http://congress.eab.org.tr

5. INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL RESEARCH

6 - 9 June 2013

Çanakkale
TURKEY

Peace, Memory & Educational Research



CONGRESS PROCEEDINGS (FULL TEXT)

WERA
The World Education Research Association

EERA
European Educational Research Association

The International Association Of Qualitative Inquiry

International Association Of Educators

V. ULUSLARARASI TÜRKİYE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI KONGRE KİTABI

Editörler

Doç. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Yrd. Doç. Dr. Necati CERRAHOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU

Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN

TAM METİN BİLDİRİLERİ KİTABI

CONGRESS PROCEEDINGS (FULL TEXT)

The Fifth International Congress of Educational Research

"Peace, Memory & Education Research"

6 - 9 June, 2013

Çanakkale Onsekiz Mart University

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

2013

5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi

V. International Congress of Educational Research

ISBN - 978-605-60682-6-3

Saygıdeğer Katılımcılar, Değerli Konuklar,

Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ile ortaklaşa düzenlemiş olduğumuz 5. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'ne "Hoşgeldiniz" diyor, hepinizi saygı ile selamlıyorum. Çanakkale Savaşlarının 100. yıl dönümü etkinlikleri çerçevesinde düzenlenecek olan kongremiz Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği, Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği, Uluslararası Eğitimciler Birliği, Coventry Üniversitesi, Laquila Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Uluslararası Nitel Araştırmalar Birliği desteği ile gerçekleştirilecektir. Kongremize 15 farklı ülkeden katılan 700'ü aşkın akademisyen 4 gün boyunca 400'e yakın bildiri ve 15 poster sunacaktır. Kongremiz çerçevesinde ayrıca 5 çalıştay ve 2 panel gerçekleştirilecektir. Bu büyük organizasyonun üniversitelerinin ev sahipliğinde gerçekleşmesini sağlayan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörü sayın Prof. Dr. Sedat Laçiner'e teşekkürü bir borç biliriz.

Kongremizin organizasyonunun Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde gerçekleştirilmesinde emek sarf eden Kongre Düzenleme Kurulu Başkanları Prof. Dr. Aziz Kılınç ve Yard. Doç. Dr. Enver Yolcu'ya, Kongre Bilim Kurulu ve Düzenleme Kurulu Üyelerine, Kongre Program Başkanlarına ve Üyelerine; hakem kurulunda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine şükranlarımızı sunuyoruz. Ayrıca kongremize destek veren bütün kurum, kuruluş ve sponsorlarımıza teşekkürlerimizi ifade etmek istiyorum.

Kongremize davetli konuşmacı olarak katılan Prof. Dr. Mustafa İsen, Prof. Dr. Johan Galtung, Prof. Dr. Francesco Sidoti, Prof. Dr. Ron E. McBride, Prof. Dr. Mustafa Safran ve Prof. Dr. Selahattin Turan sunumlarıyla kongremize önemli katkılar sağlayacaklardır. Bu etkinliğe verdikleri katkıdan dolayı davetli konuşmacılarımıza şükranlarımızı ifade etmek istiyorum.

Bu vesile ile sizlere, Turkiye ve Avrupa tarihinin en büyük eğitim araştırmaları kongresi olması beklenen Avrupa Eğitim Araştırmaları Kongresi'ni (ECER-2013) 09-13 Eylül 2013 tarihlerinde Bahçeşehir Üniversitesi'nde düzenleyeceğimizi duyurmak isterim.

Yararlı ve üretken bir kongre geçirmenizi dilerken, kongremizin ülkemizde ve dünyada barış ve kardeşliğe katkı yapmasını umuyor ve hepinizi saygı ile selamlıyorum.

Saygılarımla,

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

Eğitim Araştırmaları Birliği Başkanı

Dear Congress Participants and Distinguished Guests;

As the president of the Turkish Educational Research Association, I wish to extend a warm welcome to all congress participants. We are delighted and honored to host the 5th International Congress of Educational Research at Canakkale Onsekiz Mart University. I would like to express my special thanks to Prof. Dr. Sedat Laçiner, the Rector of Çanakkale Onsekiz Mart University, for hosting the conference at his university.

It is my great pleasure to inform you that more than 700 congress delegates from 15 countries will present more than 400 papers and 15 posters in four days. This year's congress is one of the events dedicated to the 100th anniversary of Gallipoli Wars and the theme of the congress is "Peace, Memory & Educational Research."

The congress is supported and sponsored by International Association of Educators (INASED) , World Education Research Association (WERA) , European Educational Research Association (EERA) , International Association of Qualitative Inquiry (IAQI) , Coventry University, Laquila University, and Boğaziçi University. I would like to express my special thanks to the Chairs of the organization committee, Prof. Dr. Aziz Kılınç and Assist. Prof. Dr. Enver Yolcu, and to all members of the organization and review committees for their invaluable support and cooperation in organizing the congress in Çanakkale. I also would like to thank to the supporting organizations and sponsors.

Today we have special guests as the keynote speakers of the congress: Prof. Dr. Mustafa İsen, Prof. Dr. Johan Galtung, Prof. Dr. Francesco Sidoti, Prof. Dr. Ron E. McBride, Prof. Dr. Mustafa Safran and Prof. Dr. Selahattin Turan. I would like to express my gratitude to them for their valuable contribution to the congress.

I would also like to take this opportunity to remind you that the Turkish Educational Research Association will organize the European Conference on Educational Research (ECER) at Bahçeşehir University in Istanbul from 09 to 13 September 2013. As the president of the Turkish Educational Research Association (EAB) , I am proud to state that EAB played the major role in bringing one of the most prestigious educational research congresses to Turkey.

I am wishing the best to all our guests in Canakkale and hoping to meet you at ECER 2013 conference in Istanbul. I hope that our congresses will make a contribution to the peace and stability in our region and in the World.

Sincerely;

Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

President of EAB

Saygıdeğer Katılımcılar;

Her yıl farklı bir ülkede düzenlenen Avrupa Eğitim Araştırmaları Kongresi'nin (The European Conference on Educational Research "ECER2013") Türkiye'de Bahçeşehir Üniversitesi'nde düzenlenmesini sağlayan ve kongrenin yerel düzenleme komitesinde bulunan EAB" Bu yıl, Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği, Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği, Uluslararası Eğitimciler Birliği, Coventry Üniversitesi, University of Laquila ve Uluslararası Nitel Araştırmalar Birliği'nin desteği ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde beşincisini düzenlediğimiz kongremizin ana temasını "Barış, Hafıza ve Eğitim Araştırmaları" olarak belirledik. "Barış" ve "hafıza" kavramlarının eğitim araştırmaları ile birlikte ele alınması ve ana tema içinde bütünleştirilmesi elbette bir rastlantı değildir. Çünkü geçmişten günümüze insanlık tarihi barışın eksikliğinden büyük acılar çekmiş; yansımaları günümüze kadar etkisini sürdürmüştür. Hala dünyanın değişik coğrafyalarında yaşanan acılar, barış ortamının sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Karşıtı olan "savaş"ın insan hayatından çıkarılabilmesi ve sonuç olarak barışın sağlanabilmesi süreçlerinde iki kavramın daha bütüne dahil edilmesi gerekir: "Hafıza" ve "Eğitim".

Bilindiği gibi hafıza psikolojide, bir organizmanın bilgiyi depolama, saklama ve sonrasında geri çağırma yeteneği olarak tanımlanmıştır. İnsanoğlu hafızasıyla olumlu olumsuz birçok şeyi depolar; bazen isteyerek bazen de istemeyerek onları geri çağırır. Yaşanan güzelliklerin yanı sıra acıların da hafızada tutulması ve geri çağrılması önemlidir. Neşeyi, sevinci, güzellikleri hatırda tutmak ve geri çağırmak onu çoğaltır ve yeniden yaşatır. Aynı şekilde hüzünler, kederler, acılar da hatırda tutmak ve geri çağırmak tekrar benzeri duyguları yaşatabilir. Ne var ki, o duyguları tekrar yaşamamak için ibret almamıza ve onun gereğini yerine getirmemize de yardımcı olur. Böylece hafıza, barışın sağlanmasının sigortası olma görevini üstlenmiş olur.

Barış ve eğitim kavramları, insanlık için en önemli iki kavram olarak hayatımızı kuşatır; kuşatmalıdır. Daha da önemlisi, her iki kavram mevcudiyetlerini birbirine duydukları ihtiyaçla devam ettirebilirler. Barış; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortamın adıdır. Böyle bir ortam sağlanmadığı sürece eğitimden sağlıklı biçimde söz etmek de mümkün değildir. O nedenle, bu yılki kongremizin "Barış, Hafıza ve Eğitim Araştırmaları" olarak seçilmesinin anlamlı olduğunu düşünüyoruz.

Avrupa Eğitim Araştırmaları Birliği (EERA) üyesi ve Dünya Eğitim Araştırmaları Birliği (WERA) kurucu üyeleri arasında yer alan Eğitim Araştırmaları Birliği (EAB) , Türkiye'yi uluslararası eğitim alanında temsil eden akademik bir sivil toplum kuruluşudur. Her yıl farklı bir ülkede düzenlenen Avrupa Eğitim Araştırmaları Kongresi'nin (The European Conference on Educational Research "ECER2013") Türkiye'de Bahçeşehir Üniversitesi'nde düzenlenmesini sağlayan ve kongrenin yerel düzenleme komitesinde bulunan EAB, ulusal ve küresel sorunların çözümünde eğitimi ve eğitim araştırmalarını referans olarak almaktadır. Eğitim Araştırmaları Birliği, küresel ve ulusal sorunlara teorik yaklaşımlar sergilerken, bölgesel ve yerel sorunlara duyarlı davranmayı da amaç edinmiştir.

Dünyanın en kanlı savaşlarının yaşandığı bir kent olan Çanakkale'de 06–09 Haziran 2013 tarihleri arasında dört gün sürecek kongremize 15 ülkeden toplam 700 akademisyen katılacaktır. 380 bildiri ve 15 posterin sunulacağı kongremizde ayrıca 5 çalıştay ve 2 panel yer almaktadır. Kongremizin ev sahipliğini üstlenen Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (ÇOMÜ) bilim, kültür ve sanat alanlarında ülkemiz ve uluslarası düzeyde önemli katkı sunan bir üniversite olması yanında, kongre kültürü ve organizasyon başarıları ile de öne çıkan bir üniversite olarak 21. yılını geride bırakmaktadır. Bu vesileyle, EAB olarak düzenlediğimiz kongremize sağladığı maddî ve manevî desteklerini esirgemeyen ÇOMÜ Rektörü sayın Prof. Dr. Sedat LAÇİNER'e şükranlarımızı sunmayı bir borç biliriz.

Ayrıca, kongremizin aksamadan gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi yolunda değerli katkıları olan Kongre Düzenleme Kurulu Üyelerine, Kongre Program Başkanlarına ve Üyelerine; hakem kurulunda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine ve maddi destekleriyle işimizi kolaylaştıran tüm sponsorlarımıza Kongre Düzenleme Kurulu adına içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Saygılarımızla.

Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU
Düzenleme Kurulu Eş Başkanı

Prof. Dr. Aziz KILINÇ
Düzenleme Kurulu Eş Başkanı

Dear Honorable Participants;

We are privileged to host the Fifth International Congress of Educational Research at Çanakkale Onsekiz Mart University, with the supports of the European Educational Research Association, World Education Research Association, International Association of Educators, Coventry University, University of Laquila and International Association of Qualitative Inquiry. The theme of this year's congress is "Peace, Memory and Educational Research." It is certainly not a coincidence to deal with "peace" and "memory" concepts along with educational research and integrate them within the main theme. It is because human history has suffered severely due to the lack of peace; its reflections have continued until the present day. The ongoing sufferings in various geographies of the world originate from the failure of maintaining a peace environment. The two notions must be included within the whole period of removing the opposite term "war" from the human life, which will as a result pave the way for maintaining peace: "Memory" and "Peace".

As it is known, in psychology, memory is defined as an organism's ability to store, preserve and then recall information. Human beings store many positive and negative things with their memory; then they recall them sometimes willingly and sometimes reluctantly. It is important to store sorrows and recall them along with the beauties of life. Keeping joy, happiness and beauties in mind and recalling them multiplies and relives them. Likewise, remembering sorrows, grieves, and pains and recalling them may cause similar feelings again. However, in order not to experience these feelings again, it helps us draw a lesson and act accordingly. Hence, memory plays a significant role in being insurance of maintaining peace.

The concepts of peace and education encircle our lives as two important concepts for the humanity. More importantly, the two concepts sustain their existences with the need they have for each other. Peace is the name of the environment that can be formed with harmony, mutual understanding and tolerance. It is not possible to mention education appropriately unless such an environment is maintained. Therefore, we believe that it is meaningful to designate the theme of the conference this year as "Peace, Memory and Education Research".

Turkish Educational Research Association (EAB) , which is a member of European Educational Research Association (EERA) and among the founding members of the World Education Research Association (WERA) , is an academic non-governmental organization. EAB, which enabled The European Conference on Educational Research "ECER2013" to be held at Bahçeşehir University in September 2013, is also in the local organization committee of the conference. The EAB accepts education and educational research as references in the solutions of national and global problems. While demonstrating theoretical approaches towards global and national problems, Turkish Educational Research Association aims at acting sensitively against regional and local problems.

More than 700 academicians from 15 countries will participate in the congress that will last for four days between 06 and 09 June 2013 in Çanakkale where one of the most severe wars of the world was fought. There will be 5 workshops and 2 panels in the conference along with presentations of 380 papers and 15 posters. Çanakkale Onsekiz Mart University (ÇOMU) , which has become prominent in conference culture and organization achievements in its history of 21 years, has contributed significantly to the fields of science, culture and art of our country in domestic and international levels. On this opportunity, as EAB, we would like to express our gratitude to ÇOMU President Prof. Dr. Sedat LAÇİNER for his moral and material supports to our conference.

Also, on behalf of the Congress Organization Committee, we would sincerely like to thank Congress Organization Committee Members, Congress Program Chairs and Members who have tremendously contributed to the realization and finalization of this conference; faculty members who are in the review committee and contributed with their evaluations, and all sponsors who facilitated us with their financial supports.

Best regards,

Assist. Prof. Enver YOLCU
Co- Chair of the Organizing Committee

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

Chair of the Congress

Prof. Dr. Aziz KILINÇ

Assist. Prof. Dr. Enver YOLCU

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	Pamukkale University
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Adnan TEPECİK	Başkent University
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Ahmet İNAM	Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Ahmet DUMAN	MuğlaUniversity
Prof. Dr. Alberto CRESCENTINI	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Emanuele BERGER	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Davide ANTOGNAZZA	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Luca Sciaroni	University of Applied Science of Southern Switzerland
Prof. Dr. Ali BALCI	Ankara University
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Orta Doğu Teknik University
Prof. Dr. Ali ŞİMŞEK	Anadolu University
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU	Adnan Menderes University
Prof. Dr. Ayşe AKYEL	Yeditepe University
Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU	Marmara University
Prof. Dr. Aytekin ŞİŞMAN	Sakarya University
Prof. Dr. Ayten GENÇ	Hacettepe University
Prof. Dr. Bertram BRUCE	Illinois University
Prof. Dr. Bilal YÜCEL	Cumhuriyet University
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK	Ankara University
Prof. Dr. Birsen TÜTÜNİŞ	İstanbul Aydın University
Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN	Trakya University
Prof. Dr. Brian Chalkley	Plymouth University
Prof. Dr. Cem ALPTEKİN	Doğuş University
Prof. Dr. Cemalettin ŞAHİN	Gazi University
Prof. Dr. Christoph WULF	Freie Universität Berlin
Prof. Dr. David BLOOME	The Ohio State University
Prof. Dr. Durmuş YILMAZ	Konya Selçuk University
Prof. Dr. Emrullah İŞLER	Gazi University
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU	Anadolu University
Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	Gazi University
Prof. Dr. Ferhan ODABAŞI	Anadolu University
Prof. Dr. Filomena CAPUCHO	Catholic University
Prof. Dr. Göksel AĞARGÜN	Yıldız Teknik University

Prof. Dr. Gazanfer DOĞU	Abant İzzet Baysal University
Prof. Dr. Hafize KESER	Ankara University
Prof. Dr. Hakkı YAZICI	Afyonkarahisar Kocatepe University
Prof. Dr. Haluk SORAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN	Gazi University
Prof. Dr. Hamidullah BALTABAYEV	Özbekistan Milli University
Prof. Dr. Hasan BACANLI	Gazi University
Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR	Hacettepe University
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN	Pamukkale University
Prof. Dr. Hüsnü BAYSAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. İbrahim ATALAY	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. İbrahim YOLDAŞEV	Taşkent Pedagoji University
Prof. Dr. İsmet ÇETİN	Gazi University
Prof. Dr. Jelena PETRUCIJOVA	University of Ostrava
Prof. Dr. Kemal YÜCE	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Ankara University
Prof. Dr. Kerstin MERZ-ATALIK	Ludwigsburg University
Prof. Dr. Kwok Keung HO	Hong Kong Institute of Education
Prof. Dr. Liora BRESLER	Illinois University
Prof. Dr. M.Hamil NAZİK	Gazi University
Prof. Dr. M.Fatih KİRİŞCİOĞLU	Gazi University
Prof. Dr. Mehmet Durdu KARSLI	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU	Mersin University
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Fırat University
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Eskişehir Osmangazi University
Prof. Dr. Meral UYSAL	Ankara University
Prof. Dr. Metehan UZUN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU	Uludağ University
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Mustafa KAÇALİN	Marmara University
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN	Gazi University
Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM	Anadolu University
Prof. Dr. Nazım Hikmet POLAT	Gazi University
Prof. Dr. Necdet HAYTA	Gazi University
Prof. Dr. Nizameddin MAHMUDOV	Taşkent Pedagoji University
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe University
Prof. Dr. Nuray SUNGUR	Kocaeli University
Prof. Dr. Onur Bilge KULA	Hacettepe University
Prof. Dr. Oğuz ÖCAL	Gazi University
Prof. Dr. Özcan DEMİREL	Hacettepe University
Prof. Dr. Peter McLAREN	University of California
Prof. Dr. phil. Sigrid Tschöpe-Scheffler	Fachhochschule Köln
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY	Marmara University
Prof. Dr. Rauf YILDIZ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Recep DUYMAZ	Trakya University
Prof. Dr. Recep SONGÜN	Yaşar University
Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Reşide KABADAYI	Dokuz Eylül University
Prof. Dr. Rıfat MİSER	AnkaraUniversity
Prof. Dr. Roddy GALLACHER	Metropolitan University
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Karadeniz Teknik University

Prof. Dr. Selahaddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara University
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Eskişehir Osmangazi University
Prof. Dr. Sema KANER	Ankara University
Prof. Dr. Servet BAYRAM	Marmara University
Prof. Dr. Şuayip KARAKAŞ	Gazi University
Prof. Dr. Şule ERÇETİN	Hacettepe University
Prof. Dr. Tahsin AKTAŞ	Gazi University
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU	Michigan University
Prof. Dr. Tözün ISSA	Metropolitan University
Prof. Dr. Turan AKBAŞ	Çukurova University
Prof. Dr. Tülin POLAT	İstanbul University
Prof. Dr. Udo KERN	Universität Rostck
Prof. Dr. Vedat ÖZSOY	TOBB ETÜ
Prof. Dr. Yang CHANGYONG	Southwest China Normal University
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR	Boğaziçi University
Prof. Dr. Yüksek KAVAK	Hacettepe University
Prof. Dr. Salih UŞUN	Muğla University
Prof. Dr. Okan YAŞAR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Osman İmamoğlu	Ondokuz Mayıs University
Prof. Dr. Rasim KALE	Karadeniz Teknik University
Prof. Dr. Erdal ZORBA	Gazi University
Prof. Dr. Arslan KALKAVAN	Dumlupınar University
Prof. Dr. M. Akiş ZİYAGİL	Amasya University
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN	Hacettepe University
Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN	Gazi University
Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT	Marmara University
Assoc. Prof. Dr. Fatih KILINÇ	Süleyman Demirel University
Assoc. Prof. Dr. Ali YAKICI	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Feride BACANLI	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU	Orta Doğu Teknik University
Assoc. Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. İlhan VARANK	Yıldız TeknikUniversity
Assoc. Prof. Dr. Musa ÇİFTÇİ	Uşak University
Assoc. Prof. Dr. Nevide AKPINAR DELLAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Yasemin BAYYURT	Boğaziçi University
Assoc. Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI	Gaziantep University
Assoc. Prof. Dr. E. Rüya Güzel ÖZMEN	Gazi University
Assoc. Prof. Dr. Cengiz ARSLAN	İnönü University
Assoc. Prof. Dr. Ömer Çakır	Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT	Marmara University
Assist. Prof. Dr. Raul Alberto Mora Velez	Universidad Pontificia Bolivariana
Assist. Prof. Dr. Nancy Steele-Makasci	Utah Valley University
Dr. Vahap ÖZPOLAT	Ministry of Education

ORGANIZATION COMMITTEE

President of the Congress

Prof. Dr. Sedat LAÇİNER
Rector of Çanakkale Onsekiz Mart University

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN
Educational Research Association

Chairs of the Organization Committee

Prof. Dr. Aziz KILINÇ
Assist. Prof. Dr. Enver YOLCU

Prof. Dr. Kemal YÜCE	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. Alparslan ÖZERDEM	Coventry University
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik University
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Prof. Dr. İsmail DOĞAN	Ankara University
Prof. Dr. Metehan UZUN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Ebru AKTAN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Havise GÜLEÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Selçuk UYGUN	Akdeniz University
Doç. Dr. Murat KAHVECİ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Hasan ARSLAN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Adem SEZER	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç .Dr. Ömer ÇAKIR	Çankırı Karatekin University
Yrd. Doç. Dr. Necati CERRAHOĞLU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Gürkan ERGEN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Raul Alberto Mora Velez	Universidad Pontificia Bolivariana
Yrd. Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Mülayim GÜRE	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Gürsoy MERİÇ	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Ece ZEHİR TOPKAYA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Ercan KOCAYÖRÜK	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Hayri ÇAMURCU	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Keziban TEKŞAN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Yrd. Doç. Dr. Haydar DURUKAN	Çanakkale Onsekiz Mart University
Doç. Dr. Kemal MAKASCI	Utah Valley University (US Coordinator)
Dr. İ. Hakkı YAVUZCAN	University of Tübingen (EU Coordinator)

Secretary

Res. Assist. Ömer KOÇER	Çanakkale Onsekiz Mart University
Res. Assist. Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart University
Res. Assist. Mustafa GÖNÜLAL	Çanakkale Onsekiz Mart University
Tayfun TAŞBİLEK	Çanakkale Onsekiz Mart University

Program Numaraları / Division No

1. Eğitim Yönetimi	1. Educational Administration
2. Eğitim Politikaları	2. Educational Policy Studies
3. Eğitim Programları ve Öğretim	3. Curriculum and Instruction
4. Eğitim Teknolojisi	4. Instructional Technologies
5. Fen Bilimleri Eğitimi	5. Science Education
6. Matemtik Eğitimi	6. Mathematics Education
7. İlköğretim	7. Elementary Education
8. Güzel Sanatlar Eğitimi	8. Fine Arts Education
9. Okul Öncesi Eğitimi	9. Early Childhood Education
10. Özel Eğitim	10. Special Education
11. Öğretmen Yetiştirme	11. Teacher Education
12. Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	12. Counseling Psychology
13. Sosyal Bilimler Eğitimi	13. Social Studies Education
14. Spor Bilimleri Eğitimi	14. Physical Training and Sports Education
15. Mesleki ve Teknik Eğitim	15. Technical and Vocational Education
16. Yabancı Diller Eğitimi	16. Foreign Languages Education
17. AB Eğitim Programları	17. EU Education Programs
18. Türkçe Konuşan Cumhuriyetlerin Eğitim Programları	18. Turkic Countries Educational Programs
19. Eğitim Tarihi	19. History of Education
20. Türkçe Eğitimi	20. Turkish Education
21. Eğitim Psikolojisi	21. Educational Psychology
22. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	22. Educational Measurement and Evaluation
23. Yükseköğretim	23. Higher Education
24. Din Eğitimi	24. Religious Education
25. Eğitim Felsefesi	25. Philosophy of Education
26. Halk Eğitimi ve Yaşam Boyu Öğrenme	26. Public Education and Life Long Learning
27. Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi	27. Democracy and Human Rights Education
28. Sağlık Eğitimi	28. Health Education
29. Çevre Eğitimi	29. Environmental Education
30. Mühendislik Eğitimi	30. Engineering Education
31. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	31. Child Development and Education
32. Eğitim Sosyolojisi	32. Educational Sociology
33. Medya Okuryazarlığı	33. Media Literacy
34. Sevgi Eğitimi	34. Pedagogy of Human Love

KEYNOTE SPEAKERS



Prof. Dr. Mustafa İSEN



Prof. Dr. Johan Galtung



Prof. Dr. Francesco Sidoti



Prof. Dr. Ron E. McBride



Prof. Dr. Selahattin TURAN



Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER 19

BÖLÜM 1 35

EĞİTİM YÖNETİMİ 35

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE ÖĞRETİMSEL HEDEFLERİN BELİRLENMESİ SÜRECİNDE MÜDÜR ROLLERİ 36

OKUL YÖNETİCELERİNİN STRATEJİK YÖNETİME İLİŞKİN ALGI VE UYGULAMALARI 49

İLKOKUL MÜDÜRLERİNDE MESLEKİ DOYUM İLE BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 61

STRES KAYNAKLARI VE STRESİN OKUL YÖNETİMİNE, ÖĞRETMENLERE VE EĞİTİME YANSIMALARI 75

OKUL ÖRGÜTLERİNDE İŞ DEVAMSIZLIĞI 88

THE PHYSICAL STRUCTURE OF THE SCHOOL AND EDUCATION 100

ÖRGÜTSEL ADALET İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ 112

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNİN ETKİLİLİĞİ HAKKINDAKİ ALGILARININ BELİRLENMESİ 129

ÖRGÜTSEL KÖRLÜK VE OKUL 150

LİDER BİREYLER YETİŞTİRMELERİ BEKLENEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİDERLİK STİLLERİ 158

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ YAŞLARINA, MEZUN OLDUKLARI OKUL TÜRÜNE VE MESLEKTEKİ HİZMET SÜRELERİNE GÖRE 360 DERECE GERİ BİLDİRİM YOLUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ 169

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİLİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARINA OLAN ETKİSİ: MOTİVASYONEL DİL TEORİSİ IŞIĞINDA 185

VELİLERİN ÖĞRETMENLERE UYGULADIĞI ŞİDDETE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA 201

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE DAVRANIŞLARI (NİTEL BİR ÇALIŞMA) 216

OKULLARDA YABANCILAŞMA VE BAĞLANMA DAVRANIŞLARININ NEDENLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA (NİTEL BİR ÇALIŞMA) 225

BİLİM VE SANAT MERKEZİ MÜDÜRLERİ İÇİN ETKİLİ YÖNETİM STANDARTLARININ OLUŞTURULMASI 234

ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE VE AZERBAYCAN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE "ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ" 248

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ KADIN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ YAKLAŞIMLARI 266

ÖĞRENCİ, TEKNİK ÖĞRETMEN ve İŞ GÖRENLERİN MESLEKİ EĞİTİMİN EKONOMİK BAĞLAMINA İLİŞKİN ALGILARI 284

BÖLÜM 2 302

EĞİTİM POLİTİKALARI 302

AB EĞİTİM POLİTİKALARI VE MÜZAKERE SÜRECİNDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ 303

MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARI VE EĞİTİM POLİTİKALARI 320

TÜRKİYE'DE VE DÜNYA'DA ÖZEL DERSHANECİLİK UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ 341

THE CONSTITUTION AND THE EDUCATION LAW AND EDUCATION, EDUCATIONAL POLICIES 353

TÜRKİYE CUMHURİYETİ HÜKÜMETLERİNİN EĞİTİM POLİTİKALARI 368

NEO LİBERAL POLİTİKALAR VE EĞİTİM ALANINDAKİ İZDÜŞÜMLERİ: TÜRKİYE'DE EĞİTİM KOÇLUĞU UYGULAMALARI ÜZERİNDEN ELEŞTİREL BİR OKUMA 387

KADINLARIN EĞİTİMİ VE KADINLARIN EĞİTİMİNİN ÜLKE KAKINMASINA ETKİSİ 408

OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDAN GÜNÜMÜZE KIRSAL ALANDA UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARI 421

MİLLİ EĞİTİM ŞURA KARARLARININ CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARINA YANSIMASININ ORTAOKUL DÜZEYİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ 441

BÖLÜM 3 465

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM 465

ZEKÂNIN ONUNCU BOYUTU YARATICI ZEKÂ OLABİLİR Mİ?..... 466

BİRİNCİ SINIFI OKUTAN ÖĞRETMENLERİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ STANDARTLARINA İLİŞKİN PERFORMANS DÜZEYLERİ 476

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ EĞİTSEL KULÜP UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ..... 488

ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET BAĞIMLILIĞI İLE BİLİŞ ÜSTÜ FARKINDALILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ..... 514

DEVELOPING A CONSTRUCTIVIST ELEMENTARY MATHEMATICS CURRICULUM 525

60-66 AYLIK ÖĞRENCİLERİN İLKOKULA BAŞLAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ) 546

5. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ YETERLİĞİ VE ÖĞRENCİLERİN ORTAOKULA GEÇİŞLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR 553

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 581

İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA BARIŞ KAVRAMI..... 592

ORTAÖĞRETİM FELSEFE ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ..... 601

BÖLÜM 4..... 619

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ 619

DOKUNMATİK EKRAN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN BİLGİSAYAR KULLANIMINA VE EĞİTSEL BİLGİSAYAR OYUNLARINA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI .. 620

BİLİM MERKEZLERİNDE FARKLI ÖĞRENME ORTAMLARI UYGULAMASINDA ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNCELERİ: (SOBİLDEM ÖRNEĞİ) 636

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PAYLAŞIM SİTELERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 645

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK ÖZGÜVENLERİNİN BELİRLENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ) 654

BÖLÜM 5..... 665

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ..... 665

FEN EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE KAVRAM YANILIGISIYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN BİR DEĞERLENDİRMESİ 666

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ALGISI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN SORUMLULUK ALGISI 683

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EVRİM TEORİSİ VE EVRİM ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 695

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİK ALGILARININ ÇEVRE TUTUMLARIYLA İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 705

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN FİZİKSEL OLAYLAR ÖĞRENME ALANINDAKİ KONULARIN ZORLUK DÜZEYLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 712

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETİK İLKELER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE MORAL DEĞERLERİNİN BELİRLENMESİ 719

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİM VE BİLİM İNSANI, 2 VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM İNSANI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 732

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİMSEL ARAŞTIRMANIN DOĞASI HAKKINDAKİ ANLAYIŞLARINA ASTRONOMİ YAZ BİLİM KAMPININ ETKİSİ 752

FİZİK ÖĞRETİMİNDE LABORATUAR YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI 768

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAZI KİMYA KONULARIYLA İLGİLİ KAVRAM YANILGILARI 780

YARI YAPILANDIRILMIŞ KİMYA DENEYİ UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ 791

'FEN BİLGİSİ' DERSİ VE 'FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENİ' KAVRAMLARI ÜZERİNEFEN BİLGİSİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLAR 799

İLKÖĞRETİM 7. ve 8. SINIF FEN VE TEKNOLOJI DERSINDE PORTFOLYO UYGULAMASININ ÖĞRENCILERIN AKADEMIK BAŞARI VE HATIRLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ 812

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ VE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ(ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ) 822

FEN EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ 830

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİKRO-ÖĞRETİM YÖNTEMİNİ UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI DENEMESİ 845

BÖLÜM 6 852

MATEMATİK EĞİTİMİ 852

STUDENTS' PERCEPTIONS OF AN IDEAL MATHEMATICS CLASSROOM 853

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ(1-5) ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARININ KESİRLER KONUSU KAPSAMINDA İNCELENMESİ 864

ARAŞTIRMACI ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE ALAN ÇALIŞMASI DERSİNİN YERİ: ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ 876

4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖZ KAVRAM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 888

A STUDY ON 9TH GRADERS' ABILITY TO EXPRESS BASIC CONCEPTS REGARDING FUNCTION GRAPHICS 894

MATEMATİK EĞİTİMİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ 899

TÜRKİYE VE YUNANİSTAN MATEMATİK DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI 907

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİ VE MATEMATİK KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 914

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL ANLAYIŞINI GELİŞTİRMEK İÇİN MATERYAL KULLANIMI 924

ORTAOKUL 6. 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 932

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ 943

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DERSLERİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN YETERLİK DÜZEYLERİ 950

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜÇGENDE AÇILAR KONUSUNDAKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ 960

A STUDY ON EFFECT OF MANIPULATIVES IN TEACHING MATHEMATICS: CONCRETE THREE-DIMENSIONAL CUBE MODEL 973

BÖLÜM 7 977

İLKÖĞRETİM 977

SOSYAL DESTEK VE ÖZSAYGI 978

5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM MOTİVASYONU DÜZEYLERİ 984

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ..... 992

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMINI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI 1002

ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ'NİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ YERİ* 1020

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ 1031

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DURUMU 1046

KIYAFET SERBESTLİĞİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 1060

BÖLÜM 8 1074

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ 1074

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE SANAT ELEŞTİRİSİ ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ 1075

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE DİSİPLİNLERARASI YAKLAŞIMIN ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÜRÜNLERİNE ETKİSİ..... 1080

BARIŞ KAVRAMININ ÇOCUK RESİMLERİNE YANSIMA ŞEKİLLERİ 1097

İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 1103

SANAT EĞİTİMİNDE BİR BAŞLANGIÇ REFERANSI OLARAK ESKİZ VE NEŞ'E ERDOK RESİMLERİ ÖRNEKLEMİNDE YARATICI SÜREÇLE İLİŞKİSİ 1107

MUSIC EDUCATION OF ISTANBUL ARMENIANS: CHOIRS 1114

SAVAŞ KONULU ÇALIŞMALARIN BARIŞA KATKILARI VE ÖZGÜN BASKIRESİMDE SAVAŞ TEMASI..... 1123

ÇALGI ÖĞRETİMİNDE ALGILAMA VE MÜZİK HAFIZASI 1133

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALANA YÖNELİK İNTERAKTİF VE ONLİNE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 1151

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK TERCİHLERİ VE TÜR SAPTAMA DÜZEYLERİ 1162

SANAT EĞİTİMİNİN ETKİLİLİĞİNİ ARTTIRMADA MOTİVASYONUN ÖNEMİ 1172

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDEKİ FOTOĞRAF DERSLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 1187

STAYING BETWEEN THE "COMMUNICATION" & "ART": RADIO-CINEMA-TV EDUCATION IN UNIVERSITIES; PROBLEMS, PESPECTIVES 1200

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN VİYOLONSEL DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 1213

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNDE MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMALARI 1218

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİ 10 SINIF PİYANO DERS KİTABININ ELEŞTİREL İNCELENMESİ 1225

GÖRSEL SANATLAR DERSİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ 1233

MÜZE VE GALERİ ZİYARETİNİN ÇOCUKLARIN RESİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ 1243

YİRMİNCİ YÜZYILIN ÖNEMLİ SANAT EĞİTİMCİLERİNDEN VİKTOR LOWENFELD 1252

SANATIN ÖĞRETİMİNDE SANAT TARİHİ DİSİPLİNİNİN GELİŞMİŞ ÜLKELERDEKİ UYGULAMALARI VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI 1260

BÖLÜM 9 1266

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ 1266

4-6 YAŞ ÇOCUK ÖYKÜLERİNDEKİ KADIN KAHRAMANLARIN MESLEKSEL ANALİZİ 1267

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK VE GELİŞTİRİLMESİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 1277

1994-2002-2006-2012 OKUL ÖNCESİ PROGRAMLARINDAKİ BARIŞ KAVRAMININ AMAÇ VE KAZANIMLAR AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI 1282

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE 48-60 AYLIK ÇOCUKLARA GERİ DÖNÜŞÜM KAVRAMININ KAZANDIRILMASI 1300

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİNİN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1309

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 4-5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN VELİLERİ VE ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 1319

AN INVESTIGETION OF 48-60 MONTHS CHILDREN'S PERCEPTION OF THE SCHOOL CONCEPT BY USING MIND MAPS 1329

OKUL ÖNCESİ DÖNEM (5-6 YAŞ) ÇOCUKLARININ DEPREM BİLİNÇ DÜZEYLERİ ÜZERİNDE TİYATRONUN ETKİSİ: ERZİNCAN ÖRNEĞİ 1340

4-5 YAŞLARINDA ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ 1359

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ 1374

BÖLÜM 10 1390

ÖZEL EĞİTİM 1390

FARKLI OKULLARA DEVAM EDEN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ 1391

TÜRKİYE'DE VE AVRUPA'DAKİ İLK İŞİTME ENGELLİ OKULLARI: DARÜ'L-FÜNUN MUALLİMİ ALİ HAYDAR'IN TESPİTLERİ 1401

OTİZMDE İLETİŞİM PROFİLİ: OTİZMLİ BİR KIZ ÇOCUĞUNA AİT OLGU ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ 1414

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUK İLE KARDEŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 1427

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI ... 1434

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ANNE BABA TUTUMLARI 1442

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI 1451

IMPORTANCE OF MUSIC IN GIFTED EDUCATION : EDUCATION OF MUSICAL INSTRUMENT ... 1463

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİMDE YARDIMCI TEKNOLOJİ KULLANIMININ ÖNÜNDEKİ 1469

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN STRES DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ 1480

DİKKAT EKSİKLİĞİNİN AZALTILMASINDA SATRANCIN ROLÜ 1491

ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLER KONUSUNDA TÜRKİYE'DE 2000 – 2013 YILLARI ARASINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR 1500

PREPARATION AND EVALUATION OF SAMPLE ACTIVITIES TO DEVELOP INDIVIDUAL SKILLS OF MENTALLY GIFTED STUDENTS' MATHEMATICS AREA 1517

BÖLÜM 11 1533

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME 1533

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ 1534

ZİHİN ENGELLİLER SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMI ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 1553

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ 1565

LEARNER TEACHERS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS THROUGH PEER COLLABORATION 1574

TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI 1586

TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE OKULÖNCESİ, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINA GİRİŞ KOŞULLARININ KARŞILAŞTIRILMASI 1602

CUMHURİYETİN İLANINDAN BUGÜNE TÜRKİYE 'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI 1613

HOW DO LANGUAGE INSTRUCTORS SITUATE THEMSELVES IN RELATION TO STUDENT SUCCESS?: THE CASE OF A SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES IN WESTERN TURKEY 1621

FEN VE MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ, ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ VE MATEMATİK DERSİ BAŞARI, TUTUM VE MOTİVASYONUNU EN ÇOK ETKİLEYEN ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARI 1632

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 12 YILLIK ZORUNLU EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 1649

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ 1664

INVESTIGATING PRE-SERVICE TEACHERS' CRITICAL THINKING TENDENCIES 1677

BÖLÜM 12 1686

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK 1686

ERGENLERİN CİNSİYET, SOSYO-EKONOMİK VE ÖĞRENİM KADEMESİ DÜZEYLERİNE GÖRE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE UYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ* 1687

MOTİVASYONEL GÖRÜŞME UYGULAMALARININ OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ 1697

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR KULLANIMININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: ELAZIĞ ÖRNEĞİ 1713

SBS (ORTAÖĞRETİME) YERLEŞTİRME PUANLARIYLA DİKKAT DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 1724

BÖLÜM 13 1737

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ 1737

SOSYAL BİLİMLERDE BİLGİNİN DÖNÜŞÜMÜ VE AKADEMİK ÜRETİM VE EĞİTİM İÇİN YENİ BİR YAKLAŞIM ÖNERİSİ 1738

İLKÖĞRETİMDEN LİSEYE ÇANAKKALE MUHAREBELERİ KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DİL KULLANIMI 1747

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇANAKKALE SAVAŞLARI VE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİLİŞ VE ALGILAMA DÜZEYLERİ 1768

BÖLÜM 14 1786

SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ 1786

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ 1787

ÇANAKKALE DARDANEL SPOR KENT ETKİLEŞİM MODELİ 1799

FUTBOL SEYİRCİSİNİN SOSYO-EKONOMİK KÜLTÜREL YAPISININ ŞİDDET EYLEMİNE ETKİSİ (MANİSA İL ÖRNEĞİ) 1803

Ç.O.M.Ü BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ 1813

YAŞLILIKTA EGZERSİZ VE SPOR 1821

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİŞİLİK YETERLİKLERİNİN ALGILANIŞININ DEĞERLENDİRİLMESİ 1826

BÖLÜM 15 1843

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM 1843

ŞEHİR PLANLAMA ÖĞRENCİLERİ İÇİN 'TASARIM ELEMANI NOKTA' İLE 'TASARIM İLKESİ TEKRARIN' ÖĞRETİSİ 1844

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN FİZİK DERSİNE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ 1851

İNSAN KAYNAKLARININ MESLEKİ EĞİTİM YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİ PROJESİ' NİN (İKMEP) NİĞDE TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU UYGULAMASI: OTOMOTİV TEKNOLOJİSİ PROGRAMI ÖRNEĞİ 1860

MESLEK YÜKSEKOKULUNDAKİ EĞİTİM KALİTESİNİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRMELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: NİĞDE ÜNİVERSİTESİNDE BİR UYGULAMA 1867

ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN VERİ TABANI VE YÖNETİM SİSTEMLERİ I DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARISINA VE KALICILIĞA ETKİSİ 1877

MESLEKİ TEKNİK EĞİTİMDE MESLEK YÜKSEKOKULLARININ ÖNEMİ 1885

BÖLÜM 16 1892

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ 1892

MINIMALIST APPROACH TO LANGUAGE TEACHING 1893

PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR COMPETENCIES IN TEACHING ENGLISH 1911

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA VERİLEN EV ÖDEVLERİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 1927

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİMİ NE DURUMDA? 1941

BÖLÜM 17 1950

AB EĞİTİM PROGRAMLARI 1950

MESLEKİ EĞİTİMDE BİR AVRUPA KREDİ TRANSFER UYGULAMASI: TÜRKİYE İÇİN OTOMOTİV ELEKTROMEKANİK TEKNİSYENLİĞİ YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 1951

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROGRAMLARI, HAYATBOYU ÖĞRENME PROGRAMI 1964

AB EĞİTİM PROGRAMLARINDAN "WORKSHOPS": ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ 1978

YÜKSEKÖĞRENİM GENÇLİĞİNİN TÜRKİYE'NİN AVRUPA BİRLİĞİ ÜYELİĞİ ALGISI 1989

BÖLÜM 18 1996

TÜRKÇE KONUŞAN CUMHURİYETLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI 1996

MAKEDONYA TÜRKLERİ VE EĞİTİM DÜNÜ VE BUGÜNÜ 1997

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN BİLMECELERİN ZİHİN GELİŞİMİ KATKILARINA GENEL BİR BAKIŞ 2011

BÖLÜM 19 2016

EĞİTİM TARİHİ 2016

ANADOLU BEYLİKLERİ İLE ERKEN OSMANLI İMARET VAKIFLARININ EĞİTİM YATIRIMLARI VE POLİTİKALARI 2017

MAKEDONYA'DA BİR AZINLIK OKULU "TEFEYYÜZ" 2024

CUMHURİYET HALK PARTİSİ'NDEN DEMOKRAT PARTİ'YE GEÇİŞTE DİN EĞİTİM POLİTİKALARI (1948–1950) 2029

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE MEFKÛRECİ ÖĞRETMEN VE SOSYAL GERÇEKLİĞİ 2042

KLASİK DÖNEM OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE MEDRESE-CAMİ İLİŞKİSİ 2053

BÖLÜM 20 2062

TÜRKÇE EĞİTİMİ 2062

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK İÇERİK YOLUYLA ÖĞRETİLMESİ: HHO ÖRNEĞİ 2063

7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ HİKÂYELERİN KARAKTER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ 2078

EDEBİYATIMIZDA ELİFNAME 2092

BİLMECELERİN ÇOCUĞUN DİL GELİŞİMİNE KATKILARI 2101

DİL VE ANLATIM DERSİ GENEL AMAÇLARINA LİSE ÖĞRENCİLERİNİN UYUM DÜZEYİ 2108

EĞİTİCİ METİNLERDE ARANAN NİTELİKLER BAĞLAMINDA CAHİT ZARİFOĞLUNUN "YÜREK İLE PADİŞAH" HİKÂYESİNİN İNCELEMESİ 2117

KOCA DEV İLE PERİ KIZI MASALININ METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 2127

ORTAOKUL 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ KELİME HAZİNESİNİN ZENGİNLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ 2138

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 2147

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ E-KİTAP OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ..... 2155

ÇOCUK EDEBİYATININ İÇİNDEKİ SANAT: NİNNİLER..... 2163

NAMIK KEMAL'İN TİYATRO OYUNLARININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ.. 2174

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNE UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLERİN BELİRLENMESİ..... 2189

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ 2200

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA HALK EDEBİYATI METİN TÜRLERİNİN KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME 2215

DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA BEKTAŞİ FIKRALARI..... 2230

BÖLÜM 21..... 2247

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ 2247

IQ UP BİLİŞSEL EĞİTİM PROGRAMININ 10-12 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİSİ..... 2248

BÖLÜM 22..... 2259

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME 2259

SİNOP İLİ LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK DURUMLARININ BELİRLENMESİ 2260

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE İSTATİSTİK OKURYAZARLIĞININ İNCELENMESİ 2270

PISA 2009 OKUMA ANKETİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİN OKUMA İLE İLGİLİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARIN İNCELENMESİ..... 2280

BİLİMSEL ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA YÖNELİK BİR TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI 2294

ÜNİVERSİTE YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ 2302

ORTAK MADDELİ EŞİTLENMEMİŞ GRUPLAR DESENİNE İLİŞKİN TEST EŞİTLEME ÇALIŞMASI 2316

"OKUL YÖNETİMİNE AİLE KATILIMI ÖLÇEĞİ"NİN GELİŞTİRİLMESİ 2329

GENELLENEBİLİRLİK KURAMI ANALİZLERİNİN SPSS VE EDUG PROGRAMLARI KULLANILARAK HESAPLANMASI VE SONUÇLARIN KARŞILAŞTIRILMASI 2342

BÖLÜM 23 2351

YÜKSEKÖĞRETİM 2351

HIGHER EDUCATION AND ITS ROLE IN REGIONAL DEVELOPMENT 2352

YÜKSEKÖĞRETİMDE KÜRESEL FİNANSMAN SORUNLARI VE PERFORMANSA DAYALI ÖDENEK TAHSİSİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ 2361

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK TUTUMLARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ VE BAZI KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ 2378

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRK VATANDAŞLIĞINI KAZANMASINDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR 2393

BÖLÜM 24 2403

DİN EĞİTİMİ 2403

MONTESSORİ EĞİTİM SİSTEMİNİN İSLAM COĞRAFYASINDAKİ BAZI UYGULAMALARLA KARŞILAŞTIRILMASI 2404

BÖLÜM 25 2411

EĞİTİM FELSEFESİ 2411

EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ VE EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI 2412

BÖLÜM 26 2424

HALK EĞİTİMİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME 2424

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ 2425

BÖLÜM 27 2434

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ 2434

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ 2435

AVRUPA BİRLİĞİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKTİF VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ 2442

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ 2454

1999 VE 2012 YILLARINDA HAZIRLANAN DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI 2462

ORTAÖĞRETİM DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA (1999 ve 2012 ÖĞRETİM PROGRAMLARI) İÇERİK AÇISINDAN KIYASLAMALI BİR BAKIŞ 2472

BÖLÜM 28 2485

SAĞLIK EĞİTİMİ 2485

SAĞLIK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ 2486

FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ MEZUNLARININ CİNSELLİKLE İLGİLİ DAVRANIŞ VE MESELELERE İLİŞKİN ANLAYIŞLARI 2493

İLK ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GENEL SAĞLIK SORUNLARININ BELİRLENMESİ 2507

AFETLERDE 112 ACİL SAĞLIK HİZMETLERİNİN SUNUMUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİN ÖNEMİ 2515

EBELİKTE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM 2523

TOPLUMSAL CİNSİYET ve KADIN SAĞLIĞI 2530

HASTA ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİNİN DESTEKLENDİĞİ ÇOCUK YAŞAM MERKEZLERİ: BİR ÖNERİ 2541

ÇANAKKALE 112 PERSONELİNE 2012 YILINDA VERİLEN TEMEL MODÜL EĞİTİMİ'NİN DEĞERLENDİRİLMESİ 2556

AFETLERDE OKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ 2564

TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELER BÜNYESİNDE BULUNAN AFET UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ 2573

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK BÖLÜMÜ 1. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ACİL DURUMLARA VE AFETLERE KARŞI KİŞİSEL HAZIRLIK HAKKINDAKİ BAZI DAVRANIŞLARININ SAPTANMASI 2581

BÖLÜM 29 2590

ÇEVRE EĞİTİMİ 2590

OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÇEVRE EĞİTİMİNİN ÖNEMİ 2591

İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM VE BAŞARILARININ İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)..... 2596

BÖLÜM 30..... 2607

MÜHENDİSLİK EĞİTİMİ..... 2607

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE ORMAN ENDÜSTRİ MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ VE ÖNEMİ 2608

BÖLÜM 31..... 2616

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ..... 2616

ÇOCUĞUN OYUN HAKKI..... 2617

ÇOCUĞUN KİŞİLİK GELİŞİMİNDE VE MESLEK SEÇİMİNDE ANNE FAKTÖRÜ: ELAZIĞ ÖRNEĞİ 2636

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK İSTİSMARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİ..... 2650

BÖLÜM 32..... 2669

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ..... 2669

ÖĞRENCİ ALGISINA GÖRE OKUL BAŞARISINA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN İLGİ VE DESTEK DÜZEYİ 2670

MEVLANA ÖĞRETİLERİNİN İNSAN EĞİTİMİNE YANSIMALARI..... 2678

BİLGİ TOPLUMUNDA EĞİTİMİN DURUMU 2684

BÖLÜM 33..... 2700

MEDYA OKURYAZARLIĞI..... 2700

MEDYADAKİ CERN'İN 9. SINIF FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNE OLAN ETKİSİ ÜZERİNE 2701

YENİ MEDYA: ETİK VE HUKUK..... 2708

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ DİL ORTAMLARI 2721

BÖLÜM 1

EĞİTİM YÖNETİMİ
EDUCATIONAL ADMINISTRATION

BİLİM VE SANAT MERKEZLERİNDE ÖĞRETİMSEL HEDEFLERİN BELİRLENMESİ SÜRECİNDE MÜDÜR ROLLERİ

Çiğdem ÇELİK ŞAHİN
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
celikcrocus@yahoo.com

ÖZET

Bilim ve Sanat Merkezlerinde, takip edilen bir müfredatın bulunmayışı, bu merkezlerin kuruluş amaçlarına uygun olarak üst düzey öğretimsel amaçların-hedeflerin belirlenmesi konusunda sıkıntılar doğurmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bu merkezlere devam edip programları tamamladıktan sonra normal eğitim sürecinden farklı kazanımlar edinmeleri beklenmektedir. Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrenciler, veliler, öğretmenler hatta merkez yöneticileri, eğitim sürecinin sonunda, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşmadıkları, merkezin yönergesinde belirlenen amaçlar doğrultusunda eğitimin sunulup sunulmadığı hususunda kesin, net bir yargıya ulaşamayabilirler. Bu merkezlere sınav sonucunda seçilen öğretmenler, üst düzey öğretimsel hedef belirlerken etkinliklere uygun olarak farklı yaklaşımlardan faydalanabilirler. Bu çalışma; Bilim ve Sanat Merkezlerindeki öğretimsel hedeflerin nasıl belirleneceği, belirlenmesinin önemi ve bunun için merkez müdürüne düşen görevler konularını açığa kavuşturmayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezleri, öğretimsel hedefler, müdürler

ABSTRACT

Science and Arts Centers don't have an educational curriculum, and this cause problems about defining high level instructional objectives or learning goals according to the foundation aims of these centers. It is expected for gifted and talented students to have different attainments from regular education process after completing the programs in Science and Arts Centers. The students who attend Science and Arts Centers, the parents, the teachers and even the managers may not pass judgment on students' attainments and the education provision according to foundation aims defined in the directive. The teachers selected after the exam process may benefit from different approaches while defining high level instructional objectives. This study aims to reveal the importance and the process of defining high level instructional objectives and the roles of Science and Arts Centers' Principals.

Key Words: Science and Arts Centers, instructional objectives, principals

GİRİŞ

Ülkenin geleceği açısından üstün zekâlı ve yetenekli çocukların önemi düşünülürse, bu çocukların toplumda yapayalnız bırakılması ve normal bir eğitime maruz bırakılarak toplumda sıradanlaştırılması hem birey için hem de bu özel bireyin içinde bulunduğu toplum için bir kayıptır. Her birey doğumdan itibaren farklı bilişsel ve akademik zekâ seviyesine sahiptir ve toplumdaki her bireyin kendi potansiyelleri doğrultusunda eğitim alma hakkı vardır. Düşük ve yüksek zekâ seviyesinde olan bireyler farklı türde eğitim alma ihtiyacı içerisindedirler.

Eğitim sistemi, tüm bireylere eşit mesafede durmalı, uygun bilimsel ölçme-değerlendirme yöntemleriyle daha yetenekli bireylerin seçilerek daha üst eğitim kademelerine ulaştırılması amaçlanmalıdır. Böylelikle, toplumsal faydanın en üst düzeye çıkarılması sağlanacaktır. Bu anlayış, eğitimde eşitliğin sağlanması için

öğrenme-öğretme süreçlerinde, eğitimin içeriğinde ve öğrenme ortamlarında kalite farklılıklarının ortadan kaldırılmasını önerir. Böylelikle herkese 'fırsat eşitliği'nin sağlandığı ve her bireyin eğitim hizmetlerinden eşit ölçüde yararlanabileceği varsayılır (Eğitim Reformu Girişimi, 2009).

Üstün yeteneklilik; genel kabiliyetler, kişisel düşünce ve motivasyonun bir bileşkesidir. Kişilerde var olan üstün yetenekler onların hayatını kolaylaştırır, daha güvenilir, daha sağlıklı ve daha etkin olmalarını sağlar ve onları yüksek seviyede beceri gerektiren konumlara götürür (Feldhussen, 1986).

YÖNTEM

Bu araştırmada, literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Var olan kaynak ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya literatür tarama denir. Literatür taraması, araştırma probleminin seçilerek anlaşılmasına ve araştırmanın tarihsel bir perspektife oturtulmasına yardımcı olur (Karasar, 2005:183).

Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerin Eğitimi ve Bilim ve Sanat Merkezleri

Dünyada farklı müfredat modelleri ve eğitim programları ile üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin eğitiminde, Amerika, İsrail ve İngiltere gibi birçok ülke başarıyı yakalamıştır. Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitimine 1960'lı yıllardan itibaren, TUBİTAK, Fen ve Anadolu güzel sanatlar ve spor liselerinin kurulmasıyla önem verilmeye başlanmıştır. 1995'te ise ilk Bilim ve Sanat Merkezi kurulmuş, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda eğitim almaları hedeflenmiştir.

"Bilim ve Sanat Merkezi; okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumudur"(Tebliğler Dergisi, 2007: 76). Eğitim programları, uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi-yönetimi programlarından oluşmaktadır. Bu merkezler, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminin önemine dikkat çekmeyi başarmış olmasına rağmen mevcut olan ve takip edilen bir müfredatın bulunmayışı sebebiyle yaşanan eğitimsel problemler günümüzde de devam etmektedir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitimsel ve öğretimsel programlar aşağıdaki ilkeler doğrultusunda hazırlanır (Bilsem Yönerge, 2007; madde 15):

a) Programlar, öğrenci merkezli, disiplinler arası, modüler yapıda hazırlanır.

b)Programlar, lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak hazırlanır.

c)Programlar, çocuk/öğrencilerin yaratıcılığını, sorunlara farklı yaklaşım ve çözüm bulma becerilerini geliştirecek ve yetişkinlik dönemlerindeki şartlara hazırlayacak nitelikte düzenlenir.

ç)Özel yetenekleri geliştirmeye yönelik programlar, disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya kapsamı genişletilecek ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazandırma amacıyla hazırlanır.

d)Eğitim programları hazırlanırken çocuk/öğrencilerin canlı ve nesnelerle olan ilişkisini iyi gözlemlemeye dayalı, analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmesini sağlayan etkinliklerin planlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilir.

e)Uygulanacak programların süreleri, çocuk/öğrencilerin bireysel potansiyeli doğrultusunda belirlenir.

f)Uygulanacak eğitim programlarının her aşamasında değerler eğitimine yer verilir.

Eğitim ve öğretimin planlanması, öğretimsel hedeflerin ve içeriğin belirlenmesi ve değerlendirilmesi tamamen öğretmenlere bırakılmıştır. Öğretmenlerin gözlem ve değerlendirmeleri sonucunda, öğrencilerin devam etmeleri gereken alanlar tespit edilir. İşte bu noktada Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerinin yeterlikleri ön plana çıkar.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde Öğretimsel Hedefler-Amaçlar

Eğitimde hedefler; bireye planlı eğitim yoluyla kazandırılacak nitelikle olarak görülebilen, bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi kendisinin kullanacağı düşünülen özellikler ve bireyin ulaşması istenen sonuçlardır. Eğitim programının okulda uygulayıcısı durumunda olan öğretmen eğitsel hedeflere ulaşmada uzun ve kısa süreli tüm çalışmalarını planlı olarak sürdürmek durumundadır ve eğitim programının bir alt öğesi olan öğretim programından yararlanması gerekir. Bir öğretim programında dört temel öğe bulunur: 1) Hedefler(amaçlar) 2) İçerik(muhteva) 3) Eğitim durumu (öğretme öğrenme yaşantıları) 4) Değerlendirme (Çelik, 2006a).

Üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanaklarına ihtiyaç duyarlar (Renzulli and Reis, 1985). Bu öğrenciler için yüksek düzeyde öğretimsel hedef belirleme problemi, üstünlerin eğitim programlarının, bu öğrencilerin her biri için belirlenen bireyselleştirilmiş öğretimsel hedeflerin, öğrencinin özelliklerine uygun olarak isabetli bir şekilde belirlenememesinden kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme yolları onların başarılı olmalarında önemli bir unsurdur. Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenmede kullandıkları öğrenme yollarının bilinmesi onlar için düzenlenen öğrenme - öğretme sürecinin onlara uygunluğunu sağlama amacına hizmet edecektir. Bu bağlamda öğretmenler tarafından öğrencilerin temel öğrenme özelliklerinin bilinmesi özellikle üstün öğrenme özellikleri gösteren öğrencilerin eğitimden üst düzeyde faydalanmalarını mümkün kılacaktır.

Risemberg ve Zimmerman (1992), üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yaptıkları bir çalışmada başarılı öğrencilerin hedefler belirledikleri, öğrenme stratejilerinden çoğuna sahip oldukları ve bunları kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenme stratejileri ile ilgili bir diğer çalışmada, Kontaş (2010) üstün yetenekli öğrencilerin anlamlandırma, anlamayı izleme, örgütleme, duyuşsal ve yineleme stratejilerinden, duyuşsal stratejileri yoğun olarak kullandıkları yineleme stratejilerini ise daha az tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Hedeflerin birey kaynağı öncelikle çocuğun gelişimi, öğrenme yaşantısı ve davranış kazandırma etkinliklerine yer veren sistematik öğrenme programlarını gerekli kılar. Bu nedenle öğretim programları sorunları fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön planda tutar. Sorun çözme becerisi öğrencinin ihtiyaç

duyacağı yeterliklerin kazanımı doğrultusunda çaba harcayarak çocuğun potansiyelini artırmayı öngörür (Çelik, 2006b).

Dunn ve Dunn (1987) öğretimin öğrencilerin öğrenme stilleriyle eşleştiği durumlarda en iyi öğrenmenin gerçekleştiğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini öğrenip öğretimlerini geliştirdiklerinde sadece altı hafta sonra başarının arttığı ve disiplin problemlerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde standart bir şekilde kullanılan, hazırlanmış bir müfredat, bir eğitim modeli olmadığı için, öğretimsel hedeflerin belirlenmesi görevi öğretmenlere düşmektedir. Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenleri, dikkatli gözlemler sonucunda, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerini tespit ettikten sonra bu hedefleri belirlemesi daha isabetli olacaktır. Boran ve Aslaner (2008)' e göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin bu amaçlarının yerine getirilebilmesi için; bünyelerindeki üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini en etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde örnek etkinliklerle çalışmaları yürütülmelidir. Bu etkinliklerin Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Resim ve Müzik alanlarında yetenek özelliklerine sahip öğrenciler için ayrı ayrı düzenlenmesi gerekmektedir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ebeveynleri, üstünlerin eğitim programı ile ilgili bilmek istedikleri ilk şeylerden biri, programın hedeflerinin ve önceliklerinin neler olduğu ve herhangi bir yerde verilen programlardan nasıl farklılaştığıdır. Ayrıca, veliler çocuklarının yaptığı etkinlikler hakkında detayları bilmek isteyeceklerdir. Kapsamlı bir değerlendirme, öğrencilerin akademik, yaratıcılık, liderlik yetenekleri, karar verme becerileri ve sosyal gelişimleri sürecini belirlemelidir. Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ebeveynleri, burada belirtilenlere ek olarak; öğretmen izlenimlerini, değerlendirme ölçeklerini,, çocuğun sürekli olarak yetenek alanları hakkındaki görüşlerini ve gelişim süreçlerini ve öğretmenin daha fazla çalışma ihtiyacı gördüğü alanları bilmek isterler (Smutny and Lind, 2003b).

Bilim ve Sanat Merkezlerindeki programları tamamlama belgesi alarak ayrılan öğrencilerin hangi kazanımlarla mezun olduklarını, belirlenen öğretimsel hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı kesinlik taşımamaktadır. Belki her bir etkinlik için belirlenen kazanımları onlara bildirmek çok ayrıntılı olabilir, fakat Bilim ve Sanat Merkezlerindeki her birimin öğretimsel hedeflerinin belirlenmesi ve bunların velilere bildirilmesi, bu merkezlerin yönergede belirtilen hedefler doğrultusunda işlevselliği ve güvenirliğini artıracak, velilerin bakış açılarını değiştirecektir.

Bilsem (Bilim ve Sanat Merkezi) Modeli Raporu'nda (2009), analiz, sentez, değerlendirme (üst düzey bilişsel beceri) eksikliği, beceri alanlarının davranışsal olarak çocukta hangi kazanımları gerçekleştirdiğini değerlendirmede gözlemlenen yetersizlikler belirtilmiş, beceri bilgisinin öğretiminin yapıldığı fakat becerinin kendisinin öğretilmediği belirtilmiştir.

Öğretimin farklılaştırılmasının temelinde, öğrenci gereksinmelerinin etkin ve sürekli bir şekilde değerlendirilmesi de yatar. Farklılaştırılmış bir öğretimin sürdürüldüğü sınıfta, öğrenciler arasında farklılıkların olması beklenen bir durumdur ve olumlu bir tutum içinde ele alınır. Böyle bir tutum öğretim plânlamasının temelini oluşturur ve değerlendirme ile öğretim arasında olması gerekenleri de hatırlatır. Öğretmenlerin bir sonraki adımda ne yapacaklarına sağlıklı bir şekilde karar verebilmeleri için öğretim ve öğrenim hedeflerine

göre, öğrencilerin bulundukları yeri belirlemeleri gerekir (Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004).

Mai Minh (2009)'e göre Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler uluslararası ödüller almalarına ve dünya çapındaki prestijli üniversitelerden burslar kazanmalarına rağmen, eleştirel düşünme, araştırma ve problem çözme becerilerinden yoksundurlar. Hızla değişen dünyada bu beceriler çok önemlidir. Eğer bu öğrenciler gelecekte bilim adamları olacaklarsa bu beceriler gelecekteki kariyerleri açısından gereklidir. Buna ek olarak hayatlarının herhangi bir alanındaki yüksek başarılara ulaşabilmeleri için bu kazanımlarla donatılmaları gerekir (Akt. Nguyen, 2011).

Zihinsel alanda üstün yetenekli öğrencilerin karsılaştıkları en temel problemin, mevcut eğitim sisteminin bu öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermediği ve bazı Bilim ve Sanat Merkezlerinin bu eksikliği tam anlamıyla gideremediği anlaşılmıştır (Gökdere ve diğ, 2004).

Öğretimsel Hedeflerin Belirlenme Süreci

Ülkemizde eğitim sistemi merkezi bir sistem olduğundan dolayı eğitim programlarını geliştirme sorumluluğu ve görevi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Talim ve Terbiye Kuruluna (TTK) aittir. TTK'nin oluşturduğu komisyon; konu alanı uzmanları, program geliştirmeciler, ölçme ve değerlendirme uzmanları ve öğretmenlerden oluşur (Korkmaz, 2011). Bilim ve Sanat Merkezlerinde, öğretmenlerin takip edebileceği herhangi bir öğretim programı veya müfredat bulunmadığından, öğretmenler üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin seviyelerine uygun öğretimsel hedefleri, normal öğretim müfredatlarını kaynak alarak belirlemektedir. Bu bölümde öğretmenlere kaynak oluşturabilecek ileri düzey öğretimsel hedeflerin belirlenebilmesi için bazı anahtar kelimeler sunulmaktadır.

Eğitimin hedefine ulaşabilmesi için, amaçların net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Üst düzey amaç yazmak her ne kadar zor olsa da eğitsel değerinin daha yüksek olduğu unutulmamalıdır. Amaçlar ifade edildikten sonra bazı ölçütler doğrultusunda değerlendirilmelidir. Bu ölçütler; amaçların üst düzey düşünme süreçlerini geliştirecek nitelikte olması, amaçların kazanılmasının gerçekten değerli olması, öğrencilerin düzey ve özelliklerine uygun olması, farklı alanları kapsaması ve öğretme-öğrenme ilkeleri ile uyumlu olmasıdır. Doğanay ve Sarı (2011a) bu ölçütleri sıraladıktan sonra, öğretimsel hedeflerin belirlenmesi sürecinde farklı yaklaşımlar göz önünde bulundurularak, aşağıdaki tablolarda, öğretimsel hedeflerin yazılması ile ilgili anahtar kelimelerin belirtildiği sınıflandırmalara yer vermiştir.

Bu tablolar, Bilim ve Sanat Merkezi öğretmenlerine, etkinliklerin doğru seçilmesi, Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin seviyelerine uygun üst düzey öğretimsel hedeflerin belirlenmesi sürecinde rehberlik edebilir.

1)Hedeflerin Davranışa Dönük Olarak İfade Edilmesi:Davranışsal amaçların saptanması ve belirtilmesi demek, amaçların davranışa dönüştürülmesi demektir. Amaçları, davranışa dönüştürmekle, öğrencilere kazandırılması tasarlanan davranışların daha açık, anlaşılır bir şekilde ortaya konulması ve böylece daha işlevsel duruma getirilmesi sağlanmış olur. Eğitim-öğretim sürecinde bireylerin neler yapabileceklerinin ölçülebilir ve açık bir şekilde ifade edilebilen, gözlenebilen davranışlara davranışsal amaç denir. Hedef davranışlar

belirlenirken, davranışsal amacın, amaç alanını kapsamasına, sınırların belli olmasına, amacın dışına taşmamasına ve öğrencinin neyi, hangi durumda ve hangi ölçüde yapacağını belirlemesine dikkat edilmelidir (Sözer, 2000).

2)Hedeflerin Davranışsal Olmayan Şekilde İfade Edilmesi: Amaçların davranışsal olarak ifade edilmesi, gözlenebilen ve değerlendirilebilen davranışlara objektif yaklaşabilme olanağı sunmaktadır. Fakat diğer tarafta, bireylerin duygu, düşünceleri, bilişsel gelişimleri, analiz, sentez yetenekleri gibi gözlemlenemeyen fakat öğrencilere kazandırılması gereken, davranışsal olmayan amaçların belirlenebilmesi de gerekmektedir. Eğitim sistemimiz bireylerin bilgileri, ezberleten ve kısa süreli öğrenmesini sağlayan bir süreçten; bilgiyi analiz edip, değerlendirebilen, yorumlayabilen, eleştirebilen üretken bireyler yetiştirmeye doğru bir değişim içerisindedir.

3)Öğretimsel Hedeflerin Sınıflama Sistemleri Kullanılarak İfade Edilmesi:Üst düzey amaç yazmak her ne kadar zor olsa da eğitsel değerinin daha yüksek olduğu unutulmamalıdır. Amaçlar ifade edildikten sonra bazı ölçütler doğrultusunda değerlendirilmelidir. Bu ölçütler; amaçların üst düzey düşünme süreçlerini geliştirecek nitelikte olması, amaçların kazanılmasının gerçekten değerli olması, öğrencilerin düzey ve özelliklerine uygun olması, farklı alanları kapsaması ve öğretme-öğrenme ilkeleri ile uyumlu olmasıdır. Doğanay ve Sarı (2011b) bu ölçütleri sıraladıktan sonra, öğretimsel hedeflerin belirlenmesi sürecinde farklı yaklaşımlar göz önünde bulundurularak, çalışmanın sonundaki çizelgelerde, öğretimsel hedeflerin yazılması ile ilgili anahtar kelimelerin belirtildiği sınıflandırmalara yer vermiştir.

Bu tablolar, Bilim Sanat Merkezi öğretmenlerine, etkinliklerin doğru seçilmesi, Üstün Zekâlı ve Yetenekli öğrencilerin seviyelerine uygun üst düzey öğretimsel hedeflerin belirlenmesi sürecinde rehberlik edebilir.

Bilim Sanat Merkez'lerindeki her birimin öğretimsel hedeflerinin belirlenmesi ve bunların velilere bildirilmesi, bu merkezlerin yönergede belirtilen hedefler doğrultusunda işlevselliği ve güvenirliğini artıracak, velilerin bakış açılarını değiştireceği düşünülmektedir.

Tablo 1: Bloom eğitim amaçları taksonomisi(1956)

Beceri	***Tanım***	***Anahtar Kelimeler***
Bilgi	*Bilgiyi hatırlama*	*Belirlemek, tanımlamak, adlandırmak, Sınıflandırmak, tanımak, yeniden oluşturmak, izlemek*
Anlama	*Anlamı kavrama, bir kavramı başka sözcüklerle ifade etme*	*Özetlemek, değiştirmek, savunmak, başka sözcüklerle ifade etmek, yorumlamak, Örnekler vermek*
Uygulama	*Bilgi ya da kavramı farklı bir bağlamda kullanma*	*Oluşturmak, yapmak, yapılandırmak, modellemek, tahmin etmek, hazırlamak*
Analiz	*Tamamen anlamak için bilgi ya da kavramları parçalara ayırma*	*Karşılaştırmak/farklılıkları bulmak, parçalara ayırmak, ayırt etmek, seçmek, ayırmak*
Sentez	*Yeni bir şey oluşturmak için fikirleri bir araya getirme*	*Kategorilere ayırmak, genellemek, yeniden Yapılandırmak*
Değerlendirme	*Değerine yönelik yargılarda bulunma*	*Değer biçmek, eleştirmek, yargıda bulunmak, kanıt göstermek, desteklemek*

Tablo 2: Gronlund yaklaşımına göre öğretimsel hedeflerin davranışa dönük olarak belirlenmesi

Bilişsel Süreçler	***Uygun davranış fiilleri***
Hatırlama	*Tanımlama, ayırt etme, listeleme, seçme, okuma, tekrarlama, yazma*
Anlama	*İlişkisini kurma, farklılıklarını bulma, açıklama, genelleme, çıkarım yapma, özetleme, çevirme, örnek verme, yorumlama*
Uygulama	*Uygulama, hesaplama, seçme, sınıflama, gösterme, taslağını yapma, çözme, transfer yapma, kullanma*
Analiz	*Analiz etme, alt grupları gösterme, sınıflama, yeniden kurma, belirleme, inceleme*
Değerlendirme	*Değer biçme, yargıya varma, karşılaştırma, eleştirme, karar verme, oranlama, destekleme, test etme, denetleme*
Yaratma	*Birleştirme, derleme, yaratma, tasarımlama, oluşturma, kaynaştırma, üretme, planlama, değiştirme, önerme*

Tablo 3: Duyuşsal alan basamaklarına uygun amaç örnekleri (2012)

Duyuşsal alan basamakları	***Uygun davranış fiilleri***
Alma	*Farkına varma, algılama-açıklık, dikkat çekme-seçme*
Tepkide bulunma	*Uysal davranma, razı olma, hoşlanma, İstekli olma, gönüllülük*
Değer verme	*Adanma, savunma, kendini verme, çabalama, takdir etme,araştırma açık olma*
Örgütleme	*Düzenleme, kararlı olma, oluşturma*
Bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik	*Yaşam felsefesi haline getirme Alışkanlık kazanma, ait olma*

Tablo 4: Devinimsel alan basamaklarına uygun amaç örnekleri (1984)

Devinimsel alan basamakları	***Uygun davranış fiilleri***
Algılama	*İzleme, farkına varma, tanıma, seçme*
Kuruluş	*Başlama, karşılık verme, gösterme*
Kılavuz denetiminde yapma	*Yapma, sökme, tamir etme, ölçme, karıştırma, çalıştırma*
Mekanikleşme	*Yapma, sökme, tamir etme, sergileme, karıştırma, çalıştırma*
Karmaşık dışa vuruk etkinlik	*Yapma, sökme, tamir etme, ölçme, karıştırma, çalıştırma*
Uyarlama	*Adapte etme, değiştirme, yeniden düzenleme*
Yaratma	*Planlama, birleştirme, oluşturma, yapma, tasarımlama, başlatma*

Tablo 5: Gagne' nin öğrenme ürünleri sınıflandırmasına uygun amaç örnekleri

Yeterlik	***Yeterlik fiili***
Entelektüel beceriler	*Ayırım yapma tanıma, sınıflama, gösterme, oluşturma, işaretleme*
Bilişsel strateji	*Kabul etme, benimseme, seçme, kontrol etme, kodlama, örgütleme*
Sözel bilgi	*İfade etme, açıklama, belirtme, söyleme, yazma*
Motor beceriler	*Uygulama, yapma, kullanma*
Tutumlar	*Seçme, tercih etme*

Tablo 6: Marzano'nun sınıflandırmasına uygun amaç örnekleri

Sistem	***Düzey***	***Yeterlik Fiilleri***
Bireysel sistem	*Düzey 6*	*Önemi inceleme, yeterliği inceleme, duygusal tepkiyi inceleme, güdülenme düzeyini inceleme*
Bilişsel farkındalık sistemi	*Düzey 5*	*Amaç belirleme, süreci izleme, anlamın netliğini izleme(kontrol etme), doğruluğu izleme(kontrol etme)*
Bilişsel sistem	*Düzey 4- Kullanma*	*Karar verme, problem çözme, deneysel araştırma, araştırma*
	Düzey 3- analiz	*Eşleştirme, sınıflama, hata analizi, genelleme, belirleme*
	Düzey 2-kavrama	*Sentez, simgeleme*
	Düzey 1-hatırlama	*Hatırlama, anlamadan yapma*

Bilim ve Sanat Merkezlerinde, öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, üst düzey anahtar kelimelerin kullanılması ile belirlenmelidir. Bu sürecin sonunda, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, normal zeka seviyesine sahip öğrencilerden farklı kazanımlar edinmelidirler.

Bilim ve Sanat Merkezi Müdürlerinin Öğretimsel Hedeflerin Belirlenmesi Sürecindeki Rolleri

Erdoğan (2000), eğitim ve öğretimin amaçlara uygun bir şekilde gerçekleşmesi için araç gereç ve donanımın sağlanması, eğitim öğretim süreçlerinin bilgi, beceri, değer ve davranış düzeyinde ürünler sunmasını sağlayıcı ve kontrol edici çalışmalar yapabilmesi uzmanlık gerektirdiğini ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışmak, mesleki yeterliklerin yanı sıra bazı karakter özelliklerinin de bulunmasının şart olduğunu vurgulamıştır.

Okul yöneticileri; okul yapısı, müfredat ve öğretimsel uygulamalar ve öğretmenlerin çabalarını etkileyen profesyonel gelişim ile ilgili liderlik kararları almaktadırlar. Okul müdürlerinin yönetim tarzı ve kurumsal kararları, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını etkileyebilmektedir. Birçok araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, işbirliği içinde planlama yapmanın eksikliğinin programı farklılaştırmak için gayret göstermelerine engel olduğunu göstermiştir (Maguire, 2008). Üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili öğretmen

uygulamalarının denetimi ve yönetimsel desteğin etkisi üzerinde çok az araştırma bulunmaktadır. Buna rağmen yapılan araştırmaların çoğu, öğretmenlerin, yeni öğretimsel etkinlikleri uygulama ve öğretimi üstün zekâlılar için farklılaştırma becerisi üzerinde yönetimsel desteğin olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Cortina, 2011).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ileri düzey eğitim almak amacıyla devam ettikleri kurumların yöneticilerinin, öğretimsel hedeflerin, kazanımların belirlenmesi konusunda uzmanlaşması gereklidir. Bu konuda, öğretmenlere gereken noktalarda danışmanlık hizmeti sunmak, öğretimsel lider olarak merkez müdürünün yeterlikleri arasında olmalıdır. Ayrıca, aşağıda belirlenen noktaların, merkez müdürlerinin rolleri arasında olması, öğretimsel hedeflerin, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygun olarak belirlenmesi ve kazanımların takip edilmesi hususunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1) Bilim ve Sanat Merkezi müdürleri, öğretimsel hedeflerin belirlenmesi ile ilgili akademik çalışmaları, araştırmaları, makale veya dergileri inceleyerek takip edebilirler.

2) Program geliştirme, ölçme ve değerlendirme, eğitim programları alanlarında uzman olan kişilerden veya akademisyenlerden destek eğitimleri, seminerler ve kurslar alabilirler.

3) Merkezdeki her birim için, bu alanlarda uzman akademisyen ve uzman görüşlerine başvurarak, onlara bireysel olarak danışarak kurum içinde çalıştaylar organize edip, bilgi paylaşımını destekleyebilir. Böylece katılım esnasında edindiği bilgi ve dökumanları öğretmenlere sunabilir.

4) Merkez müdürleri, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, çoklu zekâ kuramına göre öğrenme ve öğrenme stilleri hakkında, gerek araştırmalar sonucunda gerekse uzmanlara danışarak bilgi sahibi olduktan sonra bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlanmasına ve öğretimsel hedeflerin daha uygun bir şekilde belirlenmesine kaynaklık, danışmanlık, rehberlik veya koçluk yapabilirler.

5) Öğretimsel hedeflerin belirlenmesi sürecinde öğrencilerin zekâ ve yetenek alanlarının tespiti ve kapasiteleri ile ilgili velilerle görüşmeler yaparak, farkındalık yaratılabilir ve belirlenen hedef ve kazanımlar veli ve öğrencilerle paylaşılabilir. Velilerle paylaşım öğrencileri daha iyi tanıyabilmek açısından ve öğretimsel hedeflerin belirlenmesi açısından etkili bir yaklaşım olabilir.

6) Alan uzmanlarından veya akademisyenlerden öğretimsel programlar ve hedeflerin belirlenmesi ile ilgili eğitimleri tamamlamış, gönüllü ve istekli merkez müdürlerinden oluşturulacak bir ekibin, diğer Bilsem müdürleri ile buluşarak, görüşmeler yapması, eğitsel edinimlerin paylaşılması, bilgi ve deneyimlerin aktarılması, tüm Bilsem'lerde, öğretimsel hedeflerin akademik düzeyde ve bilimsel olarak belirlenebilmesine katkıda bulunacaktır. Bu toplantılardan sonra müdürlerin merkezlerinde öğretmenlerle benzer toplantılar düzenlemesi, merkezlerdeki öğretimsel programların etkiliğine büyük katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

7) Merkez müdürlerinin etkili ve verimli bilgi paylaşımını sağlayabilmeleri için üstün yetenekliler koordinatörlüğü kurulabilir, bu koordinatörlük, ihtiyaç duyulan konularda danışmanlık hizmeti sunabilir.

8) Merkez müdürleri, eğitimsel işlerle ilgilenme rollerini ayrı bir günde gerçekleştirebilirler, böylece, belirlenen bu günde müdürler bölünmeden, daha etkili ve verimli bir şekilde eğitsel görevleriyle ilgilenebilirler.

Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrenciler için Hazırlanan Eğitim Programında Bulunması Gereken Öğretimsel Hedefler

Üstün zekâlılar ve yeteneklilerin eğitim programları için bazı ülkelerde standartlaştırılmış öğretimsel hedefler belirlenmiştir. Bilim ve Sanat Merkezi müdürleri, üstün zekalı ve yetneklilerin eğitimi alanında başarıyı yakalamış ülkelerdeki, öğretimsel hedefleri inceleyerek, kendi kurumlarında, bulguları öğretmenlerle paylaşarak, öğretimsel hedeflerin belirlenmesine danışmanlık ve rehberlik edebilirler. Örneğin, Amerika'da yöneticiler, öğretmenler ve öğretimsel hedefler için standartlar mevcuttur. Örneğin South Carolina Üstün Zekâlılar Eğitim Programı için hazırlanan öğretimsel hedefler aşağıda belirtilmiştir:

South Carolina Üstün Zekâlılar Eğitim Programı ve Öğretimsel Hedefler (t.y.)

Öğretimsel hedefler;

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenci;

1) Bilgi sistemi olarak bir disiplini kavradığını gösterecek
2) Bir disiplinin temel kavramları ve temaları ile birlikte içeriğini analiz edebilecek
3) Disiplinlere farklı bakış açıları kullanarak problemi, temayı ya da kavramı analiz edebilecek
4) Problem veya fikirlerin etik boyutlarını analiz edebilecek
5) Kültür ve bilgi arasındaki etkileşimi ve bilginin dinamik doğasını açıklayabilecektir.
6) Araştırma becerileri sergileyecek

a)Araştırma sorularını oluşturan problem ya da temayı tanımlayacak

b) Problem ya da kavram için uygun olan araştırma yöntemini seçip, uygulayacak

c) Yazılı elektronik ve diğer iletişim araçlarını kullanarak dünya çağındaki birincil ve ikincil kaynaklardaki bilgilere erişecek

ç)Toplanan bilgilerin geçerliği ve güvenirliğini değerlendirebilecek

d) Veriyi organize edebilecek

e) Veriyi analiz edebilecek

f) Veriyi sentezleyip yorumlayabilecek

g) Problemin ışığında sonuçları geliştirebilecek

ğ) Araştırma sorunlarıyla bağlantılı olan araçları seçebilecektir.

7) Yönetim becerileri sergileyecek

a) Araştırma projelerini planlayıp, uygulayıp değerlendirebilecek,

b) Kaynakların ve zamanın etkili olarak kullanımını sağlayacaktır.

8) Araştırmayı raporlama sürecinde etik standartları uygulayacaktır.

9) Kaliteli araştırma projeleri ve sunumlarına erişmek için estetik kriterler ve entelektüel standartlar uygulayacaktır.

10) Yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde kullanacak

a) Bilişsel uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerini uygulayacak

b) Temel tartışma şekillerini (tümden gelim, tüme varım) uygulayacak

c) Problemi, mantıklı bir şekilde gerekçelendirecek (Temel kavramı tanımlayacak, varsayımları analiz edebilecek, uygun veri veya kanıtı seçecek, görüşleri ayırt edebilecek, geçerli çıkarımlar geliştirecek ve amacı gerçekleştirecektir).

ç) Orijinallik, detaylandırma, esneklik ve akıcılık ve farklı düşünme süreçlerini uygulayacaktır.

11) Problem çözme ve karar verme stratejisini etkili bir şekilde kullanacaktır.

12) Etik ve entelektüel standartlar, çözüm, gerekçeler ve tartışmanın uygunluğu ve kalitesini değerlendirecektir.

13) Yaratıcı düşünme, estetik değerler, yapı içeriğini analiz edebilecektir.

SONUÇ

Bilim ve Sanat Merkezlerindeki öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği hedefler doğrultusunda, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların seviyelerine ve özelliklerine uygun olarak öğretimsel hedefleri belirlemelidir. Üst düzey öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, bu merkezlerde görev yapan öğretmenler için, bu alanda özel ve derinlemesine eğitim almadan, asgari yeterlikleri kazanmadan biraz zor gibi görünse de, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişimlerine, öğrenme stillerine ve özelliklerine uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır.

Bilim ve Sanat Merkezlerinde her birimin öğretimsel hedeflerinin belirlenmesi ve bunların velilere bildirilmesi konusunda merkez müdürlerine düşen görevlerin yerine getirilmesi, bu merkezlerin yönergede belirtilen hedefler doğrultusunda işlevselliği ve güvenirliğini artıracak, velilerin bakış açılarını değiştirecektir.

KAYNAKLAR

Boran, A.İ., Aslaner, R. (2008). Bilim-Sanat Merkezlerinde Matematik Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 9 Sayı:15 Bahar 2008 (15–32)

Cortina, L. (2011) School administrators and the professional learning of general education teachers related to gifted education, a delphi study, Dissertation

Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/sayi11/1-15.pdf adresinden 10.02.2012 tarihinde erişilmiştir.

Doğanay, A., M. Sarı. (2011). *Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi Ve Uygun İçeriğin Seçimi*, A. Doğanay (Edit.), Öğretim İlke ve Yöntemleri, 37-81, PegemA Yayınları, Ankara.

Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları. http://www.yaseminkarakayabsm.gov.tr/images/stories/dokumanlar/durum.tespit.raporu.pdf adresinden 20.02.2012 tarihinde erişilmiştir.

Bloom eğitim amaçları taksonomisi(1956)http://download.intel.com/education/Common/tr/Resources/DEP/skills/Bloom.pdf adresinden 20.02.2012 tarihinde erişilmiştir.

Duyuşsal alan basamaklarına uygun amaç örnekleri (2012) http://slymnaslan1.blogspot.com/2012/08/egitim.html adresinden 10.10.2012 tarihinde erişilmiştir.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2009). *Eğitimde Eşitlik: Politika Analizi ve Öneriler.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

Erdoğan, İ. (2000) *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Feldhussen, J. (1986). *A Conception of Giftedness*. In RJ. Steinberg, J.E Davidson (Eds), Conception of Giftedness. Newyork: Cambrige University press.

Gronlund, N., E. (1999). *How to Write and Use Instructional Objectives,* Prentice Hall

Gökdere, M., Çepni, S. (2004). Üstün Zekalıların Fen Bilimleri Öğretmenlerine Yönelik Bir Hizmet içi Eğitim Uygulama ve Değerlendirme Çalışması, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_3/271-296.pdf adresinden 15.10.2012 tarihinde erişilmiştir.

Gagné, R. M. & Briggs, L. (1974). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, İ. (2011). *Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi*. A. Doğanay (Edit.), Öğretim İlke ve Yöntemleri, 37-81, PegemA Yayınları, Ankara.

Kontaş, H. (2010). Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri.*İlköğretim Online,* 9 (3), 1148-1158.

Maguire, K. (2008) Gifted Education: In-class differentiation and acceleration in

Pennsylvania schools (doctoral dissertation) Retrieved from dissertations &thesis: Full text (publication no. AAT 3348582)

Marzano, R.J. & Kendall, J.S. (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives, 2nd edition. Thousand Oaks CA: Corwin Press.

Nguyen, T. M. P. (2011). Gifted education in Vietnam throughout history. *Talent Development Around the World*. http://worldtalent.ruseleon.com/Pdfs%20fabiola/Vietnam.pdf adresinden 12.02.2012 tarihinde erişilmiştir.

Renzulli, J.S.& Reis, S. M. (1985). *The schoolwide enrichhment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center,CT: Creative Learning Press.

Risemberg, R., Zimmerman, B.J. (1992). *Self-regulated in gifted students*. *RoeperReview*, Vol. 15, Issue2.

Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21 (1), 87-111.

Smutny, J.F., Lind, C. From needs and goals to program organization, a nuts-and-bolts Guide http://www.sagepub.com/upm-data/7202_smutny_ch_1.pdf adresinden 15.01.2012 tarihinde erişilmiştir.

South Carolina Üstün Zekalılar Eğitim Programı ve Öğretimsel Hedefler (t.y.)

http://www.nagc.org/uploadedFiles/Gifted_by_State/Affiliates/2011_Affiliate Conference/curric%20page%20from%20SC%20(for%20common%20core).pdf adresinden 10.10.2012 tarihinde erişilmiştir.

Sözer, E. (2000). *Öğretimde Amaçlar ve Değerlendirme.* M. Gültekin (Edit). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Tebliğler Dergisi. (2007). Bilim ve Sanat Merkezi (BiLSEM) Yönergesi. Sayı:2593, Madde 21.

Üstün Yetenekliler/ Zekâlılar Çalıştayı (BİLSEM MODELİ) Raporu, 13-15 Şubat 2009 http://www.yaseminkarakayabsm.gov.tr/images/stories/dokumanlar/BILSEM_Modeli_Raporu.pdf adresinden 20.02.2012 tarihinde erişilmiştir.

OKUL YÖNETİCELERİNİN STRATEJİK YÖNETİME İLİŞKİN ALGI VE UYGULAMALARI

Yrd. Doç. Dr. Rıdvan KÜÇÜKALİ[1] Arş. Gör. Mustafa FİDAN[2]

1- Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, ERZURUM

2- Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ERZİNCAN, mfidan@erzincan.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmayla okul yöneticilerinin stratejik yönetim kavramına ilişkin algıları, stratejik yönetim uygulamalarını okullarında ne zaman ve nasıl başlattıkları, bu sürece nasıl baktıkları, süreçteki öncelikleri, süreçteki artı ve eksi yönlerin neler olduğu, stratejik planlamalarının geri dönütlerinin alınıp alınmadığı, değerlendirme için ne tür yöntemler kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel araştırma modeli kullanılan bu araştırmanın örneklemini Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinde bulunan, 15 ilköğretim, 10 ortaöğretim kurumu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda yöneticilerin stratejik yönetim konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları, yapılan uygulamaların stratejik olmaktan bir hayli uzak olduğu, özellikle stratejik yönetimin olmazsa olmazı olan değerlendirme kısmında çok ciddi eksiklerin varlığı gözlenmiştir. Genel olarak yöneticilerin stratejik yönetim ile ilgili hem teorik, hem de uygulamalara yönelik bilgilendirmelere ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Strateji, Stratejik yönetim, Stratejik planlama, Okul yönetimi.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the perception of school administrators about strategic management concept, when they start strategic management application in their schools, how their perception about this process, their priority in the process, what advantages and disadvantages are in the process, whether feedback of strategic plans are taken or not and what kind of methods are used for evaluating the process. In this study, descriptive research methods are used and it is conducted with 15 primary schools, 10 secondary schools where they are located in Erzurum city, Yakutiye, Palandöken and Aziziye town centres. Results of this study reveal that there is lack of information among school administrators to apply strategic management, their applications are quite different from strategic management, and there is crucial inadequacy in evaluation part which has a vital role in strategic management. Overall, this study demonstrates that school administrators need both theoretic and practical informing.

Keywords: Strategy, Strategic management, Strategic planning, School management.

GİRİŞ

Günümüzde her alanda meydana gelen değişmeler tüm kurumları olduğu gibi eğitim kurumlarını da çok yönlü olarak etkilemektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin yeni yaklaşımları ve uygulamaları bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır (MEB, 2009). Bugünün gereksinimlerinde okul yöneticilerinde temel amaç, topluma en iyi hizmeti en etkin ve en verimli biçimde sunabilecek strateji ve yöntemlerinin geliştirilmesi, uygulanması ve böylece hedef ve amaçlara ulaşılmasıdır (Güçlü, 2003).

Strateji, bulunulan çevrede kurumu belli bir konuma yerleştirmede, başarılı bir şekilde yarışmada, toplumu memnun etmede ve iş performansına ulaşmada kurumun sahip olduğu oyun planıdır (Thompson ve Strickland, 1999). Bu plan kurumu ortak bir vizyon ve misyon çerçevesinde birleştirir. Kurumların üretken

olabilmesi ancak bu şekilde mümkündür (Drucker, 2011). Bir hizmet örgütü olarak niteleyebileceğimiz okul kurumuna bu misyonu ve vizyonu kazandıracak, üretkenliğini sağlayacak, okulla ilgili kaynakları sağlayacak ve örgütleyecek, sonuçta okulun amaçlarını gerçekleştirecek okul yönetimi ve yöneticisidir (Şişman, 2011).

Okulun sorumluluğunu üstlenen okul yöneticisi, her şeyden önce elindeki kaynakları en uygun biçimde, en uygun zamanda ve en gerekli yerde kullanabilme becerisi kazanmalıdır (Yeniçeri, 2006). Bu süreçte yöneticilere stratejik düşünmeleri, okullarında stratejik yönetim ve buna bağlı olarak stratejik planlama süreçlerini geliştirmeleri ve uygulamaları etkili okul hedefi için önerilmektedir (Söyler, 2007). Stratejik yönetimi okulunda uygulayacak olan okul yöneticileri, okulu arzulanan duruma taşıma yolundadırlar.

Strateji ve Stratejik Yönetim

Strateji, bir kurumun güttüğü siyasete uygun olarak seçtiği hedeflere ulaşmak üzere aldığı her alandaki tedbirler ve her türlü aracın kullanılması olarak ifade edilmektedir (Güçlü, 2003). Türk dil kurumu sözlüğünde ise strateji "önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol" (TDK, 2012) olarak tanımlanmaktadır. Strateji kelimesinin etimolojik köken olarak bazı kaynaklarda eski Yunancada ''ordu ve yönetmek'' kelimelerinin birleşmesiyle oluştuğuna, bazılarında ise Latince ''yol, çizgi'' anlamına dayandırılmaktadır (Satı, Işık, 2011, Aktan 2008).

Ayrıca strateji bir amaca ulaşmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatı olarak da tanımlanmaktadır (söyler, 2007). Kurumsal olarak strateji, bulunulan çevrede kurumu belli bir konuma yerleştirmede, başarılı bir şekilde yarışmasında, müşterileri memnun etmede ve iş performansına ulaşmada kurumun sahip olduğu "oyun planı''dır (Thompson ve Strickland, 1999). Quinn'e göre strateji; kurumun genel hedeflerini, politikalarını ve uygulamalarını bütünleştiren bir plandır ve kurumun öngörülemeyenlerinin yanında bilinmeyenlerle de baş etme aracıdır. Yani strateji belirsizlikle değil bilinmeyenle uğraşmaktır (Bakoğlu, 2010).

Başka bir tanımda stratejik yönetim, değişimi yönetebilmektir. Geleceği beklemek değil; geleceği karşılama, geleceği planlama ve yönetme olarak ifade edilebilir (Karakaya, 2004). Yani Bryson'ın da dediği üzere stratejik yönetim, bir örgütün ne yaptığını, niçin var olduğunu, nereye ulaşmak istediğini ifade eden bir yönetim tekniğidir (Aktan 2008). Diğer taraftan Kaplan ve Norton stratejik kurumları; stratejiyi operasyonel terimlere dönüştürmek, stratejiyi tüm çalışanlara yaymak, stratejiyi herkesin günlük işi haline getirmek, stratejiyi sürekli bir sürece çevirmek, değişimi yönetmek olarak beş temel özelliğe sahip kurumlar olarak belirtmektedirler (Güner, 2008).

Stratejik yönetimin özellikleri ve faydaları

Stratejik yönetimin genel yönetimin özelliklerini kapsamakla beraber bu özelliklerden farklı olarak kendine has birtakım özelliklere de sahiptir. Stratejik yönetimim özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (Dinçer, 2004):

- Stratejik yönetim tepe yönetimin bir fonksiyonudur,
- Kurumun uzun vadeli amaçları ile ilgilidir,
- Gelecek yönelimlidir,
- Kurumu açık sistem olarak görür,

- Kurumu içinde bulunulan çevre ile etkileşim halinde tutar,
- Kurumun farklı birimleri arasında koordinasyon sağlar,
- Alt kademe yöneticilerine rehberlik eder,
- Kaynakların en etkili şekilde kullanılmasıyla ilgilidir,
- Bir bütün olarak kurumun etkililiği ve verimliliği ile ilgilidir,
- Vizyoner bir liderlik öngörür.

Bunların yanında Cook (1990)' un stratejik kurumların özelliklerini ifade ettiği eserinde stratejik yönetimin şu özelliklerinden de bahsedilmiştir (Işık, Aypay, 2004):

- Stratejik kurumlar kendileri için vizyon geliştirebilmelidirler,
- Stratejik kurumlar uzun dönemli planlara sahip olmalıdırlar,
- Stratejik kurumlar kimliklerini ortaya koyabilmeli ve gerçekleştirecekleri aktiviteler de bu kimliğe uygun olmalıdır.

Öte yandan stratejinin ve stratejik yönetimin kuruma sağladığı yararlar şu şekilde özetlenebilir (Eren, 2000):

- Stratejik kurumlarda yöneticiler kişisel düşüncelerini ve tutkularını değil stratejileri uygulayacaklardır,
- Stratejik kurumlarda fırsatlar ve riskler önceden bilinip hazır olunacaktır,
- Yapılan periyodik değerlendirme ve düzeltmelerle her an dinamik olunacaktır,
- Çalışanlar ve birimler arasında uyum olacaktır,
- Pişman olunacak kararlar alma riski en aza indirilecektir.

Stratejik yönetimin en önemli özelliği örgütün hem kendi durumu hem de örgütün dış çevresinin analizine olanak tanımasıdır. Kendi durumunu ve dış çevresini tanımayan bir örgütün başarılı olması imkânsızdır (Aktan, 2008). Diğer yandan stratejik yönetim anlayışıyla okul yöneticileri sahip oldukları özerk alanı daha etkili kullanabileceklerdir. Çok hızlı değişen çevre koşullarının getirmiş olduğu değişim ve belirsizlik ortamları, ekonomik sorunlar, tepe yönetimdeki siyasi uzlaşmazlıklar karşısında uyum mekanizmasını daha iyi çalıştıracak, kurumun devamlılığını sağlayacak ve kendine yön verebilen bir kurum haline getirecektir (Erdoğan, 2012; Rodoplu, 2001).

Stratejik planlama

Stratejik yönetim, stratejileri planlama, planlanan stratejilerin uygulanması ve yapılan bu uygulamaların kontrol edilerek değerlendirilmesin faaliyetlerinden oluşan bütünsel bir süreçtir (Öğüt vd., 2012; Aktan 2008). Stratejik yönetimin en önemli aşamasını stratejik planlama oluşturmaktadır (Ereş, 2004). Kurumlarda stratejik yönetim sürecinin bütününü kapsayacak şekilde stratejik planlama yapılmalıdır. Kısaca bu plan oluşturan stratejik yönetim süreci; neredeyiz sorusu ile başlamakta, nereye gitmek istendiği belirlenmekte, şu anki durumdan hedeflenen geleceğe hangi yol ve yöntemlerle gidileceğinin çerçevesi çizilmekte ve son olarak da başarı ölçülmektedir (DPT, 2006). Lord Kelvin'in "ölçmediğinizi yönetemezsiniz'' anlayışı ışığında okul

yöneticileri de kurumlarında ölçme-karar alma ve ölçme – iyileştirme süreçlerini uygulamalıdırlar (Pakdil, 2004).

Stratejik yönetim anlayışında planlamaya bağlı olarak dönem sonlarında yapılan değerlendirme yerine; sürekli izleme, durum değerlendirmesi yapma, hataları önceden görüp düzeltme ön plana çıkmaktadır (Söyler, 2007) . Ayrıca stratejik yönetim tekniğiyle oluşturulan stratejik planlar ile kurumun vizyon ve misyon ifadeleri belirginleşir, mevcut durum hakkında bilgi edinilir, güçlü ve zayıf yönleriyle kurum tanınır, ileriye dönük senaryolar ve stratejiler belirlenir, bu stratejilere ilişkin eylemler/ projeler oluşturulur, amaçların ne ölçüde gerçekleştiğine yönelik performans ölçümleri yapılır. Bu plan, kurumun geleceğini belirleyecek bilinçli adımların atılmasına, güçlü yönlerinin öne çıkarılmasına ve geliştirmesine, yeni ilişki ağlarının oluşturmasına katkı sağlayacak ve kurumun daha da ileriye gitmesine yol gösterici olacaktır (TÜBİTAK, 2007).

Planlama bir kurumun süreklilik taşıyan operasyonları için taktikler üretmektir. Planlama strateji değil stratejinin uygulanışıdır (Betz, 2010). Stratejinin bir yönetim aracı haline getirilmesi planlama ile gerçekleştirilir. Planlama yapıldıktan sonra stratejik yönetimin uygulama aşamasına geçilebilir (Bircan, 2002).

Stratejik yönetim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler

Bir hizmet örgütü olarak ifade edilen okul örgütünde stratejik yönetim kavramı algı ve uygulamada okulu mevcut durumundan arzulanan bir duruma taşıma olarak düşünülebilir (Öğe ve Diken, 2008). Diğer yönetimsel süreçlerde olduğu gibi stratejik planların uygulanması sürecinde de çeşitli güçlükler ve engeller bulunması olağandır. Alanyazında engel olan faktörlerle ilgili çok sayıda çalışma olmasa da, genel olarak, kavramsal sorunlar, hukuksal sorunlar, parasal sorunlar, insan kaynakları ve zaman sorunlarından bahsedilmektedir (Işık, Aypay, 2004).

Öte yandan Niven'e (2002) göre günümüz kurumlarının temel sorunlarından birincisi stratejik uygulamaları etkili bir şekilde hayata geçirilememesidir. Örgütlerin başarıları strateji belirlemekle değil stratejileri hayata geçirebilme becerileriyle ölçülebilmektedir. Bu stratejik amaçları hayata geçirmede karşılaşılan en önemli engeller; stratejinin çalışanlarca anlaşılamaması, stratejinin çalışanların iş yaşantısının bir parçası haline getirilememesi gibi nedenlerdir (Güneç, 2008).

Bütün bu sorunlar olmakla beraber diğer yönetimsel süreçlerde olduğu gibi stratejik yönetimi de başarıyla uygulayabilmek için en önemli husus liderliktir. Liderin ve üst yönetimin stratejik düşünme ve stratejik planlamanın önemine ve yararına inanmış olmaları stratejik yönetim uygulamalarının başarı önkoşuludur (Aktan, 2008). Stratejik yönetimi benimsemiş bir yönetici kendi yeteneklerini tanımakla yetinmemeli görev verdiği insanlarında güçlü ve zayıf yönlerini tanımalıdır (Drucker, 2011). Okullarda geliştirilen ve uygulanan bu stratejik planların başarıya ulaşabilmesi okul yöneticisinin okulun kaynaklarını çok boyutlu işe koşması ve paydaşlara planlamayı sahiplendirmesi ile doğru orantılıdır.

Stratejik planlarda en büyük sakınca yapılan planların tozlu raflarda kalarak ve bir süre sonra unutulup uygulanmamasıdır. Stratejik plan gerekliliğine inanılarak yapılmalı gerçekçi bir tabana oturtulmalıdır (Boğaziçi Üniversitesi, 2010). Diğer taraftan stratejik plana uygun oluşturulamayan örgütsel yapı faaliyetlerin uygulanmasında yetersiz kalacağı için amaçlara ulaşmada eksiklikler olacaktır (Söyler, 2007). Okulun stratejik

yönetime bağlı planlarının verimliliğinden sorumlu tutulan okul yöneticilerine bu planları uygulayacağı kadro seçiminde söz hakkı tanınması (Bursalıoğlu, 2010) ve örgütsel yapının sürekliliği okulların stratejik planlama uygulamalarının etkililiği için gereklidir.

Bu bağlamda yapılan iş ne olursa olsun başarı gösterebilmek için stratejik düşünüp stratejik hareket edilmelidir (Satı ve Işık, 2011). Etkin bir stratejiyledir ki, ileriye bakabilme, değişim gereksinimlerini önceden görebilme ve hazır bulunabilme mümkün olabilecektir (Betz, 2001).

AMAÇ VE ÖNEM

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin stratejik yönetim kavramına ilişkin algıları, stratejik yönetim uygulamalarını okullarında ne zaman başlattıkları, bu sürece nasıl baktıkları, bu süreçteki artı ve eksi yönlerin neler olduğu, stratejik planlamalarının geri dönütlerinin alınıp alınmadığı, değerlendirme için ne tür yöntemler kullandıkları belirlenmeye çalışmaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin stratejik yönetim öncelikleri saptanmaya çalışılmış, uygulamada neleri daha çok önemsedikleri belirlenmek istenmiştir.

Bu araştırma sonucu ile okullardaki yöneticilerin stratejik yönetim hakkındaki farkındalık düzeyleri ortaya çıkarılacak, stratejik planlama uygulamalarının etkililiği üzerinde bilgi sahibi olunacaktır. Ayrıca elde edilecek sonuçlar ışığında okul yöneticileri, stratejik yönetimi kurumlarında uygularken karşılaşılan engeller ve eksiklikleri önceden bilebilecekler, eksikliklerin giderilmesine yönelik tedbirler alabileceklerdir.

YÖNTEM

Bu araştırmada bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetleyen ayrıca mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkisini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklayan betimsel araştırma modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011; Kaplan 1998).

Bu araştırmanın evren ve örneklemini Erzurum İli Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinde bulunan, 186 ilköğretim ve 57 ortaöğretim okullarından basit tesadüfi yöntemle seçilmiş 15 ilköğretim, 10 ortaöğretim kurumu oluşturmaktadır. Ayrıca bu ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının internet sitelerine girilmiş buradaki stratejik planları incelenerek değerlendirilmiştir.

Araştırmacılarca geliştirilen, 8 adet açık uçlu ve 5 adet yarı yapılandırılmış maddeden oluşan, anket yoluyla okul yöneticilerinden veriler toplanmıştır. Anketin geliştirilmesinde, literatür taraması yapılmış, deneyimli okul yöneticileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve hazırlanan anketin deneme uygulamaları yapılmış ve uzman görüşüne başvurularak ankete son şekli verilmiştir.

Anketin açık uçlu soruları içeren birinci bölümünde, okul yöneticilerinin stratejik yönetim kavramına ilişkin algıları, stratejik yönetim uygulamalarını okullarında ne zaman başlattıkları, bu süreçteki artı ve eksi yönlerin neler olduğu, stratejik planlamalarının geri dönütlerinin alınıp alınmadığı, değerlendirme için ne tür yöntemler kullandıkları belirlenmeye yönelik sorular yer almıştır. Yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin stratejik yönetim uygulamalarındaki önceliklerini belirlemeye dönük sorular bulunmaktadır.

Hazırlanan veri toplama aracı 2012- 2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde örnekleme uygulanmıştır. Elde edilen nitel verilerin araştırmacılar tarafından analiz edilmesinde birinci bölümü oluşturan açık uçlu sorular için yığılma noktaları belirlenmiştir. İkinci bölümü oluşturan önem derecesi belirleme maddelerinde yöneticileriin ilk üç sırada yer verdikleri ifadeler belirlenmiş, bunların frekansları ve yüzdeleri alınmıştır. İkinci bölüm bulgu ve yorumlar kısmında açık bir şekilde sonuçları anlamamızı ve yorumlayabilmemizi sağlayacak şekilde tablo olarak gösterilmiştir.

BULGU VE YORUMLAR

Bu çalışmada hazırlanan ölçeğin, "*Stratejik yönetim denilince aklınıza ne geliyor*?'' sorusuna büyük bir çoğunluk, "okula ait kaynakların kullanılması"," kısa, uzun vadeli planların yapılması" cevabını vermiştir. Bir kurumun varlığının devamı açısından önemli olan okul dışı kaynaklar çok az dile getirilmiştir. Stratejik planlama, okulların etkili ve verimli olarak yönetilmeleri için çevresel değişmeler doğrultusunda geleceğe yönelik stratejilerin geliştirilmesi esasına dayanmaktadır (Erdoğan, 2012). Yöneticiler kurumlarının çevresel değişkenler karşısında konumunu belirlemede stratejik plandan yararlanmasını bilmelidirler.

"*Okulunuzda stratejik yönetimle ilgili çalışmaları ne zaman başlattınız?''* sorusuna ise büyük bir çoğunluk 2010 yılını cevap olarak göstermiştir. Bazı eski yöneticiler ise toplam kalite yönetimi adı altında 2000' li yıllardan itibaren başladıklarını belirtmişlerdir. Buradan da anlaşıldığı gibi okullarımızda stratejik yönetim uygulamaları yeni bir olgu olarak görülmektedir.

"Stratejik yönetimin kurumsal yararları nelerdir?" şeklinde sorulan soruya öncelikli olarak, "kurumun başarısını artırmak ve ileriye dönük olmasını sağlamak", "idari işleyişin daha kolay olmasını sağlamak", "çalışmaların planlı ve düzenli yürümesini sağlamak" şeklinde cevap vermişlerdir. Bu bağlamda yöneticilerin daha ziyade kurum içi ilişkileri öncelikli düşündüklerini, kurumun çevre ile olan ilişki ve yararlarını yeterince dikkate almadıkları şeklinde değerlendirebiliriz.

"Stratejik yönetimin bireysel yararları sizce nelerdir?" şeklinde sorulan diğer bir soruya genelde, "bireyin kendisini tanımasına yardımcı olur" ve "bireyin planlı ve düzenli olmasını sağlar" cevaplarını vermişlerdir. Ancak örgütler ve kurumların devamlılığı açısından önemli olan "değişime ve gelişmeye katkı sağlar" gibi ifadelere rastlanılmamıştır.

"*Stratejik yönetim uygulamalarında ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?"* sorusuna, "personel ve insan kaynakları sorunu", " maddi sorunlar" ve "motive etme sorunu" cevabını vermişlerdir. Stratejik planın uygulanmasında Erzurum ilindeki öğretmenlerin kısa sürede yer değiştirmesi nedeniyle orta ve uzun vadeli planların sonuçlanmasını olumsuz etkilediği yöneticilerce sıkça dile getirilmiş ve bu doğrultuda cevaplar alınmıştır. Günümüzde okulların çok yönlü çevresel değişkenlerle karşı karşıya oldukları herkesçe bilinen bir gerçektir. Okullar kendi kendilerini yönlendirebilen bir kurum olsalar bu değişimlerden bu denli etkilenmeyecekleri düşünülmektedir. Bu şartlar altında denebilir ki, okul yöneticileri çevresel değişimleri daha çok izlemeli, ona göre planlar geliştirmeli, değişen koşullara uyum sağlayabilmek için daha fazla inisiyatif alabilmelidir (Erdoğan, 2012).

Stratejik yönetimle ilgili hazırlanan yarı yapılandırılmış maddelerle önem derecesi almak amacıyla yer verilen sorular için, okul yöneticilerinin ilk üç sırada yer verdikleri maddelerin yüzdeleri tablolarla gösterilmiştir. Tablolarda sorular, verilen maddeler ve yöneticilerin ilk üç sırada yer verme oranları görülmektedir.

Tablo 1: Kurumunuz stratejik yönetimin hangi özelliklerini benimsemiştir?	**1. Sıra**	**2. Sıra**	**3. Sıra**
Kaynakları en etkili şekilde kullanır	40%	24%	12%
Vizyon ve misyon sahibidir	28%	36%	12%
Sürekli ve gelişmektedir	16%	20%	8%
Stratejik amaçları belirler ve paydaşlarla ilişki kurar	8%	4%	12%
Kısa ve uzun vadeli stratejik planlar hazırlar ve uygular	4%	4%	16%
Örgüt kavramını benimsemiştir	4%	0%	4%
Öğrenen örgüt kavramını benimsemiştir	0%	0%	0%
Uzun vadeli düşünür	0%	4%	16%
Kurumun güçlü ve zayıf yönlerini bilir	0%	8%	12%
Çevreye karşı sosyal sorumluluk taşır	0%	0%	0%
Alt kademe yöneticilere rehberlik eder	0%	0%	0%
Yüksek risklidir	0%	0%	0%
Tepe yönetimin bir fonksiyonudur	0%	0%	0%
Tüm faaliyetlerin bütçelendirilmesini sağlar	0%	0%	0%

Yukarda tabloyla da gösterilen önem derecesine göre sıralama sorusuna ağırlıklı olarak ; “Kaynakları en etkili şekilde kullanır’’, “Vizyon ve misyon sahibidir’’, “Sürekli ve gelişmektedir’’ şıklarını ilk üç sırada ağırlıklı olarak işaretlenmiştir. Bunun yanı sıra; “Alt kademe yöneticilere rehberlik eder’’, “Yüksek risklidir’’, “Tepe yönetimin bir fonksiyonudur”, “Tüm faaliyetlerin bütçelen dirilmesini sağlar” şıklarına ilk üç sırada yer verilmemiştir. Bu da bize stratejik planlarla ilgili yapılan çalışmalar kurum içerisinde bir araya gelerek bir plan dâhilinde oluşturulmadığını var olan planların çoğunun dışardan başka kurumlara ait hazır planlardan oluşturulduğunu göstermektedir. Ayrıca yöneticiler yeterince risk almadıkları, alt elemanlara da yeterince bilgi vermedikleri sonucuna da ulaşılabilir. Birçok elemanın kurumun stratejik planına ait bilgiye sahip olmadığı ve stratejik planla ilgili bütçelendirme faaliyetlerinin yapılmadığı yorumu tabloda görülebilir.

Tablo 2: Kurumunuzdaki başlıca stratejik amaçlar hangileridir?	**1. Sıra**	**2. Sıra**	**3. Sıra**
Süreklilik	24%	16%	16%
Sosyal sorumluluk.	20%	24%	8%
Verimlilik	12%	20%	24%
Aile ile iş birliği	12%	12%	12%
İş ahlakı ve sosyal değerler	8%	16%	8%
Çalışma niteliğinin geliştirilmesi	8%	4%	12%
Üst eğitim kurumlarına yönlendirme	8%	4%	8%
Kurumun geleceğine yönelik beklentilerin artırılması	4%	4%	8%
Doğal çevrenin korunması	4%	4%	0%

Başlıca stratejik amaçlarının sorulduğu maddede ise yukarda görüldüğü üzere, başlıca stratejik amaçlar noktasında okul yöneticilerinin kafası oldukça karışık görülmüştür. Belirli maddelerde yığılma olmamıştır. Sadece "süreklilik" ve "sosyal sorumluluk" maddeleri ilk üç sırada belli bir yüzdeye sahiptir. Stratejik yönetim olgusunda var olması gereken amaçların tam bilinmediği, bu nedenle de yöneticilerimizin kendilerince önemli gördükleri maddeleri öncelik sırasına koydukları ve bunun sonucunda da maddelerde bir yığılma olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3: Kurumunuza ait stratejik planları oluştururken öncelikli olarak hangisini dikkate alırsınız?	**1. Sıra**	**2. Sıra**	**3. Sıra**
Kurumun kaynakları	44%	28%	8%
Kurum üyelerinin görüşleri	28%	24%	16%
Çevre faktörleri	20%	24%	20%
Bilimsel değerlendirmeler	8%	4%	12%
Veli profili	0%	16%	20%
Diğer kurumların uygulamaları	0%	4%	12%
Üst kurumların bildirimleri	0%	0%	4%
Gelecekteki durum	0%	0%	0%

Stratejik planların oluşum aşamasında yöneticilerin önceliklerinin belirlenmeye çalışıldığı soruda ise, diğer sorularda da olduğu gibi "Kurumun kaynakları" maddesi yöneticilerimizin en çok işaretlediği madde olmuştur. Bu da göstermektedir ki yöneticiler stratejik yönetim denilince en önde kurumun kaynaklarını anlamaktadırlar. Diğer taraftan "veli profili'', "üst kurumların bildirimleri'', "diğer kurumların uygulamaları'' ve "gelecekteki durum'' maddeleri yöneticilerce öncelikli görülmemektedir. Ayrıca bu soruda önemli bir yığılma görülen çevre ile ilgili maddeyle bir önceki sorudaki benzer madde karşılaştırıldığında çelişki olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4: Stratejik yönetim uygulamalarında size en çok zaman kaybettiren başlıca nedenler hangileridir?	**1. Sıra**	**2. Sıra**	**3. Sıra**
Yetersiz kadro	40%	28%	20%
Yetersiz kaynak desteği	36%	28%	32%
Aile ve çevrenin gereken desteği vermemesi	12%	24%	20%
Diğer kurumlarla yeterli koordinasyon sağlanamaması	4%	8%	8%
Sistematik olmayan çalışma çevresi	4%	4%	12%
Toplantılar	4%	0%	8%
Eğitici personelin motivasyon eksikliği	0%	4%	8%
Etkin olmayan iletişim	0%	4%	0%
Erteleme	0%	0%	4%
Aşırı stres	0%	0%	0%

En çok zaman kaybettikleri unsurların sorulduğu bu soruda ise iki tane önemli yığılma noktası görülmüştür. "yetersiz kadro" ve "yetersiz kaynak desteği'' bariz bir şekilde ön plana çıkmıştır. Okulun stratejik yönetime bağlı planlarının verimliliğinden sorumlu tutulan okul yöneticilerine bu planları uygulayacağı kadro

seçiminde söz hakkı tanınması okulların stratejik planlama uygulamalarının etkililiğinde önemli olduğu yöneticilerce de yüksek oranda dile getirilmiştir. Üçüncü büyük yığılmanın görüldüğü "aile ve çevrenin gereken desteği vermemesi'' maddesi bir önceki soruyla kıyaslanınca anlamlı görülmüştür. Stratejik yönetimi planlarken aile unsurunu öncelikli olarak sürece katmayan yöneticilerimiz ailenin gereken desteği vermediğinden şikâyet etmektedir.

Tablo 5: Stratejik yönetim uygulamalarınızda size zaman kaybettiren nedenleri ortadan kaldırmak için neler yapılmalıdır?	**1. Sıra**	**2. Sıra**	**3. Sıra**
Planlamak	32%	36%	20%
Organize olmak	28%	24%	24%
Hedef belirlemek	16%	20%	16%
Plana bağlı kalmak	12%	12%	28%
Etkili motivasyon	8%	8%	4%
İletişimi etkin kullanmak	8%	0%	8%
Yetki devri	0%	0%	0%
Kontrol listeleri yapmak	0%	0%	0%
Ara ara geri dönütler almak	0%	0%	0%
Eğitim uzmanlarınca seminerler düzenlemek	0%	0%	0%

Bir üst soruda belirttikleri engellere çözüm bulmak için neler yapılması gerektiğini belirtmelerini istenilen bu soruda ise yöneticiler genel olarak aynı çözümlerde buluşmuşlardır. Sonuçta tabloda da anlaşıldığı gibi bariz bir şekilde dört tane madde üzerinde yığılma görülmüştür. Öte yandan tabloda net bir şekilde göze çarptığı gibi dört tane maddeye hiçbir yönetici ilk üçte yer vermemiştir. Diğer taraftan "eğitim uzmanlarınca seminerler düzenlemek'' maddesi yöneticilerimizin hizmet içi eğitimlere olan bakışlarını da belirtmesi açısından manidar bulunmuştur. "ara ara geri dönütler alma" çözümü ise önemli bulunmamış, bir sonraki soruda tam anlaşılacağı gibi yöneticilerce önemsenmemiştir.

Çalışmanın son üç sorusu stratejik yönetim uygulamalarında değerlendirme yapılıp yapılmadığı, yapılıyorsa ne tür uygulamalar olduğu ve bunların hangi sıklıkla yapıldığı sorularına yer verilmişti. Ne yazık ki yöneticilerin birçoğu bu soruları boş bırakmışlardır. Büyük bir kısmı da yapılmıyor cevabını vermişlerdir. Yapılıyor diyenler çok az olmakla beraber, bunlar dönem sonu yapılan klasik toplantı ve sözlü değerlendirmelerdir. Çok düşündürücüdür ki bu cevaplar, yöneticilerin stratejik yönetimin olmazsa olmazı olan değerlendirme kısmında sınıfta kalmış oldukları şeklinde yorumlanabilir. Değerlendirmesi yapılmayan bir uygulamanın stratejik olamayacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan örneklemimizi oluşturan bu okullarımızın internet sayfaları incelenmiş, stratejik yönetime ilişkin uygulamalarının internet sayfalarında olup olmadığına bakılmıştır. Okulların internet sayfalarında stratejik yönetim olgusu vizyon ve misyon ifadeleri şeklinde yer almakta olduğu görülmüştür. Birçoğu birbirinden kopya edilip sayfaya eklenmiş olmakla birlikte "19" tane okulun internet sayfasında vizyon ve misyon ifadelerine rastlanmıştır. "6" tane okulda ise stratejik yönetim, stratejik planlama, vizyon ve misyon ifadelerine hiç rastlanmamıştır. Ayrıca bazı okulların duyuru panolarında, Atatürk köşelerinde, girişlerinde, müdür odalarında vizyon ve misyon ifadelerini görmek mümkündür.

SONUÇ

Yapılan çalışmada okul yöneticilerinin stratejik yönetim algılarında kurumun kaynakları en ön planda yer almıştır. Kaynaklar denilince de, kurum içi kaynakları anladıkları görülmüştür. Fakat kurumun içerisinde yer aldığı çevreyi ve çevre içerisinde yer alan kaynakları dikkate almamış oldukları gözlenmiştir. Ayrıca kurumun insan kaynağını oluşturan öğretmenlere ve diğer personele stratejik planlamaların yapılması aşamasında yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer taraftan yöneticiler bazı sorularda stratejik planları uyguladım diye ifade etmelerine rağmen, ayrıntı istenen sorulara yazmamışlar ve ya çelişkili cevaplar vermişlerdir. Örneğin ne tür engellerle karşılaşıyorsunuz, ne tür önlemler alıyorsunuz seklindeki ifadeler çoğunlukla boş bırakılmıştır. Bu durum manidar görülmüştür. Çünkü yeni uygulanılan bir planın azda olsa bazı sorunları beraberinde getireceği düşünülmektedir. Bu durum, gerçekte bu yöneticilerin stratejik yönetim planlarını uygulamadıklarından kaynaklanıyor olabilir. Uygulanmayan bir planın iyi ve sakıncalı yönleri bilinemez. Bu sonuçlar stratejik planların okullarımızda çok sağlıklı bir şekilde uygulanmadığı seklinde yorumlanabilir.

Stratejik yönetim uygulamalarının değerlendirilmesinde ise durum hiç iç açıcı değildir. Bu soruyu boş bırakarak veya yapılmıyor cevabı vererek yöneticiler kendilerini itiraf etmişlerdir. Üzülerek belirtmeliyiz ki yöneticiler stratejik yönetimin olmazsa olmazı olan değerlendirme kısmında olması gereken düzeye çok uzak gözükmektedirler. Bu sonuçlar stratejik yönetim uygulamalarının okullarda kağıt üzerinde yapıldığı, belli bir plana göre takip edilmediği ve değerlendirme yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle değerlendirmesi yapılmayan bir uygulamanın stratejik olamayacağı düşünülmektedir.

Yönetimi bilmeden yönetmeye çalışmak okullarda yönetimin başarısızlığı sonucunu doğuracaktır (Erdoğan, 2012). Bu düşünceden hareketle çalışmada, yöneticiler stratejik yönetim konusunda bilgi eksikliği yaşamakta ve bu nedenle uygulamalar da bildikleri ölçüde olmaktadır. Yöneticilerin stratejik yönetim konusunda kafaları oldukça karışık görülmüştür. Yapılan uygulamalar da stratejik olmaktan bir hayli uzak gözükmektedir. Stratejik yönetimin olumlu taraflarından okullarda en iyi şekilde yararlanmak için öncelikle okulun her şeyi olan yöneticilerin bu konuda teorik temellerinin oluşturulması sağlanmalıdır. Aksi takdirde kâğıt üstünde kalıp uygulamaya geçilemeyen birçok eski yöntem gibi stratejik yönetim de tarihin tozlu raflarında yerini kısa sürede alacaktır.

ÖNERİLER

- Okul yöneticilerinin stratejik yönetim ile ilgili hem teorik, hem de uygulamalara yönelik bilgilendirmelere ihtiyaçları vardır. Bunun için ilgililerin onlara bu doğrultuda gerekli olan desteği sağlaması gerekmektedir.

- Okul yöneticilerinin eğitim uzmanlarınca stratejik yönetim konusunda eğitilmeleri sağlanmalı türünden bir öneri düşünülebilirdi. Fakat yöneticilerin bu konuda yeterince istekli olmadığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Eğitim uzmanlarınca seminerler verilmesinin okul yöneticileri tarafından tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi önemsenmediği ya da çözüm olarak görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

- Kurumun kaynakları kavramı okul yöneticileri tarafından eksik algılanmaktadır. Okul yöneticilerine bu konuda ve diğer yöneticilik konularında destekler sağlanmalıdır. Okulun insan kaynağını oluşturan öğretmenlerle ve diğer personelle nasıl etkileşim içinde olacağına yönelik bilgilendirilme çalışmaları yapılmalıdır.

- Okullardaki stratejik yönetim uygulamalarına yönelik çalışmalar denetmenler tarafından kontrol edilmelidir. Bu bağlamda planların o okula ait olup olmadığına yönelik değerlendirmeler yapılmalı, böylece başka okullara ait kopyalanmış ve baştan uygulanmayacağı belli olan planların önüne geçilmiş olunabilecektir.

- Stratejik yönetimin olmazsa olmazı olan değerlendirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik tedbirler alınmalı, denetim yolu ile bu değerlendirmelerin yapılıp yapılmadığı tespit edilmeli ve bu konuda yöneticilere rehberlik yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Aktan C. C. (2008).“Stratejik Yönetim ve Stratejik Planlama”. *Çimento İşveren dergisi. 22(4).*

Bakoğlu, R. (2010). *Çağdaş Stratejik Yönetim*. Beta Yayınları. İstanbul. 29.

Bircan İ. (2002). “Kamu Kesiminde Stratejik Yönetim ve Vizyon’’. http//ekutup.dpt.gov.tr/planlama/42nciyil/bircani.pdf. (Erişim Tarihi: 05 Aralık 2011)

Betz, F. (2001). *Yönetim Stratejileri* (Çev: Ümit Şensoy). Ankara: Tübitak Popüler Bilim.

Boğaziçi Üniversitesi. (2010). *Stratejik Planı*. 2010 – 2014. Rektörün Sunuşu.

Bursalıoğlu. Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem. 41.

Dinçer Ö. (2004). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta. 36-37.

Drucker, P. (2009). *Büyük Değişimler Çağında Yönetim*. (Çev: Zülfü Dicleli). İstanbul: Optimist. 85.

DPT. (2006). *Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu. İkinci Sürüm*. 4.

Erdoğan. İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A. 41.

Eren. E. (2000). *Stratejik Yönetim Ve İşletme Politikası*. İstanbul: Beta. 19.

Ereş F. (2004). ’’Eğitim Yönetiminde Stratejik Planlama’’ *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Dergisi Sayı 15. 21-29.*

Güçlü N. (2003). ’’Stratejik Yönetim’’. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 23(2). 61-85.*

Güner M. F. (2008). “Bir Stratejik Yönetim Modeli Olarak Balanced Scorecard’’. *Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 10(1). 247-265*

Işık H. Aypay A. (2004). “Eğitimde Stratejik Plan Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar: Çanakkale İlinde Yapılan Bir İnceleme’’. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24(3). 349-363.*

Karakaya A. (2004). “Stratejik Yönetim Sisteminin Kriz Yönetimine Katkısı Üzerine Bir Araştırma’’. *Teknoloji. 7 (2).* 225-233.

Kılıç M. (2010). ’’Stratejik Yönetim Sürecinde Değerler, Vizyon Ve Misyon Kavramları Arasındaki İlişki’’. *Sosyo - Ekonomi Dergisi.*2. 83.

MEB. (2009). MEB 2010-2014 Stratejik Planı. Ankara.

Öğe H. S., Diken A. (2008). “Kamu Ve Özel Sektörde Stratejik Yönetim Algı Ve Uygulamaları’’. *Finans Politik& Ekonomik Yorumlar. Cilt 45 Sayı:517.*

Öğüt A., Akgemci T., Demirsel M. T. ''Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi Bağlamında Örgütlerde İşgören Motivasyonu Süreci''. *www.googleakademik.com. Erişim: 21 05 2012.*

Pakdil. F. (2004).''Kalite Kültürünü Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Derleme''. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 6. Sayı:3.*

Rodoplu. D. (2001).Stratejik Yönetim Düzeyinde Zaman Yönetimi ve Yetki Devri. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kocaeli.

Satı Z. E., Işık Ö. (2011). "İnnovasyon Ve Stratejik Yönetim Sinerjisi: Stratejik İnnovasyon''. *Celal Bayar üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9/2.*

Söyler İ. (2007). ''Kamu Sektöründe Stratejik Yönetim Uygulanabilir Mi?(Engeller/ Güçlükler)''. *Maliye Dergisi, Sayı:152. 103-115.*

Şişman M. (2011). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Pegem Yayınları Ankara. 213-214.

Thompson A. A. ve Strickland A. J. (1999). *Stragejic Management Concept And Cases*. Eleventh Edition.Mc GRAW- Hıll İnternational Edition. 4-5.

TÜBİTAK. (2007). *2008-2012 Stratejik Planı*. 7.

Yeniçeri, Ö. (2006). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık. 55.

İLKOKUL MÜDÜRLERİNDE MESLEKİ DOYUM İLE BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Güliz Kolburan
İstanbul Aydın Üniversitesi
sahidegulizkolburan@aydin.edu.tr
Çiğdem ÇELİK ŞAHİN
Gaziantep Üniversitesi
celikcrocus@yahoo.com

ÖZET

Bir ülkede bireysel ve toplumsal gelişim düzeyinin temelini nitelikli bir eğitim öğretim sistemi oluşturmaktadır. Nitelikli eğitimin gerçekleşmesi büyük oranda eğitim sisteminin temel öğesi olan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarına bağlıdır. İlkokul temel eğitimin başlangıcı olup, bilişsel gelişim ve akademik hayata bakış ile ilgili önemli bir gelişim dönemini kapsar. Psikolojik açıdan benlik; bireyin çevresini algılaması, onu değerlendirmesi ve yapılandırması sonucunda yine aynı çevreye yönelik tepkide bulunmasının en önemli dayanağı olarak görülmektedir (Bacanlı, 2001). İnsanın kendine duyduğu saygı, etrafına, işine sosyal hayatındaki tüm ilişkilerine olumlu yansımaktadır. Meslek bir kimsenin belli bir eğitim yoluyla edindiği ve para kazanmak için yaptığı, sonucunda bir ürün veya hizmet ortaya koyduğu, kuralları toplum tarafından belirlenmiş, etkinlikler bütünüdür (Kuzgun ve diğ., 1999). İşten sağlanan doyum, gelecekle ilgili olmaktan çok, iş görenin içinde bulunduğu iş yaşamı ile ilgilidir (Başaran 1991). Kuşkusuz, yüksek düzeyde bir mesleki benlik saygısı ile yine aynı düzeyde bir mesleki doyuma sahip eğitim yöneticileri sistemin amaçlarını gerçekleştirmede daha etkin rollere sahip olacaklardır. Araştırmada Bogenç tarafından geliştirilen Kendine Saygı Ölçeği (2005) ve Kuzgun, Sevim ve Hamamcı tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği (1999) kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler 5 dereceli likert tipinde olup, her ikisi de 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekler, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Adana ili Çukurova, Yüreğir, Seyhan ve Sarıçam ilçelerindeki 70 ilk okul müdürüne uygulanmıştır. Veriler, SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiş, t-testi, anova, frekans ve yüzde hesaplama işlemleri yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: benlik saygısı, mesleki doyum, ilkokul müdürleri

ABSTRACT

The qualified education system constitutes the base of social and individual development level in a country. The realization of qualified education substantially depends on teachers and educational managers who are key elements of education system. Primary school is the beginning of basic education and includes a development period related to cognitive enhancement and academic life. Psychologically, ego is seen as the most important foundation for an individual's reacting towards the environment after perceiving, evaluating and structuring it (Bacanlı, 2001). Self esteem redounds on the job and all the relationships in social life positively. The job which is acquired by people through definite education and is done to earn money is a series of events of which the rules are defined by the society (Kuzgun ve diğ., 1999). Job satisfaction is related to job life much more than the future (Başaran, 1991). Certainly, educational managers who have professional self esteem at the same rate with job satisfaction will have more effective roles to realize the sytems goals. In this research, Selfrespect scale developed by Bogenç (2005) and Job sattisfaction scale developed by Kuzgun, Sevim and Hamamcı (1999) were used. These scales are likert type and each one is composed of twenty items. In 2012-2013 education years, the scales were administered to 70 primary school principals in Seyhan, Yüreğir, Çukurova and Sarıçam districts in Adana. The data were analysed by SPSS 20.0 program and t-test, anova, frequencies and percentages were calculated.

Key words: self-esteem, job satisfaction, primary school principals

GİRİŞ

Bir ülkede bireysel ve toplumsal gelişim düzeyinin temelini nitelikli bir eğitim öğretim sistemi oluşturmaktadır. Nitelikli eğitimin gerçekleşmesi büyük oranda eğitim sisteminin temel öğesi olan öğretmen ve eğitim yöneticilerinin çalışmalarına bağlıdır. İlkokul temel eğitimin başlangıcı olup, bilişsel gelişim ve akademik hayata bakış ile ilgili önemli bir gelişim dönemini kapsar. Bu anlamda ilkokul döneminde kazanılacak eğitimin bireyin tüm geleceği üzerinde izler oluşturacaktır. Bu süreçte karşılaşılan rol modellerin de yeri ve önemi tartışılmaz. Okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerinin, gerek örgütsel, gerekse toplumsal gelişim ile yakından ilişkili olduğu bir gerçektir. Eğitim yöneticilerinin benlik saygıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişki bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Benlik kavramı ve benlik saygısı

Psikolojik açıdan benlik; bireyin çevresini algılaması, onu değerlendirmesi ve yapılandırması sonucunda yine aynı çevreye yönelik tepkide bulunmasının en önemli dayanağı olarak görülmektedir (Bacanlı, 2001).

Altıok ve arkadaşlarının çalışmasında (Esenay, 2002; Yüksekkaya, 1995; Román, Cuestas, Fenollar, 2008) alıntılarıyla belirttiği gibi, benlik saygısı kişinin kendine saygı duyması kadar kendine güven duyması kendini benimseyip değer vermesi, kendini beğenmesi, onaylaması, kendisinden hoşnut olması, kendini olumlu ve sevilmeye değer bulması gibi pek çok kavramla ifade edilmektedir. Aynı çalışmada Baumeister'ın (1998: 694), benlik saygısını gerçeklikten çok, bir algı olarak tanımladığı belirtilmiş, Rosenberg, Schooler ve Scholenbach (1989)'a göre ise benlik saygısı, sosyal karşılaştırmalar ve bireysel değerlendirmeler sonucunda oluştuğu belirtilmiştir (Altıok ve Ark., 2010).

Psikoloji ekolleri benlik kavramı hakkında çeşitli görüşler ortaya koymuşlardır. Psikanalitik yaklaşım içinde Freud kişiliği alt benlik, benlik ve üst benlik olarak üç bölümde ele almıştır. Bunlardan benlik (ego) kişiliğin görünen yüzüdür. Üstbenlik toplumu ve kuralları ifade ederken, alt benlik ise farkında olunmayan, bilinç dışı bir alanı temsil eder. Erikson'a göre benliğin birinci işlevi kimlik duygusu oluşturmak ve bunu korumaktır (Burger, 2006: 163).

Hümanist ekol benlik kavramına ayrı bir önem ve anlam vermiş ve yaklaşımın iki önemli ismi Maslow ve Rogers, çalışmalarını benlik kavramı üzerine inşa etmişlerdir. Onlara göre benlik kavramı, psikanalitik yaklaşımdakinin aksine, tamamıyla bilinçli bir alandır. Rogers benliğin, benlik kavramı ve ideal benlik olmak üzere iki alt sistemi olduğunu belirtmiştir. Benlik kavramı kişinin varlığına ve deneyimlerine ilişkin farkındalık içinde algılanmış bütün yönlerini kapsar. İdeal benlik ise kişinin kendisini görmeyi arzuladığı şekildeki algısıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2009).

İnsancıl psikologlar aynı zamanda bireyin kendine duyduğu saygı (öz saygı) ile ilgilenmişlerdir. Maslow kendine saygı duyma gereksinimi ve kim olduğumuz, hayatta ne yaptığımız ile ilgili memnuniyet duyma gereksinimi üzerine yazılar yazmıştır. Bireyin öz saygı gereksiniminin tatmini, özgüven, değer, güç, yetenek ve yeterlilik, dünya için yararlı ve gerekli olma duygusuna yol açmaktadır (Maslow, 1970: 45).

Benlik kavramı ve özsaygı birbiriyle yakından ilgili olmakla birlikte, anlamca eş olarak değerlendirilemez. Benlik kavramı kişisel özelliklerimizi nasıl gördüğümüz ile ilgiliyken, benlik saygısı ise benlik kavramının kişinin kendisi tarafından nasıl değerlendirildiği ile ilgilidir. Benlik saygısı yüksek bireyler, kendilerini daha olumlu değerlendirmeye yatkındırlar, kim oldukları ve ne yaptıkları konusunda olumlu duygular beslerler. Bu insanların öz saygı ölçümleri yüksek çıkar. Gerek günlük hayatımızda, gerekse mesleki kariyerimizde sürekli değerlendirmelerle karşılaşırız. Herkes değerlendirmeye aynı tepkiyi göstermez. Yapılan araştırmalar bu tür değerlendirmelere verilen tepkilerle öz saygı düzeyi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Burger, 2006).

Bir araştırma düşük öz saygılı insanların sadece başarısızlığı hayal ederek bile kendileri ile ilgili olumsuz duyuşlar yaşadıklarını saptamıştır (Campbell & Fairey, 1985).

Benlik saygısının gelişmesinde üç ana kaynak bulunmaktadır (Kohut, 1971):

1. Başkalarının saygısı

2. Yeterlik

3. Kişinin bu iki kaynağı kendisi için değerlendirmesi (kendilik) (Cotton, 1985)

Başkalarının saygısı, olumlu duygusal etkileşimi, kişide kendini sevmeyi (self love) geliştirir. Bu sayede duygusal kendilik ve egemenlik oluşur. Neyin değerli ve sevilebilir olduğu fikrini ortaya koyarak bilişsel kendilik ve egemenliği sağlar. Başkalarının fikirleri, yaklaşımları ve duyguları kendiliğin iç ruhsal yapısının parçası haline gelir (Kohut, 1971, Coton, 1985, Yörükoğlu, 1985).

Bireyci kültürlerdeki insanlar, birey olarak değerlerini ve kişisel başarılarını düşündükleri zaman kendilerini iyi hissederler. Kollektif kültürlerdeki kişiler ise bir kültüre ait oldukları duygusunu yaşadıklarında ve o kültürde bir yerleri olduğunu hissettiklerinde kişisel doyuma ulaşmaktadır. Bireyci kültürlerde kişisel başarı ve bağımsızlık değerli kabul edilirken, kollektif kültürlerde genele uyma ve üzerine düşeni yapma gurur kaynağı olur (Burger,2006, s: 498).

Mesleki doyum

Meslek bir kimsenin belli bir eğitim yoluyla edindiği ve para kazanmak için yaptığı, sonucunda bir ürün veya hizmet ortaya koyduğu, kuralları toplum tarafından belirlenmiş, etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 2009). Bireyin kendi kişilik özelliklerine uygun bir mesleği seçmesi, onun hem seçtiği mesleği en iyi şekilde icra etmesini hem de yaptığı işten zevk almasını sağlar. İnsanın kendine duyduğu saygı, etrafına, işine sosyal hayatındaki tüm ilişkilerine olumlu yansımaktadır.

Judge ve Watanable'ın çalışmasında ifade edildiği gibi, iş doyumu bir çalışanın işinden aldığı zevkin derecesiyle ilgilidir (Muchinsky, 2000). İş doyumunu kuramsal incelenmesinde motivasyon kuramlarının etkisi bulunmaktadır. Literatürde en sık rastlanan motivasyon kuramları olan Maslow'un İhiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Adams'ın Eşitlik Kuramı olarak adlandırılan kuramların halen önemini koruduğu ve iş doyumu araştırmalarında kullanıldığı görülmektedir.

İnsanların yaptığı iş önemli bir doyum kaynağıdır. Araştırmalar işten elde ettiğimiz doyum düzeyinin, yaşamdan elde ettiğimiz doyum düzeyiyle ilişkili olduğunu doğrulamaktadır. (Judge ve Watanable, 1993)

Birey işinde doyum bulabilir, ancak işin çevresel değişkenleri tatminini azaltabilir. İnsanın doğasında arama ve isteklerini yenileme davranışı bulunmaktadır. Bu anlamda mesleki doyum, bireyin işini kendisinin şekillendirdiği veya kendisine uyan işi bulduğu durumda ortaya çıkmaktadır (Erdoğan, 1996).Maslow'a göre göre gelişim güdüleri gerek duyulan nesne bulunduğunda tatmin olmaz. Bu anlamda gelişim gereksinimlerinin giderilmesi gelişim isteğini köreltmeyip keskinleştirecektir.

İşten sağlanan doyum, gelecekle ilgili olmaktan çok, iş görenin içinde bulunduğu iş yaşamı ile ilgilidir (Başaran 1991).

Bir çalışmada akademisyenlerin işlevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri için, işlerinden doyum sağlamaları ön koşul olarak kabul edilmektedir. Sergiovanni ve Starratt (1998), öğretim elemanlarının mesleki doyumları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, akademisyenlerin işlerinden doyum sağlamalarının önemini vurgulamaktadır (Şirin, 2009).

Gülnar (2007) ise yaptığı araştırmada sosyal bilimler anabilim dalına bağlı araştırma görevlileri fen ve sağlık bilimlerine bağlı olanlara ayrıca, eğitim bilimlerine bağlı olanların da sağlık bilimlerine bağlı olanlara göre daha yüksek düzey de iş tatmini genel ortalama puanına sahip olduğunu bulmuştur.

Eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesinde liderlik görevi üstlenmesi beklenen okul müdürlerinin mesleki doyumlarının yanısıra benlik saygılarının da yüksek olmasının kendilerinden beklenen performansı arttıracağı bilinmektedir. Benlik saygısı yüksek olanlar daha az tükenmişlik yaşamakta ve daha iyi baş etme becerileri kullanmaktadırlar.

Bu araştırma ilkokul müdürlerinin mesleki doyumları ile benlik saygıları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek üzere planlanmıştır. Bu temel amaca bağlı kalarak, araştırmaya katılan müdürlerin demografik değişkenlerinin ortaya çıkarılmasından sonra bu değişkenler ile benlik saygısı ve mesleki doyum arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığının ortaya çıkarılması alt amaçlardan biridir. Diğer bir alt amaç ise katılımcıların, kendine saygı ve mesleki doyum ölçeklerine verdikleri yanıtların ortalamalarının değerlendirilmesidir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada Bogenç tarafından geliştirilen Kendine Saygı Ölçeği (KSÖ) (2005) ve Kuzgun, Sevim ve Hamamcı tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ) (1999) kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler 5 dereceli likert tipinde olup, her ikisi de 20 maddeden oluşmaktadır. Kendine Saygı Ölçeği' nde 3, 4, 6, 7 ve 12 numaralı maddeler olumsuz maddelerdir, Her zaman 1, Sık sık 2, Ara sıra 3, Nadiren 4 ve Hiçbir zaman 5 şeklinde, ölçekteki diğer maddeler ise Her zaman 5, Sık sık 4, Ara sıra 3, Nadiren 2, ve Hiçbir zaman 1 şeklinde puanlanmışlardır. Kendine Saygı Ölçeği iç tutarlığı Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Yapılan hesaplama sonucunda ölçeğin alfa katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Bu değer, ölçeğin oldukça yüksek bir iç tutarlığa sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, Kuzgun, Aydemir-Sevim ve Hamamcı (1999) tarafından geliştirilen Mesleki Doyum Ölçeği'dir ve ölçekteki 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16,

17, 18 ve 20 numaralı maddeler, Her zaman 5, Sık sık 4, Ara sıra 3, Nadiren 2, ve Hiçbir zaman 1 şeklinde; 4, 9, 10, 11, 14 ve 19 numaralı maddeler ise olumsuz maddelerdir ve tersten yani, Her zaman 1, Sık sık 2, Ara sıra 3, Nadiren 4 ve Hiçbir zaman 5 şeklinde puanlanmışlardır. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireyim mesleki doyumunun yani işin özünden aldığı doyumun yüksek olduğu kabul edilir. Ölçeğin Cronbach Alfa formülü ile belirlenen iç tutarlık katsayısı .90'dır. Bu katsayısı birinci alt boyut için .91, ikinci alt boyut için .75 olarak bulunmuştur. Ayrıca, araştırmanın amaçları doğrultusunda, katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, lisansüstü eğitimleri, mesleki ve idarecilik kıdemleri ve mesleki branşlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen yedi soru sorulmuştur.

Veri toplama araçları beş seçenekli Likert tipi bir anket olduğundan, Her zaman 5, Sık sık 4, Arasıra 3, Nadiren 2 ve Hiç bir zaman 1 puanla değerlendirilmiştir. Bu nedenle ölçek maddelerine verilen cevapları üç grupta toplamak mümkündür. Ortalaması 3 ve 3'e yakın değerler arasıra seçeneğini vurgulamaktadır. Ortalaması 4,00 ve üzeri olan değerler olumlu görüşü, 2,00 değerinin altında kalanlar ise olumsuz görüşü yansıtan maddeler olarak değerlendirilebilir (Gurbetoğlu ve Tomakin, 2011).

Ölçek seçenekleri ve puan aralıkları

Seçenekler	**Verilen Puanlar**	**Puan Aralığı**
Her zaman	5	4.20–5.00
Sık sık	4	3.40–4.19
Ara sıra	3	2.60–3.39
Nadiren	2	1.80–2.59
Hiç bir zaman	1	1.00–1.79

EVREN ve ÖRNEKLEM

Ölçekler, Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam ilçelerindeki 2012-2013 eğitim öğretim yılında 70 ilkokul müdürüne uygulanmıştır. Araştırma başlangıcında, 100 ilkokul müdürüne ulaşılmış fakat, ölçekleri cevaplamak isteyen ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 70 müdüre ulaşılabilmiştir. Araştırma kapsamına, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak kolay ulaşılabilir ilçeler ve okullar dahil edilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya katılan müdürlerin kişisel özellikleri

Özellikler		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet			
Kadın		8	11.4
Erkek	Toplam	62	88.6
		70	100.0
Mezuniyet			
Eğitim	Enst	12	17.1
Öğretmen	Okl.	19	27.1
Lisans	Tamaml.	3	4.3
Eğitim	Faklt.	36	51.4
Diğer	Toplam	-	-
		70	100.0

Lisanüstü Eğitim			
Yok	Devam	60	85.7
ediyor	Yüksek	8	11.4
lisans	Doktora	-	-
Toplam		2	2.9
		70	100.0
Mesleki Kıdem			
5 yıldan az	5-10	-	-
yıl		13	18.6
11-15 yıl	15'ten	23	32.9
çok	Toplam	34	48.6
		70	100.0
İdari Kıdem			
5 yıldan az		29	41.4
5-10 yıl		19	27.1
11-15 yıl		16	22.9
15'ten	çok	6	8.6
Toplam		70	100.0
Mesleki Branş			
Sınıf Öğretmeni		17	24.3
Branş	Öğretmeni	53	75.7
Toplam		70	100.0

Tablo 1' de araştırmaya katılan ilkokul müdürlerinden 62'sinin erkek, 8'inin kadın olduğu ve 20-30 yaş aralığında olanların sayısının 2, 31-40 yaş aralığında olanların sayısının 32, 41-50 yaş aralığında olanların sayısının 22, 51-60 yaş aralığında olanların sayısının 12 ve 60 yaş ve üzerinde olanların sayısının ise 2 olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan müdürlerin 12'si eğitim enstitüsü, 19'u öğretmen okulu, 3'ü lisans tamamlama ve 36'sı eğitim fakültesi mezunudur. Müdürlerden lisansüstü eğitimi olmayanların sayısı 60, lisansüstü eğitimleri devam edenlerin sayısı 8 ve doktora derecesi sahibi olanların sayısı ise 2'dir. Mesleki kıdemleri 5-10 yıl arasında olanlar 13, 11-15 yıl arasında olanlar 23, 15 yıldan fazla olanlar ise 34 kişidir. İdarecilik kıdemleri 5'ten az olanların sayısı 29, 6-10 yıl arasında olanların sayısı 19, 11-15 yıl arasında olanların sayısı 16 ve 15'ten çok olanların sayısı ise 6'dır. Ayrıca, bu katılımcılardan, yöneticilik görevine gelmeden önce,17'si sınıf, 53'ü ise branş öğretmenliği yapmışlardır.

YÖNTEM

Araştırma sürecinde toplanan veriler, SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiş, t-testi, frekans ve yüzde hesaplama işlemleri yapılmıştır. Ölçek uygulaması sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde öncelikle demografik veriler için frekans ve yüzde yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan müdürlerde benlik saygısı ve mesleki doyum ilişkisi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayı ile araştırılmıştır. Araştırmanın bulgularının yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

BULGULAR

Tablo 2: İlkokul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri ile Benlik Saygısı ve Mesleki doyum arasındaki ilişki (T-Test)

Kişisel Özellikler	Benlik Saygısı					Mesleki Doyum				
	n (70)				□	n (70)				□
Cinsiyet										
Kadın	62	72.20	5.05	-1.12	.26	62	71.17	7.36	.20	.83
Erkek	8	74.25	2.31	-1.96	.06	8	70.62	4.56	.29	.77

Branş										
Sınıf	17	71.64	4.55	-.77	.44	17	72.52	3.50	.94	.34
Branş	53	72.69	4.95	-.81	.42	53	70.66	7.86	1.36	.17

(p<.05)

Tablo 2'de t-test sonuçlarına göre ilkokul müdürlerinin cinsiyet ve branşları ile benlik saygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu durumda müdürlerin cinsiyetleri ile branşlarının, benlik saygısı algılarını ve mesleki doyumlarını etkilemediği sonucuna varılabilir.

Tablo 3: İlkokul Müdürlerinin Yaşları ile Benlik Saygısı ve Mesleki doyum arasındaki ilişki (ANOVA)

Yaş	Kareler toplamı		Kareler ort	F	p
Benlik Saygısı	Gruplar arası	402.658	100.664	5.35	.00*
	Gruplar içi	1222.614		18.809	
	Toplam	1625.271			
Mesleki Doyum	Gruplar arası	140.383	35.096	1.346	.26
	Gruplar içi	1694.489		26.069	
	Toplam	1834.871			

(p<.05)

Tablo 3'te görüldüğü gibi ilkokul müdürlerinin yaşları ile mesleki doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Müdürlerin yaşları, onların mesleki doyumlarını etkileyen bir faktör değildir. Ancak, müdürlerin yaşları ile benlik saygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, müdürlerin yaşları onların benlik saygılarını etkileyen bir faktördür.

Tablo 4: İlkokul müdürlerinin eğitimleri ile benlik saygısı ve mesleki doyum arasındaki ilişki

Eğitim	Kareler toplamı		Kareler ort	F	p
Benlik Saygısı	Gruplar arası	81.361	27.120	1.15	.33
	Gruplar içi	1543.911	23.393		
	Toplam	1625.271			
Mesleki Doyum	Gruplar arası	71.369	23.790	.89	.45
	Gruplar içi	1763.503	26.720		
	Toplam	1834.871			

(p<.05)

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilkokul müdürlerinin eğitim durumları, onların mesleki doyumlarını etkileyen bir faktör değildir. Eğitim değişkeni ile, müdürlerin mesleki doyumları ve onların benlik saygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yapılan ANOVA testi sonucunda, müdürlerin eğitimlerinin benlik saygılarını ve mesleki doyumlarını etkileyen bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 5: İlkokul müdürlerinin eğitimleri ile benlik saygısı ve mesleki doyum arasındaki ilişki

Lisans üstü Eğitim	Kareler toplamı		Kareler ort	F	p
Benlik Saygısı	Gruplar arası	408.121	204.061	11.23	.00*
	Gruplar içi	1217.150	18.166		
	Toplam	1625.271			
Mesleki Doyum	Gruplar arası	9.721	4.861	.17	.83
	Gruplar içi	1825.156	27.241		
	Toplam	1834.871			

(p<.05)

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre, ilkokul müdürlerinin lisansüstü eğitimleri ile onların benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır, fakat müdürlerin lisansüstü eğitimleri ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçları göz önünde bulundurarak, müdürlerin lisansüstü eğitim durumlarının onların benlik saygısı etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 6: İlkokul müdürlerinin mesleki kıdemleri ile benlik saygısı ve mesleki doyum arasındaki ilişki

Mesleki kıdem	Kareler toplamı		Kareler ort	F	p
Benlik Saygısı	Gruplar arası	117.482	58.741	2.61	.08
	Gruplar içi	1507.790	22.504		
	Toplam	1625.271			
Mesleki Doyum	Gruplar arası	51.998	25.999	.97	.38
	Gruplar içi	1782.874	26.610		
	Toplam	1834.871			

(p<.05)

Tablo 6'daki analiz sonuçlarına göre, ilkokul müdürlerinin mesleki kıdemleri ile onların benlik saygısı ve mesleki doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen veriler, müdürlerin benlik saygıları ve mesleki doyumlarımnı, mesleki kıdemlerinin etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 7: İlkokul müdürlerinin idarecilik kıdemleri ile benlik saygısı ve mesleki doyum arasındaki ilişki

İdarecilik kıdemi	Kareler toplamı		Kareler ort	F	p
Benlik Saygısı	Gruplar arası	155.690	51.897	2.33	.08
	Gruplar içi	1469.581	22.266		
	Toplam	1625.271			
Mesleki Doyum	Gruplar arası	242.043	80.681	3.34	.02*
	Gruplar içi	1592.829	24.134		
	Toplam	1834.871			

(p<.05)

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına göre, ilkokul müdürlerinin idarecilik kıdemleri ile onların benlik saygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Müdürlerin idarecilik kıdemleri onların benlik saygısı algılarını etkilememektedir, fakat müdürlerin idarecilik kıdemleri onların mesleki doyumları açısından önemli bir faktördür, idarecilik kıdemleri, onların mesleki doyumlarını etkilemektedir.

Tablo 8: İlkokul müdürlerinin Kendine Saygı Ölçeğindeki maddelere verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek Maddeleri	□	**SS**
Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz?	4.32	.86
Bir işi yaparken son kararı siz mi verirsiniz?	3.77	1.10
Bir başarısızlığa uğradığınızda kendinizi her yönden değerli bulur musunuz?	2.72	1.37
İşe yaramaz ve acınacak biri olduğunuzu düşünüyor musunuz?	1.15	.55
Geçmişe baktığınızda övünülecek işler yaptığınızı düşünüyor musunuz?	3.87	.83
Olduğunuz gibi görünmek sizi rahatsız eder mi?	1.14	.45
Başkalarına göre daha yetersiz olduğunuzu düşünür müsünüz?	1.92	1.17
Başkaları size önem veriyor mu?	4.41	.49
Çevrenizde aranan bir insan mısınız?	4.10	.48
Ulaştığınız başarılar kendi yetenek ve çabalarınızın sonucu mudur?	4.27	1.06
Kendinizden hoşnut musunuz?	4.57	.64

Bir konuda eleştiri aldığınızda kendinizi değersiz biri olarak görüyor musunuz?	1.40	.84
İlgi ve ihtiyaçlarınızın neler olduğunu bilip, bunları karşılayacak biçimde davranır mısınız?	4.31	.64
Bazı konularda başarısız olsanız da kendinizi değerli bulur musunuz?	4.21	.89
Üzerinize aldığınız işi başarıyla bitirebilir misiniz?	4.62	.51
Haksızlığa uğradığınızda mücadele eder misiniz?	4.67	.53
Toplantılarda söz alarak kendi görüşlerinizi ifade eder misiniz?	4.00	.63
Bir ortamda karar verilirken sizin önerilerinizin de dikkate alınmasına önem verir misiniz?	4.30	.72
Yeteneklerinize güvenir misiniz?	4.50	.60
Başkaları sizinle olmaktan zevk alır mı?	4.12	.65

Tablo 8' de, ilkokul müdürlerinin, Kendine Saygı Ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları incelendiğinde, haksızlığa uğradığında mücadele etme, üzerine aldığı işi başarıyla bitirme, yeteneklere güvenme, kendinden hoşnut olma, başkaları tarafından önemli görülme gibi maddelere yüksek oranda olumlu görüş belirtmişlerdir. Kendini işe yaramaz ve acınacak biri olarak görme, eleştirildiğinde kendini değersiz hissetme ve olduğu gibi görülmekten rahatsızlık duyma gibi maddelere düşük puanlar vererek, olumsuz yargı belirten maddelere, düşük puanlar vermişlerdir.

Tablo 9: İlkokul müdürlerinin Mesleki Doyum ölçeğine verdikleri cevapların ortalama ve standart sapma değerleri

Ölçek Maddeleri	□	**SS**
Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?	3.77	1.27
Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?	4.30	.95
Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?	3.72	1.19
Keşke başka iş yapan bir insan olsam dediğiniz olur mu?	2.77	1.19
Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?	3.62	1.14
İşyerinize hevesle gelir misiniz?	4.71	5.12
İşinizle ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?	4.45	.60
İşyerinizde, aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?	4.07	1.04
İşgünü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hisseder misiniz?	2.70	1.10
Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?	2.55	1.24
Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?	1.94	1.03
Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?	3.55	1.30
Mesleki bilginizi arttırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?	3.58	1.17
İşyerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?	2.85	1.15
İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	3.92	.87
Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?	4.04	1.04
Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?	4.14	.99
İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	3.54	1.16
Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?	2.84	1.21
Meslek bilginizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?	3.97	.94

Tablo 9'da görüldüğü gibi ilkokul müdürleri, yaptığı işi anlamlı bulma, işine hevesle gelme, iş ile ilgili yeni bir şeyler öğrenmeye çalışma, mesleğini yürütürken karşılaşılan engellerle mücadele etme gibi maddeleri yüksek puanlarla değerlendirmiş ve olumlu görüş belirtmişlerdir. Erken emekli olup köşeye çekilmeyi düşünme, mesleği değiştirmeyi düşünme, bazı işyeri engellerinin çalışma isteğini engellemesi gibi olumsuz yargı belirten maddelere düşük puanlar vererek, mesleki doyumlarının yüksek olduğunu vurgulamışlardır.

Tablo 10: İlkokul müdürlerinin benlik saygısı ve mesleki doyumları arasındaki ilişki

	□	SS	p
Benlik saygısı	72.4	4.85	.09
Mesleki Doyum (p<.05)	70.2	5.15	

Tablo 10'da görüldüğü gibi ilkokul müdürlerinin benlik saygısı algıları ile mesleki doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokul müdürlerinin benlik saygıları ile yaptıkları işin özünden aldıkları doyum arasında bir ilişki olmadığı sonucuna varılabilir.

Tablo 11: İlkokul müdürlerinin benlik saygısı ve mesleki doyumlarının değerlendirilmesi

Değerlendirme Aralığı	**Benlik Saygısı (n : 70)**	**Mesleki Doyum (n: 70)**
20-40: Düşük düzey	-	
41-60: Orta düzey	-	3
61-80: İyi düzey	65	65
81-100: Yüksek düzey	5	2

Her iki ölçek de 5'li likert tipinde olduğu için, ölçeklerden alınacak en düşük puan, 20, en yüksek puan ise 100'dür. Tablo 11'de görüldüğü gibi, benlik saygısı ölçeğinde düşük ve orta düzey benlik saygısına sahip ilkokul müdürü bulunmamaktadır. İyi düzey benlik benlik saygısına sahip müdür sayısı 65, yüksek düzey benlik saygısına sahip müdürlerin sayısı ise 5'tir. Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen verilere göre, düşük düzeyde mesleki doyum yaşayan müdür yoktur. Orta düzeyde mesleki doyum yaşayan 3, iyi düzeyde mesleki doyum yaşayan 65 ve yüksek düzeyde mesleki doyum yaşayan 2 müdür bulunmaktadır.

Tablo 12: Ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi

KSÖ ile MDÖ madde numaraları	□	SS	P (<.05)	n
1	4.32	.86	.00*	
33	3.58	1.17		
1	4.32	.86	.02*	
20	3.97	.94		70
14	4.21	.89	.00*	
17	4.14	.99		
15	4.62	.51	.03*	
14	2.85	1.15		

Tablo 12'de görüldüğü gibi, ölçek maddeleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, benlik saygısı ölçeğinin 1. Maddesindeki, "Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz?" sorusundan elde edilen veriler ile, mesleki doyum ölçeğinin 13. maddesindeki "Mesleki bilginizi arttırmak için seminerlere, kongrelere katılır mısınız?" sorusundan elde edilen veriler arasında istatistiksel olarak anlamı bir farklılık vardır (.00* p<.05). Benlik saygısı ölçeğinin 1. maddesindeki, Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz? sorusundan elde edilen veriler ile, mesleki doyum ölçeğinin 20. maddesindeki meslek bilginizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz? Sorusundan elde edilen veriler istatistiksel olarak anlamlıdır (.02* p<.05). Benlik saygısı ölçeğinin 14. maddesindeki "Bazı konularda başarısız olsanız da kendinizi değerli bulur musunuz?" sorusundan elde edilen veriler ile mesleki doyum ölçeğinin 17. maddesindeki "Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle

mücadele ediyor musunuz?" sorusundan elde edilen veriler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (.00* p<.05). Benlik saygısı ölçeğinin 15. maddesindeki "Üzerinize aldığınız işi başarıyla bitirebilir misiniz?"sorusundan elde edilen veriler ile mesleki doyum ölçeğinin 14. Maddesindeki "İşyerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?" sorusundan elde edilen veriler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (.03* p< .05).

TARTIŞMA

Bir çok ülkede, son 20 yıldır, işgücündeki kadınların sayısı ve oranı artmıştır ve büyük olasılıkla bu artış eğilimi devam edecektir. Fakat bu sayısal artış, erkeklerle kadınlar arasında ne çeşitli mesleklerde eşit bir dağlımı, ne de eşit kazançları beraberinde getirmiştir (Kuzgun, 2009). Rastgele seçilmiş örneklemimiz 8 kadın (%11.4) ve 62 erkekten (%88.6) oluşmaktadır. Özellikle ilkokul dönemi 6-11 yaş arası çocukların gelişimlerini kapsayan bir dönemi içermekte olup, rol model açısından kadın ve erkek modellerine eşit derecede ihtiyaç duymaktadır. Kuzgun'un görüşünü destekleyen bu oran, eğitim sektörü için yönetici atamalarında göz önünde bulundurulmalıdır görüşündeyiz. Aynı zamanda Tablo 2, müdürlerin cinsiyetleri ile branşlarının, benlik saygısı algılarını ve mesleki doyumlarını etkilemediğini göstermektedir. Kadın ve erkek tüm okul müdürlerinin benlik saygısı ve mesleki doyum bakımından farklılık göstermemeleri kültürel anlamda bir ayırım algısı bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilkokul müdürlerinin eğitim durumları, onların mesleki doyumlarını etkileyen bir faktör değildir. Ancak, müdürlerin eğitim durumları onların benlik saygısını etkileyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır, yapılan ANOVA testi sonucunda, müdürlerin eğitimlerinin benlik saygılarını etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür. Yüksek benlik saygısına sahip bir birey, kendine saygı duymakta ve kendini toplumda değerli bir kişilik olarak görmektedir. Düşük benlik saygısı ise, genel olarak kalıcı ve sürekli bir şekilde kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesi anlamına gelmektedir (Fennell, 1997).

Kendine Saygı Ölçeğinin 1. maddesi "Kişilik özelliklerinizden hoşnut musunuz?" ifadesini içermektedir. Bu ifade ile mesleki doyum ölçeğindeki bazı ifadeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Tablo 12). Kişilik özelliklerinden hoşnut olduklarını ifade eden denekler mesleki bilgilerini arttırmak için seminerlere, kongrelere katılma (.00* p<.05) ve meslek bilgisini arttırmaya yönelik girişimlerde bulunma (.02* p<.05) konusunda anlamlı düzeyde daha isteklidir. Kişisel özelliklerimizi nasıl gördüğümüz benlik kavramı ile ilgilidir. Benlik saygısı ise benlik kavramının kişinin kendisi tarafından nasıl değerlendirildiği ile ilgilidir. Kim oldukları ve ne yaptıkları konusunda olumlu duygular besleyen bireylerin öz saygı ölçümleri yüksek çıkmaktadır (Burger, 2006).

Rogers'ın ana kavramlarından olan benlik kavramı "ben"i tanımlayan bütün fikir, algı ve değerlerden ibarettir ve "ben kimim" ya da "ne yapabilirim" in farkında olmayı kapsar. İdeal benlik insanların sahip olmayı arzuladıkları, çoğunlukla olumlu özellikleri içerir. İdeal benlikle gerçek benlik arasındaki kopukluk arttıkça doyumsuz, mutsuz kişilik ortaya çıkar (Atkinson, 2010). Kendinden hoşnut olma, benlik kavramı ile ideal benlik kavramları arasındaki farkın en az düzeyde olmasını ifade eder. Bu iki kavramın birbiri ile bağdaşması kendinden hoşnut olma ölçütüdür. Benlik ve ideal benlik kavramları arasındaki yakınlık arttıkça, bu kavramlarla meslek arasındaki yakınlık da artmaktadır. Bu bulgu kendinden hoşnut olmayan bireylerin içinde bulundukları durumu kabul etme ve "hoşnut olma" konusunda güçlük çektiklerini düşündürmektedir (Meyvacıoğlu, 1983). Bu

çalışmada elde edilen sonuçlara göre kendinden hoşnut olma halinin, aynı zamanda mesleki gelişim çabasının da bir belirleyicisi olduğunu söylenebilir.

Gerek günlük hayatımızda, gerekse mesleki kariyerimizde sürekli değerlendirmelerle karşılaşırız. Herkes değerlendirmeye aynı tepkiyi göstermez. Yapılan araştırmalar bu tür değerlendirmelere verilen tepkilerle öz saygı düzeyi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Burger, 2006).

Kendine saygı ölçeğinin 14. Maddesinde bazı konularda başarısız olsa da kendisini değerli bulduğunu ifade eden denekler, mesleğini yürütürken karşılaştığı engellerle mücadele etme konusunda anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (.00* p<.05). Üzerine aldığı işi başarıyla bitirebildiğini ifade eden denekler mesleki doyum açısından işyerinde karşılaştıkları bazı engellerin çalışma isteğini engellemediğini belirtmişler ve bu iki veri arasında da arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (.03* p< .05).

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre, ilkokul müdürlerinin lisansüstü eğitimleri ile onların benlik saygısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (p<.05). Ancak müdürlerin lisansüstü eğitimleri ile mesleki doyumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Benlik saygısının seviyesi, kişinin okul ve işteki başarı ve becerisini, stres ile başa çıkma etkinliğini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin gelişmesini, canlılık ve eğlenebilirlik derecesini etkilemektedir (Özkan, 1994). Maslow'a göre göre gelişim güdüleri gerek duyulan nesne bulunduğunda tatmin olmaz. Bu anlamda gelişim gereksinimlerinin giderilmesi gelişim isteğini köreltmeyip keskinleştirecektir. Lisansüstü eğitimle benlik saygısı arasındaki bulunan anlamlı doğrusal ilişki, aynı zamanda lisansüstü eğitimin benlik saygısının artışı ile ilgili olumlu kazanımlar, elbette ki mesleki verimliliği de etkileyecektir görüşündeyiz.

Eğitim yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları, hem mesleki güven ilişkisinin oluşması bakımından hem de olumlu model oluşturma bakımından önemlidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin eğitim fakültelerinden mezun ve alanında lisansüstü eğitim almış bireylerden seçilmesi eğitim planlamasındaki güncel gelişmelerin takibi açısından da önemlidir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Eğitim örgütlerinde görev alan insanlar bilgi, beceri ve tutumlarını kullanarak çalışmalarını planlamakta ve eğitim sisteminin amaçlarını gerçekleştirmekte lider rolü oynamaktadırlar. Kuşkusuz, yüksek düzeyde bir mesleki benlik saygısı ile yine aynı düzeyde bir mesleki doyuma sahip eğitim yöneticileri sistemin amaçlarını gerçekleştirmede etkin rollere sahip olacaklardır. Özellikle mesleki doyumun temel ifadesi olarak görebileceğimiz, "yapılan işi önemli ve anlamlı bulma" inancı öğretmenlik gibi duygusal doyumu yüksek olan bir meslekte yüksek oranda kabul görmektedir.

Eğitim kurumlarında, özellikle müdürlerin, mesleki doyumlarının yüksek olması, görevlerini istekle yerine getirmelerini sağlayacak, kurum içi ve dışı iletişim becerilerini artıracak, dolayısıyla da kurum kültürünün daha kolay oluşturulmasına yardımcı olacak bir özellik olarak görülebilir. Buna dayanarak, bu araştırmaya katılan müdürlerin mesleki doyumlarının yüksek düzeyde değerlendirilmesi, onların bulundukları ortamda olumlu çalışma koşullarının sağlanması, personel motivasyonunu ve başarı düzeyinin artmasını dolaylı olarak etkileyeceği öngörülebilir. Bu konuda çalışma yapacak diğer araştırmacılara, daha fazla örneklem grubu ile,farklı

eğitim kademeleri ile ve farklı eğitim grupları çalışma yapmaları önerilebilir. Özellikle, özel eğitimde çalışma zorluğu, diğer eğitim kurumlarından fazladır ve bu kurumlarda görev yapan müdürlerin mesleki doyumlarının incelenmesi farklı sonuçlar verebilir.

Araştırmadaki çalışma grubunun benlik saygısı düzeyleri genel anlamda yüksektir. Değerlendirmede, müdürlerin yaşam şartları, yakın çevre desteği (iş çevresi ve makam) ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. İş çevresinden alınan sosyal destek, yüksek benlik saygısı algısı bakımından önemlidir. Sosyal destek; yabancı kişilerin birey üzerinde yaratabilecekleri olumsuz etki süresince iyi olma durumunu koruyucu ve geliştirici, soyutlanmayı önleyici, ihtiyaç duyulduğunda yardım alma durumu olarak tanımlanmaktadır. Böylece sosyal desteğin, benlik saygısını yükselteceği, kendini güvende hissetmeyi sağlayacağı, kendi ve çevre üzerindeki kontrol yeteneğini artıracağı belirtilmektedir (Huurre, Kamulairen ve Aro, 1999). İş çevresinde onay görme ve destek algısı güçlülük ve harekete geçme potansiyelini de etkilemektedir. Benlik saygısı ile iş çevresindeki algılanış ve destek ilişkisini karşılıklı birbirini etkilediği düşünülmektedir. Bu konuda farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Bacanlı, H., Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayıncılık. Ankara, (2001).

Erdoğan, İ., Eğitimde Değişim Yönetimi, Pegem-A Yayıncılık, Ankara, (1996).

Başaran, İ. E., Örgütsel Davranış (İnsanın Üretim Gücü). Gül Yayınevi, Ankara, 1991.

Kuzgun,Y., Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş, Nobel yayıncılık, Ankara, 2009.

Burger, J. M., Kişilik, Kaknüs yayınları, İstanbul, 2006

Campbell, J. D.,& Fairey, P. J., Effects of self esteem, hypotetical explanations and verbalisation of expectancies on future peerformance, Journal of personality and social psychology, 1985, 48, 1097-111

İnanç, B. Y., Yerlikaya, E., E., Kişilik Kuramları, Pegem Akademi, Ankara, 2009.

Muchinsky, P.M. (2000). Psychology Applied to Work (Sixth Edition). USA: Wadsworth.

Judge, &Watanable, S., another lookat the job satisfaction and life satisfaction relationship, Journal of Applied Psychology, 1993, 78, 939-948

Kohut H: The analysis of the self. New York, International, Universities Press, 1971.

Cotton NS: A developmental model of self-esteem regulation. New York, Direction in Psychiatry Yol 5, 1985.

Yörükoğlu A: Gençlik Çağı. Ankara, Tisa Matbaası, 1985

Maslow, A.H., (1970) Motivation and Personality, Harper & Row Publishers Second Edition, USA.

Altıok, H.Ö, Ek, N., Koruklu, N., Üniversite Öğrencilerinin Benlik Saygı Düzeyi ile İlişkili Bazı Değişkenlerin İncelenmesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Aralık 2010. cilt:1. sayı:1

Şirin E. F., Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında Görevli Araştırma Görevlilerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi, Beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi BESBD, 2009;4(1)

Gurbetoğlu, A., Tomakin, E. (2011). Sevilen ve Sevilmeyen Öğretmen Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt12Sayi1/JKEF_12_1_2011_261-276.pdf adresinden 11.04.2013 tarihinde erişilmiştir.

Kuzgun, Meslek Gelişimi ve Danışmanlığı, s: 363, Nobel Yayıncılık, 2009, Ankara

Fennell M. (1997). Low self-esteem: A cognitive perspective. Behav Cognitive Psychother, 25, 1–25

Huurre, T.M., Komulainen, E.J., Aro, H.M. (1999). "Social Support and Self-Esteem Among Adolescents With Visual Impairments." Journal of Visual Impairments and Blindness, Vol:93, 26-41.

Meyvacıoğlu, Kuzgun, Y. (1983). Benlik ve İdeal Benlik Kavramlarının "Tercih Edilen Meslek" Kavramı İle İlişkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 16 Sayı: 1.

Atkinson, R.L., Psikolojiye Giriş, S: 477, Arkadaş Yayınevi, 2010, Ankara.

Özkan İ., Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler, Düşünen Adam; 1994, 7 (3): 4-9, İstanbul.

STRES KAYNAKLARI VE STRESİN OKUL YÖNETİMİNE, ÖĞRETMENLERE VE EĞİTİME YANSIMALARI

SOURCES OF STRES AND THE REFLECTION OF STRES IN SCHOOL MANAGEMENT, TEACHERS AND EDUCATION

Yard. Doç. Dr. İzzet DÖŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KAHRAMANMARAŞ
Fevzi Cezmi DÖŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖZET

Bu çalışma eğitim, öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullardaki stres kaynakları ve stresin okul yönetimi, öğretmen, öğrenci ve eğitim üzerine etkilerini tartışmaktır. Veriler Kilis ilindeki bir İlkokul ve bir ortaokulda çalışan 27 sınıf ve branş öğretmeninden toplanmıştır. Veriler görüşme yoluyla açık uçlu 5 soruluk bir form ile elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz yoluyla ele alınarak çözümlenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonunda okuldaki stres kaynakları ve stresin okul yönetimine, öğretmenlere ve eğitime yansımaları ele alınmıştır.

Anahtar kelimeler: stres yönetimi, stres ve öğretmen, stres ve yönetici, stres ve okul yönetimi,

ABSTRACT:

This study discusses the effects of stress and stress sources of stress on school management, teacher, student and educationat the education teaching school. The data was gotten from 27 class and branch teachers at primary and secondary school in Kilis. The data was obtained from the form of five open-ended questions. Gotten data was tried to analyse and interpret by using descriptive analysis method. At the and of this study, the reflection of the stress, stress sources for teachers, scholl management and education, have been gotten a handle.

Keywords: stress management, stress and teacher, stress and manager, stress and school management

GİRİŞ

Eğitim kurumları toplumsal amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş olan örgütlerdir. Bu amaçları gerçekleştirmek için etkili ve verimli çalışmalar yapmak zorundadır. Eğitim hizmetlerinin amacına ulaşmasında en büyük sorumluluk ise bu hizmetlerin üretilmesi ile görevli olan okullara, okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Stres ise okulların etkili olarak çalışmasını engelleyen en önemli sorunların başında gelmektedir.

Stres kelime olarak yeni olsa bile insanoğlunun yaratılışından itibaren günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığı iyi veyahut kötü ne olursa olsun insanoğlunu fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak etkileyen ve günlük yaşamda her türlü değişikliğe sebebiyet veren her şey stres verici durumlardır.

Günümüzün hastalıklarından birisi olarak nitelendirilen stres, temelde bireyin aileden işe, çevreden topluma ve dünyaya kadar tüm dış dünyası ve iç dünyasında sürekli yaşadığı ve hissettiği değişim ve sorunlara uyum süreci olarak karşımıza çıkmaktadır. (Göküş, 2004)

Stres dıştan gelen bir saldırı, baskı, etki karşısında insanda oluşan bir gerilim, bir alt-üst olma, normalin dışına çıkma halidir. İnsanın dış tesire karşı reaksiyonudur. Bu hal hem bedende hem ruhta görülür.(Öner, 1989)

Bir eyleme, duruma ya da kişinin üzerindeki psikolojik zorlanmaya karşı bir tepki sonucu ortaya çıkan bir ruh halidir. (Aytaç, 2002)

Birkök'e göre stres, yorgunluk, bitkinlik, baş ağrısı veya yüksek tansiyon gibi bir takım belirtilerin ötesinde bir problemdir. (Birkök, 2000)

Güçlü'ye göre ise stres, bireyler üzerinde etki yapan ve onların davranışlarını, başka insanlarla ilişkilerini etkileyen bir kavramdır.(Güçlü, 2001)

Yukarıdaki tanımlara bakarak stresi, kişinin gerilim ve baskı karşısında sürekli yaşadığı ve hissettiği etkiye karşı gösterdiği tepki olarak tanımlayabiliriz.

Stresin Belirtileri

İnsan organizmasında maruz kalınan stres beraberinde bazı fiziksel, ruhsal ve davranışsal belirtiler görülür.

Örneğin **Fiziksel** anlamda yaşa ve boya göre kilo fazlalığı veya azlığı, yüksek tansiyon, iştahsızlık (yemek yememek), tokluk hissi, uyuyamama, sürekli yorgunluk, halsizlik, boğaz ve ağızda kuruma hissi, kronik ishal veya kabızlık, kalp çarpıntısı, sık baş ağrısı, nefes darlığı, terleme, irkilme, titreme, ilaçlara duyulan ihtiyaçta artış, kekemelik, konuşma güçlüğü, tikler, ağlayamama veya kolayca ağlama eğilimi, baygınlık ve mide bulantısı gibi belirtiler gözlemlenebilir.

Ruhsal anlamda stresin belirtileri ise, sürekli tedirginlik, çevredekilere duyulan öfke, bastırılmış öfke, hayattan sıkılma, yaşamla ilişki kuramama duygusu, parasal endişeler, gülememe, ihmal edilmişlik duygusu, hastalık veya ölüm korkusu, ihmal edilmişlik duygusu,

başarısızlık kaygısı, sorunlarını tartışmama duygusu, kapalı yerler, deprem, yüksekten vb. şeylerden korkma, konsantrasyon bozukluğudur.

Davranışsal anlamda,aşırı hareketlilik veya tersi, iletişim ve dinleme yeteneklerinde kısılma, rahatsızlık hissi, öfke patlamaları ve sürekli şiddetli tartışma başlatma, rahatlama ve dinlenme yeteneklerinde düşüş, ağlama krizleri ya da donukluk görülür.

Stresin ilk belirtileri olarak, yüzün solması, göz bebeğinin genişlemesi, kalp atışı ve nabzın hızlanması, midenin asit salgılaması, soğuk terleme, kan şekerinin düşmesi, göz kararması, mide krampları, nefes alamama hissi görülür.(Aytaç, 2002)

Baltaşlar'a göre bireyin stres altında olduğunu gösteren temel belirtiler şunlardır:

a- Önemli veya önemsiz daha önceden kolaylıkla verilebilen kararları vermede güçlük

b- Değersizlik, yetersizlik, güvensizlik ve terkedilmişlik duyguları

c- Alışılmış davranış biçimlerinde önemli değişiklik

d- En iyi olanı değil, garanti olanı seçmek

e- Uygun olmayan durumlarda ortaya çıkan öfke, düşmanlık ve kızgınlık dalgaları

f- Sigara ve içki içme eğiliminin artması

g- Kişisel hata ve başarısızlıkları sürekli düşünmek

h- Aşırı hayal kurmak, sık sık düşünceye dalıp gitmek

i- Duygusal ve cinsel hayatta düşüncesiz davranışlar

j- Birlikte olunan kimselere aşırı güven

k- Alışılmıştan daha titiz veya işin gerektirdiğinden daha fazla çalışmak

l- Konuşma ve yazıda belirsizlik ve kopukluk

m- Nispeten önemsiz konularda aşırı endişelenme veya tam tersine gerçek problemler karşısında ilgisizlik ve kayıtsızlık

n- Sağlığa aşırı ilgi

o- Uyku bozukluğu

p- Ölüm ve intihar fikirlerinin sık sık tekrarlanması (Baltaş ve Baltaş, 2002, s:30)

Stres Kaynakları

Stres fiziksel, zihinsel ve duygusal anlamda bireye zarar verir ve bireyde sürekli bir gerilime neden olur. Bu gerilimi kontrol altına almak gerekmektedir ve bunu yapabilmek için stresin kaynakları bilinmelidir.

Aile stresleri;

- Ailenin kendi bireyleri için olan beklentileri
- Aile ve iş problemleri ile uğraşmak ihtiyacı
- Aile düzenindeki bozukluklar

Şahsi stresler;

- Kendi kendini açığa çıkaran baskılar

- Tereddüt etme
- Yaşlanma

Sosyal ve diğer çevre stresleri;

- Hukuki düzenlemelerin artış seviyesi
- Siyasi gelişmeler
- Ortamda meydana gelen daimi değişme

Örgüt ile ilgili;

- Rol çatışması
- İşin özelliği
- Örgütteki yerleşme düzeni
- İş akışının tasarımı
- Örgüt desteğinin olmaması
- Ücret ödeme politikaları
- Çalışanların niteliği
- Örgütteki karar alma süreci

Başlıca stres kaynaklarıdır (Güler, Başpınar ve Gürbüz, 2001: s.23-24)

Örgütsel Stres Kaynakları

Günümüzde belli bir kurumda çalışan bireyin, zamanının büyük bir bölümünü iş ortamında geçirerek belli amaçları gerçekleştirmek üzere kendisinden beklenen rolleri ve görevleri yerine getirmek durumunda olması, örgütsel stres kavramını ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2008, s.18).

Günümüzde çalışanlar, zamanının önemli bir bölümünü işyerinde geçirmekte,

işin amaç ve gereklerini gerçekleştirmek için çaba harcamakta ve örgütte kendisine verilen görevleri yerine getirebilmek için, işle ilgili, yöneticilerle ilgili, iş arkadaşları ile ilgili, maddi ve ailevi konularla ilgili bir dizi stresöre maruz kalmaktadır. Bu durum, örgütte, örgütsel stres kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. (Eren Gümüştekin ve Öztemiz, 2004:82).

Aşağıda işlevsel çevreyi oluşturan yapılara ilişkin stres kaynakları incelenmiştir.

Görev Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

- Aşırı iş yükü
- İşin sıkıcı olması
- Ücretin yetersizliği
- Yükselme olanağı
- Çalışma saatlerinin uzun olması
- Çalışma koşulları
- Kalabalık

Yetke Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

- Karar verme
- Karara katılma
- Yetkilerin yetersiz oluşu
- Sorumlulukların verdiği endişe
- Değerlendirmede adaletsizlik
- Yöneticilerin teşvik etmemesi

Üretim Yapısına İlişkin Stres Kaynakları

- Zaman baskısı
- Araç-gereç yetersizliği
- Yeteneklerin işin gereklerine uygun olmaması
- Çalışmaların karşılığının alamamak (Aydın, 2008, s.41-42).

Organizmanın Strese Karşı Tepkisi

Organizmanın tehdit karşısında olduğu stres durumunda insanlarda hem bedensel hem de psikolojik düzeyde bir dizi olay meydana gelir. Bedensel düzeydeki değişikliklerin bütün insanlarda aynı basamaklardan geçmesine karşılık, psikolojik düzeyde olaylar kişilik ve çevre gibi bireysel şartlara bağlı olarak birçok değişiklik göstermektedir (Baltaş ve Baltaş, 2002: 23).

Bedensel düzeydeki stres tepkisi, strese neden olan etmen ne olursa olsun sabit bir tepki verilmesidir. Bu tepki, organizmanın dengesini bozma tehdidi yaratan duruma karşı verilen "kaçma veya savaşma" tepkisidir. Çünkü bireyler karşılaştığı tehdit edici durumlarla mücadele ederek veya bu durumlardan uzaklaşarak kendini korumak zorundadır. (Baltaş ve Baltaş, 2002: 24).

Stresin Bireysel ve Örgütsel Sonuçları

Stres, kişinin direncini aşmakta olduğu zaman o kişide huzursuzluk, gerginlik, tedirginlik, uyku ve yeme gibi işlevlerde bozulma, konsantrasyon bozuklukları, karar vermede zorluklar, ani öfkelenme, nedeni açıklanamayan bedensel ağrılar, baş ağrıları, çarpıntı, iş veriminde düşme, aşırı duygusallık, alınganlık, isteksizlik gibi belirtilerle görülebilir. (Aytaç, 2002)

Aynı şekilde bireyin kişisel özellikleri, yaşam koşulları, ruhsal ve fiziksel sorunları, özel ve iş hayatı, ekonomik durumu, ailevi problemleri, amirleri ve iş arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlar gibi birçok kişisel ve çevresel faktörler de birey üzerinde baskı yaratmakta ve yaşamını etkilemektedir. Bu durum, ruhsal çöküntü, kötü alışkanlıklar, fizyolojik ve zihinsel fonksiyon bozuklukları gibi kişisel sonuçlar doğurmaktadır. (Yılmaz, 2006)

Bir iş ortamında bulunan stres kaynakları bireylerde; sıkıntı, duygusuzluk, yüksek kaza oranı, şikayet, devamsızlık, sürekli yorgunluk, uykusuzluk, iştahta değişiklik, tütün, alkol ve ilaç kullanımında artış, hatalar, kararsızlık gibi etkiler yapabilir. (Eren Gümüştekin ve Öztemiz, 2004:65).

İşyerinde doyumsuzluk, kendine, işine ve genel olarak yaşama karşı negatif tutum sergileme gibi etkilerin sonucunda, kişilerde işi bırakma, işi savsaklama gibi davranışlar görülebilir. Kişi bu belirtilerle birlikte işten soğur ve işe gitmek istemez. Bu sorun belirli bir zamandan sonra kişinin hayatında önemli bir yer tutmaya başlar. (Aytaç, 2002)

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı günlük yaşamın bir parçası olan stresin okul yönetimini etkilerini ve stresin okul yönetimine etkilerini tartışmaktır.

Yöntem

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Buradaki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:110). Katılımcılar, tipik durum örneklemesine uygun olarak, yaygın ilköğretim okul türü olan ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Kilis ili merkezinde bir ilkokul ve bir ortaokulundaki 27 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılanların 16'sı bayan, 11'i erkektir. Katılımcıların 13'ü sınıf öğretmeni, 14'ü ise branş öğretmenleridir.

Veri toplama aracı

Veriler açık uçlu sorulardan oluşan 5 soruluk bir form ile elde edilmiştir.

Veri toplama aracında açık uçlu beş soru sorulmuş ve katılımcılara bu sorular açıklanmıştır. Bu sorular*; "1-Okulda stres kaynakları neler olabilir? 2- Stres öğretmen ve müdürün davranışlarını nasıl etkiler? Açıklayınız. 3- Okul müdürünün davranışları kişilerin stres durumlarını nasıl etkiler? 4- Öğretmen veya müdürün stresli olması eğitime nasıl yansır? Eğitim düzeyini ve verimliliğini nasıl etkiler? 5- Okul müdürünün stresli olması okul yönetimini nasıl etkiler?"* şeklindedir.

Veri analizi

Veriler betimsel analiz yoluyla ele alınarak çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Veriler uygulama sırasında yazıya dökülerek yapılmıştır. Yazıya dökülen veriler, uygulama bittikten sonra analiz edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel analiz yöntemiyle seçilen temalara ilişkin veriler doğrudan alıntı yapılarak verilmiştir. Doğrudan alıntılarda her öğretmene bir kod verilmiştir ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemine göre ele alınmış ve aşağıda yorumlanmıştır.

1. Tema: Okuldaki stres kaynakları

Bu temada "Okulda stres kaynakları neler olabilir?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilen problemler şöyledir:

'' Okuldaki stres kaynaklarının nedenleri velilerin sorumsuzluğu, öğretmenlerin toplum nezdinde itibarsızlaştırılması, sorumluluk sahibi öğrencilerin az olması, öğrencilerin ödevlerini zamanında yapmaması, okuldaki fiziki yetersizlikler, eğitim – öğretim faaliyetlerinin düzenli olmaması, öğretmen ve öğrencilerin derslere zamanında girmemeleri okulda başlıca stres kaynakları olarak görülmektedir.

Diğer başlıca stres kaynakları ise yapılan gerek deneme sınavları gerek yazılı sınavlardan öğrencilerin yeterli puanları alamaması, okuldaki gruplaşmalar, idarecilerin taraflı davranması, sosyal alan yetersizlikleri ve sınıfların kalabalık oluşu okuldaki stres kaynakları olarak belirtilmiştir.''

Okuldaki stres kaynaklarına bakıldığında;

Velilerin çocuklarına ders çalışma bağlamında gerekli desteği ve yardımı sağlayamamaları, öğrencilerin ise derslere zamanında girmemeleri, ödevlerini hiç yapmaması, eksik yapması veya zamanında yerine getirememesi, okul ve sınıf kurallarını yerine getirme hususunda gerekli hassasiyeti göstermemeleri ve sorumsuz davranmaları stres kaynağı olarak göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin okul içindeki gruplaşmaları, toplum nezdinde statüsünün eksilmesi, çalışma koşullarına bakılarak yeterli ücreti alamaması ve veliler tarafından öğretmenin dikkate alınmaması da okuldaki stres kaynaklarını oluşturmaktadır. Ayrıca sınıfların standartların üstünde kalabalık oluşu, okuldaki sosyal alan yetersizliği, laboratuarların olmaması veya yeterli materyallerin olmaması öğretmenlerde strese neden olurken öğrenci başarısını olumsuz etkilediği için stresi artırmaktadır.

Benzer şekilde stres kaynaklarına ilişkin katılımcılardan Ö5 problem durumu olarak şunları ifade etmiştir. *''Öğretmenler toplum nezdinde itibarsızlaştırılıyor, toplumda hakkettiği sevgi ve saygı kayboluyor, öğretmen hakkettiği şekilde ücretlendirilmiyor(ek ders ve maaş), bunlar da okuldaki stres kaynaklarıdır.''*

Katılımcılardan Ö12 ise şunları ifade etmiştir. ''*Sosyal etkinlik alanları yetersiz, öğrencilerin oyun oynayacakları ve boş zamanlarını değerlendireceği alanlar kısıtlı, fen bilgisi ve sosyal bilgiler laboratuvarları yeterli materyallerle desteklenmiyor, velilerin sorumsuz ve ilgisiz, iş arkadaşlarımız içerisinde gruplaşmalar okulda fiziksel stres yaratan faktörlerdir.''*

Katılımcılardan Ö27 ise şunları belirtmiştir. '' *Okullardaki gruplaşma, okul idaresinin disiplini sağlayamaması, okullarda öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci arasında saygının olmaması ve idareciler her öğretmene eşit olmaması ve taraflı davranması okuldaki stres kaynaklarıdır.''*

2. **Tema: Stres, Öğretmen ve Müdür**

Bu temada ''Stres öğretmen ve müdürün davranışlarını nasıl etkiler? Açıklarmısınız?"sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilen problemler şöyledir:

''Stres'in öğretmen ve müdürün davranışlarını nasıl etkiler sorusuna öğretmen ve müdürün mesleki fonksiyonlarını yerine getirememesi, istenilen hedefe ulaşılamaması, derste verimin düşmesi ve isteğin azalması, agresif ve çabuk sinirlenilen bir kimliğe bürünülmesi, görüş ve önerilere kapalı olunması, iletişimde aksaklık ve sıkıntıların oluşması, öğrenci başarısının düşmesi, öğretmen ve müdürün öğrenciye, kendisine ve başkalarına zarar vermesi, okula ve derslere karşı ilginin azalması ve motivasyonun azalması'' şeklinde ifade edilmiştir.

Stres okullarda idareci ve öğretmenleri olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum davranışlara yansımaktadır. Bu yansımalar idareci ve öğretmenlerin kendini işine verememesi, motivasyon ve isteğinin azalması, okul işlerinde ve derslerde verimin azalması, öğretmenlerin çabuk sinirlenmesi şeklindedir. Öğretmenin ve idarecinin agresif olması öğretmenleri ve öğrencileri olumsuz etkilemekte ve bunun sonucunda okulda istenilen hedeflere ulaşılmamakta ve başarının azalması söz konusu olmaktadır.

Bu temaya ilişkin katılımcı Ö21 şunları ifade etmiştir. *''Stresli öğretmenin motivasyonu, verimi ve öğretmeye ilişkin güdüsü çok düşük olur.Bu nedenle sınıf içinde beklenen olumlu davranış ve tavırları gösteremeyebilir.Bu durum öğrencilere çabuk kızma, hemen bağırma, tepki gösterme şeklinde yansıyacaktır.Öğretmen stresli olursa sağlıklı bir sınıf ve öğrenme ortamı oluşturulamaz.*

Okul müdürünün stresli olması, başta kendisi olmak üzere tüm mesai arkadaşlarını da etkiler.tepki göstermeyeceği anlık şeylere dahi kızıp, problem çıkartabilir. Katı kararlar,kurallar uygulayabilir ve anlık öfkeyle ani kararlar verebilir.''

Başka bir katılımcı Ö19 ise şunları ifade etmiştir. *''Stresli bir öğretmen sınıfta gergin olur ve öğrencilerle iletişimde kopukluk oluşur. Bu da sınıf içerisinde etkili eğitim, öğretimi verimsizleştirir. Stresli müdürde ise müdürün performansı olumsuz etkilenir, personeli ile iletişimi kesilir, yanlı davranabilir, kırıcı olabilir. Bu bağlamda stresli olan öğretmen ve müdür icra ettiği mesleğin gerektirdiği tavır , davranış ve*

tutumlardan uzaklaşır. Mesleki fonksiyonlarını tam olarak gerçekleştiremez ve istenilen hedefe ulaşamaz. Bu durumdan dolaylı olarak öğrenciler olumsuz etkilenir.''

Katılımcılardan Ö27 ise şunları belirtmiştir. *''Stresin varlığı öğretmenin mesleki karakterinden uzaklaşıp asla yapmaması gereken davranışlara sürükleyebilir. Yönetici konumundaki öğretmen ve öğrenciler yaşanılan stresle kendi dünyasında yaşadığı olumsuzlukları dış dünyaya aksettirebilir.''*

3. Tema: Stres durumları

Bu temada ''Okul müdürünün davranışları kişilerin stres durumlarını nasıl etkiler?''sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilen problemler şöyledir:

''Okul müdürünün davranışları öğretmen, idareci, öğrenci ve okul personelini olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan en ufak bir davranış kişiyi stresle baş başa bırakmaya yetiyor.

Okul müdürünün olumlu davranışı kişiler üzerinde olumlu etki yaparken, kişilerin motivasyonunu ve performansını güçlendirir, çalışma azmini artırır, öğrenci başarısına olumlu etki yapar.

Okul müdürünün olumsuz davranışı ise stresi arttırır, motivasyonu ve performansı düşürür, ortamı gerginleştirir, başarı düşer, bir zincirin halkaları gibi okuldaki bütün personeli, velileri ve öğrencileri mutsuzluğa sevk eder. Okul müdürünün sadece güler yüzlü olması bile kişileri olumlu yönde etkiliyor.''

Okul müdürü ve idarecileri konumları gereği strese daha çok maruz kalmaktadırlar. Okuldaki öğretmenlerin, yardımcı personelin, öğrencilerin ve velilerin bütün sorun ve problemleri idarecilere gelmekte ve okul yönetimi bütün bu sorun ve problemlerle başa çıkmaya çalışmaktadır. Okul müdürünün stresli olması kişiler üzerinde çalışma azmini artırması, performansı güçlendirmesi, öğrenci başarısını en üst seviyelere çıkarması gibi olumlu etkiler gösterirken; ortamı gerginleştirme, velileri ve öğrencileri huzursuz etme, performansı düşürme gibi olumsuz etkileri de görülmektedir.

Bu temaya ilişkin katılımcı Ö16 şunları ifade etmiştir. *''Okuldaki en üst amir müdürdür. Müdürün stresli olması okul ortamını stresli olması anlamına gelir. Bir zincirin halkaları gibi okuldaki tüm personeli, velileri ve öğrencileri mutsuzluğa sevk eder.*

Başka bir katılımcı Ö9 şunları ifade etmiştir. *''Okul müdürü bir takımın kaptanı gibidir. Doğru yerde doğru adımı atması halinde çalışma arkadaşlarının başarısının artmasına katkı sağlar. Ancak stresli olması durumunda öğretmenler de stresli olur bu da öğretmen ve öğrencilerin başarısının düşmesine, disiplinin bozulmasına ve karşılıklı anlayışın ortadan kalkmasına neden olur''*

Katılımcılardan Ö23 ise şunları belirtmiştir. *''Okul müdürünün olumlu tutum ve davranışları öğretmen, veli ve öğrenciler üzerinde çeşitli duyguların, tutumların ve davranışların oluşmasını sağlar. Aynı şekilde olumsuz tutum ve davranışların ise karşılığı yine olumsuz olacaktır.''*

4. Tema: Stresin Eğitime Yansımaları

Bu temada ‘’Öğretmen veya müdürün stresli olması eğitime nasıl yansır? Eğitim düzeyini ve verimliliğini nasıl etkiler? sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilen problemler şöyledir:

‘’Eğitim olumsuz yönde etkilenir. İstenilen tipte başarılı insan ve nesil yetiştirilemez. Eğitim çok monoton ve sıradan hale gelir. Bu da öğrencilerin okul içi ve sınıf içi davranışlarını olumsuz yönde etkiler. Müdür-personel, öğretmen-öğrenci arasında sağlam bir bağ kurulamaz. Başarı düşer. Dikkat azalır. Tedirginlik ve stres üst noktalara ulaşır.’’

Okullardaki müdür ve öğretmenler mesleki hayatlarında başarılı olmak için ve iyi bir nesil yetiştirmek için çalışmalarını sürdürmekte ve kendilerini sürekli geliştirmektedirler. Ancak stresli olmaları onları sıradan hale getirmekte ve başarılarına gölge düşmektedir .

Bu temaya ilişkin katılımcı Ö3 şunları ifade etmiştir. *‘’Öğretmen ve müdürdeki stres eğitimin aksamasına neden olur. Yaptığı işten zevk almayan sadece zorunda olduğu için okulda bulunan müdür ve öğretmen öğrencilerle sağlam bir bağ kuramaz. Bu da yapılan işte başarılı olunmasını engeller, eğitime negatif puanlar olarak yansır’’*

Bu temaya ilişkin katılımcı Ö 20 şunları ifade etmiştir. *‘’En büyük amacımız geleceğin nesli olan çocukları yetiştirmek olduğuna göre bu durum başarılı nesiller yetiştirmemize engel olur ve gelecekte de iyi bir devlet yönetiminden bahsedemeyiz. Nasıl mutlu bir insan gittiği yeri de mutlu ediyorsa stressiz öğretmen ve müdür de mutluluğu yakalayıp kalite ve verimi artırır.’’*

Katılımcılardan Ö14 ise şunları belirtmiştir. *‘’Stres içerisindeki müdür hem öğretmenlere hemde öğrencilere, stresli öğretmen ise doğrudan doğruya öğrencilere negatif bir hava sezdirir. Buda öğrencilerin güdülerini ve derse hazıroluşlarını olumsuz yönde etkiler.’’*

5. Tema: Okul yönetimi

Bu temada‘’Okul müdürünün stresli olmasıokul yönetimini nasıl etkiler?’’ sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilen problemler şöyledir:

‘’Okul müdürünün stresli olması okul yönetiminin doğru kararlar vermesini engeller, diğer idarecilerin verimli çalışmasını engeller, öğretmenlerin verimli çalışma ortamından uzaklaşmasına neden olur, işbirlikçi ruhu engeller, yapılan çalışmalar takdirden ziyade eksik arama ve eleştirme yoluna gider. Bu durum ise iş performansını olumsuz yönde etkiler, iletişimde kopukluğa neden olur ve iş ortamını gererek verimliliği olumsuz yönde etkiler.’’

Okul müdürü bütün işlerinde personeli ile iletişim halinde olmalı herhangi aksamaya ve olumsuzluğa sebebiyet vermeden işlerini yürütmek istemektedir. Ancak herhangi bir sebepten ötürü strese maruz kalan müdür

domino taşı gibi kendisinden sonra gelen kişileri etkilemekte ve okulda soğuk rüzgarların esmesine neden olabilmektedir.

Bu temaya ilişkin katılımcı Ö13 şunları ifade etmiştir. ‘’Okul müdürünün stresli olması okul yönetimindeki iş birlikçi ruhu engeller. Stresli müdür yapılan çalışmaları takdir etmekten çok eksik arama ve eleştirme yoluna gider. Bu durum okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin çalışma azmini ve şevkini olumsuz etkiler,ortamı gererek dedikoduları ve gruplaşmaları tetikler’’

Bu temaya ilişkin katılımcı Ö11 şunları ifade etmiştir. ‘’Okul yönetimi içerisinde birlik ve bütünlük olmaz, kopukluk yaşanır, okulda istenilen düzeyde verimlilik sağlanamaz, yapılan bütün işler göstermelik olur ve okul yönetiminin doğru kararlar vermesini engeller’’

Katılımcılardan Ö4 ise şunları belirtmiştir. ‘’Okul bir aile gibidir. Müdürde aile reisi sayılacağı için onun stresli olması tüm aile bireylerini olumsuz etkileyecek ve verimli bir çalışma ortamından uzaklaşmamıza neden olacaktır.’’

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Gerek bireysel olarak gerekse de örgütsel bağlamda insanların verimliliklerini olumsuz etkileyen faktörlerden birisi de hiç şüphesiz stres olmuştur. Günümüzde idareci ve öğretmenler, zamanının önemli bir bölümünü okullarda geçirmekte, işin amaç ve gereklerini gerçekleştirmek için çaba harcamakta ve örgütte kendisine verilmiş görevleri yerine getirebilmek için, işle ilgili, yöneticilerle ilgili, iş arkadaşları ile ilgili, maddi ve manevi konularla ilgili bir dizi stres oluşturan etmenlere maruz kalmaktadır.

Örgütlerde görülen bazı yaşamsal değişiklikler (okul, şehir, iş değişikliği, yeni bir işe giriş vb.), bireysel sorunlar (okul başarısızlığı, problemli duygusal ilişkiler, kendimize güvensizlik vb.), sağlık sorunları (hastalıklar, yaralanmalar vb.), doğal afetler (deprem, sel, travma vb.), ekonomik güçlükler (işsizlik, yetersiz ücret vb.) örgütsel strese yok açmakta ve çalışanların verimliliğini düşürmektedir. (Özer, 2012)

Hayatın akışı içerisindeki ani değişiklikler kişide ve örgüt çalışanlarında strese yol açmaktadır. Tanımlar ekseninde kaynaklar incelendiğinde bu değişikşliklerin kişisel, yaşamsal, sosyal alanda gerçekleştiği görülmektedir. Bu durumda kişide motivasyon eksikliği, çalışma ortamında isteksizlik, sosyal alanda uyumsuzluk ve performans düşüklüğüne neden olmaktadır.

Bu çalışmanın sonunda okuldaki stresin kaynağı olarak okul yönetimi, öğretmen, veli ve öğrencilerden kaynaklanan fiziksel ve çevresel faktörlerin rol oynadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerde stres sorununun ve bunun eğitime yansımasının incelenmesi, öğretmenler açısından olduğu kadar öğrencilerin ve eğitimin niteliğinin artırılması açısından da yararlı olacaktır.

Stresin okul müdürünün davranışlarını olumsuz yönde etkilediği, iletişimde aksamalara sebep olduğu, motivasyonun olumsuz yönde etkilendiği ve müdürün mesleki fonksiyonlarına zarar verdiği yönünde görüş belirtilmiştir. Okul müdürünün davranışları kişileri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemektedir. Okul müdürünün olumlu davranışı kişiler üzerinde olumlu etki yaparken, kişilerin motivasyonunu ve performansını güçlendirdiği, çalışma azmini artırdığı, öğrenci başarısına olumlu etki yaptığı dile getirilmiştir. Okul müdürünün

olumsuz davranışının ise stresi arttırdığı, motivasyonu ve performansı düşürdüğü, ortamı gerginleştirdiği, başarıyı düşürdüğü, bir zincirin halkaları gibi okuldaki bütün personeli, velileri ve öğrencileri mutsuzluğa sevk ettiği belirtilmiştir. Okul müdürünün ve öğretmenin stresli olması eğitimi olumsuz yönde etkilerken, müdürün stresli olması okul yönetiminin doğru kararlar vermesini etkilediği, işbirlikçi ruhu etkilediği, iletişimde kopukluğa neden olduğu ve iş ortamını gererek iş performansını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Ayrıca yöneticiler, örgütlerinde çalıştırdıkları işgörenlerin örgüt dışı stres kaynaklarının, örgütsel strese de yol açacağını düşünüp gerekli önlemleri almalıdırlar. Birey, sosyal bir varlık olduğundan ister istemez iş dışındaki yani ister aile ile ilgili olsun, isterse genel çevre şartlarıyla ilgili olsun stres verici durumları iş ortamlarına taşıyabilirler. Bu durumda yöneticiye düşen görev, işgörenini çok iyi tanıyıp hangi koşulların strese neden olduğunu öğrenmek ve stresle başa çıkmada etkili yöntemleri uygulamaktır. (Güçlü, 2001)

Okulda çalışan personel iş dışındaki kişisel, ailesel ve sosyal sorunlardan kaynaklı stresi iş ortamlarına taşımaktadırlar. Bundan dolayı yönetici ve öğretmenler iş arkadaşlarını yakından tanıyarak strese neden olan koşullara karşı etkili yöntemler izleyerek iş ortamından stresi uzak tutmaya çalışmalıdırlar. okullardaki yöneticiler de okulda çalışan personeller için stresi azaltmaya yönelik etkili önlemler almalıdırlar.

İş hayatında stres yaratabilen tüm faktörleri tamamıyla ortadan kaldırabilmek mümkün

değildir. Bu nedenle tamamiyle ortadan kaldırmak yerine stresin azaltılması için örgüt yönetimlerine büyük görevler düşmektedir. (Aytaç, 2002) Okullardaki bu görevi yerine getirecek kişiler ise yöneticilerdir.

Sonuç olarak; stresin gelecekte önemini arttırarak gündemde kalacağı muhakkaktır. Örgütler, sorunun gündeme gelmesinden sonra değil, başlangıç ve gelişme aşamasında önleyici hizmet verme yoluyla stresle mücadelesini yapmak zorundadır. Bu nedenle, kaynağın strese, stresin yeni stres kaynaklarına sebep olduğu kısır döngü yerine, tedbirler ve çözümlerle stresin olumlu gelişmelere sebep oldugu bir sistem çarkı kurulmalı; her fırsatta bu çarkın istenilen yönde döndürülmesi için imkânlar zorlanmalıdır. (Yılmaz, 2006)

ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler verilmiştir:

1.Öğretmenlerde velilerden kaynaklanan stresi en aza indirgeyebilmek için velilere eğitimin önemini ifade edecek çalışmaların yapılması.

2.Öğretmenlerin belirli yaşam standartlarına ulaşabilmeleri için gerekli çalışmaların yapılması ve öğretmenlik mesleğinin statüsü yükseltilmelidir.

3. Okulların fiziki donanımları ve diğer ihtiyaçlarının karşılanması için eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.

4.Öğretmenler arasında işbirliği yetersizliği, geçimsizlik, dedikodu, rekabet gibi olumsuzlukları engellemek için öğretmenlere davranış ve insan ilişkileri konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir.

5. İlköğretim okullarında çalışanlar arasında iletişim güçlendirilmeli, stresin yönetiminde kullanılan bireysel ve örgütsel yöntemler anlatılarak iletişimin önemi vurgulanmalıdır.

6. Okullarda araç-gereç yetersizliğinin ve sosyal alan eksikliğinin giderilmesi konusunda çalışmalar hızlı bir şekilde yapılmalı ve olumsuzluklar giderilmelidir.

7. Çalışanlar yönetimin onları düşündüğünü, onların refahlarıyla ilgilendigini bilmek isterler. Okul yöneticileri çalışanlarına bu duyguyu hissettirmeli ve her zaman yanlarında olduğu iklimini yaratmalıdırlar.

8. Okul yönetimi ve öğretmenler arasındaki çatışmayı en aza indirgemek için öğretmenlerin de okul kararlarına katılmalarına fırsat verilmelidir.

9. Okul yöneticileri, öğretmenlerin verimli çalışmalarını en üst düzeye çıkarmak için siyasi veya yanlı kararlar değil objektif kararlar vererek değerlendirmelidirler.

KAYNAKÇA

Aytaç, S. (2002). **İş Stresi Yönetimi El Kitabı.İş Stresi:Oluşumu, Nedenleri, Başa Çıkma Yolları, Yönetimi.** Ankara: Labour Ministry- CASGEM Yayınları

Aydın, İ.(2008). **İş Yaşamında Stres.** (3.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). **Stres ve Başa Çıkma Yolları.**(21. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi

Birkök, C. (2000). **"Poliste Çatışma ve Stres Yönetimi" Adapazarı Polis Teşkilatına Verilen Konferans Metni,**29 Şubat, ASM (Abasıyanık Sanat Merkezi), Adapazarı

Göküş, Ö.R. (2001). **Emniyet Teşkilatında Stres Durumları ve Başa Çıkma Yolları,** <http://www.caginpolisi.com.tr/9/12-13-14-15.htm#_ftn2> , (02.04.2013)

Güçlü, N. (2001). **"Stres Yönetimi"**, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 91–109.

Güler, Z., Başpınar, N.Ö., ve Gürbüz, H. (2001). **İş Yaşamında Stres ve Kamu Kurumlarındaki Sekreterler Üzerine Bir Uygulama**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Gümüştekin, G. E. ve Öztemiz A.B. (2004). **"Örgütsel Stres Yönetimi ve Uçucu Personel Üzerinde Bir Uygulama"**, *Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 23,61-85.

Öner, N. (1999). **Stres Ve Dini İnanç.** (4.Baskı).Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları .

Özer, M.A. (2012). **TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi**, 24, 62.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin yayınları

Yılmaz, O. (2006).**Stresin Performans Üzerine Etkisi.40. Piyade Eğitim Alay Komutanlığı LiderPersonelÜzerinde Bir Araştırma**. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

OKUL ÖRGÜTLERİNDE İŞ DEVAMSIZLIĞI

ABSENTEEISM AT SCHOOL ORGANIZATIONS

Yrd. Doç. Dr. İzzet Döş
Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye,
izzetdos@gmail.com
Gülsüm Asarkaya
Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye,
gulsumasarkaya@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin iş devamsızlığı hakkındaki görüşlerinden yola çıkarak, devamsızlığın nedenlerini, sonuçlarını, okul yönetimine, öğretmenlere ve öğrencilere etkisini tartışmaya açmaktır. Bu amaçla, Şanlıurfa ili Akçakale ilçesinde görevli 21 öğretmen ile betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veriler açık uçlu yedi sorudan oluşan form ile görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonunda; okullarda yapılan iş devamsızlığının genel olarak öğretmenlerin kişisel durumları ve sağlık problemlerinden kaynaklandığı, zorunlu nedenler dışında çok fazla devamsızlık yapılmadığı ortaya konulmuştur. Disiplin sorunlarının ortaya çıkmasıyla okul işleyişinin aksadığı, eğitim öğretim açısından öğrenci kayıplarına (motivasyon düşüklüğü, derse karşı isteksizlik, vb.) neden olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar kelimeler: devamsızlık, öğretmen devamsızlığı, devamsızlık ve etkileri

ABSTRACT

The goal of this study is to open the causes, results and effects of absenteeism on school management, teachers and students up for discussion basing on the opinions of school managers, class masters and in-field-teachers working at primary and secondary schools about absenteeism. For this purpose, a descriptive study is held on 21 teachers working in district of Akçakale, Şanlıurfa. Datum is gathered by a form consisting of 7 open-ended questions. Descriptive analysis method is used for analyzing the datum. At the end of the study, it showed up that main causes of absenteeism are the health problems and statutes of teachers, and also there isn't so much absenteeism if there isn't obligatory cases. It is asserted that school management is halted and student loss in education (lack of motivation, aversion to lessons, etc.) with discipline problems.

Key words: absenteeism, absenteeism of teacher, absenteeism and effects of absenteeism

1.GİRİŞ

İşe devamsızlık birçok kurum ve örgütte problem olarak görülmektedir. Özellikle hizmet sektöründen olan eğitim kurumlarında daha ciddi problemler doğurabilmektedir. Çünkü okullar onlarca hatta binlerce kişilere hizmet eden kuruluşlardır.

Okullardaki öğretmen devamsızlığı genel olarak sıkıntılı geçmektir. Çünkü devamsızlık yapan öğretmen ve yöneticilerin alternatifi olmadığı için işe gelmeyen öğretmenin öğrencilerinin ciddi öğrenme kayıpları yaşamalarının yanında, öğrenciler psikolojik olarak da olumsuz etkilenebilmektedir.

İşe devamsızlık; çalışanın herhangi bir mazereti olmaksızın, işverene veya yöneticiye bilgi vermeden işe gelmemesidir (Tütüncü ve Demir, 2003: 152). Başka bir ifadeyle devamsızlık; kısaca iş görenin çalışma programı veya planına göre çalışması gereken zamanda işine gelmemesidir (Eren, 2007: 267).

Yıllık izinler dışında işe devamsızlık, mazeretli ve mazeretsiz olmak üzere iki türlüdür. Mazeretli devamsızlık; sağlık problemleri ya da çocukla ilgili sorunlar, doğum, ölüm durumları gibi özel yaşam alanına ilişkin nedenlerden dolayı gerçekleşmektedir.

İş Devamsızlığının Nedenleri

İşe devamsızlık nedenlerini Jex (2002:158), çalışanın etkisi, demografik özellikleri, devamsızlık kültürü ve kontrol politikasından kaynaklandığını belirtmiştir.

1. İşgörenlerin Demografik Özellikleri

Yaş Durumu: Yaş ile devamsızlık durumu arasındaki ilişkiyi arayan birçok düşünür olmuştur. Ancak yapılan araştırmalar bu konuda değişik ve birbiriyle çelişkili sonuçlar vermiştir. Bununla birlikte düşünürlerin hemen hepsi orta yaş grubuna giren 25–45 yaş arası olan kişilerde devamsızlığın genç gruplara ve yaşlılara oranla daha az olduğunda birleşmişlerdir. Çünkü bu yaşlarda kişiler mesleksel seçimleri ve yönelimleri tamamlamış olmaktadırlar. Böylece genç yaşlarda görülen sık meslek ve iş değişimi olgusu ortadan kalkmaktadır. Bununla birlikte orta yaş grubunu aşan kimselerde bedensel ve mesleksel rahatsızlıkların artması nedeniyle devamsızlıklar uzun süreli fakat aralıklı olarak ortaya çıkarken, genç gruplarda devamsızlıklar kısa süreli fakat sık sık ortaya çıkmaktadır (Örücü ve Kaplan, 2001: 97).

Aile Durumu: Ana baba ve çocuklardan oluşan "çekirdek aileler" de devamsızlık durumu, büyükanne, büyükbaba ve diğer akrabaların katılımıyla oluşan "büyük aile" tiplerine göre daha az olmaktadır. Bunun nedeni, çekirdek aile yapısında çalışan sayısının az olması ve evin ekonomik sorumluluğunun aile reisinin omuzlarına yüklenmesine bağlanabilir (Bacak ve Yiğit, 2010). Bununla birlikte, çocuk sayısının az olduğu ailelerde, çocuk sayısının fazla olduğu ailelere oranla daha az devamsızlık yapılmaktadır (Eren, 2007: 268).

Cinsiyet: Cinsiyet ile devamsızlık arasında ilişki arayan düşünürler, ortalama olarak kadınların erkeklerden daha fazla devamsız oldukları sonucuna varmışlardır. Bunun nedeni de, kadınların evin mutlak ekonomik sorumluluğunu yüklenmemesinden dolayı işlerini kaybetme korkularının daha az olması şeklinde açıklanmaktadır. Bununla birlikte, bekar hanımlar ile ailenin ekonomik sorumluluğunu yüklenmiş bulunan hanımlarda işe devamsızlık oranı, evli ve özellikle çocuklu hanımlara oranla daha azdır. Çünkü bu durumda ev sorumluluğu ve eve bağlılık birinci plana çıkmaktadır (Örücü ve Kaplan, 2001: 97).

Öğrenim Derecesi ve Monotonluğun Etkisi: Yapılan işin monoton olması ve bireyin kendini işin süreçlerine dahil edememesi, bireyde işe karşı yabancılaşma duygusu oluşturur (Aydın, 2008:

228).Monotonluğun insan üzerinde etkisi umutsuzluk, sıkıntı, gerilim, stres, ilgisizlik, pasif direnme saldırganlık gibi ileri derecede psikolojik ve sosyal bozukluklardır (Aydın, 2008: 228)

Dönemsel Faktörlerin Etkisi: Dönemsel faktörler mevsim değişikliklerinin, haftalık çalışma günlerinin ve vardiya çeşitlerinin devamsızlık üzerindeki etkisinin ölçülmesidir. Örneğin, kış mevsiminde hastalık oranları artmakta ve diğer mevsimlere oranla hastalanma ve rapor alma durumunda çoğalmalar göze çarpmaktadır. Aynı şekilde genellikle tatil ve senelik izin mevsimi olan yaz aylarının sonlarına doğru devamsızlıklar artmaktadır. Devamsızlık durumu günlere göre farklılık gösterdiği gibi vardiya usulüne göre çalışan işyerlerinde vardiyalara göre de farklılık göstermektedir. En çok devamsızlık, sabah erken kalkamama nedeniyle sabah vardiyasında olurken, en az devamsızlık da akşam vardiyasında olmaktadır (Örücü ve Kaplan, 2001: 99; Eren, 2007: 270)

2. Çalışan Etkisi

Stres Etkisi: Stres; hiçlik duygusu, kişisel güven eksikliği, azalan kişisel saygı hissi, depresyon, işte düşük motivasyon, artan kan basıncı ve nabız oranı, işten ayrılma isteği ve iş tatminsizliğine yol açabilir (Aydın, 2008: 230).

Araştırmalara göre stres, çalışanların işe devamsızlık göstermelerine ve işten ayrılmalarına neden olabilmektedir. Dolayısı ile işyeri bundan zarar görmektedir. Çalışanlardan birinde görülen stres diğer çalışanı da olumsuz etkilemekte, böylece verimlilik azalmaktadır. Stresin azaltılması hem çalışanın örgüte katkısını arttırır, hem de çalışanların iş doyumunu yükseltir (Balcı, 2000)

Düşük İş Tatmini: Düşük iş doyumunun çalışanlar üzerinde olumsuz etkilere yol açtığı, personel devir hızını yükselttiği, işe devamsızlığı ve işten ayrılma eğilimini arttırdığı tespit edilmiştir (Üngüren, Cengiz ve Algür, 2009: 41). Bununla birlikte, işten ve örgütten kaynaklanan diğer tüm unsurların iş tatminini etkileyerek devamsızlık davranışına neden olabileceği söylenmektedir (Şahin, 2011:28).

Çalışanlar iş yaşamında, beklentilerine ulaştıkları zaman, olumlu duygular yaşarlar. Bu duygusal durum onların işe karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine neden olur. Dolayısıyla, örgütsel bağlılık bir çalışanın örgüte girmesi ve psikolojik olarak kendisini örgütün bir elemanı olarak hissetmesi ile başlar (Izgar, 2008:320). Bu nedenle, bireyin kendisini örgütün bir parçası olarak hissetmemesi de iş devamsızlığının önemli sebeplerinden biridir.

İşten doyumsuzluk, işgörene elem verecidir ve onu olumsuz duygulara yöneltebilmektedir. İşten doyumsuzluğun ruhsal açıdan işgörende kaygı yaratması, bu kaygının yoğun ve sürekli olması, onun ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyebilmekte, bunun yanı sıra işgörende bıkkınlık, işi bırakma, devamsızlık, kavgacılık gibi örgüt içi istenmeyen davranışlar görülebilmektedir (Özkaya, 2008:165)

Örgüt Ölçeği ve Çalışma Grubunun Yapısı: İşgörenin içinde bulunduğu çalışma grupları ne kadar küçük olursa, devamsızlık oranı büyük gruplara nazaran o kadar daha az olmaktadır. Küçük gruplar, kişilerin işyerinde birbirlerini kolayca tanımalarına ve kişisel ilişkilerin yoğunlaşmasına yol açtığından, bu gruplarda moral seviyesi yüksek olmakta ve devamsızlık azalmaktadır. Halbuki büyük gruplarda, kişinin kendini gruba tanıtması ve kişiliğini kabul ettirmesi zor olmaktadır, grup içindeki değerinin takdir edilmediği fikrine kapılan

işgörenler tatminsizlik duymakta, işyerine ve çalışma grubuna bağlılıkları azaldığından devamsızlıkları da artmaktadır (Örücü ve Kaplan, 2001: 100).

İşe Devamsızlığın Azaltılması İçin Alınması Gereken Önlemler

Genel olarak, işe devamsızlığı önlemek için şunlar yapılabilir (Jex, 2002: 159)

• Devamsızlık yapmayı çalışana daha az çekici hale getirme,

• İşe devamsızlığı yapan çalışana odaklanma,

• Çalışanın katılımını sağlamak için kısıtlamaları azaltmadır.

İşyerlerinde devamsızlık oranını sıfıra indirmek mümkün değildir. Özellikle hastalıklar personel sağlığı gibi sebepler önemlidir. İyi bir şekilde yapılacak personel devri devamsızlığı en aza indirebilir (Eren, 2007: 273).

Bir işin aynı tempoda ve sürekli tekrarlanarak yapılmasının verdiği yorgunluk ve bıkkınlık durumlarına monotonluk adı verilir. Monotonluk sonucu da devamsızlık meydana gelmektedir. Bunu önleyebilmek için işyerlerinde optimal aydınlatma, sıcaklık, havalandırma koşullarının sağlanmasına ve rahatsız edici gürültünün önlenmesine ilişkin tedbirler alınmalıdır. Monotonluğun giderilebilmesi için alınabilecek önlemler vardır. Bunlar bir işgörenin tek bir iş üzerinde ihtisaslaşması yerine birkaç işi öğrenerek uzmanlaşması, iş değiştirme (rotasyon), işi en doğal süresinde yapma, günlük çalışma sürelerinin iyi ayarlanması, çalışma saatlerinde işçilere müzik dinletme, dinlenme sürelerinin en yararlı şekilde ayarlanmasıdır (Eren, 2007: 274).

AMAÇ

İş devamsızlığı çalışanın belirli bir neden olmadan işe gelmemesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Devamsızlık yapan işgören başta olmak üzere işteki diğer bireyler de devamsızlığın sonuçlarından etkilenmektedir. Bu araştırmanın amacı; iş devamsızlığının nedenlerini, sonuçlarını, okullarda okul yönetimine, öğrencilere ve öğretmenlere etkilerini tartışmaktır.

2.YÖNTEM

Araştırma nitel verilerle elde edilen betimsel bir çalışmadır. Çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu tümüyle bize yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008,72).

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örneklemesi kullanılmıştır. Buradaki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008,110). Bu çalışmada, çalışma grubu, yirmi bir kişilik bir öğretmen grubudur. Katılımcılar, iki ilköğretim okulunda çalışan, gönüllü sınıf ve alan öğretmenlerinden oluşmuştur. Çalışmaya katılan grubun 7'si alan öğretmeni, 14'ü ise sınıf öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Veriler görüşme ve odak grup görüşmeleriyle, açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile elde edilmiştir. Formda 7 soru yer almıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken, iş devamsızlığının okul boyutundaki etkileri, okulun örgütsel yapıdaki özellikleri göz önüne alınarak katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Araç maddelerinin oluşturulmasında yazından faydalanılmış iş devamsızlığı hakkında yayımlanmış makaleler ve tezler incelenmiştir. Yazın taramasından sonra veri toplama aracı maddeleri oluşturulmuş ve eğitim bilimleri alanında uzman iki kişiden bu soruların geçerliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Sonuçlar da bu kişilerle tekrar ele alınmış elde edilen verilerin amaç ve teyit edilebilirliği tartışılmıştır.

Veri toplama aracında açık uçlu yedi soru sorulmuş ve katılımcılara bu sorular açıklanmıştır. Devamsızlığın ne anlama geldiği katılımcılara ifade edilerek kavramlar açıklanmıştır. Bu sorular: *1- Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının (okula veya göreve gelmeme) nedenleri neler olabilir? 2- Genel olarak iş devamsızlıkları keyfi mi yoksa zorunlu nedenlerden mi gerçekleşmektedir? 3-Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının okul işleyişine ne tür etkileri olabilir? 4- İş devamsızlığı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ne gibi sonuçlar ortaya çıkar? 5- İş devamsızlığının okul yönetimi açısından olumsuzlukları neler olabilir?(okul müdürleri açısından, diğer öğretmenler açısından, öğrenciler açısından vb.) 6- İş devamsızlığını önlemek için neler yapılabilir?(okul müdürü ne yapabilir?, Üst yönetim il/ilçe milli eğitim müdürlüğü/bakanlık neler yapabilir?) 7- İş devamsızlığı branş/kıdem/cinsiyet/yönetici-öğretmen boyutunda değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçları nasıl değerlendirirsiniz?*

Bu çalışmada açık uçlu sorular sorularak esnek davranılması, bulguları teyit eden farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması, yüz yüze yapılan görüşmeler ve araştırmaya katılanlarla devamlı aynı ortamlarda olup yeri geldikçe araştırma konusuna ilişkin görüşmelerin yapılması araştırmanın geçerliği adına önemli ölçütlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin bazen doğrudan alıntılarla ifade edilmesi, bulgulardan yola çıkılarak sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması ise diğer geçerlik ölçütleri olarak çalışmada yer almıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin ve araştırma çerçevesinin tanımlanması; araştırma konusuna ilişkin kavramların açıklanması; verilerin analizine ilişkin (toplama, analiz, yorum vb) bilgilerin verilmesi; araştırma aşamalarının açıklanması araştırmanın dış güvenirliğine ilişkin ölçütleridir. Betimsel bir yaklaşımla elde edilen verilerin doğrudan verilmesi, araştırma sonuçlarının alan uzmanı kişilerce teyit edilmesi, veri analizlerinin kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılması ise iç güvenirliğe ilişkin ölçütler olarak araştırmada ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Analizi

Veriler betimsel ve içerik analizi yoluyla ele alınarak çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Veriler görüşme sırasında kayıt edilerek ve not tutularak yapılmıştır. Öncelikle kayıtlar ele alınmış ve yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen veriler, bireysel görüşmeler bittikten sonra odak grup görüşmeleriyle teyit edilerek analiz edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel analiz yöntemiyle seçilen temalara ilişkin veriler doğrudan alıntı yapılarak verilmiş, sayısallaştırılması uygun olan bazı veriler frekanslarıyla ifade edilmiştir.

3.BULGULAR

1. Tema:İşe Devamsızlık Nedenleri

Bu temada "Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının (okula veya göreve gelmeme) nedenleri neler olabilir?" sorusuna ilişkin bulgular ele alınıp yorumlanmıştır.

Bu temada katılımcılar devamsızlık nedenleri olarak: *ölüm, evlilik, ailevi durumlar, bıkkınlık, stres, sağlık sorunları, keyfi tatiller, yoğun iş temposu, kişisel işler, rapor, sevk, doğum, uzun süreli tedavi,öğretmenler arası problemler, öğrenci veya veli baskısı,kurs-seminer faliyetleri, okulun fiziki şartları, hava ve ulaşım şartları* sayılabilir.

Temalar	**Önermeler**
Kişisel durumlar	Ölüm Evlilik Ailevi durumlar Bıkkınlık Stres Ailedeki birinin sağlık sorunu Resmi ve dini bayramların arkasından keyfi uzatmalar Yoğun iş temposu Kişisel işler Memleketin farklı olması nedeniyle memlekete gitme
Sağlık problemleri	Rapor Sevk Doğum Uzun süreli tedavi
Okul yönetimine ilişkin problemler	Kişisel husumetler Öğretmenler arası problemler Öğrenci veya veli baskısı Kurs seminer faaliyetleri Okulun fiziksel yapısının iyi olmaması, (soğuk olması)
Okulun konumu	Kış, kar yağması, hava şartları Ulaşım araçlarının olmaması Okulun konum olarak uzak olması

Öğretmenlerin iş devamsızlıkları (okula veya göreve gelmeme) kişisel durumlardan, sağlık problemlerinden, okul yönetimine ilişkin problemlerden ve okulun konumundan kaynaklanmaktadır. Ağırlıklı olarak, öğretmenler işe devam edememenin sebepleri arasında ölüm, evlilik ve sağlık sorunları olduğunu belirtmiştir. Görüldüğü üzere katılımcılar çoğunlukla fiziksel ve psikolojik nedenlerden dolayı devamsızlık yapmaktadırlar. Doğum, hastalık gibi durumlar fiziksel bir engel iken; iş stresi, bıkkınlık, iş yoğunluğu, zihinsel yorgunluk gibi durumlar ise psikolojik neden olarak sayılabilir.

2. Tema: Devamsızlık Çeşidi

Bu soruda genel olarak iş devamsızlıkları keyfi mi yoksa zorunlu nedenlerden mi gerçekleşmektedir?" sorusu ele alınmıştır.

Devamsızlık Nedenleri	f
Zorunlu	14
Keyfi	5
Her ikisi	4
Toplam	23

Araştırmaya katılan 23 kişiden 14'ü genellikle iş devamsızlığının zorunlu nedenlerden, 5'i keyfi nedenlerden ve 4'ü de her iki nedenden de kaynaklandığını söylemektedir. Öğretmenlerin çoğu zorunlu nedenlerden dolayı devam edilemediğini belirtmişlerdir.

3. Tema:Okul İşleyişine Etkisi

Bu temada "Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının okul işleyişine ne tür etkileri olabilir?" sorusu ele alınmıştır.

- Eğitim ve öğretim aksamakta ve öğrenciler öğrenme kayıpları yaşamaktadır.
- Disiplin sorunları görülmektedir.
- Günlük faaliyetler aksamaktadır.
- Diğer öğretmenler rahatsız olmaktadır.
- Öğrencilerin derslere olan ilgisinin azalmasına ve motivasyonlarını kaybetmesine neden olabilir.
- Ders planları öngörülen zamanda bitmez.
- Okulun verimi ve başarısı düşer (akademik, kültürel ve sportif).
- Öğrencilerin disiplinsiz davranışlarında artış olabilir.
- Öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olabilir.
- Öğrenciler derslerinde geri kaldığında başarısızlık duygusu yaşayabilir.
- Dersi boş geçen sınıflar diğer sınıfların da işleyişini bozabilir, bu da okul disiplinini olumsuz etkiler.
- Okula gelemeyen öğretmenler, okul müdürü ve idarecileri de strese sokar.
- Sürekli devamsızlık ve öğretmen sayılarındaki artış diğer öğretmenleri de devamsızlığa yönlendirebilir.
- Nöbet tutan öğretmenlere ek yük binmektedir.
- Bir öğretmenin okula devamsızlığı bir öğrenciyi değil onlarca hatta yüzlerce öğrenciyi etkilemektedir.

Öğretmenler, çalışanın devamsızlık yapması daha çok eğitim-öğretimi olumsuz etkilerken beraberinde disiplin sorunlarının da oluştuğunu söylemektedir. Okuldaki öğretmenleri işleyen sistemin bir parçası olarak düşündüğümüzde, her öğretmen birbirinin tamamlayıcısıdır. Öğretmenler işe devam etmediğinde o sistem aksamaktadır. Bu aksaklık ise, başarının düşmesi, disiplinsizlik, öğrenci devamsızlığı gibi olumsuz durumlarda kendini göstermektedir.

4. Tema:Öğrenci Açısından Sonuçları

Bu temada "İş devamsızlığı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde ne gibi sonuçlar ortaya çıkar?" sorusu ele alınmıştır.

- Gerekli eğitimi eksik aldığında bu durum; ders başarısını, sınav başarısını, psikolojisini ve sosyalleşmesini olumsuz yönde etkiler.
- Devamsızlığın sürekliliği öğrenciler üzerinde disiplin uyumsuzluklarına neden olabilir.
- Öğrenciler boş derslerinde farklı olumsuz alanlara yönelebilirler (internet kafe, sigara, cinsellik vb).
- Öğrencilerin motivasyonları düşer.
- Öğrenciler daha önce öğrendikleri konuları tekrar yapılmadığı için unutabilirler.
- Başarılı olup derse devam eden öğrenciler hayal kırıklığına uğrayabilir.
- Her bir öğrencinin bir gün öğretmen devamsızlığındaki kayıpları ele alınıp toplanırsa korkunç bir meblağ ortaya çıkar.

Öğretmenin işe gelmemesi o gün derslerinin boş geçmesi anlamına gelir. Devamsızlık yapan öğretmen sınıf öğretmeni ve özellikle de birinci sınıf öğretmeni ise, öğrenci kayıpları (motivasyon düşüklüğü, başarısızlık, okula devamsızlık, hayal kırıklığı vb.) daha fazla olacaktır.

Devamsızlık yapan branş öğretmeni ise, derslerine girdikleri öğrenciler konu kaybı yaşarlar, daha fazla disiplin sorunu oluşur, başarı ve motivasyonda azalmalar yaşanabilir. Yapılan devamsızlık sayısına göre de bu durum değişkenlik gösterebilmektedir.

Ayrıca, öğrenciler yaş itibariyle çocuk olarak tanımlanır ve çocukların model aldığı insanlar arasında öğretmenleri de vardır. Bu nedenle işe devam etmeyen bir öğretmenin kendisini örnek alan öğrencileri üzerinde olumsuz bir etki bıraktığı söylenebilir.

5. Tema:Okul Yönetimine Etkisi

Bu temada "İş devamsızlığının okul yönetimi açısından olumsuzlukları neler olabilir? (Okul müdürleri açısından, diğer öğretmenler açısından, öğrenciler açısından vb)" sorusu ele alınmıştır.

- Ders devamlılığını sekteye uğratır ve disiplin sorunlarını beraberinde getirir.
- Okul müdürünü çözüm bulma yolunda sıkıntıya sokar (diğer sınıflara aktarma, sınıfların kalabalık olması, gürültünün çıkması, aksi bir olayın yaşanması, disiplin olaylarının olması vb.)
- Öğretmenler arası iletişim ve diyalog bozulabilir, huzursuzluklar çıkabilir.

- Müdür ve idarecilerin otoritesi sarsılabilir.
- Okul yönetim işlerinin aksamasına ve öğretmenler açısından disiplin (inceleme, soruşturma) problemlerine neden olabilir.
- Okul müdürü derse girmek zorunda kalabilir, dolayısıyla yönetim işleri aksayabilir.
- Diğer öğretmenlerde de devamsızlık yapma isteği oluşabilmektedir.
- Öğrenciler tarafından dersin öğretmenine karşı olumsuz bir tutum gelişebilir.
- Öğretmen devamsızlığının rapora veya izne bağlanması prosedürleri idarecilerin iş yüklerini artırmaktadır.
- Birçok öğretmenin devamsızlık yapması okulu gerçek amacından saptırabilmekte ve okulu ikinci dereceden önemli işlerle meşgul edebilmektedir.
- Herhangi bir öğretmenin devamsızlığı okulda kaosa neden olmaktadır. Bir olumsuz durumun yaşanması okulun tümden huzurunu bozabilir.

İş devamsızlığından okul yönetimi de ciddi düzeyde etkilenmektedir. Özellikle okulda idareci kadrosu azsa ve müdür tek başına yönetim görevini üstlenmişse, devamsızlık olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir. Bunun sonucunda, yöneticide psikolojik sorunlar, stres, yorgunluk, bıkkınlık, moral bozukluğu, özgüven kaybı gibi durumlar ortaya çıkabilir.

Diğer öğretmenlerde ise, işe devamsızlık yapma isteği oluşturabilir. Ayrıca, devamsızlık yapan öğretmene olumsuz bakılarak öğretmenler arasındaki diyalogun kopmasına neden olabilir.

6. Tema:İş Devamsızlığının Önlenmesi

Bu temada " İş devamsızlığını önlemek için neler yapılabilir. (Okul müdürü neler yapabilir? Üst yönetim il/ilçe milli eğitim müdürlüğü/bakanlık neler yapabilir?)" sorusu ele alınmıştır.

- Hastalık durumları incelenebilir.
- İş devamsızlığına yönelik seminer ve kurslar düzenlenebilir.
- Öğretmen ve müdür arasındaki ilişki ve iletişim önemlidir, bu geliştirilebilir.
- Stressiz bir okul ortamı oluşturulabilir.
- Okul iklimi ve kültürü geliştirilebilir, böylelikle okulunu seven bir öğretmen devamsızlık yapmayabilir.
- Serbest öğretmen kadroları olmalıdır ve devamsızlık yapan öğretmenlerin yerine bu serbest kadrodaki öğretmenler devam etmelidir.
- Yaz tatilleri kısaltılıp dönem içi tatiller şeklinde yayılırsa devamsızlık azalabilir.
- Çalışanı düşünerek politika üretilirse öğretmenin devamsızlığı azalabilir.
- İl/ilçe müdürlükleri zorunlu haller dışında devamsızlıklara müsaade etmeyebilir.
- Bakanlık devamsızlık nedenlerini araştırarak gerekli önlemleri almalıdır.

- İş devamsızlığını suistimal edenlere gerekli müeyyideler uygulanmalıdır.
- Öğretmeni işe motive edecek aktiviteler işlenmelidir.

Öğretmenlerin genellikle zorunlu durumlarda yaptıkları devamsızlıkların en aza indirilebilmesi için çalışma şartları ve izinler yeniden düzenlenerek öğretmenlerin okul iklimine olumlu katkıları artırılabilir. Böylece eğitim öğretimdeki verim de kendiliğinden artabilir.

7. Tema:Demografik Özelliklerin Etkisi

İş devamsızlığı branş/kıdem/cinsiyet/yönetici-öğretmen boyutunda değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçları nasıl değerlendirirsiniz?

Önermeler	**f**
Devamsızlık kıdemle veya cinsiyetle ilişkili değildir, herkes devamsızlık yapabilir	5
İş devamsızlığı genel olarak bayan öğretmenlerde çoğunluktadır	4
İş devamsızlığı genelde göreve yeni başlayan öğretmenlerde (kıdemi düşük) daha çok ortaya çıkmaktadır	3
Kıdem arttıkça devamsızlık artmaktadır	3
Branş öğretmenlerine nazaran sınıf öğretmenleri daha az devamsızlık yapmaktadır	1
Yöneticiler daha çok devamsızlık yapar	1

İş devamsızlığı branş/kıdem/cinsiyet/yönetici-öğretmen boyutunda değerlendirildiğinde; "Devamsızlık kıdemle veya cinsiyetle ilişkili değildir, herkes devamsızlık yapabilir" önermesi diğer önermelere göre daha çok tercih edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler genellikle, devamsızlığın farklı nedenlerle her durumda yapılabileceğini savunmuşlardır. Ayrıca bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla devamsızlık yaptıkları belirtilmiştir. Bunun nedeni olarak da bayanın ailevi sorumluluklarının erkeklere göre daha fazla olması gösterilmiştir.

4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan öğretmenlerin eğitim-öğretimin kalitesi, verimliliği, etkililiği ve sürekliliği üzerinde büyük bir payı vardır. Bu nedenle, zaman zaman yapılan mazaretli ya da mazaretsiz devamsızlıklar eğitimi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, iş devamsızlığının okul örgütlerindeki nedenleri, sonuçları, diğer çalışanlara ve öğrencilere etkisi ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının ölüm, evlilik, bıkkınlık, yoğun iş temposu, ailevi durumlar ve stres gibi kişisel durumlardan kaynaklandığı,

2. Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının rapor veya sevk alma, doğum ve uzun süreli tedavi gibi sağlık sorunları,

3. Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının öğretmenler arası iletişim bozukluğu, öğrenci ya da velinin öğretmen üzerindeki psikolojik baskısı, belli zamanlarda yapılan kurs ve seminer faaliyetleri ve okulun fiziki yapısının eğitime elverişli olmaması,

4. Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının okulun bulunduğu konumu ve mevsimsel şartlar,

5. Öğretmenlerin iş devamsızlıklarının genellikle zorunlu hallerde ortaya çıktığı,

6. Öğretmenlerin devamsızlık yapması sonucu okul işleyişinde eğitim-öğretimin aksaması,

7. Öğretmenlerin devamsızlık yapması sonucu okul işleyişinde disiplin sorunları, günlük faaliyetlerin aksaması, derslerin planlanan zamanda tamamlanamaması dolayısıyla okulun veriminin düşmesi,

8. Öğretmenlerin devamsızlık yapması sonucu okul işleyişinde öğrencilerin de devamsızlık yapmaya başlaması, diğer öğretmenlerin de rahatsız olması, öğrencilerde başarısızlık hissi oluşması,

9. İş devamsızlığı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde öğrencinin psikolojisini ve sosyalleşmesini olumsuz yönde etkilemesi,

10. İş devamsızlığı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin akademik başarılarının düşmesi, motivasyonlarında azalma,

11. İş devamsızlığı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin devamsız olduğu saatlerde öğrencilerin olumsuz alanlara (internet cafe, sigara, cinsellik vb.) yönelmesi,

12. İş devamsızlığı öğrenciler açısından değerlendirildiğinde başarılı öğrencilerde bir hayal kırıklığı olması ve derslere karşı isteksizlik,

13. Öğretmenin iş devamsızlığı okul yönetimi açısından disiplin sorunlarını beraberinde getirmesi ve bu durumun idarecilerin otoritesinin sarsılmasına neden olması,

14. Öğretmenin iş devamsızlığı okul yönetimi açısından devamsızlık sonucu oluşan kargaşayı önlemede sıkıntı olması ve okul müdürünün çözüm sürecinde stres yaşaması,

15. Öğretmenin iş devamsızlığının, okul yönetimi açısından yönetim işlerinin aksamasına neden olması,

16. Öğretmenin iş devamsızlığı, okul yönetimi açısından devamsızlığın rapora veya izne bağlanması prosedürleri idarecilerin iş yüklerini artırması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Aydın (2008) yapmış olduğu çalışmada stres, depresyon ve düşük motivasyonun işten ayrılma isteğine yol açtığını ifade etmiştir. Örücü, Kaplan ve Eren (2001) de yapmış oldukları çalışmada kış mevsiminde hastalanarak rapor alma, yaz mevsimine doğru senelik izin kullanma gibi mevsimsel nedenlerin iş devamsızlığını etkilediğini vurgulamıştır. Bununla birlikte, Şahin (2011) işten ve örgütten kaynaklanan tüm unsurların devamsızlığa neden olabileceğini söylemektedir.

Sonuç olarak, mazeretli ya da mazeretsiz yapılan iş devamsızlığının okul iklimini olumsuz yönde etkilediği ve bunun önlenmesi gerektiği alanyazında ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bu kurama göre yaptıkları iş devamsızlığının hem öğrencilerin öğrenmelerine hem de okulun örgütsel işleyişine zararının olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Okul devamsızlıkları genel olarak, uzun süreli olanlarda vekil öğretmenlik veya ders ücretli öğretmenlik yollarıyla giderilmeye çalışılmaktadır. Bunun yanında kısa süreli devamsızlıklarda müdür yardımcılarının veya dersi boş olan öğretmen tarafından geçici doldurulmaya çalışılmaktadır. Fakat bu gidermeler geçicidir ve günü kurtarmaya yöneliktir. Ayrıca, ülkemizde söz konusu soruna sistematik bir çözüm getirilememesinin nedeni olarak ülkenin içinde bulunduğu ekonomik durum gösterilebilir.

Çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. İş devamsızlığına yönelik seminer ve kurslar düzenlenebilir.

2. Okul iklimi ve kültürü geliştirilebilir, böylelikle okulunu seven bir öğretmen devamsızlık yapmayabilir.

3. Yaz tatilleri kısaltılıp, dönem içi tatiller şeklinde yayılırsa devamsızlık azalabilir.

4. Öğretmeni işe motive edecek çeşitli aktiviteler düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

Aydın, A. H. (2008). *Yönetim Bilimi*. (İkinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bacak, B. Ve Yiğit, Y. (2010). "İşe Devamsızlığın Nedenleri, Ekonomik Sonuçları Ve Azaltılması İçin Alınması Gereken Önlemler", *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi (5:1) 2010 Journal of Entrepreneurship and Development*

Balcı, A. (2000). *Öğretim Elemanlarının İş Stresi, Kuram Ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel YayınDağıtım.

Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (Onuncu Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 317 -334.*

Jex, S. M. (2002). Organizational Psychology: A Scientist-Practitioner Approach, John Wiley & Sons, New York.

Örücü, E. ve Kaplan, E. (2001). "Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarında Devamsızlık Sorunu", Celal BayarÜniversitesi İ.İ.B.F, Yönetim ve Ekonomi, 7(1), Manisa.

Özkaya, M. O., Yakın, V. ve Ekinci, T. (2008). Stres Düzeylerinin Çalışanların İş Doyumu Üzerine Etkisi Celal Bayar Üniversitesi Çalışanları Üzerine Ampirik Bir Araştırma.*Yönetim ve Ekonomi 15 (1) 163-179.*

Şahin, F. (2011).İşe Devamsızlığın Nedenleri, Sonuçları ve Örgütler İçin Önemi. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi 4 (1) 24-39.*

Tütüncü, Ö. ve Demir, M. (2003). Konaklama İşletmelerinde İnsan Kaynakları Kapsamında İşgücü Devir Hızının Analizi ve Muğla Bölgesi Analizi. Dokuz EylülÜniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 5(2).

Üngören, E., Cengiz, F. ve Algür, S. (2009). İş Tatmini ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 8(27) 4.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

THE PHYSICAL STRUCTURE OF THE SCHOOL AND EDUCATION

OKULUN FİZİKSEL YAPISI VE EĞİTİM

Yrd. Doç. Dr. İzzet DÖŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri
İpek BÖNCEOĞLU
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖZET

Toplumlar ihtiyaç duydukları insanların eğitimini tesadüflere ve gelişigüzel olaylara bırakmamışlar, kazandırmak istedikleri bilgi ve davranışları okul adı verilen kurumlar içerisinde planlı ve programlı bir şekilde yürütmüşlerdir. Günlük zaman diliminin büyük çoğunluğunu okulda geçiren öğrencilerin gereksinim duyduğu fiziksel mekan sağlanmadığı takdirde eğitimden beklenen kalite sağlanamayacak, istenilen verim elde edilemeyecektir. Bu durumda okulu, sınıfı bir başka deyişle öğrenme ortamını olabildiği ölçüde iyi bir ortam haline getirmek gerekir.

Bu çalışma, öğretmenlerin okulun ve sınıfın fiziki yapısının eğitime katkısına ilişkin görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaçla Gaziantep ilinin Nizip ilçesinde görev yapan yirmi öğretmen ile betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veriler açık uçlu beş sorudan oluşan form ile görüşme yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonunda: Fiziksel imkânlarımız ne kadar beklentiyi karşılıyorsa eğitim sistemimizin o kadar olumlu etkilendiği; okulların yapım projesi istenilen seviyelere ulaştığında; öğrenme imkânlarının genişletilebildiği; sınıfların fiziksel yapısındaki sorunların çocukların kişilik gelişimlerini ve öğrenme isteklerini etkilediği, sınıfların rengi, büyüklüğü, dizaynı eğitim-öğretimin kalitesinin arttırdığı; okulun fiziksel yapısının öğrenci ve öğretmen üzerinde önemli bir motivasyon kaynağı olduğu; etkili bir öğretimin olabilmesi için okulun fiziksel yapısının çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine olanak sağlaması gerektiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulun fiziksel yapısı, sınıfın fiziksel yapısı, fiziksel yapının eğitime bakan yönü

ABSTRACT

Societies do not leave the education of people they need to the coincidences and random events, and conduct the knowledge and attitudes they want them to gain in a planned and programmed manner within the institutions named ‘school’. The expected quality and intended efficiency from education will not be provided if a physical place, the need of students who spend the vast majority of the daily time zone at school could not be achieved. In this situation, it is needed to convert the school and class, in other words, the training environment into a good place as it can be.

This study aims to display in detail the ideas of teachers about the contribution of physical structure of a school and class to education. For this purpose, a descriptive study is applied to twenty teacher working in the district of Nizip within Gaziantep province. The data is collected with a form including open-ended five questions via an interview. In the analysis of data is benefited from a descriptive analysis method. At the end of the study, it is revealed that the more our physical facilities cover the expectation, the more positively our education system is effected; when schools’ building project is reached to the levels required, the capability of learning can be expanded; the problems in the physical structure of classes affect children’s personality development and their desire of learning; the color, size and design of classes increase the quality of education; physical structure of a school is a significant source of motivation over a student and teacher; for an efficient

training the physical structure of a school is needed to enable for developing children's cognitive, emotional and psychomotor abilities.

Key Words: Physical layout of a school, physical structure of a class, direction of physical structure in education

1. GİRİŞ

Eğitim, kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2010:2). Eğitim; formal ve informal olarak iki kısımda incelenmektedir. Formal eğitimin sistemli ve sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için okullara ihtiyaç vardır.

Toplumun önemli bir parçası olan okullar; özgün bir toplumsal sistem, eğitim sisteminin genel, özel amaçlar ve temel ilkeler doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı formal bir örgüttür (Aydın, 2005: 208, Aytaç, 2000: 1). Okul, toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlevini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullarda bir grup öğrenciye toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunularak, öğrencilerde istendik davranış değişikliği getirilmeye çalışılır (Fidan ve Erden, 1998 :57).

Okul, toplumun ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu bir örgüttür. Toplumlarda eğitimin bir kamu girişimi ve toplumsal bir işlev olarak görülmesi, okul adı verilen yapıların oluşmasını sağlamıştır (Şişman, 2000: 109). Toplumlar geliştikçe iş bölümü çeşitlenir. Meslek yaşamı uzmanlaşmayı gerektirir. Artık, birçok bilgi ve becerinin uzmanlarca verilmesi zorunluluk hâline gelir. Aile, sokak ve iş yeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen teknolojilerin aktarılmasını başaramaz. Vatandaşlık görevinin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerin herkese aynı şekilde verilmesi herkesin ortak bir eğitim sürecinden geçirilmesi ile mümkün olur. Belirttiğimiz bu durumlar eğitimin "okul" olarak kurumlaşmasını ortaya çıkarmıştır (Fidan, 2012:6).

Elbette eğitim olgusu okullarla sınırlandırılamaz. Okulların dışında, yaşamın her alanında eğitim söz konusudur. Bireyler okul dışında da eğitilebilirler, eğitim alabilirler ancak, okullar ve okullarda yer alan sınıflar bu iş için özel oluşturulmuş çevreler olduğundan, buralarda olup bitenlerin diğer ortamlardan farklı olması beklenir. Bu nedenle okulu ve sınıfı iyi anlamak gerekmektedir (Demirtaş, 2007: 3).

İnsanın çevreyle uyumlu ilişkiler kurabilmesi, farklı ortamlarda ihtiyaçlarını karşılaması öğrenmeyle gerçekleşmektedir. İnsan yaşamı boyunca birçok eğitim ortamında eğitim alır ve birçok şeyi öğrenir. Öğrenme süreci değişik kurumlarda ve çevrede gelişir. Ancak insan, yaşamının büyük bir kısmını okulda geçirdiğine göre okulda gerçekleşen öğrenme daha önemlidir. Okulun öğrenme başarısında, öğrencinin evine göre daha etkili olduğu da tespit edilmiştir. Bu durumda okulu, sınıfı bir başka deyişle öğrenme ortamını olabildiği ölçüde iyi bir öğrenme ortamı haline getirmek gerekir (Künkül, 2008: 2). İçinde bulunulan fiziki çevre davranışları etkiler. Fiziksel çevre öğrenmenin çerçevesidir. Nitelikli bir eğitim, birçok etmenin yanı sıra, öğrenme mekanlarının fiziksel ve psikolojik koşullarıyla da doğrudan ilgilidir. Eğer nitelikli eğitim amaçlanıyorsa, doğru mekanlarda doğru araç-gereçlerle öğrencilere bilgi sunulmalıdır (Çetin, 2006: 45).

Fiziki yapının okulda etkililiği ve verimliliği destekliyor oluşu eğitimin kalitesini her anlamda arttıracaktır. Çevre ve mimarinin insan psikolojisi üzerindeki etkilerinden hareketle toplumsal barış, uyumlu ilişkiler, yaratıcılığın yükselişi ile gelen performans artışları gibi sonuçlar elde edilebilir. Bu açıdan bakıldığında okulun fiziki yapısından olumlu bir şekilde faydalanıp, öğrencilerin başarılarında gözle görülür bir yükselme şansı da yakalanabilir. Bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. Yüzyılda toplumların nitelikli insan gücüne olan ihtiyaçları giderek artmaktadır. İnsan gücünün niteliği ancak nitelikli eğitim kurumları ile artırılabilir. Okul yapıları ve donanım yetersizliği eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Karasolak, 2009). Fiziksel ortamla ilgili olan her değişken, eğitime destek veya engel olabilir. Sadece mekanda var olanlar değil, bunların düzenlenişi, görüntüsü (estetiksel durumu) da eğitsel açıdan insan üzerinde önemlidir ve etkileyici olmaktadır (Uludağ, 2002: 153-154).

Okul binalarının etkili kullanımını gerektiren tek neden, bu binaların yapımında kullanılan kaynakların ekonomik olarak büyüklüğü ve önemliliği değildir. Okul binası; öğretmen, öğrenci, araç gereç ve donanım gibi eğitimin diğer girdi kaynaklarını bir araya getiren, barındıran zorunlu mekanlar olarak, eğitim ortamının en klasik ve temel öğelerinden birisi olma özelliğini taşımaktadır (Şimşek, 1995: 338). Başka bir deyişle okul binalarının etkili kullanımı, ekonomik yararı en üst düzeye çıkarmakla kalmamakta, aynı zamanda eğitimin niteliğini artırmada da önemli bir etken olmaktadır. Uygun eğitim yapılarının, eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasında öğrenci başarısının ve okula karşı olumlu tutumun artmasında önemli olduğu bilinen bir gerçektir (Karasolak, 2009). Okulun fiziki yapısı, araç ve gereçlerin yeterli sayıda ve nitelikte olması bir yandan öğrenmeyi kolaylaştırırken diğer yandan da öğrencilerin okul ve derslere yönelik tutumlarını olumlu yönde etkiler (Fidan ve Erden, 1998 :63). Eğitim ortamı, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile eğitsel iletişimin ve etkileşimin oluştuğu çevredir. Öğrenme, öğrenci ve çevre arasında karşılıklı etkileşim içinde olduğundan okulun fiziki yapısında kullanılan kaynaklar belirli eğitim hedefleri doğrultusunda kullanıldığında tüm bunlardan daha iyi verim alındığı yadsınamaz bir gerçektir.

Eğitimde verimlilik üzerine yapılan araştırmalarda sınıf ve okul ortamının öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğu ve fiziksel ortamın uygunluğunun, etkili öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında fiziki mekan öğretmen-öğrenci ilişkisinden okuldaki etkili öğrenmeye kadar pek çok alanda rol sahibidir. Okul binalarının kullanımında etkililiğin sağlanması, niteliği sabit tutarsak mevcut binalarla daha fazla öğrenciye eğitim hizmeti götürebilme ya da öğrenci sayısını sabit tutarsak aynı binalarla daha nitelikli hizmet verebilmeyi gerektirir (Şimşek, 1995). Hathaway "Eğitsel Binalar" adlı makalesinin girişinde şöyle diyor: "Bizler ilk önce binaları şekillendiririz sonra onlar bizleri şekillendirir. Okullar için bu çok önemlidir, çünkü gerek öğrenmeye ve insan becerisine yardımda ya da her ikisini de engellemek için eğitsel binaların birçok özelliğinin gizil güçleri vardır" (Akt: Uludağ, 2002:153-154).

Öğretmen-öğrenci yaşamının büyük bir bölümünün geçtiği fiziksel mekan olan okullar öncelikle içerisinde bir takım özellikleri barındırmalıdır. Bunlar; öğrenciye çalışma zemini ve ders yapma olanağı tanıyan işlevsellik, öğrenme aktivitelerinin arzu edilen duruma gelmesinde öğrencide duygu yoğunluğu ortaya çıkarması, farklı amaçlara hizmet edebilecek esnekliğe sahip olmalıdır ve öğrencilere elde ettiklerini doyasıya yaşatacak estetik bir değer önde gelmelidir. Çünkü fiziki çevre düzenlenmesinden inşasına kadar öğrenci üzerinde psikolojik etkilerde bulunacaktır. Bu çevre öğrenmeyi ve devam eden gelişmeyi ya cesaretlendirecek ve artıracak ya da önleyecek veya cesaret kıracaktır (Uludağ, 2002). Okul binalarında kullanıcıların gereksinimleri ve beklentileri

doğrultusunda eğitim ortamları oluşturulmalı ve bu gereksinimlere cevap verecek fiziksel, eğitsel ve sosyal çevre düzenlemeleri geliştirilmelidir. Okul karşılıklı iletişime, tartışmaya, deneyimi paylaşmaya açık ve katılımcı bireylerin yetişmesine olanak tanıyan bir ortam yaratmalıdır. Çocuk psikolojisine uygun göze ve duygu sistemlerine zevk veren bir okul çevresi çocukların yadırgayacağı, onlara yabancı gelecek her türlü yapı düzeninden kaçınılarak düzenlenmelidir (Karasolak, 2009).

Toplumun eğitim gereksinimini karşılamak amacıyla oluşturulan kurumlar olan okulların günümüzde yaşadıkları güçlükleri iyi değerlendirmek gerekmektedir. Amaçları iyi insan, iyi yurttaş, iyi üretici ve iyi tüketici yetiştirmek biçiminde gruplanabilecek okullar günümüzde bu amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirmektedirler? Öğrenciler, okullar, sınıflar ve eğitim hakkında ne düşünmektedirler? Öğrenciler okullara ve sınıflara isteyerek gelmekte ve çalışmakta mıdır? Okulların, sınıfların öğrencilerin yaşamlarındaki yeri ve anlamı nedir? Öğrencinin, ailesinden sonra, çocukluk ve gençlik dönemlerinin büyük bir bölümünü geçirdiği ortamlar olan okulların ve sınıfların onların yaşamlarına etkisi ve katkısı nedir? Biçiminde sıralanabilecek sorular dizisine doyurucu, anlamlı ve öğrenciler için benimsenebilir yanıtlar vermek eğitimcilerin üzerinde durması gereken sorulardır (Demirtaş, 2007, 4).

Eğitim alanlarının yapısal nitelikleri, eğitim kalitesini dolaylı ya da dolaysız olarak etkileyeceği gibi, çocuk gelişimi açısından da önemli sonuçları doğurmaktadır. Kentlerimizin gelişmesinde büyük bir etken olan "rant" olgusu karşısında, yeterli nitelik ve sayıda eğitim alanlarının tesisi, çoğu kez özel mülk sahiplerinin arsa ya da arazilerinin kamulaştırılması yoluyla kazanılmakta ve yapımında büyük ekonomik sorunlarla karşılaşılmaktadır. 3194 sayılı İmar Kanununda belirlenen eğitim alanı standartları, imar planlarının yapımında göz önüne alınması gerekirken, gerek imar planlarının yapımında, gerekse uygulamada çoğu kez standartlara uymayan alan büyüklükleri belirlenmekte ve yeterli alan kalitesini taşımayan eğitim tesisleri gerçekleştirilmek zorunda kalınmaktadır. Ayrıca kentsel nüfus yoğunluğu ve okul çağı nüfusun kent içindeki dağılımı, göreceli olarak dahi olsa gözetilmeden oluşturulmaya çalışılan eğitim tesislerindeki temel kaygı; "her ne olursa olsun, bir eğitim birimi tesis edilsin" yaklaşımı olduğundan, bunun sonucunda ise; eğitim tesislerinde aranan alan ve donanım standartlarıyla kent içindeki konumu açısından beklenen fiziksel mekan oluşumları gözden kaçırılmış olmaktadır (Özyaba,2002).

Çağdaş eğitim yapılarının planlanmasında çevrenin mevcut koşullarını gereksinmelere yanıt verecek biçimde değerlendirme, eğitimde gelişmelere ve artan kapasiteye uyacak kadar esnek olma, ön koşul olmaktadır. Mimarisiyle, sunduğu geniş olanak ve aktivite çeşitliliğiyle okul yapıları çocuğun araştırma, keşfetme, deneme, tartışma, oyun, sosyal olma ve düşünme yeteneklerini geliştirmeli, yaratıcılıklarını teşvik etmelidir. Günümüzün hızla değişen, gelişen, teknolojinin, bilginin ve ekonomik rekabetin yaygınlaştığı dünyasında, bireylerin beyinlerinin yarıştırıldığı bir ortamda, yarışı kazanabilecek bireyleri hangi okullarda ve sınıflarda yetiştirebileceğimizi tartışmak durumundayız. Bu durum okullara- sınıflara ve bu örgütlerde yer alan çalışanlara önemli sorumluluklar yüklemektedir (Demirtaş, 2007,4).

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlerin okulun ve sınıfın fiziki yapısının eğitime katkısına ilişkin görüşlerinin ayrıntılı olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

- Okulların fiziksel yapısının yani yapım projesinin eğitime bakan yönü nedir?
- Sınıfların büyüklüğü, rengi, rantabl olması, dizaynı vb özelliklerinin eğitim açısından önemi nedir?
- Okulun fiziksel yapısının öğrenci ve öğretmen üzerinde motivasyonu üzerindeki etkisi nasıldır?
- Etkili öğretim için sınıfın fiziksel yapısı nasıl olmalıdır?
- Etkili eğitim ve öğretim için okulun fiziksel yapısı nasıl olmalıdır?

Yöntem

Veriler görüşme ve odak grup görüşmeleriyle, açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı oluşturulurken, fiziki yapının okul boyutundaki etkileri, okulun örgütsel yapıdaki özellikleri göz önüne alınarak katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Katılımcılar, Nizip İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan seçilen iki ilköğretim okulunun öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, gönüllü olarak katılan yirmi öğretmenden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dokuz tanesi erkek, on bir tanesi bayandır ve kıdemleri 1-15 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracında açık uçlu beş soru sorulmuş ve katılımcılara bu sorular açıklanmıştır. Fiziksel özelliklerin ne anlama geldiği katılımcılara ifade edilerek kavramlar açıklanmıştır. Bu sorular; "*1- Okulların fiziksel yapısının yani yapım projesinin eğitime bakan yönü nedir?"* sorusu*; "2-Sınıfların büyüklüğü, rengi, prezantabl olması, dizaynı vb. özelliklerinin eğitim açısından önemi nedir?"* sorusu; *"3-Okulun fiziksel yapısının öğrenci ve öğretmen üzerinde motivasyonu üzerindeki etkisi nasıldır?"*sorusu; *"4-Size göre etkili öğretim için sınıfın fiziksel yapısı nasıl olmalıdır?"* sorusu; *"5- Size göre etkili eğitim ve öğretim için okulun fiziksel yapısı nasıl olmalıdır?"* sorusu yer almıştır.

Bu çalışmada açık uçlu sorular sorularak esnek davranılması, bulguları teyit eden farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması, yüz yüze yapılan görüşmeler ve araştırmaya katılanlarla devamlı aynı ortamlarda olup yeri geldikçe araştırma konusuna ilişkin görüşmelerin yapılması araştırmanın geçerliği adına önemli ölçütlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin bazen direk alıntılarla ifade edilmesi, bulgulardan yola çıkılarak sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması ise diğer geçerlik ölçütleri olarak çalışmada yer almıştır.

Veri Analizi

Veriler betimsel analiz yoluyla ele alınarak çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Veriler görüşme sırasında kayıt edilerek ve not tutularak yapılmıştır. Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel analiz yöntemiyle seçilen temalara ilişkin veriler doğrudan alıntı yapılarak verilmiş, sayısallaştırılması uygun olan bazı veriler frekanslarıyla ifade edilmiştir. Veriler analiz edilirken direk alıntılarla desteklenmiş ve bu alıntılar öğretmenlere kodlar verilerek çalışmada ifade edilmiştir. Her öğretmene birden başlayarak yirmiye kadar Ö1, Ö2 …gibi kodlar verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular betimsel analiz yöntemine göre ele alınmış ve aşağıda yorumlanmıştır.

1. Tema: Okul Fiziki Yapısının Eğitime Bakan Yönü

Bu temada 'Okulların fiziksel yapısının yani yapım projesinin eğitime bakan yönü nedir?' sorusuna ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilenler şöyledir: *Okulların fiziksel yapısının eğitime direkt olarak etkisi vardır. Fiziksel imkânlarımız ne kadar beklentiyi karşılıyorsa eğitim sistemimiz o kadar olumlu etkilenir. Eğitim o fiziksel yapı içerisinde gerçekleştiğinden okullardaki eksiklikler eğitimi aksatmaktadır. Okul eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleşebilmesi için fiziksel donanım olarak eğitime elverişli olmalıdır. Okulların yapım projesi istenilen seviyelere ulaştığında; öğrenme imkanları genişletilebilir, hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir, halkın mesleki, sosyal, kültürel hizmet talepleri karşılanabilir. Mevcut okullara baktığımızda plan, proje dahilinde eğitim için ayrılan mekanlar yeterli değildir. Zaruri ihtiyaçların yani yalnızca okuma-yazma eylemlerini öğretebilmek amaçlı kurulduğu görülmektedir. Okullarda başarıyı arttırmak için fiziki şartları iyileştirmek gerekmektedir.*

Okulların fiziki yapısının eğitimi ilgilendiren yönü oldukça fazladır. Okulun sahip olduğu fiziksel imkanlar ne kadar çoksa eğitimin kalitesi de o oranda artmaktadır. Okulların yapım projesi, öğretmenlerin, öğrencilerin, okuldaki tüm paydaşların etkilendiği önemli bir unsurdur. Fiziki potansiyelin iyi durumda olduğu okullarda verim arttığı gibi fiziki yetersizliğin hüküm sürdüğü okullarda da eğitim o denli aksayacaktır.

Bu anlamda öğretmen Ö-12 şunları ifade etmiştir: 'Okullarda etkili eğitim öğretimin yapılabilmesi için fiziksel donanımın tam olması gerekmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler tüm enerjilerini öğrencilerini eğitebilmek için harcamalıdırlar. Fiziksel şartları düzenlemek için ayrıca mesai harcamamalıdırlar.' Başka bir ifadeyle öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları ortamlar, okul daha yapım aşamasındayken belirlenmeli ve ona göre okullar yapılmalıdır. Daha sonradan ihtiyaç dahilinde fiziki yapının düzenlenmesi hem öğretmenlerin hem de yöneticilerin vakitlerini ve enerjilerini büyük oranda harcamaktadır.

Fiziki koşullara ilişkin öne çıkan diğer bir görüş ise öğretmen Ö-8 tarafından şöyle ifade edilmiştir: 'Okulların standartlaştırılması ve hepsinin aynı kalıp içine yerleştirilmesinin öğrencileri ve öğretmenleri sıktığını düşünüyorum. Her okul aynı renk, her okul aynı dizayna sahip. Köy okulları özellikle fiziki yapı konusunda oldukça eksik, bir nevi üvey evlat. Hiçbir imkan yok, hiçbir seçenek düşünülmemiş. Böyle bir ortamda öğretmenlerin harikalar yaratması bekleniyor. Oldukça üzücü bir durum. '

Benzer şekilde etkili eğitim öğretimin gerçekleşmesine ilişkin öğretmen Ö-19 şunları belirtmiştir: Okulların fiziksel yapısı eğitimle doğrudan ilgilidir. Etkili bir öğretimin olabilmesi için okulun ısınma durumu, aydınlatması, sınıfların genişliği vb. birçok fiziksel özellik önceden oluşturulmalıdır. Eğitimin iyi olabilmesi için fiziksel ortamın iyi olması öğrencilerin güdülenmesi, öğretmenin mesleki yeterliliği gibi birçok unsur vardır ama en başta fiziksel şartların iyi olması gerekmektedir.

Bu konuya ilişkin öğretmen Ö-6 ise 'okulların fiziki yapısının eğitime büyük ölçüde etkisi vardır. Özellikle sınıf sayısının yeterli olması, okulda kütüphane, laboratuar gibi alanların bulunması eğitimi olumlu yönde etkilemektedir. Bu şekilde alanların bulunmadığı, teknolojinin yetersiz kaldığı okullarda eğitim faaliyetleri yetersiz kalmaktadır.' şeklinde görüş bildirmiştir.

2. Tema: Sınıfın fiziki yapısı

Bu temada 'Sınıfların büyüklüğü, rengi, rantabl olması, dizaynı vb özelliklerinin eğitim açısından önemi nedir?' sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilenler şöyledir: *Sınıfların fiziksel yapısındaki sorunlar çocukların kişilik gelişimlerini ve öğrenme isteklerini etkileyebilir. Eğitim- öğretimde kalıcı değişikliklere yol açabilmesi için sınıf büyüklüğü mutlaka öğrenci sayısıyla orantılı olmalıdır. Çok büyük sınıflarda otorite sorunu doğar, derse ilgisizlik artar. Aynı zamanda büyük sınıflar sesin dağılımı açısından da öğretmene güçlük çıkarır. Benzer şekilde sınıfların küçük olması da öğrencilerin ve öğretmenlerin hareket alanını daraltır. Öğrenciler çok fazla iç içe olduklarından dikkatleri birbirlerine kayar. Sınıf büyüklüğü öğrencilere kendilerini ifade edebilecek fırsatları vermeli, öğrenci- öğretmen iletişimini arttıracak seviye de olmalıdır. Ayrıca mevcudu az olan sınıflarda öğrenci- öğretmen- veli arasındaki ilişkilerinin daha olumlu olduğu ve bunun eğitime yansıdığı görülmüştür.*

Renklerin insan psikolojisi üzerindeki etkileri bilinen bir gerçek olduğundan sınıfın renginin öğrencilerin etkili öğrenmelerine uygun renklerden seçilmesine özen gösterilmelidir. Çok karışık renkler ve uçuk dizaynlar kafa karıştırıp dikkat dağıtırken çok sade ve renksiz olması da öğrencilerin ilgisini çekmeyecektir.

Sınıf, eğitim-öğretim faaliyetlerinin çok büyük bir kısmının gerçekleştiği alan olduğundan sınıfın sahip olduğu fiziksel özellikler öğretmen ve öğrenci açısından büyük öneme sahiptir. Sınıfın rengi, büyüklüğü, dizaynı eğitimin hedeflediği amaçlara ulaşabilmenin ön koşullarından biridir.

Bu anlamda öğretmen Ö-6 sınıfın fiziksel yapısına ilişkin şunları belirtmiştir: 'Sınıfların büyüklüğü, rengi, dizaynı hem öğrenci hem de öğretmen üzerinde iyi veya kötü bir etki uyandırabilir. Sınıfın büyüklüğü sesin dağılımı açısından da önemlidir. Bu nedenle çok büyük sınıflar öğretmen açısından zor bir durumdur. Aynı şekilde küçük olması da öğrencilerin ve öğretmenin hareket alanını daraltır.'

Benzer şekilde öğretmen Ö-1 ise şöyle ifade etmiştir: 'Sınıfların büyüklüğü rahat hareket alanı yaratarak öğrenci ve öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarına serbestlik tanıması gerekir. Sınıfta kullanılan renkler öğrenciler için motivasyon arttırıcı ayrıntılar olarak düzenlenebilir. Gelen olarak sınıfın tüm şartlarının öğrencilere uygun dizaynı eğitimde olmazsa olmazlardandır.'

Bunun yanı sıra işlenen derslere uygun sınıfların varlığı da eğitimin kalitesini arttırdığına ilişkin öğretmen Ö-19 şöyle belirtmiştir: 'Bu noktada fen ve bilişim laboratuarları, spor sınıfları, resim odaları vb. sınıflar bu derslerin daha iyi öğrenilmesini kolaylaştırır.'

3. Tema: Fiziki yapı ve motivasyon

Bu temada 'Okulun fiziksel yapısının öğrenci ve öğretmen üzerinde motivasyonu üzerindeki etkisi nasıldır?' sorusuna ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilenler şöyledir: *Okulun fiziki yapısı öğrencilerin zihinsel süreçlerini harekete geçirmede önemlidir. Öğrenciler ilgi alanlarına, beklentilerine hitap edecek şekilde düzenlenen fiziki yapı, eğitimin kalitesine olumlu katkıda bulunacaktır. Öğrencilerde okula karşı aidiyet duygusu uyandıracak, bu da eğitime motivasyon sağlamada önemli bir argüman olacaktır. Aynı süreç öğretmen için de geçerli olup, öğretmen – öğrenci etkileşimi de bundan etkilenecektir. Okulun fiziksel yapısının öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak tasarlanması öğrenci ve öğretmen motivasyonunu doğrudan arttırır. Her sınıf düzeyinin kendine uygun bir fiziksel yapısı olmalıdır. Aydınlatma ve ısınma problemlerinin olmadığı bir sınıfta öğrenciler ve öğretmenler eğitime daha iyi konsantre olur. Öğrenciler kendilerini daha iyi ifade ettikleri için öğrenmeleri daha çabuk olur. Öğretmen de bu sayede daha verimli çalışabilir.*

Genel anlamda okulun ve sınıfın fiziksel yapısı öğrenci ve öğretmen üzerinde önemli bir motivasyon unsurudur. Kendilerini rahat hissedebilecekleri, okulu benimseyebilecekleri, rahat çalışabilecekleri bir ortamda bulunmak okuldaki tüm paydaşları olumlu yönde etkileyecek eğitimin kalitesi böylelikle artacaktır.

Bu temaya ilişkin Ö-6 şunları ifade etmiştir: 'Fiziksel yapı öğretmenin ve öğrencinin motivasyonunu çok büyük ölçüde etkilemektedir. Uygun ortamda eğitim faaliyetleri daha güzel şekilde yürütülmektedir. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle vakit geçirebilecekleri alanların bulunması okul kültürünün oluşmasında çok önemlidir. Daha samimi ve etkili bir ortamın oluşmasına yardımcı olur.'

Diğer bir katılımcı Ö-20 ise bu konuda şu şekilde görüş bildirmiştir: 'okulun fiziksel yapısının mutlaka motivasyon üzerine etkisi vardır. Ancak bu ilk zamanlar okula ısınmaya çalışan bir öğrenci ya da okula adapte olmaya çalışan bir öğretmen üzerinde daha etkilidir. Eğitim öğretimi engelleyebilecek oluşumlar motivasyonu ve eğitim kalitesini düşürür.'

Bu soruya Ö-18 diğer katılımcılardan farklı olarak 'Öğretmeni etkileyen motivasyon kaynakları arasında okulun fiziksel yapısı çok gerilerde kalan bir özelliktir. Öğretmen açısından değil de öğrenci açısından daha kalıcı ve etkin bir özelliktir.' şeklinde ifade etmiştir.

4. Tema: Etkili Öğretim İçin Sınıf

Bu temada 'Size göre etkili öğretim için sınıfın fiziksel yapısı nasıl olmalıdır? Tarif eder misiniz?' sorusuna ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilenler şöyledir: *Sınıfın fiziki yapısı, öğrenmeye, öğrencilerin kendini geliştirmesine, ilgilerinin ve dikkatlerinin çekilmesine uygun olmalıdır. Gereksiz ayrıntılardan arındırılmalı, ısınma, yerleşim, oturma düzeni gibi temel ihtiyaçlara cevap verebilir düzeyde olmalıdır. Sınıf ortamı oluşturulurken gerekirse öğrencilerin görüşü alınarak düzenlenmelidir. Sınıf karanlık olmamalı yeterince aydınlatılmış, güneş görebilen şekilde dizayn edilmelidir. Gerekli olan eğitim materyalleriyle donatılmış olmalıdır. Duvarlardaki panolar yeterli, teknolojik açıdan donanımlı, sınıf kitaplığı*

mevcut, temiz ve hijyenik olması gerekmektedir. Sınıfın rengi ilgi çekici olmalı, çocuklarda öğrenme isteği uyandırmalıdır. Tahtanın konumu bütün öğrencilerin göreceği şekilde ayarlanmalı, akıllı tahta uygulamasını sağlar nitelikte olmalıdır. Her branşın gerekli materyallerle donatılmış kendine ait bir sınıfı olmalıdır.

Bu temaya ilişkin Ö-13 şöyle belirtmiştir: 'Branşıma ait bir sınıfım olmalı. Deneylerin yapıldığı bir köşe, projeksiyon köşesi, ders anlatımının yapıldığı ve öğrencilerin kendi araştırmalarının yapıp sergileyebildiği köşelerden oluşan bir sınıf etkili öğretimin yapılabileceği uygun bir ortamdır.'

Bu anlamda Ö-15 ise; 'sınıf ferah olmalıdır, güneş almalıdır. Sıralar, tahta, panolar kullanıma uygun olmalıdır. Kışın ısınma, yazın serinleme amaçlı ihtiyaçları giderebilmelidir. Teknolojik anlamda tam donanımlı olmalıdır.'

Ö-2 numaralı katılımcı ise; 'özellikle okul öncesi sınıfları tüm tehlikelerden uzak olmalıdır. Yeterli büyüklükte, aydınlık, havalandırma imkanı kolay olmalıdır.' şeklinde ifade etmiştir.

Bununla birlikte Ö-18 diğer katılımcılardan farklı olarak şu an kullanılan klasik sınıf sistemini uygun görmüştür. Yeni sistem adı altında yapılan uygulamaların sistemi daha da içinden çıkılmaz hale getirdiğini düşünmektedir.

5. Tema: Etkili Öğretim için Okul

Bu temada 'Size göre etkili eğitim ve öğretim için okulun fiziksel yapısı nasıl olmalıdır? Tarif eder misiniz?' sorusuna ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Bu temaya ilişkin bulgulara bakıldığında genel olarak ifade edilenler şöyledir: *Etkili bir öğretimin olabilmesi için okulun fiziksel yapısının çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine olanak sağlaması gerekir. Tekdüze bir eğitim yerine farklı zekâ alanlarına hitap edebilen bir okul, eğitimde istenilen başarıyı getirecektir. Okulun fiziki yapısında mutlaka laboratuar, kütüphane, spor salonu ve rehberlik servisine uygun bir oda bulunmalıdır. Okulun bahçesi öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirebileceği şekilde oyun alanları ve yeşil alanlarla düzenlenmelidir. Koridor ve merdivenler geniş olmalıdır. Kullanışlı olmalı ve kazaya meydan vermemelidir.*

Anasınıfları ilköğretimin içinde değil ayrı olmalıdır. Kendine ait olan ayrı bir kapısı bulunmalıdır.

Bu anlamda Ö-20 şunları söylemiştir: 'Okulun yalnızca okuma-yazma öğretilen, temel becerilerin kazandırıldığı bir yer olmaktan çıkabilmesi için gelişime açık bir okul ortamı öğrencilere sunulmalıdır.'

Benzer şekilde Ö-5'in ifadeleri ise'Etkili bir eğitim ve öğretim için, paydaşların ihtiyaçlarına yönelik fiziki yapı oluşturulmalıdır. Bu ortam oluşturulurken, öğrenci okulun her alanında gerekli eğitim teknolojilerine ulaşabilmelidir. Ayrıca okul, çocukların işbirliği ve paylaşımına açık olacak şekilde bahçesi ve uygun sınıflarıyla tasarlanmalıdır.' şeklindedir.

Sonuç ve Öneriler

21.yüzyılda eğitimin nasıl olacağı tartışmalarının temelinde eğitimin herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda olup olamayacağı ve bununla bağlantılı olarak da eğitimin ağırlıkla yapıldığı "okul" mekanlarının bu anlamda nasıl olması, nasıl donatılması gerektiği yatmaktadır. Çünkü eğitimcilerin ortak görüşü öğrenmenin araçları olan dinamik ve interaktif ortam ile çok disiplinli ve problem çözümüne dayalı müfredatın uygulanabileceği ortamı yaratmak eğitimden beklenen verimlilik için çok önemlidir (Çınar, Çizmeci, Akdemir, 2007).

Bu araştırmada, okulun ve sınıfın fiziksel olanakları ile ilgili ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Okulların fiziki görünümünün ve imkânlarının eğitim-öğretim etkililiğini arttırmada önemli bir değişken olduğu görülmüştür. Fiziksel imkânlarımız ne kadar beklentiyi karşılıyorsa eğitim sistemi o kadar olumlu etkilenir. Okulların yapım projesi istenilen seviyelere ulaştığında; öğrenme imkânları genişletilebilir, hayat boyu öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilir, halkın mesleki, sosyal, kültürel hizmet talepleri karşılanabilir. Benzer şekilde Karasolak (2009) yaptığı çalışmasında; okulların genel görünümünün ve fiziki mekan uygunluğunun eğitim-öğretim kalitesini etkilemede önemli bir faktör olduğunu kullanıcı görüşleri doğrultusunda ortaya koymuştur.

Sınıfların fiziksel yapısındaki sorunlar çocukların kişilik gelişimlerini ve öğrenme isteklerini etkileyebilir. Sınıfların rengi, büyüklüğü, dizaynı eğitim-öğretimin kalitesini etkilemektedir. Karaçalı (2006) sınıftaki öğrenci sayısı, eğitim kurumunun niteliği, sınıf düzeyi, dersin niteliği gibi değişkenlere göre ayarlanması gerektiğini, renklerin öğrencilerin fiziksel ve davranışsal durumunu etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gök ve Gürol'un da (2002) çalışmasında belirttiği üzere okuldaki bütün birimlerde ergonomik açıdan en fazla yetersiz olan akustik düzen, renk uyumu ve havalandırmadır.

Okulun fiziksel yapısı öğrenci ve öğretmen üzerinde önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu konuya ilişkin Özer ve Dönmez (2007) okullarda eğitsel amaçlara ulaşılmasını sağlamak için; öğrencilerin ve öğretmenlerin, fiziksel ve psikolojik korku yaşamadan özgürce öğrenebilecekleri ve öğretebilecekleri güvenli bir okul ortamı yaratılmalıdır. Benzer şekilde Karasolak (2009) mimari özellikleri iyi olan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin okullarına karşı olumlu duygular geliştirdikleri, mimari özellikleri iyi olmayan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin ise okullarına karşı olumsuz duygular geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Sınıfın fiziki yapısı, öğrenmeye, öğrencilerin kendini geliştirmesine, ilgilerinin ve dikkatlerinin çekilmesine uygun olmalıdır. Sınıftaki nesneler görsel açıdan uyumlu ve düzenli olmalıdır. Karaçalı 'nın da (2006) belirttiği gibi dersler sırasında uzun süre kapalı kalan sınıflarda kirlenen havanın değişmesi için düzenli aralıklarda havalandırılmasını sağlayacak şekilde sınıfın fiziki yapısı uygun olmalıdır.

Etkili bir öğretimin olabilmesi için okulun fiziksel yapısının çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine olanak sağlaması gerekir. Tekdüze bir eğitim yerine farklı zekâ alanlarına hitap edebilen bir okul, eğitimde istenilen başarıyı getirecektir. Bu konuya ilişkin Başar da (2000) benzer şeklide okul bahçelerindeki eğitsel ve eğitime yardımcı alanlar yetersiz olduğunu Bahçe oyun alanları ve yeşil alanların azlığının eğitimi olumsuz etkilediği ya da etkisiz kıldığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Karadağ, Mutlu ve

Sayın (2012) yaptıkları çalışmada çocuk başına düşen okul bahçesi miktarı (2,4 m2) yetersiz olduğu, oyun ve spor alanı büyüklüğü ve çeşitliliğinin az olduğu, oyun elemanları (küçük yaş grupları için) yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okulun fiziki yapısında önemli değişkenlerden biri de okulun ve sınıfların büyüklüğüdür. Binalar, sınıf büyüklükleri, bahçe ve oyun alanları öğrenci sayılarına uygun olarak yapılmalıdır. Ünal, Öztürk ve Gürdal (2000) yaptıkları çalışmada sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı dikkate alınırsa bu sınıf büyüklükleri yeterli bulunmamış, okulların bahçe alanlarının büyüklüğü öğrenci sayısına göre standarda uygun bulunmamıştır.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- Okulların yapım aşamasında ve bahçe düzenlenmesinde peyzaj mimarları, psikologlar, mühendisler, eğitimciler ve çocuk gelişimi uzmanlarının da fikri alınmalıdır.
- Okulların ve sınıfların renk seçimi yapılırken bu uygulamadan etkilenecek olan öğretmen ve öğrencilerin de görüşleri önemsenmelidir.
- Okullar ve sınıflar teknolojik açıdan donanımlı hale getirilmeli, eksiklikleri giderilmelidir.
- Eğitim ortamları düzenlenirken ergonomik verilerden yararlanılmalıdır.
- Eğitim de verimliliğin arttırılması adına renk, uyum, ısı, aydınlatma, büyüklük gibi ilkeler önemsenmeli bina yapılırken dikkat edilmelidir.
- Özellikle ilkokul ve okul öncesi öğrencileri için uygun oyun elemanlarının bulunduğu alanlar tahsis edilmelidir.
- Yapılan etkinliklerin sergilenmesi için sınıfta ve okulda uygun köşeler oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayın.

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

Başar, M. (2000). İlköğretim Okullarının İş gören ve Fiziki Olanakları, IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Pamukkale Üniversitesi, Denizli- *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi* 2000, 8.

Çetin, F., Çetin, Ş. (2006).*Sınıf Yönetimi*, (edt: Kaya, Z.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çınar, C., Çizmeci, F., Akdemir, Z. (2007). Sekiz yıllık Temel İlköğretim Okullarında Müfredatın Gerektirdiği Mekan Standartlarının İstanbul Okulları Üzeriden Analizi. Megaron, *YTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 2(4) .

Demirtaş, H. (2007). *Etkili Sınıf Yönetimi*. (edt: Kıran, H.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N., Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*, Ankara: Alkım Yayınevi.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gök, H. ve Gürol, M. (2002). Zaman ve Ergonomik Açıdan İlköğretim Okul Binalarının Kullanım Durumu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 263-273.

Gürdal, A., Ünal, S. Ve Öztürk, M. (2000). İlköğretim Okullarının Bina Standartlarına Uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 74-79.

Karaçalı, A. (2006). *Sınıf* Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 7(1), 145-155.

Karadağ, M., Sayın, Ş. Ve Mutlu, S. (2012). Okul Bahçelerinin Oyun Alanı Olarak Değeri:Düzce Kenti Örneği, *Ormancılık Dergisi* 8(2) 45-56.

Karasolak, K. (2009). 'Mimari Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Okullarının Bina ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerin İncelenmesi'. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Künkül, T. (2008). 'Öğrencilerin SınıfİçiEtkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki'. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özyaba, M. Ve Özyaba, M. (2002). İlköğretim Okulları Açık Alan Tasarım İlkeleri ve Standartlarının Tespiti: Trabzon'da Bir Örnek Çalışma.www.kentli.org/makale/ilkokul.htm *20.03.2013.*

Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul Güvenliğine İlişkin Kuramsal Etkenler ve Alınacak Önlemler. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, Kış 2007, 299-312.

Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe Giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık.

Şimşek, N. (1995). Eğitsel Fizik Mekan Kullanımında Verim ve Etkililiğin Sağlanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28(2), 329-347.

Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, Kış-Bahar sayısı, 153-154.

ÖRGÜTSEL ADALET İLE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL JUSTICE AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHI BEHAVIOR

Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü BOLU
yildiz_k1@ibu.edu.tr
Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü BOLU
akgun_n@ibu.edu.tr
Doç. Dr. Yusuf CERİT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü BOLU
cerit_y@ibu.edu.tr
Yrd. Doç. Dr. Sevilay YILDIZ
Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü BOLU
sevil_yil@yahoo.com
Mahmut Remzi SOYSAL
MEB Sınıf Öğretmeni, BOLU
msoysal01@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarında yer alan ilkokullarda görev yapan 171 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri, öğretmenlerden Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen "örgütsel adalet ölçeği" ve Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan "örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada veriler; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon gibi betimsel istatistiksel işlemlerle analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel vatandaşlık algıları "Orta" düzeydedir. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ile Örgütsel Vatandaşlık algıları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Adalet; Vatandaşlık; Örgütsel Adalet; Örgütsel Vatandaşlık

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the relationship between primary school teachers' organizational justice and organizational citizenship behavior perceptions. The working group of the present study is formed by (n:171) primary school teachers working in the central province of Bolu in 2012-2013 academic year.. In the study, the data were collected through "Organizational Justice Scale" developed by Niehoff and Moorman (1993), "Organizational Citizenship Behavior Scale" developed by Podsakoff, MacKenzie, Moorman and Fetter (1990) and Moorman (1991). For he analysis of the data descritive statiscs; frequency, percentage, mean, Standard deviation and correlation scores were calculated. The findings of the study revealed that the organizational justice and organizational citizenship behavior perceptions teachers is at moderate level. Additionally, the findings revealed a moderate positive relationship between teachers' organizational justice and organizational citizenship behavior perceptions.

Keywords: Justice, Citizenship, Organizational Justice, Organizational Citizenship

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Örgüt, en az iki kişinin ortak amaçlar doğrultusunda çabalarının eşgüdümlendiği sosyal bir sistem olarak tanımlanabilir (Aydın, 1993). Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmek için kullandığı temel araçlardan biri de işgören davranışlarıdır (Başaran, 1982). İşgören davranışı, işgörenlerin örgüt içerisindeki tüm davranışlarını içeren bir kavram olarak (Eroğlu, 1996) örgütsel davranış bilim dalı içerisinde incelenmektedir (Açıkgöz, 2009). Örgütsel davranış biliminin son zamanlarda örgüt ve yönetimi alanında dikkat çeken konuları arasında örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık kavramı yer almaktadır. Örgütteki işgörenlere bağlı olarak gelişen bu kavramlar örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi açısından önem taşımaktadır.

Örgütsel Adalet

Gerçek, nasıl düşünce sistemlerinin ilk erdemi ise, adalet de sosyal örgütlerin ilk erdemidir ve insan ilişkilerinin merkezindedir (Rawls, 1999; Cropanzano ve Greenberg, 1997; Akt. Yavuz, 2012). En basit şekliyle, herkesin hak ettiğini alması olarak tanımlanan adalet, insan yaşadığı çevrede ihtiyaç duyduğu düzeni ve güvenliği sağlayan bir gerekliliktir (Açıkgöz, 2009). Adalet: doğruluk, dürüstlük, eşitlik, hak, hak yemezlik, hakkaniyet ölçülerine uyma, meşruluk, tarafsızlık, insaniyet, iyilik gibi anlamlara gelir (Tan ve Töremen, 2010). "Adalet" sözcüğü Türkçe sözlükte; "Hak ve hukuka uygunluk, hakkı gözetme, doğruluk, herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması" olarak tanımlanmıştır (TDK, 2008). Adalet, bireylerin haklarını, düşüncelerini ve çıkarlarını güvence altına almak, insan onurunu korumak, insan özgürlüklerini sağlamak üzere kullanılagelmiştir (Karaeminoğulları, 2003).

İşgörenler üyesi oldukları örgütlerde kendisine yapılan uygulamalar ile diğer işgörenlere yapılan uygulamaları kıyaslar ve kendi algılamalarına göre örgütün adalet düzeyi ile ilgili bir değerlendirmede bulunur. Bu değerlendirme, üyelerin örgütleri ile ilgili görev ve sorumluklarını yerine getirmede anahtar bir role sahiptir. Bu nedenle; örgütsel adalet kavramı son yıllarda örgüt ve yönetim araştırmalarında kullanılan bir kavram olmuştur (Yavuz, 2012). Örgütsel adalet, kazanımların dağıtılmasıyla, dagıtım kararlarının alınmasında kullanılan işlemler ve kişiler arası uygulamalara ilişkin geliştirilen kurallar ve sosyal normlardır (Folger ve Cronpanzano, 1998. Akt. Polat, 2007). Örgütsel adalet, örgütsel çıktı olarak adlandırılan, ortaya çıkan ödüllerin ve cezaların nasıl yönetileceğine, dağıtılacağına dair kurallar ve sosyal normlar olarak da tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2009). Örgütsel adalet en genel anlamda, bireyin kendi örgütündeki uygulamalarla ilgili olarak algıladığı adalettir (Greenberg, 1996; Bies ve Moag, 1986).

Alan yazın incelendiğinde, örgütsel adalet algılamasının "dağıtımsal adalet", "işlemsel adalet" ve "etkileşimsel adalet" alt boyutlarının olduğu, genel örgütsel adalet algılamasının da bu üç alt boyutun birleşiminden meydana geldiği görülmektedir (Colquitt, 2001; Cohen-Charash ve Spector, 2001). Dağıtımsal adalet; örgütlerde ortaya çıkan kazanımların adil paylaşımını, ödül, ceza ve kaynakların örgüt üyeleri arasında adil dağılımı ile ilgili örgüt üyelerinin algılamalarını kapsayan bir adalet algısıdır. Örgütlerde dağıtım adaleti, örgüt içerisinde görevler, mallar, hizmetler, fırsatlar, cezalar/ödüller, roller, statüler, ücretler, terfiler gibi her türlü kazanımların kişiler arasında benzerlik ve farklılıklarına göre dağıtılmasını açıklayan bir kavramdır (Walster, Walster, ve Berscheid, 1978; Greenberg, 1990; akt. Foley, Deborah, ve Powell 2002). İşlemsel adalet;

örgütteki karar alma sürecinin adil olması olarak tanımlanabilir. İşgörenler örgütlerde karar alma sürecine katılmak ve kontrolü elinde bulundurmak isterler. Örgütlerde sürece dahil olan bireylerin adalet algılamaları da yüksek düzeyde olmaktadır (Thibaut veWalker 1975; Lind ve Tyler, 1988; Folger ve Konovsky, 1989; Akt. Polat, 2007). Etkileşimsel adalet ise; örgütsel prosedürlerin uygulanma esnasında işgörenin maruz kaldığı davranışları algılaması ile ilgili bir kavramdır (Bies ve Moag, 1986; Akt. Eskew, 1993). Folger ve Bies (1989)' a göre etkileşimsel adaletin varlığının göstergeleri, çalışanlara yeterince saygı göstermek, tutarlı ölçütler ortaya koymak, zamanında geri bildirim yapmak, doğru ve samimi davranmaktır.

Örgütsel Vatandaşlık

Örgütlerde ortaya koyulan davranışlar, hem çalışanların gereksinimlerini doyurmayı hem de örgütsel amaçlara ulaşmayı hedef alır (Robbins, 2003). Örgütlerin en büyük sorumluluğu, işgörenlerin örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olurken, örgüt kendi gereksinimlerini de karşılayabilecekleri bir davranışsal ortam yaratmak olarak özetlenebilir (Ölçüm-Çetin, 2004). Örgütsel davranışlar, işgörenler tarafından kendilerinin ve örgütün sonuçlara etkili bir biçimde ulaşmalarını sağlamaya yönelik olarak görevleri içerisinde yer alan veya gönüllü olarak gerçekleştireceği örgüt yararına davranışlar olarak ifade edilmiştir (Davis ve Newstrom, 2001). Örgütsel davranış içerisinde emre dayalı olmayan ve örgütsel fayda sağlayan davranışlar ve hareketler, biçimsel rol yükümlülüklerinin kurallarında zorunlu olan örgütsel davranışlardan ayırt edilmekte ve bu biçimsel olmayan davranışlar "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" olarak adlandırılmaktadır (Çınar, 2000).

Son yıllarda örgütsel davranış alanının temel araştırma konularından birisi haline gelen örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenlerin örgüt fonksiyonlarını verimli bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı davranışları olarak tanımlanmaktadır (Organ, 1988). Diğer bir deyişle, örgütsel vatandaşlık davranışı, işgörenin örgüt politikası ve iş tanımları gibi biçimsel yollarla belirlenen zorunlulukların ötesine geçen davranışlarını ifade etmektedir (Wong ve diğerleri, 2006; akt. İplik, 2009). Örgütsel vatandaşlık kavramı alanyazında ilk olarak Bateman ve Organ (1983) tarafından kullanılmıştır. Bateman ve Organ'a göre (1983) örgütsel vatandaşlık davranışları, iş ile ilgili ortaya çıkan problemlerin çözümü için işgörenin arkadaşlarına yardım etme; emirleri sorun yaratmadan kabul etme; beklenmedik zamanlarda ortaya çıkan görevleri şikâyet etmeden yerine getirme; çalışma ortamının temiz ve düzenli tutulmasına yardım etme; iş, örgüt ve yöneticileri hakkında örgüt dışındaki kişi ve kurumlara olumlu şekilde bahsetme; çatışmaların ve dikkat dağıtıcı öğelerin olmadığı ya da en az hale getirildiği bir örgüt iklimi oluşturma ve örgütsel kaynakları koruma gibi davranışları kapsamaktadır (Bateman & Organ, 1983; Akt. Yılmaz, 2010).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, işgörenlerin bütün olarak örgütün işlevlerini yerine getirmesine yardımcı olan gönüllük esasına dayalı olan davranışlardır (Organ, 1988). Gönüllük ile anlatılmak istenen, işgörenin iş tanımları içerinde yer almayan, örgütü içindeki rol davranışlarının dışında fazladan çalışmalarıdır. Bir başka tanımda ise, örgütsel vatandaşlık davranışı, bir işgörenin örgütün biçimsel yolla belirlediği yapmakla yükümlü olduğu görevlerin ilerisine giderek, istenenden fazlasını ortaya koymasıdır (Özdevecioğlu, 2003; Dönder, 2006). Bateman ve Organ (1983) örgütsel vatandaşlığı oluşturan niteliklerin sınıflandırmasını yapabilmek için yöneticilerin memnun olduğu ancak doğrudan doğruya isteyemedikleri ya da sadece bir dereceye kadar isteyebildikleri türden bazı işgören davranışlarını içeren bir liste ortaya koymuştur. Bu çalışmanın sonunda oluşturdukları ilk sınıflama sadece yardımseverlik ve genel uyum

boyutlarını içermektedir. Sonrasında genel uyum boyutunun adı vicdanlılık olarak değiştirilmiştir. Graham'ın örgütsel erdemi, Organ'ın nezaket ve spotmenlik boyutlarını eklemesiyle kavramın son sınıflaması kabul edilen beş boyutlu sınıflama ortaya çıkmıştır (Kamer, 2001). Bu boyutlar: Yardımseverlik, vicdanlılık, sportmenlik, nezaket, örgütsel erdem ya da sivil erdemdir.

Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki

Örgütsel adalet pek çok araştırmaya konu olmuş ve örgütsel adaletin çok sayıda olumlu iş sonucuyla ilişkili olabilecek örgütsel bir değişken olduğu ileri sürülmüştür. Çalışma ortamı ve çalışma koşulları işgörenlerin kendilerine karşı adil ya da adil olmayan şekilde davranıldığını algılamalarına yol açmaktadır. Adalet algısı çalışanlar için önemli bir güdüleyicidir. Çalışma ortamında, örgütte kişiler adaletin olmadığını algıladıklarında moralleri bozulur, işlerini terk etme olasılıkları artar ve örgüte karşı bir öç alma davranışına bile yönelebilirler. Adil uygulamalar, davranışlar örgüte bağlılığı ve işte kalma niyetini artırır, güçlendirir. Kısaca adalet, insanları bir arada tutar; adaletsizlik ise, insanların birbirlerinden ayrılmalarına neden olabilir (Eker, 2006).

Örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen unsurların incelendiği çalışmalarda en çok vurgulanan faktör, işgörenlerin adalete ilişkin algılamalarıdır (Moorman, 1991; Organ, 1988). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, çalışanlar ve yöneticileri arasında oluşan ve örgütsel adaletin varlığına duyulan inançla pekişen güvene dayalı değişim ilişkisi vatandaşlık davranışı gösterilme eğilimlerini artırmaktadır (Konovsky ve Pugh, 1994; Akt. İplik, 2009). Buna karşılık işgörenin örgütteki adalete ilişkin algısının düşük olması durumunda, işin sadece kontratsal düzeydeki gereksinimlerini yerine getirmesi ve bu tür olumlu davranışları sergilemekten kaçınması söz konusu olmaktadır. Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışı adaletsizliğin yer aldığı ortamlarda işgörenler açısından bir savunma mekanizması olarak görülmektedir. Bu bağlamda adaletsizliğe ilişkin algısına dayalı olarak biçimsel iş tanımında yer alan görevleri tam olarak yerine getirmeyen işgören, bu davranışı nedeniyle biçimsel ödüllerden mahrum kalma olasılığına karşın, örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemekten vazgeçmenin daha kolay, güvenli, daha az zararlı ve kontrolü kişiye bırakılan bir durum olması doğrultusunda genellikle bu yolu tercih etmektedir (İplik, 2009). Atalay (2005), Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet konulu tez çalışmasında; örgütsel adalet faktörünün, örgütsel vatandaşlık davranışının ortaya çıkmasında dolaylı etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Örgütsel vatandaşlık davranışını güçlendirmek için örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen diğer faktörlere önem verilmesini önermektedir.

Alanyazında örgütsel adalet ile ilgili (Özdevecioğlu, 2003; Çakmak, 2005; Atalay, 2005; Tan, 2006; Taşdan, Oğuz ve Ertan-Kantos, 2006; Polat, 2007; Aykut, 2007; Poole, 2007; Aydın ve Karaman-Kepenekçi, 2008; Taşdan ve Yılmaz, 2008; Polat ve Celep, 2008; Piralli, 2007; Cömert ve diğerleri, 2008; Titrek, 2009; Çapraz, 2009; Karaköse, Altınkurt ve Yılmaz, 2009; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Yazıcıoğlu ve Topaloğlu, 2009; Altınkurt ve Yılmaz, 2010; Yılmaz, 2010; Tan ve Töremen, 2010; Taş, 2010; Kılıçlar, 2011; Yavuz, 2012) çalışmalar bulunmaktadır. Alanyazında örgütsel vatandaşlıkile ilgili yapılmış birçok çalışma (Özen, 2000; Kamer, 2001; Altunkese, 2002; Erdem ve Özen, 2003; Bingöl, Naktiyok ve İşcan, 2003; Erdem, 2003; Koç ve Torlak, 2003; Köse, Kartal ve Kayalı, 2003; Özdevecioğlu, 2003; Elçi ve Alpkan, 2006; Katrınlı, Atabay ve Günay, 2006; Çelik, 2007) vardır. Ancak bu çalışmalar daha çok eğitim dışı örgütlerde yapılmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bir

kısmı örgütsel vatandaşlık davranışları ile diğer değişkenlerin ilişkisini araştırmaya dönük (Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ, 2003; Ünal, 2003; Yaylacı, 2004; Atalay, 2005; Celep, Sarıdede ve Beytekin, 2005; Keskin, 2005; Dönder, 2006; Mercan, 2006; Yücel, 2006; Ay, 2007; Kaynak-Taşçı, 2007; Polat, 2007; Samancı-Kalaycı, 2007; Karaman, Yücel ve Dönder, 2008; Taşdan ve Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Buluç, 2008; Polat, 2007; Polat ve Celep, 2008; Baş ve Şentürk, 2012) çalışmalardır. Ancak, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışının bir arada inceleme konusu yapıldığı araştırma sayısı (Farh, Earley ve Lin 1997; Polat, 2007; Polat ve Celep, 2008; Atalay, 2005; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Yılmaz, 2010; Kılıçlar, 2011; Baş ve Şentürk, 2011) oldukça azdır.

Eğitim örgütlerinde öğrencilerin kalitesini arttırmak için, öğrencilerin yetiştirilme sürecinde rol oynayan eğitimcilerin verimliliğinin üst seviyede olması bir ön şart gibi kabul edilebilir. Bu nedenle örgütsel amaçlar kadar, bireysel amaçlara da hitap etmek öğretmenlerin performansı için iyi bir zemin hazırlayabilir. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin örgütten ve yöneticilerinden beklentilerinin mümkün olduğunca yerine getirilmesi, örgütün örgütsel amaçları kadar önemli görünmektedir (Selekler, 2007). Okullardaki formel ve informel iletişim kanallarının sağlıklı ve etkili işlemesi de çalışanların adalet algısını etkilemektedir. Yapılan araştırmalar işgörene ulaşan bilgi miktarındaki artışın işgören tatmini ve adalet algılaması üzerinde olumlu etkiler yaptığını göstermektedir (Doğan, 2002). Okullarda birçok örgütsel değişken gibi örgütsel adalet de çalışanlar ve örgüt üzerinde etkili sonuçlar doğurmaktadır. Okullarda öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranış düzeyinin araştırma ile ortaya konması, okullardaki adalet ve vatandaşlık algısına ilişkin durumun anlaşılması açısından önemli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları nedir?
2. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları nedir?
3. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel güven ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada**,** İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık algıları arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel çözümleme iki türlü yapılabilir. Bunlar; korelasyon ve karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Bolu ili merkez ilçe sınırlarında bulunan 22 ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bolu merkez ilçe sınırlarında yer alan 22 ilkokulda 483 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılamayacağından dolayı evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise, çalışma evreninden seçkisiz olarak seçilen 171 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	140	61,4
	Erkek	91	38,6
Yaş	25-30 yaş	32	12,7
	31-35 yaş	36	15,2
	36-40 yaş	30	11,7
	41-45 yaş	57	26,9
	46-50 yaş	52	24,0
	51 yaş ve üstü	24	9,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	19	5,8
	6-10 Yıl	38	11,7
	11-15 Yıl	34	17,0
	16-20 Yıl	58	26,9
	21-25 Yıl	61	29,8
	26 Yıl ve üstü	21	8,8
TOPLAM		171	100,0

Tablo 1 incelendiğinde ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri; Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %61,4'ü Kadın ve % 38,6'sı Erkektir. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımında en fazla yığılma %26,9 ile "41-45 yaş" grubunda olmuştur. Öğretmenlerin yaş değişkeninde en az yığılma ise %9,4 ile "51 yaş ve üstü" grubundadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yığılma %29,8 ile "21-25 yıl" mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden olmuştur. En az yığılma ise %8,8 ile "26 yıl ve üstü" mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerdir.

2.3.Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, ölçeklerle toplanmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerden Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen "örgütsel adalet ölçeği", ve Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan "örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler daha önceden geliştiren kişiler tarafından geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış ölçeklerdir. Bu ölçeklerin bu çalışmaya göre uyarlanmasından dolayı alan uzmanlarının görüşleri alınarak ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Ölçekler araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce, öğretmenlerle görüşülerek ölçekler hakkında bilgi verilerek ölçeklerin kullanım alanı ile ilgili bilgiler detaylarıyla anlatılmıştır. Ölçekler uygulandıktan sonra araştırmacı tarafından elden toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

"*Örgütsel Adalet Algısı Ölçeği*":Öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algıları ilk defa Niehoff ve Moorman (1993) tarafından geliştirilen "örgütsel adalet ölçeği" ile ölçülmüştür. Ölçeğin uygulama sonrasında yapılan faktör analizinde, ölçeğin maddeler üç boyutlu olarak sınıflanmıştır. Ölçeğin 6 maddesi dağıtımsal adaleti (1, 2, 3, 4, 5, 6. maddeler), 9' u işlemsel adaleti (7, 8, 9,10, 11, 16, 17, 18, 19. maddeler) ve 4'ü de etkileşimsel adaleti (12, 13, 14, 15.maddeler) ölçmektedir. Bu araştırmada da ölçeğin tamamı için güvenirlik Cronbach's Alpha katsayısı .90 çıkmıştır. Örgütsel adaletin alt boyutları için güvenirlik katsayıları ise dağıtımsal adalet .95, işlemsel adalet .90 ve etkileşimsel adalete boyutunda. 89 olarak hesaplanmıştır.

"*Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algısı Ölçeği*":Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından Organ'ın (1988) örgütsel vatandaşlık davranışın beş boyutuna dayalı olarak hazırladıkları ve daha sonra Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ve Moorman (1991) tarafından geliştirilerek kullanılan "örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği" ile ölçülmüştür. Polat (2007) tarafından ölçeğin faktör analizinde, aslı 5 boyutlu olan ölçek, 4 boyutta toplanmıştır. Ölçeğin aslındaki yardımlaşma ve nezaket boyutunda yer alan maddeler bir boyutta toplanmıştır. Alanyazında yardımlaşma ve nezaket boyutlarının birbiri ile oldukça ilgili olduğuna vurgu yapılarak, her iki davranışın da diğerlerine yardımı içerdiği ifade edilmektedir (Organ, 1988). Bu nedenle iki boyutun tek boyutta toplanması kabul edilebilir bir sonuçtur. Bu bağlamda, bu araştırmada yardımlaşma ve nezaket boyutlarındaki maddeler daha çok başkalarına yardımcı olmayı içerdiğinden "yardımlaşma" olarak isimlendirilmiştir. Bu araştırmada da Polat (2007) tarafından yapılan analiz sonuçlarına yakın sonuçlar elde edilmiş ve ölçek dört boyutta değerlendirilmiştir. Bu araştırmada da yapılan faktör analizinde örgütsel vatandaşlık ölçeğindeki 20 maddenin faktör yükleri .45'ten yüksek olduğundan tüm maddeler dört boyutta toplanmıştır. Yardımlaşma boyutu 8 madde (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. maddeler), Centilmenlik boyutu 4 madde (9, 10, 11 12. maddeler), Vicdanlılık boyutu 4 madde (13, 14, 15, 16. maddeler) ve Sivil Erdem boyutu 4 madde (17, 18, 19, 20. maddeler) dir. Polat (2010) tarafından yapılan güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizine dayalı boyutlar için yapılan güvenirlik hesabında ise yardımlaşma boyutunda .86; centilmenlik boyutunda .81; vicdanlılık boyutunda .88 ve sivil erdem boyutunda ise .82 çıkmıştır. Bu araştırmada da yapılan güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Boyutlara göre güvenirlik Cronbach's Alpha katsayısı ise yardımlaşma boyutunda .89; centilmenlik boyutunda .94; vicdanlılık boyutunda .92 ve sivil erdem boyutunda ise .90 bulunmuştur. 19 maddeden oluşan Örgütsel Vatandaşlık davranışı ölçeğine ait güvenirlik katsayısı oldukça yüksektir.

2.5. Verilerin Analizi ve Çözümlenmesi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık

davranışı ve bunların alt boyutlarına ait değişkenlere ilişkin algı düzeylerini saptamak için frekans, yüzde ve standart sapmalarının dağılımlarına bakılmıştır.

Tüm değişkenler korelasyon analizine tutulmuş ve değişkenler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuştur. İki değişken arasındaki korelasyon ilişkinin yönünü, kuvvetini belirtmede kullanılan korelasyon katsayılarının "+" ya da "-" olması ilişkinin yönünü belirlemede kullanılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken katsayılar, mutlak değer olarak 0,70 ile 1,00 arasında ise "yüksek", 0,69 ile 0,30 arasında ise "orta", 0,29 ve daha düşükse değerde ise "düşük" düzeyle ilişkili olarak (Büyüköztürk, 2005) ve 0,00 yaklaştıkça ise ilişki olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular yorumlanırken; aralıklar "4.20-5.00" çok yüksek, "3.40-4.19" yüksek, "2.60-3.39" orta, "1.80-2.59" düşük ve "1.00-1.80" çok düşük olarak değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel örgütsel güven düzeylerine ilişkin bulguları başlıklar altında verilmiştir.

3.1 Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır**.**

3.1.1 Birinci Alt Probleme ilişkin Bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	**S**
Dağıtımsal Adalet	171	3,17	1,04
İşlemsel Adalet	171	2,97	1,06
Etkileşimsel Adalet	171	3,35	1,07
Örgütsel Adalet (Tüm Boyutlar)	171	3,16	,98

Tablo 2'de İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algıları ($\bar{x}$ =3,16, S=,98) "Orta" düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin "Örgütsel Adalet Ölçeği"nin alt boyutlarından "Dağıtımsal Adalet" ($\bar{x}$=3,17, S=1,04), "İşlemsel Adalet" ($\bar{x}$=2,97, S= 1,06) ve "Etkileşimsel Adalet" ($\bar{x}$=3,35, S=1,07) algıları da "Orta" düzeydedir. Ancak öğretmenlerin etkileşimsel adalet ($\bar{x}$=3,35) algıları, işlemsel ($\bar{x}$=2,97) ve dağıtımsal ($\bar{x}$=3,17) adalet algılarına göre daha yüksektir.

3.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin bulguları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{x}$	**S**
Yardımlaşma	171	3,11	,58
Centilmenlik	171	3,15	,75
Vicdanlılık	171	3,26	,77
Sivil Erdem	171	2,87	,77
Örgütsel Vatandaşlık (Tüm Boyutlar)	171	3,10	,55

Tablo 1 incelendiğinde İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel vatandaşlık algıları ($\bar{x}$=3,10, S=,58) "orta" düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin "Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği"nin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde ilk sırayı vicdanlılık ($\bar{x}$=3,26, S=,51) boyutu alırken bunu sıra ile centilmenlik ($\bar{x}$=3,15, S=,75) , yardımlaşma ($\bar{x}$=3,11, S=,58), ve sivil erdem ($\bar{x}$ =2,87, S= ,77) boyutları izlemektedir. Tüm boyutlarda öğretmenlerin vatandaşlık davranışına ilişkin algıları "orta" düzeydedir.

3.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin Örgütsel adalet ve Örgütsel vatandaşlık algılarının birbirleri ile ilişkisine yönelik bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişki

	Örgütsel Adalet	Örgütsel Vatandaşlık
Örgütsel Adalet		,53**
Örgütsel Vatandaşlık	,53**	

**p< 0,01

İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin Örgütsel Adalet ile Örgütsel Vatandaşlık algıları arasında orta düzeyde bir ilişki (r=0,53, p<.01) bulunmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin tartışmalar bu bölümde yer almaktadır.

Yeni yönetim teorilerinin geliştiği bir dönemde, sosyal alandaki pek çok kavramın örgütsel alana uyarlandığı, ilişkilere ve davranış kalıplarına paralel yeni örgütsel modellerin, yönetici-çalışan ilişkilerinin ve

çalışan davranışlarının tanımlandığı ifade edilebilir. Modern organizasyon teorisi ile pekişen bakış açısı, özellikle 1980'lerden sonra, kısa süreler içinde tartışılan ve daha çok pragmatik özellikleri ile değer biçilerek benimsenen bir "kavramlar yığını" oluşmasına neden olmuştur. Örgüt içindeki ilişkilere bağlı olarak ortaya çıkan kazanımların adil dağılımını ifade eden "örgütsel adalet" kavramı da söz konusu kavramlar yığını içindeki yerini almıştır (Özen, 2003; İçerli, 2010).

Yönetim alanyazını incelendiğinde, "adalet" kavramının Aristo, Plato, Socrates, Nozick ve Rawls gibi felsefeyle ilgilenenlerin üzerinde araştırmalar yaptıkları bir konu olduğu görülmektedir (Colquitt vd., 2001; Greenberg ve Bies, 1992; Akt. İçerli, 2010). Günlük dilimizde "adalet" kavramı; bir davranışın veya hareketin, adalete uygunluğunu, doğruluğunu ve bireylerin dürüstlüğünü ifade etmek için kullanılır. Örgütsel ortamlarda, "örgütsel adalet" kavramı ise; örgütlerle ilgili olarak yöneticilerin adaletli ya da adil olma durumunu tanımlamak için kullanılmaktadır (Pillai vd., 1999: 900, Colquitt vd., 2001: 425). Örgütsel adalet; çalışanların görev dağılımı, mesaiye uyma, yetki verilmesi, ücret düzeyi, ödül dağıtımı gibi değişkenlere yönelik, yönetsel kararları değerlendirme sürecidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde örgütsel adaletin, örgüt yönetiminin karar ve uygulamalarının çalışanlar tarafından nasıl algılandığı ile ilgili bir kavram olduğu ifade edilebilir (İnce ve Gül, 2005). Yapılan bu tanımlar ışığında örgütsel adalet; yöneticilerin örgüt ve çalışanlarla ilgili karar ve uygulamalarının, çalışanlar tarafından olumlu şekilde algılanması olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle örgütsel adalet; örgüt içerisinde ücretlerin, ödüllerin, cezaların ve terfilerin nasıl yapılacağı, bu tür kararların nasıl alındığı ya da alınan bu kararların çalışanlara nasıl söylendiğinin, çalışanlarca, algılanma biçimi olarak tanımlanabilir (İçerli, 2010).

Araştırmada, öğretmenlerin okullarına ilişkin adalet algıları "orta" düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin Örgütsel Adalet Ölçeğinin alt boyutlarından Dağıtımsal Adalet, İşlemsel Adalet ve Etkileşimsel Adalet algıları da "orta" düzeydedir. Ancak öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları, işlemsel ve dağıtımsal adalet algılarına göre daha yüksektir. Tan (2006) ve Yaylacı (2004)'da çalışmalarında öğretmenlerinin örgütsel adalet düzeyinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Titrek (2009) 'in araştırmasında da, okul çalışanlarının örgütsel adalet algısının genellikle olumlu olmasına karşın, bazı davranışlarda eksiklik algısının var olduğu belirlenmiştir. Taş, (2010) çalışmasında öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kısmen olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar adı geçen araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örgütsel Adalet ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda ise Açıkgöz (2009) çalışmalarında öğretmenlerinin örgütsel adalet düzeyinin çoğunlukla olduğunu belirlemiştir. Atalay (2005), Polat (2007), Cömert ve diğerleri (2008) ve Baş ve Şentürk (2011) ise çalışmalarında öğretmenlerin örgütsel adalet ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Benzer araştırmalarda da (Ünal, 2003; Aykut, 2007; Polat ve Celep, 2008; Aydın ve Karaman-Kepenekçi (2008); Çapraz, 2009; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Kılıçlar, 2011) öğretmenlerin örgütsel adalet algısının genellikle olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.

Tansky'nin (1993) de belirttiği gibi çalışanların örgütsel adalet algısı, çalışanların örgütsel adalet ile ilgili algıları işe karşı tutumlarını ve örgütsel davranışlarını etkilemektedir. Bu anlamda öğretmenlerin ve örgütteki diğer çalışanların adalet algısının yüksek olması önemlidir (Titrek, 2009). Uygulamaya ilişkin adaletin önemli unsurlarından birisi olan söz hakkı prensibi açısından bakıldığında uygulamaya ilişkin adaletin olmadığı ortamlarda takım çalışması yapmanın güç olduğu kabul edilebilir. Seçme ve yerleştirmeye yönelik insan kaynakları politikaları ve adalet algısı üzerine yapılan çalışmalarda da, işgörenlerin adil sistemlerle bir işe

alındıklarını düşünmelerinin, kendilerine teklif edilen işi kabul ya da reddetme kararını etkileyeceği ve gelecekte çalışacakları işe daha çok bağlanma etkisi oluşturacağı saptanmıştır (Tan ve Töremen, 2010). Okullarda birçok örgütsel değişken gibi örgütsel adalet de çalışanlar ve örgüt üzerinde etkili sonuçlar doğurmaktadır. Örgütsel adaletin diğer örgütsel değişkenleri olumsuz etkilememesi aksine onları daha da etkin kılması için okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticileri yönetim bilimi ve örgütsel davranış alanlarında etkili oldukları oranda örgütsel ve bireysel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayabileceklerdir (Açıkgöz, 2009).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, diğer işgörenlere yardım etme, yapılması gerekli olmayan işler için gönüllü olma, yardım istemediği halde yönetime yardımcı olma ve örgüt içindeki olaylardan şikayetçi olmama (Bateman ve Organ, 1983), kabul edilebilir normların ötesinde işe devamlılık ve dakiklik, bazı görevler için gönüllülük ve yönetim ile ilgili kararların uygulanmasında etkin işbirliği gibi örgütsel açıdan yararlı davranışları kapsamaktadır (Farh, Podsakoff ve diğer., 1990; Bolino, 1999; Organ, 1990; Organ ve Ryan, 1995; Akt.Polat, 2007). Kelloway'e (2002) göre ise, işe gelemeyen bir mesai arkadaşına yardımcı olma, işin resmi olarak gerektirmediği, ancak örgüt açısından önemli olan şeyleri yapmaya gönüllü olma, iş tanımının bir parçası olmasa bile, yeni gelen çalışanların sosyalleşmelerine yardım etme, diğer çalışanlara zorlukları aşmalarında destek olma, denetçilere ya da yöneticilere işlerinde yardımcı olma, onlara destek verme, örgüte katkıda bulunacak yeni ve yaratıcı düşünceler önerme, gerekenden daha fazla işe katılım gösterme (örneğin, yasal hakkından daha az izin alma) ve işe gelemeyeceği zamanlar önceden haber verme gibi davranışlar, örgütsel vatandaşlık davranışı olarak değerlendirilmektedir (Akt: Sezgin, 2005: 318).

Araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış algıları "orta" düzeydedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin "Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği"nin alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinde ilk sırayı vicdanlılık boyutu alırken bunu sıra ile centilmenlik, yardımlaşma ve sivil erdem boyutları izlemektedir. Tüm boyutlarda öğretmenlerin vatandaşlık davranışına ilişkin algıları "orta" düzeydedir. Bu bulgu daha önce yapılan araştırmaların (Ünal, 2003; Atalay, 2005; Mercan, 2006; Yücel, 2006; Samancı-Kalaycı, 2007; Polat, 2007; Polat ve Celep, 2008; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Altunbaş, 2009; Aktay ve Ekşi, 2009; Yılmaz, 2010; Karacaoğlu ve Güney, 2010; Gökmen, 2011; Oğuz, 2011; Uslu ve Balcı, 2012; Yılmaz ve Altınkurt, 2012; İpek, 2012) bulguları ile paralellik göstermektedir. Adı geçen çalışmalarda da öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları orta düzeydedir. Yapılan diğer araştırmalarda ise (Yaylacı, 2004; Polat, 2007; Buluç, 2008; Yılmaz ve Taşdan, 2009; Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009; Baş ve Şentürk, 2011) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranış algıları yüksek yada katılıyorum şeklindedir.

Örgütsel vatandaşlık davranışları çalışılan örgüt ortamını cazip bir hale getirerek örgütün nitelikli iş gücünü çekme ve elinde tutma yeteneğini sağlar. Örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütün performansındaki değişkenlik azaltılabilir ve örgütün değişen çevre koşullarına adaptasyonu kolaylaştırılabilir. Performans değerlendirme sonuçları terfi, transfer, eğitim, işten çıkarma gibi fonksiyonlarda rol oynadığı için örgütsel vatandaşlık davranışlarının önemi de ortaya çıkmaktadır. Fakat çalışanların bu değerlendirmeyi anlamaları sağlanmalıdır (Kamer, 2001). Öğretmenlerin daha yüksek örgütsel vatandaşlık davranışına gereksinim vardır. Çünkü örgütsel vatandaşlık davranışları, okulların performans ve verimliliğini artırmada gösterilen gönüllülük esasına dayanan davranışlardır ve bu davranışlar okuldaki pek çok boyutu etkilemektedir (Buluç, 2008). Bu bağlamda Örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili olumlu görüşlere sahip olan öğretmenler, gönüllü olarak

yeni meslektaşlarına yardımcı olmakta, gönüllü olarak kurul ve komitelerde görev almakta, ekstra program ve onlara yardım etmekte, okul dağıldıktan sonra da öğrencilere yardımcı olmaya çalışmakta, öğrencilerin olumsuz davranışlara yönelmelerini engellemeye çalışmaktadır (DiPaola ve Hoy, 2005; Akt. Yılmaz, 2010).

Örgütsel amaçların en üst düzeyde gerçekleştirilmesi için, örgüt çalışanlarının yasal görevlerinin ötesinde bir çaba harcar hale gelmesi önemlidir (Titrek, Bayrakçı ve Zafer, 2009). Folger (1993), Greenberg (1996) ve Hoy ve Tarter (2004)'a göre örgütsel adalet davranışının örgütte tesis edilmesi ve örgütsel vatandaşlık bilincinin kazandırılması gerekmektedir. Organ (1988) ve Konovsky'e (2000) göre de, örgütsel vatandaşlık bilincinin kazandırılması örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi için hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle son yıllarda, örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık davranışı daha da çok önem kazanmış ve sıklıkla araştırılan bir konu haline gelmiştir.

Araştırmada, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin okullarına ilişkin örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranış algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Polat (2007); Polat ve Celep (2008); Kılıçlar (2011) ve Baş ve Şentürk (2011) tarafından yapılan araştırmalarında da örgütsel adalet ile örgütsel vatandaşlık davranış düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları alan yazındaki bu araştırmaların sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Örgütsel adaletle ilgili yapılan bir çok araştırmada (Greenberg, 1990a; Tansky, 1993; Mayer ve diğer., 1995; Konoysky ve Pugh 1994; Konovsky ve Cropanzano, 1991; Tyler ve DeGoey, 1996; Greenberg, 1996; Pillai ve diğer., 1999; Folger ve Konoysky, 1989; Alexander ve Ruderman, 1987; Aryee ve diğer., 2002; Cohen-Charash ve Spector, 2001; Colquitt ve diğer., 2001) algılanan örgütsel adaletin, örgütsel güvenin oluşumunda ve düzeyinin belirlenmesinde buna paralel olarak örgütsel vatandaşlık davranışlarının oluşmasında da öncül olduğu ortaya konulmuştur (Akt. Polat ve Celep, 2008). Çalışanların örgütsel adalet algıları örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemelerini etkilemektedir (Organ, 1988,1990; Organ ve Konovsky, 1989; Farh vd., 1990; Moorman, 1991; Niehoff ve Moorman, 1993; Moorman vd., 1993; Akt. İplik, 2009). Örgütsel vatandaşlık davranışının boyutları ve örgütsel adalet arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Williams ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan, vatandaşlık davranışına ilişkin niyetlerin artması ile çalışanların adalet konusunda olumlu algıya sahip olmaları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışma sonucunda, ikisi arasında hızlı etkileşim sağlayan bir yapının bulunduğu ortaya konulmuştur. Tansky (1993) adalet ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada özgecilik ve vicdan sahibi olma ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Konovsky ve Pugh'a (1994) göre adalet ve vatandaşlık davranışları arasında güçlü bir ilişki vardır. Adaletin vatandaşlık davranışını etkilemesinde, güven aracı bir değişken olarak görülebilir. Eğer çalışanlar örgütteki uygulamaların dürüst ve adil olduğuna inanırlarsa, kendilerini tatmin olmuş hissetmekteler ve vatandaşlık davranışı sergileme konusunda olumlu eğilim göstermektedirler. İşlemsel adalet çalışanı vatandaşlık davranışını sergilemeye yönlendirir ve kendi yöneticisine ve örgüte olan güvenini pekiştirir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, A. (2009). *Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Aktay, A. ve Ekşi, H. (2009). Yönetici ve Öğretmenlerin Değer Tercihleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. İş Ahlakı Dergisi *Turkish Journal of Business Ethics*, 3, s. 19-65.

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere Göre Yönetim Ve Örgütsel Adalet İlişkisinin Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 64, 463-485.

Altunbaş, A. (2009). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ve Çalışma Değerlerinin Analizi,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Altunkese, T.N. (2002). *Psikolojik İklim, Örgüte Adama ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Atalay, İ. (2005). *Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Adalet*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Geliştirilmiş 3. Baskı. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.

Aydın, İ ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' Opinions Of Organizaitonal Jutice in Elementary Schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*. 46 (4), 497-513.

Aykut, S., (2007). *Örgütsel Adalet, Birey -Örgüt Uyumu İle Çalışanların İşle İlgili Tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baş, G., Şentürk, C. (2011). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Vatandaşlık ve Örgütsel Güven Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 17, 29-62.

Başaran, İ. E., (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bateman, T.S. & Organ, D.W. (1983). Job Satisfaction And Good Soldier: The Relation Between Affect And Employee Citizenship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 587-95.

Bies, R. J., ve Moag, J. S. (1986). Interactional Justice: Communication Criteria of Fairness. In R. J. Lewicki, B. H. Sheppard ve M. H. Bazerman (Eds.), *Research on Negotiation in Organizations*, Greenwich, CT: JAI Press.

Bingöl, D., Naktiyok A., & İşcan, Ö. F. (2003). Dönüştürücü Liderliğin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 22–24 Mayıs 2004. Afyon.

Buluç, B. (2008). Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sağlık İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 571-602.

Celep, C., Sarıdede. U. ve Baytekin, F. (2005). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*, Pamukkale Üniversitesi Kongre Merkezi, Denizli.

Cohen-Charash Y, Spector PE. (2001). The Role of Justice in Organizations: A Meta Analysis. *Organizational Behavior Human Decision Process*, 86(2) :278–321.

Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O., ve Yee Ng, K. (2001). Justice At The Millennium: A Meta-Analytic Review Of 25 Years Of Organizational Justice Research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.

Colquitt, J. A. (2001). On The Dimensionality Of Organizational Justice: A Construct Validation of A Measure. *Journal of Applied Psychology*,86, 386-400.

Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. & Özer, N. (2008). Lise Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7 (13), 3-22.

Çakmak, K. (2005). *Performans Değerlendirme Sistemlerinde Örgütsel Adalet Algısı Ve Bir Örnek Olay Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çapraz, H. (2009). *Ortaöğretim Kurumu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, M. (2007). *Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çetin, M., Yeşilbağ, Y. ve Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39–54.

Çınar, F. 2000, *Organizasyonel Yurttaşlık Davranışı ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Davis, K., & Newstrom, J. (2001). Organizational Behavior Human Behavior At Work. Mcgraw-Hill Higher Education, (11th.)

Deluga, R. J. (1994). Supervisor Trust Building, Leader-Member Exchange And Organizational Citizenship Behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(4), 315-326

Doğan, E. (2002), *Çalışanın İşine Cezbolması: Dönüştürücü Liderlik Tarzının Lidere Olan Güvenin, Güçlenmenin ve Duygunun Etkileri*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dönder, H. H. (2006). *Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ve Bürokrasi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Eker, G. (2006). *Örgütsel Adalet Algısı Boyutları Ve İş Doyumu Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Elçi, M., & Alpkan, L. (2006). The Influences Of Ethical Climate On Organizational Citizenship Behaviors. *Hacettepe University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 24(1), 141–170.

Erdem, F., & Özen, J. (2002). Akademik Örgütlerde Rehbere Duyulan Güvenin Bir Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutu Olarak Sivil Erdem Davranışını Geliştirmeye Etkisi. *X. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 23–25 Mayıs 2002. Antalya.

Erdem, U. (2003). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı: Hastane Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eroğlu, F. (1998). *Davranış Bilimleri*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., 4. Baskı, İstanbul.

Eskew, D.E. (1993). The Role Of Organizational Justice in Organizational Citizenship Behaviour. *Employee Responsibilites and Rights Journal*, 6 (3), 185-194.

Farh, J.L., Earley P.C. ve Lin, S.C. (1997). Impetus for Action: A Cultural Analysis of Justice and Organizational Citizenship Behavior in Chinese Society. *Administrative Science Quarterly* 42(3): 421-444.

Foley, S., Deborah L. K., ve Powell, G. N. (2002). The Perceived Glass Ceiling And Justice Perceptions: An Investigation Of Hispanic Law Associates, *Journal of Management*, 28(4), 471–496.

Folger, R. (1993). Justice, Motivation, And Performance Beyond Role Requirements. *EmployeeResponsibilities and Rights Journa*l 6 (3), 239-248.

Folger, R., ve Bies, R. J. (1989). Managerial responsibilities and procedural justice. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2, 79–90.

Folger, R., ve Konovsky, M. H. (1989). Effects Of Procedural And Distributive Justice On Reactions To Pay Raise Decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 111–130.

Gökmen, A. (2011*). İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ve BuDavranışların Okul Etkililiği Üzerindeki Etkisine İlişkin Algıları*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Greenberg, J. (1996). *The Quest For Justice On The Job: Essays And Experiments*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational Justice in Schools: No Justice Without Trust. International Journal of Educational Management, 18 (4), 250–259.

İçerli, L. (2010). Örgütsel Adalet: Kuramsal Bir Yaklaşım. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi* 1, 67-92.

İnce, M., Gül, H., (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Çizgi Kitabevi.

İpek, C. (2012). Öğretmen Algılarına Göre Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Kültür ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 3, 399-434.

İplik, F.N. (2009). Algılanan Örgütsel Adaletin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Süpermarket Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Dumlupınar üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (3), 107-118.

Kamer, M. (2001). *Örgütsel Güven, Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına*

Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karacaoğlu, K. ve Güney, Y.S. (2010). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Nevşehir İli Örneği. *Öneri*, 9(34), 137-153.

Karaeminoğulları, A. (2006*). Öğretim Elemanlarının Örgütsel Adalet Algıları ile Sergiledikleri Üretkenliğe Aykırı Davranışlar Arasındaki İlişki ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Karaköse, T., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2009). Örgütsel Adaletin Öğretmenlerin İş Doyumu Üzerine Etkileri. *1-3 Ekim. Uluslararası V. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne.

Karaman, K., Yücel, C.ve Dönder, H.(2008). Öğretmen Görüşlerine Göre, Okullardaki Bürokrasi İle Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(53), 49–74

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

Katrınlı, A. E., Atabay, G. ve Günay, G. (2006). Congruence Of Family And Organizational Values in Relation To Organizational Citizenship Behaviour. Journal of Human Values, 12(1), 81–89.

Kaynak-Taşçı, S. (2007). *Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Keskin, S. (2005). *Öğretmenlerde Çalışma Değerleri Ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Kılıçlar, A. (2011). Yöneticiye Duyulan Güven İle Örgütsel Adalet İlişkisinin Öğretmenler Açısından İncelenmesi *İşletme Araştırmaları Dergisi* 3/3 (2011) 23-36.

Koç, U., & Torlak, Ö. (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Müşteri / Vatandaş Odaklı Hizmet Sunumuna Etkileri. *Kamu Yönetiminde Kalite 3. Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı*, (35-48).

Konovsky, M. A., Pugh, S. D. (1994). Citizenship Behavior And Social Exchange. *Academy of Management Journal*, 37, 656-669.

Konovsky, M.A. (2000). Understanding Procedural Justice And Its Impact On Business Organizations. *Journal of Management*, 26 (3), 489-511.

Köse, S., B. Kartal & N. Kayalı. (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ve Tutuma İlişkin Faktörlerle İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-19.

Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Yabancılaşma Ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Moorman, R.H. (1991). Relationship Between Organizational Justice and Organizational Citizenship Behavior: Do Fairness Perceptions Influence Employee Citizenship?. *Journal of Applied Psychology*, 76, 845-855.

Niehoff, B.P. & Moorman, R.H. (1993). Justice as a Mediator of the Relationship Between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior. *Academy of Management Journal*, 36 (3): 527-556.

Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 377-403.

Organ, D.W. (1988). *Organizational Citizenship Behavior: The Good Soldier Syndrome*. Lexington Books, Lexington: MA.

Ölçüm-Çetin, M. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Adaletin Bireylerarası Saldırgan Davranışlar Üzerindeki Etkilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 21.

Özen-İşbaşı, J. (2000), *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin Ve Örgütsel Adalete İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama*. Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Özen, J. (2003), "Örgüte Duyulan Güvenin Anahtar Unsuru Olarak Örgütsel Adalet", Ferda Erdem (Ed.) (2003), *Sosyal Bilimlerde Güven*, 1. Basım, s.183-206, Ankara: Vadi Yayınları.

Pillai R, Schriesheim, C.B. Williams, E.S. (1999). Fairness Perceptions and Trust as Mediators For Transformational and Transactional Leadership, A Two-Sample Study. *Journal of Management* 25:897-933.

Piralli, J. (2007).*The İnfluence Of Job Satisfaction, Organizational Commitment, And Perceptions Of Organizational Justice On Organizational Citizenship Behavior in Turkish Education Sector*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Moorman, R.H. &Fetter, R. (1990). Transformational Leaders' Behavior And Their Effects On Followers' Trust İn Leader, Satisfaction, And Organizational Citizenship Behaviors. *Leadership Quarterly*, 1 (2), 107-42

Polat, S. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları, Örgütsel Güven Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 54, 307-331.

Poole, W. L. (2007). Organizational Justice As A Framework For Understanding Union-Management Relations in Education. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 725-748.

Robbins, P. S. (2001). *Organizational Behavior*, New Jersey: Prentice Hall Inc.

Samancı-Kalaycı, G. (2007), *Örgütsel Güven ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı,* Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Selekler, Z O. (2007). *Öğretmenlerde Örgütsel Adalet ve Psikolojik Sözleşme İhlal Algısı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Sezgin, F. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Birey Örgüt Değer Uyumuna İlişkin Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12 (48), 557-583.

Tan, C. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algıları* Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Tan, Ç. ve Töremen, F. (2010). Eğitim Örgütlerinde Adalet: Kavramsal Bir Çözümleme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2010), 58-70.

Tansky, J. W. (1993). Justice And Organizational Citizenship Behavior: What Is The Relationship? *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6 (3), 195-207.

Taş, A. (2010). Öğretmenlerin İş Değerlerinin Örgütsel Adalet Algılarına Etkisi . Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 211-222.

Taşdan, M., ve Yılmaz, K. (2008). Organizational Citizenship And Organizational Justice Scales' Adaptation To Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 150, 87-96.

Taşdan, M., Oğuz, E., ve Ertan-Kantos, Z. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet Algısı *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 100-111.

TDK Türk Dil Kurumu (2008). *Güncel Türkçe Sözlük*.

Titrek, O. (2009). Employees' Organizational Justice Perceptions in Turkish Schools. *Social Behavior and Personality*, 37 (5), 605-620.

Titrek, O., Bayrakçı, M. ve Zafer, D. (2009). Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Görüşleri, *Akademik Bakış*, 17, 1-28.

Uslu, B. ve Balcı, E. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ile Örgütsel İletişim Algıları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3, 461-489.

Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde İş Doyumu ve Örgütsel Vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yükseklisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Williams, S., Pitre, R. ve Zainuba, M. (2002). *Justice And Organizational Citizenship Behavior Intentions: Fair Rewards Versus Treatmen*t, *The Journal of Social Psychology*, 1, 33–44.

Yavuz, M. (2012). Özel Dershanelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2 Spring, .1147-1160.

Yaylacı, A. F. (2004). *İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yazıcıoğlu, İ., Topaloğlu, I.G., (2009). Örgütsel Adalet ve Bağlılık İlişkisi: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1, 3-16.

Yılmaz, K. ve Altın kurt, Y. (2012). Relationship Between Organizational Justice, Organizational Trust And Organizational Citizenship Behaviors İn Secondary Schools in Turkey. In İ. Duyar & A. Normore (Eds.), *Advances in Educational Administration* - Volume 13 (pp. 223-248). USA: Emerald Group Publishing Limited.

Yılmaz, K. & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Organizational Citizenship Behaviors And Organizational Commitment in Turkish Primary Schools. *World Applied SciencesJourna*l, 5, 775-780.

Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational Citizenship And Organizational Justice in Turkish Primary Schools. *Journal of Educational Administration*, 47 (1), 108-126.

Yılmaz, K. (2010). Devlet Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1, 579-616.

Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. SBE Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN SINIF YÖNETİMİNİN ETKİLİLİĞİ HAKKINDAKİ ALGILARININ BELİRLENMESİ [1]

Dr. Sibel Güven
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
s_guven@comu.edu.tr
Prof. Dr. Mehmet D. Karslı
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mkarsli@comu.edu.tr

ÖZET

Sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel etkililik boyutlarının nasıl işlediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinde desenlenmiştir. Bu genel amaca bağlı olarak, "Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale İlinde merkezde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, "kendini örnekleyen evren" çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırmada evren olarak seçilen öğretmen sayısının 575 olmuştur. Araştırmada "*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi*" kullanılmıştır. Sonuç olarak, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları neler olduğu belirlenmiştir. Sınıfta belirlenen birey olarak öğretmen ve öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin geliştirilmesinde var olan yönetim deneyimlerinin uygulanması, etkililiğin ölçülebilmesi için son derece önemli olduğu, sınıf yönetiminin, konunun öğretilmesi ötesinde bir yerde olması gerekliliği üzerine durulmuştur. Sınıf yönetimi kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınması gerektiği ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkililik, Yönetsel Etkililik, Örgütsel Etkililik, Sınıf Yönetiminin Etkililiği

GİRİŞ

Kırk yılı aşkın bir süredir yapılan araştırmalar yönetsel işin doğasına odaklanmıştır. Bu araştırmalar 2 dalga halinde gerçekleştirilmiştir. İlk dalga yönetsel davranışlar ve bunlar üzerindeki yönetsel uygulamalar, ikinci dalga ise, yöneticilerin neyi nasıl başardığı ile ilgilenmiştir. Yöneticilerin davranış ve uygulamalarının incelenmesi etkililik kavramının ölçülmesini gerektirmiştir (Cammock, Nilakant ve Dekin 1995).

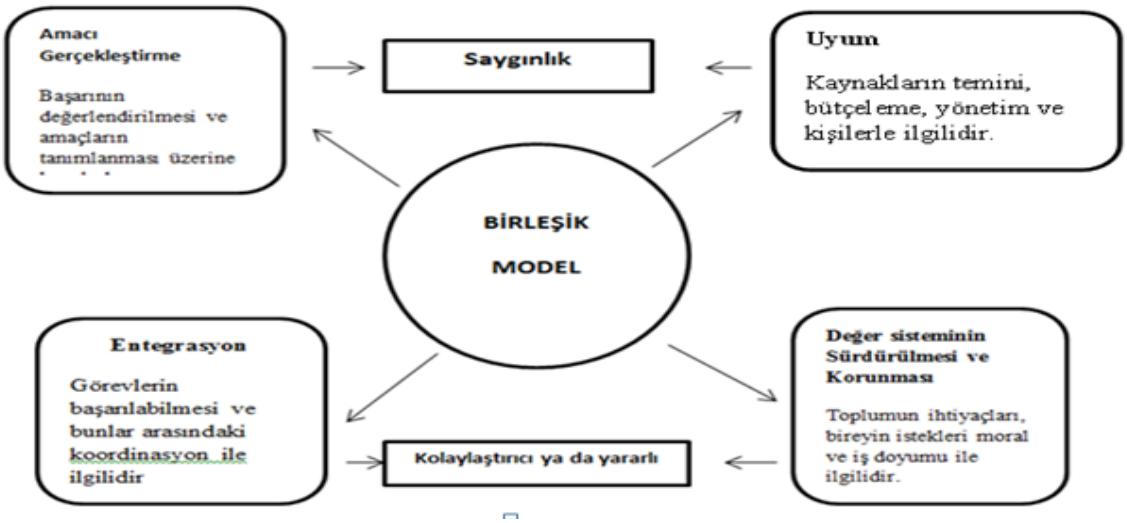
Belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürürler ve destek görebilirler. Varlık sürdürme, örgütlerin etkililiği ile açıklanabilir (Erkan 2008). Etkililik kavramının, yönetim alanında ilk defa 1930'lu yıllarda Barnard tarafından kullanıldığı görülmektedir. Barnard (1938) etkililiği, "örgütün amaçlarına ulaşma derecesi" olarak tanımlamış, amacın gerçekleştirilme düzeyi etkililiğin düzeyi olarak kabul edilmiştir (Akt; Balcı 1993). Kimbrough'a göre etkililik, yöneticilerin davranışsal özellikleri ile önceden belirlenmiş ve etkili olarak nitelendirilen yönetici davranış özelikleri arasındaki uygunluktur (Tanrıöğen 1988). Becker ve Nevhauser (1975)'e göre ise etkililik, ucuz maliyeti, iyi kazanç ve yüksek moral elde etmeyi, gelişmeyi sürdürecek yapıyı kurmayı, toplum tarafından

[1]Bu çalışma BAP tarafından desteklenen "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

tutulan ve aranan bir imaj sağlamayı ve sürdürmeyi de kapsamaktadır. Örgütün türlerini, amaçlarını ve işlevlerini dikkate alarak etkililiği farklı şekillerde açıklamaya çalışan yazarlardan Hoy ve Miskel (1987), amacı gerçekleştirme düzeyi ile çevreye uyum sağlama yeteneği olarak ve Hendrix ve McNichols (1984) ise gerekli kaynakları elde etme yeteneği olarak tanımlamışlardır (Akt. Karslı, 2004). Bir örgüt amaçlarına ne kadar ulaşabiliyorsa o kadar etkilidir. Yani etkililik aslında bir derecelendirme isidir (Ylmaz ve Taşdan 2006). Belirli amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulan örgütler, bu amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Örgütün varlığını sürdürmesi örgütsel etkililik ile açıklanabilir (Erkan 2008). Örgütsel etkililiğin, farklı yönleri, bakış açıları, amaçları, işlevleri, süreçleri, sonuçları, kaynakları, girdileri ve çevresel faktörlerinin farklı değerlendirilmesinden kaynaklanan faklı birçok tanımı bulunmaktadır (Ayık, 2007). Karslı (2004) ve Akan (2007), Örgütsel etkililiği, örgütsel amaçlara ulaşma yönünde çabalar bütünü, örgütün işlevlerini gerçekleştirme düzeyi, çevreden kaynak sağlama yeteneği, çevreye uyum sağlama ve yaşamını sürdürebilme durumu, çevresel beklentileri karşılama yeteneği" olarak tanımlamaktadır. Örgütsel etkililiği ölçmeye dönük geliştirilen çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modellerden en çok bilinen ve en çok kullanılanlar, amaç modeli, sistem kaynak modeli, ekolojik ya da çevresel model ve birleşik modeldir. Bu model diğer modellere göre oldukça yenidir. Bu modelde, örgüt etkililiği sosyal sonuçların kendi etkinlikleri tarafından belirlenmesini içermektedir. Örgütün etkinlikleri toplumu nasıl etkiledikleri ile ilgilidir. Talcott Parsons'ın "yapısal fonksiyonel" yaklaşımı üzerine kurulmuştur (Yuchtman ve Seashore 1976). *"Örgüt etkinlikleri kendi gruplarının ihtiyaçlarını nasıl karşılar?"* varsayımı üzerine temellendirilmiştir (Cunningham 1977).

Birleşik modele göre örgütsel etkililiğin dört boyutu vardır ve örgütsel etkililiğin tüm yönleriyle anlaşılabilmesi, bu boyutların hepsinin işe koşulması ile mümkündür. Cunningham (1977)'a göre, her sistem var olmak için kendi amacını belirlemelidir (amacı gerçekleştirme), bu amaçları gerçekleştirecek kaynakları temin etmelidir (uyum), kendi çabalarını koordine etmek için çaba sarf eder (entegrasyon) ve çevresinin gerilim ve zorlamaları reddederek kendi değerlerini benimser (değer sisteminin sürdürülmesi ve korunması). (Cunningham 1977:468, Karslı 2004)

Şekil 1. Birleşik model boyutlarının birbirleri ile olan ilişkileri



Amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin sürdürülmesi ve korunması ve entegrasyon boyutları ayrıntılı olarak aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur:

Amacı Gerçekleştirme

Herhangi bir toplum, üyelerinin hedefleri ve bu hedeflerin öncelik sırası hakkında genel bir yargıya sahiptir. Toplum ortak amaçlarını ve bu amaçlara ulaşacak yolları belirlemek zorundadır (Kızılçelik 1994). Örgüt kuramcıları amaçlar terimini, geleceğe ilişkin istenilen bir durum olarak kullanmaktadır (Toprakçı 2002). Aydın (2010) amaçların bazı önemli işlevleri şu şekilde sıralamaktadır;

- Amaçlar, örgüt üyeleri tarafından bilinmeleri durumunda birey ve grupların çaba ve etkinliklerinde yol göstericidir.
- Amaçlar, yasallığın kaynağıdır. İşgörenlerin eylemlerine kararlarına gerekçe oluşturarak onlara yasallık kazandırır.
- Amaçlar örgüt hakkında bilgi sağlar.
- Amaçlar örgütün yapısını şekillendirir.
- Örgütün başarısının belirlenmesinde ölçüt rolü görür.

Amacı gerçekleştirme, örgütsel amaçların belirlenmesi ve bunlara ulaşılması ile ilgilidir. Bu amaçlara ulaşmak, kaynakların işe koşulması ile mümkündür. Bu boyut, etkili bir organizasyon, yönetsel bilgi, yönetimde alternatif yapılar ve iletişim yoğun olduğu ilişkiler bütününü gerektirmektedir (Shell 2002). Karslı (2004) bu boyutun, başarı, verimlilik, kaynak edinimi, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, etkenlik ve kalite gibi göstergeleri olduğunu vurgulamaktadır.

Uyum

Toplumun varlığını sürdürebilmesi, üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanması bağlıdır. Fiziksel gereksinimleri karşılanması ise, toplumun fiziksel çevresi ile gerekli düzenlemeleri yapmasını ve sürekli bir uyum içinde olmasını gerektirir (Kızılçelik 1994). Uyum boyutu, sistemin çevresini, kontrol etme ihtiyacı ile ilgilidir. Örgüt kendini üyelerinin temel gereksinimlerine göre uyarlar. Bu boyutun en önemli göstergeleri, uyabilme, esneklik, yenileşme, büyüme, gelişme donanım kontrolüdür (Karslı 2004).

Entegrasyon

Toplumun varlığını sürdürebilmesi, toplumsal alt sistemlerin birbirleriyle olan ilişkilerini sürdürebilmesi ile mümkündür. Entegrasyon boyutu sosyal dayanışmayı ifade eder. Sistem öğeleri arasında dayanışma kurma, örgütlenme, eşgüdümleme ve sosyal ilişkilerin düzenli bir şekilde birleştirilmesi anlamına gelir. Bu boyutun en önemli göstergeleri, doyum, işten ayrılma, çatışma-binişiklik, iklim ve açık iletişimdir (Karslı 2004).

Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi

İnsanlar ussal olarak hareket eden bir varlık olmaktan çok, değerlerle hareket eden bir varlık olarak görülmektedir (Çelik 2000). Bu doğrultuda toplum, üyelerinin üstlendikleri sosyal rolleri yerine getirmeleri ve üyelerin topluma gerekli uyumu sağlamaları için yeterli güdüye sahip olmalarını sağlamalıdır. Toplumun tüm üyelerince paylaşılan değerler, sistemin hedeflerini gerçekleştirmek için zorunludur (Kızılçelik 1994).

Alanyazına Karslı (2004)'nın çalışmaları sonucu dâhil olan, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu, örgütün kendi değer sistemini kurmak, sürdürmek esasına dayanmaktadır. Bunu yapabilmek için örgüt normlarını ve değerlerini güçlendirmek gerekmektedir. Karslı (2004) bu boyutun göstergelerini, örgüte bağlılık, merkezi yaşam ilgisi, kimlik ve ait olma duygusu, bireysel çalışma motivasyonu, rol-norm bağdaşımı şeklinde sıralamaktadır.

Uyum boyutu, ekonomik alt sistem, amacı gerçekleştirme politika, entegrasyon sosyal dayanışma ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi ise kültür ile ilişkilidir (Kızılçelik 1994). Bu dört boyut fonksiyonel yapılarda gözlenen davranışları doğurur. Bu nedenle örgütün ihtiyaçları daha kolay anlaşılmaktadır. Bu boyutların temel özellikleri örgütün alt sistemler arasındaki yerini belirlemek ve özel amaçların gerçekleştirilmesinde örgüt yöneliminin önceliklerini belirlemektir (Yuchtman ve Seashore 1976).

Amaçların gereken düzeyde gerçekleştirilmesi örgütü etkili kılmaktadır. Etkisizleşen bir örgüt ise hem toplumsal hem de örgütsel işlevini yerine getirmeyecek düzeyde güçsüzleşmiş ve eskimiştir. Diğer yandan etkili örgüt kendi örgütsel sorunlarını çözme yeteneğine sahiptir. Örgütün sorun çözme yeteneği onun etkililik düzeyini göstermektedir (Başaran, 1982). Buna göre bir örgütün amaçlarına ulaşmasının, örgütsel etkililiği sağlamasının büyük ölçüde yönetsel etkililiğe bağlı olduğu, hatta örgütsel etkililiğin yönetsel etkililiğin bir sonucu olduğu söylenebilir (Yılmaz & Taşdan 2006).

Yönetsel etkililik, karmaşık iç içe ilişiler dizisinin ve etkileşim örüntüsünün bir ürünü olarak tanımlanmıştır (Cammock, Nilkant ve Dakin, 1995). Örgütün etkili olabilmesi için, tüm alt sistemlerin örgütün amaçlarından kendi paylarına düşen bölümü gerçekleştirmeleri gerekmektedir (Başaran 1982). Eğitsel kurumların da başarısı, etkili ve verimli ilkelere bağlıdır (Faranbakhsh, 2007). Eğitimde etkililik, başarı üzerine özel bir takım kaynakların etkisi olup olmadığını; etkisi varsa bu kaynakların etkisinin ne kadar olduğu ile ilgilidir (Lockhead ve Hanushek 1994). Eğitimde etkililik çalışmaları, etkili sınıf ve etkili okul faktörlerinin öğrenci çıktılarına göre düzenlenmesi ile oluşmaktadır (Creemers ve Reezigh 1995). Sınıf etkililiği, öğretmenin; kendi öğrenci başarılarının sonucunu göz önüne alarak, gerekli hazırlıkları ve bu doğrultuda öneri geliştirebilmesidir. Öğrencilerin sınıf içindeki geçmiş performanslarına dayanmaktadır (Harris 2008). Lezotte (1991) ise sınıf etkililiğini, her bir öğrencinin ihtiyacı olduğu akademik başarının, sosyo-ekonomik durumu, statüsü ve geldiği çevre bakılmaksızın sağlanması olarak tanımlamaktadır (akt; Smith 2005).

Bir okul sistemi içinde nasıl ki sınıf bir alt sistem ise okul yönetimi ele alındığında sınıf yönetimi de aynı durumdadır. Sınıf yönetimi, bir bakıma eğitim ve okul yönetiminin sınıfta uygulanmasıdır (Toprakçı 2004). Günümüzde sınıf yönetimi, öğretmenlik rolünden beklentilerin değişmesi, sınıf disiplininde gelinen farklı noktalar ve etkinlik temelli eğitim gibi bir takım uygulamalar nedeni ile değiş göstermiştir. Bu değişim sınıf yönetimini eğitimsel olmaktan çok yönetsel bir yapıya bürümüştür (Demirtaş, 2005).

Sınıf Yönetimi Yönetsel Düzeyleri

Örgütlerin bileşiminin çözümlenmesinde karşılaşılan sorunlardan biri, örgütleri oluşturan birimlerin belirlenmesidir. Örgütlerin karmaşık yapılarından kaynaklanan bu durum örgütlerin hiyerarşik olarak güçlük düzeylerine ayırmıştır. Örgütlerde bu düzeyler; birey, grup, gruplarası ve örgütsel düzeyler olarak belirtilmiştir. Bu yapı zamanla geliştirilerek örgütlerin katılımın düzeylerine yönelmiş ve örgütlerde katılımın dört düzeyi; birey, yüz yüze gruplar (takım), gruplar-bölümler (çalışma grupları), politikalar ve stratejiler olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Karslı 2004). Rashford ve Coglan (1992; akt: Karslı 2004) her bir düzeyi iki açıdan tanımlamaktadır. Bu tanımlardan ilki düzeyin kendi içi ile ilişkili iken diğer tanım düzeyin dışı ile ilişkilidir. Birey düzeyi, birey ve örgütün bakış açısı yansıtmakta ve etki etme ve etkileme açısından önem taşımaktadır. İkinci düzey olan yüz yüze gruplar düzeyi, bir takıma katılmak ve önemli olmaktır. Gruplar-bölümler düzeyi, bir takımın daha geniş bir şebekeye katılmasını ve etkili olmayı, dördüncü düzey olan politikalar ve stratejiler düzeyi ise bir bütün olmak ve dış çevreyle ilişkili olmaktır.

Örgüt olarak bu yapı sınıfa indirgendiğinde, sınıf yönetiminde örgütsel düzeylerden sadece *birey* ve *yüz yüze gruplar* düzeylerinin olduğunu söylenebilir. Bunun nedeni sınıf dediğimiz yapının öğretmen, öğrenci ve yüz yüze gruplardan meydana gelmesidir. Buradan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı, sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel etkililik boyutlarının nasıl işlediğini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak, "Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada yönetsel ve örgütsel etkililik boyutlarının nasıl işlediğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 öğretim yılında Çanakkale İlinde merkezde bulunan İlköğretim okullarında görev yapan tüm sınıf öğretmenleri ve okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, "kendini örnekleyen evren" (Çilenti, 1984) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırmada evren olarak seçilen öğretmen sayısının 575, dönen anket sayısı ise 303 olmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Araştırmada, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından oluşturulan *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi* kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, öğrenim durumu ve kaç yıldır aynı okulda görev yaptıklarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşan kişisel bilgilere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde sınıf yönetiminin etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanmış 95 maddeye yer verilmiştir. Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasından sonra pilot uygulama yönelik anket 191 kişiye uygulanmıştır.

Anketin geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasının yanı sıra benzer ölçeklerdeki ("Yönetsel Etkililik Ölçeği", Karslı, 2004) maddeler de incelenerek, *İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketi* için kullanılması düşünülen bilgiler, ölçek maddesi olabilecek şekilde düzenlenmiştir. Bu aşamada etkililik ölçütlerinin geniş biçimde ölçülebilmesini sağlamak amacıyla deneme maddelerinin mümkün olduğunca fazla sayıda olmasına özen gösterilmiş ve sonuçta 95 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerde beş basamaklı likert ("1" Hiç, "2" Az, "3" Orta, "4" Çok, "5" oldukça çok) dereceleme ölçeği kullanılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik, kullanılan ölçüm aracının ölçülmek istenen özelliğe uygun olması, verilerin ölçülmek istenen özelliğinin niteliğini tam olarak yansıtması ve aynı zamanda verilerin amaca yönelik olarak yararlı olmasıdır (Şencan 2005: 723). Anketlerde en sık rastlanan geçerlik yöntemi kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenen davranışı (özelliği) ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir. Kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmaktır (Büyüköztürk 2011). Bu 95 madde biçim, anlaşılabilirlik ve yazma kaygısı göstergesi olup olmadığı açısından 1'i Türkçe eğitimi, 3'ü ölçme ve değerlendirme alanında uzman ve 3'ü eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman olan yedi öğretim üyesince incelenmiştir. Anketin kapsam geçerliğinde alan uzmanı olarak, Prof. Dr. Ahmet AYPAY, Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI, Prof. Dr. Ahmet DUMAN, Doç. Dr. Hasan ARSLAN, Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN, Yrd. Doç. Dr. Hülya GÜVENÇ ve Türkçe ifadeler açısından dil uzmanı olarak Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA' dan uzman görüşü alınmıştır.

İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kuramsal bir temele dayanarak hazırlanan "İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiği" ölçeği 3 alt bölümden oluşmaktadır. Her bir alt bölüm kendi içinde sınıftaki örgütsel düzeyler olan birey ve çalışma grubu, Örgütsel Boyutlar olan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarını içerecek şekilde düzenlenmiştir. Örgütsel düzeylerden " birey" düzeyi öğretmen olarak birey ve öğrenci olarak birey düzeyi olarak ele alınmıştır. Böylece ölçekte birey olarak öğretmen, birey olarak öğrenci ve çalışma gruplarını içeren toplam 95 madde yer almıştır. Ölçeğin her bir alt bölümü için dört boyuta sahip olması gerektiği belirlenmiştir. Bu boyutlar, amacı gerçekleştirme, uyum, değer sisteminin korunması ve yaşatılması ve entegrasyon olarak isimlendirilmiştir. Cronbach Alpha "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak…" bölümü için .92, "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin …"adlı bölüm için .90, "Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının…"adlı bölüm için .72 ve anketin tümü için ise .95 olarak hesaplanmıştır.

İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Anketinin Uygulanması

Anket 2011-2012 öğretim yılı güz dönemi Ekim, Kasım ve Mayıs aylarında araştırma kapsamındaki okullarda görev yapmakta olan öğretmenlere araştırmacı tarafından elden dağıtılmıştır. Anket hakkında gerekli açıklamalar yapılarak öğretmenlere teslim edilmiştir. Anketlerin uygulanmasında okul yöneticilerinden yardım alınmış, gerektiğinde öğretmenlerle görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmeler yapılmıştır. Ayrıca, araştırma izin belgesinin bir fotokopisi okullara bırakılmıştır. Her bir okul için bir haftalık süre ayrılmış, anketler dağıtım tarihinden bir hafta sonrasında toplanmıştır. Araştırmada anket uygulamasına katılan okulların

öğretmen sayısı ve geri dönen anket sayılarına ilişkin bilgiler sayfa 69'da verilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlere uygulanan anketlerin geri dönüş oranlarına ilişkin bilgiler tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlere uygulanan anketlerin geri dönüş oranı

Uygulanan anket sayıs s	Geri dönen anket sayıs s	Değerlendirilen anket sayıs s	Değerlendirilen anket yüzdesi %
575	303	287	52,69

Tablo 2'de öğretmenlere uygulanan anketlerin geri dönüş sayıları ve oranı verilmiştir. Görüldüğü gibi anket uygulanan öğretmen sayısı 575'tir. Geri dönen anket sayısı ise 303'tür. Geri dönen anketlerden 16'sı eksik doldurulması nedeni ile kapsam dışında bırakılmış, geri kalan 287 anket kullanılmıştır. Böylece anketlerin geri dönme yüzdesi % 52,69 olarak hesaplanmıştır. Sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının %70-80'in üzerinde olması beklenir. Ancak Özoğlu'nun (1992 akt; Büyüköztürk ve diğerleri 2010) belirttiği gibi katılımcı cevaplı anketlerde geri dönüş oranı, genellikle %40-60 arasında değişebilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri 2010, s.139).

Anket Yoluyla Elde Edilen Verilerinin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin tüm istatistiksel çözümlemeleri SPSS 15 (Statistical Package for the Social Science) paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin analiz edilmesi aşamasına geçilmeden önce değerlendirmeye alınacak anketlere 1'den başlayarak 287'e kadar bir anket numarası verilmiştir. Bu süreçte, anketin ikinci bölümünde yer alan "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak…" bölümü, "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin …" bölümü ve "Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının…"bölümünde yer alan tüm maddeler için bilgisayara girilmesinde, "oldukça çok" seçeneğine 5, "çok" seçeneğine 4, "orta" seçeneğine 3, "az" seçeneğine 2 ve "hiç" seçeneğine 1 puan verilmiştir.

Veri toplama araçlarında kullanılan likert tipi beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak, elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; "1.00-1.80 hiç, 1.81-2.60 arası az, 2.61- 3.40 arası orta, 3.41-4.20 arası çok ve 4.21 ve 5.00 arası oldukça çok" temel alınmıştır. Ankette seçeneklerin her birine verilen yanıtların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları üzerinden yorum yapılmıştır. Verilerin analizi ve yorumunda iki grubun karşılaştırılması durumunda t-testi, non-parametrik dağılımlar için Kruskall Wallis testinden, grup sayısının üç ya da daha fazla olduğu durumlarda tek boyutlu varyans (one-way) analizinden yararlanılmıştır. Varyans analizinde bulunan "F" değerlerinin anlamlı çıkması durumunda, farkın kaynağını bulmak için en küçük önemli farklar tekniğini belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden faydalanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını tabloda bulunan "t" ve "F" değeri ile hesaplanan "t" ve "F" değerleri karşılaştırılarak verilmiştir. Grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 ve 0,1 olarak alınmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?

Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, öğretmenlere "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak…" bölümünde 43 madde, "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/öğrencilerinizin …" bölümünde 18 madde ve "Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının…"bölümünde 12 madde olmak üzere toplamda yetmiş üç madde uygulanmıştır. Bu maddeler ait oldukları boyutlar, maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sırası ile aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

"Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak…" Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları

Bu bölümde Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak…" bölümünde yer alan 43 madde yer aldıkları boyutlar içinde ve bu maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar sırası ile verilmiştir. İlk olarak, "Sınıfınızın Bir üyesi olarak…" bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak…" Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	Ss
Öğrencilerinizin akademik başarılarını arttırma düzeyiniz	4,13	,64
Ders zamanını iyi değerlendirme düzeyiniz	4,33	,61
Kendi zamanınızı iyi kullanabilme düzeyiniz	4,13	,69
Ders sürecini etkili değerlendirebilme düzeyiniz	4,25	,61
Öğrencilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için onları teşvik etmedeki yeterlilik düzeyiniz	4,17	,61
Aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanmasında sahip olduğunuz kaynakları kullanabilme düzeyiniz	4,12	,69
Öğrencilerinizin performanslarını değerlendirebilme düzeyiniz	4,19	,64
Sınıf içi bütçe oluşturabilme düzeyiniz	3,44	1,07
Dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebilme düzeyiniz	4,20	,63
Öğretim materyallerin temin edebilme düzeyiniz	4,01	,79
Farklı etkinlikler geliştirebilme düzeyiniz	4,00	,74
Öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterlilik düzeyiniz	4,23	,59
Ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilme düzeyiniz	4,13	,66
Sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkındalık düzeyiniz	4,27	,60
Öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilme düzeyiniz	4,17	,65

Tablo 3'de "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak…" bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algılarının frekans, yüzdelik, standart sapma ve ortalamarı verilmiştir. Tablo 3 incelediğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada en başarısız oldukları konunun, sınıf içi bütçe oluşturabilme olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak, okulların, okullara ayrılan bütçe doğrultusunda

harcama yaptığı ve sınıf bütçesinin bu yönde bir ödeme almadığı söylenebilir. Öğretmen-veli işbirliğinin kurulması ile velilerin sınıfa yönelik, sınıfın bir takım ihtiyaçlarını karşılamaları sağlanabilmektedir. Ancak, okullarda bu tür uygulamalar, velilerin sosyo-ekonomik yönden farklılıklar taşıması, alım gücünün yetersiz olması gibi nedenlerle pek fazla kabul görmemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarında bütçe oluşturma konusunda kendilerini yeterli bulmamaları kabul edilebilir bir bulgu olarak yorumlanabilir.

Tablo 3'de ayrıca, öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağlamada amacı gerçekleştirme boyutunu yeterli derecede yerine getirebildikleri görülmektedir. Maddelerin aritmetik ortalaması "*oldukça çok"* ve *"çok"* düzeyinde farklılaşmaktadır. Öğretmenler, sınıf yönetiminde en çok, ders zamanlarını iyi değerlendirebildikleri konusunda hem fikir olarak görülmektedirler. Öğretmenler ayrıca, sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkında olduklarını, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabildiklerini ve öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamada kendilerini yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin farklı etkinlikler kullanabilme ve farklı öğretim materyalleri geliştirme konusundaki yeterliliklerinin çok fazla olmadığı da görülmektedir. Bu görüş, sınıfta başarılı olmak için ne yapılması gerektiği konusundaki farkında olduklarını ve öğrenme-öğretme süreçlerini uygulamada kendilerini yeterli bulmaları görüşü ile çelişmektedir. Okullarda uygulanmakta olan, yapısalcı programın beraberinde getirdiği etkinlik temelli ve öğrenci merkezli eğitimin başarılı olabilmesi, öğretmenin, öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağı materyal ve etkinliklerin çeşitli olmasını gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini tam olarak gerçekleştirilebilmesi ve amaçladığı başarıyı sağlaması derste kullanacağı etkinlik ve materyal zenginliğine bağlanabilir. Öğretmenler ayrıca dersin hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak stratejileri belirleyebildiklerini, öğrencilerinizin performanslarını ve ders sonunda etkinlikleri değerlendirilebildiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Çakan (2004) ve Anıl ve Acar (2008)'in bulguları ile örtüşmemektedir. Anıl ve Acar, Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu geleneksel değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıklarını ve değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Çakan (2004) da "Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim " adlı araştırmasında, öğretmenlerin önemli bir kısmının kendilerini ölçme ve değerlendirme alanında yetersiz algıladıklarını göstermiştir.

"Sınıfınızın Bir üyesi olarak…" bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 3'de verilmiştir. Tablo 4'de ise "Sınıfınızın Bir üyesi olarak…" bölümü için belirlenen entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	**Ss**
Sınıfınıza ait bir kültürü oluşturabilme düzeyiniz	4,12	,70
Sınıf kültürünü ne derece benimsediniz?	4,18	,71
Öğrencilerinizle oluşabilecek problemleri çözmedeki yeterlilik düzeyiniz	4,14	,71

Öğrencilerinizin okul dışı davranışlarını gözlemleyebilme düzeyiniz	3,42	,94
Öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemedeki yeterlilik düzeyiniz	4,21	,64
Öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığınız	4,41	,64
Diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunma düzeyiniz	4,25	,73
Kendinizi geliştirebilmek adına yakaladığınız fırsatları kullanabilme düzeyiniz	4,09	,71
Olumlu sınıf iklimi yaratabilme düzeyiniz	4,23	,62
Değişme ve gelişmelere karşı açık olma düzeyiniz	4,35	,68

Tablo 4'de öğretmenlerin entegrasyon boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Tablo 4'de de görüleceği üzere, tablo da en dikkat çeken bulgu, öğretmenlerin en yüksek ortalama ile değişime ve gelişmelere açık olduklarını ifade etmeleridir. Bu bulgu alanyazında yer alan farklı araştırmalarda öğretmenlerin değişim ve gelişmelere açık olmadığı şeklinde konu olmuştur**.** Beycioğlu ve Aslan (2010), Sanal (1999), öğretmenlerin değişim süreci içindeki yetersizliğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kendilerini değişime hazırlamaları ya da değişim olgusuyla barışık olmaları gerektiği konusu üzerinde durmuşlardır.

Tablo 4'de dikkat çeken diğer önemli bir bulgu, öğretmenlerin diğer öğretmenlerle işbirliğinde bulunduklarını, öğrenciler arasındaki ilişkileri dengelemede yeterli olduklarını belirtmeleridir. Türkyılmaz ve Kuş (2010) yaptığı araştırmada, öğretmenler arası iş birliğinin okulun geliştirilmesinde önemli bir boyut olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler, öğrencilerinin okul dışı davranışlarını yeterince gözlemleyemediklerini ve öğrencileriyle ilgili oluşabilecek problemleri çözmede çok fazla yeterli olamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni, ailenin öğretmen ile yeterince iş birliği içinde bulunmaması olarak nitelendirilebilir. Öğrenci günün 6-8 saatini okulda geçirmekte, günün geri kalan kısmını ise ailesiyle geçirmektedir. Öğretmenin öğrencisini bu süre zarfı içinde gözlemlemesi, ancak ailenin öğrenci ile ilgili vereceği bilgilerle sınırlı olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin konu ile bulguları kabul edilebilir düzeydedir. Balkar (2009), eğitim-öğretim sürecinde, aile ve okul arasında sağlanan etkili bir işbirliği ve etkileşim sürecinin gerek öğrenci başarısı gerekse okul başarısı açısından birçok getirisi olduğunu, öğretmenlerin ailelerden aldıkları bilgiler doğrultusunda öğrencilerinin gelişimlerine daha anlamlı katkılar da bulunabileceklerini belirtmektedir.

Öğretmenler, sınıfta, olumlu bir iklim yaratabildiklerini ancak sınıflarına ait bir kültürü çok fazla oluşturamadıklarını ve sınıf kültürünü tam olarak benimseyemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü, kendi içlerinde bir anlaşmazlık yaşadıkları olarak yorumlanabilir. Oysaki sınıf iklimini oluşturmak, sınıfın kültürü ile yakından ilişkilidir. Sınıf kültürünü tam olarak oluşturamayan bir öğretmenin sınıf iklimini olumlu bir şekilde yarattığı söylenemez.

Araştırmada üçüncü olarak öğretmenlerin değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin algıları ele alınmıştır. "Sınıfınızın Bir üyesi olarak…" bölümü için belirlenen değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	Ss
Söz ve davranışları kontrol edebilme düzeyiniz	4,18	,65
Öğrenmede öğrencilerinizin motivasyonunu arttırabilme düzeyiniz	4,24	,62
Okul kuralları, sınıf kuraları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliğinizi koruyabilme düzeyiniz	4,31	,65
Diğer öğretmenler tarafından benimsenme düzeyiniz	4,18	,70
Sınıf içi etkinliklerdeki aktiflik düzeyiniz	4,24	,69
Bir şeylerden yakınma düzeyiniz	2,77	,99
Öğrencilerin ilgisini üretken işlere çekebilme düzeyiniz	4,06	,63
Öğrencilerinize yeterli sorumluluk verebilme düzeyiniz	4,12	,73
Öğrencileriniz tarafından güvenilir bulunma düzeyiniz	4,44	,59
Yeteneklerinizin farkında olma düzeyiniz	4,23	,65
Eksiklerinizin farkında olma düzeyiniz	4,16	,66

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin, okul kuralları, sınıf kuraları, veliler ve okul yöneticilerin istekleri dikkate alındığında kendi kişiliklerini koruyabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler ayrıca öğrenciler tarafından güvenilir bulunduklarını belirtmişlerdir. Özellikle ilköğretim basamağı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki yerinin önemi yadsınamaz (Oktay 2010). Bu nedenle öğretmenlerin bu görüşü alanyazın ile parallelik göstermektedir. İlköğretim öğrencilerinin yaş grubu ve gelişim özellikleri dikkate alındığında sınıf öğretmenlerine oldukça bağlı ve öğretmenlerine sonuna kadar güvendikleri görülmüştür. Öğretmenler bir şeylerden yakınma derecelerinin oldukça az olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki alanayazın incelendiğinde öğretmenlerin sürekli ekonomik sıkıntılardan yakındıkları görülmektedir (Seferolu 2001, Doğan 2005, Güven 2005). Öğretmenler yeteneklerinin ve eksiklerinin farkında olduklarını, öğrencilerin ilgilerini üretken işlere çekebildiklerini ve sınıf içinde aktif olarak etkinliklere katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca söz ve davranışlarını kontrol edebildikleri için öğrencilerinin motivasyonunu da arttırabildiklerini ifade etmişlerdir. Yiğenoğlu (2007)' na göre, bugün her düzeydeki kurumun başarısı o kurumda çalışan kişilerin bilgi, tecrübe ve motivasyon becerileriyle yakından ilgilidir. Eren (2001) motivasyonu, bir ya da birden çok insanı belirli bir gaye veya amaca doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamı olarak kabul etmiştir. Köktürk ve diğerleri (2000)' ne göre motivasyon belirli durumlarda bireylerin belirli davranışları yapmaya yönelten etkendir. Motivasyonun artırılması öğretmedeki ve öğrenmedeki etkileri ve verimliliği artıracaktır.

Buraya kadar olan bölümde "Sınıfınızın Bir üyesi olarak…" bölümü için belirlenen etkililik ölçütlerinden amacı gerçekleştirme, entegrasyon ve değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesine ilişkin öğretmen algıları tablolaştırılarak verilmiştir. Bu bölümün en son boyutu olan uyum boyutuna ilişkin öğretmen algıları, frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar ise tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın bir üyesi olarak..." Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	Ss
Öğrencilerinizin gelişimini sağlama düzeyiniz	4,21	,63
Öğrencilerinizin üzerinde sorumluluk geliştirebilme düzeyiniz	4,19	,72
Derslerdeki moral düzeyiniz	4,16	,76
Sınıfınızla ilgili kararları alırken üstünde düşünme düzeyiniz	4,27	,63
Olumlu bir çalışma ortamı yaratabilme düzeyiniz	4,24	,63
Sınıfınız adına alınmış kararları gerektiğinde değiştirebilme düzeyiniz	4,04	,79
Etkinliklerde katılımcı olarak bulunma düzeyiniz	4,04	,73

Tablo 6'da öğretmenlerin uyum boyutuna ilişkin algıları verilmiştir. Öğretmenler, sınıflarıyla ilgili karar aldıklarında bu kararlar üzerinde çok düşündüklerini ve gerektiğinde alınan kararları değiştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin gelişimini sağlayabildiklerini ve öğrenciler üzerinde sorumluluk duygusu geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıfları içinde bulundukları süre içinde moral düzeylerinin çok olmasına dikkat etmektedirler. Bunun nedeninin öğretmenlerin moral düzeyi ve iyi olma hallerinin derse, iletişim sürecine ve sınıf yönetiminine olan etkisi olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Day ve Quing (2009)'un "Öğretmen duyguları, iyi olma ve etkililik" araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir. Day ve Quing (2009), öğretmenin iyi olma halinin, kişisel, durumsal ve profesyonel özelliklerinin etkililiğini arttırdığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenler, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerini, birey olarak öğretmen düzeyi için gerçekleştirebildikleri düşünmektedirler. Yapılan bu çalışmanın Türkiye'de ilk olma özelliği taşıması, daha önce ilköğretimde sınıf yönetiminin etkililik ölçütleri hakkında öğretmen algılarının belirlenmemiş olması nedeni ile bu bölümü destekleyen detaylı bir bulguya rastlanmamıştır. Birey olarak öğretmen bölümünün genel olarak ortalama puanlarının yüksek olması, bu bölüm için, öğretmenlerin kendileri ve yönetim tarzları hakkında öz değerlendirme yapamadıklarını kanısını uyandırmaktadır. Bu bulgu, Rosse (2005)'nin yaptığı araştırma ile benzer, Joyce, Spiller ve Twist (2009)'in yaptığı araştırmayla ise farklı özellikler taşımaktadır. Rosse (2005). "Öğretmenlerin Özdeğerlendirmesi: Profesyonel Gelişim İçin Bir Mekanizma" isimli araştırmasında öz değerlendirmenin, öz gelişim için güçlü bir teknik ve öğretmen uygulamalarında değişi yakalayabilmek için önemli bir boyut olduğunu ifade etmiştir. Rosse, öz değerlendirmenin, öğretmenlerin; kendi etkinlikleri, öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerindeki yeteneklerinin farkında oluş derecesini yansıttığı belirtmektedir. Öğretmenlerin öz değerlendirme de eksik olduklarını da eklemektedir. Bununla birlikte, Joyce, Spiller ve Twist (2009), "Öz değerlendirme: öğretmenler ne düşünür" isimli araştırmalarında, öğretmenlerin öz değerlendirme konusunda başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

"Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" Bölümüne İlişkin öğretmen Algıları

Bu bölümde Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümünde yer alan 18 madde dahil oldukları boyutlar, bu maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar 4 bölüm halinde verilmiştir. İlk bölüm "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin

…" Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algılarını içermektedir. "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümü için belirlenen amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" Bölümü İçin Belirlenen Amacı Gerçekleştirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	**Ss**
Sınıfın amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma düzeyi	3,95	,70
Planlı çalışabilme düzeyleri	3,52	,82
Dersin amaçlarını başarabilme düzeyi	3,79	,68
Sınıfı için materyal geliştirebilme düzeyi	3,56	,77
Sorunların üstesinden gelebilme düzeyleri	3,60	,76

Tablo 7'de öğretmenlerin öğrencilerinin amacı gerçekleştirme boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin sınıfın amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma düzeyini yeterli bulmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerinin, amaçları gerçekleştirebilmek adına planlı çalıştıklarını ve böylece dersin amaçlarına ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir boyutu olan materyal geliştirmenin öğrencileri tarafından yapılabildiğini belirten öğretmenler, ayrıca öğrencilerinin sınıf içinde meydana gelebilecek sorunların üstesinden gelebildiklerini belirtmişlerdir. Başaran (2005), eğitim programının etkili olarak uygulanabilmesinin sınıfta eğitim ortamının oluşturulması ile yakından ilişkili olduğunu, bunun ise öğrenim görevine uygun araç ve gerecin kullanılmasına bağlı olduğu belirtmektedir. Amacı gerçekleştirme boyutu genel olarak ele alındığında, öğretmenlerin, öğrencilerinin bu boyutu gerçekleştirebildiklerine ilişkin görüş belirttikleri söylenebilir. Bu çalışmanın alanyazın da ilk olma özelliği taşıması nedeni ile bu bulguyu destekleyen bir yargıya rastlanmamıştır. İkincibölüm "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümü için belirlenen entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen algılarını içermektedir. "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümü için belirlenen entegrasyon boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" Bölümü İçin Belirlenen Entegrasyon Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	Ss
Bireysel çalışmalarında etkili olabilme düzeyi	3,83	,77
Diğer öğretmenlerine karşı saygılı olma düzeyi	4,01	,79
Verilen görevleri yerine getirebilme düzeyi	3,82	,74
Zamanı iyi kullanabilme düzeyi	3,59	,79
Arkadaşlarıyla yardımlaşma düzeyleri	3,94	,78

Tablo 8'de öğretmenlerin öğrencilerinin entegrasyon boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin arkadaşlarıyla yardımlaşabildiklerini ve diğer öğretmenlerine karşı saygılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin zamanlarını iyi kullanabildiklerini, verilen görevi zamanında yapabildiklerini ifade etmişlerdir. İlköğretim düzeyi ele alındığında özellikle sınıf öğretmeninin,

öğrenciler tarafından tek otorite olarak kabul edilmesi, öğrencilerin öğretmenlerine koşulsuz saygılı davranmalarını ve etkileşim içerisinde bulunmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle öğrenciler, öğretmenlerinin verdiği görev, ödev, etkinlik … v.s. gibi bir takım direktifleri zamanında yerine getirmektedir. Öğretmenler, ayrıca öğrencilerinin bireysel çalışmalarında etkili olabildiklerini de belirtmektedir. Bireysel çalışma, öğrencilerin öz yeterlilik algılarının gelişimine etki eden belirleyici faktörlerden biridir. Bandura'ya göre öz yeterlilik, bireyin belli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri düzenleyip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısıdır (Lee, 2005). Bu nedenle öğrencinin bireysel çalışmalarında etkili olmaları öğretmenlerce önemli görülmektedir. Bu bulgu Lee'nin araştırmasıyla parallelik göstermektedir.

Üçüncübölüm "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümü için belirlenen değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen algılarını içermektedir. "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümü için belirlenen değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" Bölümü İçin Belirlenen Değer Sisteminin Kurulması ve Sürdürülmesi Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	Ss
Kuralların içselleştirilmesinde başarılı olabilme düzeyi	3,68	,76
Kendi yeteneklerinin farkında olma düzeyleri	3,65	,80
Sınıf içi sorunları kavrayabilme düzeyi	3,62	,70
Bireysel ihtiyaçlarının sınıfta karşılanabildiğini kavrama düzeyleri	3,65	,79

Tablo 9'da öğretmenlerin, öğrencilerinin, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin sınıf içinde oluşan sorunları kavrayabildiklerini ve sınıf kuralları içselleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin kendi yeteneklerinin farkında olduklarını, böylece bireysel ihtiyaçlarının sınıf ortamında da karşılanabildiğini kavrayabildiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler, öğrencilerinin, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutunu gerçekleştirebildiklerine inanmaktadırlar. Ancak sınıf yönetiminin etkililiğin sağlanmasında diğer bir boyut olan uyum boyutun da gerçekleştirilmesi de gerekmektedir.

Dördüncübölüm "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümü için belirlenen uyum boyutuna ilişkin öğretmen algılarını içermektedir. "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizin …" bölümü için belirlenen uyum boyutuna ilişkin öğretmen algıları tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğinin "Sınıfınızın Bir Üyesi Olarak Öğrencinizin/Öğrencilerinizi Bölümü İçin Belirlenen Uyum Boyutuna İlişkin Öğretmen Algıları

Madde	$\bar{X}$	Ss
Derslere aktif olarak katılma düzeyleri	4,14	,71
Düzenli çalışabilme yeteneğine sahip olma düzeyi	3,68	,82
Sınıfın başarı düzeyi göz önüne alındığında,	3,74	,71

sınıftaki durumunu değerlendirebilme düzeyi		
Sorunların çözümüne farklı bakış açısı getirebilme düzeyi	3,62	,85

Tablo 10'da öğretmenlerin, öğrencilerinin, uyum boyutuna ilişkin algılarına yer verilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerinin derse aktif olarak katılmaları konusunda oldukça olumlu bir görüş belirtmişlerdir. Bunun nedenini bir çok etkene bağlanabilir ancak bunların en önemlisi yapısalcı programın öğrenci merkezli olması ve öğrencinin aktif katılımı gerektirmesidir (Açıkgöz 2007, Vural 2004). Bu nedenle öğretmenlerin bu görüşü, alanyazın ile örtüşen benzer özellikler göstermektedir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerinin düzenli çalışma yeteneğine sahip olduklarını, sınıfın başarı düzeyi söz konusu olduğunda, sınıf içindeki durumlarını değerlendirebildiklerini ifade etmişler, böylece sorunların çözümlerinde farklı bakış açısı geliştirebildiklerini belirtmişlerdir.

"Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının…" Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları

Bu bölümde Sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, "Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının…" bölümünde yer alan 12 madde, dahil oldukları boyutlar, maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. "Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının…" Bölümüne İlişkin Öğretmen Algıları

Boyutlar	Madde	$\bar{X}$	Ss
Entegrasyon	Sınıf başarısı için önem düzeyi	3,85	,73
	Grup üyelerinin birlikte çalışmaktan hoşlanma düzeyleri	3,86	,81
	Grup üyelerinin birlikte çalışmaları, bireysel çalışmaları oranına göre ne derece etkilidir?	3,87	,75
	Grup liderlerinin diğer çalışma gruplarının liderleriyle etkileşim düzeyi	3,71	,78
	Sınıf içi zayıflayan bireysel ilişkileri yeniden güçlendirme düzeyi	3,87	,76
	Grup üyeleri arasındaki ilişkilerin samimilik düzeyi	3,93	,67
Değer Sist. Kur. ve Sürd.	Bir araya gelerek çalışma sıklığı	3,62	,79
	Grup çalışmaları sırasında sadece grup için değil birbirlerine de katkı sağlayacaklarının farkında olma düzeyleri	3,81	,79
	Grup liderlerinin, grup üyeleri üstünde etkili olabilme düzeyi	3,75	,75
Uyum	Yönlendirilmesindeki etkililik düzeyiniz	3,94	,69
	Oluşturulmasındaki etkililik düzeyiniz	3,91	,72

Tablo 11'de sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla, "Sınıfınızdaki Çalışma Gruplarının…" bölümünde yer alan maddeler, maddelere ait frekans ve yüzdelikler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar verilmiştir. Tablo 9 genel olarak incelendiğinde maddelere ilişkin ortalamaların orta düzeyin biraz üstünde olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu değer maddeler için çok düzeyini gösterse de, öğretmenlerin sınıflarındaki grupların etkililik boyutlarının gerçekleştirilebilme konusunda görüşlerinin farklı olduğu görülmektedir.

Amacı gerçekleştirebilme boyutu çerçevesinde öğretmenler, sınıflarındaki çalışma gruplarının, etkinliklerde yararlı olduklarını ve sınıf başarısı için önemli olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin bireysel olarak çalışmadan sağlayacakları yararın aksine grupla çalıştıklarında daha başarılı olduklarını ve grup içinde çalışırken diğer grup üyeleri ile birlikten olmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Entegrasyon boyutu çerçevesinde öğretmenler, grup liderlerinin diğer grup liderleri ile etkileşim içinde bulunduğunu ve grupların sının içi zayıflayan ilişkileri yeniden güçlendirdiğini belirtmişlerdir.

Değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi boyutu çerçevesinde öğretmenler, grup üyeleri arasında samimi bir ilişki bulunduğunu ve bu yüzden grupların sık sık bir arada çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin grupla çalıştıklarında bunun sadece kendileri için değil, grup üzerinde de olumlu etkilerinin olduğunun bilincinde olduklarını belirtmişlerdir.

Uyum boyutu çerçevesinde öğretmenler, sınıflarındaki çalışma gruplarının oluşturulmasında ve yönlendirilmelerinde etkili olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Benne ve Shearts'ın bulgularıyla örtüşmektedir. Benne ve Shearts'a göre (akt; Adair 2005), öğretmen grupların oluşturulmasında ve grup çalışmalarının yönlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmen grup oluşturma sürecinde cesaretlendirici, uyum sağlayıcı, uzlaşıcı, kolaylaştırıcı, standart belirleyici, grup gözlemcisi ve takipçi olmak zorundadır. Öğretmenler, yüz yüze gruplar (çalışma grupları) düzeylerinin sınıf yönetiminde etkililik ölçütlerini gerçekleştirebildiklerini ve bunların üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Day ve Quing (2009)'un "Öğretmen duyguları, iyi olma ve etkililik" araştırmasının bulguları ile örtüşmektedir. Day ve Quing (2009), öğretmenin iyi olma halinin, kişisel, durumsal ve profesyonel özelliklerinin etkililiğini arttırdığını, böylece öğretmenlerin öğrencilerin ve sınıftaki gruplar üzerinde daha çok etkili olduklarını göstermektedir. Sonuç olarak, sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algıları neler olduğu belirlenmiştir. Bunu belirleyebilmek için, her bir yönetsel düzey için belirlenen ölçütlerin etkililik boyutlarıyla olan ilişkisi öğretmenlerin görüşüne göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenen bu ölçütler, A) birey olarak öğretmen, B) birey olarak öğrencileri ve C) sınıflarındaki çalışma grupları için aşağıdaki gibidir:

Birey olarak öğretmen için etkililik ölçütleri

Birey olarak öğretmenin; akademik başarıyı arttırabilme yeteneği, ders zamanını iyi kullanabilmesi, öğrencilerin gelişimini sağlayabilmesi, öğrenciler üzerinde sorumluluk geliştirebilmesi, söz ve davranışlarını kontrol yeteneği, öğrencilerin motivasyonunu arttırabilme becerisi, sınıf kültürü oluşturabilme yeteneği, sınıf kültürünü benimseyebilmesi, kendi kişiliğini diğer etkenlerden koruyabilmesi, diğer öğretmenler tarafından benimsenebilmesi, sınıf içi etkinliklerde aktif olması, moral düzeyinin iyi olması, zamanını iyi kullanabilme becerisi, öğrencileriyle oluşabilecek problemleri çözme yeteneği, üretken işler çıkarabilme yeteneği, öğrencileri

teşvik etme becerisi, aniden ortaya çıkan ihtiyaçların karşılanabilmesinde kaynakları kullanabilmesi, öğrenci performanslarını değerlendirebilme yeteneği, bütçe oluşturabilmesi, öğrencilerine sorumluluk verebilmesi, alınacak kararlar üzerinde düşünebilmesi, olumlu bir çalışma ortamı yaratabilmesi, dersin hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayacak stratejileri belirleme yeteneği, öğretim materyallerini temin edebilmesi, farklı etkinlikler geliştirebilme becerisi, alınan kararları gerektiğinde değiştirebilmesi, öğrenme öğretme süreçlerini uygulamadaki yeterliliği, öğrenciler arasındaki ilişkiyi dengeleyebilme yeteneği, ders sonunda etkinlikleri değerlendirebilmesi, etkinliklerde katılımcı olarak bulunabilmesi, öğrencilerle iletişimde bulunma sıklığı, diğer öğretmenlerle iş birliği içinde bulunabilmesi, yeteneklerinin farkında olabilmesi, eksiklerinin farkında olabilmesi, kendini geliştirecek fırsatları yakalayabilmesi, olumlu bir sınıf iklimi yaratma becerisi, sınıfta başarılı olabilmek için neler yapılması gerektiğini bilmesi, öğrencilere öğrenme deneyimleri kazandırabilmesi, değişime ve gelişmelere karşı açok olabilmesi, öğrencileri tarafından güvenilir bulunma, bir şeylerden yakınması için belirlenen ölçütler etkililik ölçütleri olarak kullanılabilir.

Birey olarak öğrenci için etkililik ölçütleri

Birey olarak öğrencinin; derse aktif olarak katılması, sınıf amaçlarını gerçekleştirebilmek için çalışma yeteneği, düzenli çalışabilme yeteneği, bireysel çalışmalarında etkili olabilmesi, sınıftaki durumunu başarı değişkeni açısından değerlendirebilmesi, planlı çalışabilme becerisi, diğer öğretmenlerine karşı saygılı olabilmesi, dersin amaçları başarabilme becerisi, verilen görevleri yerine getirebilmesi, zamanını iyi kullanabilme becerisi, kuralların içselleştirilmesinde başarılı olabilmesi, materyal geliştirebilme yeteneği, yeteneklerinin farkında olabilmesi, arkadaşlarıyla yardımlaşabilmesi, sorunların üstesinden gelebilme yeteneği, sınıf içinde meydana gelen sorunları kavrayabilmesi, bireysel ihtiyaçlarının sınıfta karşılanabileceğini kavrayabilmesi için belirlenen ölçütler etkililik ölçütleri olarak kullanılabilir.

Yüz yüze gruplar (çalışma grupları) için etkililik ölçütleri

Yüz yüze grupların (çalışma gruplarının); grup üyeleri arasındaki ilişkilerin samimi olduğunun farkında olabilmesi, etkinliklerde yararlı olabilmesi, sık sık bir araya gelerek çalışabilmesi, grup liderlerinin; grup üyeleri üzerinde etkili olabilmesi, grup liderlerinin diğer grup liderleriyle etkileşim içinde olabilmesi, sınıf başarısı için önemi, grup çalışmalarının sadece grup olarak değil bireysel olarak da katkı sağlaması, grup üyelerinin birbirinden holşanabilmesi, grup üyelerinin birlikte çalışmalarının etkili olabilmesi, yönlendirilmesindeki öğretmenin etkili olabilmesi, oluşturlmasında öğretmenin etkili olabilmesi için belirlenen ölçütler etkililik ölçütleri olarak kullanılabilir.

Tartışma

"*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğ*i"nin bulguları doğrultusunda öğretmenlerin sınıftaki yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin öğretmen algılarına ilişkin sonuçlar tartışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetiminin etkililiğini sağladıkları ve yönetsel boyutlar olan amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarını yerine getirdiklerine ilişkin yargıları oldukça ilgi çekiçi bulunmuştur. Diğer yandan öğretmenler sınıflarındaki öğrenciler ve yüz yüze grupların etkililiğin değerlendirilmesi konusunda oldukça objektif

davranmışlardır. Öğrencilerin ve yüz yüze grup düzeylerinin sınıf yönetiminde etkililik ölçütlerini gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf yönetimi, öğrenmeyi sağlayan bir araç olarak görülmüş, öğrenme-öğretme süreci içerisine dâhil edilerek uzun yıllar Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalının bir alt alanı olarak incelenmiştir. Öğretmenin sınıftaki rolü, konunun öğretilmesi sonucu istenilen başarıyı sağlamak adına, plan-program etkinliklerini hazırlama, sınıfı fiziksel olarak hazır hale getirme, öğrencileri motive etme, iletişi sağlama ve zamanı etkili kullanma olarak ele alınmıştır. Oysaki öğretmenin sınıftaki görevi sadece öğretmek değildir. Öğretmenin sınıfın yöneticisi olarak sınıf yönetimindeki yeri çok daha önemlidir. Sınıfın bir örgüt, öğretmenin ise o sınıfın bir yöneticisi olarak ele alınması, yönetsel etkililiğin sınıf içinde işlediğinin en büyük göstergesidir. Bu nedenle yönetsel etkililiğin iki düzeyi ve örgütsel etkililik boyutlarının sınıf yönetiminde işlemesi olası görülmüştür. Araştırma sonuçlarının bu bulguyu destekler şeklinde sonuçlanması, sınıf yönetimi tanımının farklı bir içeriğe büründürmüş, sınıf yönetimi, sınıf yönetiminin etkililiği olarak; sınıftaki birey olarak öğretmen, birey olarak öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin, her birinde ve genel olarak tüm sınıfta, belirlenen etkililik ölçütleri olan amaçların gerçekleştirilmesi, çevreye uyum sağlanması, entegrasyonun sağlanması ve değer sisteminin kurularak sürdürülmesi ile öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal dayanışmanın sağlanması ve sınıfın diğer sınıflara, okula ve çevreye uyum sağlaması, şeklinde tanımlanmıştır.

Etkililik değerlendirme ile kabul edilen ölçütlerin olmaması, konuya ilişkin araştırmalar yapmayı zorlaştırmaktadır. Etkililik ölçütleri kullanıldığında bu ölçütler ya örgütsel etkililik alanyazınıyla ya da bunların varsayımları ile ilişkilendirilmektedir (Hitt 1988; akt: Karslı 2004). Her örgütün kesin bir etkililik ölçütüne gereksinim duyması sınıf olarak örgütün de etkililik ölçütlerinin tanımlanmasını gerektirmektedir. Sınıf örgütünün etkililiğinin sağlanması, yönetici olarak öğretmenin görevi olduğuna göre yönetsel etkililiğinde sınıfta gerçekleştirilmesi olasıdır. Sınıfta yönetsel etkililiğin sağlanabilmesi için öncelikli olarak ne düzeyde etkili olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Etkililik ölçütleri çoğu zaman birisinin değerlerini ve eğilimleri yansıtır. Fakat etkililik ölçütlerini kimin belirlemesi gerektiği ve etkililik ölçütlerine kimin veri sağlaması gerektiği hakkında çatışmalar yaşanmaktadır (Karslı 2004). Öğretmen sınıf olarak örgütün yöneticisi olduğuna göre, sınıf yönetimindeki etkililik ölçütlerinin belirleyicisi öğretmen; veri sağlayanlar ise öğrenciler olmalıdır.

Bu araştırma ile sınıf yönetiminin, yönetim biliminin bir alt dalı olduğu bir kez daha vurgulanmıştır. Sınıf yönetimi, değerlerle bütünleşen, uyum ve entegrasyonun amaçları gerçekleştirilmesinde işe koşulduğu bir yapıya bürünmüştür.

Sonuç olarak,

Sınıfta belirlenen birey olarak öğretmen ve öğrenci ve yüz yüze gruplar düzeylerinin geliştirilmesinde var olan yönetim deneyimlerinin uygulanması, etkililiğin ölçülebilmesi için son derece önemlidir. Sınıf yönetimi, konunun öğretilmesi ötesinde bir yerde olmalıdır. Öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciye kazandırılmasında bir araç olarak kullanılmamalıdır. Sınıf yönetimi kazanılması gereken bir beceri olarak ele alınmalıdır.

Sınıf örgütünde yönetsel etkililiğin belirlenmesi ve değerlendirilebilmesi sınıf yönetimindeki iki düzeyi ile etkililik boyutları olan, amacı gerçekleştirme, değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, uyum ve entegrasyon boyutlarının bir birleşimi yapılarak oluşturulan yönetsel etkililik ölçütleri ile olası görülmektedir. Bu

amaçla hazırlanan "*İlköğretimde Sınıf Yönetiminin Etkililiğini Belirleme Ölçeğ*inin, bir yönetsel etkililik değerlendirme aracı ve sınıf yönetiminde gerçekleştirilecek olan yönetsel etkililik çalışmalarında kullanılabilecek niteliktedir. Bu ölçme aracı ile sınıf yönetiminin etkililiği konusunda gerçekleştirilecek olan diğer çalışmaların cesaretlendirilmiş olacağı umut edilmektedir.

ÖNERİLER

Öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki etkililiği ne derece sağladıklarına ilişkin bir takım durum çalışmaları yapılabilir. Uzun süreli gözlemlerle, öğretmenlerin, "İlköğretimde sınıf yönetiminin etkililiği ölçeği" ile belirlenen yönetsel düzeylerin her biri için öngörülen etkililik ölçütlerine ilişkin algılarının ne derece doğru olduğu ölçülebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı), İzmir: Kanyılmaz Matbası.

Adair, J. (2005). *Etkili Takım Kurmak* (2.baskı), İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.

Akan, D. (2007). Değişim Sürecinde İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri, (Erzurum İli Örneği) Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü E.Y.T.P. Anabilim Dalı Doktora Tezi, Erzurum.

Anıl, D. ve Acar, M. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt V, Sayı 11, 44-61.

Aydın, M. (2010), *Eğitim Yönetimi* (9.baskı), Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım Sanayi.

Ayık, A. (2007). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. (Erzurum İli Örneği) *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Balcı, Ali. (1993). *Etkili Okul: Okul Geliştirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Balkar, B. (2009). Okul Aile İşbirkiği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 36,105-123.

Başaran, İ.B. (1982). Örgütsel Davranışın Yönetimi, Ankara Üniversitesi, Ankara: Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No. 111.

Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim, Öğrenme ve Ortamı*, Ankara: Nobel yayınları.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Geliştirmede Temel Dinamik Olarak Değişim Ve Yenileşme: Okul Yöneticileri Ve Öğretmenin Rolleri, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt VII, sayı 1, 153-173.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Cammock, P., Nilkant, V. & Dakın, S. (1995) Developing A Lay Model Of Manageri,Al Effectiveness. A Social Constructionalist Perspectivei, *Journal Of Management Studies*, 32.4.

Creemers, Bert P.M. & Reezigt Gerry J. (1999) ,The Concept Of Vision İn Educational Effectiveness Theory And Research Abstract Educational Effectiveness Theory And Research Have Developed...At The National, School And Classroom Levels, We İntroduce The Concept... *Learning Environments Research*, Volume 2, Number 2, Pages 107-135

Cunningham, B. J. (1977). Approaches to the Evaluation of Organizational Effectiveness, *Academy of Management Review*, vol.2, ıssue 3, 463-474.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim, Ankara Üniversitesi, *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 37, Sayı 2, 99-144.

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (2.baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim,* Ankara.

Day, C. and Quing, G. (2009). Teachet Emotions: Well Being And Effectiveness, *Advences In Teacher Education On Teacher Lives* (ed. P.A. SHUTZ and M. ZEMBGLOSS), Springler Sciences.

Demirtaş, H. (2005). Sınıf Yönetiminin Temelleri, *Etkili Sınıf Yönetimi* (edt: Hüseyin Kıran), Ankara: Anı yayıncılık.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları, *Bilig*, Sayı 35, 133-149.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (7. Baskı), 3stanbul: Beta Basım Yayım.

Erkan, V. (2008). *Kamu Kuruluşlarında Stratejik Planlama- Türkiye Uygulaması ve Kuruluşlarda Başarıyı Etkileyen Faktörler,* Ankara.

Farahbakhsh, S. (2007) Managerial Effectiveness İn Educational Administration, Consepts And Perspectives, *British Educational Leadership Management & Administration Society*, Vol. 21(2): 33-36.

Güven, İ. (2003). 1940'dan Günümüze Öğretmenlerin Ekonomik Sorunlarının Tarihsel Analizi, *Milli Eğitim Dergisi*, sayı. 160.

Hoy, K.W. and Miskel, C.G. (2010) *Eğitim Yönetimi, Teori ve Araştırma* (çeviri ed. Selahattin TURAN), Ankara: Nobel Yayınları.

Joyce, S. and Spiller, T. (2009). Self Assessment: What Teachers Think, New Zeland: *Councel Of Educational Research*.

Karslı, M. D. (2004) *Yönetsel Etkililik*, Ankara:.Pegema Yayıncılık.

Kızılçelik, S. (1994). *Sosyoloji Teorileri* 2 (2. Basım), Konya: Emre yayınevi.

Köktürk, T.,Gürdal, A., Köktürk M.,Uzgören, C. (2000). The Importance of the Comparison of Teachers and Students Perceptions of Motivational Factors,*7 th Workshop on Achievement and Task and Motivationand Earlisig:Motivation and Emotion,University of Leuven,* Belgıum.

Lee W.S. (2005). *Encyclopedia of School Psychology,* Sage Publication.

Levine, D.U. And Lezotte, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools. AReview and Analysis of Research and Practice*. UW-Madison: The National Center forEffective Schools.

Lockhead, M. E. And Hanushek, E. (1994). *Concepts Of Educational Efficiency And Effectiveness,* Human Resources Development And Operations Policy Working Papers.

Oktay, A. (2010). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları*, Pegem A Yayıncılık.

Rosse, J.A. (2005). *Teacher Self-Assessmnet:A Mechanism For facilitating Professional Growth,* presented at AREA, Montreal.

Sanal, M. (1999). Toplumsal Değişim Süreci İçerisinde Öğretmenler Ve Öğretmen Rollerindeki Değişim, *Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 17, ss.53-64.

Seferoğlu, S. S. (2001). **Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri Ve Önerileri,** *Milli Eğitim Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart 2001, (149), s. 12-18

Shell, R. L. (2002). *Managerial and Organizational Effectiveness: An Epilogue, Management Of Profesionals*, Newyork: By Marcel Decker.

Smith, F.G. (2005). Effective Classrooms: The Development and Validation Of A Measure To Assess Teachers' Perception Of Factors That Affect Student Achievement, *The Degree Of Philosophy Department Of Educational Measurement And Research*, University Of South Florida.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Geçerlilik ve Güvenirlik.* Ankara: Seçkin Matbaası

Tanrıöğen, A. (1988). "Okul Müdürlerinin Etkililiği İle Öğretmen Morali Arasındaki İlişkiler". *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Toprakçı, E. (2004). *Sınıf Örgütünün Yönetimi* (2.baskı), Ankara: Ütopya Yayınevi.

Türkyılmaz, M. ve Kuş, Z. (2010). Öğretmenlerin Okul Kalitesini Algılamalarındaki Farklılıklar, Ahi Evran Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 2, 285-304.

Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2006) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Yönetiminde Etkililik Hakkındaki Görüşleri İle İlgili Nitel Bir Araştırma *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt: 39, Sayı: 2, 125-150.

Yiğenoğlu, E. (2007). Ortaöğretim Okulu öğretmenlerinin Algılarına Göre, Mesleki Etkinliklerindeki Güdülenmişliklerini Sağlayan Etmenler.*Yüksek Lisans Tezi***,** Gazi Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yuchtman, E. And Seashore, S.E. (1976). A System Research Approach to Organizational Effectiveness, *Americal Sociological Rewiev*, Vol. 32, No.6, 891-903.

ÖRGÜTSEL KÖRLÜK VE OKUL

ORGANIZATIONAL BLINDNESS AND SCHOOL

Yrd. Doç. Dr. İzzet DÖŞ
KSÜ Eğitim Fakültesi
izzetdos@ksu.edu.tr

ÖZET

Değişimi yaşayan ve büyüyen örgütler kendilerini gelişen çevreye uyum sağlayan örgütlerdir. Statükonun etkisi altında kalan değişime kapalı örgütler zaman içerisinde kendi yapısını bile algılayamaz hale gelir. Bu çalışmanın amacı, örgütsel körlüğü kuramsal bir bakış açısıyla ele almaktır. Çalışmada, örgütlerde ve okullarda örgütsel körlük tartışılmıştır. Örgütsel körlüğe neden olan etmenler değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: örgütsel körlük, okul ve örgütsel körlük, değişim,

ABSTRACT

The organizations which live changing and growing adapt to growing environment. The organizations that under the influence of the statusquo can not perceive their structure. The purpose of this study is to analyze the organizational blindness with theorical point of view. In the study,organizational blindness has been discussed. Factors that cause organizatioanl blindness has been considered.

Keywords:organizationalblindness, schooland organizationalblindness, changing,

1.GİRİŞ

Örgütler insanların ihtiyaçlarını gidermek için kurulan sosyal yapılardır. Örgütlerin amaçları vardır ve örgütler, bu amaçları gerçekleştirmek için uğraş verirler. Örgütü oluşturan bireyler, örgütün kuruluş amacı etrafında toplanır ve örgütsel davranışlar sergileyerek örgütü amaçlarına eriştirmek için çaba harcarlar.

Örgüt belirli amaçlara ulaşmak için bilinçli bir şekilde kurulmuş toplumsal birimler veya toplum kümeleridir. Örgüt yönetimi ise, örgütün işleyişini planlar, politikalar ve stratejiler çerçevesinde işletilmesini ifade eder (Genç, 2005:99). Genel olarak örgüt denildiğinde, iki veya daha fazla insanın, ortak bir amaca ulaşabilmek için, davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı anlaşılmaktadır. Bir örgütte meydana gelen olaylar, karşılıklı davranışlardır. Örgütün yapısı bu karşılıklı davranışları tanımlar (İşcan ve Timuroğlu, 2007:119).

İşletme körlüğü, bir örgütte kullanılan yöntem ve uygulamalardaki hataların ve gelecekteki olası fırsatların ve risklerin çalışanlar tarafından algılanamaması sorunudur. Bu durumda rutinlere, alışkanlıklara öylesine bağımlı hale gelinir ki, sonuçta örgüt, değerlendirilmeyi bekleyen en açık fırsatları bile ya görünmez

yada görülse bile rutini bozmamak adına değerlendirmekte tereddüt edilmeye başlanır. Bu tereddüdün sonucu da genellikle rutini bozmama yönünde gerçekleşir (Altınay, Mercan, Aksanyar ve Sert, 2012:15). Bu durum statükoyu koruma şeklinde ortaya çıkabilir. Birçok örgüt statükonun tuzağına düşer, miyoplaşır kendi mevcut gerçekliğini kendisi sanır (Morgan, 1997:109). Örgütlerde belli bir düzenin kurulmasından sonra insanlar bu düzen ve işleyişe alışırlar. Bu alışkanlıklarını devam ettirmek ister ve zaman içerisinde yaptıkları işi çok iyi yaptıklarını düşünürler. Çünkü yaptıkları işte uzmanlaşmışlar ve otomatikleşmişlerdir. Örgütsel körlük, fırsatları görememeyi, değerlendirememeyi, gemiyi yürütmenin başarı olduğu algısının oluşmasına neden olabilmektedir.

Okul örgütlerinde öğretmenin, dersine zamanında girmesi, öğretim programını takip etmesi, velilerle iyi ilişkiler içerisinde olması, öğrencilerle bir olumsuzluk yaşamadan günü bitirmesi, rutin olarak kabul edilebilir. Bu durum okulda çalışan bir öğretmen için günü kurtarmak ve başarılı bir gün geçirmek anlamına gelebilir. Okul müdürünün herhangi bir disiplin olayıyla karşılaşmaması, öğretmenlerin okula ve derslere zamanında gelmesi ve girmesi, cevap verilmesi gereken yazılara zamanında il/ilçe milli eğitim müdürlüğüne gönderilmesi, okulu başarılı bir şekilde yönetme olarak kabul edilebilir. Bu durum zaman içerisinde okul yaşamının bir gerçekliği ve kanunu haline gelebilir. Eğer bu mantalite güçlenir ve kökleşirse statükoyu koruyan, kabuğunu kıramayan ve değişimi hissedemeyen bir örgüt konumuna gelinebilir. Ülkemiz eğitim sistemi de bu işleyişi desteklemekte öğretmenin dersini düzenli işlemesini ve okul kurullarındaki görevini yapmasını istemekte ve bu çalışmaları yeterli görmektedir. Okul idaresi açısından ise resmi yazılara zamanında cevap vermesi, okuldan şikayet gelmemesi ve eğitim öğretim dönemini "kazasız belasız" atlatılması genel hedeflerdendir.

Bazı zaman okullarda başarılı olduğunu düşünen, müdür veya öğretmenler, rutin işleyişin değişmesinden endişe ettiklerinden, değişimi ve yeni uygulamaları tereddütle karşılayabilirler ve gelişime ilişkin olumsuz tavır alır ve karşı çıkabilirler. Statükoyu korumak isterler. Ama dünya değişmekte yerinde durmamaktadır. Duran her örgüt zarar etmekte, durmakla rakiplerinin yükselişini desteklemektedirler. Bu durum her şeyiyle kendisini rutin işine kaptırmış çalışanın, yakınındaki hatayı görememesine, algılayamamasına neden olabilir. Dolayısıyla örgüt çalışanlarıyla geleceği ve atacağı bir sonraki adımı göremeyebilir veya yanlış hesaplayabilir.

Rutini ve statükoyu korumaya yönelik birkaç örnek aşağıda ele alınmıştır.

Örnek 1:

Öğretmen A (zümre başkanına): Hocam bu öğretim yılı planımıza müze ve botanik bahçesi gibi geziler de koyalım.

Öğretmen B (Zümre başkanı): Sayın hocam geziyi gerektirecek bir durum yok ortada, gezisiz de derslerimiz gayet iyi gidiyor. Ayrıca! Ağrımayan başımızı neden ağrıtalım, derslerimize girip çıkalım tamamdır. Boş ver!..

Örnek 2:

Okul müdürü: değerli arkadaşlar! Okulumuzun çevresiyle iletişi artırma ve toplumla kaynaşma adına bazı sosyal etkinlikler planlayalım ve yapalım. Mesela kermes planlayalım, okuma kampanyası düşünelim, seminer vb yapalım velilerimizle, sivil toplum kuruluşlarıyla.

Öğretmenlerden bir kısmı: Sayın hocam şimdi bu nereden çıktı, şimdiye kadar böyle uygulamalar yapılmadı, bu haliyle de eğitim gayet güzel ilerliyor. Velilerle ve okul çevresiyle gayet iyi ilişkiler içerisindeyiz.

Örnek 3:

Okul müdür yardımcısı: sayın müdürüm, okulumuza kamera sistemleri, sınıflara da projeksiyon cihazları taktıralım, çevremizdeki bir çok okul bu teknolojilerden faydalanıyor.

Müdür: Hocam bunların ne gibi faydaları olacak?

Müdür yardımcısı: Sayın müdürüm bu teknolojiler, eğitimi somutlaştırmakta başarıyı artırmakta ve okul güvenliğini desteklemektedir.

Müdür: Hocam gerek yok, okul böyle de devam ediyor, hem ne öğretmenlerden ne de velilerden böyle bir istek var.

Örnek 4:

Öğretmen A: Sayın hocam A üniversitesi yüksek lisans açmış başvuralım mı?

Öğretmen B: bu yaştan sonra ne gerek var, yüksek lisans bana ne kazandıracak ki, zaten işimi iyi yapıyorum herkes benden memnun şimdiye kadar bir şikayet almadım.

Örgütsel körlüğe neden olan faktörler

Değişime kapalı olmak

Değişim, bir durumdan başka bir duruma geçişi, dönüşü ifade eden, planlı veya plansız olabilen, olumlu sonuçları olabileceği gibi olumsuz sonuçlar da ortaya çıkarabilen, bir bireyde, bir grupta veya bir örgütte de olabilen bir süreç olarak tanımlanabilir (Dolaşır, 2005:11; Taş, 2007:184). Evren değişim üzerine kurulmuştur. Canlıların yaşamları da devamlı değişim üzerinedir. Dolayısıyla değişmeyen bir düşünce veya durum yoktur. Belli bir durum veya başarıyı yakalayıp bu durumu devam ettirmek bile çoğu zaman gerilemedir. Değişime kapalılık yapılan işin verimliliğini tespit etmeyi engeller.

Değişimi gerçekleştirmenin ilk adımı değişime liderlik edecek kişilerin zihninde "değişim kurgusunun" oluşturulmasıdır ki bu da "statüko" ya meydan okunması anlamına gelir. Çünkü mevcut yapıyı ve süreçleri korumak yeniliğin önünü tıkamak için yeterlidir (Ceyhan ve Summak, 1999:521). Mevcut yapı sürekli gelişmeyi engelleyebilir. Yeni uygulamaları ve denenmiş araçları uygulamak, mevcudun ne kadar geride olduğunu ortaya koyabilir.

Denetime kapalı olmak

Denetim, kurumun resmini çekmek ve halihazırdaki konumunu ortaya koymaktır. Böylelikle denetim örgütün bir bütün olarak amaçlarını gerçekleştirme boyutunda nerede olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Her örgüt amaçlarına ulaşmak ister, bu amaçlarını gerçekleştirme durumunu sürekli olarak izlemesi ve bilgi edinmesi denetim sayesinde olmaktadır. Denetim durum saptama amacını da taşıdığından uygulama ve

yöntemdeki hataları ortaya koymada en önemli süreçtir (Aydın, 2013; Başar, 2000; Taymaz, 2010). Dünyada yaşanan krizler büyük ölçüde etkin olmayan mali yapılardan ve denetim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Krizlere dayanıklı bir yapının inşası ise, mali yönetimin güçlendirilmesi, kurumların yönetişim kapasitelerinin artırılması ve denetimin etkinleştirilmesine bağlıdır (Akyel, Köse, 2010:10). Denetim çalışanların ve örgüt yönetiminin kabuğu içerisinde kendi gerçekliğinin çok da iyi olmadığını ortaya koyması açısından önemli bir uygulama ve süreçtir.

İşini çok iyi yaptığını zannetme

İşte yetkinlik, bireyin, işi en iyi şekilde yapabileceği yönünde kendi yeteneklerine olan inancıdır (Ceylan, Çöl ve Gül, 2005:37). Eğitim boyutunda etkililik ise, öğretmenin özellikle düşük motivasyonlu ve zor olan öğrencilerin davranış ve akademik başarılarında etkili olduğa inanması şeklinde ele alınmaktadır (Friedman ve Kass, 2002:675).

Bazı insanlar yaptıkları işleri çok iyi yaptıklarını zanneder ve bundan kıvanç duyarlar, ta ki kendilerinden daha iyi iş çıkaran birisini görene kadar. Bu durum biraz gurur ve böbürlenme şeklinde ele alınabileceği gibi, kendini ve çevreyi tanımama şeklinde de ele alınabilir. Tarihte "iyiyim" diyen birçok insan kendisinden daha iyi biri tarafından ekarte edilmiştir. Örgütler de teknik olarak insanlar tarafından oluşturulduğu için, örgüt yöneticilerin ve örgütün karar alma organlarında çalışan kişilerin uygulamaları örgütsel körlüğe neden olabilir. "Ben iyiyim" anlayışı çevreye kapalılığın en belirgin örneğidir. Böyle düşündeki insanlar çevrelerindeki güzel ve olumlu uygulamalara da gözlerini kapar, kulaklarını tıkarlar.

Çevre ilişkilerinde zayıflık

Çevre, örgütsel ortamın alış veriş yaptığı, yaşam alanını oluşturan en önemli organıdır. Çünkü çevreden bağımsız hiçbir örgüt ayakta kalamaz. Dolayısıyla çevresel faktörlerden ve gelişmelerden etkilenmeyen bir kurumdan bahsedilemez. Ancak çevre ile ilişkilerinde çekingen davranan ve değişimlere geç tepki veren örgütler olabilir.

Çevresiyle ilişkilerini sağlam temeller üzerine kuramayan ve ilişkilerde zayıf kalan örgütler ya değişim yaşamalı, adaptasyon yeteneklerini geliştirmeli ya da yeni bir yapıya kavuşmalıdır. Örnek olarak klasik kuram ve insan ilişkileri yaklaşımı örgütsel yapı, teknoloji ve insan öğelerini örgütlerin içinde bulunduğu çevre öğesi ile bütünleştirmeyi başaramadıkları (Yağmurlu, 2004:43) ve dolayısıyla bu düşünceler değişip gelişerek yeni kuramlara dönüşmüşlerdir. Çevre ilişkileri örgüt çalışanları üzerinde de etkilidir. Sonuçlar, örgüt yapıları ve teknolojik çevre, direkt olarak, performans üzerinde etkili olduğu ifade etmektedir (Demir ve Okan, 2009:69).

Çalışanların fikir ve düşüncelerine kapalı olmak

Katılımcı bir yaklaşım sergilemek örgütün sağlıklı işleyişi için gerekli bir durumdur. Örgüt adına alınan kararlarda çalışanların istekleri göz önüne alınmazsa, işe sahiplenme düzeyi ve motivasyon düşebilir. Herhangi bir durumda oluşan zarardan da sadece karar alan organ veya kişi sorumlu olur.

Değişime açık çalışanlar, motivasyonu yüksek insanlar devamlı surette örgütlerde bulunabilir. Bu durumda örgüt yönetimi orijinal fikir ve görüşlere sahip çalışanların görüşlerine müracaat edebilmelidir.

Aşırı statükoculuk/Aşırı kuralcılık

Kurallar örgütlerin sistematik çalışmasını sağlayan yol haritalarıdır. Her örgüt işleyişini kontrol eden, nerede nasıl bir karar alınması gerektiğini belirten kurallar dizisine (mevzuat) sahiptir. Bu kurallar, örgütün bir bütün olarak hareket etmesine yardımcı olan ilkelerdir. Fakat kuralcılık, bazı zaman örgütsel körlüğe neden olabilir. Çünkü çevre sürekli değiştiği için mevzuat ilkelerinin de bu değişime ayak uyduracak şekilde değiştirilmesi gerekmektedir. Fakat çoğu zaman bu düzeltmelerde geç kalınır.

Mevzuat ilklerinin uzun zaman güncellenmemesi veya geliştirilmemesi, örgütte alışkanlığa ve aşırı bağımlılığa neden olur. Doğru yapılması gereken işler bile mevzuata uymadığı için yanlış kabul edilir. Bazı yöneticiler de kendilerini mevzuat kurallarına çok kaptırır ve o kuralları kurtarıcı olarak görürler. Gerçekte bu durum örgütün gelişmesini yavaşlatır ve köhneleşmesine neden olur. Dolayısıyla özellikle üst yönetim çevresel, toplumsal ve teknolojik değişimleri yakından takip ederek bu değişiklikleri zamanında yapmalıdır.

Otokratik yönetim

Üst yönetimin çalışanlara yaklaşımı ne derecede baskıcı ve kontrolcü nitelik gösterirse, çalışanların kendilerini ifade etmeleri ve yenilikçi fikirler üretmeleri o derecede engellenecektir (Dolu, 2011:38). Otokratik ve katı bir yaklaşım klasik yönetim biçimi, çalışanların örgütsel süreçlere katılımını engellemekle birlikte, örgüte olumsuz tavır almalarına da neden olabilir. otokritik yönetim tarzı aynı zamanda çalışanların zihinsel zenginliğinden ve tecrübelerinden yararlanmayı da engelleyebilir.

Örgütsel çatışma

Çıkarlar çarpıştığında çatışma doğar. Çatışma örgütlerde hep olacaktır. Çatışma kişisel, kişilerarası ve rakip gruplar ya da koalisyonlar arasında olabilir. Çatışma, örgütsel yapılara, rollere, tutumlara ve klişelere yerleşik olabilir veya kaynakların kıtlığı nedeniyle ortaya çıkabilir. Açık veya örtülü olabilir. Nedeni ve kazandığı biçim ne olursa olsun, kaynağı algılanan ya da gerçek çıkar farklılığında yatar (Morgan, 1997:190). Her örgütte çeşitli türden çatışmalar vardır. Çatışmanın kaynağı bireysel farklılık, uyumsuzluk, anlaşmazlık, algılama farklılığı, mücadele ve zıtlıklara dayanmaktadır. Karşılıklı etkileşim içinde bulunan birlikte çalışan bireylerin bulunduğu her ortamda öyle ya da böyle çatışmalar ve fikir ayrılıkları söz konusu olabilmektedir (Şahin, Emini ve Ünsal, 2005:554).

Örgütlerdeki çatışmalar, örgütün çevreyi takip etmesini engelleyebilir. Çatışmalar, örgütün gelişim ve değişimi için harcayacağı enerjiyi iç çekişmelere ayırmasından dolayı rutini devam ettirmek çatışma ortamının olduğu yerde başarı olarak kabul edilebilir.

Örgütsel vizyon veya hedefin olmayışı

Yeni düşünce, teknoloji ve yönetim anlayışlarından yoğun şekilde etkilenen örgütlerin başarılı olabilmeleri güçlü ve paylaşılan bir vizyona sahip olmaları ile mümkün olmaktadır. Örgütlerin değişen koşullara uyum sağlamaları ve çalışanların sadakati de ancak bu kuruluşların birer vizyona sahip olmaları ile mümkündür. Vizyon, örgütsel hayatın sürekliliğini de sağlayacaktır (Çetin, 2009:96). Vizyon yokluğu örgütsel baş dönmesine yol açar ve örgütü körlüğe götürür (Çelik, 1997:466).

Vizyon, örgütü canlı tutan ve dinamik bir yapıda devam etmesini sağlayan ateşleyicidir. Dolayısıyla çalışanlar ve yöneticiler için örgütün geleceğe ilişkin vizyonunun olması örgütsel gelişmeyi destekleyecek ve örgütsel körlüğü de engelleyecektir.

Örgütsel körlüğü karşı alınabilecek önlemler

Öğrenmeye açık olma

Hem örgütsel boyutta hem de bireysel boyutta öğrenme açık olmak gerekmektedir. Öğrenme ve sürekli bilgileri güncelleme örgütsel yaşamın temel kaynakları arasındadır. Örgütlerin topyekûn öğrenen kurumlar haline gelmesi gerekmektedir.

Öğrenen organizasyon kavramı, bireyi ve bireysel gelişmeyi merkez alan, salt öğrenmenin ötesinde; aktif öğrenmeyi, yani öğrenmeyi öğrenme ve sonuçta yenilenme anlamına gelmektedir. Öğrenme, örgütlere pozitif sinerji oluşturama, her alanda var olan değişimlere adaptasyonu kolaylaştırma, sürekli iyileşme periyoduna girme ile organizasyonların daha uzun süreler ayakta kalabilmesini ifade etmektedir (Tuna ve Çakırer, 2008:258).

Okullarda öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları teşvik edilmelidir. Çünkü öğrenme yeni uygulamaları ve güncel bilgileri hayata uyarlamayı daha da kolaylaştırmaktadır. Çevresel değişimleri daha kolay kavramayı ifade etmektedir. Rutin işleyişin çok da iyi olmadığını ortaya koyma adına öğrenen kişilerin ve örgütlerin oluşması örgütsel gelişim için önemlidir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri, bölge zümre ve öğretmenler kurulu toplantıları, özel okullar ve üniversitelerin ziyareti vb etkinlikler desteklenebilir.

Akademik çevrelerden yardım alma veya işbirliği yapma

Akademik çevreler bilim üreten yerlerdir. Üniversiteler yeni gelişmelerin yaşandığı önemli bilim merkezleridir. Öğretmen ve yöneticilerin lisansüstü eğitim almaları, üniversiteleri ziyaret etmeleri, akademisyenleri okullarına çağırmaları ve bilimsel toplantılar yapmaları, okullarının nerede olduğu hakkında çalışanlara olumlu fikir verecektir.

Etkin liderlik

Lider, örgütü amaçlarına ulaştıran en önemli yönetim kademesidir. Bu hızlı değişim sürecinde örgütleri paylaşılan bir vizyonla geleceğe taşıyan ve örgütsel körlükten kurtaran vizyoner liderler, geleceğin liderleri olarak görülmektedir (Çelik, 1997:465).

Geleceği düşünen ve önemli bir vizyonu olan ve bu vizyonu gerçekleştirme adına çaba içerisinde olan liderin olması, örgütün gelişimi adına çok önemlidir. Böyle bir lider örgütü ateşleyecek, topyekun çalışanlarını da motive edecek, örgüt, değişim ve gelişim yaşayacaktır.

Farklı değerlendirme sistemlerini uygulama

Atatürk, "yaptıkları işin doğruluğuna inanan kişilerin kendilerinin denetlenmesinden de mutlu olacaklarını" ifade etmiştir. Dolayısıyla örgütler kendi iç dinamiklerini harekete geçirecek tavsiyeleri almaktan kaçınmamalı, farklı değerlendirme yollarını bularak sistemlerinin geliştirilmesi adına eleştirilere açık olmalıdır.

Örgütlerin farklı denetim birimleri vardır. Eğitim sisteminde bakanlık ve il düzeyinde il eğitim denetmenleri başkanlıkları mevcuttur. Bu değerlendirme sistemlerinin dışında okul yöneticileri ve öğretmenleri farklı alternatif değerlendirme yolarını da kullanmalıdır. Örneğin:

- Okul müdürü, farklı okulların müdürlerini okuluna davet edip o müdürlerin görüşlerin alabilir.
- Üniversitelerden uygun zamanlarda ilgili alan öğretim üyeleri okullara davet edilip onların düşünceleri alınabilir.
- Okul aile birliği üyeleri veya diğer veliler okul hakkındaki düşünce ve eleştirilerini alabilecek bir yapı oluşturulabilir.
- Uygun zamanlarda öğrencilerle toplantılar yapılabilir. Onların hizmet alan kişiler olarak düşüncelerini açıklamalarına fırsat verilmelidir
- Meslek liseleri sanayi ve esnaf ilişkilerini geliştirebilir

2. SONUÇ

Örgütler ilk kurulduklarında büyük bir heyecan ve motivasyonla kurulurlar, öğretmenler ilk atandıklarında mutluluklarına diyecek yoktur. Dolayısıyla ilk heyecan zaman içerisinde bir sönüme uğrayabilmektedir. Çalışanlar örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışırken zaman içerisinde yaptıkları işte ustalaşırlar ve yaptıkları işi en iyi yaptıklarını zannederler bu durum örgütsel körlüğe neden olabilmektedir. Benzer şekilde kendisini yenilemeyen, öğretmenlerin zaman içerisinde rutinin tuzaklarına düştükleri ve robotlaştıkları ifade edilmiştir. Bu durumda öğretmen her yıl aynı temaları anlatma ve hatta aynı esprileri yapma durumuna düşmektedir (Döş, 2012)

Örgütsel körlük, fırsatları görememeye neden olur ve örgütü "giden gemiye el sallayan" konumda bırakabilir. Örgüt, değerlendirilmeyi bekleyen en açık fırsatları bile ya görünmez yada görülse bile rutini bozmamak adına değerlendirmekte tereddüt yaşar.

Örgütsel körlüğe neden olan faktörler: değişime kapalı olmak, denetime kapalı olmak, işini çok iyi yaptığını zannetmek, çevre ilişkilerinde zayıflık, çalışanları fikir ve düşüncelerine kapalı olmak, aşırı statükoculuk, otokratik yönetim, örgütsel çatışma, örgütsel vizyon veya hedefin olmayışı sayılabilir.

Örgütsel körlüğe karşı alınabilecek önlemler ise, öğrenemeye açık olma, akademik çevrelerden yardım alma veya işbirliği yapma, etkin liderlik, farklı değerlendirme sistemlerini uygulama ele alınabilir.

KAYNAKLAR

Altınay, A., Mercan, N., Aksanyar, Y. ve Sert, S. (2012). İşletme körlüğü, silo sendromu ve çözüm önerisi olarak örgütsel zeka. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi,* 4(1), 14-19.

Akyel, R. ve Köse, H.Ö. (2010). kamu yönetiminde etkinlik arayışı:etkin kamu yönetimi için etkin denetim gerekliliği. *Türk İdare Dergisi,* 466, 9-45.

Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme.* Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceylan, A., Çöl, G. ve Gül, H. (2005). İşin anlamlılığını belirleyen sosyal-yapısal özelliklerin güçlendirmeye olan etkileri ve sonuçları üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi,* 6(1), 35-51.

Ceyhan, E. ve Summak, S. (1999). Haşlanmış kurbağa ve değişim yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi,* 2, 521-545.

Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim yönetimi,* 3(4), 465-474.

Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 95-103.

Döş, İ. (2012). The school as a 'Machine'. *Energy Education Science and Technology Part B. Social and Educational Studies,* Special Issue 1, 706-712.

Demir, H. ve Okan, T. (2009). Teknoloji, örgüt yapısı ve performans arasındaki ilişkiler üzerine bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi,* 10(1), 5772.

Dolaşır, S. (2005). Değişim yönetimi ve spor örgütleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 11-15.

Dolu, B. (2011). *Bankacılık sektöründe çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Friedman, İ.A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* 18 (6), 675–686.

Genç, N. (2005). *Yönetim ve organizasyon çağdaş sistemler ve yaklaşımlar.* Ankara:Seçkin yayıncılık.

İşcan, Ö. F. ve Timuroğlu M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* C.21, S.1, ss:119-135.

Morgan, G. (1997). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Ankara: MESS yayınları.

Şahin, A., Emini, F. T. ve Ünsal, Ö., "Çatışma Yönetimi Yöntemleri Ve Hastane Örgütlerinde Bir Uygulama", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* S:15, 2005, ss:507-521.

Taş, S. (2007). Egitimde Yenilesmenin Önündeki Engeller (Dört Köse Tekerlekler). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 183-192.

Taymaz, H. (2010). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler.* Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Tuna, Ö. ve Çakırer, M.A. (2008).Öğrenen organizasyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Ahmet Necdet Sezer Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nin öğrenen organizasyon olabilme potansiyelinin İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi,* 10(2), 257-272.

Yağmurlu, A. (2004). Örgüt kuramları ve iletişim. *Amme İdaresi Dergisi,*37(4), 31-55.

LİDER BİREYLER YETİŞTİRMELERİ BEKLENEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİDERLİK STİLLERİ

LEADERSHIP STYLES OF PRE-SERVICE TEACHERS EXPECTED TO EDIFICATE LEADER INDIVIDUALS

a Barış USLU ve b Özgür BATUR

a Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ÇANAKKALE

barisuslu@comu.edu.tr

b İng. Öğrt., Milli Eğitim Bakanlığı, Lapseki Eçialan Ortaokulu, ÇANAKKALE

ozgurbatur@yahoo.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; hem öğrenci olan hem de lider öğrenciler yetiştirmeleri beklenen ve gelecekteki eğitimcilerin temel kaynağını oluşturan öğretmen adaylarının ön plana çıkan liderlik stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde olup, ölçme aracı olarak Bolman ve Deal tarafından geliştirilen "Liderlik Stilleri Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim gören 428 öğretmen adayı yer almaktadır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 18.0 programından yararlanılarak aritmetik ortalama değerleri, yüzde ve frekans dağılımları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular bazı değişkenler açısından öğretmen adaylarının öne çıkan liderlik stillerinin karşılaştırılması amacıyla kullanılmıştır. Örneklemdeki 428 öğretmen adayı arasında ön plana çıkan liderlik stilinin 266 öğretmen adayı (%66,82) ile "İnsan Kaynağı Liderlik Stili" olduğu, ardından sırasıyla Yapısal Liderlik Stili'nin 103 (%24,07), Politik Liderlik Stili'nin 53 (%12,38) ve Sembolik Liderlik Stili'nin 52 öğretmen adayının öne çıkan liderlik stilleri olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının liderlik stillerine ait bu dağılımın öğretmen adaylarının çoğunlukla bulundukları ortamlarda karşılaştıkları çözüm gerektiren durumların insan ilişkileri temeline dayanması ve bu tür sorunları çözmek için kullandıkları yöntemlerin İnsan Kaynağı Liderlik Stili içerisinde yer alan bazı özellik ve becerileri içermesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik stilleri, Öğretmen adayı

ABSTRACT

The purpose of the research is to identify the leadership styles of pre-service teachers as both students and future's teachers who will educate leader students, and to compare them according to some variables. The research is in survey model, and Bolman and Deal's "Leadership Style Questionnaire" was used as data collection tool. The sample of the study consists of 428 pre-service teachers who are studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. Mean valuses, percentages and frequency distributions are determined using with SPSS 18 Program. The findings of the research were used to compare pre-service teachers' leadership styles in terms of some of the variables. Among pre-service teachers in the sample, the prominent leadership style is "Human Resource Leadership Style" with 266 pre-service teachers (%66,82) and the other leadership styles are followed as "Structural Leadership Style" with 103 (%24,07), "Political Leadership Style" with 53 (%12,38) and "Symbolic Leadership Style" with 52 pre-service teachers (%12,15). Facing problems in their resided environments generally depend on humanistic relations and the techniques are used to overcome problems contain basic specialties and skills of Human Resource Leadership Style that can be mentioned as the reason for that distribution of pre-service teachers' leadership styles.

Keywords: Leadership, Leadership styles, pre-service teacher

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojide hızlı bir gelişimin yaşandığı ve ortalama her dört yılda bir mevcut bilginin ikiye katlandığı 21. yüzyılda, toplumları oluşturan bireylerin ihtiyaç duyduğu özelliklerinin başında bilgiyi kullanabilme, bilgiden bilgi üretebilme, eleştirel düşünebilme, sorun çözebilme ve takım olarak çalışabilme gelmektedir (Drucker, 1996; Özer, 1998). Bu özellikler aynı zamanda birçok liderlik tanımının ve liderlik yaklaşımının da temelini oluşturmaktadır (Bresctick, 1999; Erçetin, 2000; Vandenberghe, 1995). Bu bağlamda tüm bireylerin topluma katkıda bulunarak ileri taşıyabilecek özelliklere sahip "liderler" olarak yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Temel toplumsal yapılardan biri olan okullarda ise "Öğrenci Liderliği" kapsamında çeşitli liderlik becerilerini öğrencilere kazandırabilmek için birçok uygulama gerçekleştirilmektedir (Meyerson, 2002).

Bireylerin aldıkları eğitim sürecinde "Lider Öğrenciler" olarak yetişmelerini sağlayabilecek kişiler ise kuşkusuz öğretmenlerdir (Tüysüz, 2007). Bu açıdan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecini liderlik yaklaşımları, liderlik kuramları ve liderlik stilleri gibi liderlik kavramıyla ilişkili çeşitli bilgileri edinerek tamamlamaları önemlidir. Öğretmen adaylarının sahip oldukları özellikleri ifade eden kendilerine uygun liderlik stillerini fark edip diğer liderlik stilleri ile karşılaştırarak edineceği bilgilerin daha etkin bir öğrenme sağlayacağı da düşünülebilir. Bu noktadan hareketle hem öğrenci olan hem de gelecekteki eğitimcilerin temel kaynağını oluşturan öğretmen adaylarının liderlik stilleri araştırma konusu olarak belirlenmiştir.

1.1. Liderlik

Liderlikle ilgili son dönemde yapılan çalışmalar çeşitli yaklaşımların, tarzların, türlerin ve yönelimlerin ortaya konmasını sağlamanın yanında çok çeşitli tanımların da oluşmasına neden olmuştur. Bu tanımlara göre liderlik; "en az çatışma, en güçlü işbirliği ile insanları başarıya ulaştırma yeteneği" (Munson, 1921), "insanları ikna ederek onlara istediklerini yaptırabilme sanatı" (Bundel, 1930), "hayranlık duyulan kişilik özelliklerinin pek çoğuna sahip olduğunu ortaya koyabilmek" (Kilbourne, 1935), "insanları zihinsel, fiziksel ve duygusal olarak etkileyebilme sanatı" (Copeland, 1969), "amaç, kültür, strateji, temel kimlikler ve kritik süreçler gibi örgütü var eden ussal ve iyi düşünülmüş eylemleri yönetmek, geleceği yaratmak ve ekip kurmak" (Sullivan ve Harper, 1996) ve "tüm potansiyelleri ve isteklilikleriyle amaca ulaşma çabası sarf etmek için insanları etkileme süreci" (Gallagher, 1997) şeklinde ifade edilmiştir (akt. Erçetin, 2000).

Yukarıdaki liderlik tanımlamalarına baktığımızda liderliğin büyük ölçüde öğrenilen bilgi, tutum ve becerilerden oluştuğu ve formal konumlara bağlı olmayan politik-kültürel bir kavram olduğu söylenebilir. Bursalıoğlu'na (2008) göre liderlik, bir kişinin diğerlerini bir hedef doğrultusunda etkilemesi, büyük planların yaratıcısı ve başlatıcısı olarak diğerlerine bir vizyon kazandırmada yardım etmesidir. Ayrıca, liderlik örgütteki bireylerin davranışlarını etkileyerek örgütün ulaşılması hedeflenen amaçlarını gerçekleştirmeyi içeren devamlı bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Bartol ve Martin, 1991). Bu etkileme sürecinde liderlerin kullandığı çeşitli güç kaynakları söz konusudur. Bu güç kaynakları, liderin bulunduğu makamdan dolayı kendisine verilmiş olanak ve ayrıcalıklar olarak tanımlanan yetkiden veya liderin bireysel özelliklerden kaynaklanmaktadır (Can, 2002).

Liderlerin izleyenleri etkileme sürecinde kullandıkları bu güç unsurları Çelik (2007) tarafından "insanların beklenen davranışlar içinde olmadıklarında cezalandırma yetkisi" olarak tanımlanan baskı gücü, "idari hiyerarşideki pozisyonlar ve otoritenin o pozisyona verdiği yetkiler" olarak tanımlanan yasal güç,

"diğerlerine değerli ödüller sağlama ve kontrol etme" olarak tanımlanan ödüllendirme gücü, örgütle ilgili işlerde ve gelecek ilgili planların dağıtımındaki kontrol" olarak tanımlanan bilgi gücü, "başkaları tarafından bir konuda değerlendirilirken uzmanlığa sahip olmaya bağlı güç" olarak tanımlanan uzmanlık gücü ve "başkaları tarafından takdir edilme ve beğenilme sonucu elde edilen güç" olarak tanımlanan beğeniye dayanan (karizmatik) güç olarak belirtilmiştir. Bu güç kaynaklarından baskı, yasal ve ödül gücü örgütsel; bilgi, uzmanlık ve karizma gücü ise kişisel güçleri oluşturmakta ve bu güç kaynaklarının tümünün liderler tarafından etkili kullanımı önem arz etmektedir (Kılınç, 2009).

1.2. Liderlik Stilleri

İzleyenlerinin daha verimli ve yapıcı olmalarına yardımcı olan kişiler olarak tanımlanan etkili liderlerin, liderlik sürecinde kullandıkları stiller farklı durumlarda çözüm için yeterli olmayabilir. Bu anlamda, liderlerin içinde bulundukları koşullara uygun liderlik stillerini birlikte kullanabilmeleri gerektiğini dile getiren Bolman ve Deal (1991) dört farklı liderlik stili tanımlamışlardır. Bu lliderlik stillerinin temelinde, sorunlara ait belirtilerin anlamlı bir tanıya dönüştürülmesi ve sorunların çözümüne yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesi yer almaktadır (Dereli, 2003). Bu doğrultuda "Her liderlik stili tutarlı, yoğunlaşmış ve güçlü olabilir", "Liderlik stillerinin tamamı herhangi bir stilden daha kapsamlı olabilir" ve "Bir kişi birden çok liderlik stiline sahipse ancak o zaman kişi konuya başka bir açıdan yaklaşabilir" şeklinde üç ana görüşe dayanan *Yapısal (Structural), İnsan Kaynağı (Human Resource), Politik (Political)* ve *Sembolik (Symbolic)* Liderlik Stilleri olarak dört farklı liderlik stili ortaya koymuşlardır (Bilir, 2005).

Yapısal (Structural) Liderlik Stili: Bu liderlik stilinde; bürokratik özelliklere, emir komuta zincirine, iş bölümüne ve rollerdeki sorumluluklara vurgu yapılmaktadır. Liderlerin önceliği prosedürlerin herkesçe anlaşılması ve kabul görmesidir. Yapısal liderlik stilinde, "sorunlara dikkatli bir analiz yoluyla yaklaşılan ve ayrıntılara kesin dikkat edilen" *analitik yaklaşım* ile "anlaşılır politikalar geliştirilen ve uygulanan" *örgütleme yaklaşımı* olmak üzere iki temel görüş hakimdir.

İnsan Kaynağı (Human Resource) Liderlik Stili: İnsan kaynakları stilinde bireylerin güdülerinin ve ihtiyaçlarının önemi üzerinde durulmaktadır. Liderler, izleyenlerinin bağlılıklarını elde etme amacıyla başkalarının sorunlarına ilgi gösterir ve kararlara katılımlarını sağlarlar. Bu liderlik stili; "başkalarına destek verilen ve onlarla ilgilenilen" *destekleyici yaklaşım* ile "kararlara katılımın desteklendiği ve yeni fikirlere açık olunan" *katılımcı yaklaşım*dan oluşmaktadır.

Politik (Political) Liderlik Stili:Bu stilde, çatışma kaçınılmaz olarak görülür ve örgütsel yaşamın temel özelliği olarak kabul edilir. Liderler, görüşme ve pazarlık yöntemlerini karşılıklı anlaşmaların sağlanması için kullanırlar. Politik liderlik stilinde; "işbirliği ve destek elde etmede etkin anlaşmalar geliştirilen" *güçlü yaklaşım* ve "örgütsel uyuşmazlıklara cevap verilebilen" *becerikli yaklaşım* olmak üzere iki öncül yaklaşım bulunmaktadır.

Sembolik (Symbolic) Liderlik Stili:Örgütün değerleri ve kültürünün ön plana çıktığı bu liderlik stilinde öncelikli amaç, örgütsel faaliyetleri anlamada ve açıklamada belirsizliği aza indirgemektir. Semboller, paylaşılan anlamlı kurallar ve anlayışlar yoluyla davranışları yönlendirir. Sembolik liderlik stili; "güçlü bir vizyon iletilen

ve istek oluşturulan" *ilham verici yaklaşım* ile "kültüre özen gösterilen ve etkileyici davranılan" *karizmatik yaklaşımı* içermektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma, Karasar (2007) tarafından "geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olayı, bireyleri veya nesneleri kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılan araştırma yaklaşımı" olarak tanımlanan tarama modelinde olup öğretmen adaylarının ön plana çıkan Liderlik Stillerini ve bazı değişkenlere göre bu liderlik stillerinin dağılımlarını belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma sürecinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının ön plana çıkan liderlik stillerine ait nasıl bir dağılım vardır?

2. Öğretmen adaylarının ön plana çıkan liderlik stilleri; öğretmen adaylarının yaşları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türleri, sınıf düzeyleri ve not ortalamalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 4419 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemde ise yeterli sayıda öğrencisi bulunan öğrenim alanlarına ve sınıf düzeylerine göre oransız küme örnekleme tekniği ile belirlenen 428 öğretmen adayı yer almaktadır. Örneklemde yer alan öğretmenler evrenin %9.69'unu oluşturmaktadır.

Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının yaşları, cinsiyetleri, mezun olunan lise türler, sınıf düzeyleri ve not ortalamalarına ait betimleyici istatistiklere Tablo 1'de yer verilmektedir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, Bolman ve Deal'ın (1991) geliştirildiği "Liderlik Stilleri Anketi" ve öğretmen adaylarına ait çeşitli bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından düzenlenen kişisel bilgi formu bölümlerinden oluşmaktadır. Bolman ve Deal'a (1991) ait Liderlik Stilleri Anketi'nin Türkçe'ye çevrilmesi 2003 yılında Dereli tarafından yapılmıştır. Bu anket 6 maddeyi içermektedir. Bu maddelerden her birinde Yapısal, İnsan Kaynağı, Politik ve Sembolik Liderlik Stillerinden birini temsil eden 4 alt seçenek bulunmaktadır. Cevaplayıcılar ise bu alt seçenekleri her bir soru için ayrı ayrı 1 ile 4 arasında puanlayarak, bahsedilen liderlik stillerini kendi önceliklerine göre sıralamaktadırlar.

Tablo 1. Örneklemdeki Öğretmen Adaylarının Çeşitli Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler		1	2	3	4	5	Toplam
		18-19	**20-21**	**22-23**	**24 ve üstü**		
Yaş	**n**	68	193	138	29		428
	%	15.90	45.10	32.20	6.80		100
		Erkek	**Kadın**				
Cinsiyet	**n**	154	274				428
	%	35.98	64.02				100
		Düz L.	**An.L.**	**An.Öğ.L**	**Süp.L.**	**Mes.L**	
Mezun Olunan Lise Türü	**n**	117	159	44	62	46	428
	%	27.34	37.15	10.28	14.49	10.75	100

		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	
Sınıf	**n**	103	108	114	103	428
	%	24.07	25.23	26.64	24.07	100
		1.06-2.78	**2.79-3.90**			
Not Ortalaması	**n**	209	219			428
	%	48.83	51.17			100

2.3. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketler araştırmacılar tarafından örneklemde yer alan öğretmen adaylarına uygulanmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 18.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ilk olarak öğretmen adaylarına uygulanan veri toplama araçları "1=Çok Zayıf, 2=Zayıf, 3=Güçlü ve 4=Çok Güçlü" şeklinde puanlandırılmış ve değişkenlere ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının çeşitli özelliklerine göre yapılan karşılaştırmalar ise frekans ve yüzde dağılımları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen adaylarının ön plana çıkan liderlik stillerine ait nasıl bir dağılım vardır?" biçimindedir. Bu alt problemin cevaplanmasına yönelik yapılan analiz sonucu ulaşılan öğretmen adaylarının liderlik stillerine ait dağılımlar ve ortalamalar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.Öğretmen Adaylarının Liderlik Stillerine Ait Betimsel Dağılımlar

Liderlik Stilleri	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**Liderlik Stillerinin Ön Plana Çıktığı**	
				Kişi Sayısı (f)	**Kişi Sayısının Yüzdesi (%)**
Yapısal Liderlik	428	16.56 (2.76)	3.74	103	24.07
İnsan Kaynaklı Liderlik	428	19.23 (3.21)	4.05	266	62.15
Politik Liderlik	428	13.48 (2.25)	4.34	53	12.38
Sembolik Liderlik	428	15.33 (2.56)	3.73	52	12.15

* Bazı öğrencilerin liderlik stillerinin puan ortalamaları birden çok stilde eşit olduğundan örneklemdeki kişi sayısı aşılmıştır.

Tablo 2'de yer alan verilere göre öğretmen adaylarının liderlik stilleri arasında 266 (%62.15) kişi ile en çok ön plana çıkan İnsan Kaynaklı Liderlik'tir. Bu liderlik stilinin ardından sırasıyla Yapısal Liderlik (103; %24.07), Politik Liderlik (53; %12.38) ve Sembolik Liderlik (52; %12.15) stillerinin öğretmen adayları arasında ön planda geldiği görülmektedir.

"Öğretmen adaylarının ön plana çıkan liderlik stilleri; öğretmen adaylarının yaşları, cinsiyetleri, mezun oldukları lise türleri, sınıf düzeyleri ve not ortalamalarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklindeki araştırmanın ikinci alt probleme ilişkin betimsel analiz sonuçları ise Tablo 3, 4, 5, 6 ve 7'de verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Yaşlarına Göre Liderlik Stillerine Ait Betimsel Dağılımlar

Liderlik Stilleri	**Yaş**	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**Liderlik Stillerinin Ön Plana Çıktığı**	
					Kişi Sayısı (f)	**Kişi Sayısı (f)**
Yapısal Liderlik	A. 18-19	68	16.34	3.41	13	19.12
	B. 20-21	193	16.48	3.62	45	23.32

	C. 22-23	138	16.51	3.95	35	25.36
	D. 24-…	29	17.76	4.15	10	34.48
İnsan Kaynaklı Liderlik	A. 18-19	68	19.34	4.30	44	64.71
	B. 20-21	193	19.42	3.76	129	66.84
	C. 22-23	138	18.93	4.22	75	54.35
	D. 24-…	29	19.17	4.58	18	62.07
Politik Liderlik	A. 18-19	68	13.19	4.23	7	10.29
	B. 20-21	193	12.86	4.02	17	8.81
	C. 22-23	138	14.22	4.80	26	18.84
	D. 24-…	29	14.79	3.63	3	10.34
Sembolik Liderlik	A. 18-19	68	14.90	3.51	11	16.18
	B. 20-21	193	15.20	3.57	23	11.92
	C. 22-23	138	15.48	4.00	14	10.14
	D. 24-…	29	16.52	3.81	4	13.79

*Bazı öğrencilerin liderlik stillerinin puan ortalamaları birden çok stilde eşit olduğundan örneklemdeki kişi sayısı aşılmıştır.

Öğretmen adaylarının liderlik stillerinin yaşlarına göre dağılımları yüzdelik değerler incelendiğinde Yapısal Liderlik Stilinin 10 kişiyle (%34.48) 24 yaş ve üzeri öğrencilerde ön plana çıktığı Tablo 3'teki verilere göre belirlenmiştir. 20-21 yaş arası öğrencilerde ise İnsan Kaynaklı Liderliğinin 129 kişi (%66.84) tarafından benimsendiği görülmüştür. Bunların yanı sıra, Politik Liderliğin 22-23 yaş arası 26 (%18.84) öğretmen adayında öne çıkmaktadır. Ayrıca, 18-19 yaş arasındaki öğretmen adaylarında en fazla öne çıkan liderlik stilinin 11 kişi (%16.18) ile Sembolik Liderlik olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Liderlik Stillerine Ait Betimsel Dağılımlar

Liderlik Stilleri	**Cinsiyet**	**n**	$\bar{x}$	**Ss**	**Liderlik Stillerinin Ön Plana Çıktığı**	
					Kişi Sayısı (f)	**Kişi Yüzdesi (%)**
Yapısal Liderlik	A. Erkek	154	16.55	3.73	38	24.68
	B. Kadın	274	16.56	3.74	65	23.72
İnsan Kaynaklı Liderlik	A. Erkek	154	18.52	3.87	82	53.25
	B. Kadın	274	19.64	4.10	184	67.15
Politik Liderlik	A. Erkek	154	14.45	4.40	28	18.18
	B. Kadın	274	12.94	4.21	25	9.12
Sembolik Liderlik	A. Erkek	154	15.55	3.60	27	17.53
	B. Kadın	274	15.21	3.80	24	8.76

*Bazı öğrencilerin liderlik stillerinin puan ortalamaları birden çok stilde eşit olduğundan örneklemdeki kişi sayısı aşılmıştır.

Tablo 4'teki yüzdelik veriler incelendiğinde, erkek öğretmen adayları arasında Yapısal (38 kişi; %24.68), Politik (28 kişi; %18.18) ve Sembolik (27 kişi; %17.53) Liderlik Stillerinin kadın öğrenmen adaylarına oranla daha fazla ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarında ise erkeklere kıyasla İnsan Kaynaklı Liderlik Stilinin 184 kişiyle (%67.15) daha çok benimsendiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının lise mezuniyet türlerine göre yüzdelik dağılımları içeren Tablo 5 incelendiğinde düz lise mezunlarında ön plana çıkan İnsan Kaynaklı Liderlik Stilinin (70 kişi; % 67.52) olduğu görülmektedir. Sırasıyla, Meslek Lisesi mezunlarının Yapısal (16 kişi; % 34.78), Anadolu Öğrt. Lisesi mezunlarının Politik (12 kişi; % 27.27) ve Sembolik (7 kişi; % 15.91) Liderlik Stillerinin tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Lise Mezuniyetlerine Göre Liderlik Stillerine Ait Betimsel Dağılımlar

Liderlik Stilleri	Mezuniyet	n	$\overline{X}$	Ss	Liderlik Stillerinin Ön Plana Çıktığı Kişi Sayısı (f)	Kişi Sayısı (f)
Yapısal Liderlik	A. Düz Lise	117	16.92	3.55	25	21.37
	B. Anadolu Lisesi	159	16.20	3.77	38	23.90
	C. And. Öğ. Lisesi	44	15.41	4.08	9	20.45
	D. Süper Lise	62	17.02	3.81	15	24.19
	E. Meslek Lisesi	46	17.35	3.36	16	34.78
İnsan Kaynaklı Liderlik	A. Düz Lise	117	19.74	3.80	79	67.52
	B. Anadolu Lisesi	159	19.30	3.82	98	61.64
	C. And. Öğ. Lisesi	44	17.11	5.43	20	45.45
	D. Süper Lise	62	19.71	4.22	39	62.90
	E. Meslek Lisesi	46	19.11	3.06	30	65.22
Politik Liderlik	A. Düz Lise	117	13.26	4.65	15	12.82
	B. Anadolu Lisesi	159	12.94	4.15	14	8.81
	C. And. Öğ. Lisesi	44	14.23	4.59	12	27.27
	D. Süper Lise	62	14.31	4.01	6	9.68
	E. Meslek Lisesi	46	14.13	4.13	5	10.87
Sembolik Liderlik	A. Düz Lise	117	15.46	3.44	11	9.40
	B. Anadolu Lisesi	159	15.09	3.73	22	13.84
	C. And. Öğ. Lisesi	44	15.02	3.81	7	15.91
	D. Süper Lise	62	15.87	4.09	6	9.68
	E. Meslek Lisesi	46	15.39	3.89	6	13.04

*Bazı öğrencilerin liderlik stillerinin puan ortalamaları birden çok stilde eşit olduğundan örneklemdeki kişi sayısı aşılmıştır.

Tablo 6'daki öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre liderlik stillerine ait yüzdelikler incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinde İnsan Kaynaklı Liderlik Stilinin(75 kişi; % 69.44) öne çıktığı aynı zamanda Sembolik Liderlik Stilinin(15 kişi; % 13.89) tercih edildiği tespit edilmiş, 4. sınıf öğrencilerinde Yapısal (27 kişi, % 26.21), 3. sınıf öğrencilerinde Politik (20 kişi; % 17.54)Liderlik Stillerinin benimsendiği görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyleri Göre Liderlik Stillerine Ait Betimsel Dağılımlar

Liderlik Stilleri	Sınıf	n	$\overline{X}$	Ss	Liderlik Stillerinin Ön Plana Çıktığı Kişi Sayısı (f)	Kişi Sayısı (f)
Yapısal Liderlik	A. 1. Sınıf	103	16.46	3.69	24	23.30
	B. 2. Sınıf	108	16.22	3.42	24	22.22
	C. 3. Sınıf	114	16.75	3.92	28	24.56
	D. 4. Sınıf	103	16.79	3.91	27	26.21
İnsan Kaynaklı Liderlik	A. 1. Sınıf	103	19.17	4.12	64	62.14
	B. 2. Sınıf	108	19.55	3.33	75	69.44
	C. 3. Sınıf	114	19.10	4.47	69	60.53
	D. 4. Sınıf	103	19.13	4.20	58	56.31
Politik Liderlik	A. 1. Sınıf	103	13.37	4.19	12	11.65
	B. 2. Sınıf	108	12.66	3.83	7	6.48
	C. 3. Sınıf	114	13.93	4.54	20	17.54
	D. 4. Sınıf	103	13.97	4.66	14	13.59
Sembolik Liderlik	A. 1. Sınıf	103	14.87	3.56	14	13.59
	B. 2. Sınıf	108	15.14	3.21	15	13.89
	C. 3. Sınıf	114	15.72	3.85	12	10.53
	D. 4. Sınıf	103	15.55	4.21	10	9.71

* Bazı öğrencilerin liderlik stillerinin puan ortalamaları birden çok stilde eşit olduğundan örneklemdeki kişi sayısı aşılmıştır.

Not ortalamalarına göre oluşan yüzdeliklere göre liderlik stillerine ait verilerin yansıtıldığı Tablo 7'de, öğretmen adaylarının not ortalamaları 1.06-2.78 arası olan öğrencilerde İnsan Kaynaklı Liderlik Stilinin (137 kişi, % 65.55) ve Politik Liderlik Stilinin (32 kişi; % 15.31) daha çok benimsendiği, not ortalaması 2.79-3.90 arası olan öğrencilerin ise Yapısal (63 kişi; % 28.77) ve Sembolik (27 kişi; %12.33) Liderlik Stillerini benimsedikleri görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Liderlik Stillerine Ait Betimsel Dağılımlar

Liderlik Stilleri	**Not Ortalaması**	**n**	$\bar{X}$	**Ss**	**Liderlik Stillerinin Ön Plana Çıktığı Kişi Sayısı (f)**	**Kişi Sayısı (f)**
Yapısal Liderlik	A. 1.06-2.78	209	16.23	3.65	40	19.14
	B. 2.79-3.90	219	16.87	3.80	63	28.77
İnsan Kaynaklı Liderlik	A. 1.06-2.78	209	19.39	3.86	137	65.55
	B. 2.79-3.90	219	19.09	4.22	129	58.90
Politik Liderlik	A. 1.06-2.78	209	13.56	4.50	32	15.31
	B. 2.79-3.90	219	13.41	4.18	21	9.59
Sembolik Liderlik	A. 1.06-2.78	209	15.48	3.50	25	11.96
	B. 2.79-3.90	219	15.18	3.93	27	12.33

* Bazı öğrencilerin liderlik stillerinin puan ortalamaları birden çok stilde eşit olduğundan örneklemdeki kişi sayısı aşılmıştır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERILER

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının liderlik stillerine ait veriler incelendiğinde sırasıyla Liderlik Stilleri'ne ait frekansların *İnsan Kaynaklı Liderlik Stili'*nde f=266 (%62.15), *Yapısal Liderlik Stili* için f=103 (%24.07), *Politik Liderlik*'te f=53 (%12.38) ve *Sembolik Liderlik Stili* içinf=52 (%12.15)şeklinde dağılım gösterdiği görülmektedir. Alanyazında Bolman ve Deal'ın (1991) tanımladığı liderlik stillerini temele alarak öğretmen adaylarının liderlik stillerini konu edinen başka bir çalışmaya rastlanmasa da, Thomas (2002) tarafından okul yöneticilerinin liderlik stillerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ve Semiz'in (2011) ortaöğretim öğrencilerinin liderlik stillerini ortaya koyduğu çalışmaların sonuçları yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmen adaylarının dahil oldukları tüm eğitim süreçlerinde yaşanılan sorunların büyük bölümünün öğretmen-öğrenci, öğrenci-yönetici vb. insanlar arası ilişkilerden kaynaklanması öğretmen adayları arasında insan kaynaklı liderlik stilinin daha ön planda yer almasının nedeni olduğu düşünülebilir.

Araştırma kapsamında incelenen yaş değişkenine göre İnsan Kaynaklı Liderlik Stilinde 266 kişi arasından 129 öğretmen adayı (%66.84) ile en çok kişi 20-21 yaş arasındadır. Yapısal Liderlik Stilinde 103 kişi içinden 45 öğretmen adayı (%23.32) 20-21 yaş arasında, Politik Liderlik Stilinde 53 öğretmen adayı arasından 26 kişi (%18.84) 22-23 yaş arasında ve Sembolik Liderlik Stilinde 52 öğretmen adayından 23 (%11.92) kişi 20-21 yaş aralığındadır. Yaş faktörünün değişken olarak kullanıldığı çalışmalardan Dereli (2003) ve Mcardle'ye (2008) ait olanlarda insan kaynaklı liderlik stili dışındaki tüm liderlik stillerinin yaşı büyük olan kişiler arasında daha fazla ön plana çıktığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaşa bağlı olarak artan tecrübeleri sayesinde farklı tür problemleri çözme aşamasında değişik liderlik stillerine uygun davranışlar göstermelerinin böyle bir sonucun ortaya çıkmasına yol açtığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İnsan Kaynaklı Liderlik Stili (184 kişi; %67.15) ve Yapısal Liderlik Stilinin (65 kişi; %23.72) daha fazla ön plana çıkmıştır. Erkek öğretmen adaylarında ise Politik Liderlik Stili (28 kişi; %18.18) ve Sembolik Liderlik Stilinin (27 kişi; %17.53) önde olduğu görülmüştür. Mcardle (2008) tarafından yapılan çalışmada ise, üniversite bünyesinde görev yapan akademik liderlerin stillerinde en belirgin farklılığa Sembolik Liderlik üzerinde neden olsa da, cinsiyetin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirtilmiştir. Bu duruma kadınların karar mekanizmalarında duygusal tutumların, erkeklerde de politik ve simgesel eğilimlerin önde olmasının neden olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının türlerine göre; Yapısal (38 kişi; %23.90), İnsan Kaynaklı (98 kişi; %61.64) ve Sembolik (22 kişi; %13.84) Liderlik Stillerinin Anadolu Liselerinden mezun olanlarda, Politik Liderlik Stilinin ise (15 kişi; %12.82) Düz Liselerden mezun olanlarda daha baskın olduğu tespit edilmiştir. Bolman ve Deal'ın (1991) geliştirdikleri liderlik stillerinin öğretmen adaylarının bir önceki mezuniyetlerine göre incelendiği herhangi bir çalışmaya yapılan alanyazın taramasında rastlanılmamıştır. Genel olarak düz liselerdeki eğitimci ve öğretmen sayılarının fazla olması nedeniyle bu liselerden mezun öğretmen adaylarının çok farklı özelliklere sahip kişilerle etkileşimde bulunmaları politik liderliğe uygun davranışlar sergilemelerini sağladığı ifade edilebilir.

Sınıf düzeyi değişkenine göre ortaya çıkan sonuç; Yapısal (28 kişi; %24.46) ve Politik (20 kişi; %17.54) Liderlik Stilinin 3. sınıf, İnsan Kaynaklı (75 kişi; %69.44) ve Sembolik (15 kişi; %13.89) Liderlik Stilinin 2. sınıf düzeyindeki öğretmen adayları arasında öne çıktığı belirlenmiştir. Semiz (2011) tarafından yapılan çalışmada da, ortaöğretim öğrencilerinden sınıf düzeyi büyük olanlarda Yapısal Liderlik Stiline uygun davranışların daha fazla gösterildiği dile getirilmiştir. Bu durum; üst sınıflarda bulunan öğretmen adaylarının staj ve benzeri uygulamalarla meslek hayatına dair daha fazla deneyim edinmeleri, görev alanları oluşturacak olan okullardaki mevcut yapıdan etkilendikleri ve böylece daha fazla Yapısal ve Politik Liderlik Stiline uygun davranmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının not ortalamalarına göre liderlik stilleri incelendiğinde ise, not ortalaması 1.06-2.78 arası olan öğretmen adaylarında İnsan Kaynaklı Liderlik Stili(137 kişi; %65.55) ve Politik Liderlik Stilinin (32 kişi; %15.31) öne çıktığı görülmüştür. Not ortalaması 2.79-3.90 arasında olan öğretmen adaylarının Yapısal Liderlik Stili(63 kişi, %28.77) ve Sembolik Liderlik Stilini(27 kişi; %12.33) benimsedikleri tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmen adaylarının not ortalamalarını değişken olarak alan ve liderlik stillerini konu edinen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Somar'ın (2009) çalışmasında öğretmenlerin benimsedikleri liderlik stillerinin öğrenci başarısı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir. Akademik başarı düzeyi diğerlerine oranla daha yüksek olan öğretmen adaylarında iş bölümüne ve rollerdeki sorumluluklara odaklanan Yapısal Liderlik Stilinin ve gerçekleştirilen faaliyetleri anlamada ve açıklamada belirsizliği aza indirgeme amacındaki Sembolik Liderlik Stiline olan yatkınlığa, bu öğrencilerin gerçekleştirdikleri aktivitelerin içeriği kadar biçimselliğine de önem vermelerinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda öğretmen adaylarının liderlik stilleri konusunda ortaya konulan öneriler ise aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilere dahil oldukları eğitim süreçlerinde, çevresindeki farklı kişilikleri olan bireylerle daha etkin iletişim kurabilmeleri ve karşılaştıkları sorunları giderme aşamasında gerekli bilgi birikimini sağlamak amacıyla dile getirilen tüm liderlik stillerinin birlikte kullanımının gerekliliği aktarılabilir.

- Öğretmen adaylarının farklı liderlik stillerindeki davranışları gerekli durumlarda gösterebilmelerinin sağlanabilmesi adına, erken eğitim kademelerinde de farklı liderlik stillerine yönelik öğretim içerikleri sunulmalıdır.

- Karşılaşılan çeşitli problemlerin çözümü sürecinde duygular kadar politik tutumların ve sembolik yapıların kullanımının da üretilen çözümlerin etkinliğini arttırabileceği bilinci öğretmen adaylarına kazandırılmalıdır.

- Öğretmen adaylarının eğitim fakültesi öncesinde ortaöğretimlerini sağlayan liselerde farklı türdeki liderlik davranışlarını kazanabilecekleri öğrenim yaşantıları mevcut eğitim programlarına entegre edilebilir.

- Hizmet öncesi eğitim dönemlerinde çeşitli akademik başarı düzeylerinde bulunan öğretmen adaylarının dört farklı liderlik stilleri kapsamında yer alan davranış türlerini birlikte kullanabilmenin problem çözme açısından önemini benimsetecek eğitim aktivitelerine katılımları sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Bartol, K. M. ve Martin, D. C. (1991). *Management*. New York: McGraw Hill.

Bilir, F. P. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımla ilgili algılamaları.* Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Bolman, L. G. ve Deal, T. G. (1991). *Reframing organizations. Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bresctick, E. (1999). *Yönetim düşüncesinin evriminde liderliğin gelişimi ve dönüşümcü liderlik ve bir uygulama örneği*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Can, H. (2002). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Siyasal Yayınevi.

Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principles*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.

Drucker, P. F. (1996). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları* (Çev: T. Bahçıvangil ve G. Gorbon). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.Ankara.

Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

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

Kılınç, K. (2009). *Dershane ve ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre yöneticilerinin liderlik stilleri: İstanbul ili Anadolu yakası örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mcardle, M. K. (2008). *Leadership orientations of community college presidents and the administrators who report to them: a frame analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Central Florida, College of Education, Florida.

Meyerson, H. (2002). *Today's teens-tomorrow's leaders: Instructors manual*. Dallas-Texas: The Confidence Center.

Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, H. Ayhan (Ed.) *İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı* (ss. 146-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Semiz, H. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinde sporun liderlik üzerine etkisi: Hendek örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Somar, A. (2009). *Ortaöğretimde matematik öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ve tutumu üzerine etkileri.* Yayınlamamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Thomas, K. (2002). *Perceptions regarding leadership orientations of local school board chairpersons in the Commonwealth of Virginia*. Unpublished doctoral dissertation, State University, Faculty of Virginia Polytechnic Institute, Virginia.

Tüysüz, B. (2007). *Öğrenci liderliği programının 6. sınıf öğrencilerinin liderlik rolleri ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Vandenberghe, R. (1995). Creative management of a school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, *33*(2), 31-51.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANSLARININ YAŞLARINA, MEZUN OLDUKLARI OKUL TÜRÜNE VE MESLEKTEKİ HİZMET SÜRELERİNE GÖRE 360 DERECE GERİ BİLDİRİM YOLUYLA DEĞERLENDİRİLMESİ

[a]Dr. Asude B. DAĞAL

[b]Prof. Dr. Rengin ZEMBAT

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, İSTANBUL

[a]asudebd@marmara.edu.tr

[b]rzembat@marmara.edu.tr

ÖZET

Evans (1996) ve Weikard (1993) okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu söylemektedir (Yavuzer, 2003, s. 61). Aynı zamanda araştırmalarda görülmektedir ki, erken yaşlarda verilen kaliteli eğitim çocukların özgüvenleri, motivasyonları ve sosyal davranışları üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Boyd, Barnett, Bodrowa, Leong, & Gomby, 2005, s. 6). Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenci ile öğretmen etkileşimi can alıcı bir yere ve öneme sahiptir (Özçelik, 1982, s. 85). Okul öncesi öğretmeni, gruplardaki çocukların en yakınıdır, okulun eğitiminden ve öğretiminden sorumludur (Zembat, 2005, s. 31). Bu durumda okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli olmasının sağlanması öğretmenin kişisel nitelikleri, yeterlilikleri, mesleğine karşı olan ilgisi, bilgisi ve deneyimi ile de ilişkilidir (Oktay & Polat, 2008, s. 6). Öğretmenlere yönelik yapılan değerlendirmeler öğretmen performansını ortaya çıkartmaktadır. Nitekim bir araştırmada devlet okullarının ve özel okulların işlevlerini tam olarak yerine getirip getirememesinin, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin performansına bağlı olduğu ifade edilmiştir (Tamam, 2005, s. 24).

Bu sonuçlardan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin toplam performans puanlarının ve alt grup performans puanlarının, yönetici-veli ve çocuk açısından değerlendirilerek, öğretmenlerin yaşlarına, mezun oldukları okul türüne ve hizmet sürelerine göre farklılıklarının incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve 142 öğretmen için değerlendirme yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici -Veli - Çocuk Formu kullanılmıştır.

Veriler SPSS 13 programı ile yapılan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşlarına göre toplam performans puanlarında ve alt grup performans puanlarında herhangi bir farklılık görülmemiş ancak mezun oldukları okul türüne ve öğretmenlikteki hizmet süresine göre bazı alt gruplarda farklılıklara rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Performans Değerlendirme, Eğitimde Performans Değerlendirme, 360 Derece, Okul öncesi Öğretmen Performans Değerlendirmesi

ABSTRACT

Evans(1996) and Weikard (1993) say that preschool education has long term effects on children and the quality of the education is important in this period. Also other researches show that the quality of education at an early age has a positive impact on children's social behavior, self confidence and motivation (Boyd, Barnett, Bodrowa, Leong, & Gomby, 2005, s. 6). In teaching-learning process, teacher and student intaraction have a crucial place and significance (Özçelik, 1982, s. 85). The preschool teacher is the closest person to the students and he/she is responsible for teaching and education in the school (Zembat, 2005, s.31). Accordingly, assurance

of the quality of pre-school education institutions is associated with the teachers' personal qualities, qualifications, their knowledge, experience and interest in the profession (Oktay&Polat, 2008, s.6). The evaluations for teachers reveal the performance of the teachers. In another research, it was stated that fulfillment of the functions of public and private schools was dependent upon teachers' performance (Tamam, 2005, s.24).

The differentiation of preschool teachers' performances according to various demographic variables were examined by taking these results into account.

A relational scanning model was used in the research and 142 teachers were evaluated. A "Personal Information Form" and "Teachers' Performance Evaluation Scale" for principals, parents and children were used in the research, which were all prepared by the researcher.

The collected data were analysed by Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests using the SPSS 13 software. The results of the tests revealed no significant differences in the overall and sub scale performance grades of teachers except for the "type of school graduated" and "experience in teaching" sub scales.

Keywords: Preschool, Performance Evaluation, Performance Evaluation in Education, 360 degrees, Preschool Teacher Performance Evaluation

1. GİRİŞ

İnsanlığın varlığını gelişerek sürdürme ihtiyacı ile birlikte gelişen teknolojiye paralel olarak değişen toplum ve aile yapısı, hızla değişen kültürel yapı, giderek daha çok annenin iş hayatında yer almaya başlaması gibi faktörler çocuklardan beklentileri de değiştirmiş, bu nedenle yeni okul sistemlerine ve yapılarına ihtiyaç artmış ve yeni okul modelleri oluşturulmaya başlanmıştır. Ancak tüm yeni oluşturulan modellere rağmen okulun temel işlevi topluma uyum sağlayabilecek, mutlu, uyumlu, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek olarak her zaman aynı kalmıştır.

Okullar, çağlar boyunca genç kuşakların sistemli eğitiminde, bilgi ve kültürün aktarılmasında son derece önemli rol oynayan, bugün de bu rollerini önemli ölçüde sürdürmekte olan kurumlardır (Oktay, 1999, s. 202). Çocuklar günlerinin önemli bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Bu durum, okul ortamını, çok sayıdaki çocuğa hizmetin sağlanması ve müdahalede bulunulması konusunda ortak bir giriş noktası oluşturmaktadır (Pahl & Barrett, 2007, s. 6).

Bloom çocukların zihinsel yeteneklerinin gelişiminde ilk beş yılın çok önemli olduğunu söylemiştir. Zigler ise yaşamın ilk yıllarını bilişsel psikolojinin "altın çağı" olarak adlandırmıştır (akt.Palmaffy, 2011, s.11). Bu dönem, çocuğun yaşamının temelidir. 0-6 yaş bu gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönemdir (Zembat & Unutkan, 2001, s. 7). Yaşamın ilk yıllarının önemi, eski çağlardan beri üzerinde durulmuş olan bir konu olmakla birlikte, belirli uygarlık düzeyine ulaşmış toplumlarda bu denli yaygın bir konuma gelmiş olması 20. yüzyıla özgü bir niteliktir (Oktay, 1999, s. 185). Evli kadınların çalışmaya başlaması veya bekar (evlenmemiş) ailelerin oluşmasıyla birlikte okul öncesi eğitim ihtiyacı bir gereklilik olarak ortaya çıkmasının yanı sıra ailelerin çocuklarının erken yaşta eğitim almalarınının okul yaşantılarında bir avantaj sağlayacağını hissediyor olmaları okul öncesi kurumlara gösterilen ilgiyi arttırmaktadır (Philips, 2008, s. 1).

Okul öncesi eğitim nitelikli olduğu ölçüde çocukların gelişimine yeterli ölçüde katkı sağlayabilecektir. Nitekim Evans (1996) ve Weikard (1993) okul öncesi eğitimin çocuğun gelişimi üzerinde uzun vadeli etkileri

olduğunu ve bu dönemde verilen eğitimin niteliğinin önemli olduğunu söylemektedir (Yavuzer, 2003, s. 61). Aynı zamanda yüzlerce araştırma da göstermektedir ki, erken yaşlarda verilen kaliteli eğitim çocukların özgüvenleri, motivasyonları ve sosyal davranışları üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Boyd, Barnett, Bodrowa, Leong, & Gomby, 2005, s. 6). Okul öncesi kurumunun çocuk için yararlı, güvenli, ihtiyaçlarına cevap verebilen; hareket, oyun, sosyal etkileşim, müzik ve sanatla birlikte olma imkanı sağlayan bir yer olması çok önemlidir (Oktay, 1999, s. 203).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2010-2011 öğretim yılı verilerine göre; okul öncesi eğitime devam eden öğrenci sayısı 1.115.818 (MEB, 2011) olan ülkemizde günün büyük bir kısmını okulda geçiren bir öğrencinin orada bulunduğu zamanı etkin ve verimli kullanabilmesi gerekmektedir. Bu zaman dilimi çocuk için çok değerlidir ve yitirilmemesi gerekir. Bunu sağlamanın yolu da kaliteli eğitim ortamlarının yaratılması ile mümkündür.

Eğitim ortamının kaliteli olmasının sağlanması fiziksel özellikleri iyileştirme (Kıldan, 2007, s. 508), sınıftaki öğrenci sayısı (Barnett, 2008, s. 20), yönetim,eğitim programı ve eğitim personelini (Zembat, 2005, s. 27) iyileştirme ile mümkün olacaktır. Eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği yer genellikle okul-sınıf ortamlarıdır. Eğitim ortamının nitelikleri çocukların okul, öğretmen, arkadaş gibi diğer unsurlarla olan etkileşim ve uyumunda önemli bir etkiye sahip olacaktır (Kıldan, 2007, s. 504). Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenci ile öğretmen etkileşimi can alıcı bir yere ve öneme sahiptir (Özçelik, 1982, s. 85). Ancak, fiziksel ortam, program, yönetim ne kadar iyi olursa olsun, öğretmenin ilgisi, yeterliliği ve kişiliği eğitimi başarılı kılmaktadır (Bergman, 1990, s. 5). Öğretmenin bir okul öncesi kurumunda malzeme ve program kadar hatta daha da önemli olduğunu akıldan çıkartmamak gerekir (Zembat, 2005, s. 31). Öğretmen, süreci düzenleyen, yöneten, yönlendiren ve öğrencileri öğrenmeye motive eden kişidir. Eğitim faaliyetlerinin temel öğesi olan öğretmenin, her gün biraz daha gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlere yapılan yardım, kuşkusuz öğrencilere yardım yerine geçmektedir (Taymaz, 2010, s. 159).

Okul öncesi öğretmeni çocukların en yakınıdır, okulun eğitiminden ve öğretiminden sorumludur (Zembat, 2005, s. 31). Bu durumda okul öncesi eğitim kurumlarının kaliteli olmasının sağlanması öğretmenin kişisel nitelikleri, yeterlilikleri, mesleğine karşı olan ilgisi, bilgisi ve deneyimi ile de ilişkilidir (Oktay & Polat, 2008, s. 6).

Eğitim sisteminin ve okul yönetimlerinin amaçlarını ne derecede gerçekleştirebildiklerini anlayabilmek ve daha üst düzeyde örgütsel amaçlara ulaşabilmek için denetime ihtiyaç vardır. Fakat unutulmamalıdır ki örgütsel amaçlara ulaşmada denetim tek başına yeterli olamayabilir. Amaçlara ulaşmada insan unsurunun önemi tartışılmayacak kadar açıktır. Ürün ve hizmetin kalitesini artırmada insan unsuru ön plâna çıkmaktadır (Taymaz, 1993, s. 5). Eğitim sistemimizde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerimizin gelişmesinde ve yenilikleri uygulayabilmelerinde hizmet içi eğitim çalışmaları önemlidir. Öğretmenin eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve uygun bir hizmet içi eğitime yönlendirilebilmeleri zaman, emek ve maddi açıdan ciddi getiriler sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemeyi sağlamak için doğru ve çok yönlü ve objektif yapılan değerlendirmelere gereksinim vardır.

Öğretmenlere yönelik yapılan değerlendirmeler öğretmen performansını ortaya çıkartmaktadır. Nitekim bir araştırmada devlet okullarının ve özel okulların işlevlerini tam olarak yerine getirip getirememesinin, bu kurumlarda görev yapan ögretmenlerin performansına bağlı olduğu ifade edilmiştir (Tamam, 2005, s. 24). Yapılan performans değerlendirmesi ile çalışanların örgüt kültürüne inancı ve bağlılığı arttığı, motivasyonlarının geliştiği görülmektedir. Ayrıca Tamam (2005, s. 24) öğretmen performansının değerlendirilmesinin, eğitimdeki eksiklik ve yanlışlıkların saptanması, sorunların belirlenmesi, öğretmenlerin güdülenmesi ve geleceğe yönelik önlemlerin alınması için gerekli olduğu görüşündedir. Bu durumda çocukların yetiştiği kurumların her kurumdan önce gelişmeye açık olmaları istenmelidir. Bu nedenle kurumun (okulun) gelişimini sağlayacak çeşitli plan ve programlara ihtiyaç duyulmalıdır (Erdoğan, 2008, s. 102).

Özgen'in 2002'de belirttiği gibi öğretmen motivasyonunun oluşumunda yöneticinin sorumlulukları yok sayılamaz. Lider olarak bir yöneticinin görevi; yüksek performans gösteren kişilerin sahip olduğu olumlu tutumları desteklemek, pekiştirmek, bu yüksek performansın sürekliliğini sağlamak, düşük performans gösteren kişilerin tutumlarını ise hem kendilerine hem de kuruma yarar sağlayacak yönde geliştirmektir (Çiçek, 2005, s. 11). Okul, yöneticisi ve sahip olduğu personelin (öğretmenler) özellikleri açısından eğitim dışı kurumlara göre farklıdır. Eğitim dışı kurumların çoğunda yöneticiler ve astlar arasında eğitim, entellektüel kapasite ve kültür gibi unsurlar açısından yöneticiler lehine belirgin farklılıklar var olabilirken okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretim kadrosu arasında aynı oranda bir farklılık bulunmaz (Erdoğan, 2008, s. 122). Bu nedenle bu çalışmada yöneticiler, veliler ve çocuklar çalışmanın bir parçası olacaklardır.

Okul öncesi kurumların daha kaliteli hizmet sunmaları ve okulların daha verimli hale gelmesi, öğretmenler, yöneticiler ve veliler açısından istenen bir durumdur. Bu da ancak öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleklerinin gereğini içselleştirmeleriyle mümkün olur. Bu durum eğitim kurumlarında çalışan kişilerin motivasyon ve performans gibi kavramlara uzak kalmamalarını gerektirir.

Bu araştırma; okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eksik oldukları yönlerin tespit edilmesi, eksikliklerinin giderilmesine yönelik ileride yeni programların hazırlanmasına imkan sağlaması açısıdan ve bu tespitlerin bilimsel temellere dayalı bir şekilde yapılabilmesinin sağlanması açısından önemlidir.

1.1 Problem Durumu

Bu sonuçlardan hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin performans puanlarının, yönetici-veli ve çocuk açısından değerlendirilerek, çeşitli değişkenlere göre farklılıklarının incelenmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Bu problem kapsamında aşağıda yer alan amaçlar çalışmada incelenmiştir.

1. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve alt değerlendirme boyutu performans puanları öğretmenlerin öğretmenlikteki hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

1.2 Sınırlılıklar

- Araştırmanın örneklemi, İstanbul'un 7 ilçesindeki devlet ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerle,
- Araştırmanın uygulaması 2009-2011 yılları ile,
- Araştırmada veri toplanacak kişiler devlet ilköğretim okullarının anasınıflarından sorumlu olan müdür yardımcıları, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında kurum yöneticileri; tüm okul türleri için okula devam eden çocukların velileri ve okul öncesi kuruma devam eden çocuklar ile,
- Araştırmadan toplanacak veriler okul öncesi kuruma devam eden çocukların velilerinin ve çocukların zaman ve bütçe sınırlaması nedeniyle 1/3'ü ile sınırlandırılmıştır.

1.3 Sayıltılar

- Araştırmaya katılan ilçelerde çalışan öğretmenler rastgele dağıldıkları ve bunların ortalama performanslarının ilçeden ilçeye farklılık göstermediği
- Yöneticilerin, velilerin ve çocukların ölçekteki soruları yanıtlarken doğruyu yansıttıkları, objektif değerlendirmeler yaptıkları varsayılmıştır.

1.4 Araştırma Modeli

Bu araştırmanın konusu okul öncesi öğretmenlerinin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek olduğu için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemine 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan devlet ilköğretim okullarının anasınıflarında, bağımsız devlet anaokullarında ve özel anaokullarında görev yapmakta olan 142 okul öncesi eğitim öğretmeni rastgele seçim yöntemi kullanılarak ulaşılmıştır. Araştırmaya 142 öğretmen için değerlendirme yapmak üzere 36 yönetici, 1.937 anne-baba ve 4,5-6 yaş grubundan 1.231 çocuk katılmıştır.

Öğretmenler için değerlendirme yapacak çocukların seçiminde ise sistematik örenkeleme yönteminden faydalanılmıştır. Veliler için ise herhangi bir yöntem belirlenmemiş, çalışmada değerlendirilecek öğretmenlerin velilerin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Gelen verilerin tümü değerlendirilmiştir.

1.5 Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu (yaş, mezun olunan okul türü, öğretmenlikteki hizmet süresi), Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Yönetici Formu (ÖPDÖYF), Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Veli Formu (ÖPDÖVF), Öğretmen Performansını Değerlendirme Ölçeği Çocuk Formu (ÖPDÖÇF) ölçekleri kullanılmıştır.

ÖPDÖYF

"ÖPDÖYF" 10 maddeden oluşan 4'lü likert bir ölçektir. Yöneticilerin öğretmenler hakkındaki gözlemlerini içerir.Her bir soru için 4 farklı öğretmen profili belirlenmiştir. Her bir profil çeşitli açıklamalarla ile değerlendirilmektedir. Yöneticilerden öğretmenlerinin bulunduğunu düşündükleri profili açıklamaları değerlendirerek belirlemeleri istenmektedir.

Yapı geçerliliği kapsamında uzman görüşlerine başvurulan ölçekten herhangi bir maddenin çıkartılması gerekliliği görülmemiştir, ancak bazı profillerin ifadeleri değiştirilmiştir. Yapılan diğer geçerlilik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin tek bir boyuttan oluştuğu ve iç tutarlılığının 0,94 olduğu görülmüştür (Dağal, 2012).

ÖPDÖVF

"ÖPDÖVF" 33 madde, 4'lü likert tipi 4 alt gruptan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,91 düzeyindedir. Her bir alt boyutun iç tutarlılık katsayıları, "öğretmene güven"(13 madde) alt boyutunda 0,905, "aile işbirliği" (9 madde) alt boyutunda 0,885, "veli iletişimi" (9 madde) alt boyutunda 0,834, "eğitimin devamlılığı" (2 madde) alt boyutunda 0,834'tür (Dağal, 2012).

ÖPDÖÇF

"ÖPDÖÇF" 19 madde, 3'lü likert tipi 3 alt gruptan oluşan bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,838'dir. Her bir alt boyutun iç tutarlılık katsayıları, "çocuğu motive etme" (7 madde) alt boyutunda 0,70; "çocukla kurulan yakın ilişki" (6 madde) alt boyutunda 0,71, "çocuğun öğretmene duyduğu güven" (6 madde) alt boyutunda ise 0,70'tir (Dağal, 2012).

1.6 Verilerin Toplanma Aşaması

ÖPDÖYF'nin, ÖPDÖVF'nin ve ÖPDÖÇF'nin dağıtımı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her okulun yöneticisiyle yaklaşık olarak 40-45 dakikalık görüşmeler yapılarak araştırmanın yapılış nedeni, önemi ve formların uygulanması ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ardından yöneticilerin de izni ile öğretmenlerle görüşmeler yapılmış. Öğretmenlere yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çocukla yapılan çalışmalarda yönetimden ve öğretmenden izin alınarak sınıfın dışında çocukla başbaşa kalınabilecek bir mekan oluşturulmuştur. Çocuk sınıftan uygulayıcı tarafından alınmıştır. Çocukla küçük bir masada yanyana oturulmuştur. Masanın üzerine mutlu-kararsız-üzgün yüz ifadeleri olan kartlar koyulmuştur. Çocuğa öncelikle kartlarda neler gördüğü sorulmuştur. Ardından uygulayıcı çocuğa birlikte sohbet edecekleri söylenmiştir. Uygulayıcı form üzerinde yer alan sorulara geçmeden önce çocuğa çocuğun kendisine ilişkin sorular sormuş ve cevabını kartlar üzerinden göstermesini istemiştir. Form üzerindeki sorulara geçmeden önce sorulan sorular şunlardır: "Bisiklete binmeyi sever misin? ve dondurma yemekten hoşlanır mısın?" . Bu sorularla çocuk kartlara yönlendirilmiştir. Uygulayıcının soruları çocuğa sorarken kullandığı ifadeler şunladır: "Mutlu yüzü göstererek –herzaman bisiklete binmeyi severim. Kararsız yüz ifadesini göstererek –bazen bisiklete binmeyi severim. Üzgün yüz ifadesini göstererek –hiçbir zaman bisiklete binmeyi sevmem". Gerektiğinde (çocuk soruların yapısını anlayıncaya kadar) bu tip sorular çoğaltılmıştır. Ancak bizim çalıştığımız grupta çoğu zaman ikinci soruyu sormaya gerek duyulmamıştır. Ardından formda yer alan sorulara uygun şekilde benzer ifadeler kullanılarak çocuklara sorular yöneltilmiştir. Velilerin "öğretmen değerlendirme formları" velilere kapalı zarflar içerisinde

kurumun yaklaşımına göre ya yönetim tarafından ya orada bulunan bir memur tarafından ya da öğretmenler tarafından iletilmiştir. Ancak devlet anaokullarında çalışmakta olan bir grup öğretmen velilerine böyle bir formu gönderemeyeceklerini söyleyerek göndermemişlerdir, bir kısmı ise göndereceklerini söylemişlerdir fakat veriler toplanmaya gittiğinde kapalı zarflar set olarak sınıflarında camların içinde görülmüştür. Böyle bir durumda bu öğretmenlerin performans değerlendirme puanları değerlendirmeye alınamamıştır. Bunun nedeni ise, bu çalışmanın 360 derece geri bildirim üzerine kurulması, herhangi bir taraftan gelen eksik geri bildirim o öğretmen ile ilgili yetersiz veri oluşturacağından performans puanı hesaplamasının yetersiz kalacak olmasıdır. Bu durum ise çalışmanın veri toplama boyutunun istenen ve beklenenden daha uzun bir süre almasına ve aynı zamanda maddi ve manevi maliyetin artmasına sebebiyet vermiştir.

1.7 Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmadan elde edilen veriler, "SPSS 13.0 for Windows" paket programına aktarılarak çözümlenmiştir.

"ÖPDÖYF"den, "ÖPDÖVF"den ve "ÖPDÖÇF"den gelen veriler uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda hem değerlendirme tarafları açısından hem de alt faktörler açısından ağırlıklandırılmış, ve tüm faktörler tek bir puana çevrilmiştir (Dağal, 2012). Yöneticilere uygulanan "ÖPDÖYF", velilere uygulanan "ÖPDÖVF" ve çocuklara uygulanan "ÖPDÖÇF"de yer alan değerlendirme boyutlarının ağırlıklandırılması uzman görüşleri alınarak değerlendiriciler boyutunda (dikey) ve sorular boyutlarında (yatay) yapılmıştır. Bu ağırlıklandırmalar sonucunda hem her bir alt boyutun performans puanları, hem de bu alt boyutların puanlarının ağırlıklandırılmış toplamlarından oluşan toplam performans puanları hesaplanmıştır. Toplam performans puanı ile her bir alt boyut (çocuğu motive etme, çocukla kurulan yakın ilişki, öğretmene duyulan güven, aile işbirliği, veli iletişimi, eğitimin devamlılığı, planlama ve organizasyon, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, çocuğun hijyeni, çocuğun gelişimsel takibi, idare ileiletişim, işyeri uyumu ve kişisel gelişim) için hesaplanmış puanların Kişisel Bilgi Formu'nda yer alan öğretmenlerin yaşları, mezun oldukları okul türü ve öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, veriler normal dağılım göstermediği için, parametrik olmayan istatistiksel testler olan Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis-H testleri ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Puanları'nın değerlendirilmesinde veriler normal dağılım göstermediği için toplam performans değerlendirme puanı ve alt faktörlere ait (çocuğu motive etme, çocukla kurulan yakın ilişki, öğretmene duyulan güven, aile işbirliği, veli iletişimi, eğitimin devamlılığı, planlama ve organizasyon, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, çocuğun hijyeni, çocuğun gelişimsel takibi, idare ile iletişim, işyeri uyumu) puanlarının öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Mann Whitney U testi; yaşları, öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak amacıyla Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Uygulanan testler sonucunda, farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmış ve grupların aritmetik ortalamaları yorumlanmıştır.

2. Bulgular

Aşağıda çalışmanın problemine ilişkin anlamlı çıkan tablolara yer verilecek, anlamsız çıkan sonuçlardan ise kısaca bahsedilecektir.

Araştırmanın "Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer alt değerlendirme boyutlarındaki performans puanları öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin yapılan analizlerde öğretmenlerin toplam performans puanında ve alt grup performans puanlarında herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Aşağıdaki tablolarda, araştırmanın "Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer alt değerlendirme boyutlarındaki performans puanları öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Tablo1: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne göre "Performans Puanlarına" İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	Z	p
Mesleklisesi	37	85,70	3171,00	1417,00	-2,442	0,015*
Üniversite	105	66,50	6982,00			

*p<0,05

Tablo 1'de görüldüğü gibi, yapılan analizler sonucunda, performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine (U=1417,00; z=-2,442; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo2: Öğretmenlerin "Mezun Oldukları Okul Türüne" göre "Çocuğu Motive Etme" Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	Z	p
Mesleklisesi	37	85,58	3166,50	1421,50	-2,422	0,015*
Üniversite	105	66,54	6989,50			

*p<0,05

Tablo 2'de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, "çocuğu motive etme" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine (U=1421,50; z=-2,422; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "çocuğu motive etme" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin "Mezun Oldukları Okul Türüne" Göre "Çocukla Kurulan Yakın İlişki" Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	Z	p
Mesleklisesi	37	85,85	3176,50	1411,50	-2,468	0,014*
Üniversite	105	66,44	6976,50			

*p<0,05

Tablo 3'de görüldüğü gibi, "çocukla kurulan yakın ilişki" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine (U=1411,50; z=-2,468; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "çocukla kurulan yakın ilişki" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Öğretmenlerin "Mezun Oldukları Okul Türüne" göre "Sınıf Yönetimi" Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	85,00	3145,00	1443	-2,590	0,010*
Üniversite	105	66,74	7008,00			

*p<0,05

Tablo 4'de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, "sınıf yönetimi" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine (U=1443; z=-2,590; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "sınıf yönetimi" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 5:Öğretmenlerin "Mezun Oldukları Okul Türüne" Göre "Çocuğun Gelişimsel Takibi" Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	83,82	3101,50	1486,5	-2,346	0,019*
Üniversite	105	67,16	7051,50			

*p<0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, "çocuğun gelişimsel takibi" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine (U=1486; z=-2,346; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "çocuğun gelişimsel takibi" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlerin "Mezun Oldukları Okul Türüne" Göre "İdare İle İletişim" Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Mesleklisesi	37	82,82	3064,50	1523,5	-2,151	0,032*
Üniversite	105	67,51	7088,50			

*p<0,05

Tablo 6'da görüldüğü gibi, "idare ile iletişim" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine (U=1523; z=-2,151; p<0,05) olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin

"idare ile iletişim" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tablolarda "Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin toplam ve diğer alt değerlendirme boyutlarındaki performans puanları öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Tablo 7:"Öğretmenin Hizmet Süresine" Göre "Çocuğu Motive Etme" Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar ortalaması	X^2	sd	p
1-7	73	80,61	8,169	3	0,043*
8-14	40	61,19			
15-21	15	56,30			
22+	14	69,75			

*p<0,05

Tablo 7'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin "çocuğu motive etme" alt boyutu ile "öğretmenin hizmet süresi" değişkeni gruplarının farklılık sınaması için Kruskal Wallis-H testinden faydalanılmıştır. Olasılık değeri 0,043, anlamlılık derecesi 0,05 ten küçük olduğu için "öğretmenin hizmet süresi" grup sıralı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır *(X^2 (3)=8,169, p<0,05).* İstatistiksel farklılığa sebep olan grubun "1-7" yıldır çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu durumu "22+"yıldır çalışan öğretmenlerin, ardından "8-14" yıldır çalışan öğretmenlerin ve son olarak "15-21" yıldır çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Bu işlemin ardından, belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaç ile kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U Testi uygulanmıştır.

Tablo 8: "Öğretmenin Hizmet Süresine" Göre "Çocuğu Motive Etme" Alt Boyutuna İlişkin Mann Whitney U Testi Sonucu

Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	P
1-7	73	62,52	4567,50	1053,50	-2,441	0,015*
8-14	40	46,84	1873,50			
1-7	73	46,99	3430,50	365,50	-2,020	0,043*
15-21	15	32,37	485,50			
1-7	73	45,05	3288,50	434,50	-,884	0,377
22+	14	38,54	539,50			
8-14	40	28,61	1144,50	275,50	-,463	0,643
15-21	15	26,37	395,50			
8-14	40	26,74	1069,50	249,50	-,602	0,547
22+	14	26,60	415,50			
15-21	15	13,57	203,50	83,50	-,939	0,348
22+	14	16,54	231,50			

*p<0,05

Tablo 8'de görüldüğü gibi, "çocuğu motive etme" alt boyutunda öğretmenlerin hizmet süreleri değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın "1-7"ve "8-14" hizmet yılı açısından incelendiğine farklılaşmanın "1-7" hizmet yılı lehine olduğu (U=1053,50; z=-2,441; p<0,05), "1-7" ve "15-21" hizmet yılı olarak incelendiğinde yine "1-7" hizmet yılı lehine fark bulunduğu (U=365,50; Z=-2,020; p<0,05), "1-7" ve "22+" hizmet yılı açısından incelendiğinde fark bulunmadığı (U=434,50; Z=-,884; p>0,05), "8-14" hizmet yılı ile "15-21" hizmet yılı arasındaki farklılığa bakıldığında farklılık bulunmadığı (U=275,50; z=-,463; p>0,05), "8-14" hizmet yılı ile "22+" yılları arasındaki farklılığa bakıldığında farkin bulunmadığı (U=249,50; z=-,602; p>0,05), "15-21" hizmet yılı ile "22+" hizmet yılları arasıdaki farklılık incelendiğinde de bir fark olmadığı (U=83,50; z=-,939; p>0,05) tespit edilmiştir. Bu durumda "1-7"yıldır hizmet eden öğretmenlerin "8-14" yıldır hizmet eden öğretmenlere ve "15-21" yıldır hizmet eden öğretmenlere göre "çocuğu motive etme" boyutunda daha fazla performans puanına sahip oldukları görülmektedir.

3. Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans değerlendirme puanları "öğretmenin yaşı" değişkeni ile farklılaşmamaktadır.

1978 yılında ilköğretim 3. sınıf öğrencileriyle yapılmış olan bir araştırmada araştırmamızda elde ettiğimiz bulgulara benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmen performansı öğretmenin yaşından etkilenmemektedir (Irrilli, 1978, s. 1).

Fakat aşağıdaki araştırmalarda farklı sonuçlara da ulaşılabildiği görülmüştür. Yaş değişkenine ilişkin bir araştırmada yaş ile birlikte öğretmenin sınıfta daha duyarlı, daha izin verici bir yaklaşımda bulunması arasında ilişki bulunmuştur. Bu durum araştırmamızdaki "sınıf yönetimi" boyutundaki farklılık olarak değerlendirilebilir (Rentzou & Sakellario, 2011, s. 372). Yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmış olan bir araştırmada öğrenciler orta-yaştaki öğretmenlerini daha fazla motive edici buldukları, iletişimlerinin daha kuvvetli olduğu, sınıf yönetiminde ve organizasyon becerilerinin daha yüksek olduğu, daha duyarlı ve güvenilir oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir (Kirberly & Smith, 1990, s. 12). Benzer şekilde İlgar'ın ilkokul öğretmenleriyle yapmış olduğu araştırmada çıkan sonuçlar 41-50 ile 51 yaş üzeri grubundaki öğretmenlerin 21-30 yaş grubu ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden daha yüksek puana sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç 41 ve üzeri yaşlardaki öğretmende öğretmenlik mesleğinde önemli deneyimler yaşamış, becerilerini daha da geliştirmiş ve verim bakımından en üst düzeye ulaşmıştır. Bu durumun, onların sınıfı yönetmelerinde işlerini kolaylaştırıcı olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ancak Öztürk ve Engin (2008, s. 594)'in yapmış oldukları tükenmişlik ile ilgili araştırmada 26-30 yaş aralığında 41 yaş ve üzeri yaş aralığına göre daha yüksek bir duyarsızlaşma yaşandığı tespit edilmiştir. Gu ve Yawkey yapmış oldukları araştırmada genç eğitimcilerin veliye karşı tavırlarının daha iyi olduğunu ortaya koymuştur (Gu ve Yawkey, 2010, s.148). Atabey ve Şahin tarafından öğretmenlerin bakış açısının incelendiği araştırmada aile iletişimi 24-35 yaş lehine görülmekte, ancak aile ile işbirliği 45 yaş üstü lehine görülmektedir. Aile ile genel ilişki değerlendirildiğinde ise 24-35 yaş lehine bir fark belirtilmektedir (Atabey & Şahin, 2009, s. 16). Yapılan bir diğer araştırmada ise, 19-25 yaş arası anaokulu öğretmenlerinin diğer yaş grubundaki öğretmenlere oranla sosyal ilişkilerinin anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır (Argun & İkiz, 2003, s. 303).

Alanda yapılmış araştırmalarda "yaş" değişkeni ile ilgili çelişkili sonuçlara varılması tek başına "yaş" değişkenin performansı açıklamakta yetersiz kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar ile bizim araştırmamız birlikte değerlendirilecek olursa, yaşla birlikte kişilerdeki tükenmişlik düzeyi ve duyarsızlaşma artmakta ancak bununla birlikte deneyimlerinin de arttığı söylenebilir. Buna karşılık, genç yaştaki öğretmenlerin deneyimlerinin yetersiz kalmasına rağmen taze ve yeni bilgilerle ve idealist olarak mesleğe başladıkları iddia edilebilir. Bu araştırmada öğretmen yaşlarına ilişkin farklılığın çıkmamasının bir nedeni de tükenmişlikle birlikte gelen deneyimin mesleğe yeni atılmış genç bir öğretmenin sahip olduğu yeni bilgiler ve idealizmin etkisine paralel etki yaratması olabilir.

Performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

"Çocuğu motive etme" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "çocuğu motive etme" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazladır.

"Çocukla kurulan yakın ilişki" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine olduğu görülmüştür. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "çocukla kurulan yakın ilişki" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "sınıf düzeni"alt boyutunun "mezun oldukları okul türü" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark meslek lisesi lehine bulunmaktadır.Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "sınıf düzeni" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

"Sınıf yönetimi" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "sınıf yönetimi" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir.

"Çocuğun gelişimsel takibi" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda "meslek lisesi" mezunu olan öğretmenlerin "çocuğun gelişimsel takibi" alt boyutunda performans puanlarının "üniversite" mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünülebilir.

"İdare ile iletişim" alt boyutunda performans puanları açısından öğretmenlerin mezun oldukları okul türü olarak farklılaşma incelendiğinde farklılığın "meslek lisesi" lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda

“meslek lisesi” mezunu olan öğretmenlerin “idare ile iletişim” alt boyutunda performans puanlarının “üniversite” mezunu olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu düşünülebilir.

“Öğretmene duyulan güven”, “aile işbirliği”, “veli iletişimi”, “eğitimin devamlılığı”, “planlama ve organizasyon”, “çocuğun hijyeni”, “İşyeri uyumu” ve “kişisel gelişim”, alt boyutlarının “mezun oldukları okul türü” değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre aldıkları performans puanları “öğretmene duyulan güven”, “aile işbirliği”, “veli iletişimi”, “eğitimin devamlılığı”, “planlama ve organizasyon”, “çocuğun hijyeni”, “işyeri uyumu” ve “kişisel gelişim” boyutlarında farklılık göstermemektedir.

Denizel ve Cevher’in (2005,s.19) yapmış oldukları çalışmada, araştırmamızın sonuçlarına benzer şekilde, lisans eğitimi almış öğretmenler ile meslek lisesi eğitimi almış olanlar arasındaki farklılık sınıf yönetimi boyutunda incelendiğinde, meslek lisesi mezunu öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda daha başarılı oldukları gözlenmiştir.

Chung; Marvin ve Churchill (2004, s.136)’in yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça çocukla olan iletişimlerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra, yine araştırmamızın sonuçlarından farklı bir şekilde, Gu ve Yawkey (2010, s.148)’nin yapmış oldukları araştırmada da aileye karşı olan tavırların öğetmenin eğitim seviyesi arttıkça iyileşmekte olduğu ortaya konulmuştur (Gu & Yawkey, 2010, s. 148). Yapılan diğer bir araştırmada, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça, ailelerin kendileriyle daha iyi ilişkiler içinde olduklarını düşündükleri saptanmıştır (Atabey & Şahin, 2009, s. 19).

Bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin toplam performans puanlarının, çocuğu motive etme, çocukla kurulan yakın ilişki, sınıf düzeni, sınıf yönetimi, işyeri uyumu boyutlarına ilişkin performans puanlarının meslek lisesi mezunu öğretmenler lehine olması dikkat çekmektedir. Bu durum meslek lisesi mezunu öğretmenlerin eğitimlerinde daha fazla uygulamaya yönelik derslere yer veriliyor olmasından, üniveriste mezunu öğretmenlerin aldıkları teorik alt yapıya gereğinden fazla güvenmelerinden, çocuklarla ve veliyle iletişimden çok çocukların gelişimlerine yönelik uygulamalara daha fazla yer vermeye çalışırken meslekleriyle ilgili diğer kısımları gözden kaçırıyor olmalarından kaynaklanabilir. Ancak yine de tüm bunları birlikte değerlendirirken meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerimizin istisnasız hepsinin özel okullarda görev aldığına ve bu nedenle mesleklerini kaybetmemek uğruna işlerini tüm boyutlarıyla iyi yapma ihtiyacı içinde olabileceklerini de göz ardı etmemek gerekir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin performans puanları ile “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, “öğretmenin hizmet süresi” değişkeni öğretmenin performans puanını etkilememektedir.

Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuğu motive etme” alt değerlendirme boyutu ile “öğretmenin hizmet süresi” arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. İstatistiksel farklılığa sebep olan grubu “1-7” yıldır çalışan öğretmenlerin oluşturduğu, grubun sıralı ortalama puanları diğer gruplardan anlamlı derecede fazla olduğu, sırasıyla bu grubu “22+”yıldır çalışan öğretmenlerin, ardından “8-14” yıldır çalışan öğretmenlerin ve son olarak “15-21” yıldır çalışan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda farklılığın, "çocuğu motive etme" alt boyutunda öğretmenlerin hizmet süreleri değişkenine göre farklılaşması incelendiğinde farklılığın "1-7"ve "8-14" hizmet yılı açısından incelendiğine farklılaşmanın "1-7" hizmet yılı lehine olduğu, "1-7" ve "15-21" hizmet yılı olarak incelendiğinde yine "1-7" hizmet yılı lehine fark bulunduğu, "1-7" ve "22+" hizmet yılı açısından incelendiğinde fark bulunmadığı, "8-14" hizmet yılı ile "15-21" hizmet yılı arasındaki farklılığa bakıldığında farklılık bulunmadığı, "8-14" hizmet yılı ile "22+" yılları arasındaki farklılığa bakıldığında farkın bulunmadığı, "15-21" hizmet yılı ile "22+" hizmet yılları arasıdaki farklılık incelendiğinde de bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda "1-7"yıldır hizmet eden öğretmenlerin "8-14" yıldır hizmet eden öğretmenlere ve "15-21" yıldır hizmet eden öğretmenlere göre "çocuğu motive etme" boyutunda daha fazla performans puanına sahip oldukları görülmektedir. "Çocukları motive etme" alt değerlendirme puanı açısından elde edilen bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde, düşük tecrübesi olan öğretmenlerin daha fazla tecrübesi olan öğretmenlere kıyasla ya daha iyi performans gösterdikleri ya da eşit performans gösterdikleri söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin "çocukla kurulan yakın ilişki", "öğretmene güven", "aile işbirliği", "veli iletişimi", "eğitimin devamlılığı", "planlama ve organizasyon", "sınıf düzeni", "sınıf yönetimi", "çocuğun hijyeni", "çocuğun gelişimsel takibi", "idare ile iletişim", "işyeri uyumu" ve "kişisel gelişim" boyutları ile "öğretmenin hizmet süresi" değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, "öğretmenin hizmet süresi" değişkeni öğretmenin performans puanı boyutlarında fark yaratmamıştır.

Bu araştırmanın "sınıf düzeni" boyutu sonucundan farklı olarak Kandır, Özbey ve İnal (2009, s.386)'ın yaptıkları araştırmada eğitim ortamlarının hazırlanması, materyal seçimi ve hazırlama konusunda 5 yıldan az kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha fazla güçlük çektikleri sonucuna varılmıştır. Ancak yapılmış olan bu araştırma öğretmenlerin algıladıkları durum olarak yorumlanabilir ve mevcut durumu yansıtmıyor olabilir.

Ünal (2006)'ın yapmış olduğu araştırmada öğretmenlikte hizmet süresi arttıkça öğretimde yeni yöntem ve teknikleri uygulama konusunda zorluk yaşandığı ortaya çıkmıştır. Ünal'ın yapmış olduğu bu araştırma bizim yapmış olduğumuz araştırmada ortaya çıkan "planlama ve organizasyon" alt boyutunda hizmet süresi açısından farklılık çıkmadığını gösteren bulgudan farklılık göstermektedir.

Ayrıca Özmen ve Batmaz'ın (2006, s.112) yapmış oldukları araştırmada da hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin okul müdürlerinin yapmış oldukları denetimden beklentilerine yeterince yanıt alamadıklarını ortaya konulmaktadır. Buna karşılık Deniz Kan (2008, s. 434)'ın yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin hizmetteki süreleri arttıkça kişisel başarı duygularının da arttığı ortaya çıkmaktadır. Fakat Güven ve Cevher'in yapmış oldukları araştırmada (2005, s.19) sınıf yönetimi becerisinde bizim yapmış olduğumuz araştırmaya benzer şekilde öğretmenlerin hizmet sürelerinin etkili olmadığı ortaya konmuştur. Ayrıca diğer bir araştırma da buradaki bulguları destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre de altı yaş grubu öğrenci-öğretmen iletişimini öğretmenin çocuklarla birlikte çalıştığı süre etkilememektedir (Chung, Marvin, & Churchill, 2004, s. 136). Yapılan bir başka araştırmada ise "iletişim" boyutunda; 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanları ile "6-10" yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin puanları arasında fark olduğu ve farkın 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin ve aldıkları eğitimin günümüz ihtiyaçlarını karşılama düzeyinin daha yüksek olması, işini daha iyi yapma ve eğitimleri sırasında edinmiş oldukları bilgileri uygulama gayreti içinde

olmalarına bağlı olarak 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, deneyim ve tecrübenin artmasına bağlı olarak 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ailelerin kendileriyle daha iyi ilişkiler içinde olduklarını belirttikleri söylenebilir şeklinde yorumlanmıştır (Atabey & Şahin, 2009, s. 21).

Ayrıca İlgar'ın yapmış olduğu araştırmada bizim çalışmamızdan farklı olarak 26 yıl ve daha fazla hizmet vermekte olan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda İlgar araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerinde olgunluğa ulaşabilmeleri için 10 yıldan fazla tecrübeye gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak araştırmamızda 1- 7 yıllık tecrübeye sahip olan öğretmenlerin çocukları motive etme konusunda daha iyi performans gösteriyor olmalarının sebebi öğretmenliğe yeni başlayan bu öğretmenlerin çocukları ikna etme konusunda daha istekli ve gayretli oldukları şeklinde değerlendirilebilir. Bu durum mesleğe yeni atılmış bu öğretmenlerin çocukları motive etme yolu ile kendilerini bulundukları çevreye kabul ettirme çabası şeklinde de yorumlanabilir.

4. Öneriler

- Çalışmada performans puanlarının meslek lisesi ve üniversite mezunu olma durumuna göre farklılığı incelendiğinde performans puanlarının meslek lisesi mezunu olan öğretmenler lehine olduğu bulunmuştur. Ancak meslek lisesi mezunu olan öğretmenlerin tümünün özel anaokullarında çalışıyor olması göz ardı edilmemelidir. Bu durumda meslek lisesi mezunu öğretmenlerin lehine çıkan performans puanlarının nedenleri araştırılması önerilebilir.

- Çalışmaya ilişkin olarak başarılı olan öğretmenlerle ilgili temel motivasyonun neler olduğuna yönelik çalışmalar düzenlenebilir.

- Meslek lisesi ile yüksek okullarda verilen eğitimin içerikleri incelenerek bu konudaki farklılıklara yönelik çalışmalara yer verilmesi önerilebilir.

-

Kaynakça

Argun, A., & İkiz, E. (2003). Anaokullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel ve Sosyal Uyumları ile Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açsınıdan İncelenmesi. *OMEO 2003 World Council and Conference* (s. 284-303). Aydın: Omep Bildiri Kitabı.

Atabey, D., & Şahin, T. F. (2009). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine Göre Ailelerle Olan İletişim ve İşbirliğine Bakış Açılarının İncelenmesi. *TSA, 13* (1), 9-28.

Barnett, S. (2008). *Preschool Education and Its Lasting Effects:Research and Policy Implications.* New Jersey: Great Lakes Center For Education Research and Practice.

Bergman, F. (1990). Okul Öncesi Eğitiminde Aile. *Yaşadıkça Eğitim, 11*, 7-12.

Boyd, J., Barnett, S. W., Bodrowa, E., Leong, D. J., & Gomby, D. (2005). *Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education.* New Jersey: National Institute for Early Education Research.

Chung, L., Marvin, C., & Churchill, S. (2004). Teacher Factors Associated with Preschool Teacher-Child. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 25*, 131-142.

Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personelin Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma.* Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Dağal, B. A. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Performanslarının 360 Derece Geri Bildirim Yoluyla Değerlendirilmesi.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği.

Gu, W., & Yawkey, T. (2010). Working with Parents and Family: Factors that Influence. *Journal of Instructional Psychology, 37* (2), 146-152.

Irrilli, J. P. (1978). *Students' Expectations: Ratings of Teacher Performance as Biased by Teachers' Physical Attractiveness.* Washington: American Educational Research Association .

Kıldan, O. (2007). Okulöncesi Eğitim Ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 501-510.

Kirberly, J., & Smith, L. R. (1990). *Effect of Teacher Age and Gender on Student.* Washington: U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

Oktay, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon.

Oktay, A., & Polat, Ö. (2008). Çağdaş Bir Okul veya Kurum Olma Sürecinde Öğretmenlik. *Eğitim Psikolojisi Sempozyum Kitabı* (s. 1-17). içinde İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Özçelik, A. (1982). *Eğitim Programları ve Öğretimi.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Pahl, K., & Barrett, P. (2007). *The Development of Social-Emotional Competence in Preschool Aged Children: The Fun FRIENDS Program.* Australia: Pathways Health and Research Centre.

Philips, K. (2008). Earlychildhood/Preschool Education. *EBSCO online database* . April 26, 2009 tarihinde alındı

Rentzou, K., & Sakellario, M. (2011). The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal, 38* (5), 367-376.

Tamam, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Kapsamında Performans Değerlendirmesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilimdalı. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Taymaz, H. (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş* (8. b.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taymaz, H. (1993). *Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak.* İstanbul: Remzi.

Zembat, R. (2001). *Nitelik Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumları ve İlgili Bir Araştırma.* İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Zembat, R. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Nitelik. A. Oktay, & Ö. Polat içinde, *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (s. 25-42). İstanbul: Morpa.

Zembat, R., & Unutkan, P. Ö. (2001). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri.* İstanbul: YA-PA.

OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIĞI MOTİVASYONEL DİLİN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARINA OLAN ETKİSİ: MOTİVASYONEL DİL TEORİSİ IŞIĞINDA

THE EFFECT OF MOTIVATIONAL LANGUGE, WHICH SCHOOL PRINCIPALS' ARE USING, ON TEACHERS' ORGANISATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIOUR: IN THE LIGHT OF MOTIVATIONAL LANGUAGE THEORY

Hamit Özen[1] Dr. Fehmi Özçelik[2]

[1]Eğt.Uzm. Hamit ÖZEN. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda doktora eğitimini sürdürmektedir. Elektronik posta: hamitozen@hotmail.com

[2]Dr. Fehmi ÖZÇELİK. . Elektronik posta: fehmi0403@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul müdürlerinin öğretmenlerine yönelik kullandıkları motivasyonel dilin, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkilerinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde görev yapan 219 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu tesadüfi örneklem metoduna göre seçilmiş olup 122'si kadın 97'si erkektir. Araştırmanın amacına dayalı olarak bu çalışmada, yüzde, standart sapma, t-testi, varyans (ANOVA) analizi, Post Hoc ve regresyon gibi istatistik test teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı algıları "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin müdürlerinin kullandığı motivasyonel dile yönelik algıları ise "Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği" kullanarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, eğitim fakültesi mezunu ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin motivasyonel dilin cesaret verici boyutunu daha az kullandığı sonucuna erişilmiştir. Motivasyonel dil teorisini oluşturan yönlendirici dil, cesaret verici dil ve aitlik yaratıcı dil boyutlarının örgütsel vatandaşlık davranışı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi sonucunda, motivasyonel dil davranışının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ve örgütsel vatandaşlık özelliklerine ilişkin değişimin yaklaşık % 6,5'inin motivasyonel dil davranışı tarafından yordandığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Motivasyonel Dil Teorisi, Örgütsel Vatandaşlık, Okul Müdürlerine Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği

ABSTRACT

The purpose of the study is to analyse the effect of school principals' motivational language on primary schools' and secondary school teachers' organisational citizenship behaviours. The population of the study was consisted of 219 teachers who were working at Gaziosmanpaşa district of İstanbul. The study group was selected in random sampling method and 97 of them are male, 122 of them are female. In accordance with the purpose of the study, percentage, standard deviation, t-test, ANOVA variance Analysis, Post Hoc and Regression tests were employed in the study. Voluntarily participated teachers' organisational citizenship behaviour perceptions were gathered by using organisational citizenship behaviour scale in study. Teachers' perceptions for school principals who were using motivational language were gathered by using "Motivational Language Scale for School Principals. As a result of the study, teachers who graduated from education faculty perceived that school principals were using less illocutionary language. Positive significant correlation was reached between the

subdimensions of motivational language theory which are perlocutionary language, illocutionary language, locutionary language and organisational citizenship behaviour. Upon the completion of regression analysis, It was found that motivational language behaviour had significant effect on and predicted organisational citizenship behaviour aproximately % 6,5.

Keywords: Motivational Language Theory, Organisational Citizenship Behaviour, Motivational Language Scale, School Principal

1. GİRİŞ

Doğada hiçbir nesne bir sebep olmadan kendi statik durumundan (durgunluktan) hareketli duruma geçmez. O halde insan organizmasının da hareket edebilmesi, davranışta bulunması için, bir doğa yasası gereği, birtakım sebepler olmalıdır. Bu sebepler, insan organizmasının içinden veya dışından gelen bir uyarım (excitation), bir dürtü (drive), bir güdü (motive), bir tenbih (stimulus) veya tenbihler bütünü doğal gerçeklere yani motivasyon kavramına işaret etmektedir. Motivasyon, bir ihtiyacı gidermek için gerekli davranışları başlatan bir kuvvettir. Bu kuvvetin pozitif veya negatif olması motivasyon bakımından bir fark ifade etmez. Bu kuvvet bizi rahatlatan bir olay olabileceği gibi, bizi hayal kırıklığına uğratan bir durum da olabilir (Özçelik, 2002; Karadağ, 2012). Motivasyon bireylerin örgütlerinde yapacağı görevlerin seçiminde (Bandura, 1997), seçtiği görevi verilen zaman içinde tamamlayıp tamamlayamayacağına (Hurd, 2006), başarmak için harcayacağı enerjiye (Gardner, 1985) etki eden en önemli faktörlerden birisidir.

Motivasyon kavramının toplumsal algılara ve örgüt yaşantısına girmesi konusunda tarihsel bir süreç içerisinde yolculuktan bahsetmek gerekirse, bu sürece bilimsel işletme kavramından başlamak uygun olabilecektir. Bilimsel yönetimin "ekonomik insan" metaforu uzun bir süre örgüt kavramını yönlendiren bir model olmuştur. İşçilerde doğalarından gelen (soldering or loafering) tembellik yatkınlığı olması, iş kaybına neden olan standartlaştırmanın olmaması ve yönetim sorumluluğunun işçilere verilmiş olması büyük kayıplara yol açmaktaydı (Taylor, 1911: 7-22). Bilimsel yönetimin yüksek kar ve verim hedefi ile analiz ve standartlaştırma davranışı insan doğasını göz ardı ederek iyi yönetim olarak kabul edildi (Bursalıoğlu, 2005: 16). 1930'lu yıllarda Hawthorne çalışmaları ideal bir ortam yaratmaya dönük araştırmalarla iş koşullarında yapılan basit birkaç değişikliğin üretkenliğin artışına neden olduğu gerçeğini su yüzüne çıkarmış, dolayısıyla insan ilişkileri hareketiyle yeni bir çığır açılmasına neden olmuştur (Bursalıoğlu, 2005: 28) ve motivasyon konusunda yeni bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu düşünce akımına göre insan üretkenliğinde, ekonomik insanda olduğu gibi, maddeci yaklaşım değil, insan ilişkileri daha ön planda olacaktı. 1900' lü yılların ortasında Maslov insan ihtiyaçları teorisiyle motivasyon konusunda etkili bir bakış açısı oluşturmuştur. Birbiriyle girift bir yapı sunan insan ihtiyaçları tatmin edildikçe bir üst seviyedeki ihtiyaçlar ortaya çıkar gerçeğine ulaşmıştır. Örgütsel vatandaşlık kavramının oluşmasına zemin hazırlayan motivasyon ve ait olma davranışı örgüt yaşamında yerini almıştır. Herzberg ise çalışma hayatında olumlu tutumların ortaya çıkmasını sağlayan sebebin bireylerin kendilerini gerçekleştirme ihtiyacını tatmin etme potansiyelinden yani psikolojik ve motivasyonel etkilerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. McCleland ise motivasyon kazanım teorisiyle zor işleri başarma ihtiyacı ve engellerle mücadele ihtiyacının aslında kazanımın ihtiyacı olduğu ifade ederek kazanım motivasyonlarına göre bireyleri açıklamıştır (Hoy ve Miskel, 2010). Performansın en etkili motive edici elemanının hedef koyma olduğunu belirten hedef koyma teorisine göre açıkça belirlenen, zorlayıcı olmayan, ulaşılabilir ve izleyenler

tarafından bağlılık duyulan hedeflerin örgütte en önemli motivasyon etkeni olduğu ifade edilmiştir (Latham ve Locke, 1979; Locke ve Latham, 2004; Latham ve Locke, 2006; Locke ve Latham, 2009). McGregor (1966), X teorisi ile; ortalama bir insan çalışmayı sevmez ve daima çalışmaktan ve sorumluluk almaktan kaçınır yaklaşımını sunarken Y teorisi ile ortalama bir insan çalışmaktan zevk alır ve insanın çalışmayı istememesi mümkün değildir yaklaşımını sunarken insanların sorumluluk üstlenme eğilimlerinin motive edilmelerine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Vroom, beklenti teorisiyle bireyin bir amaca ulaşması veya bir işgörme edimini gerçekleştirmesi doğrultusunda eylem gücü (motivasyon), kişinin amaca ulaşacağına dönük beklentisi ile o amaca yönelik değerin bir bileşimi olduğunu ifade ederek insanları neyin motive ettiği konusunda en güvenilir ve en açık teorilerden birini örgüt yaşamına uyarlamıştır (Hoy ve Miskel, 2010).

Motivasyonel Dil Teorisi

Liderlik alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla liderlerin davranış, özellik ve yeteneklerine odaklanmışken liderin kullandığı dile çok fazla değinmemiştir. Bunun üzerine geliştirilen motivasyonel dil teorisi ışığında oluşturulan motivasyonel dil ölçeği liderin izleyenleriyle kurduğu iletişimde izleyenlerini motive etmek amacıyla dili stratejik olarak ölçebilmeyi hedeflemiştir. Liderin kullandığı motive edici dil sadece örgütsel çıktılar üzerinde olumlu etkilere sahip olmakla kalmayıp, izleyenlerin performansına, iş tatminine ölçülebilir olumlu yönde etkilere sahiptir. Dolayısıyla, son yıllarda yapılan liderlik araştırmalarının büyük bir bölümünde, genel anlamda iletişimin önemi örtülü olarak vurgulanmakla birlikte, dilin bireysel ve örgütsel çıktılar üzerindeki etkisinin sorgulandığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlı kalmakla beraber (Mayfield vd, 1995; Redenius, 2006; Karaaslan, 2010; Mert vd., 2011; Özen, 2013) gelecek için örgüt bağlamında umut vaat eden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Liderlik davranışlarında motivasyonel dilin kullanımının önemli bir etkisi bulunmaktadır. Mayfield ve arkadaşlarının (1995) ölçek uyarlama çalışmasında belirttiği gibi, liderlik çalışmaları davranış, özellik, yeteneklere odaklanırken liderlerin kullandıkları dil çok fazla irdelenmemiştir. Bu değerlendirmeden yola çıkarak Mayfield vd. (1995) bir ölçek geliştirmiş bu ölçek ile bir liderin dilsel iletişim yeteneği ve izleyenlerini etkileme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mayfield ve arkadaşları (1995) izleyenlerin motivasyonu ve çıktılar açısından kullanılan dilin önemli olduğunu kabul etmektedir.

Liderlerin izleyenlerine karşı kullanacağı temel olarak üç çeşit konuşma edimi bulunmaktadır. Sullivan'a (1988) göre yönetimsel iletişim psikolinguistik ve konuşma edim teorisine göre üçe ayrılmaktadır. Bunlar, (a) etkisel (perlocutionary) eylem; belirsizlikleri gideren ve emir veren bir iletişim yoludur. Bu iletişimde izleyenin rolünü azaltırken eylemin belirsizliğini azaltır fakat verim ve iş tatminini arttırır; (b) edimsel (illocutionary) eylem; liderin izleyeni ile gücünü paylaşmak istediği, yetkisini göçermek istediği aman izleyeni ile kendi arasında oluşan iletişimdir. Etkisel sözün aksine, bir görevin nasıl yapılacağının tanımlanması, direktif verilmesi değil insanperestlik davranışının oluşmasıdır. Bu iletişim tarzı, liderin izleyenini övücü konuşmalar yaptığı zaman oluşur; (c) düz söz (locutionary) eylemi; liderin izleyenine, örgütün kültürel ortamını, yapısını, kurallarını ve değerlerini açıklarken oluşturduğu iletişimdir (Mayfield vd., 1998). Sullivan' göre (1988) , bu iletişim şekli "anlam oluşturan" iletişim şeklidir. Bir izleyene çalıştığı ortamın bir anlam ifade etmesi için o ortamın, içsel ve dışsal ödüller, sosyal etkileşim ve uyum sunması, sembolik olarak izleyene statü vermesi gereklidir. Ayrıca anlam toplumsal amaç açısından kimlik oluşturma aracı olarak hizmet etmesi gerekmektedir.

Örgütsel Vatandaşlık

Eğer bir işyerinde bir kişi çalışıyorsa, tek bir beyin var demektir ve bu işyerinde koordinasyonu sağlamak için herhangi bir mekanizmaya gerek yoktur. Eğer ikinci bir kişiyi işe alırsanız durum önemli bir şekilde değişecektir ve koordinasyon bu kez iki beyin arasında gerçekleşecektir. İki kişinin çalıştığı yerde ilişkiler çoğunlukla informal olarak gerçekleşir ve karşılıklı anlayış ile sorunlar çözülebilir. Fakat çalışanlar grubu büyüdükçe bazen sorunlar içinden çıkılmaz bir hal alır ve liderlikle birlikte insanın merkezde olduğu, görevin gerektirdiklerinin ötesinde örgütsel etkililik ve örgütün gelişmesine kendini adamış çalışanlara ihtiyaç her geçen gün artmaktadır (Mintzberg; 1993: 7). Günümüz çalışma yaşamı yüksek performans gösteren örgütlerin kıyasıya rekabet ettiği ortamlardan oluşmaktadır ve yüksek performansın sağlanabilmesi için iş görenlerin yüksek iş motivasyonuna (Perry ve Hondeghem; 2008), ve iş tatminine (Organ ve Lingl, 1995) sahip olmaları gerekmektedir. Sağlıklı bir çalışma ortamının şartlarının sağlanabilmesi ve insan unsurunu merkeze alınabilmesi amacıyla, çalışma ortamında temel değerlere vurgu yapan örgüt kültürü (Ouchi, 1981; Schein, 1992; Deal ve Kennedy, 1982), örgütü diğer örgütlerden ayıran ve her bir üyeyi etkileyerek kurumsal niteliklerin varlığına işaret eden örgüt iklimi (Gilmer, 1966; Poole, 1985), gibi çeşitli kavramlar ortaya çıkarılmıştır. Örgütsel etkililiğin artırılması için, iş doyumu (Freeman, 1978), örgütsel bağlılık (Bateman ve Strasser, 1984; Meyer ve Allen, 1984; Meyer ve Allen, 1991), örgütsel adalet (Scholl, Cooper ve McKenna 1987; Organ ve Konovsky, 1989), ve motivasyon gibi kavramlara değinilmektedir. Bu doğrultuda, örgütsel davranış ve insan kaynakları alanında son yıllarda önemli görülen konulardan biri de, örgütsel vatandaşlık davranışı yaklaşımıdır (Organ, 1997; Smith, Organ ve Near, 1983; Kim ve Organ, 1982; Podsakoff ve MacKenzie, 1997).

Örgütsel vatandaslık, örgüt içinde bulunan, biçimsellik ifade eden ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak örgütün faaliyetlerini etkin bir biçimde yerine getirmesini sağlayan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışıdır (Organ, 1997). Örgütsel vatandaşlık davranışı, yöneticiler tarafından belirlenen ve yaptırımı kurallarla belirlenen davranışlar olarak açıklanan biçimsel rol davranışı ve işgörenlerin yaratıcı ve gönülden davranışları olarak açıklanan ekstra rol davranışlarından oluşmaktadır. Biçimsel rol davranışı hiyerarşi tarafından belirlenen davranışlar olup gerçekleştirilememesi sonucu ödülden yoksun kalma veya işinden olma gibi sonuçlara yol açan davranış biçimidir. Ekstra rol davranışları örgütün etkinliğini artıran işgörenlere yardım edilmesi, işe zamanında gelme ve işi tamamlamak için karşılıksız daha çok çalışma gibi davranışlar gösterilebilir (Bateman ve Organ, 1983; Organ, Podsakoff ve MacKenzie, 2006; Perry ve Hondeghem, 2008). Yapılan tüm çalışmalara göre örgütsel vatandaşlık bir kişinin eğilim veya zorunluluk hissinden değil, diğerlerine veya örgüte yardım isteğinden kaynaklanmaktadır. Böyle kişiler "iyi askerler" veya "iyi vatandaşlar" olarak adlandırılır (Bateman ve Organ, 1983).

a. Örgütsel Vatandaslık Davranısının Boyutları

Örgütsel vatandaşlık kavramı ile ilgili alanyazınının gelişimi incelendiğinde, örgütsel vatandaşlık kavramının boyutlarının belirlenmesine ilişkin farklı çalışmaların bulunduğu, bu çalışmalarda boyutlar üzerinde tam bir uzlaşının olmadığı görülmektedir. Smith, Organ ve Near (1983) tarafından yapılan ilk çalışmalarda örgütsel vatandaşlık davranışı iki alt boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar; (1). Özgecilik : Örgütte çalışan bir birey yardıma ihtiyacı olduğunda, diğerlerinin hiç bir karşılık beklemeden o kişinin yanında olması olarak adlandırılır. (2). Genelleştirilmiş Uyum: Çalışılan ortamda hiç bir yöneticinin talebi ve baskısı olmaksızın çalışan kişilerin

doğru işleri yapması olarak adlandırılmaktadır. Okul bağlamında yapılan örgütsel vatandaşlık davranışı çalışmalarındada iki alt boyuta rastlanmıştır. Bu yapılar; (1). Örgüte yardımcı olma, (2). Örgütte çalışan bireylere yardımcı olma tek kutuplu iki alt boyutlu yapı olarak ifade edilmektedir (DiPaola ve Tschannen-Moran, 2001;DiPaola ve Hoy, 2005*).* Örgütsel vatandaşlık davranışı boyutları beş başlık altında ifade edilmektedir (Podsakoff vd., 1990*).* Bunlar; (1). Digergamlık (özgecilik): Kisinin ise yeni baslayan bir meslektasına veya diger mesai arkadaslarına kendi iradesi ile yardım etmesi ve onlara gerektiğinde zaman ayırması gibi konuları kapsar. Özgecilik, genellikle bireye dönük davranışları kapsamakla birlikte, bireylerin performansının artması doğal olarak grubun etkililiğini de yükseltmektedir. (2). Vicdanlılık: Zamanın etkili kullanımı ve minimum beklentilerin ötesine giderek, beklenenden daha iyi performans gösterme ile ilgilidir. (3). Sportmenlik: Şikayet ve sızlanmalardan kaçınma, zamanı etkili kullanma ve örgüt için yapıcı çalışmalarda bulunma ile ilgilidir. (4). Nezaket: Haberdar etme, hatırlatma, yaralı bilgileri aktarma yoluyla problemlerin önlenmesi ve zamanın ve imkânların verimli kullanılması ile ilgilidir. (5). Erdemlilik : Okulda bulunan kurullara, komitelere, tören ve merasimlere gönüllü olarak katılarak, örgüte olan ilgi ve katkısını geliştirme ile ilgilidir (Buluç, 2008). Graham, Örgütsel vatandaşlık davranışın 3 boyutundan bahsetmektedir. Bu boyutlar; uyum, sadakat ve katılımdır. Uyum, sorumluluk sahibi vatandaşların akılcı yasal otoriteyi tanıması ve uymasıdır. Sadakat, bireylerin topluluklarını korumak ve ilerletmek için fazladan çaba harcamasıdır. Katılım ise, örgütü etkileyecek yayınlar konusunda bilgi edinme, topluluğun kendini kontrol etmesine katkıda bulunma ve diğer işgörenleri de örgütleri için yararlı davranmaları doğrultusunda teşvik etme gibi, davranışları içermektedir (Polat, 2007; Polat, 2009; Polat ve Celep, 2008).

Örgütsel vatandaşlık davranışı genel anlamda beş boyutta kabul edilse de okula yönelik örgütsel vatandaşlık davranışının bağlama dönük bir kavram olması ve devlet okulları ile özel okullar arasındaki informal ve formal yapıların yarattığı farklardan dolayı tek kutuplu yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır (Dipaola & Hoy, 2005). Okullar, örgütsel vatandaşlık davranışının sıkça gösterildiği örgütlerdir. Çünkü okullar, öğrencileri için en iyisini yapmaya gönüllü öğretmen ve yöneticilere sahip örgütlerdir. Öğretmenlerin çalıştığı okullar, öğrenci başarısını hizmet kavramı ile karşılamaya çalışan ve öğrenciyi müşteri olarak gören kurumlar olarak kabul edilmekte ve öğretmenlikte öğrencilerin ihtiyaçları neyse onu vermeye istekli davranışlar sergilenen bir meslektir. Öğretmenler, zamanlarının pek çoğunu okulda geçirir, hem kendileri hem de okulları için amaçlar geliştirir ve bu amaçları okul unsurları ile paylaşır (Dipaola & Hoy, 2005). Bunun yanında öğretmenlerin sorumlulukları olmamasına rağmen, göreve yeni başlayan öğretmenlere yardımcı olması, gönüllü olarak karşılık beklemeden öğrencilere fazla zaman harcaması ve hafta sonları bile akademik destek sağlaması, özellikle devlet okullarındaki ekonomik imkânsızlıklara rağmen öğrencilerini geliştirme çabaları hep gözlenir davranışlardır. Okul yöneticilerine gelince, görevleri olmamasına rağmen öğretmenleri özlük hakları konusunda bilgilendirmeleri, örgütsel davranış kapsamına giren davranışlar arasında sayılabilir (Balcı vd., 2012).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına dayalı olarak okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil ışığında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşlerini ve okul müdürünün kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin gösterdiği örgütsel vatandaşlık davranışı arasında ilişki olup olmadığını belirlemektir. Buna göre aşağıdaki sorulara yanıt

aranmıştır:

1. İlköğretim okulu öğretmelerinin okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil ve alt boyutları ile ilgili görüşleri nasıldır?

2. İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ileilgili görüşleri nasıldır?

3. Okul müdürünün kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenlerin gösterdiği örgütsel vatandaşlık daavranışı arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelindeki araştırmalar varolan durumu betimlemeye çalışan bir yöntemdir (Karasar, 1995). Bu çalışmada, öğretmenlerin algılarına gore okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin, ilköğretim okulu öğretmenlerinin gösterdiği örgütsel vatandaşlık davranışlarına yönelik görüşleri var olan durumuyla betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 219 öğretmen oluşmaktadır. Bu örneklem grubu araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler içinden tesadüfi örnekleme tekniği ile seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Okula Yönelik Motivasyonel Dil Ölçeği (Özen, 2013) ve Öğretmen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algısı Ölçeği (Polat, 2007) aracılığı ile toplanmıştır. Motivasyonel dil ölçeği (MDÖ), Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) tarafından geliştirilen (Motivational Language Scale) orijinal formu 24 sorudan oluşan bir ölçektir. Ölçekte, yönlendirici dil edimi 10, cesaret verici dil edimi 6, aitlik yaratıcı dil edimi 8 madde ile tanımlanmıştır. Mayfield, Mayfield ve Kopf (1995) ölçek geliştirme çalışması bulgularına göre, hem eğik hem de dik eksen döndürme tekniği ile yaptıkları faktör analizi sonrasında üç faktörün toplam varyansın % 75'ini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin *Omega* iç tutarlılığı .97 olarak bulunurken, faktör bazında güvenilir olduğu ifade edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde iyilik uyum indeksi kriterlerini (goodness of fit index) karşıladığı belirlenmiştir.

Özen'in (2013) İstanbul İli Bayrampaşa ilçesi İlköğretim Okulları öğretmenleri üzerinde uyguladığı Motivasyonel Dil Ölçeği uyarlama çalışmasında ölçeğin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmış ve elde edilen bulguların Mayfield, Mayfield ve Kopf'un (1995) bulgularıyla uyumlu olduğu ve MDÖ'nün üç boyutlu faktör yapısının araştırmanın elde edilen veriler tarafından da doğrulandığı ifade edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa istatistiği yardımıyla sınanmış ve ölçekte yer alan tüm faktörler için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Elde edilen verilere göre, her bir faktöre ait Cronbach Alfa değerleri ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yönlendirici dil alt ölçeğinde .94, cesaret verici dil alt ölçeğinde .93, aitlik yaratıcı dil alt ölçeğinde ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ölçeği oluşturan tüm boyutların yüksek derecede iç

tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Geçerlik çalışmasında sırasıyla çeviri geçerliğinde her bir maddenin ≤7 olmak şartıyla 7-10 arasında bir değer aldığı, kapsam geçerliğinde davis katsayısının ≤ . 8 olduğu belirlenmiştir. Yapılan faktör analizinde ise Elde edilen 3 alt faktörde toplanan ölçeğin toplam varyans miktarı % 69 ve faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yükleri .84 ile.54 arasında değişmektedir.Ölçek alt faktörlerinin arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpım korelâsyon analizi yapılmıştır. Ölçeğin alt faktör puanları arasındaki korelasyonlar . 67 ile .78 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen cesaret verici alt faktörü için toplam puan 3,24 (S=.90), aitlik yaratıcı alt ölçeği için 3,70 (S=.88), yönlendirici dil alt ölçeği için 3,56 (*S*=.86) olarak belirlenmiştir.

Öğretmen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Algısı Ölçeği, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, Polat, (2007) tarafından uyarlanan "örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği" ile ölçülmüştür. Yapılan faktör analizinde aslı 5 boyutlu olan ölçek, 4 boyutta toplanmıştır. Ölçeğin aslındaki yardımlaşma ve nezaket boyutunda yer alan maddeler bir boyutta toplanmıştır. Alan yazında yardımlaşma ve nezaket boyutlarının birbiri ile oldukça ilgili olduğuna vurgu yapılarak, her iki davranışın da diğerlerine yardımı içerdiği ifade edilmektedir. Bu nedenle iki boyutun tek boyutta toplanması kabul edilebilir bir sonuçtur. Bu bağlamda, bu araştırmada yardımlaşma ve nezaket boyutlarındaki maddeler daha çok başkalarına yardımcı olmayı içerdiğinden "yardımlaşma" olarak isimlendirilmiştir. Yapılan güvenirlik analizinde tüm ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizine dayalı boyutlar için yapılan güvenirlik hesabında ise yardımlaşma boyutunda .86; centilmenlik boyutunda .81; vicdanlılık boyutunda .88 ve sivil erdem boyutunda ise .82 çıkmıştır (Polat, 2007).

Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgilerin belirlenmesinde ve ölçeğe verilen yanıtların değerlendirilmesinde betimsel istatistikler; görüşlerinin karşılaştırılmasında ise t- testi, Kruskal Wallis H, One-Way Anova testi, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri kullanılmıştır. Manidarlık sınamaları p>=.05 düzeyinde yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin veriler*

Değişken	Düzey	f	%
Görev Unvanı	1. Öğretmen	209	95,4
	2. Müdür Yardımcısı	10	4,6
	Toplam	219	100
Branş	1. Sınıf Öğretmeni	107	48,9
	2. Branş Öğretmeni	112	51,1
	Toplam	219	100
Yaş	1. 30 ve altı	138	63.0
	2. 36-40	63	28,8
	4. 41 ve üstü	18	8,2
	Toplam	219	100
Mezuniyet	1. Eğitim Fakültesi	166	75,8
	2. Fen-Edebiyat Fak.	28	12,8
	3. Eğitim Enstitüsü	10	4,6
	4. Diğer	15	6,8

	Toplam	219	100
Cinsiyet	1. Kadın	126	58,0
	2. Erkek	93	42,0
	Toplam	219	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 95,4'ü öğretmen (n=209), % 4,6'sı müdür yardımcısıdır (n=10). Katılımcıların % 56.5'i sınıf öğretmeni (n=130), % 43.5'i branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır (n=124). Öğretmenlerin % 63'ü 30 ve altı (n=138), % 28,8'i 30-40 (n=63), % 8,2'si 41 ve üstü yaş grubundadır (n=18). Mezun oldukları okullara göre öğretmenlerin; % 75,8'i eğitim fakültesi (n=166), % 12,8'i fen-edebiyat fakültesi (n=28), % 4,6'sı eğitim enstitüsü (n=10) ve % 6,8'inin diğer kaynaklardan mezundur (n=15). Örneklem grubunun % 55,7'si kadın (n=122), % 44,3'ü erkek öğretmenler (n=97) tarafından oluşturulmaktadır.

Tablo 2'de katılımcıların okullarda "centilmenlik" ve "yardımlaşma" "sivil erdem" "vicdanlılık" hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında ÖVD Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

ÖVD Ölçeği	Cinsiyet	η	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Yardımlaşma	Kadın	126	3.94	0.63	216	0.49	.62
	Erkek	92	3.98	0.58			
Centilmenlik	Kadın	126	3.94	0.63	216	0.53	.59
	Erkek	92	3.98	0.58			
Vicdanlılık	Kadın	126	4.16	0.74	216	0.38	.97
	Erkek	92	4.16	0.65			
Sivil Erdem	Kadın	126	3.75	0.77	216	0.68	.49
	Erkek	92	3.67	0.77			

Tablo 2'de İlköğretim okullarında çalışanların ÖVD düzeyine ilişkin görüşlerinin" yardımlaşma" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,96; SS= 0,60), " centilmenlik" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,96; SS= 0,60), "vicdanlılık" boyutunda ($\overline{X}$ = 4,16; SS= 0.69), "sivil erdem" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,74; SS= 0,77 olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okullarda örgütsel vatandaşlığın alt boyutları hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için grupların varyanslarının eşitliğinin test edildiği bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin okullarındaki örgütsel vatandaşlık davranışı algılarının yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve sivil erdem alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 3'de katılımcıların okullarda "Yönlendirici Dil" "Cesaret Verici Dil" ve "Aitlik Yaratıcı Dil" hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında MD Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

MD Ölçeği	Cinsiyet	η	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Yönlendirici Dil	Kadın	126	3.69	0.80	216	0.24	.80
	Erkek	92	3.72	0.94			
Cesaret Verici Dil	Kadın	126	3.29	1.03	216	1.86	.63
	Erkek	92	3.55	1.05			
Aitlik Yaratıcı Dil	Kadın	126	3.31	0.96	216	0.10	.91
	Erkek	92	3.32	1.00			

Tablo 3'de İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonel dil düzeyine ilişkin görüşlerinin" Yönlendirici Dil" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,79; SS= 0,86), "Cesaret Verici Dil" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,39; SS= 1,04), "Aitlik Yaratıcı Dil" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,31; SS= 0.98) olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okullarda motivasyonel dil alt boyutları hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için grupların varyanslarının eşitliğinin test edildiği bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğretmenlerin okullarındaki motivasyonel dil davranışı algılarının Yönlendirici Dil, Cesaret Verici Dil ve Aitlik Yaratıcı Dil alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür (p>.05).

İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık görüşlerinin mezuniyet durumu değişkenine göre tek yönlü varyans (ANOVA) analizi ile karşılaştırılmış ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında Örgütsel Vatandaşlık Algılarının*

Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

ÖVD Ölçeği	Mezuniyet Durumu	η	$\overline{X}$	SS	F	p
Yardımlaşma	Enstitü	10	3.83	0.80	0.66	,57
	Eğitim Fak.	166	3.95	0.60		
	Fen-edebiyat	28	3.97	0.61		
	Diğer	15	4.15	0.52		
Centilmenlik	Enstitü	10	3.83	0.80	0.67	, ,57
	Eğitim Fak.	166	3.95	0.60		
	Fen-edebiyat	28	3.97	0.61		
	Diğer	15	4.15	0.52		
Sivil erdem	Enstitü	10	3.700.76		0.95	,41
	Eğitim Fak.	166	3.660.78			
	Fen-edebiyat	28	3.800.81			
	Diğer	15	3.700.52			

Tablo 4'te ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında örgütsel vatandaşlık algılarının eğitim durumu değişkenine göre, örgütsel vatandaşlık ölçeğinin "yardımlaşma" alt boyutunda anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir [F(3,216)= 0,66,p>.05] görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık ölçeğinin "centilmenlik" alt boyutunda anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir [F(3,216)= 0,67,p>.05] görülmektedir. Örgütsel vatandaşlık

ölçeğinin "vicdanlılık" alt boyutunda anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir [F(3,216)= 3,895,*p*<.05] görülmektedir, fakat yapılan varyans eşteşliği ölçümünde p(0,001)<,05 eşteş olmadığından dolayı ANOVA testine alınmamıştır. Örgütsel vatandaşlık ölçeğinin "sivil erdem" alt boyutunda anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir [F(3,216)= 0,95,*p*>.05] görülmektedir.

Tablo 5.*Vicdanlılık alt boyutunun eğitim düzeyi değişkenine göre Kruskal-Wallis testi puanları tablosu*

	Mezuniyet	η	Kruskal-Wallis X^2	p
Vicdanlılık	Eğitim Enstitüsü	10	6,078	,108
	Eğitim Fakültesi	166		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	28		
	Diğer	15		

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin mezuniyet değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışının vicdanlılık alt boyutunun Kruskal-Wallis Ki-kare puanı 6,078 (P=0108, p>0,05) olarak bulunmuştur. Bu sonuca vicdanlılık alt boyutu ile örgütsel vatandaşlık alt boyutu arasında anlamlı

farklılaşma göstermediği bulunmuştur.

Tablo 6. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında MD Algılarının Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması*

MD Ölçeği	Mezuniyet Durumu	η	$\overline{X}$	SS	F	p	Scheffe	
Yönlendirici Dil	Enstitü	10	4.16	0.67				
	Eğitim Fak.	166	3.64	0.83		3.39	,02	
	Fen-edebiyat	28	3.66	0.96				
	Diğer	15	4.24	0.90				
Cesaret Verici Dil	Enstitü	10	4.00	0.56				
	Eğitim Fak.	166	3.25	1.04		6.06	,01	2-4
	Fen-edebiyat	28	3.58	1.00				
	Diğer	15	4.24	0.87				
Aitlik Yaratıcı Dil	Enstitü	10	3.80	0.75				
	Eğitim Fak.	166	3.20	0.98		3.37	.01	
	Fen-edebiyat	28	3.47	0.97				
	Diğer	15	3.86	1.02				

Tablo 6'da ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında okul müdürlerinin iletişim aracı olarak kullandığı motivasyonel dilin öğretmen algılarında eğitim durumu değişkenine göre, motivasyonel dil ölçeğinin "Cesaret Verici Dil " alt boyutunda anlamlı fark [F(3,216)= 3.39,*p*<.05] görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre ise, ortaya çıkan bu farklılığın 2-4 gruplar arasında gerçekleştiği; bu farklılığın eğitim fakültesi mezunları ile diğer kaynaklardan mezun olan öğretmen arasında olduğu gözlenmektedir. Yapılan analizde ortaya çıkan bu anlamlı

farklılığın diğer kaynaklardan mezun olan öğretmenler lehine olduğu saptanmış olup; diğer kaynak mezunu öğretmenlerin okul müdürünün kullamdığı motivasyonel dilin "Cesaret Verici Dil" alt boyutu açısından algılarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 7. *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okullarında Motivasyonel Dil Algılarının Alt Boyutlarına ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki Korelasyon*

Alt boyutlar		Cesaret Verici Dil	Anlam Yaratıcı Dil	Yönlendirici Dil	Örgütsel Vatandaşlık
Cesaret Verici Dil	Pearson Correlation	1	,787**	,746**	,246**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	η	219	219	219	219
Aitlik Yaratıcı Dil	Pearson Correlation	,787**	1	,677**	,222**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000
	η	219	219	219	219
Yönlendirici Dil	Pearson Correlation	,746**	,677**	1	,229**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000
	η	219	219	219	219
Örgütsel Vatandaşlık	Pearson Correlation	,246**	,222**	,229**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,001	,000
	η	219	219	219	219

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

Tablo 7'de Örgütsel Vatandaşlık davranışı ile okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin alt boyutlarına yönelik korelasyon analizine yönelik bulgular verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre motivasyonel dilin alt boyutu olan Cesaret Verici Dil ile Aitlik Yaratıcı Dil arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir, r=0.787, p<.01. Cesaret Verici Dil ile Yönlendirici Dil arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. r=0.746, p<.01. Cesaret Verici Dil ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, r=0.246, p<.01. Aitlik Yaratıcı Dil ile Cesaret Verici Dil arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir, r=0.787, p<.01. Aitlik Yaratıcı Dil ile Yönlendirici Dil arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. r=0.677, p<.01. Aitlik Yaratıcı Dil ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, r=0.222, p<.01. Yönlendirici Dil ile Cesaret Verici Dil arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir, r=0.746, p<.01Yönlendirici Dil ile Aitlik Yaratıcı Dil ile arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. r=0.677, p<.01. Yönlendirici Dil ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, r=0.229, p<.01.

Tablo 8. Motivasyonel Dil Davranışının Örgütsel Vatandaşlık Davranışını Yordamasınn Belirlenmesine İlişkin Regresyon Modeline Ait Katsayılar Tablosu

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar		
	B	Std.Hata	Beta	t	p
Motivasyonel Dil	3,397	0,146		23,204	,000

	0.159	0,041	0,256	3,896	,001

Model	R	R²	Düzeltilmiş R²	Tahmini Hata	Std.F	P
1	,256[a]	,065	,061	,53067	15,178	0,000

Tablo 8' e göre yapılan regresyon analizi sonucunda, regresyon katsayısının anlamlılığına iliskin t değerine bakıldığında, motivasyonel dil davranışının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmistir (t=3,896; p<0.05). Buna göre motivasyonel dil ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif ve doğrusal bir iliskinin varlığından söz edilebilir. Açıklanan varyans, değişkenlerden birinde gözlenen değişikliğin ne kadarının diğer değişken tarafından açıklandığını yorumlamada kullanılır ve determinasyon katsayısı veya belirtme katsayısı olarak da isimlendirilen korelasyon katsayısının karesine (R2) esit ve F (1,217)= 15178 p< 0.01 R2 determinasyon katsayısına bakarak örgütsel vatandaşlık ozelliklerine iliskin değisimin yaklasık % 6,5'inin motivasyonel dil davranışı tarafından yordandığı soylenebilir. Oluşturalacak olan regresyon modelinde yordayan değişken (X) ve yordanan değişken(β) arasındaki doğrusal ilişki $Y=\beta_0+ \beta_1X$---formülü ışığında Y=3,397+0.159**X* olmaktadır.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmen algılarına gore örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlköğretim okullarında çalışanların ÖVD düzeyine ilişkin görüşlerinin" yardımlaşma" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,96), " centilmenlik" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,96), "vicdanlılık" boyutunda ($\overline{X}$ = 4,16), "sivil erdem" boyutunda (*Hata! Yer işareti tanımlanmamış.* $\overline{X}$ = 3,74) olarak gerçekleşmiş ve genel anlamda olumlu düzeyde olduğu ifade edilebilir. Baş ve Şentürk'ün (2011) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algıları (*x* =4.12), Yılmaz ve Taşdan'ın (2009) yaptığı araştırma sonucuna göre ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık ile ilgili algılarının ortalaması *x* = 3.58'dir. İlköğretim kademesinde yapılan diğer araştırmalarla da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Keskin, 2005; Buluç, 2008). Bu bağlamda ilköğretim okulu öğretmenlerinin hali hazırda örgütsel vatandaşlık algılarının yükseltilebileceği konusunda okul müdürlerinin karar verme süreçlerinde eşit davranmaları, ahlaki kuralların ve etik değerlerin her zaman ön planda tutulması gerekmekte ve okul içi ve paydaşlarla olan ilişkilerde yardımlaşmanın olduğu bir okul iklimi ve kültürü yaratılması gerekmektedir.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin motivasyonel dil düzeyine ilişkin görüşlerinin" Yönlendirici Dil" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,79), "Cesaret Verici Dil" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,39), "Aitlik Yaratıcı Dil" boyutunda ($\overline{X}$ = 3,31) olarak gerçekleşmiştir. Ayrıca öğretmenlerin okullarda motivasyonel dil alt boyutları hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür (*p*>.05). Karaaslan (2010)'ın bir bankada uyguladığı araştırmada çalışanların motivasyonel dil düzeylerine ilişkin görüşleri Yön Verici Dil boyutunda ($\overline{X}$ =3.84), Empatik Dil boyutunda ($\overline{X}$ =3.56) ve Anlam oluşturucu dil boyutunda ise ($\overline{X}$ =3,14) olarak bulunmuştur. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında örgütsel vatandaşlık algılarının eğitim durumu değişkenine göre, örgütsel vatandaşlık ölçeğinin "yardımlaşma", "centilmenlik" "vicdanlılık" "sivil erdem" alt

boyutlarında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin okullarında okul müdürlerinin iletişim aracı olarak kullandığı motivasyonel dilin öğretmen algılarında eğitim durumu değişkenine göre, motivasyonel dil ölçeğinin "Cesaret Verici Dil " eğitim fakültesi mezunları ile diğer kaynaklardan mezun olan öğretmen arasında ve diğer kaynaklardan mezun olan öğretmenler lehine olduğu saptanmış olup; diğer kaynak mezunu öğretmenlerin okul müdürünün kullamdığı motivasyonel dilin "Cesaret Verici Dil" alt boyutu açısından algılarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu ve okul müdürlerinin kendilerini daha çok cesaretlendirdiği bulunmuştur. Bu gruplar arasındaki algı farkının nitel bir çalışma ile araştırılması uygun olabilecektir.

Örgütsel Vatandaşlık davranışı ile okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin alt boyutlarına yönelik korelasyon analizine yönelik olarak Cesaret Verici Dil ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, Aitlik Yaratıcı Dil ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve Yönlendirici Dil ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yapılan regresyon analizi sonucunda, motivasyonel dil davranışının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiş olup motivasyonel dil ile örgütsel vatandaşlık arasında pozitif ve doğrusal bir iliskinin varlığından söz edilebilir. Yine araştırma sonucuna göre örgütsel vatandaşlık ozelliklerine iliskin değisimin yaklasık % 6,5'inin motivasyonel dil davranışı tarafından yordandığı soylenebilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin motivasyon konusunda farkındalıklarının arttırılması gerekmektedir. Fakat merkezi yönetim anlayışıyla okul müdürlerinin karar verme yeterliklerinin olmayışına neden olmaktadır. Merkeze bağımlılık ekonomik kaynakların yaratılması konusunda okul müdürlerini başarısız kılmakta, gelecekle ilgili planlar yapmalarına engel olmakta ve öğretmenlerin motivasyon ve örgütsel vatandaşlık algılarını olumsuz etkilemektedir (Özen, 2010).

KAYNAKÇA

Bandura, A. (1997). *Self- efficiacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 2 (2),* 47–74. http://ebadjesr.com/

Baş G. ve Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 29-62.

Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee "citizenship". *Academy Of Management Journal,26(4),* 587-595. doi:10.2307/255908

Bateman , T . S . ve Strasser , S . (1984) A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal 27 (1)* : 95 – 112 .

Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 571-602.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PegemA Yayınları.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal, 88(3),*35-44. http://search.proquest.com/docview adlı siteden 10.04.2013 tarihinde alınmıştır.

DiPaola, M.,F. ve Tschannen-Moran, M.(2001). Organistaional citizenship behaviourin schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership, 11,* 427-447.

Freeman, R., B. (1978). Job satisfaction as an economic variable. *The American Economic Review. 66(2),* 361-368. http://search.proquest.com/docview/304717581?accountid=9645 adlı siteden 04.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold.

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

Hurd, S. (2006). Towards a better understanding of the dynamic role of distance language learner: Learner perceptions of personality, motivation, roles and approaches. *Distance Education, 27,* 303-329.

Karaaslan, Ö. (2010). Motivasyonel dilin örgütsel vatandaşlık davranışı ile olan ilişkisinde lider üye etkileşimin aracılık etkisinde incelenmesi: Yapısal eşitlik modelinde bir uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, İstanbul.

Karadağ, M. (2012). Örgütlerde çalışanların kişilik özellikleri ve motivasyon -ampirik bir araştırma**.** *Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, S. (2005). Öğretmenlerde çalışma değerleri ve örgütsel vatandaşlık *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Kim, K. I., ve Organ, D. W. (1982). Determinants of leader-subordinate exchange relationships. *Group & Organization Studies (Pre-1986), 7(1),* 77-77. http://search.proquest.com/docview/232428496? Adlı siteden 07.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Latham, G. P., ve Locke, E. A. (1979). Goal setting-A motivational technique that orks. *Organizational Dynamics, 8(2),* 68-68. http://search.proquest.com/docview/adlı siteden 14.04.2013 günü alınmıştır.

Latham, G. P., ve Locke, E. A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics, 35(4),* 332-340. http://search.proquest.com/docview/

adlı siteden 13.04. 2013 tarihinde alınmıştır.

Locke, E., A., ve Latham, G., P. (2004). What should we do about motivation theory? six recommendations for the twenty-first century. *Academy of Management.the Academy of Management Review, 29(3),* 388-403. http://search.proquest.com/docview adlı siteden 14.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Locke, E. A., ve Latham, G. P. (2009). Has goal setting gone wild, or have its attackers abandoned good scholarship? *The Academy of Management Perspectives, 23(1),* 17. http://search.proquest.com/docview/adlı siteden 13.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Mayfield, J., Mayfield, M. ve Kopf, J. (1995). Motivational language: Exploring theory with scale development. *The Journal of Business Communication, 32* (4),329-344.

Mayfield, J., Mayfield, M. ve Kopf, J. (1998). The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management, 37 (*3-4), 235-235.

McGregor, D. M. (1966). *Leadership and motivation*.Cambridge, MA: MIT Press.

Mert, İ., S., Keskin, N. ve Baş, T. (2011). Motivasyonel dil (MD) teorisi ve ölçme aracının Türkçe'de geçerlik ve güvenilirlik anal izi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi, 12* (2), 243-255.

Meyer , J . P . and Allen , N . J . (1984) Testing the ' Side-Bet Theory 'of organizational commitment: Some methodological considerations . Journal of Applied Psychology 69 (3) : 372 – 378 .

Meyer , J . P . and Allen , N . J . (1991) A three-component conceptualization of organizational commitment . Human Resource Management Review 1 (1) : 61 – 89 .

Mintzberg, H.(1993). *Structure in Fives: Designing effective organisations*. Prentice Hall Inc, New Jersey: USA

Organ, D. W. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance, 10(2),* 85-97.

Organ, D. W. ve Konovsky , M. A . (1989). Cognitive versus affective determinants of organisational citizenship behav iour. Journal of A pplied Psychology, 7 4,1 57 -1 64.

Organ, D. W., ve Lingl, A. (1995). Personality, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Journal of Social Psychology, 135(3),* 339. http://search.proquest.com/docview/1290733367? Adlı siteden 09.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Organ, D. W., Podsakoff, P. M., ve MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Özen, H.(2010). Okul geliştirme açısından okul müdürlerinde bulunması gereken yönetsel liderlik yeteneklerinin öğretmenler tarafından algılanması. *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi 23-25 Haziran 2010- Kütahya*.

Özen, H. (2013). Okul müdürlerine yönelik motivasyonel dil ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research, 3* (1),87–103.http://ebad-jesr.com/

Özçelik, F. (2002). İnsan doğası ve yönetsel yaklaşımlar. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Perry, J., L. ve Hondeghem, A. (2008). *Motivation in Public Management : The Call of Public Service.* Oxford, GBR: Oxford University Press. http://site.ebrary.com/lib/bogazici/Doc?id adlı siteden 12.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Podsakoff, P. M. ve MacKenzie, S. B. (1997). Impact of Organizational Citizenship Behavior on Organizational Performance: A Review and Suggestions for Future Research. *Human Performance, 10(2),* 133-151.

Podsakoff, P.,M., MacKenzie, S.,B., Moorman, R., H. ve Fetter, R.(1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organisational citizenship behavior. *Leadership Quarterly, 1,* 107-142.

Polat, S.(2007). Ortaögretim ögretmenlerinin örgütsel adalet algilari, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaslik davranislari arasindaki ilişki. *Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Kocaeli.

Polat, S. (2009). Organizational citizenship behavior (OCB) display levels of the teachers at secondary schools according to the perceptions of the school administrators, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 1, Issue 1, 2009, Pages 1591-1596 elsevier doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.280

Polat, S. ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 54 bahar, 307-331.

Redenius, D. H. (2006). Personal trainers' leadership styles, motivational language and perceived quality of relationship between clients and trainers. The University of Texas at El Paso). *ProQuest Dissertations and Theses, ,* 98-98 p. http://search.proquest.com/docview adlı siteden 12.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Scholl, R. W., Cooper, E. A ., & McKenna, J. F. (1987). Referent selection in determining equity perceptions: Differential effects on behavioral and attitudinal outcomes. *Personnel Psychology, 40(1),* 113-124.

Smith, C.,A. Organ, D.,W. Ve Near, J.,P.(1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedants. *Journal of Applied Psychology, 68,* 653-663.

Sullivan, J. (1988). Three roles of language in motivation theory. *Academy of Management Review, 13* (1), 104-115.

Taylor, W., F.(1911). *The principles of scientific management.* http://www.maine.gov/dhhs/btc/articles/taylor-principles-scientific-management.pdf adlı siteden 14.01.2013 tarihinde alınmıştır.

VELİLERİN ÖĞRETMENLERE UYGULADIĞI ŞİDDETE YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA

A QUALITATIVE RESEARCH ON PARENTAL VIOLENCE AGAINST TEACHERS

Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi
Turgay ÖNTAŞ
Ankara Özel Maya Okulları

ÖZET

Bu çalışmada öğretmenlerin veliler aracılığıyla maruz kaldıkları şiddet türlerini, şiddetin uygulanma biçimlerini, psikolojik ve fiziksel türlerinin ve öğretmenlerin günlük okul faaliyetlerine nasıl yansıdığını derinlemesine bakış açısıyla ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmada yüz yüze görüşme yoluyla İstanbul, Ankara ve Düzce illerinde görev yapan 25 öğretmenden toplanan verilere dayanmaktadır. Araştırma bulguları göstermektedir ki öğretmenlere yönelik veli şiddeti, sosyal ve ekonomik koşullara bağlı olarak fiziksel ve psikolojik olarak farklılıklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Okulda Şiddet, Veli Şiddeti,

ABSTRACT

In this study it is aimed to elaborately find out how physical and physiological violence of parents against teachers affect on teachers' daily teaching profession. This study has been done by face to face interview in Istanbul, Ankara and Duzce provinces of Turkey. A total participant of this interview is 25. Data of this study based on these teachers interview transcription.Findings of this study show to us that parental violence against teachers differentiate depending on their economic and social circumstance.

Keywords: Violence, Violence in school, parental violence against teachers

GİRİŞ

Son zamanlarda yazılı ve görsel medyada sıkça karşılaşılan öğretmenlere yönelik fiziksel, psikolojik ya da sözel saldırılar dikkat çekici boyutlara ulaşmış bulunmaktadır (Çubukçu, Girmen ve Turan 2010). Bu vakalar, eğitim öğretim hayatında ciddi bir problemin varlığını teşhis etmemizi gerektirmektedir. Toplum hayatını ilgilendiren her safhada olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetlerinin kurumsal olarak sunulduğu okullarda da şiddet vakalarının görülmesi, insanın bulunduğu her yerde sorunların varlığını bir kez daha kanıtlamış olmaktadır.

Şiddetin, Dünya Sağlık Örgütü tarafından yapılan tanımı şöyledir: "Kişinin kendisine, bir başkasına veya bir gruba karşı, yaralama, ölüm, psikolojik zarar, azgelişmişlik veya yoksunlukla sonuçlanan ya da sonuçlanma ihtimali yüksek olan kasıtlı kuvvet kullanımı veya kuvvet kullanma tehdidi dir" (Adak, 2004, 29). Şiddetin sadece fiziksel etkisinden söz etmek, şiddetin psikolojik yönünü vurgulamamak, şiddete bağlı olarak ortaya çıkan psikolojik travmaları dile getirmemek eksik bir açıklama olur. Şiddetin fiziksel olduğu kadar

bireyde uzun süreli bazen de kalıcı olabilecek psikolojik etkileri de vardır. Şiddet, açıktan ve doğrudan olabileceği gibi bazen de değişik tip ve biçimlerde gizli ve sembolik de olabilir (Çubukçu ve diğ., 2010; Kırel, 2008; Özdemir, 2012; Scott, 2012). Şiddetin performatif yönü kendini, sadece güç içeren unsurları kullanarak birine ya da birilerine zarar verme eylemi olarak sınırlamaz. Aynı zamanda şiddetin ruhsal baskı oluşturan ve bireyde bu yönde negatif etkiler oluşturan boyutu da vardır (Ünsal, 1996).

Bireyin, büyüme çağında geçirmiş olduğu şiddet deneyimleri, şiddeti dolaylı yoldan öğrenmesine ve ilerideki hayatında bu deneyimleri uygulamasına kapı aralamaktadır. Bu deneyimler bilinçaltına işlemekte, birey şiddeti taklit etmekte ve bu şiddet insanoğlunun içinde bulunan dürtülerle birleştiğinde uygulama için kendine zemin bulmaktadır. Keza, aşırı baskıcı, otoriteryan bir aile atmosferinde büyüyen bir bireyin şiddete olan eğilimi, daha demokratik bir aile ortamından gelen bireye nazaran fazlalık göstermektedir (Gorman-Smith, 2012; Gözütok, 2008; Meadows, 2005). Bu bağlamda şiddetin öğrenilmiş bir davranış biçimi olduğunu vurgulayan davranışçılar olduğu gibi şiddetin içgüdülerin oluşturduğu dürtüler sonucu meydana geldiğini dile getiren bilim insanları da vardır.

Albert Bandura, şiddeti ve saldırganlığı, geliştirdiği "Sosyal Öğrenme Kuramı" ile açıklamaktadır. Bu yaklaşımın özünde ise insanın doğuştan getirdiği, fıtratında yer alan, nefret, öç alma ve saldırma hislerinin dış yaşantısında karşılaştığı birtakım deneyimlerle davranış biçimine dönüştüğü yer almaktadır. Şiddetin epidemik yanı Bandura'nın bu teorisine katkı sağlamaktadır. Bir başka varsayım da literatürde engellenme-saldırganlık teorisi olarak geçmektedir. Tepkisel şiddet olarak da bilinen bu teori bireyin engellenen davranışlarının, bastırılan yönlerinin ileriki hayatında saldırganlığa yol açtığını ileri sürmektedir (Fromm, 1982; Gözütok, 2008; Markowitz, 2001).

Tepkisel şiddete yol açan duyguların başında gıpta, kıskançlık ve öç almanın olduğunu ileri süren Erich Fromm bu duyguları insanın sahibi olamadığı statü, durum ya da nesnelere mukabil olarak buna sahip olanlara uyguladığı şiddet türünün altında yatan neden olarak açıklamaktadır (Fromm, 1982, 2011). Tüm bu teori ve varsayımlar insanın şiddeti doğuştan beraberinde mi getirdiğini, yoksa sonradan aile ve toplum hayatının içinde yaşantı yoluyla mı edindiğini açıklamaya yöneliktir.

Şiddet yaşantıları toplumun çeşitli katmanlarında çeşitli boyutlarda gerçekleşmektedir. Sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik farklılıkların çeşitlenmesi beraberinde şiddet türlerini ve uygulanma biçimlerini de çeşitlendirmektedir (Fromm, 2011; Markowitz, 2003; Moses, 1996). Mevcut sorunların çözüm yöntemi olarak şiddeti tercih edenlerin baskın olduğu bölgelerde bu eğilimin yükselmesine neden olarak "şiddet alt-kültürü"nün varlığına vurgu yapan Wolfgang ve Ferracuti (2001), şiddetin bu yönüyle kuşaklar arasında öğrenilerek ilerlediğini dile getirmişlerdir. Şiddet alt-kültürü daha çok, sosyo-ekonomik olarak gelişmişlik klasmanında geri olarak nitelenen bölgelerde bulunan bireylerin sahip olduğu düşük özgüvenin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Heimer, 1997, Kızmaz, 2006; Markowitz, 2001; Michaud, 1991). Bu noktadan hareketle Kızmaz (2006) bu tür yerlerdeki şiddet eğilim ve davranışlarının maskülen bir nitelik taşıdığını ve bir itibar kazanma aracı olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Şiddeti körükleyen en büyük faktör iktidarı kaybetme korkusudur. Öğretmen sınıf otoritesini yitirdiğinde, anne-babalar çocuklarına söz geçiremediğinde, yönetici kurumun iş ve işleyişine hâkim olamadığında, bürokrat devleti yönetmede zafiyet sağladığında psikolojik/fiziksel şiddet otoriteyi

perçinleştirmede araç haline gelmektedir. Bu noktadan hareketle muktedir olamamanın şiddeti doğuran bir araç olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Arendt, 1997).

Okulun toplumsal bir kurum olması, doğrudan insan-insan ilişkileri üzerine kurulu olması beraberinde birtakım sorunları ve şiddete dönüşebilecek durumları da getirmektedir. Okul iklimi içinde bulunan, yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler bu sorunların ve şiddetin ya süjesi ya da objesi durumunda olmaktadırlar (Tezcan, 2010). Okullarda şiddet olayları kapsamında literatürde öğretmene yönelik veli şiddetinin varlığına dair çalışmaların azlığı dikkat çekicidir. Okullarda öğretmenlere dönük saldırılar fiziksel şiddet, sözel ve cinsel taciz, küfür, hakaret, tehdit, terörle korkutma, psikolojik baskı, mobbing, kesici, delici ve ateşli silahla ya da başka bir enstrümanla zarar verme vb. şeklinde gerçekleşmektedir(Cemaloğlu, 2007). Bu tür saldırılar dünyanın hemen her yerinde farklı tür ve boyutlarda görülmektedir (Muthukrishna, Ngakane ve Ngcobo, 2012). Okullara yönelik saldırıyı yapanların ya da okullarda bulunan yönetici, öğretmen, yardımcı personel vb. insan kaynaklarına dönük şiddetin uygulayıcılarının genel profil özelliklerinin bazıları Meadows'a (2005) göre, şiddet deneyimi içeren bir geçmiş, ruhsal denge bozukluğu, zararlı madde alışkanlığı, depresyon, ateşli silahlara düşkünlük, asabiye bozukluğu ve kişilik bozukluğudur. Okullarda özellikle öğretmenleri hedef alan saldırılar sonucu oluşan psikolojik tükenmişlik ile ilgili araştırma sonuçları da göstermektedir ki okullarda psikolojik yıpranma yaşayan öğretmenlerin, duygu kaybı ve mesleki heyecan yitimi hızlanmakta ve öğretmenler mesleği uzun süre sürdürme düşüncesini kaybetmektedirler (Brouwers & Tomic, 1999).

Araştırmalar öğretmenlerin, kendilerini güvensiz hissettikleri okullarda şiddete hedef olma durumlarının ve kurban seçilmelerinin büyük olasılık içinde olduğunu ortaya koymuştur (Vettenburg, 2002). Şiddete maruz kalan öğretmenlerin yaşadıkları travma, fizyolojik rahatsızlıklar, psikolojik ve psikosomatik bozukluklar direkt ya da endirekt yoldan eğitim öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Öğretme ve eğitme işinin yüksek moral ve motivasyonla doğru orantılı olduğu göz önüne getirilirse fiziksel ya da psikolojik şiddetin mağduru bir öğretmenin kaybedeceği mesleki motivasyon ve güven kaybı sınıf ve okul yönetimini negatif yönde etkileyecektir.

Okulda yaşanan şiddet olayları öğretmenlerde korku, panik hali, stres oluşturmakta, öğretim kalitesini düşürmekte, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını aşağı çekmektedir (Douglas, Lyon ve Wilson, 2011). Şiddetin nesnesi durumunda olan öğretmenlerin itibar kaybettiği, öğrenci nezdinde küçük düşme hissi yaşadığı görülmektedir. Öğrencilerine davranış konusunda rol-model olan öğretmenin özellikle öğrencinin gözü önünde bir şiddet olayına maruz kalması öğretmenin konumunu sarsmaktadır (Astor ve Chen, 2009; Çubukçu ve diğ., 2010).Öğretmenlerin iş hayatları boyunca yaşadıkları psikolojik şiddet ve baskının mesleki ve sosyal hayatlarına olan etkisini açıklayan bir araştırmaya göre psikolojik şiddet ve baskı ile öğretmenlerin mesleki stres ve tükenmişlik seviyeleri arasında yönü pozitif olan bir korelasyon varken iş doyumu ve yaşam doyumları arasında yönü negatif olan bir korelasyon bulunmaktadır (Çankaya ve Karakuş, 2012).

Okulda fiziksel ve psikolojik şiddet olgusu çoğunlukla, yöneticilerin öğretmenlere yönelttiği psikolojik yıldırma vakalarını, öğretmenlerin öğrenciye uyguladığı fiziksel ve psikolojik şiddet örneklerini ya da öğrencilerin birbirlerine, öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelttiği saldırıları kapsamaktadır. Bu tür şiddet biçimleri ve saldırılar kadar önemli olan fakat literatürde henüz yeterli yer edinememiş öğretmenlere yönelik veli şiddeti bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Amaç

Araştırmanın amacı öğretmenlerin veliler aracılığıyla maruz kaldıkları şiddet türlerini, şiddetin uygulanma biçimlerini, psikolojik ve fiziksel türlerinin öğretmenlerin günlük okul faaliyetlerine nasıl yansıdığını derinlemesine bakış açısıyla ortaya koymaktır. Öğretmenlerin, okul çalışanlarının ve okul idarecilerinin bir baskı unsuru olarak yaşadığı şiddet türleri literatürde kendine pek yer bulamamış ve açığa çıkarılmamıştır. Bu çalışma ile okullarda var olan ancak dile getirilmediği için ya da yeterince ilgi görmeyip örtbas edildiği için geri planda kalan öğretmenlere yönelik veli şiddeti dile getirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel bir araştırma olarak planlanmıştır ve nitel araştırma desenlerinden olgu bilimsel desen kullanılmıştır. Olgu bilim günlük yaşamda farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanan, kişilerin olgu ile ilgili anlamlandırmalarını, deneyimlerini, algılarını, yönelimlerini, hissettiklerini, yargılarını tanımlamaya çalışan nitel araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da genel olarak bilgi sahibi olduğumuz veli baskısı ve şiddet olgusu ve olgudan doğrudan etkilenen öğretmenlerin olguya ilişkin deneyimleri, duyguları ve algıları derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılar

Olgu bilim araştırmalarında en iyi veri kaynakları araştırmanın, olguyu yaşayan ve bu olgu hakkında derin bilgiler verecek, dışa yansıtacak birey ve gruplarıdır. Alanda yapılacak gözlemler ya da ön görüşmeler yoluyla olguyu en iyi yansıtacak kişiler belirlenebilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Diğer öğretmenler aracılığıyla şiddete maruz kaldığına ilişkin hakkında bir başka öğretmenden alınan bilgiye dayalı olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili ayrıntılı kişisel bilgiler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Katılımcılara ait betimsel özellikler

Katılımcıların Bulunduğu İl	Kamu\Özel	Katılımcı sayısı	Cinsiyet		Mesleki Kıdem (ort)
İstanbul	Kamu	12	Kadın	4	9
	Kamu		Erkek	8	13
Ankara	Kamu	5	Kadın	2	10
	Özel		Erkek	3	16
Düzce	Kamu	8	Kadın	4	7
	Kamu		Erkek	4	9

Katılımcıların %48'i İstanbul, %20'si Ankara ve %32'si Düzce ilinde mesleğini sürdürmektedir. Katılımcıların %40'ı kadın ve %60'ı erkektir. Katılımcıların mesleki kıdemleri cinsiyetleri açısından kıdemlerine bakıldığında kadın öğretmenlerin kıdem sürelerinin genel ortalaması on yılın altında iken erkek öğretmenlerin

kıdem sürelerinin genel ortalaması on yıl üzeridir. Genel olarak kamuda görev yapan öğretmenler ile görüşülmüştür. Ankara'da görüşülen üç öğretmen müdür olarak görev yapmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Aracı

Bu çalışmada veriler "yarı yapılandırılmış görüşme" ile elde edilmiştir. Katılımcılara hiç bir şekilde kendilerine ait bilgilerin bir başkasına verilmeyeceği açıklanmıştır. Gerçekleştirilen yüz yüze görüşmeler sonrasında katılımcıların maruz kaldıkları şiddet türleri, şiddetin uygulanma biçimleri, psikolojik ve fiziksel etkileri ve mesleki gelişimlerine etkileri derinlemesine bakış açısıyla ortaya koymaya çalışmıştır.

Görüşmelerde araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme kılavuzu kullanılarak gerekli notlar alınmıştır. Görüşmelerde araştırmaya katılan öğretmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Size ya da etrafınızdaki herhangi bir meslektaşınıza yönelik fiziksel ya da psikolojik şiddet uygulandı mı? Uygulandı ise şiddet türlerinin en az birini uygulayan kişilerin genel psikolojik, sosyoekonomik ve eğitim seviyeleri profilini kısaca özetler misiniz?
- Ne tür bir şiddete maruz kaldınız?
- Maruz kaldığınız şiddetin türü ve sizce neden bunu yaşadınız?
- Maruz kaldığınız şiddetten kurtulmak için ne yaptınız?
- Maruz kaldığınız şiddetin etkilerini atlatmak için herhangi bir terapi, tedavi ya da başka bir tıbbi yardım aldınız mı? Aldıysanız ne tür bir yardım aldınız ve ne kadar süreli aldınız?

Araştırmacılar farklı öğretmen gruplarıyla bireysel olarak Kasım 2012-Şubat 2013 tarihleri arasında görüşmeleri gerçekleştirmiştir. Görüşmelerde notlar alınmıştır. Alınan notlar daha sonra düzenlenerek son hali katılımcılarla paylaşılmış, ekleme ve çıkarılma yapılması gereken yerlerin varsa bunların yapılması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analiz yöntemiyle araştırmaya dâhil olan katılımcıların konuyla ilgili aktarımlarına doğrudan yer verilmiştir. Verilerin analizinde sırasıyla çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması gerçekleştirilmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

Oluşturulan temalar araştırma sorularına paralel olarak aşağıdaki gibidir:

- Öğretmenlere şiddet uygulayan bireylere ait sosyal özellikler ve bazı karakteristik kişilik özellikleri
  - Sosyal Özellikler
  - Ekonomik Özellikler
  - Psikolojik Özellikler

- Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Şiddet Türleri
  - Fiziksel Şiddet
  - Psikolojik Şiddet
  - Ekonomik Şiddet
- Şiddetin Yansımaları
  - Meslek hayatına
  - Sosyal hayata ve aileye

Bulgular

Bu bölümde yapılan görüşmelerden elde edilen veriler temalar ve alt boyutları olarak tasnif edilmiştir. Buradan hareketle, şiddet görmüş öğretmen ve müdürlerin görüşlerine ve bu kişilerin şiddetten nasıl etkilendiklerine yer verilmiştir. Araştırma sorularına paralel şekilde oluşturulan temalarda doğrudan alıntılar yapılarak ifade ve içerik zenginliği meydana getirilmiştir.

Tablo 2: Şiddet Uygulayan Bireye Ait Sosyal, Ekonomik ve Psikolojik Özellikler

ALT TEMALAR		**N**
Sosyal Özellikler	İlkokul mezunu ve daha alt seviye eğitim görmüş	13
	Okulla ve okul faaliyetleriyle ilgisiz	8
	İnformal ve siyasi bağlantıları olan	7
	Kötü niyetli ve saldırgan	6
	Kentlileşememiş	5
	Aile içi sorunları olan	3
Ekonomik Özellikler	Alt ekonomik seviye	16
	Orta ekonomik seviye	10
	Üst ekonomik seviye	7
Psikolojik Özellikler	Önyargılı, tahammülsüz, sinirli	19
	Suçlayıcı, saldırgan	12
	Ezilmiş, ötekileştirilmiş	7

1. Öğretmenlere Şiddet Uygulayan Bireylere Ait Sosyal Özellikler ve Bazı Karakteristik Kişilik Özellikleri

Öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik fiziksel ve psikolojik şiddet gerçekleştiren bireylerin kişisel özelliklerine ve ait olduğu çevrenin öne çıkan yanları burada dile getirilmiştir.

1.1. Sosyal Özellikler

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlere yönelik fiziksel ve psikolojik şiddet uygulayan bireylerin çoğu (N=13) düşük bir eğitim profiline sahip bireylerden oluşmaktadır. Bunun yanında ailevi sorunlar içinde olan ve kent yaşamına adapte olamamış bireyler de şiddet uygulayanlar arasında öne çıkmaktadır.

Sosyoekonomik yapısı alt düzeyde olan ve ezilmiş olduğu, ötekileştirilmiş olduğu düşüncesindeki kişiler çoğu zaman şiddet uygulamaktadırlar. Ayrıca bildiğini sanan, aslında yüzeysel bilgiye sahip kişiler bunlar. (Ö.4)

Bu kişilerin bu tür olaylara karışmasındaki en büyük güç ise arkalarına aldıkları kurum, örgüt ya da siyasi destekler. Bir velinin öğretmene "şimdi partiye gidiyorum, sen yarın bu okulda yoksun" diyebildiği bir ortamda şiddet kaçınılmazdır. (Ö.3)

Politize olmuş, mafya dizilerinden etkilenen bir kişilik. Öğrencileri ile sözde ilgili, derslerinden habersiz, sözde korumacı, eğitimsiz, kır soylu, kentlişememiş tipler. (Ö.8)

Mafya özentisi olan, yaşantısını kendi menfaati üzerine kurmuş, kabadayı geçinen ve etraflarında bir sürü çapulcu olan, yaşça olgunlaşmış ama ruh haliyle toy insanlar. (Ö.20)

Çoğunlukla ilkokul mezunu, sosyoekonomik seviyesi orta seviyede olan ve ailede huzursuzluk yaşayan, eşinden ayrılmış, eşiyle sürekli kavga eden veya akrabaları ile kalan kişiler. (Ö.12)

Şiddet uygulayan velilerin eğitim seviyelerinin genel itibariyle düşüklüğü dikkat çekmektedir. Bunun yanında kent kültürünü benimseyememiş ve daha çok varoş tabir edilen yerlerde yaşayan velilerin fiziksel şiddete eğilimli ve okulla ilgili sorunları çözmede bunu bir çözüm yolu olarak algıladıkları görülmüştür.

1.2. Ekonomik Özellikler

Şiddet uygulayan velilerin alt, orta ve üst seviye ekonomik güce sahip oldukları anlaşılmakla birlikte uyguladıkları şiddetin türlerinde değişiklik gösterdikleri görülmektedir.

Kimi velilerin maddi durumları kötü olmamasına karşın, yaşayış biçimleri, giyim tarzları ve çocuklarına olan tutumları kötüdür. (Ö.2)

Geçim sıkıntısı çeken, eğitim seviyesi düşük, aile düzeni olmayan kişiler. (Ö.22)

Gelir seviyesi çok kötü olanlar genellikle. (Ö.25)

Sosyoekonomik olarak alt sınıf bireylerden oluşmaktadırlar. (ö.16)

Devletin üst düzey bürokrat, yönetici ve milletvekilleri ve kendilerini öğretmenden üstün gören, eğitimi çok iyi bildiğine inanan, çocuğundan başkasına inanmayan azınlık. (Ö. 15)

Okulların bulundukları bölgelerin ekonomik kalkınmışlıkları ve velilerin ekonomik seviyeleri ile öğretmenlere uyguladıkları şiddet türleri farklılık göstermektedir. Özel okullarda velilerin öğretmene ve okula karşı uyguladığı şiddet daha çok ekonomik tehdit eksenli olmakta iken kamu okullarında ekonomik şiddete dair bir bulguya rastlanmamıştır.

1.3. Psikolojik Özellikler

Şiddet uygulayan velilerin psikolojik özellikleri arasında saldırganlık, geçimsizlik, önyargılı olma, iletişime kapalılık, suçlayıcı bir tutum içinde olmaları sayılabilir.

Kıskançlık, kibir, öğretmene gereken saygıyı göstermeyen, öğretmenin yöntemini kendi eğitim seviyesine bakmadan sorgulayabilen, cahil insanlar.(Ö. 6)

Saygısız, nobran. (Ö.13)

Özenti içinde olanlar. (Ö.3)

Çatışmacı. (Ö.7)

Şiddet uygulayan velilerin psikolojik yönleri dikkate alındığında öne çıkan noktalar arasında kişiler arası iletişimi sağlıklı olarak yerine getirememe, etraftaki diğer insanların hak ve hukukuna riayet etmeme ve genel nezaket kurallarına uymama yer almaktadır.

1. Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Şiddet Türleri

Bu kısımda öğretmenlere ve okul yöneticilerine yönelik yapılan saldırıların ve şiddetin türleri verilmiştir.

1.1. Fiziksel Şiddet

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlere ve okul idarecilerine en çok yapılan saldırı türünün sözlü sataşma ve küfür /hakaret (N=20) olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanında önemli ölçüde fiziksel darp, öğretmenin üstüne yürüme ve kişisel eşyalara zarar verme de göze çarpmaktadır.

Tablo 3: Maruz Kalınan Şiddet Türleri

ALT TEMALAR		N
Fiziksel Şiddet	Sözlü sataşma ve küfür/hakaret	20
	Fiziksel darp, saldırı	12
	Taciz	6
	Kişisel araçlara zarar verme	3
Psikolojik Şiddet	Tehdit	11
	D□dikodu ve iftira	7
	Üst yönetim aracılığıyla baskı	6
	Yıldırma	5
Ekonomik Şiddet	Özel okullarda çocuğu okuldan alma tehdidi	3
	İşe son verme tehdidi	3
	Okulu dışarıda kötüleme	2

Bir veli öğretmenler odasına gelip tüm meslektaşlar önünde hakaret ve küfür etti. (Ö.11)

Bir erkek velimiz, çocuğu düşük puan aldığı için veli toplantısında bir bayan öğretmene küfür etti. (Ö.15)

Uygunsuz davranışlar sergileyen bir öğrenicim uyarmama rağmen gerekli çeki düzeni kendisine vermeyince ben de öğrenciye kızdım. Annesine haber vermiş. Annesi de çocuğun babasına ve amcasına haber vermiş. Okula gelip üstümü yürüdüler. (Ö.16)

Okul müdürümüzün arabasının tekerlerini patlattılar. (Ö.25)

Okullarda yaygın olarak sözel ve fiziksel saldırıların çokluğu dikkat çekmektedir. Okulların şiddet uygulayan velilere yönelik bir yaptırım uygulamaları söz konusu olmamaktadır. Dikkat çeken noktalardan birisi de şiddete maruz kalan öğretmen ve okul yöneticilerinin bu şiddeti istemeyerek de olsa kabullenmeleri ve hiçbir hukuki soruşturmaya yönelik girişimde bulunmamalarıdır.

1.2. Psikolojik Şiddet

Öğretmenlere yönelik yapılan psikolojik şiddet türleri arasında en çok tehdit etme, iftira atma, üstü yönetim aracılığıyla baskı ve korkutma ve yıldırma tespit edilmiştir.

Silah gösterip beni tehdit ettiler. Günlerce beni takip ettiler. Birkaç gün jandarma nezaretinde okula gidip geldim. Okulun etrafında her gün bir iki araba bana gözdağı vermek için bekliyordu. (Ö.20)

Sınıfta sigara içtiğimi etrafa yayarak hakkımda dedikodu yapıldı. Şikayet edildim. Soruşturma üstüne soruşturma geçirdim. Neticede aklandım ama psikolojik olarak yıprandım. (Ö.10)

Bir velimiz gerçekte var olmayan ama sözde benim, onun çocuğuna sürekli bağırdığımı etrafa yaymıştı. (Ö.23)

Derslerinde iyi olmayan bir öğrencimin velisiyle iletişim kurmak istedim ama iletişime kapalıydı. Bu konuda ısrarcı olunca okul çıkışı kızımı ve beni takip etti. (Ö.21)

Şiddet gören öğretmen ve okul yöneticilerinin bu olayların etkisinde kısa sürede kurtulamadıkları ve şiddetin kendilerinde birtakım fizyolojik ve psikolojik rahatsızlıklara yol açtığı belirtilmiştir. Meslek hayatlarında heyecan yitimi, öğrenciye ve veliye karşı soğukluk hissi oluştuğu söylenmiştir.

1.3. Ekonomik Şiddet

Özel okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin maruz kaldığı bu şiddet türünde velilerin bir olumsuzluk durumunda ya da istedikleri uygulamalar gerçekleşmediğinde çocuklarını okuldan almakla tehdit ettikleri anlaşılmıştır. Aynı şekilde, yönteminden ya da uygulamalarından memnun olmadıkları öğretmen için okul idaresine baskı yaparak öğretmenin okuldan gönderilmesini talep ettikleri de görülmektedir.

Özel okulların kimisi velilerden gelen bu ekonomik şiddete boyun eğmektedir. Ekonomik kaygıyla hareket eden kurumlar kimi zaman öğretmenleri üzen kararlar alabilmektedir. (M.1)

Özel okul velileri özel okul çalışanlarını kendi çalışanları gibi algılamaktadırlar kimi zaman.(M.2)

Bazı özel okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin sosyal gerçeklikle ekonomik gerçeklik arasında kaldıklarını gözlemliyoruz. (M.3)

Ekonomik şiddetin özel okullardaki öğretmene yönelik biçimi daha çok işten attırma tehdidi iken yöneticilere ve kuruma karşı ise öğrenciyi okuldan alma, veliler arasında olumsuz propaganda yapma şeklinde tehdide dönüşmektedir.

2. Şiddetin Yansımaları

Bu tema altında, maruz kalınan şiddetin öğretmenlerin iş doyumuna, öğrencilerle olan ilişkisine, örgütsel bağlılık ve güvenlerine, sosyal ve ailevi hayata olan yansımalarına bakılmıştır. Psikolojik olarak yaşanan yıpranmanın, kimi duyguların kontrolsüz yaşanmasına, duyguların yön değiştirmesine ve yersiz ani tepkilerin verilmesine neden olduğu görülmüştür.

Tablo 4: Şiddetin Yansımaları

ALT TEMALAR		N
Meslek hayatına	Moral ve motivasyon yitimi	18
	Velilerden kaçınma	13
	Meslekten soğuma	10
	Kurum-yer değiştirme	6
	Şiddeti gizleme	6
	Mesleki tükenmişlik	4
	Örgütsel sessizlik	3
	Okula karşı güven yitimi	3
Sosyal hayata ve aileye	Anksiyete bozukluğu	15
	Yön değiştiren duygu	9
	İçe kapanıklık	7
	Değersizleşme hissi	4

2.1. Meslek Hayatına

Tablo 4'te görüldüğü üzere şiddet gören öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları en büyük problem moral ve motivasyon yitimi (N=18) olmaktadır. Bunun yanında bir ya da birkaç veliden şiddet gören öğretmenler durumu genelleyerek artık velilerden uzak durmanın yollarını aramaktadırlar. Meslekten soğuma, okulda geri plana çekilme, okula karşı güven yitimi de görülen semptomlar arasında yer almaktadır.

Derslerimdeki performansımı çok kötü etkiledi. Her an sınıfa gelip bana zarar verecekleri paranoyası ile bir süre yaşadım. (Ö.20)

Mesleğimden soğudum, gururum incindi, üst yönetime ve devlete olan güvenim kayboldu. (Ö.22)

Gelen her veliye önyargı ile davranır oldum. Veli görüşmeleri bende sıkıntı yaratır oldu. Okul görüşme saatleri dışında velileri kabul etmeyenler bile var. (Ö.17)

Öğretmenler kendilerine yöneltilen psikolojik ve fiziksel saldırılar neticesinde meslek hayatlarında bir kopukluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kimi öğretmenler bunun etkisinden uzun süre kurtulamamakta hatta birtakım tıbbi tedavi yardımı almaktadırlar. Şiddet gören öğretmenlerin öğretme heyecanı sönerken şiddetin öğrenciler önünde olması durumunda ise gururun incinmesi, öğrenci gözünde itibarının sarsılması hissini yaşamaktadırlar. Bazı öğretmenler ise yaşadıkları şiddete bağlı olarak okul ya da şehir değiştirme yolunu tercih etmektedirler.

2.2. Sosyal Hayata ve Aile Hayatına

Şiddet mağduru öğretmenlerin, şiddetin etkilerini kısa sürede üzerlerinden atamadıkları ve bu etkilerin öğretmenlerin sosyal ve ailevi hayatlarında da iz bıraktığı görülmüştür. İş hayatında yaşanan şiddetin öğretmenlerin özel hayatlarına yansıması duygunun yön değiştirmesi şeklinde gerçekleşmektedir.

Bir dönem evime kadar takip edilmekten dolayı eşimi ve çocuğumu koruma amaçlı memlekete yollamak zorunda kaldım. (Ö.20)

Zamanla ketumlaştım. Ani ve anlamsız çıkışlar yaptığım zamanlar oldu. (Ö.19)

Velilerin bu kadar kolay hedef tahtasına biz öğretmenleri ve okul yöneticilerini koyuyor olması bende insanların nazarına değersizleştiğimiz intibaını uyandırıyor. (Ö.25)

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yaşadıkları şiddetin türü ve biçimine bağlı olarak bu şiddetin etkilerini kendi özel hayatlarına ve çevrelerine yansıttıkları, istemsiz olarak bazı tepkileri ailelerine ve sosyal çevrelerine gösterdikleri tespit edilmiştir.

3. Öğretmen Davranışlarından Kaynaklı Şiddet Oluşumu

Kimi okullarda öğretmenlerin davranışlarından kaynaklanan bazı şiddet türlerinin varlığı bu başlık altında işlenmiştir.

Tablo 5:Öğretmen Davranışlarından Kaynaklı Şiddet Oluşumu

ALT TEMALAR	
Davranışlar	Veliyi hor görme Etkili iletişim yoksunluğu Uygun olmayan söz söyleme ve adaletsiz davranış Alan yetersizliği sonucu hâkimiyet kaybı Çocuğu etiketleme Zamansız geribildirim

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen davranışlarından kaynaklı şiddet oluşumunun başında öğretmenlerin veliyi hor görmesi ve kendi nazarlarında küçümsemeleri yer almaktadır. Bunun yanında veli ile doğru ve etkili iletişim kuramayan, uygun olan lisan-ı hal ile hareket etmeyen öğretmenlerin, çocuklara yönelik kaba davranış sergileyen ve adaleti gözetmeyen öğretmenlerin şiddete sebebiyet verdiği de tespit edilmiştir.

Öğretmenlerimizden birisi bir defasında bir öğrencimizin saçının uzun olduğunu bahane ederek çocuğun saçlarını rastgele kesmiş. Bu eyleminden dolayı çocuk oldukça rahatsız olmuş ve öğretmene nefret besler hale gelmiş. Olay bana intikal edince çocuğu yanıma aldım ve olayın nedenini öğrenmek istedim. Çocuk, bana "öğretmenim babam yurt dışında ve şu sıralar durumumuz iyi değil. Tıraş olacak param yok onsan kestiremedim, öğretmen de beni dinlemedi" diyerek durumu anlatınca hemen o öğrencimize tıraş parası vererek berbere yolladım. Öğretmenin yanına giderek bu durumu aktardım. Böyle bir olayın kendi çocuğunun başına geldiğinde neler hissedebileceğini tasavvur etmesini istedim. Ayrıca okulumuzun tenha bir muhitte olduğunu, özellikle havanın kararmasından sonra burada

öğretmenlerin savunmasız bir durumda kaldıklarını kendisine anlatarak bu tür davranışlardan uzak kalmasını salık verdim.(M.3)

Kimi zaman öğrencilere karşı onur kırıcı sözler ya da fiili eylemlerde bulunmak, veliyi ya da öğrenciyi küçümsemek, alay etmek gibi birtakım eylemler velilerin öğretmenlere yönelik şiddet uygulaması için sebep teşkil etmektedir. (M.2)

Bir defasında, öğretmenlik yaptığım yıllarda, Altındağ'da bir öğrencinin okul müdürünün arabasına ait 4 tekerleği de bıçakladığını öğrendim. Çağırdım çocuğu ve neden bu eylemi yaptığını sordum. Çocuk bana, "müdür beni kalorifere bağlayıp dövdü" deyince olayın nedeni ortaya çıkmış oldu. (M.3)

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin özdeğerlendirmelerine bağlı olarak veliyi şiddete yönelten davranışlara bakıldığında genellikle velilerin öğrencilerine yönelik haksızlık yapıldığı, kendilerine yeterli itibarın ve değerin sunulmadığı hissiyatı ile davrandıkları tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Şiddet, günümüzde toplumun hemen her katmanında farklı şekilde meydana gelen toplumsal bir olgu haline gelmiş bulunmaktadır. Şiddete maruz kalan bireylerin, bu şiddetten fiziksel ve psikolojik olarak etkilendikleri, bireylerin özel hayatlarında, sosyal hayatlarında ve iş hayatlarında şiddetin yansımalarının olduğu görülmektedir.

Okullar insan popülasyonun en yoğun olduğu kurumlardan biridir. Okulun bu yönü birçok insan ilişkisini de beraberinde getirmektedir. Okullarda şiddet, okul faaliyetlerini, öğretmen ve öğrenci, öğretmen ve okul yönetimi, öğretmen ve veli diyaloglarını sekteye uğratan, moral, motivasyon ve heyecan kaybına neden olan bir durumdur.

Özellikle varoş olarak tabir edilen ve sosyoekonomik gelişmişlik seviyesi alt sınırda bulunan eğitim bölgelerinde çalışan öğretmenlerin bu tür bireylerle muhatap olma ve bu bireylerin şiddetine maruz kalma dikkat çekmektedir. Bunlara ek olarak yine bu bölgelerde yaşayan ve nispeten ekonomik seviyesi gelişmiş fakat okulla ve okul faaliyetleri ile barışık olamayan bireylerden de öğretmenlere yönelik saldırılar gerçekleşmektedir.

Kırdan kente gerçekleştirilen hızlı göçün bir sonucu olarak ortaya çıkan kentlileşememenin vermiş olduğu şehre adaptasyon bozukluğu bu tür bireylerde kimi davranış bozukluklarını da beraberinde getirmiştir. Aynı bireylerin kent kültürü ve kentlileşme karşısında hissettikleri "ezilmişlik" ve "ötekileştirilmişlik" duygusu, yaşadıkları kenara itilmişliklerle birleşince bastırılan ve yeri geldiğinde açığa çıkan öfkelerini en kolay ifade edecekleri yer olarak okullara ve öğretmenlere yöneltmektedirler.

Kimi bireylerin formal ya da informal olarak mensubu oldukları birtakım güç odakları ya da çevrelerin baskı ve nüfuzunu kullanarak oluşturdukları fiziksel ve psikolojik şiddet; öğretmenlerin karşılaştıkları bir durum haline gelmiştir.

Aile hayatlarında yaşadıkları düzensizlikleri ve aile içi sorunları bazı veliler okullara da aksettirmektedirler. Bu tür olumsuz durumlar sonucu ortaya çıkan depresif davranışlar giderek şiddete dönüşme

eğilimindedir. Şiddet uygulayan bireylerin öne çıkan yanları arasında saldırganlığa meyilli olmaları, çabuk parlamaları, öfke kontrolünden uzak olmaları, kibir ve kıskançlık içinde olmaları yer almaktadır.

Özel okullarda yaşanan şiddetin türü daha çok ekonomik güç tabanlıdır. Bu okulların velileri kendi özel hayatlarında sahip oldukları gücü, iktidarı ve nüfuzu okul hayatına da yansıtma çabasında olabilmektedirler. Okul yönetimini ve öğretmenleri kendi çalışanları gibi algılayan veliler yeri geldiğinde okul faaliyetlerine müdahil olabilmektedirler. Kimi özel okul öğretmenlerinin ise yaşadıkları şiddeti gizledikleri, işlerini kaybetme korkusundan, haklı olsalar dahi okul yönetiminin bu tür olaylardan habersiz kalmalarını sağladıkları tespit edilmiştir.

Bölgeler arasında hatta aynı şehrin farklı yerleşim yerlerinde farklı şiddet türlerini görmek mümkün. Bu durum, şiddetin bu farklılaşan tipolojisi, bölgelerin kalkınmışlığı, eğitim seviyesi, velilerin öğretmenlere olan yaklaşımları, zihinlerdeki öğretmen algısı, okulların o bölgedeki işlevselliği ya da işlevsizliğine göre çeşitlenmektedir. Her varoş bölgede ya da her zengin bölgede şiddet var diyemeyiz. Sosyoekonomik olarak geri olan kimi bölgelerde veliler okulu dikey yükselme aracı olarak gördüklerinden okula ve öğretmene sahip çıkmaktadırlar. Keza sosyoekonomik olarak gelişmiş bölgelerde kimi velilerin öğretmenlere sahip çıkıp öğretmeni bir otorite olarak kabul ettikleri de vakidir.

Öğretmenlerin şiddetin mağduru olmalarında kendi hataları da neden olmaktadır. Öğrencilerle kuramadıkları duygusal bağ ya da oluşturamadıkları sağlam ve çift taraflı iletişim ağı bu olayların tetikleyicisi olmaktadır. Kendi alanında ya da okulda belli konuda yetkinliği kabul görmüş, sözü dinlenen öğretmenler bulundukları bölge fark etmeksizin velilerle iyi diyaloğa geçebilmekte ve bu anlamda bir şiddetin mağduru olmaktan kendilerini izole edebilmektedirler. Fakat daha amatör davranan, iletişimi kapatan, bulundukları bölgeyi ve bireyleri sahiplenemeyen öğretmenlerin şiddete daha çok maruz kaldıkları görülmektedir.

Okullarda bir şiddetin meydana gelmesi halinde eğer bu olay açığa çıkartılmayıp es geçilirse sanki alttan alta bu durum taraflarca kabul görmüş gibi bir algı oluşmaktadır. Hatta kimi zaman fısıltı ile diğer velilere de ulaşmaktadır. Bundan dolayı eğer yaşanmış bir olay varsa bu kötü ve üzücü durumun giderilmesi, olayın netliğe kavuşturulması en erken vakitte yapılmalıdır.

Öğretmenlerin mağduru oldukları şiddetin etkilerini atlatmak için okul yönetimi ile ve diğer öğretmenlerle durumu zaman zaman paylaşıp çözüm arayışı içine girdikleri tespit edilmiştir. Bazı öğretmenlerin ise tıbbi yardım aldıkları ve şiddetin etkilerini bu şekilde bertaraf etmeye çalıştıkları anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Adak, N. (2004). Bir Sosyalizasyon Aracı Olarak Televizyon ve Şiddet. Bilig, 27-38, 30.

Arendt, H. (1997). Şiddet Üzerine. İstanbul: İletişim.

Astorr, R. A., Guerra, N., & Acke, R. V. (2010). How Can We Improve School Safety Research. Educational Researcher, 69-78, 39.

Brouwers, A., & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, annd student disruptive behaviour in secondary education. Curriculum and Teaching, 7-26, 14(2).

Cemaloğlu, N. (2007). The exposure of Primary School Teachers to Bullying: An Analysis of Various Variables. Social Behaviour and Personality, 789-802, 35(6).

Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2009). Students' Reports of Violence Against Teachers in Taiwanese Schools. Journal of School Violence, 2-17, 8.

Çankaya, İ., & Karakuş, M. (2012). Öğretmenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddeteilişkin bir modelin sınanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 225-237, 42.

Fromm, E. (1982). Sevgi ve Şiddetin Kaynağı. İstanbul: Payel.

Fromm, E. (2011). Özgürlükten Kaçış. İstanbul: Payel.

Gorman-Smith, D. (2012). Violence Prevention and Students with Disabilities: Perspectives from the Field of Youth Violence Prevention. Behavioral Disorders, 210-214, 37(3).

Gözütok, D. (2008). Eğitim ve Şiddet. Ankara: Gazi Kitabevi.

Heimer, K. (1997). Socioeconomic status, subcultural definitions, and violent delinquency. Social Forces, 799-833, 75(3).

Kırel, Ç. (2008). Örgütlerde Psikolojik Taciz (mobbing) ve Yönetimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Kızmaz, Z. (2006). Şiddetin Sosyo-Kültürel Kaynakları Üzerine Sosyolojik Bir Yaklaşım. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 247-267, 16.

Markowitz, F. E. (2001). Attitudes and Family Violence: Linking Intergenerational and Cultural Theories. Journal of Family Violence, 205-218, 16.

Markowitz, F. E. (2003). Socioeconomic disadvantage and violence Recent research on culture and neighborhood control as explanatory mechanisms. Aggression and Violent Behavior, 145-154, 8.

Markowitz, F. E. (2003). Socioeconomic disadvantage and violence Recent research on culture and neighborhood control as explanatory mechanisms. Aggression and Violent Behavior, 145-154, 8(2).

Meadows, R. J. (2005). Understanding Violence and Victimization. New Jersey: Pearson.

Michaud, Y. (1991). Şiddet. İstanbul: İletişim.

Mikkelsen, E. G., & Einarsen, S. (2002). Relationships Between Exposure to Bullying at Work and Psychological and Psychomastic Health Complaints:The Role of Negative Affectively and Generalized Self-Efficacy. Scandinavian Journal of Psychology, 397-405, 43.

Moses, R. (1996). Şiddet Nerede Başlıyor? Cogito, 23-27, 6-7.

Ngakane, M. V., Muthukrishna, N., & Ngcobo, J. E. (2012). Experiencing Violence in Schools Voices of Learners in the Lesotho Context. Anthropologist, 39-48, 14(1).

Özdemir, S. M. (2012). An Investigation of Violence Against Teachers in Turkey. Journal of Instnjctional Psychology, 51-62, 39(1).

Pas, E. T. (tarih yok). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents.

Scott, B. C. (2012). Caring Teachers and Symbolic Violence Engaging the Productive Struggle in Practice and Research. Educational Studies, 530-549, 48.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Tezcan, M. (1996). Bir Şiddet Ortamı Olarak Okul. Cogito, 105-108, 6-7.

Turan, S., Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2010). Patterns and Forms of Violent Behaviors Encountered Among Pupils in Turkish Public Schools. Journal of Education and Humanities, 53-74, 1.

Ünsal, A. (1996). Genişletişmiş Bir Şiddet Tipolojisi. Cogito, 29-36, 6-7.

Vettenburg, N. (2002). Unsafe feelings among teachers. Journal of School Violence, 37-41, 1(4).

Waasdrop, T. E., Pas, E. T., O'brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A Multilevel Perspective on the Climate of Bullying: Discrepancies Among Students, School Staff, and Parents. Journal of School Violence, 115–132, 10(2).

Walker, H. M., Ramsey, E., & Gresham, F. M. (2004). Antisocial Behavior in School: Evidence-Based Practices. Canada: Wadsworth.

Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. Journal of Interpersonal Violence, 2353-2371, 26(12).

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL İKLİMİNE İLİŞKİN TUTUM VE DAVRANIŞLARI (NİTEL BİR ÇALIŞMA)

ACCORDING TO TEACHERS ' OPINIONS THE ATTITUDES AND BEHAVIOUR OF THE SCHOOL ADMINISTRATORS RELATED TO SCHOOL CLIMATE (A QUALITATIVE STUDY)

Soner DOĞAN Celal Teyyar UĞURLU Hızır ZORLU
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, SİVAS, snr312@gmail.com.
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, SİVAS, celalteyyar@ yahoo.com.
Milli Eğitim Bakanlığı, SİVAS, hzr_zorlu@hotmail.com.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin okul iklimine ilişkin tutum ve davranışlarını değerlendirmektir. Nitel bir çalışma olup veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yazılı olarak toplanmıştır. Sorular çalışma grubunda bulunan 20 öğretmene yöneltilmiştir. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler yöneticilerde motivasyon arttırıcı çalışmalar yapma, tarafsız olma, psikolojik baskı uygulamama, olumlu iletişim kurma, eleştirilere açık olma, çalışanların kendilerini geliştirmelerine destek olma davranışlarını yüksek düzeyde sergilediklerini; çalışanların karara katılmalarını sağlama ve liderlik özellikleri taşıma noktasında yeterli olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: okul yöneticisi, okul iklimi, öğretmen

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate, according to the teachers' opinions on, the attitudes and behaviours of school administrators related to school climate. It has been a qualitative study and the data have been gathered as written through the semi-structured interview forms. The questions have been asked to 20 teachers in the study group. The data have been examined through descriptive and content analysis methods. According to the findings, teachers have stated that administrators increase the ways to improve motivation, hold the scales even (are unbiased), don't apply psychological pressure, communicate positively, are open to criticism and show the staff supporting attitutes to improve themselves and teachers stated that administrators are insufficient for providing the staff to participate the decisions and having the leadership qualities.

Keywords: school administrators, school climate, teacher

GİRİŞ

Kültür kavramı günlük dilde de çok yaygın olarak kullanılan birçok farklı anlamın yüklendiği bir kavramdır (Yılmaz ve Oğuz, 2004) Literatürde bir çok farklı kültür tanımına rastlamak olasıdır (Erdoğan, 1991). Kültürün tanımı üzerinde yapılan pek çok tartışmanın sonucunda kültürün içeriğini, tarih, iklim, kişilik, sembol, dil, kurallar, duygular, paylaşılan değerler ve karizma kavramlarının oluşturduğu sonucuna varılmıştır (Ledoux, 2005). Son on yıldan beri kültür terimi birçok araştırmada kullanılmıştır. Günümüzde yapılan çalışmalarda kültür, kültürün bileşenleri, kavramları, kurumsal iklim, örgütsel iklim, örgütsel efsaneler, törenler gibi farklı terimlerle beraber farklı isimler almaktadır. (Flient, 2000). Okul kültürünün varlığı okula karakter

kazandırmaktadır. İnsanlar gibi okullarda sahip oldukları karakter özellikleriyle anılmaktadırlar. Okulun karakter özelliklerinin okul paydaşları tarafından algılanış biçimleri ise okul ikliminin varlığını ortaya çıkarmaktadır.

İklim sözcüğünün İngilizce karşılığı olarak kullanılan "climate" yunanca kökenlidir. Bu sözcük Yunancada eğilim anlamını da içine alır. İklim sözcüğü yalnızca ısı ve basınç gibi bazı fiziksel olaylar için kullanılmaz. Aynı zamanda örgütsel yaşamda, örgüt çalışanlardan her birinin örgütü nasıl betimlediğini de anlatmaktadır. (Raffety, 2003). İklim, örgütte zaman içinde şekillenen, her zaman görülemeyen değerler ve kurallar bütününden oluşur. Bu yüzden daha çok örgüte dışarıdan gelen kişilerce özellikle araştırmacılar tarafından daha iyi algılanır (Pritcharda, Morrow ve Marshall, 2005)

Literatürde iki farklı örgütsel iklim tanımı vardır. Birinci tanıma göre iklim, bireylerin bir durum karsısında gösterdikleri ortak tepki ya da algılardır. Bu tanıma göre iklim, örgütte her şeyi kapsamaktadır ve örgütlerde is doyumu iklimi, direnme iklimi, katılım iklimi, hatta iş sağlığı iklimi gibi örgütsel iklim, bireylerin davranışları üzerinde etkiye sahip olan belirli koşullar olarak kabul edilmektedir. Bu tanıma göre de, farklı birimler arasındaki koordinasyonun, statü farklılıklarının yol açtığı sosyal mesafe ve bireylerin kararlara katılımı gibi durumların örgütte oluşturduğu iklimlerden bahsedilebilmektedir (Denisin, 1990, s.24). Bu yönüyle örgütsel iklim psikolojik bir anlam taşır. Örgütler sadece fiziki yapıda değil aynı zamanda insan davranışlarında da farklılık göstermektedir. (Topal, 2001, s.6). İnsan davranışlarının ön plana çıktığı en önemli örgütlerin başında okullar gelmektedir.

Eğitim araştırmacıları sık sık okulun en ayırt edici ve karakteristik özelliği olarak okulun sahip olduğu iklime ve okul ikliminin önemine vurgu yapmaktadırlar (Donnely, 1999). Finans dünyasının hayatta kalabilmesi için para ne kadar önemli bir araçsa bir örgüt olarak okulun yaşamını sürdürebilmesi için de okul iklimi o kadar önemli bir araçtır (Nind,Benjamin, Sheehy ve Collins**,** 2004). İklim, öğretmenlerin okulda yaptıkları çalışmalar gibi tüm insani unsurların oluşturduğu bir çevredir. Odada bulunan hava gibi iklim de örgütte meydana gelen her şeyi kuşatır ve etkiler (Friberg, 1983). Norton (1984), okul iklimi okulun bulunduğu durumun ve olması gereken durumun belirlenmesinde önemli bir rol oynar. İklim problem çözme, güven, karşılıklı saygı, tutumlar ve yeni fikirleri temsil eder (Norton, 1984). Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğerinden ayırt eden iç özellikler bütünüdür. Okul iklimi bir bakıma okulun bireysel kişiliğidir (Bucak, 2002)

Eğitim – öğretim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi gereken bir okulda, olumlu okul ikliminin oluşması noktasında eğitim yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulmasında okul yöneticilerinden gerçekçi ve uygulanabilir adımlar atmaları beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul ikliminin yapılandırılmasında yönetici tutum ve davranışlarının ne derece etkili olduğunu öğretmen görüşlerine dayanarak değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırma nitel bir araştırma olduğundan evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiş; Sivas il merkezinde görev yapan 20 öğretmen çalışma grubu olarak belirlenmiştir. İlgili literatür taranarak 9 tane açık uçlu soru hazırlanmıştır. Büyüköztürk (2012), aynı sosyal olayı yeniden yaşamak mümkün olmadığı için sosyal olaylarla ilgili yapılan bir nitel araştırmanın bulgularının başka sosyal olaylara genellenmesi oldukça zordur.

Genelleme yoluna gidilmediğinden ölçme aracı için hazırlanan açık uçlu sorulara geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmamıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve konu ile ilgili katılımcılara 9 tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile irdelenmiş ve sonuçlar tablo haline getirilmiştir. Sönmez ve Alacapınar'a (2011) göre betimsel analiz, verilerin olduğu gibi gösterildiği, betimlendiği, resmedildiği, anlatıldığı analiz şeklidir. İçerik analizi ise verilerin içeriğinin irdelendiği, verilerin sınıflara ayrıldığı, veriler arasındaki ilişki ve bağıntıların gösterilmesi için matrislerin hazırlandığı ve elde edilen sınıflamaların sayısal verilere dönüştürülebildiği bir analiz şeklidir. Tanımlardan yola çıkılarak elde edilen verilerin içeriği irdelenmiş ve elde edilen sonuçların "evet, kısmen, hayır" olmak üzere üç kategoride ele alınmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda 20 öğretmene ait her bir soruya verilen yanıtlar tek tek okunmuş, içeriğine göre soruya ilişkin yanıt niteliği taşıyan ifadeler belirlenen kategorilere kodlanmış, aynı yanıtların frekansları alınarak bu frekansların o yanıtlayıcı sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmıştır. Tablolarda betimsel analiz kapsamında, katılımcıların vermiş olduğu cevaplar değerlendirilerek "evet, kısmen, hayır" kategorileri içerisinde verilmiştir. Katılımcılar bir ile yirmi sayıları arasında numaralandırılmıştır (K: 1, K: 2,..).

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öğretmenlere sorulan açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle irdelenerek oluşturulan tablolar ve tablolara ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

Tablo 1: *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticiler Özel Hayatlarından Kaynaklanan Duygu, Düşünce ve Görüşlerini Çalışma Ortamına Yansıtıp Yansıtmadığına İlişkin Oranların Dağılımı*

	DUYGU, DÜŞÜNCE VE GÖRÜŞLERİNİ ÇALIŞMA ORTAMINA YANSITMA	N	F(%)
EVET	Yansıttığını düşünüyorum. Özellikle düşünce ve görüşler hissedilir derecede görülüyor(K: 3). Genellikle yansıttığını düşünüyorum. Sonuçta oda bir insan(K: 6). Evet. Bazen yansıtıyor(K: 14).	5	25
KISMEN	Kimi zaman yansıttığını düşünüyorum. Bazen üzüntüsünü de mutluluğunu da yansıtıyor(K: 1). Kısmen diyebilirim. Bazen hissedebiliyoruz(K: 2). Bazen yansıttığını düşünüyorum(K: 12).	6	30
HAYIR	Hayır. Yansıttığını düşünmüyorum, özel hayatıyla okulu birbirinden ayırabiliyor(K: 4). Duygu ve düşüncelerini çok fazla yansıttığını düşünmüyorum(K: 9). Hayır. Bu konuyla ilgili herhangi bir sorun yaşamadım. Zaten böyle bir sorunu olduğunu düşünmüyorum(K: 13) Hayır. Yansıtmıyor(K: 17). Hayır. Yansıtmayacak kadar profesyonel olduğunu düşünüyorum(K: 19)	9	45
TOPLAM		20	100

Tablo 1'de öğretmenlerin "yöneticilerin özel hayatlarından kaynaklanan duygu, düşünce ve görüşlerini çalışma ortamına yansıtma" ile ilgili soruya vermiş oldukları cevapların betimsel ve içerik analizi sonuçları verilmiştir. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin "yöneticilerin duygu, düşünce ve görüşlerini çalışma ortamına yansıtıp yansıtmadıklarıyla" ilgili soruya % 25 oranında evet (N: 5); % 30 oranında kısmen (N: 6); % 45

oranında hayır (N: 9) cevabı verdiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre yöneticiler özel hayatlarından kaynaklanan duygu, düşünce ve görüşlerini çalışma ortamına düşük düzeyde yansıtmaktadırlar.

Tablo 2*: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Motivasyon Arttırıcı Çalışmalar Yapıp Yapmadıklarına İlişkin Oranların Dağılımı*

	MOTİVASYON ARTTIRICI ÇALIŞMALAR YAPMA	N	F(%)
EVET	Evet. Yapmaya çalışıyor. Eğitim ortamımızı iyileştirmeye çalışıyor. Buda önemli bir motivasyon kaynağı(K: 2). Çoğu zaman yapılmaya çalışılıyor, yemekler, piknikler gibi(K: 7). Evet. Yapıyor. Öğretmenler gününde çiçek ve tatlı ile öğretmenler günümüzü kutladı(K: 11). Evet. Okulumuzda böyle çalışmalar yapılıyor. Bu şekilde işimize daha sıkı bir şekilde sarılmamız sağlanıyor(K: 13). Özellikle toplantılarda başarılı gündeme getirilerek başarıları pekiştiriliyor. Buda tabi ki motivasyonların artmasını sağlıyor(K: 15). Evet. Motivasyon arttırıcı çalışmalar yapılıyor(K: 19).	12	60
KISMEN	Kısmen diyebilirim(K: 5). Bazen böyle çalışmalar yapılıyor(K: 12).	4	20
HAYIR	Hayır. Çok düşünmüyorum(K: 3). Şimdiye kadar hiçbir çalışma için motivasyon arttırıcı bir çalışma yapmadı, bundan sonrada yapacağını düşünmüyorum(K: 16).	4	20
TOPLAM		20	100

Tablo 2'de öğretmenler "yöneticilerin motivasyon arttırıcı çalışmalar yapıp yapmadıklarıyla" ilgili açık uçlu soruya, % 60 oranında evet (N: 12); % 20 oranında kısmen (N: 4); % 20 oranında hayır (N: 4) şeklinde görüş bildirerek değerlendirmişlerdir. Evet ve kısmen görüşlerinin toplamının % 80 olmasından dolayı yöneticilerin büyük bir kısmının okullarda motivasyon arttırıcı çalışmalar yaptığı söylenebilir.

Tablo 3: *Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Karara Katılmayı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Oranların Dağılımı*

	KARARA KATILMAYI SAĞLAMA	N	F(%)
EVET	Çoğu zaman diyebilirim. Gerek toplantılarda gerekse bireysel görüşmelerde fikirlerimiz alınıyor(K: 2). Evet. Her fırsatta fikirlerimiz alınıyor(K: 4). Evet. Okuldaki kararlara katılıyoruz(K: 20).	7	35
KISMEN	Kısmen diyebilirim. Okul ve öğrencilerle ilgili kararlara katılmamızı istiyor. Fakat bazen bakıyoruz ki okulda bizim haberimiz dahi olmadan bir şeyler yapılıyor. Çok tutarlı olduğu söylenemez(K: 10) Çoğu zaman fikirlerimiz alınıyor ama son söz idarecinim oluyor(K: 17). Kimi zaman kararlara katılıyoruz(K: 18).	7	35
HAYIR	Alınan kararlara çok fazla katıldığım sayılmaz(K: 9). Benim en çok sorun yaşadığım konulardan birisi bu. Okul için alınan kararlardan haberdar bile olmuyoruz. En son bizim haberimiz oluyor(K: 13).	6	30
TOPLAM		20	100

Tablo 3'e göre öğretmenler "yöneticilerin çalışanların karara katılmalarını sağlamak için gerekli ortamı oluşturup oluşturmadıklarıyla" ilgili soruya % 35 oranında evet (N: 7); % 35 oranında kısmen (N: 7); % 30 oranında hayır (N: 6) şeklinde görüş bildirmişlerdir. Evet ve kısmen cevaplarının oranı % 70 olmasına rağmen,

kısmen cevaplarının % 35 oranında olmasından dolayı yöneticilerin çalışanların karara katılmalarını sağladıkları fakat yeterli olmadığı söylenebilir.

Tablo 4*: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Tarafsız Bir Duruş Sergileyip Sergilemediğine İlişkin Oranların Dağılım*

	TARAFSIZ BİR DURUŞ SERGİLEME	N	F(%)
EVET	Tarafsız olduğunu düşünüyorum bu konuyla ilgili bir sorun yaşamadım(K: 2). Herkese eşit mesafede durduğunu düşünüyorum, ayrımcılık yapmaktan her zaman kaçınır(K: 8). Tarafsız bir duruş sergilediğini düşünüyorum(K: 15) Evet. Tarafsız bir müdürümüz var(K: 19).	13	65
KISMEN	Kısmen. Bazen tarafsız olmadığını düşünüyorum(K: 12). Bazen (K: 14).	4	20
HAYIR	Hayır. Tarafsız gibi görünse de yine de aynı düşüncelere sahip olan arkadaşlar daha avantajlı oluyor(K: 3)	3	15
TOPLAM		20	100

Tablo 4'e göre öğretmenlerin yöneticilerin "tarafsız olma" durumlarıyla ilgili soruyu % 65 oranında evet (N: 13); % 20 oranında kısmen (N: 4); % 15 oranında hayır (N: 3) şeklinde görüş bildirerek cevapladıkları görülmüştür. Evet ve kısmen oranlarının toplamının % 85 olmasından dolayı okul yöneticilerinin okullarda tarafsız bir duruş sergilediği söylenebilir.

Tablo 5*: Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Yönetici Tarafından Psikolojik Baskıya Maruz Kalıp Kalmadıklarına İlişkin Oranların Dağılımı*

	PSİKOLOJİK BASKIYA MARUZ KALMA	N	F(%)
EVET	Evet. Pansiyon nöbeti tutmam için psikolojik baskıya maruz kaldım(K: 16).	3	15
KISMEN	Kısmen. Ders programı konusunda istekler çakıştığında beni yokmuş gibi sayıp psikolojik bir baskı kurduğunu düşünüyorum(K: 11).	2	10
HAYIR	Kesinlikle hayır(K: 1). Hayır. Böyle bir baskı görmedim(K: 5). Böyle bir durumla karşılaşmadım(K: 8). Hayır(K: 20).	15	75
TOPLAM		20	100

Tablo 5'e göre öğretmenlerin yöneticilerin çalışma ortamında kendilerine "psikolojik baskı" kurup kurmadıklarıyla ilgili açık uçlu soruya % 15 oranında evet (N: 3); % 10 oranında kısmen(N: 2); % 75 oranında hayır (N: 15) şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Evet ve kısmen cevaplarının toplamının % 25 olması öğretmenlerin düşük bir oranda olsa psikolojik baskıya maruz kaldıklarını göstermektedir. Bunun da okulda olumlu iklim oluşumunu olumsuz etkileyebileceği söylenebilir.

Tablo 6*: Öğretmen Görüşlerine Göre Yöneticilerin Olumlu İletişim Kurup Kurmadığına İlişkin Oranların Dağılımı*

	OLUMLU İLETİŞİM KURABİLME	N	F(&)
EVET	Olumlu bir iletişimimiz var. Fikir ve düşüncelerimizi kolay bir şekilde iletebiliyoruz(K: 1). Kendimizi doğru bir şekilde ifade ettiğimiz takdirde olumlu ilişkiler kurabiliyoruz(K: 6). Karşılıklı olarak birbirimize derdimizi anlatabiliyoruz. Sonuçta aynı ortamda çalışıyoruz, gerek okulla ilgili gerekse kişisel problemlerimizle ilgili konularda istediğimiz zaman kendisiyle görüşebiliyoruz(K: 10). Evet. Her zaman olumlu iletişim kurmaya çalışır(K: 17).	13	65
KISMEN	Bazen gerçekten olumlu iletişim kuruyor ama çoğu zamanda hiçbir iletişime geçmiyor, yokmuşuz gibi davranıyor(K: 11). Kısmen. Çok fazla bir araya gelmesek de kimi zaman iyi bir şekilde konuşuyoruz(K: 18).	5	25
HAYIR	Pek düşünmüyorum. Genellikle emir komuta içerisinde iletişim kuruyor(K: 3).	2	10
TOPLAM		20	100

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin yöneticilerin "olumlu iletişim" kurabilmeleriyle ilgili açık uçlu soruyu % 65 oranında evet (N: 13); % 25 oranında kısmen (N: 5); % 10 oranında hayır (N: 2) şeklinde görüş bildirerek değerlendirdikleri görülmüştür. Evet ve kısmen cevaplarının toplamının % 90 olmasından dolayı okul yöneticilerinin çalışanlarıyla olumlu iletişim kurabildikleri söylenebilir.

Tablo 7*: Öğretmen Görüşlerine Göre Yöneticilerin Eleştirilere Açık Olup Olmadığına ilişkin Oranların Dağılımı*

	ELEŞTİRİLERE AÇIK OLMA	N	F(%)
EVET	Eleştirilere açık biridir. Kesinlikle olumsuz tepkiler göstermez(K: 1). Evet. Eleştirileri kabul eder ve değerlendirir(K: 4). Başkalarını bilmem ama ben yanlış gördüğüm bir şey olduğu zaman eleştirilerimi yapıyorum. Mantıklı cevaplar almak istiyorum. Herhangi bir olumsuz tepkiyle de karşılaşmadım(K: 10). Eleştirilere açık her zaman dinler ve yaptıklarının nedenlerini açıklar(K: 17).	9	45
KISMEN	Kimi zaman eleştirilerimizi yöneltebiliyoruz(K: 2). Kısmen de olsa eleştirilere açık olduğunu düşünüyorum(K: 13). Duruma göre eleştirilerimizi bazen yapabiliyoruz(K: 20).	6	30
HAYIR	Hayır. Eleştirilerimizi daha çok kendi aramızda yapıyoruz idarecimizin pek haberi olmuyor(K: 9). Çok fazla eleştiremiyoruz. Bir şeyler yapılıyor bizde izliyoruz(K: 15).	5	25
		20	100

Tablo 7' ye göre öğretmenlerin yöneticilerinin "eleştirilere açık olup olmadıklarıyla" ilgili soruyu % 45 oranında evet (N: 9); % 30 oranında kısmen (N: 6); % 25 oranında hayır (N: 5) şeklinde görüş bildirerek cevapladıkları görülmektedir. Tablodaki bilgilere göre evet ve kısmen cevaplarının toplamının % 75 olmasından hareketle eğitim yöneticilerinin önemli bir bölümünün eleştirilere açık olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Kendini Geliştirme ve Yükselme gibi Konularda Yöneticilerin Destek Olup Olmadığına İlişkin Oranların Dağılımı

	ÇALIŞANLARA KENDİNİ GELİŞTİRME VE YÜKSELME KONUSUNDA DESTEK OLMA	N	F(%)
EVET	Evet. Kesinlikle destek olduğunu düşünüyorum(K: 4). Personelin gelişiminin eğitim kalitesini arttıracağını düşünüyor. Bu sebepten çalışanlara destek olur(K: 8).	11	55

	Tabi her müdür gibi bizim müdürümüzde kendimizi geliştirip, daha kaliteli öğretmenlere sahip olmak istiyor(K: 13). Destek olacağını düşünüyorum(K: 17).		
KISMEN	Kısmen diyebilirim, derslerin aksamaması daha önemli ama(K: 1). Sorun çıkarmaz herhalde(K: 20):	4	20
HAYIR	Hayır. Özellikle yüksek lisans yapan arkadaşlar sorun yaşıyor(K: 15). Bu konuda sorun yaşayan arkadaşlarım var. Yüksek lisans yapanların ders programlarında sorunlar yaşanabiliyor(K: 18).	5	25
TOPLAM		20	100

Tablo 8'deki bilgilere göre öğretmenlerin "kendilerini geliştirme ve yükselmelerine yöneticilerinin destek olmalarına" ilişkin soruya % 55 oranında evet (N: 11); % 20 oranında kısmen (N: 4); % 25 oranında hayır (N: 5); şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Evet ve kısmen cevaplarının toplam oranının % 75 olmasından hareketle yöneticilerin öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yükselmelerine destek oldukları söylenebilir.

Tablo 9: *Öğretmen Görüşlerine Göre Yöneticilerin Liderlik Özelliklerini Taşıyıp Taşımadığına İlişkin Oranların Dağılımı*

	LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİ TAŞIMA	N	F(%)
EVET	Evet. Bu özellikleri taşıdığını düşünüyorum, iyi bir lider(K: 4). Genellikle taşıdığını düşünüyorum(K: 8).	5	25
KISMEN	Kısmen diyebilirim(K: 5). Adildir, paylaşımcıdır. Tabi liderlik kişiye göre değişir, belki yeni gelen birinin lideri olabilir ama benim herhangi bir lidere ihtiyacım yok(K: 10). Tabi bunlar gibi olumlu davranışları var ama özellikle ders ve sınıf dağılımında çok adil davranmadığını düşünmüyorum(K: 13).	9	45
HAYIR	Bu özelliklerini taşıdığını düşünmüyorum ama baskıcı bir lider olduğu kesin(K: 3). Paylaşımcılık noktasında bir takım sorunlar yaşıyoruz. Tam bir lider gibi davrandığını düşünmüyorum(K: 15).	6	30
TOPLAM		20	100

Tablo 9'a göre öğretmenlerin yöneticilerinin "liderlik özelliklerini taşımalarıyla" ilgili soruyu % 25 oranında evet (N: 5); % 45 oranında kısmen (N: 9); % 30 oranında hayır (N: 6) şeklinde görüş bildirerek değerlendirdikleri görülmektedir. Evet ve kısmen cevaplarının toplam oranını % 75 olmasına rağmen kısmen cevapları % 45 oranında olmasından dolayı eğitim yöneticilerinin lider özellikleri taşıyıp taşımadıkları konusunda öğretmenlerin kararsız oldukları söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin, yöneticilerin özel hayatlarıyla ilgili duygu, düşünce ve görüşlerini çalışma ortamına yansıtıp yansıtmadıklarıyla ilgili soruya % 75 oranında hayır ve kısmen şeklinde yanıtlamalarından dolayı yöneticilerin özel hayatlarından kaynaklanan duygu, düşünce ve görüşlerini çalışma ortamına düşük düzeyde yansıttıkları; katılımcıların büyük bir bölümünün % 80 evet ve kısmen şeklinde yanıt vermelerinden dolayı yöneticilerin motivasyon arttırıcı çalışmalar yaptıkları; katılımcıların % 70 oranında evet ve kısmen şeklinde cevap vermelerinden fakat kısmen cevaplarının % 35 oranında olmasından dolayı yöneticilerin çalışanların karara katılmaları için gerekli ortamı oluşturdukları ama yeterli olmadığı; katılımcıların büyük bir bölümünün % 85 oranında evet ve kısmen yönünde yanıt vermelerinden dolayı yöneticilerin tarafsız

bir duruş sergiledikleri; katılımcıların büyük oranda (% 75) hayır şeklinde görev bildirmelerinden dolayı çalışma ortamında yönetici tarafından psikolojik baskıya uğramadıkları; evet ve kısmen cevapları toplamının % 90 oranında olmasından dolayı yöneticilerin tarafsız bir duruş sergiledikleri; katılımcıların büyük bölümünün % 75 oranında evet ve kısmen şeklinde görüş bildirmelerinden dolayı yöneticilerin eleştirilere açık oldukları; evet oranının % 55 olmasından dolayı yöneticilerin çalışanların kendilerini geliştirme ve yükselme gibi konularda çalışanlarına destek oldukları; Evet ve kısmen cevaplarının toplam oranını % 75 olmasına rağmen kısmen cevapları % 45 oranında olmasından dolayı eğitim yöneticilerinin lider özellikleri taşıyıp taşımadıkları konusunda öğretmenlerin kararsız oldukları söylenebilir.

Benzer araştırma sonuçlarına bakıldığında, Aksu (1994), okul müdürlerinin etkililiği ile örgüt ikliminin boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu; Tuna (1996), okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının okulların örgütsel iklimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu; Eraslan (2003) öğretmenlerin yöneticilerin liderlik özelliklerini taşıyıp taşımadıklarıyla ilgili soruyu katılıyorum düzeyinde algıladıkları; Helvacı ve Aydoğan (2009) okul kültürü ve iklimi boyutunun okullarda geliştirilmesi gerektiği; Celep'in (1996) okul yöneticilerinin öğretmenlerin karara katılmalarını etkin bir şekilde sağlamalarının, alınan kararın başarıya ulaşmasında etkili olduğu; Cemaloğlu (2002) okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği içinde olması, kendilerini geliştirmelerine fırsat vermesi, olumlu bir okul iklimi oluşturma çabaları öğretmenlerin performansına önemli derecede katkı sağladığı; Öztürk (2006; Akt: Sümer, 2012).) personelin okullarda müdürlerin tutumu ve okulun bulunduğu çevreye bağlı olarak yaklaşık olarak tamamı, çalışma ortamındaki insan ilişkilerinin (Yönetici/öğretmen ilişkileri, yöneticilerin tutumu) motivasyonu etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Araştırmaların genel olarak sonuçlarına bakıldığında örgüt iklimini etkileyen faktörler üzerinde durulduğu görülmektedir. Araştırma bu yönüyle diğer araştırmalarla benzerlik gösterip, elde edilen sonuçlara göre kısmen örtüşmektedir.

Araştırma kapsamında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1- Yöneticiler, öğretmenleri alınan kararlara katılmaları noktasında teşvik etmelidirler.

2- Yöneticiler çalışanlar üzerinde düşük düzeyde olsa bile psikolojik baskı kurmaktan kaçınmalıdırlar.

3- Yöneticiler, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve kariyer edinmeleri konusunda okul içinde ve dışında fırsatlar oluşturmaya çalışmalıdırlar.

4-Eğitim yöneticileri, yöneticilikten ziyade iyi bir lider olarak olumlu bir okul iklimi oluşmasını sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

Aksu, A. (1994). *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık

Celep, C. (1996). Okullarda işbirlikçi karar verme ve yöneticinin rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi,1* (1), 49-58.

Bucak, E.B. (2002). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde örgüt iklimi: "yönetimde ast üst ilişkisi". *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, 7*, 11-27.

Cemaloğlu N. (2002) Öğretmen performansının arttırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

Denison, D.R. (1996). WHat is the difference between organizational culture and organizational climate? *Academyof Management Rewiew, 21* (3), 619-654.

Donnely, C. (1999). School ethos and governor relationships.*School Leadership and Management, 19* (2), 223-239.

Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İl Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde Davranış***.** İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No: 242.

Freiberg, J. H. (1983). Improving school climate--a facilitative process.*Paper presented at the Seminar in Organizational Development in Schools, University of La Verna,* ABD.

Helvacı, M. A. ve Aydoğan İ. (2009). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen

görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (2), 41-60.

Ledoux, M.W. (2005*).* School culture in action.*Journal Of Education For Teaching*, 31 (3), 237–239.

Flient, N. (2000). Culture club: an ınvestigatioan of organisational culture. *Paper Presented At The Annual Meeting Of The Australian Assocation for Research In Education***,** Sydney.

Nind, M., Benjamin, S., Sheehy, K. and Collins, J. (2004). Methodological challenges in researching inclusive school cultures. *Educational Review, 56* (3), 259-270.

Pritcharda, R.J., Morrow, D. and Marshall, J.C. (2005). School and district culture as reflected in student voices and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement, 16* (2), 153 – 177.

Rafferty, T.J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education, 31* (2), 49-70.

Sümer, B. (2012). *KKTC Ortaöğretim Kurumları Yöneticilerinin Düşünce ve DavranışlarınınÖğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kıbrıs

Topal, Ö. S. (2001). *Okul İkliminin Başarıyla Olan İlişkisi Üzerine Korelasyonel Bir Araştırma.* **Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.**

Tuna, Z. (1996). *Okul Müdürlerinin Yönetsel Davranışlarının Örgüt İklimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2004). Eğitim bilimleri fakültesi öğrencilerinin fakülte kültürüne ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 38* (1), 101-122.

OKULLARDA YABANCILAŞMA VE BAĞLANMA DAVRANIŞLARININ NEDENLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ÇALIŞMA (NİTEL BİR ÇALIŞMA)

A QUALITAVIVE STUDY ON THE CAUSES OF ALIENTION AND ATTACHMENT BEHAVIORS IN SCHOOLS (A QUALITATIVE STUDY)

Soner DOĞAN Celal Teyyar UĞURLU Esma KARAHAN Hicret KAYA

[1]Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, SİVAS, snr312@gmail.com.

[1]Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, SİVAS, celalteyyar@ yahoo.com.

[1]Milli Eğitim Bakanlığı, SİVAS,esma.karahan@hotmail.com

[1]Milli Eğitim Bakanlığı, SİVAS, hicret__kaya@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Sivas il merkezinde görev yapan öğretmenlerin okullarına yabancılaşma ve bağlanma nedenlerini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 öğretim yılında Sivas il merkezindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel bir çalışma olup veri toplamak amacıyla öğretmenlere iki tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle irdelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler okula bağlanma nedeni olarak öğretmenler arasındaki sıcak arkadaşlık ilişkilerini, öğrenci başarısını, okulların fiziki koşullarını, öğrenci velilerinden memnun olmalarını, ekonomik nedenleri, üretme isteğini, meslek sevgisini belirtmişlerdir. Öğretmenler, okuldan yabancılaşma nedenleri arasında velilerin olumsuz tutum ve davranışlarını, okul yönetiminin bazı olumsuz tutum ve davranışlarını, öğrenci başarısızlığını, evlerine daha yakın semtlerdeki okullara gitme isteklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: yabancılaşma, bağlanma, öğretmen

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the causes of alienation and attachment of teachers working at schools in Sivas citycenter in the academic year 2012-2013. The sample of the research consists of 20 teachers working at public primary institutions in Sivas city center. It is a qualitative study and two open ended questions have been directed to the teachers to collect data. In the research semi-structured interview form has been used and it has been explicated with the methods of content analysis. According to the finding, teachers have reported warm friendship relations among the teachers, student achievements, physical conditions of schools, satisfaction with the parents of students, economic reasons, desire of producing and love of profession as the causes of attachment to school. Teachers have expressed negative attitudes and behaviours of parents, the failure of students, some negative attitudes and behaviours of school management and desire to go to schools closer to their home districts among the causes of alienation from school.

Keywords: Alienation, Attachment, Teacher

GİRİŞ

Davranış bireyin gözlenebilir, ölçülebilir, yinelenebilir ve anlatılabilir bilinçli etkinlikleridir. Bireyin örgüt ortamında yaptığı davranışlar örgüt dışında yaptığı davranışlardan farklı olduğu için, bu davranışlara "örgütsel davranış" denir. Örgütsel davranış, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi, ihtiyaçlarının karşılanması ve

yaşaması için örgüt çalışanlarının gerçekleştirdikleri bilinçli etkinliklerdir. Örgütsel davranışın sonul amacı, örgütsel amaçların arzulanan düzeyde gerçekleşmesi için gerekli olan örgütsel performansa ulaşmayı sağlamaktır (Izgar, 2008) . Eğitim örgütlerinin örgüt başarısında, yüksek performans sergilemelerinde örgüt üyelerinin örgüte olan bağlılığın rolü kuşkusuz çok önemlidir.

Örgütsel bağlılık, özellikle 1970'lerden sonra üzerinde fazla durulan bir konu olmasına rağmen, henüz bu kavramın tanımı üzerinde fikir birliğine varılamamıştır. Bunun en önemli nedeni, sosyoloji, psikoloji, sosyal psikoloji ve örgütsel davranış gibi farklı disiplinlerden gelen araştırmacıların konuyu kendi uzmanlık alanları temelinde ele almalarıdır. Bu nedenle örgütsel bağlılık alan yazını incelendiğinde birbirinden farklı birçok bağlılık tanımına rastlamak mümkündür (Çöl, 2004). Örgütsel bağlılık, işgörenlerin bulundukları örgütle olan bağın gücünü (Demir ve Öztürk, 2011); işgörenin çalıştığı örgüt ile kendini bir görme, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmaya dair isteğinin ölçüsünü (Çöl, 2004); iş görenin örgüte psikolojik olarak bağlanması onun örgütün amaç ve değerlerini içselleştirmesini (Balay, 2000) ifade etmektedir. Örgütün hedeflerine ulaşmasında önemli bir değer olarak ortaya çıkan örgütsel bağlılık eğitim kurumlarının başarısında da etkili bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Okulda, liderler ile birlikte çalışanların yani öğretmenlerin performansı da önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık vb. faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir (Buluç, 2009). Bu bağlamda öğretmenin mesleğe karşı hissettiği güçlü bağlılık duygusunun, öğrenciyi merkeze alan ve demokratik bir öğrenme ortamı oluşturmaya yönelik çabası üzerinde daha fazla destekleyici etkiye sahip olduğu söylenebilir (Üredi ve Üredi, 2007). Okul paydaşlarının örgütsel bağlılığı ne kadar güçlü ise Demir ve Öztürk (2011), örgütün performansı da aynı yönde artacaktır. Başarılı denebilecek bir örgütün örgütsel bağlılığın önemini kavraması ve bağlılığa yön veren değerleri bilmesi ve doğru analiz etmesi gerekmektedir. Ancak Erjem, (2005) örgüte bağlılığın söz konusu olmadığı durumlarda ise bireyde örgüte yabancılaşma eğilimi görülebilir. Bireylerin birbirinden ya da belirli bir ortamdan veya süreçten uzaklaşmaları, geri çekilmeleri, soğumaları yabancılaşma olarak ifade edilebilir

Yabancılaşma olgusunu felsefi açıdan ilk olarak "Tinin Görüngübilimi" adlı eserinde Hegel ele almıştır. Feuerbach'ın ve Marks'ın yabancılaşma ile ilgili irdelemeleri de önemlidir. Marks'a göre yabancılaşma, insan varlığının doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel boyutlarının parçalanması ve çürümüşlüğü, insanların toplumsal ilişkilerinde birbirlerinden kopması ve uzaklaşmasıdır. Bu açıdan yabancılaşma, insanın kendinden, ürettiği üründen, yaşadığı doğal, toplumsal, psikolojik ve kültürel çevresinden uzaklaşarak ama onların egemenliği ve belirleyiciliği altında yaşamını sürdürmesi demektir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Örgütsel yabancılaşma kavramı ise örgüt bireyinin yetkisi, mesleki gelişime ve değişime bakış açısı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme beklentisi gibi konularda yaşadığı doyumsuzluk hali olarak tanımlanabilir (Eryılmaz ve Burgaz, 2011). Elma (2003) mesleki yabancılaşmayı çalışanın işini anlamsız bulması; örgütünde kurduğu ilişkilerden doyum sağlayamaması; kendisini yalnız, yetersiz, güçsüz görmesi; geleceğe ilişkin umutlarını yitirmesi ve kendisini sistemin basit bir çarkı olarak algılaması olarak tarif etmiştir.

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan eğitim, sürekli yenilenerek tanımlanmaktadır. İnsanlığın ihtiyaçları bu şekillenmede temel etken oluşturmaktadır. Eğitime aracılık eden kurumlardan biri olan okullar,

çeşitli öğelerle, eğitimin amacına hizmet etmektedir. Bu hizmetin kalitesi, kurumda yetişmiş öğrencinin niteliğini belirleyebilmektedir. Günümüzde örgüt hastalığı olarak belirtebileceğimiz "yabancılaşma" olgusu, okullarda da sıklıkla gündeme gelen bir konudur. Özellikle okul yöneticileri ve öğretmenler, farkında olmadan dahi, bu sürecin bir parçası olmaktadırlar (Polat ve Yavaş, 2012). Eğitimde yabancılaşma ya da öğretmen yabancılaşması, gelişmekte olan ülkeler için önemli bir eğitim sorunudur. Eğitim sorunları çoğaldıkça öğretmen ve yöneticilerde başarısızlık duygusu yaratmakta, sorunların çözülemeyeceği hissi uyandırmaktadır. Her gün benzer sorunlarla karşılaşıldığı düşünüldüğünde sürekli sorunlarla yaşamak zorunda olan öğretmenlerin mesleki doyumlarının olumsuz yönde etkileneceğini söylemek yanlış olmaz. Öğretmenlerin kendi mesleklerine ilişkin olumsuz algılarının artması duyarsızlaşma ve mesleğe yabancılaşma sorununu da beraberinde getirmektedir. Öğretmenleri yabancılaşmaya götüren önemli etkenler arasında ekonomik yetersizlikler de bulunmaktadır (Şimşek, Balay ve Şimşek (2012).

Yaşanılan anomi ve yabancılaşma toplumsal çözülmeyi birlikte getirmektedir. Bu doğrultuda okulların eğitimin toplumsal işlevinin yeterli düzeyde yerine getiremediği söylenebilir. Bayrak ve Terzi, 2004). Örgütüne karşı yabancılaşan öğretmenler ise okulun başarısı ile ilgilenmekten çok iş sürecinin olumsuz yanlarını düşünecek, örgüt içi etkililikleri zayıflayacak ve örgüte yarardan çok zarar getirecektir. Sonuç olarak örgütsel yabancılaşmanın en az düzeye indirgenmesi, eğitim örgütlerinin işlevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmeleri açısından dikkate alınması gereken önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Eryılmaz, ve Burgaz, 2011).

YÖNTEM

Araştırma açıklayıcı değil, betimleyici ve yorumlayıcı bir niteliğe sahip olmasından ötürü nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma türü nitel olmasından dolayı evren ve örneklem belirleme yoluna gidilmemiş; Sivas il merkezinde çalışan öğretmenler çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Örneklemede amaçsal örnekleme yoluna gidilmiş; çalıştıkları kurumda en az üç yıl görev yapan öğretmenler örnekleme alınmıştır. Öğretmenlerin bağlanma ve yabancılaşma nedenlerini ortaya çıkarmak için iki açık uçlu soru hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan sorulara aşağıda yer verilmiştir:

- Sizi görev yaptığınız okula bağlayan nedenler nelerdir?

- Sizi görev yaptığınız okuldan uzaklaştıran nedenler nelerdir?

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve konu ile ilgili katılımcılara iki tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Elde edilen cevaplar betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri ile irdelenmiş ve sonuçlar tablo haline getirilmiştir.

Bu kapsamda 20 öğretmene ait her bir soruya verilen yanıtlar tek tek değerlendirmeye alınmış, içeriğine göre soruya ilişkin yanıt niteliği taşıyan ifadeler belirtilen kategorilerle kodlanmış, anlam açısından aynılık

gösteren yanıtlara aynı tabloda yer verilmiştir. Tekrardan kaçınmak amacıyla aynı ifadeleri içeren cümleler bir defa kullanılmıştır. Katılımcılar bir ile yirmi rakamları arasında numaralandırılmıştır (K:1, K:2,…)

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmacılar tarafından elde edilen verilerin içeriği irdelenmiş sonuçlar öğretmenlerin okullarına bağlanma nedenleri teması altında okuldaki öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri, öğrenci başarısı, fiziki koşullar, veli profili, ekonomik nedenler, üretme isteği, meslek sevgisi kategorilerine; öğretmenlerin okullarına yabancılaşma nedenleri teması ise velilerin olumsuz tutum ve davranışları, okul yönetimi ile ilgili olumsuz durumlar, öğrenci başarısızlığı, ulaşım koşulları kategorilerine ayrılarak incelenmiştir.

Tablo 1: Sivas İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarına Bağlanma Nedenleri Hakkında Belirttiği Görüşler

	ÖĞRETMENLERİN OKULLARINA BAĞLANMA NEDENLERİ	N	F
OKULDAKİ ÖĞRETMENLERİN ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ	Okulda öğretmen arkadaş grubumla birlikte yaptığımız etkinlikler okula bağlılık nedenlerimden biridir. Okulumuzda öğretmenler arasında sıcak ve samimi bir iletişimimiz var (K:3), Okulda sosyal ortamımız iyi (K:11), (K:2). Görev arkadaşlarımla aynı görüşü paylaştığım için (K:13). Okuldaki arkadaş ortamı (K:14), (K:1). Arkadaş ortamının sıcak ve samimi olması, okulda kendimi huzurlu hissetmem, okulu evim gibi görmem (K: 16). Öğretmenlerle ilişkilerimiz yakın dost ilişkisi (K:19), (K:4). Okulu arkadaşlarım sayesinde daha çok seviyorum (K:3), (K:10). Okulda arkadaşlarımızla bir çok şeyi paylaşabiliyoruz (K:11).	12	27
ÖĞRENCİ BAŞARISI	Okulum merkezi bir okul, öğrenci başarısı yüksek, bu okula bağlılığımı etkiliyor. (K:2) Öğrencilerim okula bağlanma sebebim. (K: 5) Öğrenci grubum oldukça iyi, onlar mezun olmadan gitmek istemiyorum. (K:6), (K:1). Öğrenci başarısı iyi sevide, bu da mesleğimi severek yapmama sebep oluyor, bağlılığımı artırıyor (K:7) Öğrenci portföyü iyi olduğu için (K:12). Öğrencilerle olan iletişimim beni okula bağlayan nedenlerden.(K:14), (K:4), (K:8). Öğrencilerimin kapıda beni bekliyor olmaları, hepsi değilse de birkaçının gözündeki ışıltı bana yetiyor. (K:15) Okulumuza seçkin öğrenciler geldiğinden, ilde gözde bir okulda çalışıyorum. Öğrenci başarısı yüksek. Bu beni okula bağlayan bir neden. (K:17), (K:13).	12	27
FİZİKİ KOŞULLAR	Okulun il merkezinde ve fiziki koşulları iyi seviyede olması okula olan bağlılığımı etkiliyor (K:7). Görev yaptığım okulun fiziki şartları, eve yakınlığı olarak değerlendirebilirim (K:12), (K:18). Okulumun fiziki koşulları, ders araç gereçleri açısından zengin oluşu nedenlerim arasında (K:17), (K:20).	5	11
VELİ PROFİLİ	Okuldaki öğrencilerimden ve velilerden memnun olmam (K:2). Görev yaptığım okulun veli portföyü (K:12), (K:7), (K:11).	4	8
EKONOMİK NEDENLER	Ekonomik ihtiyaçlardan dolayı çalışmak zorundayım, bireysel ihtiyaçlarımı karşılayabilmek için okula bağlı olmak zorundayım (K:1). Ekonomik nedenler, sosyal statü (K:19), (K:5), (K:9).	4	8

ÜRETME İSTEĞİ	Bir şeyler üretme isteği, çalışma arzusu beni mesleğe ya da okula bağlayan şeylerdir (K:8), (K:2). Üretme isteğinin verdiği haz, mesleğimi isteyerek yapmamı sağlıyor (K:11) Her sabah başka bir yeniliğe sebep olma ihtimali (K:18), (K:6).	5	11
MESLEK SEVGİSİ	Öncelikli olarak bu mesleği sevmek (K: 14), (K:8), (K:4). Beni okula bağlayan tek sebep olarak öğrencilerimi ve mesleğimi seviyor olmam diyebilirim (K:15).	4	8

Tablo 1'e göre öğretmenlerin okula bağlanma nedenleri en yüksek düzeyde "okuldaki öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri" (% 27) ve "öğrenci başarısı" (%27) kategorilerinde ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla ile "fiziki koşullar" (% 11) ve "üretme isteği" (% 11); ile "veli profili" (% 8), "ekonomik nedenler" (% 8) ve "meslek sevgisi" (% 8) kategorileri takip etmiştir.

Öğretmenlerin okula bağlanma nedenlerinin en yüksek düzeyde "okuldaki öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri" (%27) ve "öğrenci başarısı" (%27) kategorilerinde ortaya çıkması öğretmenlerin meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle olan ilişkilerinde diğer kategorilere göre daha duyarlı olduklarını göstermeleri ve "insan" faktörünü ön plana almaları açısından anlamlıdır.

"Veli profili", (% 8) "ekonomik nedenler" (% 8) ve "meslek sevgisi" (% 8) kategorilerinin öğretmenlerin okula bağlanma nedenleri arasında en alt düzeyde etkili olması özellikle son dönemlerde velilerin öğretmenler üzerinde kurdukları baskılara, öğretmen maaşlarının yetersiz olmasına ve öğretmenlik mesleğinin statüsünde görülen düşüşe bağlanabilir.

Öğretmenlerin okula bağlanma nedenlerin diğer ikisi ise "fiziki koşullar" (% 11) ve "üretme isteği" (% 11) olmuştur. K: 7 rumuzlu katılımcı okulun sahip olduğu fiziki imkanların mesleğine olan bağlılığı nasıl etkilediği konusunda *"okulun il merkezinde ve fiziki koşulları iyi seviyede olması okula olan bağlılığımı etkiliyor*" ifadesini kullanırken K: 11 rumuzlu katılımcı üretme isteğini *"üretme isteğinin verdiği haz, mesleğimi isteyerek yapmamı sağlıyor"* şeklinde açıklamıştır.

Tablo 11: Sivas İl Merkezinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okullarına Yabancılaşma Nedenleri Hakkında Belirttiği Görüşler

	ÖĞRETMENLERİN OKULLARINA YABANCILAŞMA NEDENLERİ	N	F
VELİLERİN OLUMSUZ TUTUM VE DAVRANIŞLARI	Öğrenci veli profili çok sıkıntılı, en ufak bir durumda şikayet etmeye hazır olması, beni okuldan soğutuyor (K:8), (K:5), (K:3). Velilerin çocuklarıyla ilgilenmemeleri (K:13), (K:9). Velilerle iş birliğinin söz konusu olmaması, ilgisizlikleri (K:14). (K:2), (K:11), (K:15). Bilgiç veli tavırları (K:17), (K:18). (K:16).	11	27,5
OKUL YÖNETİMİ İLE İLGİLİ OLUMSUZ DURUMLAR	Okul yönetiminin bazı davranışları beni okuldan soğutuyor, çok otoriter bir yapısı var. Biz öğretmenlere yüksekten bakıyor, empati yapmıyor Bu nedenle tayinim çıkarsa bu okuldan uzaklaşmak istiyorum (K:4). Yöneticilerin adaletsiz uygulamaları, kayırma davranışları (K:6). (K:3), (K:12), (K:19), (K:5), (K:16). İdarecilerin ikiyüzlü davranmaları (K:8), (K:20).	9	22,5

ÖĞRENCİ BAŞARISIZLIĞI	Öğrencilerin beklenen başarıyı göstermemeleri (K:10), (K:3), (K:8). (K:17) (K:6). Öğrenci profilimin istediğim gibi olmaması, başarı düzeyinin düşük olması (K:11). Öğrenci alt yapısının yetersiz olması (K:13), (K:1), (K:7), (K:20). Öğrencilerin derslerde istenilen başarıyı sergilememesi (K:15), (K:18).	12	30
ULAŞIM KOŞULLARI EVE YAKINLIK	Evime daha yakın bir okulda çalışmak istiyorum, her sene tayin istiyorum (K:1), (K:7), (K:11). Evime daha yakın, başarılı ve merkezi bir okulda çalışmak istiyorum (K:3), (K:19). Okul merkezde ama evime daha yakın bir okul olmasını tercih ederim (K:5). Daha merkezi bir okulda çalışmak istiyorum (K:15), (K:12), (K:14).	8	20

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin okula yabancılaşma nedenleri en yüksek düzeyde"öğrenci başarısızlığı" (% 30) kategorisinde ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla "velilerin olumsuz tutum ve davranışları" (%27,5); "okul yönetimi ile ilgili olumsuz durumlar" (% 22,5) ve "ulaşım koşulları eve yakınlık" (% 20) takip etmiştir. Yapılan betimsel ve içerik analizleri sonucunda oluşan kategorilerin yüzdelik oranlarındaki dağılımın birbirlerine yakın olmasına dayanılarak öğretmenlerin okula yabancılaşması konusunda özellikle ön plana çıkan bir neden olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma nedenleri arasında "velilerin olumsuz tutum ve davranışlarının" (% 27,5) olması sınav sisteminden dolayı velilerin öğretmenlerden beklentilerinin artması ve bu beklentilerini dile getirirken öğretmenler üzerinde psikolojik baskı oluşturmalarına, "alo 147 hattı"nın bilinçsiz bir şekilde kullanılması gibi faktörlere bağlanabilir.

"Öğrenci başarısızlığı" (% 30) ile öğretmenlerin okula yabancılaşmasında etkili olan en yüksek orana sahip kategoridir. Bu durum öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri adına gereken tüm çalışmaları yapmalarına rağmen öğrencilerin beklenen başarı düzeyine ulaşamadıkları, öğrenci başarısızlığının ise öğretmenlerde hayal kırıklığı ve yabancılaşma hissi uyandırdığı şeklinde açıklanabilir.

Görev yapılan okulun ulaşım koşulları ve eve yakın olması (% 20) oranında öğretmenler tarafından okula yabancılaşma nedeni olarak ifade edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin ulaşımı zor ve uzak olan okullara giderken yoruldukları, yıprandıkları ve çok fazla zaman kaybettikleri şeklinde açıklanabilir

"Okul yönetimi ile ilgili olumsuz durumlar" (% 22,5) ise bir başka yabancılaşma nedeni olarak öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Okul yönetiminin tutum ve davranışlarının öğretmenleri doğrudan etkilediği düşünüldüğünde okul yönetimi ile yaşanan sorunların öğretmenleri okuldan uzaklaştırabileceği söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin okula bağlanma nedenleri en yüksek düzeyde "okuldaki öğretmenlerin arkadaşlık ilişkileri" (% 27) ve "öğrenci başarısı" (%27) kategorilerinde ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla ile "fiziki koşullar" (% 11) ve "üretme isteği" (% 11); ile "veli profili" (% 8), "ekonomik nedenler" (% 8) ve "meslek sevgisi" (% 8) kategorileri takip etmiştir. Bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan

ilişkilerinde sağlıklı bir paylaşım ortamı oluşturmalarının ve öğrencileri başarılarının yükseltilmesinin öğretmenlerin mesleki tatmin elde ederek okula bağlanma düzeylerini arttıracağı; özellikle son dönemlerde velilerin öğretmenler üzerinde kurdukları baskılardan ve öğretmen maaşlarının yetersiz olmasından dolayı öğretmenlik mesleğinin statüsünde azalmalar olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okula yabancılaşma nedenleri en yüksek düzeyde"öğrenci başarısızlığı" (% 30) kategorisinde ortaya çıkmıştır. Bunu sırasıyla "velilerin olumsuz tutum ve davranışları" (%27,5); "okul yönetimi ile ilgili olumsuz durumlar" (% 22,5) ve "ulaşım koşulları eve yakınlık" (% 20) takip etmiştir. Yapılan betimsel ve içerik analizleri sonucunda oluşan kategorilerin yüzdelik oranlarındaki dağılımın birbirlerine yakın olmasına dayanılarak öğretmenlerin okula yabancılaşması konusunda özellikle ön plana çıkan bir neden olmadığı söylenebilir.

Literatürde yabancılaşma ile ilgili çalışmalara bakıldığında Hoşgörür'e (1997) araştırma sonucunda, öğretmenlerin genellikle okullarıyla özdeşleştikleri, okullarını benimsedikleri ve okullarıyla uyuşum içinde oldukları; buna karşılık öğretmenlerin okullarına karsı orta derecede umursamazlık içinde oldukları ve okullarına karsı nadiren yabancılaştıkları; Bayındır (2002), araştırma sonucunda, lise öğretmenlerinin büyük bir bölümünde mesleğe yabancılaşma duygusunun orta ve yüksek düzeyde olduğu; öğretmenlerin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin artmasıyla, öğretme-öğrenme sürecinde gereken öğretmenlik davranışlarını gerçekleştirme düzeylerinin azaldığı; Elma (2003), araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma düzeylerinin düşük çıktığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının en yüksek olduğu boyutların okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca işe yabancılaşma duygusu, bekar öğretmenlerde, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerde ve branş öğretmenlerinde daha yüksek bulunmuştur. Araştırma sonucunda, branş, okul büyüklüğü, medeni durum ve kıdem değişkenlerinin ise yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu; Erjem (2005), raştırma bulgularına göre, öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullar (kalabalık sınıflar, ağır ders yükü, materyal eksikliği, yönetsel sorunlar, ekonomik sorunlar) altında bulunmalarına rağmen, "yabancılaşmayı bütün boyutlarıyla ve yaygın olarak değil, bazı boyutlarıyla ve kısmi olarak yasadıkları" saptanmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin en yoğun yasadıkları yabancılaşma "güçsüzlük" kategorisindedir. Erjem, bu konuda özellikle yönetsel süreçlerin önemli faktörler olarak görülmesi gerektiğini belirterek; öğretmenler arasında (yaygın olarak) okul yönetimlerinin merkezi ve demokratik olmadığı fikrinin hakim olduğunu; Yapıcı (2007), araştırma bulguları sonucunda, okulun bireyin kendisine ve diğerlerine yabancılaşmasında çok önemli rol oynayan ideolojik bir kurum olduğu; okulun yarattığı yabancılaşmanın, tek tip ve kitlesel olma boyutu ile bireysel yabancılaşmadan daha etkili, örgütlü ve kasıtlı bir yapılanma seklinde bulgulara ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar daha çok nicel ağırlıklı olduğundan bu çalışmanın sonuçlarıyla dolaylı yönden; ilgili nitel çalışma sonuçları ise kısmen bu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Örgütsel bağlılık ile ilgili literatüre bakıldığında daha çok ilişkisel çalışmalara rastlanmaktadır. Bunlardan bazıları: Buluç (2009) liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasında; Erkmen ve Bozkurt (2011); Demir ve Öztürk (2011) örgüt kültürü ile örgütsel bağlılık arasında; Karcıoğlu ve Çelik (2012) Mobbing ile örgütsel bağlılık arasında; Boylu, Pelit ve Göçer (2007) akademisyenlerin bazı kişisel özellikleriyle örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulmuşlardır. Ayrıca Buluç (2009) örgütsel bağlılıkla ilgili

araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar göre örgütsel bağlılığın çalışanların iş doyumu, performansı, örgüt sağlığı, örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Literatürde yapılan ilgili çalışmaların daha çok nicel olmasından dolayı bu çalışma sonuçları ile dolaylı yönlerden örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1- Okulun fiziki koşulları öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi

2- Okul yönetimlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için okul yöneticilerinin liderlik davranışlarının güçlendirilmesi,

3- Öğretmenlerin ekonomik koşullarının düzeltilmesi,

4- Öğretmenlerin ulaşım sıkıntılarının giderilmesi için yer değiştirmelerde kolaylık sağlanması,

5- Öğretmenler üzerindeki veli baskısının azaltılması için okul yönetimlerince velilere bilgilendirici seminerler düzenlenmesi,

6- Öğrenci başarısının arttırılmasında tüm tarafların ortak paylaşımlar gerçekleştirebileceği uygun ortamların hazırlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir.

Bayrak, C. ve Terzi, ç. (2004). Okul yöneticilerinin girişimcilik özelliklerinin okullaraYansımaları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*.

Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (*2007).* Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar 44* (511), 55-74.

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

Çöl, G. (2004). Örgütsel bağlılık kavramı ve benzer kavramlarla ilişkisi. *İş, Güç, Endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 6* (2), 4–11.

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

Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği).* Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:

Erkmen, T. ve Bozkurt, S. (2011). Örgüt kültürü ve örgütsel bağlılık ilişkisini incelenmesine yönelik bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İ.B.F. Dergisi, 2,* 197-228

Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3* (4), 395-417.

Eryılmaz, A. ve Burgaz, B., (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 36* (161), 271-286.

Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim işgörenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili ortaöğretimokulları örneği).* , Yayınlanmamış Doktora Tezi,Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Izgar, H. (2008*)* Okul yöneticilerinde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,25*, 317 -334.

Karcıoğlu, F. ve Çelik, Ü.H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26* (1),59-75.

Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, kurumsal değerler ve duygu yönetimi denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1* (2), 218-224.

Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A.S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2* (1). 53-72.

Üredi, L. ve Üredi, I. (2007). Sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stillerinin yordayıcısı olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 133-144.

Yapıcı, M. (2005). Eğitim ve yabancılaşma, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 1-9.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, S. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslar arası insan bilimleri dergisi, 6* (2), 315-335.

BİLİM VE SANAT MERKEZİ MÜDÜRLERİ İÇİN ETKİLİ YÖNETİM STANDARTLARININ OLUŞTURULMASI

Çiğdem ÇELİK ŞAHİN
Gaziantep University
celikcrocus@yahoo.com

ÖZET

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin ileri düzey eğitim alabilmek amacıyla devam ettikleri Bilim ve Sanat Merkezlerinde yapı ve işleyiş normal eğitim kurumlarından farklılık göstermektedir. Bundan dolayı, bu merkezlerin yönetimi, farklı nitelikler gerektirmektedir. Uluslar arası düzeyde üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitiminde başarıyı yakalamış ülkelerde üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitiminde etkili yönetimin sağlanabilmesi için bazı standartların belirlendiği görülmektedir. Bu ülkelerden İngiltere ve Amerika'daki bazı eyaletler (Wisconsin, Colorado, Iowa, California, Maryland, DODEA Okulları (Amerika Savunma Bakanlığına bağlı okullar), NAGC: Ulusal Üstün Zekalıalr Derneği, Ohio, ve New Mexico) ile üstün zekalı ve yeteneklilerin eğitimindeki yöneticilerin niteliklerini kapsayan Wynn' in çerçeve planı çalışmaları kapsama dahil edilmiştir. Bu çalışma, döküman analizi yöntemi ile bu standartların ortaya çıkarılmasını ve Atlas.ti programı yardımıyla en yüksek frekansa sahip özelliklerin tespit edilerek Bilim ve Sanat Merkezleri için etkili yönetim standartlarının oluşturulmasını hedeflemektedir. Oluşturulan bu standartlar; teknik, insancıl ve kavramsal yeterlikler başlıkları altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilim ve Sanat Merkezi, üstün zekalılar, yönetim standartları

ABSTRACT

Science and Arts Centers which students attend to be able to receive advanced level education are different from the other educational organizations in structure and operation. So that, managing these organizations need to have different qualifications. In some countries which succeed in educating the gifted and talented some standards are defined. These countries are England and America (Wisconsin, Colorado, Iowa, California, Maryland, DODEA Schools (Department of Defence Education Activity), NAGC: National Association of Gifted Children, Ohio, ve New Mexico) and Wynn's Framework, formed for the principals in gifted education. This study aims to reveal these standards and determine the principal qualifications which have high frequency by the help of Atlas.Ti program and form effective management standards for Science and Arts Centers. These standards are classified under the technical, humanist and conceptional headings.

Key Words: Science and Arts Centers, the gifted, management standards

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda Türk eğitim sistemindeki hızlı gelişmeler ve değişimler okulların yönetimini daha karmaşık ve zor hale getirmektedir. Okul müdürleri, yönetici olarak atanırken gerekli ölçütleri karşılamalarına rağmen, göreve başladıktan sonra gün geçtikçe farklılaşan eğitim sistemindeki uygulamalar sebebiyle, karşılaştıkları problemlere çözüm bulma sürecinde sıkıntı yaşamaktadırlar. Çınkır (2010), müdürlerin okullarını kanun yasa ve yönetmeliklere uygun olarak, toplumun ve bireylerin öncelikleri doğrultusunda yönetmekten sorumlu olduklarını

ve bu görevlerini yerine getirirken başta idari, eğitim ve öğretim, personel ve mali konularda olmak üzere birçok alanda sorunlarla karşılaşmakta olduklarını vurgulamıştır.

Türkiye'de üstün zekalı ve yetenekli olarak tanılanmış öğrenciler, ileri düzey eğitim almak amacıyla Bilim ve Sanat Merkezlerine devam etmektedirler. Bilim ve Sanat Merkezleri, gerek öğretim süreci, takip edilen eğitim programı ve değerlendirme süreci ve gerekse, yönetim süreci açısından diğer eğitim kurumlarından farklılık göstermektedir. Bu kurumda görev yapan yöneticiler, örgün eğitim kurumlarındaki yöneticilerden farklı bir hedef kitlesi ile ilgilendiklerinden yaşanılan problemler ve çözüm süreçleri bazı farklılılar göstermektedir.

Bilim ve Sanat Merkezleri yönergesinin dışında yönetmeliğinin bulunmaması ve yasal düzenleme çalışmalarının henüz yapılmaması birtakım sıkıntılara yol açmaktadır. Bu sıkıntıların temelinde Bilim ve Sanat Merkezlerinin bir örgün eğitim kurumu olmaması vardır. Bunun yanında büyük şehirlerde sayılarının yetersiz olması, seçilemeyen öğrencilerin özel eğitim alma fırsatı yakalamalarını engellemektedir.

Günümüzde başta işleyiş mekanizması, fiziksel mekân yetersizliği, öğretmen seçimi, aile eğitimi vb. konular başta olmak üzere pek çok problemle karşı karşıya olmasına rağmen, Bilim ve Sanat Merkezleri bu alandaki boşluğu doldurmak adına önemli bir projedir. Ülkemizin gelişmesinde ve ekonomik anlamda kalkınmasında bu bireylerin önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin ileride özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelerde önemli roller üstleneceği dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla bu merkezlerde öğrenci seçim aşamalarının ve verilen eğitim hizmetinin yeniden gözden geçirilmesi önem arz etmektedir (Levent, 2011).

Bu merkezlere yöneticilerin atanmasında ise, MEB yönetici atama kıstaslarına ek olarak; "Bilim ve sanat merkezi yöneticiliklerine öncelikle bu eğitim kurumlarına seçilerek öğretmen olarak atanıp görev yapan ya da bu eğitim kurumlarında görev yaptıktan sonra herhangi bir nedenle ayrılmış olmakla birlikte yeniden bu eğitim kurumlarına sınavsız atanabilme hakkını kaybetmemiş olanlar arasından atama yapılır" denmektedir (MEB Mevzuat, 2009).

BİLSEM Modeli Raporu (2009)' na göre Bilim ve Sanat Merkezi yöneticilerinin lisansüstü eğitimden geçmemiş olması ve bu merkezlerin yapısına uygun uygulamalı eğitimden geçmeden atamalarının yapılması büyük sorunlar yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden müdürler, Bilim ve Sanat Merkezlerinde yönetici olarak göreve başlandığında, bu merkezlerde çalışmanın, daha farklı yeterlikler gerektirmesi sebebiyle, süreç ile ilgili sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Ayrıca yönetici kaynaklı sorunlar arasında; yöneticilerin tanılama yöntem ve araçları ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olmaları, yöneticilerin okul-aile-Bilim ve Sanat Merkezi üçlüsü arasında yeterince etkileşim kuramamaları ve Bilsem konusunda bilgilerinin yetersiz olması gibi temalar belirlenmiştir.

2. GELİŞME

2.1. Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Eğitimindeki Yöneticilerin Görev ve Sorumlulukları

Etkililik, ortak amacın gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür. Yeterlilik ise, öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasıyla ilgilidir. Örgütün amacını gerçekleştirme doğrultusunda işbirliği yapmaya istekli, yeter sayıda bireyin sağlanması, yeterliliğin ölçütüdür

(Aydın, 1988). Herhangi bir eğitim kurumunda, verimlilik, etkililik ve yeterlikten söz edilebiliyorsa, o örgütün performans yönetimin oldukça başarılı olduğu ileri sürülebilir. Eski yönetim anlayışlarında, örgütün kalitesinin bireysel verimlerin birleştirilmesinin bir sonucu olduğu ifade edilmekteydi. Son gelişmeler, verimliliği, bireysel güçlerin bir toplamı değil, bir sentezi, etkileşimi olarak ele almaktadır. Eğitimde verimlik, ekip çalışmasını, okulun amaçlarını gerçekleştirmesini ve sinerjisi yüksek olan bir örgütü ifade etmektedir (Cemaloğlu, 2002).

Okul müdürlerinin, okulu yönetme sürecinde karşılaştıkları sorunlar, okul müdürünün görev ve sorumlulukları ile paraleldir. Bir okulda müdür genellikle; 1) eğitim programlarının yönetimi, 2) öğrenci kaynağının yönetimi, 3) işgören kaynağının yönetimi 4) genel hizmetlerin yönetimi 5) parasal kaynağın yönetimi konuları ile ilgilenir (Başaran, 2008).

Okul müdürünün başarısı okuldaki resmi kuralların, yasa ve yönetmeliklerin uygulanması sürecinde sergilediği yöneticilik ve liderlik becerileri ile yakından ilişkilidir. Southworth (1995), müdürlerin etkili yönetim için okulda amaçlı bir liderlik sergilemesi gerektiğini belirtmiştir. Amaçlı liderlik sunan bir okul müdürü a) okulun gereksinimlerini anlar, b) okul çalışmalarına etkin olarak katılır, c) diğer meslektaşlarını ve paydaşları yanına alır, d) personel üzerinde tam bir kontrol sağlamayı denemez, e) okulda eğitim ve öğretimin kalitesini etkiler, f) eğitim programları ile ilgili gelişmelere ve kararlara katılır, g) tüm okul politikalarını geliştirir, h) meslektaşları ve öğretmenleri ile birlikte bir okul planı yapar, ı) öğrenci gelişimini denetler, j) okul çevresinde ve sınıflarda ne oluyor bilir, k) öğretilenlerin kayıt ve planlarının olmasını sağlar, l) personelin gelişimine katkıda bulunur.

21. yüzyılın okul müdürlerinin bir yandan öğrenme ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, verilerle karar veren ve sorumluluk sahibi olan öğretimsel lider olmaları beklenirken, aynı zamanda toplumunda okul rolünün öneminin farkında olan, öğretmenler, toplum ve çevreyle yakın ilişkiler sürdüren, okulun gelişimi için kendini adamış iletişim lideri olması, bununla birlikte ortaya koyduğu çaba, girişimci ruh ve etik değerleri ile öğrencilerin en üst seviyede öğrenmelerini desteklemesi, okul içindeki ve dışındaki kişi ve kuruluşlarla okulun vizyonunu paylaşan niteliklere sahip olması beklenmektedir (Usdan ve diğ., 2000).

İş hayatının dinamizmi içinde ihtiyaç duyulan, yöneticilik becerisinin daha az, liderlik becerilerinin daha fazla kullanılmasıdır. Yöneticiler en genel anlamı ile denetleme, yönlendirme ve ikinci kontrol üzerinde dururken, liderler ise farklı bir özelliğe sahiptir; yönlendirmeyi kontrol yolu ile sağlamak yerine eğiterek, yetkilendirerek ve geliştirerek yaparlar. Yönetici ilişkilerini denetlemeye dayandırırken, lider güvene dayandırır (Erdal, 2007).

Liderlik olgusunun, örgütler açısından önemli olmasının en önemli gerekçeleri arasında, örgütsel plan veya programların her şeyi öngörememesidir. Örgütlerin içinde bulunduğu ortamın son derece dinamik ve kaygan olması, örgütsel yapıların yüzlerinin, doğası gereği ileriye dönük olması, örgütlerin en önemli unsurunun –insan– değişken, öngörülemeyen ve karmaşık bir yapıya sahip olması gibi özellikler gösterilmektedir (Arıkan, 2001).

Örgün eğitim kurumlarının etkililiği, yöneticilerinin liderlik vasıflarını sergileyebilmeleri, okuldaki huzur ve motivasyonun sağlanması, okulun başarıya ulaşması ve kurum kültürünün oluşturulabilmesi açısından oldukça önemlidir. Yetişkin eğitimi kapsamında olan üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitiminde bu durum

daha fazla oranda önem arz eder. Yönetim basamağındaki herhangi bir aksaklık, direk olarak öğretmenleri ve dolayısıyla da bu özel öğrencileri etkileyecektir.

Üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitim kurumlarının yöneticileri, bazı önemli sorumluluklara sahiptir. Bunlardan bazıları; okul politikalarını geliştirmek, komite toplantılarına başkanlık etmek, tanılama programlarını organize etmek, geliştirmek ve değerlendirmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunmak, kültürel eğitimlerde personeli yetiştirmek, ebeveynlerle birlikte hareket etmek, bilgiyi yaygınlaştırmak ve danışmanlık yapmaktır (Whitfield Devlet Okulu üstün zekâlılar program politika ve uygulama planı, 2008).

Bu alanda görev yapan yöneticiler, öğretmenlerin eğitim uzmanlarının, ebeveynlerin danışmanlığında düzenli olarak programları değerlendirmeli, okul politikalarını geliştirmeli ve uygulamalı, eğitimcilere profesyonel gelişim imkânı sunmalı, programlara, uzmanlığa, etkinliklere ve bilgiye erişimi artırmak için okul içi ve dışı işbirliğini artırmalı, toplumu dahil edip desteğini alarak okul kapasitesini artırmalı, okul yıllık planlarına ve uygulamalı planlara özel stratejiler dahil ederek üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmalıdır (Queensland Üstün Zekâlılar Programı, 2012).

Başarılı bir üstün zekâlı ve yetenekliler eğitim programlarının yöneticilerinin mükemmeli hedefledikleri, ulusal standartlarla örtüşen hedefler koydukları, konferanslara katılarak güncel bilgiyi takip ettikleri görülmektedir. Farkındalığı artırmak ve sistematik değişiklikler yapmak için hedefler koymakla sorumludurlar (Van Tassel-Baska, 2008).

Etkili okulların yöneticilerinin öğretimsel lider olmaları gerekmektedir. Aynı şekilde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okullarının yöneticilerinin de, Amerika' daki 'No Child Left Behind' hareketinde belirtildiği gibi, üstünlerin eğitimindeki müfredat ve değerlendirilmesi alanında ileri düzey eğitim almış öğretimsel lider olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Avery, 2001). Buna ek olarak okullarındaki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanılanması ve farklı ihtiyaçlarının karşılaması için öğretmenlere profesyonel gelişim imkânı sağlarlar (Landrum ve diğ., 2001). Bu müdürler, yaratıcılardır ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için etkileyici olan öğrenme ortamları yaratma da değişim araçlarıdır (DiPaola ve Tschannen-Morgan, 2003).

Okul yöneticileri; okul yapısı, müfredat ve öğretimsel uygulamalar ve öğretmenlerin çabalarını etkileyen profesyonel gelişim ile ilgili liderlik kararları almaktadırlar. Okul müdürlerinin yönetim tarzı ve kurumsal kararları, öğretmenlerin öğretimsel uygulamalarını etkileyebilmektedir. Birçok araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, işbirliği içinde planlama yapmanın eksikliğinin programı farklılaştırmak için gayret göstermelerine engel olduğunu vurgulamışlarıdır (Maguire, 2008). Üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili öğretmen uygulamalarının denetimi ve yönetimsel desteğin etkisi üzerinde çok az araştırma bulunmaktadır. Buna rağmen yapılan araştırmaların çoğu, öğretmenlerin, yeni öğretimsel etkinlikleri uygulama ve öğretimi üstün zekâlılar için farklılaştırma becerisi üzerinde yönetimsel desteğin olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Cortina, 2011). Ayrıca bu çalışmalarda, planlama eksikliğine karşı öğretmenlerce hissedilen kızgınlığın, yıllar geçtikçe artması ilginçtir. Öğretmenlerin sınıf uygulamalarını etkileyen yorumlar ve algılar, öğretmenler ve müdürlerce farklılık göstermektedir.

Moon ve arkadaşları (1995) çalışmalarında, öğrenme ortamlarının kısıtlılığına dair açıklamalarında müdür ve öğretmen algılarında farklılıklar tespit etmişlerdir. Müdürler, bu durumu öğretmen kapasitesi ve bilgi

eksikliği ile bağdaştırmış, öğretmenler ise kendi kontrollerinin dışında olan bir durum olarak yorumlamışlardır. Müdürler, farklılaştırma ile ilgili sınıf uygulamaları hakkında doğru bilgiye sahip olmayabilirler ya da öğretmenlerin kendi uygulamaları ve üstün zekâlı öğrencilere öğretim hakkındaki farkındalıkları sınırlıdır. Müdürlerin tek başlarına öğretimsel uygulamaları şekillendirmeleri mümkün değildir.

Spillane, Hallett and Diamond (2003) öğretmen gözlemleri ve mülakatlarına dayalı bir araştırmalarında, öğretmen uygulamalarını etkileyen faktörleri incelemişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%83) müdürlerin, öğretimsel uygulamaları şekillendirdiğini belirtmişlerdir. Birçok öğretmen ise (%70.2) müdürlerin liderlik stillerinin etkili olduğunu ve daha az sayıda öğretmen ise (%21.4) bilgi ve uzmanlığın etkili olduğunu söylemişlerdir. Üstün zekâlılar eğitimi ile ilgili kararlarında (kararlarda)okul müdürlerinin problem çözme süreçleri, stratejileri ve yeterlikleri oldukça etkilidir.

Müdürlerin problem çözme süreçleri ile ilgili olarak, Leithwood and Stager (1989) araştırmalarında, uzman ve uzman olmayan müdür görüşleri arasında farklılıklar bulmuşlardır. Uzman müdürler, problemleri, geçmiş tecrübelerle bağlantılar kurarak, yeni bilgiler toplayarak ve varsayımlarda bulunarak anlamaya çalışmaktadır. Uzman olmayan müdürler ise bilgi toplamak yerine problem çözme engelleri üzerinde varsayımlarda bulunmaktadırlar. Uzman olmayan müdürler, engelleri görürken, uzman olanlar problem çözümünde düşünülecek meselelere odaklanırlar. Uzman olan müdürler, öğrencilerin akademik gelişimleri ve tüm kurumu ilgilendiren sonuçları düşünürken, uzman olmayanlar ise diğerlerinden çok bireysel sonuçları dikkate almaktadır. Uzman olanlar, sorunu net olarak yorumlayabilmekte, bilgilenmeye ve problemle ilgili olan kişileri bilgilendirmeye daha fazla önem vermektedir. Uzman olan müdürler, personelin kurumun hedeflerini anladığını kesinleştirirken, uzman olmayan müdürler, onların mutlu olmasıyla ilgilenir. Uzman olanlar, sorunu detayları ile düşünüp, süreci planlarken, uzman olmayanlar planlamaya önem vermezler.

Okul müdürleri ve üstün zekâlıların eğitimi ile ilgili alanyazın çok azdır ve çoğunlukla müdürlerin, öğretmen görüşleri ve uygulamaları üzerindeki etkisine odaklanmıştır. Bir çok müdür, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için programın farklılaştırılması ve uygulamasını denetlemezler, bu yüzden, üstün zekâlılar eğitimi çerçevesindeki konuların önemi ve büyüklüğüne bütünsel olarak yaklaşmayabilirler. Güncel olan uygulamaların doğru olarak farkındalığı oluşmadan, müdürler gerçeklerden öte, körü körüne, varsayımlara dayalı olarak karar verirler. Yönetim ve denetim sürecinde okul müdürleri üzerindeki etkilerine ve üstün zekâlılar için eğitim uygulamalarını etkileyebilecek yönetimsel kararlarda üstün zekâlı öğrencilerin ne kadar göz önünde bulundurulduğuna dair araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Cortina, 2011).

Okul müdürleri, üstün zekâlı öğrencileri ve onlar için hazırlanmış eğitim programları ve öğretmen uygulamalarını etkileyecek bakış açıları ve davranışlara sahiptirler. Birçok doktora tezi bulgularına göre, müdürler, bu alanlara yönelik olumlu tutum içerisindedirler. Dowies (1989)' in bölgeler arası yaptığı araştırmasının raporunda, ilk ve orta okul ile lise müdürlerinin büyük bir çoğunluğu (%88.6) üstün zekâlılar programlarını destekleyen yönde görüş belirtmiştir. Bu davranış Argyris and Schon'ın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmada, müdürler üstün zekâlılar eğitimini desteklediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin liderlik karakterlerinin ve inançlarının, öğretmenlerin öğretimsel uygulamaları değiştirme ve iyileştirme becerilerini etkilediğini göstermiştir. Öğretmenler, etkili uygulamaların karmaşıklığından kaynaklanan rahatsızlığın ötesine geçebilmek için duygusal destek ve kaynak desteğini

kapsayan yönetimsel desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Argyris ve Schon'dan aktaran Bolman ve Deal, 2008).

Burada bahsedilen araştırma bulguları, üstün zekâlı ve yetenekliler alanında, eğitim yöneticilerinin, öğretimsel programlar ve öğretmenler üzerinde büyük etkisi olduğunu ve süreci oldukça büyük bir oranda etkiledikleri görülmektedir.

2.2. Yöntem

İngiltere ve Amerika'nın bazı eyaletlerindeki (Wisconsin, Colorado, Iowa, California, Maryland, DODEA Okulları (Amerika Savunma Bakanlığına bağlı okullar), NAGC: Ulusal Üstün Zekalılar Derneği, Ohio, ve New Mexico) üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkalrı kurum yöneticileri için oluşturulmuş standartlara internet ortamında ulaşılmış, eldeki veriler Atlas.Ti programı yardımıyla kodlanarak, temalar oluşturulmuştur. Daha sonra bu birikimler incelenerek, benzer yorumlar bir araya getirilmiştir.

3. SONUÇ ve TARTIŞMA

3.1. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönetim Standartlarının Oluşturulması

Bilim ve Sanat Merkezleri için etkili yönetim standartlarının oluşturulması sürecinde, üstün zekalı ve yetenekliler eğitimindeki yöneticiler için oluşturulmuş standartlara ulaşılmıştır. İngiltere ve Amerika'nın bazı eyaletlerindeki (Wisconsin, Colorado, Iowa, California, Maryland, DODEA Okulları (Amerika Savunma Bakanlığına bağlı okullar), NAGC: Ulusal Üstün Zekalılar Derneği, Ohio, ve New Mexico) standartlar ve içerik özetleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Amerika ve İngiltere Üstün Zekâlılar Eğitim Programı Yönetim Standartları

Eyalet/Ülke/Çalışma	**Standart İçeriği**
Colorado, Iowa, NAGC	Bilgi yönetimi
Wisconsin	Danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunma
Wisconsin, Colorado, California, Maryland, NAGC, Wynn's Framework, New Mexico, Ohio, İngiltere	Personel gelişimini destekleme
Wisconsin, Colorado, California, New Mexico	Öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama
Wisconsin, Colorado, Maryland, NAGC, Wynn's Framework, New Mexico, İngiltere	Kaynakları hazır bulundurma, etkin kullanma
Colorado, New Mexico, Ohio	Uzmanlar, veliler ve diğer kurumlar ve personel ile iletişim kurma
Colorado, NAGC	Farklılıklara saygı duyma
Colorado, California, Maryland, NAGC, Ohio, İngiltere	İşbirliği ve dayanışma
Maryland, DODEA, Wynn's Framework, Ohio, İngiltere	Eğitim programları hazırlama, uygulama, öğretimsel destek sağlama
Wynn's Framework	Adil, güvenilir olma
Wynn's Framework	Okul gelişim planının uygulanması ve geliştirilmesi
Wynn's Framework, NAGC	Öğrencilerin akademik haklarını koruma, yüksek beklentiler oluşturma
Wynn's Framework	Araştırma tabanlı uygulamaları destekleme
Ohio, İngiltere	Tanılama ve yerleştirme

Tablo 1'de görüldüğü gibi İngiltere ve Amerika'nın birçok eyaletinde önem verilen nitelikler özetlenmiştir. Bu verilerden yola çıkarak, Bilim ve Sanat Merkezleri etkili yönetim standartları oluşturulmuştur. Bu standartlar;

1) Teknik Yeterlikler

a) Bilgi ve Bilgi Yönetimi: Bilim ve Sanat Merkezi yöneticisi, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin tanımı, tanılama ve yerleştirme süreçleri, beklentileri ve haklarını bilir ve korur. Üstünler alanındaki bilgiyi, yenilikleri ve gelişmeleri araştırma, takip etme, seminer, konferans ve eğitimlere katılma, öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılanması için öğretimsel programlama sürecini yakından bilme, doğru ve güncel bilgiyi doğru yerde paylaşma, gereken zamanda ve en uygun biçimde sağlama öncelikli görevleri arasındadır.

b) Kaynak Yönetimi: Güvenli, yeterli, etkili bir öğrenme ortamı yaratmak için okul toplumunun bütün kaynaklarını etkin kullanarak ve güncel kaynak ve donanımı sağlayarak öğrencilerin tümünün başarısını desteklenir. Bilim ve sanat merkezi yöneticisi, okul toplumunun kaynaklarını; ebeveynlerin, iş çevrelerinin, sosyal servislerin uzmanlıklarını öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik çıkarları için kullanır. Öğrencilerin hepsine yüksek kalitede eğitim sağlamalı, öğrencilerin tümü için katılımcı eğitim olanağı geliştiren programlara öncülük etmeli ve bilgi kaynaklarını etkin bir şekilde okul hedeflerine ulaşmaya yönelik kullanmalıdır.

c) Öğretimsel Liderlik: Kurum misyonunu ve amacını tanımlamak, pozitif bir öğrenme ortamını desteklemek, öğretmenleri gözleyerek geri bildirim sağlamak öğretimsel liderliğin önemli adımlarıdır. Öğretim sürecini ve öğrencileri değerlendirip bulgular okul toplumu ile paylaşılmalıdır. Öğrenme ortamının iyileştirilmesini, öğrenci başarısını önemsenmesini, öğretim stratejileri, programların ve hizmetlerin değerlendirilmesi ve zamanında uygulanmasını sağlar.

2) İnsancıl Yeterlikler

a) İletişimci Liderlik: Kurumun işleyişi ve amaçlarını gerçekleştirmek için örgüt içi ve dışında bilgi ve düşünce alışverişini sağlayarak disiplinler arası bilginin yaygınlaştırılmasına katkıda bulunur. Yazılı, sözlü ya da iletişim davranışlarıyla oluşturulan sosyal süreçte, pozisyona bakılmaksızın diyalog yoluyla herkesin erişebildiği uygulamalara önem verip, motivasyonlarını ve kurumsal bağlılığı artırır. Öğrenci ihtiyaçları ile ilgili personel, veli, danışman ve diğer paydaşlarla iletişim kurma, öğrenci beklentiler için öğretmenlerle iletişim kurmak önemlidir.

b) Performans ve Gelişim Yönetimi: Çalışanların ihtiyaç duyduğu eğitim desteğini, süreç içinde performans değerlendirilmesi yoluyla tespit ederek, potansiyellerini ve becerilerini ortaya çıkarıp, bireysel performansı artırmayı hedefler, profesyonel gelişimleri için onları teşvik eder, destekler.

c) İşbirlikçi Liderlik: öğretmenlerin birbirleri ile etkileşimde bulunmasını ve işbirliğini ortamı sağlanması, velileri dahil ederek, kurum içi ve dışı uzmanlığa erişme ve çevre ile etkileşimde bulunmadır. Dinleme, etkileme ve esnek bir şekilde uyarlama yaparak, sahip olduğu güç ve yetkisini paylaşarak sinerji

yaratma, gerektiğinde danışmanlık ve koçluk hizmeti sunarak kalite geliştirilmesinde süreklilik sağlanması için destek olmaktır.

d) Etik Liderlik Bir rol model olarak, kurum için tüm iş ve iletişim sürecinde adil, güvenilir, alçak gönüllü ve şeffaf olarak kurumsal kenetlenmeyi sağlayarak, okul toplumu arasında yüksek beklentiler oluşturmaktır.

3) Kavramsal Yeterlikler:

a) Vizyoner liderlik: Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilme yeteneğidir. Vizyoner lider, vizyonu örgütün bütün kademelerine başarıyla iletebilir ve kurumsallaştırabilir. Bu lider, sadece güce sahip değildir; düşünceleriyle kendini izleyenleri etkileyebilir.

b) Operasyonel Bilgi Yönetimi: Operasyon kurumlar üzerine odaklanan, maddi ve insan kaynaklarının, becerilerin, bilgi ve teknolojinin kullanımı anlamına gelmektedir. Operasyonel sistemler, hizmet veren kurumların performans hedeflerine ulaşmada bir araçtır ve kurumsal etkililik ve verimlilik hedeflerini karşılarken fiziksel kaynakları kullanarak arzu edilen faydaları sunabilmek için girdileri çıktılara dönüştürme sürecidir.

3.2. Bilim ve Sanat Merkezleri Öğretmen, Yönetici ve Öğretimsel Hedefler Alanlarında Standartların Gerekliliği

Ülkemizde birçok alanda, bazı yeterlik standartları belirlenmekte ve değerlendirmeler bu standartlar çerçevesinde yapılmaktadır. Eğitim alanındaki standartlar ilk ve orta dereceli eğitim kurumları ile başlatılmıştır. Okul gelişimi ve yönetiminin sağlanması, öğretmenlerin profesyonel gelişimi, öğrenme ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi, öğrenci ve velilerle işbirliği gibi konularda belirlenen standartların edinilmesi için çabalar devam etmektedir.

Eğitim reformcuları, standart temelli reformun okul içi ve okullar arasındaki öğrencilerin akademik deneyimlerindeki eşitsizliklere yönelik yardımcı olabileceğini belirtmektedir (Cross, 2004). Standart temelli reform, öğretimin odağını belirleyen açık rehberler olan içerik ve performans amaçlarını sağlayarak öğrenciler arasında öğrenme fırsatlarını iyileştirmek için devletler/eyaletler arasında ortak program çerçevesinin oluşturulmasına olanak sağlamıştır. İçerik standartlarının sonucunda, öğretmenlerin neyi öğreteceklerini ve öğrendiklerini anladıklarının bilinmesi gerekmektedir (Finn ve Kanstoroom, 2001).

Performans standartları, öğretmenlerin ne derecede öğretim yaptıklarını ve öğrencilerin belirtilen konuya özel amaçları öğrenip öğrenmediğini değerlendirmek için ölçütler sağlar (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Kanunu (NCLB), 2001). Teoride, her bir eyalette standartların geliştirilmesi ortak eğitim deneyimlerinin ve akademik sonuçların, devam edilen okulu, öğretmenlerini veya içinde yer aldıkları öğrenme grubunu dikkate almaksızın tüm öğrenciler için var olduğu ortamı yaratmaktadır. (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, [NCES], 2003).

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi alanında da standartların mevcut olması, kurumlar arası uygulamaların eşdeğerliği, tüm üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, mezun olduklarında asgari düzeyde kazanacakları bilgi ve davranış seviyesi, öğretmen ve yönetici yeterlikleri gibi önemli noktalarda kaynak oluşturacaktır. Bu önemli noktayı destekleyen bir başka nokta da müfredat standartlarıdır. Üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde standartlara dayalı müfredat içeriğinin gerekliliklerini Van Tassel-Baska (2006), şu şekilde özetlemiştir;

1) İletişimi artıracak, maksimum öğrenme sağlayacaktır.

2) Kültürümüzde, bilgi disiplinler tarafından organize edilmektedir, meslekler ise içerik uzmanlığına dayanır ve uygarlıklardaki tüm önemli ürünler, disiplinlere dayalıdır(örneğin, tıp, güzel sanatlar, romanlar gibi.)

3) Üstün zekâlılık ile ilgili son araştırmalar özel içerikli organizasyonel modeli desteklemektedir. Gagne, Csikszentmihalyi, Bloom gibi kuramcılar üstün zekâlılığın özel bir alan olması gerektiğini belirtmişlerdir.

4) Öğretme ve öğrenme süreçleri üzerine yapılan araştırmalar içerik ve sürecin birleştirilmesinin, bilgi transferini artıracağı göstermektedir.

Üstün zekâlı ve yetenekliler için öğretmen bilgi ve beceri standartlarının oluşturulması sürecinde bazı dernekler Eyaletler Arası Yeni Öğretmenleri Değerlendirme ve Destekleme Birliği (INTASC), Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Derneği (NCATE), öğretmenlere lisans/sertifika verme ve profesyonel gelişim için standartlar oluşturmak amacıyla ulusal bir forum oluşturmuştur. Tanımlama ve öğretmen bilgi ve anlayışını içeren 10 standardın özeti şöyledir:

-Kurum ve kuruluşlar: üstün zekâlı ve yetenekliler alanındaki farklı tarihi ve beşeri bakış açıları kanun ve politikalar, dünya görüşleri

-Öğrencilerin özellikleri ve gelişimi

-Bireysel öğrenme farklılıkları

-Öğretimsel stratejiler

-Öğrenme çevreleri ve sosyal etkileşimler

-Dil ve iletişim

-Öğretimsel planlama

-Değerlendirme

-Profesyonel ve etik uygulama

-İşbirliği

Üstün zekâlı ve yeteneklilerin öğretmenlerinin belirli standartlara sahip olması, toplumumuzun zirvesindeki öğrencilerin yeterli bir şekilde tanılanmış ve tatminkâr bir eğitim imkânı sunulmuş olmasının

garanti altına alınabilmesi için gerekli koşullardandır. Eğitim programı, sistematik olarak yeteneklerin araştırılması ve eşitliği netleştirmek için, öğretmenlerin bu alanla ilgili olarak teorik bilgi, araştırma, pedagoji ve yönetim teknikleri alanlarında eğitim alması sınıf içi etkinliklerin sağlanması ve geliştirilmesi için önemlidir. Standartlara dayalı profesyonel gelişim, üstün zekâlı ve yetenekliler alanında birçok avantaj sağlamaktadır. Standartlar, alanda sapmaları en aza indirgeyecektir ve böylece alana özgü eğitimsel problemler uygulayıcılar tarafından kolayca çözülebilecektir. Ayrıca yeni araştırma alanlarına odaklanma imkânı sunacaktır (Van Tassel-Baska ve Johnsen, 2007).

Üstün zekâlı ve yetenekliler alanında görev yapan öğretmenlerin yanı sıra, yöneticilerin de bazı yeterlik standartlarına sahip olmaları, uygulamaların eşdeğer olması ve etkililiğinin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Eğitim liderleri, Üstün zekâlılar eğitim programlarının takibi için standartlardan faydalanabilirler. NAGC/CEC-TAG'nin öğretmen hazırlığının 4 Standardını inceleyerek farklılaştıran öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarını önceden nasıl değerlendireceklerini; içerik alanlarına ileri düzey düşünme ve üst bilişsel beceriler uygulamayı; öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmeleri, geliştirmeleri ve araştırmaları için fırsatlar sunmayı; müfredatın ve öğretimin hızını ayarlamayı; zorlayıcı, çok kültürlü bir müfredat sağlamayı ve yardımcı teknolojiler kullanmayı bildiklerini fark edebilirler (Johnsen, 2011).

Uluslar arası düzeyde, üstün zekâlı ve yeteneklilere başarılı bir şekilde eğitim sunan İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde, yönetici ve öğretmen standartlarının oluşturulduğu görülmektedir. Bu standartlar farklı eğitimler, kurslar yoluyla öğretmen ve yönetici adaylarına kazandırılarak, üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitimi sürecinde karşılaşılabilecek problemlerin en aza indirgenmesi hedeflenmektedir.

Eğitimciler, profesyonel yeterliklerinin üst düzeyde edinilmesi için alanlarındaki profesyonel standartları bilmeleri gerekmektedir. Johnsen (2012) yaptığı bir çalışmada, üstün zekâlılar alanında öğretmen hazırlama standartlarına odaklanmaktadır. Bu standartlar, Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerle çalışan eğitimcilerin başlangıç ve ileri düzey hazırlıkları ile ilgilidir. Başlangıç standartları, Ulusal Üstün Zekâlılar Derneği-Üstün Zekâlılar Konseyi ve Üstün zekâlılar Derneği (NAGC/CEC-TAG) üstün zekâlılar eğitiminde, öğretmen yeterlik bilgi ve becerisi standartlarını kapsamaktadır ve tüm öğretmen standartları yüksek öğrenim fırsatı hareketi (the Higher Education Opportunity Act) için hazırlanmıştır. Araştırmalar, standartların profesyonel yeterlikler üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermiştir. Üstün zekâlılar eğitimi alanını yasallaştırmak, fikir birliği oluşturmak, üniversite veya bölgesel düzeyde program geliştirmek ve değerlendirme yapabilmek için rehberlik etmek amacıyla kullanılmaktadır.

Hakel, Koenig ve Elliott (2008) çalıştığı alanda ileri düzeyde sertifika sahibi olan öğretmenlerin, hem öğrencilerle ilgili bilgi ve beceri düzeyini yükseldiği hem de eğitim alanda daha çok uzun ömürlü olduğunu belirtmiştir.

Buna ek olarak, üstün zekâlılar eğitiminde başarılı olan öğretmenlerin standartlarda belirlenen stratejileri kullandığı ve kendinden fazlasıyla emin olduğunu vurgulanmıştır (Siegle ve Powell, 2004; Starko ve Schack, 1989; Story, 1985).

Böylece öğrenciler, yüksek standartlara sahip öğretmenlerden faydalanan kişiler haline gelmektedirler. Sınıftaki öğretimsel uygulamalara pozitif etkilerinin yanında, üstün zekâlılar eğitimi alanı standartlar sayesinde

iyileştirilmektedir (Johnsen, 2006). Ayrıca standartlar üstün zekâlılar öğretmenlerinin arzu edilen uygulamaları hakkında bir görüş birliği sağlamaktadır (VanTassel-Baska & Johnsen, 2007).

Yüksek Öğrenim Fırsatı Hareketi'ne baktığımızda üstün zekâlı ve yetenekli çocuklarla ilgili üç temel bölüme işaret edildiğini görüyoruz. Bunlar ; öğretmen yeterlikleri, gerekli formlar ile öğretmen hazırlık kalitesi ve eyalet raporudur. Öğretmen yeterlikleri, öğrencinin öğrenmesini artırma, başarı, ve bilgiyi uygulama(örneğin; akademik bir konuyu açıklama, üst seviyede ya da analitik değerlendirme, problem çözme ve iletişim becerileri, öğretimsel stratejileri kullanma, öğrencilerin ihtiyaçlarını tanılama) gibi becerileri kapsamaktadır. Bu gereklilikleri yerine getirdiğini göstermek için tüm öğretmen eğitimi programları öğretmenlerin araştırmaya dayalı öğretimsel etkinlikleri uyguladığına dair kanıtları göstermek zorundandır (Johnsen, 2012).

Standartların profesyonel yeterlikler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Standartlar ayrıca, Üstün zekâlı ve yetenekliler alanında kullanılacak etkili ve araştırmaya dayalı uygulamaları tanımlayarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere öğretmek için gerekli olan bilgi ve becerilere dayalı bilimsel bir görüş birliği geliştirmektedir. Standartlar, öğretmen yetiştiren kurumlara hem başlangıç hem de ileri düzeyde program hazırlama konusunda ve okul öncesinden lise son sınıfa kadar liderlerine veya eğitim sürecindeki kişilere, mesleki gelişim etkinlikleri uygulamaları konusunda rehberlik edebilir. Aynı zamanda, uzmanlık geliştirmede ölçüt olarak rol oynayabilir ve anlamlı ilerleme göstergeleri sunabilir. Ancak, her bir standardın sınıf uygulamalarında nasıl olabileceklerinin netleştirilmesi amacıyla geliştirilmesi gerekir (Gubbins, 2008).

Bu yolla, eğitimciler mesleki gelişim planları geliştirebilir ve sınıflarında başarılı uygulamalar için gereken insan ve materyal kaynaklarını belirleyebilirler. Mesleki gelişim aynı zamanda uygulamanın uygunluğundan emin olmak için sınıf gözlemleri ve yerinde teknik yardım ile de desteklenmelidir (Johnsen ve diğ., 2002). Kendi mesleki gelişimleri için hedef belirleyen, standartların belirli özelliklerini anlayan ve destek alan eğitimciler, sınıf uygulamalarını üstün zekâlılara uyarlama çabalarında acemi bir öğretmenden uzman öğretmene dönüşmede daha başarılı olacaklardır (Gubbins, 2008; Johnsen ve diğ., 2002).

Standartlar aynı zamanda kamu politikalarını etkilemede de kullanılabilirler. Yerel düzeyde, standartlar okul bölgelerinin personel politikalarını incelemelerine ve üstün zekâlı ve yeteneklilerin öğrenimi için daha kesin yeterlilikler gerçekleştirmelerine rehberlik edebilir. Son olarak, standartlar program değerlendirmede de kullanılabilir. Örneğin, bir okul bölgesi daha fazla farklılaştırma uygulamaları geliştirmek isteyebilir (Johnsen, 2012). Hazırlanan programların değerlendirilme sürecinde, standartların mevcut olması, bu sürecin objektif ve etkili olmasında katkıda bulunacaktır.

Standartlar, üstün zekâlıların eğitiminde önemli öğretmen özellikleri hakkındaki tartışmalara temel oluşturabilir. Ayrıca, eğitimsel kuralların ve eyalet düzeyindeki düzenlemelerin etkilerini değerlendirmekte ve sonra da ihtiyaçlarını karşılamakta gerekli olan değişimleri savunmakta kullanılır (Gallagher, 2008).

Üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitiminde kaliteli öğretim standardını sağlamada önemli yeri olan diğer bir faktör de öğretmen hazırlığıdır. Eğitimli öğretmenlere ulaşılması ise özellikle önemlidir; çünkü araştırmalar (Westberg, Archambault, Dobyns ve Slavin, 1993) sınıf öğretmenlerinin akademik olarak üstün öğrenciler için neredeyse hiç değişiklik yapmadıklarını göstermektedir.

Üstün zekâlı ve yeteneklilerin eğitim standartları, mesleki olarak yeterli eğitimciler yetiştirmek açısından oldukça önemlidir. İlgili kuram ve araştırmalar, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin gelişim düzeylerini, içerik ve pedagojik temellerini, ve sınıf yönetimi tekniklerini anlayan uygulayıcılar, sonunda üstün zekâlılara sundukları hizmet kalitelerini artıracaklardır. Bu alanda eğitimli öğretmenler sınıflarına, standartlarda belirtilen uygulamaları daha fazla taşırlar. Ayrıca, standartlar üstün zekâlıların eğitimini desteklemektedir. Fikir birliği sağlamakta, üniversitelerde, eyaletlerde ve yerel düzeyde program geliştirme için rehberlik sağlamakta, ve değerlendirme ve savunma için de kullanılmaktadırlar (Johnsen, 2012).

Standartlar ile ilgili özel eğitim almış olan öğretmenler, üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçları konusunda müfredatla ilgili ve öğretimsel olarak daha farklı yaklaşımlar sunma eğilimindedirler (Brown ve Abernethy, 2009). Bütün bu görüşlerden, üstün zekâlı ve yetenekliler eğitimindeki standartların, eğitim sürecini ve personel gelişimini olumlu etkilediği, eğitim kalitesinin artırdığını ve personel gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öneriler

- Bilim ve Sanat Merkezi müdürlerine, belirlenen standartların kazandırılabilmesi için merkezi, ya da mahalli seminer ve hizmetiçi kurslar düzenlenebilir, üstün zekalılar alanında araştırmaları bulunan veya bu alanda yüksek lisans-doktora yapmış akademisyenlerden destek alınabilir..
- Değerlendirme sürecinde, hizmetiçi eğitim sonrasında, sürecin belirli aralıklarla takibi yapılabilir, merkez paydaşlarına uygulanacak anketler veya yapılacak gözlemler ile standartların kazanımı ve uygulanması ile ilgili veriler toplanabilir.
- Örneklem olarak belirlenen ülkeler haricinde, üstün zekalıların eğitimi alanında başarıyı yakalamış diğer ülkelerle ilgili dökümanlar toplanabilir, standartların güncellenmesi sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Aydın, Mustafa. (1988) Egitim Yönetimi, Ankara: Hatipoglu Yayınevi.

Arıkan, S. (2001). Yönetim ve Organizasyon (Ed. Salih Güney). Ankara Nobel Yayın Dağıtım

Avery, L. (2001) .Teacher Evaluation, Report Review, Vol. 23, Issue 4.

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

Bolman, L.G., Deal, T.E. (2008). Refraiming Organizations. Artistry, Choice and Leadership, CA:Jossey-Bass

Brown. E.F. Abernaethy. S.H. (2009). Policy implications at the state and district level with RtI for gifted students. *Gifted child today*, 32 (3) 52-55.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. Milli Eğitim Dergisi, Sayı:153-154

Cortina, L. (2011) School administrators and the Professional learning of general education teachers related to gifted education, a delphi study, Dissertation

http://domapp01.shu.edu/depts/uc/apps/libraryrepository.nsf/resourceid/F1EC4F2578B0F3B48525787700499C37/$File/Cortina-Lenore_Doctorate.pdf?Open adresinden 12.09.2012 tarihinde erişilmiştir.

Cross, J. (2004). An informal history of eLearning, On the Horizon, Vol. 12 Iss: 3, pp.103 – 110

Çınkır, ş (2010) ilköğretim okulu müdürlerinin sorunları: sorun kaynakları ve destek stratejileri http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m16.pdf adresinden 10.04.2013 tarihinde erişilmiştir.

DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, *37*(1), 2-11.

Dowies, T. (1989, Dec.). The influence of myths and other factors on the attitudes of Texas principals toward mandated gifted and talented programs. http://proquest.umi.com/pqdweb?did=746072681&sid=15&Fmt=2&clientId=2945&RQT=309&VName=PQD adresinden 22.09.2012 tarihinde erişilmiştir.

Erdal, M. (2007). İşletmelerde Dönüştürücü Liderlik Davranışlarının Analizi. Yüksek lisans Projesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Finn, C. E., Kanstoroom, M. (2001). State academic standards. In D. Ravitch (Ed.), Brookings Papers on Education Policy (pp. 131-180). Washington, DC: Brook-ings Institution Press

Gallagher J. J. *(2008). Policy and advocacy. In PluckerJ. A., CallahanC. M. (Eds.), Critical issues and practices in gifted education: What the research says (pp. 491-500). Waco, TX: Prufrock Press.*

Johnsen, S. K. (Ed.). (2011b). *Identifying gifted students: A practical guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Johnsen, S., Haensly, P., Ryser, G., & Ford, R. (2002). Changing general education classroom practices to adapt for gifted students. *Gifted Child Quarterly, 46,* 45-63.

Johnsen, S. K. (2006). New national standards for teachers of gifted and talented students. *Tempo, 26*(3), 26–31.

Hakel, M. D., Koenig, J. A., & Elliott, S. W. (Eds.). (2008). *Assessing accomplished teaching: Advanced-level certification programs.* Washington, DC: National Academies Press.

Landrum, M., Shaklee, B., Callahan, C. (Eds.) (2001). *Gifted education programming standards guide*. Waco, TX: Prufrock Press.

Leithwood, K., Stager, M. (1989). Expertise in principals' problem solving. Educational Administration Quarterly, 25, 2, 126-161

Levent, F. (2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Politikaların İncelenmesi ve BİLSEM Öğretmenlerinin Politika Önerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,.

MEB Mevzuat (2009) http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele

MEB-TÜBİTAK-TÜSSİDE " Üstün Yetenekliler / Zekâlılar " Çalıştayı (BİLSEM Modeli) Raporu. 13-15 Şubat 2009

Maguire, K. G. (2008). *Gifted education: In-class differentiation and acceleration in Pennsylvania schools.* (Doctoral dissertation, Columbia University: New York). Proquest tez veri tabanından edinilmiştir (UMI No. 3348582).

Moon, T., Tomlinson, C.A., Callahan, C.M. (1995) Academic diversity in the middle school: Results of a national survey of middle school administrators and teachers. (Reseacrh monograph 95124) Storrs, CT; The National Research Center on the Gifted and Talented University of Connecticut

No Child Left Behind Act (NCLB). (2001). *Public Law 107-110*.

Queensland framework of gifted education policy (2012) http://education.qld.gov.au/publication/production/reports/pdfs/giftedandtalfwrk.pdf adresinden 20/07/2012 tarihinde erişilmiştir.

Spillane, J.P., Hallett, T. Diamond, J.B. (2003). Forms of capital and the construction of leadership: Instructional leadership in urban elementary schools. Sociology of Education, 76,1,1-17.

Southworth, G. (1995). Looking into Primary headship: A Research Based Interpretation. Lewes: The Falmer Press.

Siegle, D., Powell, T. (2004). Exploring teacher biases when nominating students for gifted programs. *Gifted Child Quarterly, 48*, 21–29.

Story, C. M. (1985). Facilitator of learning: A microethnographic study of the teacher of the gifted. Gifted Child Quarterly, 29, 155-159.

Starko, A. J., & Schack, G. D. (1989). Perceived need, teacher efficacy, and teaching strategies for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly, 33*, 118–122.

Whitfield State School Gifted and Talented Program policy and Implementation Plan, 2008 http://www.whitfieldss.eq.edu.au/GiftedEdProgram.pdf adresinden 20/09/2012 tarihinde erişilmiştir.

Usdan, M., B. Mcloud and M. Podmostko (2000). Leadership for Student Learning. http://www.iel.org/programs/21st/reports/principal.pdf adresinden 01.07.2005 tarihinde erişilmiştir.

Van Tassel-Baska, J., Ed. (2006). Comprehensive curriculum for gifted learners 3rd edition Boston, MA:Allyn and Bacon.

VanTassel-Baska, J. (2008) Curriculum development for gifted learners in science at the primary level. Revista Espanola de Pedagogia, 66, 240, 283-296.

Van-Tassel Baska, J.., Johnsen, S., (2007). Teacher Education Standards for the Field of Gifted Education http://sam.arts.unsw.edu.au/media/File/Van_TasselBaska_2007.pdf adresinden 01.04.2013 tarihinde erişilmiştir.

Westberg K. L., Archambault F. X., Dobyns S., Salvin T. J.*(1993).* An observational study of instructional and curricular practices used with gifted and talented students in regular classrooms (Research Monograph No. 93104). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.

Whitaker, K. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 60-71.

ÖĞRETMEN VE ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE TÜRKİYE VE AZERBAYCAN EĞİTİM SİSTEMLERİNDE "ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ"

ACCORDING TO THE VIEVS OF TEACHER AND TEACHER CANDIDATES "TEACHER AUTONOMY" IN TURKEY AND AZERBAIJAN EDUCATIONAL SYSTEM

Zeynep Uğurlu, Kemale Gahramanova
[a]Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü, SİNOP
zugurlu@sinop.edu.tr
[b]Bakü Devlet Üniversitesi, BAKÜ
kamala.qahraman@yahoo.com

ÖZET

Öğretmen özerkliği (teacher autonomy) öğretmenlerin kendi mesleki faaliyetlerini planlama, uygulama ve bunlara ilişkin kararları almada sahip oldukları yetki ve özgürlük alanını ifade eden bir kavram olarak açıklanabilir. Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmen özerkliğinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi eğitim sistemlerini "öğretmenlere tanıdığı özerklik" açısından değerlendirmesi istenmiştir. Araştırma var olan durumu tespit etmeye dayalı tarama modelindedir. Araştırmada olay ve olguları kendi doğal ortamlarında anlama ve anlamlandırmayı sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada araştırma deseni iki farklı kültürdeki "öğretmen özerkliği" algılamasının karşılaştırıldığı kültür analizi desenindedir. Azerbaycan ve Türk öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin özerklik algılarının ortaya çıkarılması için Türkiye'de Sinop Üniversitesinde 25 öğretmen adayı ve 25 öğretmenden ; Azerbaycan'da 25 öğretmen adayı ve 25 öğretmenden görüşleri toplanarak betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerinde özerkliğin boyutları açısından farklılıklar bulunmuştur. Türkiye'de öğretmenler eğitim öğretimin içeriğinin düzenlenmesi, okulda yönetime katılma ve yeni fikirlerin hayata geçirilmesinde düşük düzeyde kendilerini özerk algılamaktadırlar. Türkiye ve Azerbaycan eğitim sisteminde öğretmen ve öğretmen adaylarının özerklik algılamaları değişmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özerklik, öğretmen özerkliği, Türkiye, Azerbaycan,

ABSTRACT

Even though the international literature on teacher autonomy is considerably developed, there are a few studies on this subject in Turkey and Azarbaijan. The concept of the teacher autonomy refers essentially to the space of the freedom and power ensured to teachers in theirs professional activities. The teacher autonomy concerns not only the teaching activities, but also the organisation of the working environment and the school management. Therefore the teacher autonomy is one of the key-concepts for the comprehension and improvement of the teachers' role in education.The aim of this study is to determine the teacher autonomy in Azerbaycan and Turkey by qualitative research design. The findings have indicated that , there are some differents and similar factors Azarbaıjan and Turkey.

Key Words: Autonomy, teacher autonomy, Turkey, Azerbaıjan

1. GİRİŞ

İnsanların kavramlara yükledikleri anlamlar, içindeki yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerinden, siyasal ve ekonomik yapılarından ayrı düşünülemez. Kavramların ortak evrensel anlamları olmakla birlikte insanlar kendi kültürel özellikleri ve toplumsal sistemlerinin biçimlendirdiği izler taşırlar. Söz konusu olan öğretmenler olduğunda, öğretmenlerin bazı kavramlara ilişkin kendi örgütsel yapılarını değerlendirmeleri ya da çeşitli konulardaki algılamalarını belirlemeye yönelik tüm çalışmalarda da onların kendi eğitim sistemlerini biçimlendiren bu genel özelliklerden ayrı düşünmeyeceklerini ve değerlendirmelerini bu çerçeve içinde yapacaklarını göz ardı etmemek gerekmektedir. Özerklik konusu da bu açıdan ele alındığında kültürel olgulardan tümüyle etkilenecek bir kavramsal düzeyde ele alınmalıdır. Bu araştırmada öğretmen özerkliği kavramı, Türk ve Azerbaycan'da görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kavrama yüklediği anlamlar (öğretmen özerkliğini nasıl tanımladıkları), özerkliğin sınırları ve engelleri bakımından ele alınmakta ve karşılaştırılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmen Özerkliği (teacher autonomy) konusu üzerinde yapılmış batı kaynaklı çok sayıda araştırmaya rağmen gerek Türkiye'de gerekse Azerbaycan'da kısıtlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılmış araştırmalarda öğretmen özerkliği kavramı genellikle "öğretmenin mesleki faaliyetlerinde bağımsız bir biçimde kararlar alabilmesi ve düzenlemeler yapabilmesi" biçiminde tanımlanmakla birlikte bazı araştırmalarda öğretmenin özerkliğinin sınırlarının sadece sınıfın içinden ibaret olmadığı, okulun tüm etkinliklerine katılım, kendi çalışma koşullarını düzenleyebilmeye kadar uzandığı belirtilmektedir. Eğitim sistemleri özerklik vurgusu ağır ülkelerde gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenin özerkliğe biçtiği değer ve kavramı tanımlaması farklılaşabilir. Örneğin eğitimin içeriğinin belirlenmesinde daha geniş bir serbesti alanı olan eğitim sistemleri için öğretmen özerkliği alışıldık bir durumdur. Sistemin olmazsa olmazıdır. Bu tür bir okul sisteminde öğretmen, eğitim öğretim görevini sürdürürken gerekli kararları çekinmeden alır ve uygular. Ancak sistemin katı bir biçimde merkezden idare edildiği yönetim yapıları için öğretmenin özerkliği sorunludur. Böyle bir yapıda kuralların keskin çizgileri ile öğretmenin tüm yapacağı işlemler tanımlanmış ve sınırları çizilmiştir. Bu yapı içerisinde öğretmen sınıfıyla ilgili kararlar alma noktasında sıkıntılar yaşayabilir ve kendisini baskı altında hissedebilir.

Öğretmen özerkliği (teacher Autonomy) kavramına geçmeden önce özerklik kavramının anlamını tanımlamak daha uygun olacaktır. Özerklik bireysel anlamda ele alındığında bireyin kendi kendini yönetme niteliğinde olabilme gücü olarak tanımlanmaktadır. Bireyin tüm yaşamı boyunca edindiği yaşam deneyimleri ile oluştuğu belirtilen özerkliğin var olmaması durumu, bireysel hakları savunamama, potansiyelini üretken bir biçimde değerlendirememe gibi istenmeyen kişilik özelliklerine sebep olmaktadır (Öksüz,2012). Siyasal anlamda özerklik (muhtariyet) bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü). Günay (2004) özerkliğin, seçme veya irade ortaya koymaya, kara verme ve uygulamaya ilişkin olduğunu belirtmektedir. Görüldüğü gibi anlam olarak özerklik, bağımsızlık, kendi başına karar alabilme, kendini yönetebilme vurgusu taşıyan bir kavramdır. Öğretmenin özerkliği ise aynı tür bağımsız ve kendi eylemleri ile ilgili mesleki kararlar alabilmedeki tercih yapabilme özgürlüğü olarak kavramsallaştırılabilir. Bu konuda yapılmış tanımlar genellikle öğretmen özerkliğini öğretmenin eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılımı (Freidman;1999) çerçevesinde ele almaktadır. Dar yorumlandığında öğretmenin özerkliği sadece sınıf içi eylemleri kapsarken bazı araştırmacılar öğretmenin özerkliğinin sınırlarını daha geniş bir biçimde yorumlamaktadır. Örneğin, Pearson ve Hall (1993) öğretmenin

özerkliğinin sadece sınıf içindeki öğretimle ilgili eylemleri değil aynı zamanda öğretmenin çalışma ortamlarının düzenlenmesi konusunda söz sahibi olmasını da kapsadığını belirtmektedir. Moomaw'a (2005,2) göre öğretmenin özerkliği sadece sınıf içi etkinliklerle sınırlı değildir. Öğretmenin özerkliği (1) okulun yapısı ve sınıfın organizasyonu-düzenlenmesi (2) disiplin işlemler (3) öğretimin içeriği (müfredat) (4) akademik standartlar (5) özlük hakları (6) maliye politikası (finansal kararlar) ile ilgili konuları da kapsamaktadır. Benzer biçimde Webb (2002) ve Ingersoll (2007) öğretmen özerkliğini öğretmenlerin meslekleri ile ilgili tüm konularda belirgin bir yetki ve özgürlük alanına sahip olması olarak algılamakta ve bunun öğretmenlik mesleğinin profesyonel özelliklerinden kaynaklanan bir gereklilik olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin özerkliğini nelerin etkilediği konusunda Freeman (1994) bunları yedi başlık altında toplanmıştır. Bunlar (Benson, 2010, 261): (1) Kendilerine nasıl öğretildiği (Öğretmenlerin meslek öncesi dönemde eğitim aldıkları ortam) (2) Kendi mesleki eğitimleri (3) Meslektaşları ve okul yönetimi (4) Yeni fikirlere maruz kalma (5) Öğrencilerin öğrenme stilleri (6) Okulun araç-gereç, malzeme vb. olanakları (7) Öğretmenlerin kendi öğrenmelerine ilişkin olarak görüşleri.

Öğretmen özerkliğine ilişkin getirilen tanımlar, öğretmen özerkliğinin (1) Öğretmenlerin eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları (2) Öğretmenlerin mesleki alanlarına giren konularda kararlar alabilmeleri (3) Çalışma ortamlarının ve koşullarının düzenlenmesinde söz sahibi olabilmeleri boyutlarına yoğunlaşmaktadır

Öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde özerkliği olarak kavramsallaştırılabilecek eğitimin planlanması, geliştirilmesi ve yönetimi süreçlerine katılmaları, okulların özerkliği ve okula dayalı yönetimin de temel dayanağını oluşturmaktadır. Young (1989) okula dayalı yönetimin en temel bileşenlerini otonomi ve karara katılma olarak belirtmektedir. Esasen, okulun diğer örgütlerden farklı özellikler taşıdığı görüşü, özerkliğin aslında okulun yapısında var olduğu düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 1994, 32-35): Okul örgütü; diğer kurumlardan farklı olarak, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan oluşu ve bu nedenle informal yanının formal yanından daha güçlü olması; okulda çeşitli değerlerin bulunması ve çatışması, bu çatışma içinde okulun başlıca görevinin içinde olduğu kadar dışında da çatışan bu sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengeleştirmek olması; okulun ürününü değerlendirme güçlüğü; okulun özel bir çevre oluşu; çevredeki bütün formal ve informal örgütlerin ya yön verdiği ya da etkilediği bir örgüt olması ve baskı gruplarının kendi yararlarını korumak için okulun fikir bağımsızlığını sınırlamaya çalıştıkları (ve bazen de etkili oldukları) ; kültür değişimini sağlayan bir örgüt olması; kendine özgü bir kişiliği olması vb dir. Okulu diğer örgütlerden ayıran bu özelliklerinden dolayı Balcı'ya göre tüm yönetim kuramları için geçerli olan bazı temel varsayımlar okullar için geçerli değildir (2008, 175): (1) Örgütün birbirine bağlı insan etkinlikleri örüntüsü olması ve kendini düzelten mekanizmalara sahip olması (2) Amaç ve araçlar üzerinde görüş birliği olması (3) Bilginin yayımı yolu ile eşgüdüm (4) Problem ve çözümlerini kestirim olanağı. Bunu kavramsallaştıran Weick (1976) örgütlerin tümünün sıkı bir bağlantı içinde çalışmadığı, bazı örgütlerin (eğitim örgütleri gibi) bağlantılarının daha gevşek olduğunu (loosely coupled) belirtmiştir.

Weick'e göre gevşek birleşmiş sistemler genellikle şu özellikleri ile anlaşılmaktadır(Orton ve Weick, 1990, https://blog.itu.dk/MVOL-F2011/files/2011/01/supplerende_orton-weick-loosely-coupled-systems-a-reconceptualization.pdf, açık erişim, 15.10. 2012): (1) Çeşitli yollarla aynı sonuçların üretilebildiği durumlar

(2) Koordinasyon eksikliği (3) Düzenlemelerin yokluğu (4) Birbirine yüksek derece bağlı ağlarla birlikte oldukça yavaş geri bildirim alınması. Bu yaklaşıma göre okullar oldukça gevşek yapılaşmış örgütlerdir. Ancak belli bir oranda denetim ve değerlendirme yapılır. Mesleki otonomi kaybı korkusuyla eğitim amaçları iyi kararlaştırılmaz, buna bağlı olarak uygulama amaçları ve performans standartları iyi konmaz. Dolayısıyla performansı standartlara göre ölçmek, pek mümkündür değildir. Okuldaki eğitim teknolojisi de pek belirgin değildir. Böylece eğitimci farklı yöntemler kullanabilir. Okulda kontrol alanı büyüktür (Balcı, 2008, 175). Bu bağlamda öğretmenin sınıf içinde özerkliği eğitimin "doğasından" kaynaklanan bir durumdur. Öztürk'e göre (2011) en katı biçimde yönetilen okullarda bile belli oranda bir öğretmen özerkliği potansiyeli vardır. Ancak devlet okullarında öğretmenin özerkliğini sınırlayan (1) müfredatın belirlenmesinde öğretmen katılımının eksikliği (2) okulların eğitim amaçlı sosyalleşme, çocuk eğitimi gibi konulardaki fonksiyonu hakkındaki çelişkiler (3) öğretmenlerin izolasyonu ve kendilerini mesleki açıdan geliştirmeleri konusundaki teşviklerin azlığı ve (4) program baskısı altında çalışmaları biçiminde sıralanan yapısal özelliklerin öğretmenin özerkliğini doğrudan sınırladığı belirtilmektedir (Benson, 2010).

Literatürde öğretmen özerkliği üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında, konunun öğretmenlerin stresi ve tükenmişliği, öğretmen güçlendirme (empowerment), öğretmen profesyonelliği, öğretmenin işdoyumu gibi kavramlarla bağlantılı olarak ele alındığı görülmektedir. Lazarus (1966) öğretmenin özerkliği ile algılanan kontrol eksikliği açısından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin yaşadığı güçsüzlük duygusunun gerginlik, stres ve kaygı ile bağlantılarına işaret etmiştir. Froeschle ve Crews (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin stres düzeyi, özerklik eksikliği ve öğrencilerin akademik başarısı arasında ilişki olduğu, stres düzeyi artarak okul ortamında işbirliği olanakları azaldığında ve öğretmenlerin üzerlerinde baskı hissettikleri özerkliklerinin kısıtlandığı ortamlarda öğrencilerin akademik başarılarına olumsuz yönde yansıdığı belirtilmektedir. Benzer sonuçlar Hung (2012), Pearson, Carolyn ve Moomaw (2005) tarafından da elde edilmiştir.

Azerbaycan ve Türkiye'de literatür incelendiğinde her iki ülkede de konuyla ilgili araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Azerbaycan'daki eğitim literatürüne bakıldığında, özerklik konusuna araştırmalarda çok az rastlandığı görülmektedir. Yapılmış araştırmaların da büyük bir kısmı yabancı diller öğretmenlerinin profesyonel özerklik gelişimini konu alır. Onlarda biri "Eğitim faaliyetinin kişiliğinin gelecek yabancı dillerin öğretmenlerin mesleki özerkliğının gelişmesinin esaslarıdır. Burada yabancı diller öğretmenlerinin hazırlığına dikkat yöneliktir. Yabancı diller öğretmenleri özerklikde danışman gibi gösterilmektedir (А.И. Герцена Год выпуска: 2009). Öğretmen özerkliğini konu alan önemli tezlerden biri "Gelecek öğretmenin profesyonel özerkliğe hazır olmasının oluşturulması için eğitim ortamı "dır (Оксана Александровна,Иркутск, 2006). Araştırmanın hipotezi " mesleki faaliyetlerinin verimliliği ve öğretmenin kişisel kendini gelişimi onun özerkliğe hazır olmasının önemli şartıdır. Özerkliğe hazır olmasının şekillenmesinin başarılı olması için koşullar öne sürmüştür: (1) Öğretmenin özerkliğe hazır olmasının mahiyeti ve özellikleri ayırt edebilmesidir (2) Öğretmenin özerkliğe hazır olması teorik esasları belirlenmelidir, hangi ki sistemli ve inteqrativliklə tanımlanmaktadır. (3) Profesyonel özerklik için gelecek öğretmen düzeyinin oluşması için üniversitede uygulanmasını, uygulanmasını sağlayan teknoloji yaratılmalıdır.

Azerbaycan'da bilimsel yayınlarda öğretmen özerkliği konusunda yapılmış henüz hiç çalışma bulunmamaktadır. Bağımsızlığından sonra eğitim sisteminin geliştirilmesi için yapılan çalışmalardaki

analizlerde eğitiminde Rusya'dan kalma güçlü bir etki ve iyi bir eğitim mirası olduğu belirtilmektedir. Literatürde Rusya'daki çalışmalara bakıldığında kavramın daha geniş yorumlanarak akademik özgürlük ve öğretmen yetiştiren kurumlardaki akademisyenler bağlamında özerkliğin sağlanması biçiminde ele alındığı görülmektedir: Akademik özgürlük ve özerklik arasında ilişki şöyle belirlenir, "özerklik akademik özgürlüğün kurumsal biçimidir ve akademik özgürlüğü kullanmak için yükseköğretim kurumları özerkliğe sahip olmalıdır (http://www.lexed.ru/mpravo/razdel2/?doc 18. html).Üniversite ortamında öğretmen özerkliğinin bulunuşu öğretmen adaylarını hazırlayan üniversitelerin özerklikleri ile bağlantılıdır. Buradaki temel bakış açısı, "kendisi özgür olmayan akademisyenlerin yetiştirdikleri öğretmen adaylarının gelecekte özerk hareket edebilme nosyonuna sahip olmasının zor olduğu" düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Buna yönelik görüşlerden birinde "kendisi özgür olmayan insanlardan oluşan bir toplumun öğrencilerin eğitim kalitesinin iyileştirilmesinde gerekli özerkliğin verilmesinde engeller çıkaracak bir davranış yapısı benimseyeceği" yönündedir (Qolubski ,Алексеем Голубицки). Akademik özgürlüğün neden değerli olduğuna ilişkin en temel cevaplardan biri ise şudur: Özgürlük ortamı yaratıcılık için uygun koşulları yaratmaya izin verir. Eğer insan yüksek iç motivasyona sahipse, o zaman sıkı kontrol ona yıkıcı etki edebilir (Fox,1992). Öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde eğitimin özerk ortamı aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır: özgür seçim, işbirliği, huzur ve bütünleşme, açıklık ve şeffaflık. Bunlar gelecekteki öğretmenin bu süreci yönetiminde mesleki gelişiminin sağlanmasında araç olarak hizmet eder. Öğretmen adaylarının yetiştirilme süreçlerinde sağlanan eğitim ortamının özerkliği destekleyici özellikle olarak: hümanist, diyaloğa dayalı ve seçim özgürlüğünü teminat altına alan, eğitim sürecinde profesyonel ve özerk yöneyleyime olanak sağlayan özellikler taşıması ; öğretmen adaylarının buna hazır olması ve öğretim elemanının bu süreç için gerekli hazırlığa sahip olması gerektiği belirtilmektedir (www.dissercat.com).

Türkçe literatürde de öğretmen özerkliği açısından öğretmenin rolünü ve yetki alanını inceleyen çalışmaların sayısı oldukça kısıtlıdır. Yapılan araştırmalar daha çok öğrenen özerkliğine yoğunlaşmış çalışmalar olup bu tür çalışmalar da genellikle yabancı dil eğitiminde öğrenenin özerkliğini ele almıştır. Örneğin Mirci ve Demirel'in (2002), Köse'nin (2006) ve Balçıkanlı'nın (2008) çalışmaları öğrenen özerkliği yani öğrencilerin özerkliğini ele alarak incelemiştir. Yapılmış çalışmalardan Sert (2006) ve Üstünlüoğlu (2009) yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği üzerinde durmuştur. Öztürk (2009,2011) çalışmalarında öğretmen özerkliğini kavram olarak ele alarak incelemiştir. Öztürk'e (2011) göre, Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları bilimsel araştırmalarda farklıaçılardan ve geniş bir biçimde ele alınmış olsa da, konuyu öğretmen özerkliği açısında inceleyen alanaraştırmaları yok denecek kadar azdır.

Zencirci'nin (2010) araştırmasında, (doktora tezinden üretilen makale) ilköğretim okullarının yönetimin demokratiklik düzeyinin bu okullarda çalışan işgörenlerin (yönetici, sınıf ve branş öğretmenleri) görüşlerine dayalı olarak katılım, özgürlük ve özerklik boyutları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Balıkesir il merkezinde yer alan 32 resmi ilköğretim okulunda 90 yönetici, 400 sınıf öğretmeni ve 347 branş öğretmeninden veri toplanan araştırmada, *h*em erkek hem de kadın yöneticiler ile branş öğretmenleri, özerklik açısından yönetimin "çoğu zaman" demokratik olduğunu vurgularken, sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyete bağlı anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kadın sınıf öğretmenleri erkeklere göre yönetimi özerklik boyutunda daha demokratik algılamaktadırlar.

Güvenç'in (2011) Çanakkale il merkezinde 126 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmasında sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleriyle mesleki özyeterlik algılarının belirlenmesi ve özerklik destekleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin özerklik desteği için ölçekteki iki boyut karar alma ve özerklik fırsatı olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki özyeterlik algısı boyutları olarak katılım, öğretim ve yönetim boyutları alınmıştır. Nicel araştırma yöntemindeki araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerklik desteklerinin orta düzeyde olduğu, özerklik desteğinin kıdeme göre değişmediği, mesleki özyeterlik algılarının olumlu olduğu ve kıdeme göre değiştiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin özerklik desteği ile mesleki özyeterlik algıları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmasonuçları sınıf öğretmenlerinin özerklik desteğinin yüksek olduğunu ortayakoymuştur. Öğretmenler öğrencilerin özerkliklerini desteklemekte ancakonlara yeterli karar verme fırsatı tanımamaktadır.

Azerbaycan ve Türkiye'de literatür incelendiğinde her iki ülkede de konuyla ilgili araştırmaların oldukça kısıtlı olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi gerek Türkiye gerekse Azerbaycan'da öğretmen özerkliği konusu araştırmaya değer bir konudur. Bu bağlamda bu araştırmanın problemi; Türkiye ve Azerbaycan eğitim sistemlerindeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının "öğretmen özerkliği" ve "öğretmen özerkliğinin sınırları" na ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmen özerkliğinin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesidir. Araştırmada ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kendi eğitim sistemlerini "öğretmenlere tanıdığı özerklik" açısından değerlendirmesi istenmiştir. Bu temel amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları:

1. Azerbaycan ve Türk Eğitim Sistemlerinde öğretmen özerkliğini kolaylaştıran ve zorlaştıran özellikler nelerdir?
2. Öğretmen ve öğretmen adayları "öğretmen özerkliği" kavramını nasıl tanımlamaktadır?
3. Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre öğretmen özerkliğinin sınırları nedir?
    a) Öğretmenin eğitim-öğretim alanı içinde özerk davranabileceği konular nelerdir?
    b) Öğretmenin okuldaki çalışma koşulları ve mesleki gelişim olanakları açısından özerk davranabileceği konular nelerdir?
    c) Okulda öğretmenin katılımının gerekli olduğu ve olmadığı düşünülen kararlar nelerdir?
4. Öğretmen ve öğretmen adaylarına göre öğretmen özerkliğinin önündeki engeller nelerdir?
5. Azerbaycan ve Türkiye arasında öğretmen özerkliğinin algılanması ve tanımlanması açısından farklılıklar var mıdır?

6. Öğretmen ve öğretmen adayları arasında öğretmen özerkliğinin algılanması ve tanımlanması açısından farklılıklar var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma var olan durumu tespit etmeye dayalı tarama modelindedir. Araştırmada olay ve olguları kendi doğal ortamlarında anlama ve anlamlandırmayı sağlayan nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada araştırma deseni iki farklı kültürdeki "öğretmen özerkliği" algılamasının karşılaştırıldığı kültür analizi desenindedir. Kültür analizi, bir kültürü, o kültürdeki inanış ve değerleri ve bunların oluşma süreçlerini incelemek amacıyla yapılan araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırmada kültür analizi deseni iki farklı kültürden gelen öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen özerkliği kavramına yükledikleri anlamı kendi kültürleri içinde değerlendirmek ve her ikisini karşılaştırmak biçiminde ele alınmıştır. Bu amaçla, iki farklı kültürden (Türkiye ve Azerbaycan) toplanan verilerin dökümü yapılarak bu her iki kültürü de tanıyan Türkiye'de uzun yıllar yaşamış iki Azerbaycan'lı ve iki Türk eğitimcinin (öğretmen ve akademisyen) görüşlerine başvurulmuştur.

2.2. Katılımcılar

Araştırma verileri, Azerbaycan ve Türk öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğe ilişkin özerklik algılarını belirleyebilmek için Türkiye'de Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı son sınıf öğrencilerinden (öğretmen adayları) kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilen 25 ; Bakü Devlet Üniversitesi Pedagoji Bölümünden 2012-2013 öğretim yılı son sınıf öğrencilerinden 25; Sinop İl Merkezinde çeşitli okullarda görevli olan 25 sınıf öğretmeni ve Bakü'de çeşitli okullarda görevli 25 öğretmen olmak üzere toplam 100 katılımcıdan elde edilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle seçilen katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler analize tabi tutulmuştur. Katılımcıların % 50 si erkek, % 50'si kadındır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Otonomi Ölçekleri *(Teacher Authonomy Scales)* (Friedman, 1999, Moomaw, 2005 vb.) incelenerek yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Öğretmen özerkliği konusunda çok sayıda ölçek geliştirme çalışması olmakla birlikte konunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayan nitel çalışma sayısı sınırlıdır. Araştırmanın, kültüre uygun bir Öğretmen Otonomi Ölçeği (Teacher Authonomy Scales) geliştirilmesine (madde havuzu oluşturulmasına) kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarından toplanan veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerin dökümü aşamasında katılımcılardan yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanan görüşler her iki araştırmacı tarafından veri dökümü dosyası oluşturularak yazıya aktarılmıştır. Araştırma sorularından hareket edilerek her iki veri kümesine verilen yanıtlar listelenmiştir. Veri analizine geçilmeden önce

verilerle ilgili bir güvenirlik çalışması yapılmıştır (Kvale, 1996). Güvenirlik çalışması için iki araştırmacının da yaptığı veri dökümleri karşılaştırılmıştır. Böylece verilerin dökümünde araştırmacılar arasında tutarlılık sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Tümünün dökümü yapılan veriler Friedman'ın (1999) yaptığı öğretmen özerkliğinin boyutlarına ilişkin sınıflandırmadan yararlanılarak analiz edilmiştir (Şekil1).

Ana Temalar	Alt Temalar
Eğitimle ilgili konular	Öğretimin içeriği, Öğretimin yöntemleri, Öğrenci değerlendirme süreçleri, Eğitimle ilgili kararlar alma, Eğitimle ilgili düzenlemeler yapma
Çalışma ortamı ve koşulları ile ilgili konular	Çalışma ortamının ve koşullarının düzenlenmesi, Okulda yönetsel eylem ve kararlara katılma Mesleki yeterliklerini geliştirme olanakları

Şekil 1. Veri Analizinde Kullanılan Ana ve Alt Temalar

Bu araştırmada araştırmacılar, elde edilen verilerden değil önceden belirlenen temalara göre kategorileri oluşturmuştur. Kategorilerin oluşturulması aşamasında daha önceden geliştirilmiş öğretmen özerkliği ölçeklerindeki boyutlardan (Friedman,1999; Moomaw, 2005, vb)yararlanılmakla birlikte, tümü yeniden gözden geçirilerek yeni bir kategori oluşturulup oluşturulmayacağı da incelenmiştir. Gerekli görülen temalar da eklenmiştir (Patton, 1990). Kategorilerin litaratür taramasına göre önceden belirlenmesi, iki farklı ülke için yapılan araştırmanın verilerinin karşılaştırılmasında kolaylık sağlayabileceği düşüncesi ile tercih edilmiştir. Bu aşamalar sonunda veri analizi tamamlanmış ve araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Bu araştırmada kültür analizi deseni iki farklı kültürden gelen öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen özerkliği kavramına yükledikleri anlamı kendi kültürleri içinde değerlendirmek ve her ikisini karşılaştırmak biçiminde ele alınmıştır. Bu amaçla, toplanan verilerin dökümü yapılarak bu her iki kültürü de tanıyan Türkiye'de uzun yıllar yaşamış iki Azerbaycan'lı ve iki Türk eğitimcinin (öğretmen ve akademisyen) görüşlerine başvurulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. Azerbaycan'da ve Türkiye'de Öğretmen Özerkliği Açısından Genel Durum

3.1.1. Azerbaycan'da Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Etmenler ve Genel Görünüm

Azerbaycan Cumhuriyeti'nin eğitim politikasını küreselleşen dünyada yaşanan süreçler akımında gereğince kurulması en önemli konulardan biridir, bunun için eğitim alanında yönlendirilmiş devlet politikasının hayata geçirilmekdedir. "Azerbaycan Cumhuriyeti'nin eğitim alanında reformlar" programına uygun olarak bütün eğitim sisteminde, aynı zamanda yüksek öğretimde ciddi reformlar gerçekleştirilmesine başlanmış, eğitimin içeriği yenilenmiş, kalitesinin sağlanması alanında ileriye doğru ciddi adımlar atılmağa çalışılır. Azərbaycan Cumhuriyeti'nde eğitim sisteminin geliştirilmesi konusunda Azerbaycan Cumhuriyeti Cumhurbaşkanının 13 Haziran 2000 tarihli fərmanındada kendine yer bulan bu mesele üniversiteye yönetimde bağımsızlık verilmesinin önemini bir kez daha vurguladı. Eğitim kurumlarına geniş yetkiler verildi. Yüksek okullar bilimsel konseylere, devlet Attestasiya komisyonlarının yapısının, iç yapısının belirlenmesi, Devlet

eğitim standartları bazında mesleklerde üzere eğitim planlarının hazırlanması ve diğer sorunları da bağımsız çözmeye başladılar (edu.gov.az/ view.php?lang=az&menu=110).

Üniversiteye bağımsızlığın verilmesi gerektiği ile ilgili eğitim bakanı Mısır Mardanov yazıyor: "Şu anda ülkemizde 7 yüksek öğretim müessesesine özerklik hakkı verildi. Onlar devlet bütçesinden ayrıca satırla finans Les erler. Bu durum yüksek okulların gelişimine olumlu etki eden önemli bir faktördür. Eğitim Bakanlığının tutumu şöyledir ki, gelecekte tüm üniversitelere özerklik hakkı verilmelidir. Ama ne yazık ki, bazıları yüksek okulun muxtariyyətini (özerkliğini) Rektörün özerkliği gibi anlamaktadırlar. Özerklik genel eğitim kurumunun bağımsızlığı, tüm faaliyet yönleri üzere serbestliği, yani üniversitede rektör, rektör yardımcısı, kafedra müdürü, dekan, öğretim üyesi kendi görev fonksiyonlarını serbest icra etmeli, kararlar ise kollegial kabul edilmelidir" (Misir Mərdanov. Azərbaycan təhsili yeni inkişaf mərhələsində. "Çaşıoğlu",2009,325). Zahid qaralov «Azerbaycan eğitimini nasıl görmek isterdim?" Makalesinde geniş tahlil vermiş, yönetimde mevcut sorunlardan konuşmuş ve bu sorunların çözümü için kendi önerilerini vermiştir: "Üniversitelere ve kurumlar geniş özerklik verilmelidir. Evvela: öğrenci seçimi, profesör-öğretim personelinin seçimi, personel sayısının belirlenmesi, yurtiçinde kadro değişikliği vb. konularda onların bağımsız haklarına dahil edilmelidir »(Zahid Qaralov. Azərbaycan təhsilini necə görmək istərdim? "Azərbaycan məktəbi" jurnalı, № 6,1997, 18)

Eğitim kanununda da bu konuya değiniliyor. 33. maddede eğitim verenlerin hakların da gösterilmiştir: 33.2.3. eğitimin şeklini, yöntemlerini ve araçlarını seçme; 33.2.4. şeref ve onuruna saygı yanaşılmasını talep etmek; 33.2.9. yasalar öngörülen diğer hakları hayata geçirmek.(edu.gov.az/view.php?lang=az&menu=72&id=302). Öğretmen özerkliği için üniversite özerkliği şarttır. Öğretmen özerkliği "mesleki bağımsızlık ve bağımsız profesyonel gelişim ideası" dan bağlı olabilir (Benson, 2001, с.174, ссылаясь на McGrath, 2000).

3.1.2. Türkiye'de Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Etmenler ve Genel Görünüm

Türkiye'de 2004 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen oldukça kapsamlı yeniden yapılanma çalışmaları gerçekleştirilmektedir. İlk olarak eğitim-öğretim programlarının yenilenmesi ile "öğrenci merkezli" öğrenme yöntemlerine dayalı yeniden yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ders içerikleri ve kullandıkları öğretim teknikleri, değerlendirme süreçlerinde kökten bir değişikliği öngörmüştür. De Vries ve Kohlberg'e göre (akt: Castel,2004) yapılandırmacılık sadece öğrenciler için değildir. Yapılandırmacı öğretmen, sadece ne yapacağını değil, niçin yapacağını da bilir. Hem teorik, hem de uygulamaya yönelik sağlam bir fikir ağına sahiptir. Yeni programlarda öğrenci özelliklerinin dikkate alınması, öğrencilere tutum ve becerilerin kazandırılmasında kazanımların ve etkinliklerin öne çıkarılması, sınıf içi iletişim ve etkinliklerin ve etkileşimin benimsenen yöntem olması, bu süreçlerle uyumlu performans değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi öğretmenlerden beklenen rol ve sorumlulukları da büyük ölçüde değiştirmiştir (Öztürk, 2011). Yapılandırmacı anlayıştaki öğretmen gereklilikleri daha özgür, yaratıcı ve program geliştirmede daha etkin rol oynaması gereken bir özellik taşırken öte yandan sistem içerisinde öğretmenin denetlenme mekanizmalarında aynı bakış açısının devam etmesi bir çelişki yaratmaktadır. Türkiye'de eğitim sisteminde öğretmenler genellikle ders programları ve ders kitapları tarafından belirlenen öğretimin salt uygulayıcısı olmaktan öteye gitmemektedir. Bu durum çoğu kez öğretmenler tarafından da içselleştirilmiştir.

Öğretmenlerin bir çoğu program geliştirmenin kendilerine değil, Milli Eğitim Bakanlığı'na düşen bir sorumluluk olduğunu düşünmektedir (Can, 2009). Türkiye'de eğitim sistemine hâkim olan anlayış öğretmenlerin yapacaklarını sıkı bir şekilde belirleme ve denetleme eğilimindedir. Teftiş Kurulu Tüzüğü ve Yönetmeliğine göre öğretmenlerin hangi ölçütlere göre denetleneceği katı bir biçimde belirlendiğinden ve kurallara, mevzuata uygunluğun denetlendiği, öğretmen kılavuz kitaplarında ders içerikleri ve işlenişlerin ayrıntılı biçimde tarif edildiği, eğitim-öğretim planlarının hazır biçimde kullanıldığı bir ortamda öğretmenin özerk davranabileceği konu başlıkları ve alanların oldukça kısıtlandığı görülmektedir.

Her iki ülke açısından yapılabilecek değerlendirmede Azerbaycan eğitim sistemi için öğretmen özerkliğinin anlamı akademik özgürlüğü ve özerkliği de kapsar bir biçimde ele alınmaktadır. Buna göre özerk öğretmenlerin yetiştirilmesinde üniversite ortamının taşıması gereken özellikler vurgulanmakta ve bunun öğretmen adaylarının davranışlarına yansıyacağı düşünülmektedir. Türkiye'de yapılan öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalar ise batı kaynaklarında olduğu gibi öğretmen özerkliğini dar yorumlayarak okullardaki öğretmenlerin özerkliği bağlamında incelemiştir. Aradaki farkın her iki ülke arasındaki kültürel alt yapı farkından kaynaklanabileceği tezi güçlü görünmektedir.

3.2. Öğretmen Özerkliği Kavramının Tanımlanması

Araştırmada Azerbaycanlı ve Türk öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen özerkliği kavramına yükledikleri anlamın "sınıf içi" ve "sınıf içi-dışı" eylemler açısından tanımlanmasına ilişkin dağılımı Çizelge 1'de yer almaktadır.

Çizelge 1. Azerbaycan ve Türkiye'de Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özerkliği Kavramını Tanımlamaları

		Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Sınıf İçi	Azb.	18		18		41	
	Tür.	22		20		42	
	Toplam	34		34		68	
Sınıf İçi ve Dışı	Azb.	7		2		9	
	Tür.	3		5		8	
	Toplam	10		7		17	

Çizelge 1'de görüldüğü gibi Türkiye'de öğretmenler (22) ve öğretmen adayları (20) öğretmen özerkliği kavramını sınıf içi etkinlikler açısından tanımlama konusunda daha yüksek düzeyde görüş bildirirken , Azerbaycanlı öğretmenler (18) kavramı hem sınıf içi hem de sınıf dışı etkinliklerde geçerli olduğuna ilişkin daha yüksel düzeyde görüş bildirmiştir. Öğretmen adaylarından 5 katılımcı kavramın ne anlama geldiğini bilmediğini belirtmiştir. Katılımcıların öğretmen özerkliği kavramına ilişkin yaptıkları tanımlamalar dikkate alındığında Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmen özerkliği çoğunlukla sınıf içi eylemlerde seçme özgürlüğü, gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinde yöntemlerin ve değerlendirme süreçlerinin seçimi, eğitimle ilgili kararlar alma ve düzenlemeler yapma bağlamında tanımladıkları görülmüştür. Friedman'ın (1999) kavramsallaştırmasıyla

örtüşse de daha yeni araştırmalar (Moomaw, Webb gibi) kavramı daha geniş biçimde ele alarak öğretmenlerin çalışma koşulları ve okulun yapısal koşulları açısından da ele almaktadır. Yapılan bazı tanımlardan örnek vermek gerekirse:

"Eğitim ve kontrolde, eğitimin şeklinin, yöntemlerinin ve araçlarının özgür seçimi" (Ö,Azb.,8)

"*Her şeyde seçim özgürlüğünün olması, yanı ders metodlarında, cezalandırma, ödüllendirme, dersin yönetiminde" (ÖA,Azb,19.)*

"Öğretmenin dersin içeriği,planlaması,öğrencileri değerlendirmesi, kendi öğrenme yaklaşımlarını belirlemesinin kendi kontrolü altında olmasıdır" (ÖA. Tür.,7)

"Öğretmenin, öğretim programlarını temel alarak programın dışında fakat programla ilişkili etkinlikler düzenleyebilmesidir" (Ö,Tür.22.)

Kavramın tanımlanmasında en fazla öne çıkan temalar sırasıyla öğretim yöntemleri (92), öğrenci değerlendirme süreçleri (85), eğitimle ilgili düzenlemeler yapma (76), öğretimin içeriği (63) ve eğitimle ilgili kararlar alma (43) biçimindedir. Öğretmenlerin özerkliğinin en yüksek düzeyde algılandığı konu öğretim yöntemlerinin seçilmesinde olurken en düşük düzeyde eğitimle ilgili kararlar alma (43) konusudur.

Çizelge 2. Azerbaycan ve Türkiye'de Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özerkliği Kavramını Tanımlamalarının Temalara Dağılımı

		Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Öğretimin içeriği	Azb.	19		23		42	
	Tür.	10		11		21	
	Toplam	29		34		63	
Öğretimin yöntemleri	Azb..	25		25		50	
	Tür.	20		22		42	
	Toplam	45		47		92	
Öğrenci değerlendirme Süreçleri	Azb.	23		18		41	
	Tür.	21		23		44	
	Toplam	44		41		85	
Eğitimle ilgili kararlar alma	Azb.	9		2		11	
	Tür.	14		18			32
	Toplam	23		20		43	
Eğitimle ilgili düzenlemeler yapma	Azb.	23		24		47	
	Tür.	15		14		29	
	Toplam	38		38		76	

Çizelge 2'de görüldüğü gibi Türk öğretmenler eğitimin içeriği konusundaki düzenlemelerde özerklik konusunda daha az bir serbest alan olduğunu düşünürken (10) Azerbaycanlı öğretmenlere göre bu oran daha yüksek düzeyde çıkmıştır (19). Ancak öğretmenlerin özerkliğin önündeki engelleri sıralarken belirttikleri gibi,

bunun olması gereken bir özellik olduğu belirtilmektedir ve ideali yansıtmaktadır. Çünkü gerek Türk gerekse Azerbaycanlı öğretmenler, öğretmenin eğitimin içeriğinin düzenlenmesindeki serbestilerinin kısıtlı olduğunu, sadece zaman ayarlaması yapılabildiğini, tüm içeriğin müfredata bağlı olarak belirlenmesi nedeniyle bu alanda öğretmenin özerkliğinin kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir.

"Öğretmen kılavuz kitaplarında yer aldığı için sınıfta öğretilen içeriğin seçimi ve planlanması öğretmenin kontrolü altında değildir". (Ö, Tür,24).

"Öğretmen kendi öğretim yaklaşımlarını seçmekte nispeten özgürdür. Program kitabında yer alan etkinliklere benzer öğretim yaklaşımları seçebilir, ancak eğitimin içeriğini değiştiremez" (Ö. Tür, 11).

3.3. Öğretmen Özerkliğinin Sınırları

Öğretmen özerkliğinin sınırlarının nerede başlayıp nerede bittiği konusu, öğretmen özerkliğinin sınırlarının nereye kadar uzanabileceği konusunda fikir verebileceği gibi, öğretmenlerin kendi özerklik alanlarını hangi çerçevede tanımladıkları açısından da önemlidir. Öğretmenlerin bağımsız hareket edebildiklerini düşündükleri konular onların özerkliklerinin sınırlarını nasıl algıladıkları açısından bilgi verebilir. Özerkliğin sınırları genellikle tanımlarda da çizilmiştir. Farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlamalar özerkliğin sınıf içindeki davranışlar kadar okul içindeki tüm yönetim süreçlerini de içine alacak biçimde tanımlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarına özerkliklerinin sınırlarının nereye kadar uzandığı (serbestiyet alanları) sorulmuştur. Verilen yanıtlar doğrultusunda çıkan tablo Çizelge 3'de görülmektedir.

Çizelge 3. Azerbaycan ve Türkiye'de Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmen Özerkliğinin Sınırları

		Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Kurallar, Yasalar Okul Yönetimi Eğitim Bakanlığı	Azb.	22		19		41	
	Tür.	23		24		47	
	Toplam	47		43		90	
Vicdanı	Azb..	11		9		20	
	Tür.	8		4		12	
	Toplam	19		13		31	
Toplumun Değerleri	Azb.	6		7		13	
	Tür.	2		-		2	
	Toplam	8		7		15	
Müfredat	Azb.	24		18		42	
	Tür.	23		24		47	
	Toplam	47		42		89	
Sınıf (Fiziksel Ortam)	Azb.	19		4		23	
	Tür.	13		6		19	
	Toplam	32		10		42	

Çizelge 3'de görüldüğü gibi Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmen özerkliğinin sınırlarının hem öğretmen hem de öğretmen adayları tarafından kurallar, yasalar, okul yönetimi tarafından çizildiği (90) belirtilmektedir. Öğretmenler (47), öğretmen adaylarına göre (43) bu görüşü daha yüksek düzeyde belirtmiştir. Azerbaycan ve Türkiye için yaklaşık değerler söz konusu iken Türkiye'deki öğretmen adaylarının kuralları

vurgulaması Azerbaycan'daki öğretmen adaylarına göre çok daha yüksek düzeydedir. Diğer etkenler olarak müfredat (89), fiziksel ortam olarak sınıf (42), vicdanı (31) ve toplumun değerleri (15) özerkliğin sınırlarını belirleyen etkenler olarak bildirilmiştir. *"Bize verilen roller ve kurallarla başlar, bunun dışında yapılan uygulamalarda biter" (Ö.Tür.)*

Sınırları belirlemenin bir diğer yolu da öğretmenlerin mesleki ortamlarında hangi kararlara katılmalarının beklendiği, hangi kararlarda katılımlarının beklenmediği ve özgürce düzenleme yapabilecekleri alanları ve konuların neler olduğunun sorulmasıdır. Bu konudaki sorulara öğretmenler ve öğretmen adayları :

Azerbaycan ve Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımının beklendiği kararlar :

- Eğitimin işleyişi ile ilgili kararlar (50);

- Öğrencilerin eğitimi, disiplini ile ilgili kararlar (47),

- Zümre (meslektaşlar) kararları (40)

- Velilerle ilişkiler (29) ile ilgili kararlar olarak sıralanmaktadır.

Bu konuda belirtilen görüşler *" derste kullanılacak araç ve gereçler, yapılacak olan ders planlarının ve sınıfın düzenlenmesi, eğitici çalışmalar, geziler, yarışmalar, fenne uygun etkinlikler, vaktin dağılımı ve gerekli modern apparatutanın (malzeme-araç-gereç)kullanılması"* biçiminde listelenmiştir.

Azerbaycan ve Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarının katılımının beklenmediği kararlar:

-Okulun genel işleyişi ile ilgili kararlar (42) ve

-Finansla ilgili kararlar (50) belirtilmektedir. Öğretmenler ve öğretmen adayları her iki gruptaki kararların öğretmenler n dışında alınan kararlar olduğunu düşündüklerini belirtmektedir.

Çizelge 4. Azerbaycan ve Türkiye'de Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Özerk Davranabileceği Konular

		Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Yöntem	Azb.	22		20		42	
	Tür.	24		19		43	
	Toplam	46		39		85	
Veli İle İlişkiler	Azb..	11		6		17	
	Tür.	21		18		39	
	Toplam	32		24		56	
Araç-Gereç Seçimi	Azb.	19		18		37	
	Tür.	24		17		41	
	Toplam	43		35		78	

Çizelge 4'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem Türkiye hem de Azerbaycan'da özerk davranabileceği konular yöntem (85), araç gereç seçimi (78) ve veli ile ilişkiler (56) olarak sırlanmaktadır.

Özerkliğin sınırlarının geniş olması gerektiğini düşünen bazı görüşler de ileri sürülmüştür : " *…bence öğrencinin yararının gözetildiği son noktaya kadar bir öğretmen özerk olabilmelidir. Okulun kendi kuralları, müfredat, yönetmelikler birer sınır çizer bizlere, fakat gerektiğinde ve daha iyi bir yol bulunabildiğinde sınırların değişime ve gelişime açık olması gerekir…" (ÖA, Türkiye,21). "Aslinda sınır olmamalıdir,ama yönetime karşı geldikde biter." (ÖA.Azerbaycan,14).*

Sınırlarla ilgili bir başka görüş de veli beklentilerinin de bazen sınırlar oluşturduğu yönündedir. " …. *Bazen okul idaresinin tutumu,bazen velilerin beklentileri ve davranışları, bazen eğitim sisteminin kendisi birer engele dönüşebilir. Yol gösterici olduğunda yararlı olan uygulamalar bile öğretmeni sınırlara hapsettiğinde birer engele dönüşebilir…*" (Ö, Türkiye, 14). *Sınıfda başlar ve Eğitim Bakanlığının kararlarında biter(Ö.Azerbaycan,14).* Özetle " *Öğretmenin serbest biçimde etkinlikler yapması okulun koşullarına ve direktör (okul yöneticisi) dolayısıyla yukarı makamlardan asildir" (Ö, Azerbaycan)* denilerek öğretmen özerkliğinin sınırlarının büyük ölçüde dıştan belirlendiği düşünülmektedir. Öztürk (2012) nitel araştırma ile elde etiği bulgularda, öğretmenlerin, öğretimin yönteminin seçimi gibi özerklik alanlarının da öğrencilerin öğrenme stilleri ve müfredattaki tanımlamalar nedeniyle sınırlandığını bulmuştur

3.4. Mesleki Çalışma Koşulları İle İlgili Düzenlemeler Yapma Olanakları

Öğretmenler üzerindeki yapısal kısıtlamaları araştıran Benson (2010) öğretmenlere daha geniş bir özgürlük alanı ve mesleki otonominin sağlanmasının koşullarının yapısal düzenlemelerle sağlanabileceğini belirtmektedir. Mesleki çalışma koşullarının düzenlenmesi ve öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin bu konuda bir kolaylaştırıc olacağı ve ihmal edilmemesi gerektiğini belirten Hargreaves , Berry , Leung , Scott ve Stobart (2012) öğretmenlerin profesyonel gelişmelerinin sürekliliğinin sağlanması ile otonomileri arasında doğrudan destekleyici bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir.

Türkiye ve Azerbaycan'da mesleki çalışma koşullarının düzenlenmesinde öğretmenin özerkliği ile ilgili soruya görüş bildiren öğretmenlerin büyük bir kısmı (20) öğretmenin bu konuda bir özerkliğinin bulunmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bu konuda görüş bildiren bulunmamaktadır.

Çizelge 5. Azerbaycan ve Türkiye'de Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Çalışma Koşulları Açısından Özerk Davranabileceği Konular

		Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Yoktur	Azb..	9		-		-	
	Tür.	11		-		11	
	Toplam	20		-		20	
Hizmet İçi Eğitim	Azb.	6		-		6	
	Tür.	6		-		6	
	Toplam	12		-		12	
Kendini Geliştirme	Azb.	5		-		5	
	Tür.	4		-		4	
	Toplam	9		-		9	

Çizelge 5'da görüldüğü gibi, mesleki gelişim konusu öğretmenlerin özerklik konusunda en düşük düzeyde görüş bildirdiği konulardan oluşmaktadır. Kendi özerkliklerini sınıfın , öğrencinin gelişimi üzerindeki kontrolleri olarak düşünen öğretmenlerin kendi gelişim olanaklarının özerkliğini destekleyici yönü ile bağlantısını kurmamaktadır. Oysa ki özerklik aynı zamanda sorumluluk almayı da beraberinde getirmektedir (Friedman, 1999). Bu nedenle özerkliğin sorunluluk almadan ayrı düşünülmesi beklenemeyeceği gibi, sorumluluk alabilme ve yaratoco deneyimler ortaya koyabilme kapasitesi açısından da mesleki gelişimin sürdürülmesi (Hargreaves , Berry , Leung , Scott ve Stobart (2012)özel bir önem taşımaktadır. Bu konuda Türkiye'de görüşüne başvurulan 25 öğretmenden 14'ü mesleki gelişim olanaklarının yeterli olmadığını , 11'i ise yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, Hizmet içi eğitime katılım (12) ve kendini geliştirme olanakları (9) konusunda alacakları kararlarda özerk davrandıklarını belirtmekle birlikte bunu öğretmen özerkliği kavramının içine yerleştirmemektedir. Başlangıçta belirtildiği gibi, öğretmenlerin özerklik tanımları öğretmen özerkliği kavramı içinde sınıf içi ve öğretimle ilgili olan etkinlikleri kapsar biçimde ele alınarak, kendi çalışma koşullarının düzenlenmesini kapsama dahil etmeme ya da bu konuda zaten herhangi bir düzenleme hakları olmadığı biçiminde görüş bildirmeleri söz konusu olmuştur.

3.5. Öğretmen Özerkliğinin Önündeki Engeller

Türkiye ve Azerbaycan'da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının üzerinde en çok birleştikleri konulardan biri de öğretmenin özerkliğinin yasalar, okul müdürü (üstler, amirler, direktörler) , program, araç gereç sıkıntıları gibi okulun koşulları ve siyaseten engellendiği yönündedir. Öğretmenin özerkliğinin sınırlarının çizilmesinde de etkin olan bu görüşe göre öğretmenler kendi özerkliğinin en çok yöneticilerin tutumu, (85), kurallar , prosedürler, yasalar olarak belirttikleri genel çerçeve tarafından engellendiğini (78) ve müfredatın yetiştirilmesi baskısının (77) önemli ölçüde özerkliğini sınırladığını belirtmektedir. Türkiye'de denetleme baskısını belirten görüşler ve okul yöneticisinin tutumunun yarattığı etkiler birlikte belirtilmiştir(Çizelge 6) .

Çizelge 6. Azerbaycan ve Türkiye'de Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Göre Öğretmen Özerkliğinin Önündeki Engeller

		Öğretmen		Öğretmen Adayı		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Yasalar	Azb.	21		19		40	
	Tür.	20		18		38	
	Toplam	41		37		78	
Okul Müdürü	Azb..	22		16		38	
	Tür.	24		23		47	
	Toplam	46		39		85	
Program	Azb.	22		14		36	
	Tür.	25		16		43	
	Toplam	47		30		77	

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Azerbaycan ve Türkiye'deki öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmen özerkliği konusundaki görüşlerinin araştırıldığı bu araştırmada öğretmenler genel olarak özerkliklerini sınıf içinde öğretimin yaklaşımlarının seçiminde ve düzenlenmesini içerdiğini düşünmektedir. Ancak konunun genel olarak ele

alınışında öğretmenlerin bu sistem içinde özerklikleri konusunda olumsuz düşündükleri anlaşılmaktadır. " *Bu gerçek değil, çünkü her şey yasalarla düzenlenir, o halde özerklik mümkün değil." (ÖA.,Azerbaycan,9).*Doğrudan alıntılanan şu görüş öğretmenlerin genel olarak konu hakkındaki görüşlerini de özetler niteliktedir:"*Öğretmen bu günkü uygulamada asla özerk değildir. Öğretmen, bilimsel, çağdaş, laik ve parasız eğitimin öznesi olmalı, özerkliğinin sınırları ise o sınıf için belirlenmiş olan müfredat programı olmalıdır. Öğretmenin özerkliğinin önündeki en büyük engel ise eğitim sistemidir. Sistem bir bütün olarak öğretmeni bir cendere içine almaktadır. Ve sistem öğretmeni nesneleştirmekte, kariyer basamakları vs. ile kategorilere ayırmaktadır" (Ö.Türkiye, 5).*

Öğretmenlerin özerkliklerinin var oluşu, özgür ve yaratıcı bir gelişme ortamı sağlamak açısından önemlidir. Yapısal koşullar ve uygulamalardan kaynaklanan öğretmen özerkliğini sınırlandıran etkenler bir bakıma öğretmenliğin standardize edilmesi için yapılmış düzenlemelerden oluşmaktadır. Bunlar hem bir örnekliği sağlama hem de aynı değerlendirme süreçlerinden geçen/geçecek olan öğrenciler arasındaki düzey ve bilgi farklılıklarını ortadan kaldırmak için alınmış önlemlerden oluşmaktadır. Literatürde öğretmen özerkliğinin okuldaki öğretimin kalitesi üzerindeki olumlu etkisinden bahsedilmesi, desteklenmesinin mesleki sürekli gelişimle birlikte mümkün olabileceği, araç-gereç yetersizlikleri ya da okulun koşulları kadar en çok etken faktörün müfredat, yöneticilerin tutumu (Türkiye için denetimin öğretmen üzerinde yarattığı baskının hala rehberlik ayağının yeterince denetim sistemimizde etkin kılınmadığı) ile doğrudan bağlantıları olduğu ancak ne kadar baskıcı bir ortam bile olsa her zaman ve her koşulda öğretmenlik mesleğinin doğasından gelen bir biçimde öğretmenin sınıfın içinde belirli bir özerkliğin hep var olacağı görülmektedir. Öğretmen özerkliğinin ve Azerbaycan'da üzerinde vurgu yapılan biçimde öğretmen yetiştiren kurumların akademik özerkliğinin desteklenmesi öğretmen yetiştirme sürecinde de aday öğretmenlerin gelecekteki mesleki yaşamlarında mesleki özerkliklerini destekleyecektir.

KAYNAKLAR

Aytaç, T. (1999) Okul Merkezli Yönetim. Eğitim ve Bilim, 23(111), 70.

Akademik Özgürlük. galaktionov.maillist.ru / acadfree.html

Balcı, A. (2007) Etkili Okul: Okul Geliştirme. Kuram, Uygulama ve Araştırma. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Balcı, A (2011) Eğitim Yönetiminin Değişen Bağlamı ve Eğitim Yönetimi Programlarına Etkisi. Egitim ve Bilim, 36 (16), 196-208.

Balçıkanlı, C. (2008). Fostering Learner Autonomy in EFL Classrooms. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(1), 277-284.

Benson, P. (2010) Teacher education and teacher autononny: Creating spaces forexperinnentation in secondaryschool English language teaching .Language Teaching Research ,14(3) 259-275.

Cahpman, J.D. (1990) School-Based Decision-Making and Management. The FalmerPress, London

Can, N. (2009). The Leadership Behaviours of Teachers in Primary Schools in Turkey. Education,129(3), 436-447.

Castle, K. (2004). The Meaning of Autonomy in Early Childhood Teacher Education. Journal of Early Childhood Teacher Education, 25(1), 3 -10.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. Educational and Psychological Measurement, 59(1), 58-76

Froeschle, J. G. ve Crews, C. R. (2010)Examining Teacher Perspectives of Creative Relaxation. *Journal of Creativity in Mental Health*,5 (3) 209-304

Fox M.F. Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia // Sociology of Education. 1992. Vol. 65. № 4. P. 293–305.

Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Özyeterlik Algıları. Kuram veUygulamada Eğitim Yönetimi . Educational Administration:Theory and Practice, *17*(1), 99-116.

Hargreaves , E. ; Berry ,R. ; Lai , Y.C. ; Leung , P. Scott ,P.D. & Stobart , G. (2013): Teachers'experiences of autonomy in Continuing Professional Development: Teacher Learning Communities in London and Hong Kong, Teacher Development: An international journal of teachers' professional development, 17(1) 19-34. http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2012.748686

Hung (2012), Job Stress and Coping Strategies among Early Childhood Teachers in Central Taiwan. Educational Research and Reviews,Sept, 7(23) 494-501.

НИКОЛЬСКИЙ ВЛАДИМИР СВЯТОСЛАВОВИЧ (2011) Akademik Özgürlüğün Felsefi Esasları. Философские основания академической свободы, Москва (Doktora Tezi) www.dissercat.comIngersoll, R. M. (2007). Short on Power Long on Responsibility. Educational Leadership, 65(1), 20-25

Moomaw, W.E. (2005) Teacher-Perceived Autonomy: A Construct Validation Of The Teacher Autonomy Scale. A Dissertation Submitted ,The University Of West Florida.

Orton, J., & Weick, K. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. Academy of Management Review, 15(2), 203–223. https://blog.itu.dk/MVOL-F2011/files/2011/01/supplerende_orton-weick-loosely-coupled-systems-a-reconceptualization.pdf

Основы развития профессиональной автономии будущего преподавателя иностранных языков как субъекта учебной деятельности, Автор: Носачева Е. А., Журнал: Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Год выпуска: 2009 Номер выпуска: 100.

Qolubski , A. (2013) Алексеем Голубицки, Вести образования. Оксана Александровна,Иркутск, (2006)Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии Гаврилюк.

Özdemir, S. (1997) Eğitimde Örgütsel Yenileşme, Pegem Akademi, Ankara.

Öksüz, Y (2012) Üniversite Öğrencilerinin Özerklik Düzeyleri ile Vücut Algıları Arasındaki İlişki. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 69-77.

Öztürk, İ.H. (2011)Öğretmen Özerkliği Üzerine Kuramsal Bir İnceleme. Elektronik Sosyal Bilimler

Dergisi Kış, 10 (35), 082-099 http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=132242_949a276866dab66696c7bb6fbbb06ac9&?

Öztürk, İ.H. (2012) Teacher's Role and Autonomy in Instructional Planning: The Case of Secondary School History Teachers with regard to the Preparation and Implementation of Annual Instructional Plans. Educational Sciences: Theory & Practice - 12(1) • Winter • 295-299

Я.И. Кузьминов, М.М. Юдкевич(АКАДЕМИЧЕСКАЯ СВОБОДА И СТАНДАРТЫ ПОВЕДЕНИЯ

Pearson, Carolyn ve Moomaw (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism, *Educational Research Quarterly*, 29(1) 38-54.

Sert, N. (2007). Öğrenen Özerkliğine İlişkin Bir Ön Çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196. Üstünlüoğlu, E. (2009). Dil Öğrenmede Özerklik: Öğrenciler Kendi Öğrenme Sorumluluklarını Üstlenebiliyorlar mı? *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 5(2), (148-169).

Webb, P. T. (2002) Teacher power: the exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. Teacher Development, 6(1), 47-62.

Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. Administrative Science Quarterly, 21(1), 1–19.http://www.education.umd.edu/EDPA/courses/EDPL744-06/2.27.06%20Weick%20Loosely%20Coupled%20Systems%201976.pdf

Zencirci, İ. (2010) İlköğretim Okullarında Demokratiklik Düzeyi: Katılım, Özgürlük ve Özerklik. Balikesir University Journal of Social Sciences Institute. 13 (24) 86-114.http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=8690eb53-1f25-4b30-be57-a0fbe172d23d%40sessionmgr104&hid=16

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ KADIN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇATIŞMA YÖNETİMİ KONUSUNDAKİ YAKLAŞIMLARI

(CONFLICT MANAGEMENT PERCEPTIONS OF THE FEMALE MANAGERS IN NORTHERN TURKISH REPUBLIC OF CYPRUS)

İnci Duygu BAYTUN
Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Bölümü Doktora Öğrencisi
duygubaytun@hotmail.com
Ayşen ÖZEREM
Matematik Öğretmeni, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Ekonomisi ve Planlaması Bölümü Doktora Öğrencisi
aysenxozerem@yahoo.com

ÖZET

Eğitim kurumları ister akademik düzeyde, ister ilk ve orta dereceli kurumlar olsun, amaçlı ve sistematik yapısı nedeniyle örgütsel kurumlardır. Her örgütte olduğu gibi bu kurumlarda da çatışma söz konusudur. Çatışmaya neden olan faktörler; örgütün elemanı olan bireyler arası farklılıklar, yönetim algıları, iletişim engelleri, rekabet gibi içyapıyı oluşturan nedenler olabileceği gibi dış çevreye bağlı etmenlerin yarattığı nedenler de olabilir. Kısacası her örgüt az ya da çok yapısal ve işlevsel sorunla karşılaşabilir. Çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde görev yapan kadın lise ve ilkokul müdürlerinin, kurum içindeki çatışma nedenlerini ortaya koymak ve çatışma yönetimi ile ilgili yaklaşımlarını belirlemektir. Bu amaçla, nitel bir çalışma yöntemi olan görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Hazırlanan on yedi görüşme sorusu araştırma kapsamındaki kadın okul müdürlerine uygulanmıştır. Araştırma verileri, araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşme sonuçlarından elde edilen kişisel görüşleri, düşünceleri ve tecrübelerinden direk alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonuçları kadın okul idarecilerinin çatışma yönetimine bakış açılarının tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda, kadın yöneticilerin çatışma durumundaki tutum ve yaklaşımları ile kurum içi çatışmanın olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koymak hedeflenmiştir.

Anahtar Kavramlar: Eğitim Yönetimi, Çatışma, Çatışma Yönetimi, Kadın Yöneticiler

1. GİRİŞ

Örgüt, belirli bir amaç doğrultusunda düzenlenmiş harekete hazır bir yapıdır Bursalıoğlu (2000:15). Örgüt tanımlarında ortak amaçlar, işbölümü ve sorumluluk hiyerarşisi (Schein,1978:11), gönüllü olarak bir araya gelen bireyler gibi hususlar ön plana çıkmaktadır. Örgütler hem bireylerin hem de toplumun çeşitli ihtiyaçlarını karşılama işlevini yerine getirirler. Örgütsel yaşamdaki karmaşıklık, örgütü oluşturan bireylerin ve grupların amaç, yetenek, inanç, beklenti, tutum, duygu, düşünce gibi özellikler açısından farklılıkları (Akkirman,1998:2; Karataş, 2007:2) örgütsel yapıda çatışmayı doğuran unsurlar olarak ele alınmaktadır. Çatışma, sadece yönetim ya da örgüt psikolojisinin üzerinde durduğu bir kavram değildir. Toplumsal bir olgu olması nedeniyle,

ekonomistler, psikologlar, sosyologlar ve politik bilimciler tarafından yıllarca ele alınıp incelenmiştir. Çatışma yönetimi alanında araştırma yapan bilim adamlarının çatışmaya ilişkin birbirinden farklı değişkenlere ve etkileşimlere göre tanımlar yaptıkları görülmektedir :

- Karip (1999: 1) çatışmayı kaynaklar, güç, statü, inançlar, çıkarlar ve diğer isteklere sahip olma çalışması olarak görülebilecek toplumsal bir süreç olarak tanımlamaktadır. Karip'e (2003:14) göre basit farklılıklar, anlaşmazlık, uzlaşmazlık, zıtlaşma, yasal çekişme ve şiddet/kavga aşamalarından oluşur.

- Çatışma aynı görüşte olamama, karar verme güçlüğü, yetersiz iletişim, düşüncelerin uyuşmaması, şiddet ve anlaşmazlığı ifade ettiği gibi; yaratıcı ve yapıcı hareketin kaynağını, yeniliği, gelişmeyi, hoşgörü ve var olmanın temel bir koşulunu da ifade eder (Korkmaz, 1995:15).

- Çatışma, birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli sebeplerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlaşma, uyumsuzluk birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda kuruma ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim sürecidir. (Gümüşeli, 1994: 24)

- Örgütte bireyler ve grupların birlikte çalışmasından kaynaklanan sorunların normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar da çatışma olarak tanımlanabilmektedir (Eren, 1989: 149).

- Çatışma, örgütsel konularda meselenin özüne ilişkin veya duygusal sebeplerden dolayı kişilerarasında anlaşmazlık çıkmasıdır (Altuğ, 1997:113).

- "Örgütte iki veya daha fazla kişi veya grup arasında kıt kaynakların paylaşılması veya görevlerin dağılımı ile yine bu kişi ve ya gruplar arasındaki statü, amaç, değer ya da algı farklılıklarından kaynaklanan anlaşmazlık ya da uyuşmazlıktır" (Şimşek, 2002:288).

- Açıkalın (1994:22) çatışmayı "Farklı sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel çevrelerden farklı kişilik özellikleri, yetenek ve yaşantıları ile gelen bireylerin örgüt içi gruplar ve bunların etkileşim ürünü" olarak ele almıştır.

- İpek (2000:221)'e göre çatışma üzerinde anlaşma sağlanmış bir tanım olmamakla birlikte bazı ortak noktalar vardır.

  1. Çatışma, bir süreç niteliği taşır,

  2. Çatışmanın taraflarca algılanması gerekir,

  3. Çatışma olumlu ve olumsuz yönleriyle iki boyutlu bir olgudur,

  4. Çatışma, iki ya da daha fazla seçenek arasından tercih yapma güçlüğünü taşır,

  5. Çatışmanın amaç, düşünce, görüş, çıkar ve statü farklılıklarından kaynaklana anlaşmazlık, uyuşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olduğu kabul edilir.

ÇATIŞMANIN NEDENLERİ

- Şişman (1994:81) ise okullarda yöneticilerin sahip olduğu kültürel sayıltı, inanç ve değerlerin öğretmenlerle çatışmalarında sıklıkla yer alan bir faktör olarak öğretmenlerin güdülenmelerini ve onların okul ve sınıf içindeki etkinliklerini olumsuz yönde etkilediğini ileri sürmektedir.

- Karip'e (2003:207) göre okulda genellikle su konularda çatışma yaşanmaktadır: Görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf dışı öğretim etkinlikleri, ödül, ceza, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin ve kaynak dağılımı.

Açıkalın çatışmaların yönetimi için yöneticilere şunları önermektedir (Açıkalın, 1998, 108):

1. Gruplaşmalardan korkmadan çatışmanın varlığı ile örgüt yönetimini kabullenin.

2. Grup üyeleri, amaçları, güçleri hakkında geçerli ve güvenilir bilgiler edinin.

3. Gruplardan önce grup liderleri önemsenmelidir.

4. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı örgütler desteklenmelidir.

5. Aykırı grup liderlerine yönetime yakın görevler verilmelidir.

6. Gruplar içerisinde zamanla grup lideri olacaklar tespit edilerek gerektiğinde desteklenmelidir.

7. Fısıltı gazetesi ile yayılan yanlış bilgilere karşı yine fısıltı gazetesi yolu ile doğru bilgiler gönderilmelidir.

8. Örgüt içerisinde yönetimden daha güçlü bir grup oluşmasına izin verilmemelidir.

9. Örgüt içerisinde sonlanan gruplar kendi içlerinden daha küçük birkaç grup doğmasına neden olur.

10. Çatışma sürecinde asıl kaynak görülmeye çalışılmalıdır.

11. Örgüt içerisinde kurulan şeffaf yönetim grupların informal grup alanını daraltır

1.1- Problem Durumu

Örgütlerin belli düzeylerinde ortaya çıkan çatışmaların örgütsel amaçlar yönünde yapıcı ve yaratıcı biçimde yönetilmeleri yöneticilerin zaman ve enerjilerini önemli ölçüde alır. Yönetici kişisel farklılıkları, amaç farklılıklarını, amaca ulaştıracak yollardaki farklılıkları, değer, algı ve sorunları tanımlamadaki farklılıkları örgütün amaçları ile uyuşturacak kişidir. Tüm bu farklılıklardan dolayı örgüt içerisinde çatışmaların ve uyuşmazlıkların ortaya çıkması doğaldır (Şimşek, 2002:287). Yaşamın doğal bir parçası olan çatışmaları görüp, sağlıklı bir şekilde tanımlamak ve çözüm yollarını araştırmak birey ve örgüt için önemli gelişim süreçlerindendir (Bozdoğan, 2004:262). Çatışmalardan, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak yararlanmak gerekir (Kılıç, 2006:23). Fairman ve Clark (1983:95)'e göre yöneticinin örgütte üstlendiği en önemli rollerden biri, örgütü çözülmesi gereken sorunlar ve amaçlar doğrultusunda hareket ettirebilmek için öncelikle örgütte çatışmanın var olduğunu kabul etmek ve çatışmayı yapıcı bir biçimde yönetmektir.

Çatışma, örgütler içinde kaçınılmaz bir olgudur. Araştırma sonuçlarına göre , çatışmaların iyi yöne kanalize edilerek yönetilmesi halinde örgüt için faydalı sonuçlar ortaya koymuştur. Çatışmaların yönetilememesi halinde ise örgüt için zararlı sonuçlar doğurmuştur. Eğitim sistemimizin alt sistemi olan okullarda da değişik istek ve beklentilere sahip bireylerin etkileşimi çatışmaları da beraberinde getirmektedir. Burada en önemli görev okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürlerinin, okuldaki çatışmaları verimli bir şekilde yönetmesi ile okul bu durumdan çok kazanımlar elde edecektir. Okul müdürlerinin çatışma yönetimini başaramaması durumunda ise okulun aleyhine olumsuz tablolar ortaya çıkabilmektedir. Okul müdürlerinin, okul ortamında içerisinde liderlik vasıflarını kullandıkları en önemli olaylardan birisi de okul personeli ile yaşadıkları çatışmalardır . Okul müdürleri bir lider olarak, çatışmaları nasıl yöneteceğini ve var olan çatışmaları okulun menfaatleri doğrultusunda nasıl yönlendireceğini bilmelidir. Bu bağlamda okul müdürlerinin çatışmaya bakış açılarının araştırılması gerekmektedir. Çatışma yönetimini çözüm odaklı olarak kullanma yolları öğrenildiği zaman çatışmanın yıkıcı etkilerinden kurtulmak mümkün olabilecektir (Fritz, Lunde, Brown & Banset, 1999) Özgan (2006) 'nın çatışma konusundaki yaptığı araştırmaya göre bayan öğretmenler olumsuz bireysel tutumlar ve öğrenci davranışları konularında erkek öğretmenlere göre daha fazla çatışma yasadığı ve bayan öğretmenlerin en fazla bilgi, eğitim ve kültür farklılıkları nedeniyle çatışma yasadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca , bayan öğretmenlerin bilgi, eğitim ve kültür farklılıkları nedeniyle erkek öğretmenlere göre daha fazla çatışma yaşadığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada , kadın okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarını belirlemek ve çatışmaları çözmede daha etkili olmalarını sağlamak için çözüm önerileri sunmak araştırmanın temel amacıdır.

Problem Cümlesi

Kadın okul müdürlerinin yasadıkları çatışmalar ve çatışma yönetimi stratejileri nelerdir?

Alt Problemler

1.Kadın okul müdürlerinin çatışma yasadıkları karsı taraflar kimlerdir?

2. Kadın okul müdürlerinin çatışma konuları nelerdir?

3. Kadın okul müdürlerinin çatışma nedenleri nelerdir?

4. Kadın okul müdürlerinin yasadıkları çatışma sonuçlarının morallerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

5.Kadın okul müdürlerinin yasadıkları çatışma sonuçlarının karsı tarafların morallerine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Kadın okul müdürlerinin yasadıkları çatışma sonuçlarının is performanslarına etkisi nasıl olmuştur?

7. Kadın okul müdürlerinin yasadıkları çatışma sonuçlarının karsı tarafların is performanslarına etkisi nasıl olmuştur?

8. Kadın okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejileri kullanma yoğunluğu nelerdir?

9. Okul müdürlerinin görüşlerine göre çatışma yönetimi hakkındaki görüşleri nelerdir ?

10. Okul müdürlerinin çatışma yönetimine ilişkin görüşleri arasında

a) Mesleki kıdem

b) yaş

c) öğrenim durumlarına göre,

d) branşlarına göre,

e) müdürlükteki hizmet yılına göre,

f) Okul müdürünün yaşına göre,

g) İlköğretim veya ortaöğretim kurumunda çalışması

Değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.2- Araştırmanın Amacı

Egitim-ögretimin verimliliginin artması ve bireylerin üretken bir sekilde çalısabilmesi için, kurum ve kuruluslarda çalısan bütün bireylerin çatışma yönetimi hakkında bilgi ve becerilerine sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki , kadın okul müdürünün okullarda ortaya çıkan herhangi bir anlaşmazlık , çatışma yasadıkları karsı taraflar, çatışma konuları ve nedenleri arasındaki ilişkiyi belirlemek; kişisel değişkenler ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak, çatışma durumu karşısında çatışma yönetimi konusundaki yaklaşımlarını bulmak ,çatışma sonuçlarına ilişkin kişilerin tavır alışlarını belirlemek ve ulaşılan sonuçlar eşliğinde önerilere yer vermek amaçlanmıştır.

1.3- Çalışmanın Önemi

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki kadın okul müdürlerinin çatışma yönetimi hakkındaki görüşleri tespit etmek ; okulda yaşanan çatışmaları yok saymak ve görmezlikten gelmek yerine yapıcı şekilde yönetmek ve daha da aydınlatıcı bilgi vermek amaçlanmıştır. Böylece kadın okul müdürlerinin çatışma yönetim stratejileri konusunda bilgi ve beceri sağlamalarına yardımcı olmaya çalışılacaktır. Bu anlamda Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ne özgü bulguları içeren araştırma öncül bir niteliğe sahiptir. Bu niteliği ile araştırma bulguları ve sonuçları, hem KKTC bağlamında literatüre katkı sağlayabilecek olması hem de KKTC eğitim sistemine, müdürler için çatışma yönetimi seminerleri/hizmet içi eğitimler hazırlayacak uzmanlara ve eğitimcilere çatışma yönetiminde yol gösterebilecek olması yönleriyle önem taşımaktadır.

1.4- Çalışmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2012–2013 eğitim öğretim yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde merkezinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli 6 kadın okul müdürlerinin algıları ile sınırlıdır.

2. Bu araştırma 2012–2013 eğitim öğretim yılı Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli kadın okul müdürlerinin çatışma yönetimi ile ilgili görüşleri ve uygulanan veri toplama aracında bulunan sorular ile sınırlıdır.

1.5- Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunu 2012–2013 eğitim öğretim yılında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim devlet okulları içinden rastgele yöntemle seçilen 6 kadın okul yöneticisi oluşturmaktadır.

1.6- Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır

1.6.1.Yöntem

Bu araştırma, sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde kadın okul müdürlerinin okullarda yaşanan çatışmalara yönelik görüşleri betimlenmeye ve içerik analizi yöntemiyle belli temalar altında gruplanarak çözümlenmeye çalışılmıştır.

1.6.2 Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. **"**Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez" (Karasar, 2000 :77).

1.6.3 Verilerin Analizi

Elde edilen görüşme verilerinin analizi için nitel analiz stratejilerinden olan tümevarımsal betimsel analiz ve içerik analizlerinden yararlanılmıştır (Patton, 2002). Araştırmanın betimsel analiz kısmında, elde edilen verilerin sistematik ve açık bir şekilde betimlenmesi, yorumlanması ve neden-sonuç ilişkilerinin ortaya koyulması gerçekleştirilerek bir sonuca varılmaktadır . Araştırmadaki görüşme soruları ve alınan yanıtlar, çatışmanın türü, sebebi, kadın okul müdürlerinin çatışmaya karşı yaklaşımı bakımından içerik analizine tabi tutulmuş ve belirlenen temalar eşliğinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan bu araştırmada verilerin analizinde "içerik analizi" yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek ,2008: 228).

1. Verilerin kodlanması,
2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi,
3. Kodların ve temaların düzenlenmesi,
4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

2. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Patton (2002)'a göre katılımcıların düşünce, duygu ve algılarını ortaya çıkarmak için en uygun veri toplama yönetimi görüşmedir. Araştırmada verilerin elde edilmesinde katılımcıların görüşlerinin derinlemesine incelenmesini sağlayacağı göz önüne alınarak araştırmada yapılandırılmış açık uçlu görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesinde, çalışmanın amacını ifade eden araştırma soruları yön gösterici olmuştur. Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen okul müdürleriyle Mart –Nisan 2013 aylarında okullarında görüşme yapılarak toplanmıştır. Kadın Okul müdürlerinin bazıları karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm hikayelerini

yazılı olarak daha detaylı getirebileceklerini belirtmişlerdir. Görüşmede yer alan sorular, alan yazın eşliğinde ve uzman görüşlerine başvurularak belirlenmiştir.

3. VERİLERİN YORUMLANMASI ve SONUÇ

3.1- Kapalı Uçlu Sorular

Bu bölümde görüşme sorularının anket kısmında yer alan kapalı uçlu sorulara verilen yanıtlar gösterilmiştir. Buna göre katılımcıların öğrenim durumları, branşları, hizmet süreleri, yaşları ve görevlerini sürdürmekte oldukları okulların türleri tablolar ile gösterilmiştir.

3.1.1. Öğrenim Durumu

Katılımcılara Öğrenim durumları sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 1. 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 1- Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumları	**Okul Müdürleri**
Ön Lisans	-
Lisans	M1/M4/M6/M7
Lisansüstü- Doktora	M2/M3/M5

Buna göre görüşülen müdürlerin hiçbiri ön lisans mezunu değildir. % 57.1 'i lisans ve % 42.85'i lisansüstü programlardan mezundur.

3.1.2. Branşlarına Göre Müdürler

Katılımcılara mezun oldukları branşları sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 1. 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2- Müdürlerin Mezuniyet Branşları

Mezuniyet Branşı	**Müdürler**
Felsefe	M6
Kimya	M5
Fen Bilimleri	M1
Yabancı Dil	M4/M7
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	M3
Sınıf Öğretmenliği	M2

Görüşülen müdürlerin farklı branşlarda dağılım gösterdikleri gözlenmektedir. Yine de yabancı dil branşında katılımcıların %28.7'sinin bulunduğu gözlemlenmektedir.

3.1.3. Hizmet Yılı

Müdürlerin hizmet yılları konusunda verdikleri bilgiden faydalanarak Tablo 1.3 oluşturulmuştur.

Tablo 1. 3- Hizmet Süresi

Hizmet Süresi	**Müdürler**
1 Yıldan az	-

2–5 Yıl	M2/M3/M4/M6
6–10 Yıl	-
11–20 Yıl	M1/M7
21 yıl ve üzeri	M5

%57. 1 müdürün 2-5 yıl arasında dağılım gösterdiği görülmektedir. Görev süresi 1 yıldan az olan ve 6-10 yıl arasında olan müdür katılımcı spektrumunda bulunmazken, 11- 20 arasında olan kişi yüzdesi % 28. 57 ve 21 yıl ve üzeri olan kişi yüzdesi %14. 28 olarak görülmektedir.

3.1.4. Yaş

Katılımcılar yaşları sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 1. 4'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 4. Katılımcıların Yaşı

Katılımcıların Yaşı	**Müdürler**
29 ve altı	-
30–39	M6
40–49	M2/M3/M4
50–59	M1/M5/M7
60 ve üzeri	-

Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında; % 42. 85'inin 40- 49 yaş aralığında olduğu ve yine% 42. 85 ile 50- 59 gözlemlenmektedir. Bunu % 14. 28 ile 30- 39 yaş takip etmektedir.

3.1.5. Çalıştığı Okul

Katılımcıların çalıştıkları okulun türü Tablo 1. 5'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 5. Çalışılan Okulun Türü

Okul Türü	Müdürler
İlkokul	M2/M3/M4
Ortaokul	M7
Lise	M1/M5/M6

Ortaokulda müdürlük yapmakta olan idareci %14. 8'dir. %42. 85 lise ve %42. 85 ilkokul müdürü, katılımcı profilini oluşturmaktadır.

3.2. Açık Uçlu Sorular

Bu bölümde 17 adet görüşme sorusuna verilen yanıtlar yer almaktadır. Sorulara verilen yanıtlar, çeşitli kategorilere ayrılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.2.1. Okulda Yaşanan Çatışmaların Konu ve Nedenleri

Katılımcılara, "Okulda yaşanan çatışmaların konuları ve nedenleri nelerdir?" diye sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 1. 6'da gösterilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1. 6. Çatışma Konuları ve Nedenleri

Müdürler	**Okulda Yaşanan Çatışma Konuları ve Nedenleri**
M1	Genelde iletişimsizlik veya yanlış anlaşılma. Derslere geç girme veya nöbet günü okula geç gelme boyutunda
M2	Veliler arasında çıkan çatışmalar ve genellikle okulda içe kapanık tavırlar sergileyen öğrencilerimizin velilerinde bunu görmekteyiz. Geçirdiğimiz deneyimlere dayanarak diyebilirim ki, çocuğundaki bu tavırlar karşısında onu savunma ihtiyacı doğmakta ve veli çocuğunun sorun yaşadığını düşündüğü diğer çocuğun ailesi ile bunu çözmeye çalışmaktadır.
M3	Sınıf dağılımı, sosyal etkinlikler, öğretmen devamsızlıkları, grup çalışmaları, ortak araç- gereç kullanımları, gruplaşmalar, kişisel güdüler, geliş- gidiş saatleri, iletişim farklılıkları
M4	Okullarda yaşanan çatışmaların konuları etkinliklerde yaşanan uyuşmazlıklar, etkinliklerin fazla oluşuyla ilgili fikir beyanları, farklı değerlere sahip olma, çıkarlara ters düşen konuları reddetme, adil olunmadığına inanç gibi olaylar olabilir. Nedenleri ise algıdaki farklı anlamalar, bireysel davranışlar, benmerkezcilik.
M5	Kişisel sorun, sendikal eylemlerde görüş ayrılıkları, ayni zümre öğretmenlerinin dersin verilişinde ve konularda ve sınav sorularının hazırlanmasında yaşanan görüş farklılıkları, idare ile öğretmenler arasında yaşanan iletişim eksiklikleri, özel sorunların okula taşınması, empati yapamama ve hoşgörü eksikliği
M6	Göreve devam –devamsızlık konuları, aile ve özel yaşamın görevden önce algılanması, mesleği sadece para getiren bir faktör olarak algılama. Öğretmen bireysel olarak düşünüp, mesleğin gerektirdiği önemin farkında değildir. Görevi sadece derse girme olarak algılamakta, bunun dışında bir şey yapmak istememektedir.
M7	Çalışanların mevzuattaki ilgili yasa ve tüzükler çerçevesinde görevleri, hakları ve yasakları bilmemeleri ve/veya uygulamamaları. Bakanlığın ve okul idarelerinin görev takip ve/veya yaptırım boyutunda zafiyet ve/veya yetersizliği. Sendikaların tutumları

3.2.2. Çatışma Yönetimi

Katılımcılara, "Okul müdürü olarak çatışmaları yönetirken tümleştirme, ödün verme, uzlaşma, hükmetme ve kaçınma stillerini ne derece kullanmaktasınız?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

M1: Öğretmen nöbetçi müdür muavini ve ben birlikte sorunu ele alırız ve ulaşımcı yöntemle sorunu çözmeye çalışırız. Eğer sorun öğretmenden kaynaklanıyorsa, eğer öğrenci boyutu varsa tabii ki disiplin kurulu devreye girer.

M2: En fazla uzlaştırmayı kullanmaktayım. Velilerime sık sık çocuklarının sorunu olduğunu fark ettiklerinde bunu bize gelerek çözmeye çalışmalarını, diğer velilerle yaşayacakları çatışmalardan çocukların gelişimlerine olabilecek zararları söylemekteyim.

M3: Uzlaşma taraftarıyım.

M4: Çatışmayı yönetirken öncelikle suçlu ve sorumlu aramam. Tek taraflı çözümleme yoluna gitmem. Baskılara maruz kalmam. Tarafsız olurum. En çok tümleştirme ve uzlaşma stillerini kullanırım. Hükmetme ve kaçınma stillerini kullanmam.

M5: Tümleştirme ve uzlaşma daha çok tercih ettiğim yöntemlerdir.

M6: Daha ziyade Uzlaşma stilini kullanmaya çalışırım. Çatışmanın kaynağını bulmaya çalışarak, olay hakkında onları ikna etmeye çalışırım.

M7: Çatışmanın karakterine göre değişir.

3.2.3. Çatışma Yönetimi Stratejileri

Katılımcılara, "Okul müdürü olarak, kullandığınız çatışma yönetimi stratejileri nelerdir? (Hükmetme, uyma, kaçınma, uzlaşma ve işbirliği stratejileridir)" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1. 7'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 7. Çatışma Yönetimi Stratejileri

Çatışma Yönetimi Stratejileri	**Müdürler**
Hükmetme	-
Uyma	-
Kaçınma	-
Uzlaşma	M1/M2/M3/M4/M5/M6
İşbirliği	M1/M2/M4/M5/M6

Katılımcıların %14. 28'i çatışmaya göre tutumun değişeceğini savunmuştur.

3.2.4. Çatışmanın Örgüt Açısından Sonuçları

Katılımcılara, "Okul müdürü olarak çatışmaların örgütte doğurduğu sonuçlar nelerdir? (olumlu-olumsuz-etkilemez)" sorusu yöneltilmiş ve alınan sonuçlar Tablo 1. 8'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 8. Çatışmanın Örgüt Açısından Sonuçları

Sonuçlar	**Müdürler**
Olumlu	M2/M3/M4/M5/M7
Olumsuz	M2/M4/M6
Etkilemez	M1

Çatışmanın olumlu sonuçları arasında bireylerin birbirini daha iyi tanıyabilecekleri ve anlayabilecekleri, yenileşme, değişim, örgütsel etkililik, eksik yönlerin saptanmasına yardımcı olabileceği ve iletişimi arttırabileceği belirtilmiştir. Böylece örgütün kendini yenileyebileceği inancı hâkimdir.

Olumsuz sonuçlar arasında ise çatışmanın öğrenci başarısı veya tutum ve davranışı üzerine olan etkilerinden, çözümsüzlük, huzursuzluk, eğitim kalitesinde düşme, kurumdan uzaklaşma, cezalandırıcı sonuçlar motivasyonu düşürücü olumsuz etkileri olarak belirtilmiştir.

3.2.5. Çatışmaya Karşı Oluşan Tutum

Katılımcılara, "Okuldaki çalışanların çatışma sonuçlarına karşı tutumu nasıldır?" sorusu yöneltilmiştir. Buna göre verilen yanıtlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

M1: Mümkün olduğunca çatışmalar bana yansımadan çözülür. Çünkü benim tutumumu çok iyi bilirler. Aralarında sorun olduğunda benim onlara her zaman söylediğim sözleri hatırlarlar okul çalışanları ailenin birer ferdi gibidir örneklemesini yaparım hatırlatırım. Sorunlar nasıl aile içinde çözülürse okulda da ayni kurallar geçerlidir. Bana yansıttıklarında iyi niyetimi kötüye kullandıklarını hissettiklerinden kolayca sorunlar büyümeden çözülür.

M2: Bugüne kadar velilerimizin tüm çatışmalarını çözdük ve velilerimiz bu çatışmalar sonuçlandığında kendilerini okula ve okul idaresine karşı daha yakın hissederek daha sonraki sorunlarında bunu önce bizimle paylaşabileceklerini anladılar. Genellikle ayni velilerin ikinci bir çatışma yaşadığını görmedik.

M3: İletişime geçip uzlaşmaya varılırsa, daha iş birlikçi ve sorumluluk alıcı

M4: Tutumları olumludur. Etkili iletişimle uzlaşı ve işbirlikçi yaklaşımla dürüstlük ve adillik ilkesiyle hareket edildiğinde yanlış anlaşmalar ortadan kalkmaktadır.

M5: Genellikle saygı sınırları pek aşılmaz

M6: Hoş karşılanmamaktadır. Birlik içinde olma tercih edilmektedir.

M7: Destekleyici.

3.2.6. Çatışma Konusunda Öz Değerlendirme

Katılımcılara, "Okul Müdürü olarak, kendi çatışma yönetiminize yönelik görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

M1: Zaman zaman tabii ki okul müdürü kendi kendiyle çatışır bunu hiç kimsenin anlamaması gerekir. İyi yönetici her zaman artı ve eksilerini hesaplayarak karsısındaki kişiyi kırmadan çatışmayı çözümler.

M2: İnsanlara ne kadar içten ve dürüst yaklaşırsanız sizinle o kadar işbirliğine girmeye hazır olurlar.

M3: Çatışmalar sessiz yaşandığı zaman iş verimini düşürdüğü inancındayım. Çatışmaların olması doğal bir süreçtir. Kişisel özelliklere saygı duyarak Uzlaşma ve işbirliği içerisinde çözümlenebilir. Kullandığım yönteminde olumlu sonuç verdiği düşüncesindeyim.

M4: Her zaman için gelişim ve değişimden yana bir kişi olduğumdan dolayı kendimi konularla ilgili sorgulamaya tabi tutar, gözlem yaparım. Bir çatışmada yanlış yapmışsam bunu da kabul ederek farklı problem çözme yöntemlerini denerim. Objektif bakış açısıyla olaylara bakmaya çalışırım.

M5: Benim çatışma kültürüm her ne konuda olursa olsun sorunu kişi ile konuşma, iletişimi her zaman güçlü tutma ve beklentilerimi açık bir şekilde ifade edip onların da benden ne istediklerini anlamaya çalışma.

M6: Karşıdaki dinlenir, gerekçeleri değerlendirilir, uzlaşı yapılır.

M7: Sonunda huzur ve düzen sağlandığından başarılı.

3.2.7. Çatışmanın Kuruma Olumlu Etkileri

Katılımcılara, "Okulda yaşanan çatışmaların kurumu güçlendirme durumu nedir?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan yanıtlar Tablo 1. 9'da gösterilmiştir.

Tablo 1. 9. Çatışmanın Kuruma Olumlu Etkileri

Gözlemlenen Etkiler	**Müdürler**
Durumda farklılık oluşturmamaktadır	M1/M5
İletişimi etkinliğini arttırması	M2/M4/M6
Çözüme odaklanmayı sağlar	M3/M4
Sahiplenme ve kabul	M3/M5
Etkinlik	M4
İşbirliği	M4
Kişinin kendini geliştirmeye çalışması	M5
Kurumda değişim	M6

3.2.8. Çatışma Kuramına Dair Beklentiler

Katılımcılara, "Okul müdürü olarak, çatışma açısından kurumdan beklentiler nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1.10'da gösterilmiştir.

Tablo 1.10. Çatışma Kuramı ve Beklentiler

Beklentiler	**Müdürler**
Herhangi bir beklentim yoktur	M1/M6
Yapıcı olabilme becerisini geliştirmek	M2/M3/M4/M7
Sonrası için deneyim kazanmak	M2/M5
Uzlaşma ve işbirliği	M3
Seviyenin korunması	M4
İletişimin artması	M4

3.2.9. Çatışmaya Okul İdarecisinin Yaklaşımı

Katılımcılara, "Okul müdürü olarak çatışma esnasında duygularınızı nasıl ifade edersiniz? (Çatışmada duyguları yapıcı bir biçimde ifade etme -suçlama - gerçekleri, duyguları ve kızgınlığı gizleme gibi duygusal tepkilere başvurma -"suçlu" ve" sorumlu" arama) " şeklinde yöneltilen soruya, idarecilerin verdikleri yanıtlar aşağıda listelenmiştir.

M1: Önce dinlerim çatışma nedenini bulmaya çalışırım muhakkak bir olay veya çatışma söz konusu olduğunda iki tarafta yüzde elli suçludur diye düşünürüm. Gerçi seslendirmem ama öyledir genelde. Yüz ifadeleri mimikler göz kaçırmalar konuşurken gözünün içine bakmama beni rahatlıkla sonuca götürür.

Yılların verdiği tecrübe ve farklı çatışmalarla karşılaşma yöneticinin isini kolaylaştırır iki tarafı dinlemeden hiçbir zaman suçlama veya yargılama yapmam.

M2: Duygularımı tam olarak dürüstçe ve saklamadan ifade ederim. Öğrencilerimi en az anne ve babaları kadar sevdiğimin tam olarak anlaşılmasına dikkat ederim. Hiçbir çatışmada suçlu olmadığını düşünen biriyim. Çatışmaların sadece kendini ifade edebilmede yetersiz kalındığında yaşanan sonuçlar olduğuna inanırım.

M3: Duyguları yapıcı bir biçimde ifade etme.

M4: Çatışmada suçlu aramam. Duygularımı yapıcı bir biçimde ifade ederek ileriye dönük konuşma yaparım. Geçmiş olaylarla şimdi yaşanan olayın karşılaştırılmaya tabi olmasını istemem. Kurumumuzu ileriye taşıyacak değişimi ve motivasyonu artırıcı çözümler sunulmasını isterken birlikte çözüm önerilerinin yaratılması gerektiğine inancımı vurgularım. Her bireyin değerli olduğunu vurgularım.

M5: Duyguları yapıcı bir biçimde ifade etme, çok sinirlendiğim zaman da kendimi sakinleştirerek o konuyu daha sakin bir dille konuşma

M6: Duygular ifade edilir, kızgınlık gizlenir. Suçlu ve sorumlu aranmaz.

M7: Duyguları ve düşünceleri yapıcı bir biçimde ifade etme.

3.2.10. Çatışmadan Kaçınma

Katılımcılara, ".Bir okul müdürü olarak çatışmadan kaçınmaya çalışır mısınız? Neden evet? Neden hayır?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1. 11'de gösterilmiştir.

Tablo 1. 11. Çatışmadan Kaçınma ve Nedenleri

Yanıt	Neden	Müdürler
Evet	Çatışma bana uzak bir kavram... Hoşgörülü bir insanim. Yönetici olsak bile sonuçta insan olduğumuzu unutmamamız gerekir. Bize nasıl davranılmasını istersek karsımızdaki kişilere de öyle davranmamız gerekir diye düşünüyorum. Empati yapabilmemiz gerekir. Bu sayede çatışma sorunu minimum seviyeye inmiş olur	M1
Hayır	Bir sorun varsa bunu mutlaka çözmek isterim	M2
Hayır	Çatışmaların doğal bir süreç olduğu ve uzlaşarak çözümlenebileceği düşüncesindeyim.	M3
Hayır	Olaylardan kaçınmanın problemi daha karmaşık boyuta götüreceğine ve birikim yaratarak kurumuma zarar vereceğine inandığımdan zamanında müdahale edilmesi taraftarıyım.	M4
Bazen	Konuya ve duruma göre değişir. Ama genellikle kaçmaya çalışmam.	M5
Hayır	Farklı görüşlerin kendimi yeniden değerlendirmemi ve yaptıklarımı sorgulamayı sağlamaktadır.	M6
Hayır	Çünkü kaçınmak ertelemektir.	M7

3.2.11. Çatışma ve İletişim

Katılımcılara, "Okul müdürü olarak çatışma sürecinde iletişimi nasıl sağlamaktasınız?"

Sorusu sorulmuş ve alınan yanıtlar liste ile gösterilmiştir.

M1: Karşılıklı diyaloglar sayesinde, sakin bir şekilde olayları anlamaya çalışırım. Küsme lüksümüz olamaz

M2: Mutlaka yüz yüze olmalıdır.

M3:Yüz yüze grup toplantıları yaparak.

M4:İletişimin tek taraflı olmasına izin vermem. Yapıcı bir yaklaşım olacağına da inanmam. Her iki tarafla da ayni ortamda etkilenmeden, taraf olmadan iletişim kurar ve tarafsız karar verip bunun izahını çalışanlarıma yaparım.

M5: Okul içerisinde iletişimi her zaman güçlü tutmaya çalışırım. Onları da benimle iletişim içinde olmaları konuşunda teşvik ederim. Bu nedenle çoğu zaman çatışma çok olumsuz bir noktaya gelmeden çözülür.

M6: Kendim yüz yüze görüşerek yaparım.

M7: Konuşarak.

3.2.12. Çatışma ve Çatışma Yönetimi

Katılımcılara, "Çatışmaları olumlu bir biçimde yönetebilmek için neler yapılabilir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar liste ile belirtilmiştir.

M1: Olumlu düşünmek lazım. Pozitif olmak lazım. Gerginlik yaşanmaması için sakin olmak ses tonunu iyi ayarlamak gibi.

M2: Gerçekçi çözüm yolları aranmalıdır.

M3: Çalışanları iyi tanımalı, kişisel farklılıklara saygı duymalı, uzlaşmaya ve işbirliğine açık olmalı.

M4: Tarafsız ve kararlı tutum sergileme. Ortaklığı sağlama yönünde kararlar üretilmesini sağlama. Müzakereyi yerinde sağlama açık olma.

M5: İletişim, empati, hoşgörü, saygı, dürüst davranma

M6: Uzlaşı yolları aranır.

M7: Yapıcı bütünleştirici ve adil taraflara eşit mesafede olarak.

3.2.13. Çatışma ve Kurumsal Huzur

Katılımcılara, "Sizce çatışma okuldaki huzurlu ve güvenli çalışma iklimini olumsuz / olumlu mu etkilemektedir. Neden? ." sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 1.12'de gösterilmiştir.

Tablo 1.12. Çatışma ve Kurumsal Huzur

Görüş	**Müdürler**
Olumlu	M3/M4/M5/M6/M7
Olumsuz	M1/M2/M6

Olumsuz olduğunu düşünenler neden olarak kurumdaki tüm paydaşların zarar görmesi, psikolojik olarak iş motivasyonunun azalması, acil çözüm getirilmediği takdirde kurum kültüründe sarsıntılara yol açması gibi sebepler öne sürmüşlerdir.

Olumlu olduğunu düşünen idareciler, kurumda hiç çatışma olmamasının sağlıklı bir ortam olmadığına inanmaktadırlar. Açıklığa kavuşulan konularda kimsenin kafasında soru işareti kalmaması huzuru getirmekte ve motivasyonu artırıcı faktör görevi görmekte olduğuna ve çatışmanın yönetim şekli değiştirici faktör olarak rol oynadığına inanmaktadırlar..

3.2.14. Çatışma Tarafları

Katılımcılara, "Eğitim-öğretim ortamında okul müdürü olarak en çok kimlerle çatışma yaşamaktasınız? (Müdür muavini-öğretmen-öğrenci -veli-okul çalışanı-)" sorusu yöneltildiğinde, verdikleri yanıtlar tablo 1.13'de gösterilmiştir.

Tablo 1.13. Çatışma Tarafları

Çatışma Tarafları	**Müdürler**
Müdür Muavini	-
Öğretmen	M4/M5/M6
Veli	M2/M3/M7
Öğrenci	M2/M3/M7
Çatışma Yaşamıyorum	M1

3.2.15. Çatışma ve Motivasyon

Katılımcılara, "Eğitim-öğretim ortamında yaşanan çatışmalar okul müdürü olarak moralinizi ve işe yönelik çabalarınızı nasıl etkilemektedir?(olumlu etkiler-etkilemez- olumsuz etkiler)" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1.14'de gösterilmiştir.

Tablo 1.14. Çatışma ve Motivasyon

Çatışma ve Motivasyon	**Müdürler**
Olumlu	M3/M4
Olumsuz	M2
Etkilemez	M1/M5/M7

Olumsuz etkilendiklerini belirten katılımcılar, çözüm noktasına ulaşabilen çatışmaların zamanla kişiye kendini daha iyi hissettirdiğini de belirtmişlerdir. Ayrıca zamanla çatışmanın meslekten zevk almama boyutuna kadar ulaşabileceğini öne sürmüşlerdir.

Olumlu etki gösterdiğini belirten idareciler ise uzlaşıya varabilmek için daha fazla çaba sarf ettiklerinden kendilerini geliştirdiklerine inanmaktadırlar. Ayrıca örgüt içerisinde herkesin düşüncesini ortaya koyması, çekinmeden eleştiri getirmesi, olayları sorgulama sürecine sokmakta ve idarecinin problemlere çözüm getirme becerisini artırmakta olduğunu belirtmişlerdir.

3.2.16. Çatışma Yönetimi Eğitimi

Katılımcılara, "Bir okul müdürü olarak, herhangi bir "Çatışma Çözme, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programına" katıldınız mı? Okulunuzda böyle bir eğitimin verilmesini ister misiniz?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1.14'de gösterilmiştir.

Tablo 1.14. Çatışma Yönetimi Eğitimi

Katıldığı Eğitimler	**Müdürler**
Çatışma Çözme	M1
Öfkeyi ve Şiddeti Kontrol Altına Alma	M1
Bir programa katılmadım fakat isterim	M2/M3/M4
Çatışma (HİE) Faaliyetleri	M5/M1/M6/M7

3.2.17. Çatışma ve Çözüm

Katılımcılara, "Okul müdürü olarak oluşan herhangi bir çatışmada sizce çatışmayı çözebilecek yollar nelerdir?" sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar Tablo 1.15'de gösterilmiştir.

Tablo 1.15. Çatışma ve Çözüm

Çözüm Önerileri	**Müdürler**
Bir önerim bulunmamaktadır	M1/M6
Sorunu önce her bireyden ayrı ayrı dinlemek	M2
Her bireyin önerisi ortaya koymasını sağlamak	M2/M3
Konuşmak, iletişim kurmak	M3/M4
İşbirliği	M4
Net olmak	M4
Objektif olmak	M4
Benmerkezcilikten sakınmak	M4
Hoşgörülü ve yapıcı olmak	M5/M7
Adil	M7

Araştırmacılar için Öneriler:

- Bu çalışma kadın okul müdürleri üzerinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma erkek müdürler, özel ve yüksek öğretimdeki okul müdürleri ile de yapılabilir. Benzer bir çalışma deneysel olarak da yapılabilir. Öğretmenlerle müdürler arasında çıkan çatışmaların nedenleri ve çözüm yolları ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

Milli Eğitim Yöneticileri için Öneriler:

- Ölçme ve değerlendirme konusunda yaşanan çatışmaları azaltabilmek için, okul çalışanları ve müdür performanslarının değerlendirilmesine daha çok önem verilmeli ve performans değerlendirme ölçütlerinin daha belirgin hale getirilmesi sağlanmalıdır.

- Okul müdürlerinin etkili liderlik ve çatışma yönetimi becerilerini geliştirici seminerler düzenlenmelidir.

Okul Müdürleri ve Okul Yönetimi için Öneriler:

Okullarda keyfi uygulamalardan kaynaklanan çatışmaları ortadan kaldırabilmek için, okul kuralları okul çalışanları ve öğrenci işbirliğiyle belirlenmeli , çalışanların görevlerini daha iyi yerine getirebilmeleri için görev tanımlamaları yapılmalı ve bunların uygulanabilir hale getirmek için de kural toplantıları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akkirman, A.,D. (1998). "Etkin Çatısma Yönetimi Ve Müdahale Stratejileri" D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi, 13(2):1-11.

Altuğ, D. (1997). Örgütsel Davranış- Toplam Kalite Yönetimi Anlayışı İçinde. Ankara: Haberal Eğitim Vakfı.

Açıkalın, A. (1998). Toplumsal Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (2000). **Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul**. Ankara: Feryal Matbaası.

Bozdoğan, Z. (2004) Etkili Öğretmenlik Eğitimi. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Eren, E. (1989). **Yönetim Psikolojisi**. İstanbul: İşletme- İktisadi Enstitüsü Yayınları. Fairman, M. & Clark, E. (1983). Commonsence strategies for managing conflicts. National Association of Secondary School Principals Bulletion, 67(9) 93-102.

Fritz, S. M., Lunde, J.P., Brown, W. & Banset, E.A. (1999). *Interpersonel skills for leadership.* Prentice Hall Upper Saddle River, Nj 07456.

Gümüşeli, A.İ., (1994), "İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri", Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

İpek, C. (2000). *Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Araçları,* (Ed.) C.Elma; K. Demir. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar, Anı Yayıncılık, Ankara, s.211.

Karataş, S. (2007). "Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemine İlişkin Görüşleri", Üniversite ve Toplum Bilim Eğitim Düşünce Dergisi, 7(2).

Karasar, Niyazi. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara, Tekışık Ofset.

Karip, Emin (1999). Çatışma Yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Karip, E. (2003). **Çatışma Yönetimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kılıç, S. (2006). Özel Okul Öğretmenlerin Çatışma Yaklaşımları İle Çatışmayı Yönetme Stilleri. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.

Korkmaz, M. (1995). Okul Yönetiminde Çatısma. *Çagdas Egitim Dergisi,* 21 (207): 26.

Korkmaz, M. (2000). Gruplararası İliskiler ve Çatısma, *Çagdas Egitim Dergisi*. 25(261):20–24.

Schein, E. (1978). Örgüt Psikolojisi.Çev: M. Tosun, TODAİE Yayınları, Ankara.

Patton, Q. M. (2002), *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.), Sage Publications, Inc.

Şimşek, Ş. (2002). **Yönetim ve Organizasyon.** Konya: Güney Ofset.

Şisman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s. 81.

Özgan ,Habib .(2006) İlköğretim okulu öğretmenlerinin çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi (Gaziantep Örneği) Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin yayıncılık.

ÖĞRENCİ, TEKNİK ÖĞRETMEN ve İŞ GÖRENLERİN MESLEKİ EĞİTİMİN EKONOMİK BAĞLAMINA İLİŞKİN ALGILARI

Nurhayat Çelebi
[a]Marmara Üniversitesi, AEF Eğitim Bilimleri Bölümü, İSTANBUL
nurcelebi@marmara.edu.tr
Turan Tolga Vuranok
[b]Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Elektrik Elektronik Alanı, İSTANBUL
vuranok@gmail.com
Işıl Hasekioğlu Turgut
[c]Ataşehir Anadolu Lisesi, İSTANBUL
isil_2007_@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma; öğrenci, teknik öğretmen ve iş görenlerin ekonomik yönden mesleki eğitime yönelik algılarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma, derinlemesine görüşme tekniğinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışma grubunu İstanbul ili, Şişli ilçesinde, Endüstri Meslek Lisesi Elektrik Elektronik alanında okuyan ve işletmelerde staj gören 12. sınıf öğrencileri (n=10), aynı alanda görev yapan teknik öğretmenler (n=10) ve bu sektörde çalışan iş görenler (n=10) oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğrenci, öğretmen ve iş görenler için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler NVİVO 8 programı kullanılarak içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın bulguları "mesleki eğitimin amaçları", "mesleki eğitime olan talebin sebepleri", "mesleki eğitim sürecinin niteliği" ve "mesleki eğitimde verimin artırılmasına yönelik istek ve beklentiler" olmak üzere dört alt boyutta gruplandırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenci, öğretmen ve iş görenler, mesleki eğitimin amacını geleceğe yapılan bir yatırım olarak görmektedirler. Mesleki eğitime olan talebin sebeplerinin başında ise aile etkisi gelmektedir. Mesleki eğitim sürecinin niteliği etkileyen en önemli etken mesleki eğitimin içeriği ile iş yaşamının ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluktur. Mesleki eğitimin veriminin artırılmasına ilişkin öneriler ise özellikle müfredat ve mesleki alan - dallar arası geçişlerde esneklik olması üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki eğitim, eğitim ekonomisi, eğitimde verimlilik

ABSTRACT

This qualitative research, in which interview technique was used, has been carried out in order to determine the similarities and the differences between students', technical teachers' and employees' perceptions in terms of vocational education. The study consists of 12th grade industrial high school trainee students (n=10) and technical teachers who teach the same subject (n=10) in electricity department, Sıslı, Istanbul, together with employees who work in the same places with the trainee students. In order to gather the data semi-structured interview forms, which were developed by researchers for students, teachers and employees individually, have been used. The data gained from the interviews have been evaluated as content analysis with the help of Nvivo8 programme.

Findings of the research have been classified into four categories as: "aims of vocational education", "reasons of demand for vocational education", "quality of vocational education process" and "recommendations for efficiency of vocational education". Research results demonstrate that trainee students, teachers and

employees rate vocational education as an investment for the future. Main socio-cultural reason of demand for vocational education is the influence of parents. The most prominent factor that affects the quality of vocational education process is incapability between the content of vocational education and the needs of business life. Recommendations about raising the efficiency of vocational education primarily focus on the flexibility of transfers between vocational branches and also of curriculum.

Keywords: Vocational education, economics of education, efficiency of education.

1. GİRİŞ

Liberal ekonomilerde eğitim ekonomisine yönelik politikaları da etkileyen ekonomiye ilişkin çeşitli modeller ortaya koyulmuştur. İnsan gücü kuramı, sosyal talep kuramı, eleme ve kuyruk hipotezleri ile şekillenen eğitim politikaları mesleki eğitimin anlamına ilişkin algıları da şekillendirmektedir. İnsan gücü kuramında arz ve talebin etkilerinin piyasadaki optimal kaynak dağılımını nasıl sağlayabileceği üzerinde durulmaktadır. Bireyleri, sahip olduğu bilgi, beceri ve sağlığından ayırmak mümkün değildir. Bireylerin eğitimine, yetiştirilmesine ve sağlığına yapılan her türlü harcama, fiziki veya finansal sermayenin değil insan gücü sermayesinin oluşumuna katkı sağlamaktadırlar (Becker, 1994, s. 16). İnsan gücü (beşeri sermaye) modelinin mimarı olan Schultz'a (1961) göre, eğitim harcamaları sayesinde insan gücünün yeterliliği artmakta, insan gücü de üretilen ürünlerin ortaya çıkarılmasına katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla eğitim harcamaları bir yatırım harcaması olarak görülmektedir (Carnoy, 1989). Eğitim, ekonomik kalkınma için gereken nitelikli insan gücünün oluşturulmasını sağlamaktadır. Ekonomik kalkınma ile artan mal ve hizmet üretimi de insanların yaşam kalitelerini artırmaktadır (Öztürk, 2005). İnsan gücü modelinde ekonominin ihtiyaç duyduğu insan gücü tahmin edilerek eğitim sistemi ile bu talebe uygun arzın üretilmesi hedeflenmekte ve buna göre eğitim planlanmaktadır (Hesapçıoğlu, 2001, s. 23).

Eğitime yapılan yatırım, bireylerin niteliklerini artırmakta, hem içinde yaşadığı toplum için hem de bireyin kendisi için kazanç olarak görülmektedir. Mesleki eğitime yapılan yatırım ise, iş görenlerin iş piyasasındaki şanslarını artırmakla kalmamakta, iş hareketliliği sağlayacak fırsatların da oluşmasını sağlamaktadır (Olaniyan ve Okemakinde, 2008, s. 157-160). Örneğin eğitim almış bir iş gören, sahip olduğu bilgi ve beceriler sayesinde iş bulmakta veya işini değiştirme imkânı karşısına çıktığında bu fırsatları değerlendirebilmektedir. Bireylerin almış olduğu eğitim oranında iyi kazanç sağlarken, aynı zamanda çalıştığı kurumdaki işlevi sayesinde kurumuna ve dolayısıyla topluma da ekonomik olarak katkı da sağlamaktadır.

Sosyal talep modeli ise toplumun insan gücü gereksinimlerine dayandırılan eğitim talebinin aksine bireylerin ihtiyaç ve özlemlerine göre oluşan eğitim talebini önemsemektedir. İnsan gücü kuramının aksine bireysel ya da toplumsal eğitim talebi eğitim planlamasını yönlendirmektedir. Buradaki temel amaç bireyler arasında fırsat ve olanak eşitliğini sağlamaktır. Eleme hipotezinde eğitimin bireylerin yeteneklerine göre sınıflandırılması, bu yeteneklerin belgelendirilmesinin önemi ve insanların farklı verimlilik düzeyine göre tanımlanmasını önermektedir. Kuyruk hipotezinde ise eğitimin ve yetiştirmenin işçilerin potansiyel verimliliği üzerinde doğrudan bir etken sayılamayacağı, işin özelliğine uygun olarak modern fiziksel sermaye ve ekipmanın kullanılması gerektiği üzerinde durulurken kişilerin verimliliğinin işte verimliliğe yükseltilmesi hususu ön plana çıkmaktadır (Hesapçıoğlu, 1984; Turan, 1999; Ünal, 1988).

Mesleki eğitim genel olarak "iş" ile "birey" arasında uyum sağlama sürecidir (TİSK, 2004). Mesleki eğitim alan birey, daha önce sahip olmadığı bir takım bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanarak ve işi yapabilecek yeterlilikleri elde ederek yapacağı işe uyum sağlamış olmaktadır. Bu uyumun sağlanması sürecinde mesleki eğitim, hem genel olarak toplumsal yönden, hem de kişiler açısından bireysel yönden çeşitli işlevleri yerine getirmektedir. Gelişmenin temel araçlarından biri olan nitelikli bireylerin yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitim sistemine büyük görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Yörük, Dikici ve Uysal, 2002). Mesleki ve teknik eğitimin verimi, ekonomik yönden toplumsal gelişmeye olumlu yönde etki eden bir unsurdur. Yükselen otomatikleşmiş üretim süreçleri mesleki eğitim programlarını da önemli ölçüde etkilemektedir (Fisher ve Simmons, 2012, s.46). Fiziki sermayeyi bir ürüne dönüştürecek olan en önemli kaynak iş gücüdür. Dolayısıyla mesleki eğitim sayesinde iş gücü fiziki sermayeyi daha verimli bir şekilde değerlendirmektedir. Böylece kaynakların daha etkili kullanılması sağlanarak elde edilen ekonomik fayda da artmaktadır.

Mesleki eğitimin bireysel işlevi ise kişinin eğitim talebi ile ilişkilidir. Bireyler çeşitli etkenlere bağlı olarak eğitim görme kararı vermektedirler. Bireyler genel ve mesleki ortaöğretim kurumları arasında tercihlerini yaparken mezuniyet sonrası iş bulma olasılıkları, alınacak ücret ve bu kurumların yükseköğretime geçişte sağladıkları fırsatları da değerlendirmektedirler (Altın, 2006). Bir başka etken de eğitim sürecinin bireye maliyetidir. Ayrıca eğitime ayırdığı zamanını farklı bir biçimde değerlendiremeyen birey, fırsat (vazgeçme) maliyeti ile de karşı karşıyadır. Birey eğitimin getirisinin maliyetinden daha yüksek olacağına karar verirse eğitime yatırım yapma kararı almaktadır (Tural, 1999).

İnsan gücü kuramını ele alan bilim insanları, mesleki eğitimi, öğrencilerin becerilerine göre olarak iş bulma şansını artıran bir güvenlik ağı olarak görmektedirler. Bazıları ise, mesleki eğitimi, işçi sınıfı çocuklarını yüksek eğitim ve mesleklerden farklı bir yöne yönlendiren sosyal bir üretim mekanizması olarak görmektedirler. Mesleki eğitimin bu rollerden hangisine ne denli uyduğu, bir başka deyişle bir güvenlik ağı mı yoksa yönlendirme mi olduğu, ülkeden ülkeye değişebilmektedir (Shavit ve Muller, 2000, s.29). Bu görüşlere göre mesleki yönlendirmeler çoğunlukla ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile ilişkilidir. İşçi sınıfı kökenli öğrenciler, emekçi sınıfın üyeleri olarak, yaşamlarını aynı değerlere sahip kişilerle şekillendirebilecekleri ve sosyalleşebileceklerini düşündükleri mesleki eğitime yönelmektedirler. Öte yandan akademik eğitim çoğunlukla orta sınıf öğrencilerin daha profesyonel ve yönetimsel iş değerleriyle uyumlu bir biçimde sosyalleşmelerini sağlamaktadır (Shavit ve Muller, 2000, s.3).

Bir başka görüş de ailelerinin deneyimleri ya da anlayışlarının yardımıyla öğrencilerin ekonomik gerçeklikleri algılayamayacağına dair görüşler de söz konusudur (Davies, 2006, s.15). Ancak ailelerinin tercihleri okul ve mesleklerin belirlenmesinde oldukça etkili olmaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aileler, çocuklarına en iyi eğitimi verme çabasındadırlar. Çocuklarından kısa vadede meslek öğrenip, aile bütçesine katkı sağlamalarını beklememektedirler. Bu tür ailelerde genellikle ekonomik sorumluluk, öncelikle ve uzunca bir süre ebeveynlere aittir. Öte yandan, gelir ve eğitim düzeyi düşük ailelerde gözlemlenen beklentilerse, çocuğun kısa yoldan meslek öğrenmesi ve bir an önce aile bütçesine katkıda bulunması yönündedir. Bu noktada meslek liseleri, özellikle de çocuğun geçmiş yıllardaki başarı düzeyinin düşük olması halinde önemli bir seçenek haline dönüşebilmektedir. İleri düzeyde eğitim alamayacağı düşünülen ve/veya aile bütçesine en kısa sürede bir meslek öğrenerek katkıda bulunmaları beklenen öğrenciler, ailelerinin ve yakın çevrelerinin ve hatta bazen de öğretmenlerinin etki, yönlendirme ve ısrarlarıyla mesleki eğitimi tercih edebilmektedirler.

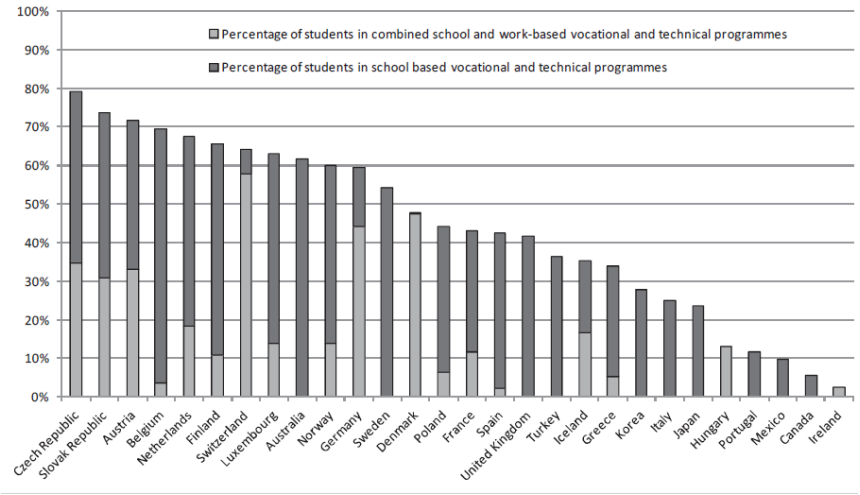
Mesleki eğitimin verimi ise, bilgi ve teknolojinin hızla değiştiği son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Eğitimin ekonomik işlevlerinden biri de üretim sistemi içerisinde iş gücü piyasasının talepleri ile bireylere kazandırılan nitelikler arasındaki uyumun sağlanmasıdır (Tural, 1999). Bilim ve teknolojide yaşanan değişimler, işin de sürekli olarak değişim göstermesine sebep olmaktadır. İşteki değişmeler, işgücünde aranan nitelikleri etkilemekte ve mesleki eğitime dinamik bir nitelik kazandırmaktadır. Mesleki eğitimin toplumun ihtiyaçlarını etkin bir şekilde karşılayabilmesi önemli ölçüde bu değişime uyum gösterebilmesine bağlıdır (TİSK, 2004). Türkiye'de mesleki eğitime ilginin azalmasının temelinde eğitim sisteminin sorunlarının etkisi olduğu gibi, bu ilgi azalmasının yarattığı sorunlar da vardır. Gelişmiş ülkelerde mesleki eğitimin tüm ortaöğretime oranı %65-70 aralığında iken ülkemizde %36,7 seviyelerindedir. Son on yılda mesleki eğitimin tüm ortaöğretim içindeki payının gelişmiş ülkeler oranına yaklaşması istenirken, mesleki eğitim oransal olarak %45,8'den %36,7'ye gerilemiştir (Şahin ve Fındık, 2008). Bununla birlikte ihtiyacının çok üstünde mesleki eğitim almış bireylerin yetişmesi de iş gücü arzının artarak iş görenlerin alacağı ücretin düşmesine sebep olmaktadır. Mesleki eğitim görecek birey sayısına yönelik politikalar, mesleki alanlardaki iş gören arz ve talebi dikkate alınarak yürütülmelidir.

İş gücü arzının oluşması yönünden mesleki eğitimin verimi iki şekilde ele alınabilir. Bunlardan birincisi; mesleki eğitimin niteliksel verim, ikincisi ise niceliksel verimdir. Niteliksel verim, mesleki eğitim sisteminden mezun olan öğrencilerin, mezun olduklarında edindikleri bilgi ve beceriler yönünden ulaştıkları düzeyin, sisteme girişte sahip oldukları düzeye oranıdır. Ancak mezuniyet düzeyi iş yaşamının ihtiyaçlarını karşılamadığı sürece, niteliksel verimin yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkün değildir. Mesleki eğitim sürecinde öğrencilerin ilgi ve başarı düzeyi, eğitim müfredatı, öğretmenlerin yeterliliği, fiziki imkânlar ve ilgili mesleki alandaki iş imkânları gibi birçok etken niteliksel verimi etkilemektedir.

Niceliksel verim ise mesleki eğitim almış olan bireylerin kendi alanlarında bir meslek yaşamını sürdürmesi ile ilişkilidir. Mesleki eğitim almış bireylerin farklı alanlarda çalışmaları, o bireyler için harcanan kaynağın heba olması ve dolayısıyla mesleki eğitimin niceliksel veriminin düşmesi anlamına gelmektedir. Niceliksel verimin sağlanması için mesleki eğitime başlayacak bireylerin ilgi, beceri ve yönelimlerinin doğrultusunda belirlenmesi ve sürecin doğru yönetilerek eğitim süreci boyunca öğrencilerin mesleklerine yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirmelerinin sağlanması gerekir. Niceliksel verim sağlanmadıkça, mesleki eğitim alanların nicel yönden artışı beklenen faydayı sağlayamamaktadır.

Mesleki eğitim, uygulanış şekline göre dünyada genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, okul-çalışma tabanlı ve okul tabanlı eğitimlerdir. Aşağıdaki şekilde çeşitli OECD ülkelerinde okul tabanlı ve okul-işyeri ikili mesleki eğitim gören öğrenci sayıları yer almaktadır.

Şekil 1: OECD Ülkelerinde Okul Tabanlı ve Okul-İşyeri İkili Mesleki Eğitim Gören Öğrenci Sayısı Oranları



Kaynak: (OECD, 2010, s.13)

Şekil 1'e göre, okul-çalışma temelli eğitim veren ülkelerden bazıları: Çekoslovakya, Slovakya, Avusturya, Norveç, Finlandiya ve Almanya'dır. OECD ülkelerinde okul tabanlı mesleki eğitimin uygulandığı bazı ülkeler ise Avustralya, İsveç, İngiltere, İspanya, Japonya, Kore, İtalya ve Türkiye'dir (OECD, 2010, s.13). Genel olarak öğrencilerin iş hayatına hazırlanmaları Kuzey Avrupa ülkelerinde okul-çalışma temelli, diğer ülkelerde okul temelli olduğu görülmektedir.

Okul-çalışma tabanlı eğitim, mesleki eğitim ve iş yerlerinde eğitimi içermekte ve işletme-okul işbirliğine dayanmaktadır. Almanya örneğinde olduğu gibi gençler, okulda teorik bilgileri edinirken eğitim aldıkları mesleğin uygulamaya dönük yönlerini çıraklık yolu ile işletmelerde edinmektedirler. Çıraklık sistemi devlet, iş yerleri ve ticaret birliklerinin ortak çalışmalarıyla sağlanmaktadır. Bu örgütlerin her biri eğitim programlarını, sınav prosedürlerini ve eğitim standartlarını ortaklaşa tasarlamaktadırlar (Shavit ve Muller, 2000, s.35-36; TİSK, 2004).

Almanca konuşulan Avrupa ülkelerinde, uzun süreli bir çıraklık dönemi vardır ve farklı okullarda bile, çocuklar okul kariyerlerinin çok başlarında, dört ila altı yıllık ilköğretim eğitiminin sonrasında akademik ve mesleki eğitim öğrencileri olarak ayrılmaktadırlar. Benzer şekilde Hollanda'da da erken yaşlarda böyle bir ayrım söz konusudur ve mesleki eğitim öğrencilere direkt mesleki yükseköğretim şansını tanımaktadır (Shavit ve Muller, 2000, s.31).

Okul tabanlı eğitim ise; Fransa örneğinde olduğu gibi, mesleki eğitimin işletmelerden ziyade okullarda verilmesidir. Bireyin bir işe girebilmesi için gerekli mesleki davranışlar, okul ortamında öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır (TİSK, 2004). Okul tabanlı eğitimin en büyük eksikliği çıraklık sistemindeki kadar öğrencilere tecrübe sağlayamamasıdır. Mesleki eğitimin yeterince gelişmediği ülkelerde işletmelerin çalışanları eğitmesi gerekir. Bu durum da fazladan yatırım ve zaman gerektirdiği için maliyeti artırmaktadır (Shavit ve Muller, 2000, s.45).

Avrupa Birliği tarafından desteklenen MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi) ile Türkiye'de mesleki eğitimde yapısal değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Projenin genel amacı, yaşam boyu öğrenme perspektifiyle ülkemizin sosyo-ekonomik ihtiyaçlarına cevap veren modern, esnek ve yüksek

kalitede mesleki eğitim vermektir. Bu reform girişiminin ardındaki sebepler küreselleşme, teknolojik değişim ve örgütlerin yeni yapılarıdır (Bulut, 2010, s.369). Değişen toplumsal yapı da göz önüne alınarak mesleki eğitim politikalarının yaşam boyu öğrenmeyi de kapsayacak şekilde tasarlanması ve uygulanmasının amaçlandığı da söylenebilir.

Türkiye'de 1990'ların ikinci yarısından itibaren kalkınmadaki önemi göz önünde bulundurularak eğitim ekonomisi yönünden mesleki eğitime ilişkin çalışmalar yoğunlaşmaya başlamıştır (Ünal, 2006). Özellikle sanayinin gelişimi ile birlikte mesleki eğitimin önemi artmıştır. Eğitime ilişkin makro ekonomik veriler, eğitim bütçesinin gayri safi yurt içi hasıla ve konsolide/merkezi bütçe içerisindeki payı ile ortaya koyulmaktadır. Türkiye'de MEB eğitim bütçesinin gayri safi yurt içi hasıla içerisindeki payı incelendiğinde, 1997'den 2012'ye kadar, kriz zamanları dışında (%1,68, 2001) ilerleyen bir gelişim seyri izlemiştir. 1997'de bu oran %1,74 iken, 2012 yılında %2,75 olarak gerçekleşmiştir. Toplam eğitim bütçesinin konsolide/merkezi bütçe payının da 1997'den 2012'ye kadar geçen süreçte yükselen bir gelişim seyri izlediği söylenebilir. Buna karşılık özellikle ekonomik krizlere bağlı olarak 2000 (%10,15) ve 2003 (%9,23) yıllarındaki düşüş dikkat çekmektedir. 1997'de bu oran %11,11 iken 2012 yılında %14,79 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2012, s.209).

Eğitimin ekonomik anlamını ortaya koymakta kullanılabilecek bir diğer gösterge de öğrenci, öğretmen, okul ve derslik sayılarıdır. Türkiye'deki liselerde öğrenci, öğretmen, okul ve derslik sayılarına ilişkin veriler aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Liselerde Öğrenci, Öğretmen, Okul ve Derslik Sayıları (2010-2011 Ö.Y.)

Kurum	**Öğrenci**			**Öğretmen**	**Okul**	**Derslik**
	Toplam	**Kadın**	**Erkek**			
Genel	2 666 066 (% 56)	1 290 835	1 375 231	122 716	5501	69 882
Mesleki ve Teknik	2 090 220 (% 44)	939 023	1 151 197	113 098	4171	52 032
Toplam	4 756 286 (% 100)	2 229 858	2 526 428	235 814	9672	121 914

Kaynak: (MEB, 2012, s.100)

Tablo 1 incelendiğinde, lise eğitimi alan öğrencilerinin %56'sının genel liselerde, %44'ünün ise meslek liselerinde eğitim aldıkları görülmektedir. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın yayınladığı 2010-1014 Stratejik Planına (2009) göre ortaöğretim içerisinde mesleki ve teknik eğitimin okullaşma oranının, plan dönemi sonuna kadar en az %50'ye çıkartılması hedeflenmektedir. Yukarıdaki tabloda öğretmen, okul ve derslik sayılarının genel ve meslek liselerinde okuyan öğrenci sayıları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretimde 2008 yılı itibariyle öğrenci başına düşen yıllık harcama İsviçre'de 21904, Lüksemburg'da 20736, Almanya'da 12573, Avusturya'da 12.031, İsrail'de 10389, Finlandiya'da 7870, Avustralya'da 5816, Şili'de 2273, Meksika'da 1115 dolardır (OECD, 2011). AB, 21 ülke ortalaması ise 10312 dolardır. Türkiye'de 1973-2006 yılları arasında Mesleki ve teknik ortaöğretimde öğrenci basına cari olarak 2007 sabit fiyatlarına göre ortalama 1.744 TL harcanmıştır (Özcan, 2009, s. 247). OECD ülkeleri ile Türkiye'nin mesleki eğitimde kişi başına harcamaları karşılaştırıldığında, Türkiye'nin harcamalarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu harcama düzeyindeki düşüşte 2005 yılında alınan, liselerin 4 yıla çıkarılma

kararının sonuçları etkili olsa da verimli ve etkin bir mesleki eğitim için yapılan harcamaların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

Türkiye'de mesleki eğitim ile sanayi işletmelerinin ihtiyacı olan nitelikli iş gücü oluşturulmaya çalışılmaktadır. Buna karşılık liberal ekonomik yaklaşımlar, bireylerin eğitim sonrasında ne yapacakları konusundaki kararlarını, piyasa arz-talebi ve bireyin kişisel kararına bırakmaktadır. Bu durum mesleki eğitim gören öğrencilerin mezuniyetleri sonrasında farklı alanlara da geçebilmelerine de sebep olmaktadır. Meslek lisesinden mezun bir öğrenci, eğitim gördüğü alanda veya bu alan dışında çalışma hayatına atılabileceği gibi kendi alanında veya alan dışında eğitim görmeye de devam edebilmektedir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının izlenmesi, verilen eğitimin hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve eğitim programlarının güncelliğinin değerlendirilmesi için hazırlanan e-mezun projesi ile 10911 mezun öğrenci ve 1228 işverene ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerden %27,06'sı (N=2956) bir işte çalışmaktadır. Çalışan mezunların %52,27'si tanıdık vasıtasıyla, %10,83'ü mezun olduğu okul aracılığı ile iş bulduğunu, %9,88'i ise son sınıfta iken işletmede beceri eğitimi/staj yaptığı iş yerinde çalışmaya devam ettiklerini ifade etmektedirler. Mezunların %50,24'ü aldıkları eğitimle tamamen ilgili, %25,80'i kısmen ilgili, %23,92'si ise tamamen ilgisiz alanlarda çalışmakta olduklarını belirtmektedirler (MEB- EARGED, 2010).

1990-1998 yılları arasında mezun olan öğrencilerden yükseköğrenim görenlerinin %57,6'sı açık öğretime devam ederken, %24,9'u ise meslek yüksekokulunda eğitim almıştır. 1998-2008 yılları arasına bakıldığında ise %37,13'ü açık öğretime devam ederken, %53,47'si meslek yüksekokulunda eğitim almıştır (MEB, 2012, s.40). 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulamaya koyulan sınavsız yükseköğretime geçiş sistemi ile öğrenciler, yükseköğretim tercihlerini açık öğretimden, yüz yüze eğitim alabildikleri meslek yüksekokullarına yöneltmişlerdir. Dolayısıyla sınavsız geçiş sistemi öğrencilerde yüz yüze yüksek öğrenim görme yönünde bir talep oluşmasına katkıda bulunmuştur.

Gerçek hayattan soyutlanarak gerçekleştirilen eğitimde, öğrenciler için bilgileri öğrenmek zorlaşmaktadır. Eğitim içeriği öğrencilerin yaşantılarıyla bağdaştırılırsa daha anlamlı olmakta güdülenme artmakta ve yeni öğrenilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır (Yılmaz, 2003). Mesleki eğitimin belirli dönemlerinde, gerek meslek liselerinde, gerekse meslek yüksekokullarında henüz mezun olmayan öğrencilerin, teoride edindikleri bilgileri pratiğe dönüştürmelerinde köprü vazifesi gören ve onları iş yaşamına hazırlama amacında olan dönemler söz konusudur. Karacan ve Karacan'ın (2004) araştırma sonuçları, stajın öğrencilerin derslerine katkı sağladığı yönündedir. Aynı araştırma, öğrencilerin mesleki eğitimi tercih etme sebeplerinin başında yükseköğretim sınavı düzenlemeleri, mesleğe olan sevgi ve iş bulma kolaylığı olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin mesleki eğitime olan ilgilerinin, daha kolay iş bulabilecekleri ya da üniversite eğitimi alma yolunda adımlarını daha rahat atabileceklerine dair inançlarından kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Mesleki eğitimden doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen birçok taraf bulunmaktadır. Bunlar öğrenciler, veliler, yetişkin öğrenciler, teknik öğretmenler, mesleki kurumların yöneticileri, işletme sahipleri ve yöneticileri, ilgili alanlarda çalışanlar, mesleki eğitimden etkilenen alanlarda faaliyet gösteren kamu ve özel sektör kuruluşları şeklinde sıralanabilir.

Mesleki eğitim içerisinde yer aldığı halde farklı faktörlerden etkilenen taraflar, mesleki eğitimin durumunu ve sorunlarını da farklı algılayabilmektedir. Hatta bu algı farklılıkları taraflar arasında çatışmalara dahi yol açabilmektedir. Endüstri meslek lisesinde görev yapan teknik öğretmenlerin, öğrencilerin ve endüstriyel alanlarda faaliyet yürüten işletmelerde çalışan iş görenlerin mesleki eğitimi ekonomik yönden nasıl anlamlandırdıkları ve öncelikle bu algıları belirleyen ekonomik politikaların eğitim ile ilişkisini ortaya koymak önemlidir. Söz konusu algı farklılıklarının ortaya koyulması, tarafların karşılıklı olarak birbirlerini doğru anlaması ve mesleki eğitimin daha verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayabilecektir. Tarafların "ekonomik yönden mesleki eğitimin anlamı" hakkındaki görüşlerini belirleyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler iki ana kategoride ele alınabilir. Birincisi küresel olarak kapitalist ekonomi düzeni içinde belirleyici konumdaki kurumlar, büyük sermaye sahibi kuruluşlar ve ülkedeki eğitim politikaları belirleyicileri gibi makro ölçekli dış faktörlerdir. İkincisi ise mesleki eğitim ve çalışma hayatında çeşitli yaşantılardan oluşan mikro ölçekli iç faktörlerdir. Bu ***araştırmanın amacı*** çalışma grubundaki öğrenci, teknik öğretmen ve iş görenlerin ekonomik yönden mesleki eğitime yönelik algılarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemektir.

Bu çalışmada ele alınan ana problem ise; meslek liselerindeki öğrenci, teknik öğretmen ve işletmelerde çalışan iş görenlerin mesleki eğitimi, ekonomik yönden nasıl algıladıklarıdır. Mesleki eğitimin ekonomik anlamının ortaya koyulmasında şu alt boyutlar doğrultusunda araştırma sürdürülmüştür. Mesleki eğitim içerisinde yer alan öğrenci, öğretmen ve mezun iş görenlere göre, bu alt problemler çerçevesinde:

- Mesleki eğitimin amacı nedir?
- Mesleki eğitime olan talebin sebepleri nelerdir?
- Mesleki eğitim sürecinin nitelikleri nasıl değerlendirilmektedir?
- Mesleki eğitimde verim nasıl artabilir sorularının yanıtlanmasına yöneliktir.

YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, belirli bir duruma ilişkin sonuçların ortaya konulmasında kullanılan durum çalışması deseninin kullanıldığı nitel bir araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).Veri toplama amacıyla derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır.

2.2 Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç, bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunu 10 meslek lisesi öğrencisi, 10 teknik öğretmen ve 10 iş gören oluşturmaktadır. Bu katılımcılar için belirlenen ölçütler ise aşağıdaki gibidir.

Öğrenciler için:

- İstanbul ili, Şişli ilçesinde Elektrik Elektronik Alanı / Elektrik branşında eğitim alanlar,

- İşletmede beceri eğitimi almakta olan 12. Sınıf öğrencileri.

Teknik öğretmenler için:

- İstanbul ili, Şişli ilçesinde görev yapan Elektrik Elektronik Alanı / Elektrik branşına sahip olanlar,
- En az 5 yıldır faal olarak görev yapanlar.

İş görenler için:

- Elektrik elektronik alanı öğrencilerinin beceri eğitimi aldığı işletmelerde çalışanlar,
- En az 5 yıldır bu alanda çalışanlar.

2.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş; öğrenci, öğretmen ve iş görenler için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğrenciler ve iş görenler için hazırlanan görüşme formu altı, öğretmenler için hazırlanan görüşme formu ise yedi sorudan oluşmuştur. Bu soruların bir kısmının altında alternatifli alt sorulara yer verilmiştir. Her üç grupta da son soruda katılımcılara esneklik sağlanabilmesi açısından genel olarak konuya ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşme formunun son halinin verilmesinde uzman görüşünden faydalanılmıştır. Her görüşme yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacılar tarafından yazıya dökülmüştür.

Öğrenci, teknik öğretmen ve iş görenlere sorulan sorulardan bazıları şunlardır.

Öğrencilere;

Mesleki ve teknik eğitimi almayı neden tercih ettiniz? Okula kayıt olurken sahip olduğunuz mesleki eğitime yönelik beklentileriniz ile mezun olurken ki duygularınız arasında ne gibi farklılıklar bulunuyor? Okulda öğrendiğiniz bilgileri işletmelerde yaptığınız beceri eğitimi esnasında ne kadar kullanabiliyorsunuz?

Teknik öğretmenlere;

Size göre öğrencilerinizin mesleki ve teknik eğitimi tercih etme sebebi nedir? Sizce mesleki eğitimin temel amacı nedir? Sizce öğrencilerinizin okulda edindikleri bilgi ve beceriler ile mesleki yaşamlarında ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler uyumlu mudur?

İş görenlere ise; Sizce mesleki eğitimin temel amacı nedir? Mesleki ve teknik bir iş alanında çalışmanızın sebebi nedir? Mesleğinizi sürdürürken işinizle ilgili eğitim aldınız mı? Öğrencilik hayatınızda okulda edindiğiniz bilgi ve becerileri mesleki yaşamınızda kullanabiliyor musunuz?

2.4 Verilerin Çözümlenmesi

Eğitimci ve iş görenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler NVİVO8 nitel veri analizi programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın başlangıç aşamasında literatür taraması doğrultusunda ana kategoriler belirlenmiştir. Görüşme sonrasında elde edilen verilerin çözümlenmesi için öncelikle cevaplar

bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra görüşler üzerinde iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı içerik analizi yapılmıştır. Sonrasında iki analiz, bağımsız uzman görüşü doğrultusunda bir arada değerlendirilerek birleştirilmiştir. Literatür taraması sonrasında genel olarak belirlenen tema ve alt temalar ortak analiz esnasında son halini almıştır. Son olarak katılımcıların görüşlerinin hangi kategorilerde toplandığı sayı ve yüzdelik olarak belirlenmiştir. Öğrenci, teknik öğretmen ve iş görenler en az üç, en fazla dört karakterden oluşan rakamlar ve harflerle kodlanmıştır. Kodlamanın başında bulunan harfler katılımcının türünü (Ö: Öğrenci / TÖ: Teknik Öğretmen / İ: İş gören), sonraki rakam katılımcının sıra numarasını (1-10 arası), numaralardan sonra gelen harfler ise cinsiyetini (E: Erkek / K: Kadın) ifade etmektedir.

Örneğin;

TÖ2E: Teknik öğretmen, ikinci katılımcı, erkek

Ö1K: Öğrenci, birinci katılımcı, kadın

İ6E: İş gören, altıncı katılımcı, erkek

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde öğrenciler, teknik öğretmenler ve mezun iş görenlerin mesleki eğitimi ekonomik yönden nasıl algıladıklarına ilişkin bulgular yer almaktadır. Mesleki eğitimin ekonomik yönden anlamına ilişkin bulgular, çalışma grubunda yer alan katılımcı gruplarının "mesleki eğitimin amacı, mesleki eğitime olan talebin sebepleri, mesleki eğitim süreci ve mesleki eğitime ilişkin istek ve beklentileri" yönünden dört alt boyutta karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

3.1 Mesleki Eğitimin Amacı

Çalışma grubunda yer katılımcıların mesleki eğitiminin amacına ilişkin görüşleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo 2. Katılımcıların Mesleki Eğitimin Amacına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Boyutlar	**Öğrenciler**	**Öğretmenler**	**İş görenler**	**F**	**%**
T1- Mesleki Eğitimin Amacı	10	10	10	30	100
1- Geleceğe yatırım	**8**	**8**	7	23	77
2- İşe girişte avantaj sağlama	0	8	**10**	18	60
3- İş ve bireyin uyumunun sağlanması	5	3	**7**	15	50
4- İşe giriş şartının yerine getirilmesi	0	**6**	5	11	37
5- Sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanların yetiştirilmesi	0	**6**	2	8	27
6- Girişimciliği güçlendirmesi	1	2	**4**	7	23
7- Sosyal talebin karşılanması	0	0	**3**	3	10

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların mesleki eğitimin amacına ilişkin görüşlerinde en çok ifade edilen amacın (f=23; %77) "geleceğe yatırım" olarak değerlendirilmesidir. Bu konuda katılımcılar birbirlerine yakın düzeyde (Ö=8; TÖ=8; İ=7) görüş bildirmişlerdir. "İşe girişte avantaj sağlaması" amacına (f=18; %60) en

çok vurgu yapan grup ise o işte çalışan iş görenlerdir (f=10). Öğrencilerin bu konuda bir deneyimi olmadığı için görüş bildirmemişlerdir. Mesleki eğitimin "iş ve birey uyumunun sağlanması" (f=15; %50) amacına yönelik en sık görüş bildiren grup, yine iş görenler (f=7) olmuştur. Mesleki eğitimin bir "işe giriş şartı oluşunu" (f=11; %37) ve "sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli elemanların yetiştirilmesi" (f=8; %27) konusunda en çok ifade eden grup ise öğretmenlerdir (f=6). Bu konuda öğrenciler, iş hayatının gereklerini yeteri ölçüde özümsemedikleri için bir görüş sahibi değillerdir. Bir iş yeri açmak yolu ile "girişimciliği güçlendirmesi" (f=7; %23) amacına en çok vurgu yapan iş görenler (f=4) olurken, toplumdan gelen "sosyal talebin karşılanması" (f=3; %10) amaçlarına değinen az da olsa yine iş görenler (f=3) grubudur.

Mesleki eğitimin amacına ilişkin belirtilen görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

Bu konuda öğrencilerden biri (Ö10E) görüşünü "*Okulda gördüklerimiz alt yapımızı tamamlamakta. Bu bilgilerin ileride işime yarayacağını düşünüyorum*" şeklide ifade etmiştir.

Bir öğretmen (TÖ6E) ise görüşünü "[veliler] *düz lisede okumuş olanların işe yerleşemediğini ama meslek lisesinden mezunların yerleştiğini görünce, yaygın kanı kolunda altın bilezik olsun diyerek* [meslek lisesine] *gönderiyorlar*" şeklinde ifade etmiştir.

Bir iş gören ise (İ3E) görüşünü "*meslek lisesi mezunu olmanın işe girişte çok faydası oluyor. Bir iş yerine gittiğimizde düz lise mezunu bir kişi vasıfsız bir kişiyi çırak olarak alıp yetiştirmeleri gerekir; ama meslek lisesinin diploması bile yeter. İşe girmek daha kolay oluyor*" şeklinde ifade etmiştir.

Bu görüşlerden anlaşıldığı gibi, öğrenci, öğretmen ve iş görenler temelde mesleki eğitimi geleceğe bir yatırım olduğu ve işe girerken avantaj sağladığı görüşünü paylaşmaktadırlar.

3.2 Mesleki Eğitime Olan Talebin Sebepleri

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların mesleki eğitimi talep etme sebeplerine yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. Mesleki eğitime olan talebin sebepleri sosyo-kültürel etkiler ve akademik başarı düzeyinin etkisi olmak üzere iki ana kategori altında toplanmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların Mesleki Eğitimi Talep Sebeplerine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	**Öğrenciler**	**Öğretmenler**	**İş görenler**	**F**	**%**
T2- Mesleki Eğitim Talebinin Sebepleri	10	10	9	29	97
AT1- Sosyo-kültürel Etkiler	9	9	9	27	90
8- Aile etkisi	**7**	6	**7**	20	67
9- Ekonomik düzey	3	**7**	3	13	43
10- Mesleki alana ilgi	2	1	**5**	8	27
11- Çevrenin etkisi	0	2	**4**	6	20
AT2- Akademik Başarı Düzeyi	10	8	3	21	70
12- Düşük akademik başarı	1	**8**	0	9	30
13- Yüksek akademik başarı	**5**	0	3	8	27
14- Düşük MYO veya üniversite eğitimi beklentisi	2	**4**	0	6	20
15- Yüksek MYO veya üniversite eğitimi beklentisi	**5**	0	0	5	17

Tablo 3'de görüldüğü gibi katılımcıların 29'u (%97) mesleki eğitimin talep sebeplerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların 27'si (%90) "sosyo-kültürel etkilerden" bahsederken 21'i (%70) "akademik başarı düzeyine" ilişkin etkilerden söz etmişlerdir. En çok ifade edilen sosyo-kültürel etkiler olarak alt boyutta yer alan "aile etkisini" bütün katılımcılar eşit düzeyde önem atfetmiştir (Ö=7; TÖ=6; İ=7). Düşük "ekonomik düzeye" ilişkin en çok görüş bildiren grup ise öğretmenler (f=7) olurken; öğrenciler (f=3) ve iş görenler (f=3) olmuştur. "Ekonomik düzey" etkisi öğretmenler tarafından vurgulanmıştır (f=7). "Mesleki alana ilgi (f=5)" ve "çevrenin etkisi (f=4)" iş görenlerce diğer gruplara göre daha fazla dile getirilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin "düşük akademik başarı (f=8)" düzeylerini ve "düşük MYO veya üniversite eğitimi beklentisini (f=4)" en çok tekrarlayan katılımcı grubu olurken, bunun tersine öğrenciler "yüksek akademik başarı (f=5)" ve "yüksek MYO veya üniversite eğitimi beklentilerini (f=5)" mesleki eğitim talebini ortaya çıkaran sebepler olarak öne sürmüşlerdir. Hiçbir öğretmen mesleki eğitime olan talebin sebebi olarak "yüksek akademik başarı" düzeyini veya "yüksek MYO veya üniversite eğitimi beklentilerini" ifade etmemiştir.

Mesleki eğitime olan talebin sebeplerine ilişkin belirtilen görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

Bir öğrenci (Ö5K) "*Ailem istediği için meslek lisesinde okuyorum ;ama pişman değilim. Abimden ilham alarak buraya geldim*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden (TÖ4E) biri "[öğrenciler] *meslek liselerini daha kolay bitirebilirim, hayata daha çabuk atılabilirim, aileme yardımcı olurum, ekonomik olarak katkıda bulunurum düşüncesiyle meslek liselerini tercih ediyorlar*" demektedir.

Bir iş gören (İ10E) ise "*ailemin etkisi çok büyük, çünkü ailemde model aldığım insanlarda bu alanda çalışıyorlar*" sözleri ile meslek seçiminde ailesinin etkisini ifade etmiştir.

Görüşler genel olarak değerlendirildiğinde; öğrenci, öğretmen ve iş görenler mesleki eğitime olan talebin temel sebebinin aile etkisi olduğu görüşünü paylaşmaktadır. Talebin oluşmasındaki önceki eğitim sürecindeki düşük akademik başarı düzeyinin etkisi konusunda öğretmenler ile öğrenci ve çalışan görüşleri ayrışmaktadır.

3.3 Mesleki Eğitim Sürecinin Niteliği

Katılımcıların mesleki eğitim sürecinin niteliğine ilişkin görüşleri ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Katılımcıların Mesleki Eğitim Sürecinin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	**Öğrenciler**	**Öğretmenler**	**İş görenler**	**F**	**%**
T3- Mesleki Eğitim Sürecinin Niteliği	9	10	10	29	97
16- Eğitim iş uyumsuzluğu	6	**10**	4	20	67
17- Verilen bilgilerin temel düzeyde kalması	4	**6**	**6**	16	53
18- Eğitimin çok teorik oluşu	3	4	**5**	12	40
19- İş yerinde ve çalışırken alınan eğitimlerin daha faydalı oluşu	3	0	**6**	9	30
20- Güncel bilgiler verilmemesi	2	**4**	3	9	30
21- Öğretmenin rolü	0	**7**	0	7	23
22- Fiziki imkan ve malzemelerin yetersizliği	1	**3**	1	5	17

23- Öğrenci iken eğitimine yönelik yeterli farkındalığın oluşmayışı	0	1	**2**	3	10
24- Mesleğe karşı olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanmasının önemi	0	**3**	0	3	10

Tablo 4'de görüldüğü gibi katılımcıların 29'u (%100) mesleki eğitim sürecinin niteliğine ilişkin görüş bildirmiştir. Mesleki eğitim sürecinin niteliğine ilişkin en çok tekrar edilen görüş "eğitim iş uyumsuzluğu (f=20; %67)" olmuştur. Bu konuda en çok görüş bildiren grup öğretmenlerdir (f=10). Okulda "verilen bilgilerin temel düzeyde kalmasına" ise öğretmenler (f=6) ve iş görenler (f=6) eşit düzeyde değinmişlerdir. En az vurgulanan konu ise (f=3; %10) "mesleğe karşı olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanmasının önemi" olmuştur.

Katılımcıların mesleki eğitim sürecinin niteliğine ilişkin görüşlerinden dikkat çekici olanlarından bazıları aşağıdaki gibidir.

Bir öğrenci (Ö3E) konuya ilişkin görüşünü "*Burada* [okulda] *ne öğrenirsek öğrenelim dışarıda çok farklı oluyor. Her öğrendiğim şeyin dışarıda bin bir türlü çeşidi var. Bence okulda öğrendiklerim kesinlikle yetersiz. Elektrik elektronik çok kapsamlı bir meslektir. Çok fazla teori var ve okulda gördüklerim yetersiz*" şeklinde ifade etmiştir.

Bir öğretmen (TÖ10E) görüşü ise "*koordinatörlük görevine gittiğiniz zaman da, bunların [iş yeri sahipleri veya ustaları] büyük bir çoğunluğu, bazıları eleştiriyor, ya bunları öğretmemişsiniz şunları öğretmemişsiniz, ee zamanla zaten. O teknoloji de direkt okullara gelmiyor hemen anında. Özel sektör bu işi okullardan daha çabuk yapıyor*" şeklindedir.

İş yerinde ve çalışırken alınan eğitimlerin daha faydalı oluşuna ilişkin bir iş gören (İ7E) "*kendi kendine aldığın, çalışırken aldığın eğitimi belli bir amaçla alıyorsun. Dolayısıyla yaptığın işle daha uyumlu oluyor*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcılar mesleki eğitim sürecinin niteliğine ilişkin görüşlerini belirtirken genel olarak okullarda verilen eğitim ile iş yaşamı arasındaki uyumsuzluk bulunduğunu ileri sürmektedirler.

3.4 Mesleki Eğitimde Verimin Artırılmasına Yönelik İstek ve Beklentiler

Katılımcıların mesleki eğitimde verimin artırılmasına ilişkin önerileri ise aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların Mesleki Eğitimin Veriminin Artırılmasına İlişkin İstek ve Beklentileri

Boyutlar	**Öğrenciler**	**Öğretmenler**	**İş görenler**	**F**	**%**
T4- İstek ve Beklentiler	4	10	5	19	63
25- Müfredat ve mesleki alan - dallar arası geçişlerde esneklik olmalı	4	4	1	9	30
26- Mesleki eğitime girişte kişilerin beceri, talep ve yönelimleri belirlenmeli	0	5	1	6	20
27- Beceri eğitimi süreçlerinde reform yapılmalı	0	4	1	5	17
28- Piyasanın talebine uygun emek arzı sağlanmaya çalışılmalı	0	3	1	4	13

29- Öğretmen yetiştirme ve değerlendirme sistemleri iyileştirilmeli	0	3	0	3	10
30- Mesleki eğitime başlangıç yaşı yeniden değerlendirilmeli	0	1	2	3	10
31- Mesleki eğitimde sanayi, üniversite ve STK'ların yeri güçlendirilmeli	0	3	0	3	10
32- Başarılı bir mesleki eğitim için tüketen değil üreten toplum olunmalı	0	2	0	2	7
33- Piyasaya uygun değil özgür bireyler yetiştirmeli	0	1	0	1	3

Tablo 5'de katılımcıların görüşleri yer almaktadır. Katılımcılardan 19'u (%63) mesleki eğitimin veriminin artışına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların (f=9; %30) en çok ifade ettikleri öneri "müfredat ve mesleki alan-dallar arası geçişlerde esneklik olmasına" ilişkindir. Bu konuda en çok görüş bildiren gruplar öğrenciler (f=4) ve öğretmenler (f=4) olmuştur. "Mesleki eğitime girişte kişilerin beceri, talep ve yönelimlerinin belirlenmesine (f=6; %20)" ilişkin öneri ise en çok öğretmenler (f=5) tarafından ifade edilmiştir. Diğer yandan öğretmenler (f=5) "beceri eğitimi süreçlerinde reform yapılmasına" ilişkin en çok görüş bildiren grup olmuştur.

Katılımcıların mesleki eğitimin veriminin artırılmasına ilişkin görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

Bir öğrenci (Ö7E) "*şu an kendi alanımı seviyorum ama ileride bu mesleği yapmayı düşünmüyorum. Meslek lisesinde elektrik okuyorum ama bölümümü değiştireceğim için bana bir ayrıcalık tanırlar mı bilmiyorum*" şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir öğretmen (TÖ7E) "*okul ve iş yaşamı arasındaki uyumu sağlayabilmek için çocuğun bu dala gelirken bu dalı ve bu mesleği çok iyi tanıması lazım. Mesleği, sırf bir altın bileziği olsun diye gelen öğrenciden hiçbir şey olmuyor*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Mesleki eğitimin veriminin arttırılmasına ilişkin katılımcı görüşleri genel olarak müfredat ve mesleki alan - dallar arası geçişlerde esneklik olması gerekliliği konusunda yoğunlaşmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Politika belirleyicilerin ortaya koyduğu ekonomik model, toplumsal hayatın birçok alanında etkili olmaktadır. Türkiye'de 1950'li yıllardan itibaren liberal ekonomik politikalar uygulanmaktadır. Temelinin insan gücü kuramı, sosyal talep kuramı, eleme ve kuyruk hipotezleri ile şekillenen bu politikalar mesleki eğitimin anlamına ilişkin algıları da şekillendirmektedir.

Mesleki eğitim ile bireylerin iş yaşamına uyumunun sağlanması hedeflenmektedir. Mesleki eğitim sürecine öğrenci olarak giren birey mezuniyeti sonrasında sanayide iş gören olarak hayatını sürdürmektedir. Teknik öğretmenler ise bu süreçte eğitim faaliyetlerini yürüten öğedir. Mesleki eğitimdeki öğrencilerin iş hayatına uyumunun başarı ile sağlanması mesleki eğitim sürecinin verimli bir şekilde sürdürülmesine bağlıdır. Nitelikli bir mesleki eğitim süreci, eğitim için ayrılan kaynakların verimli kullanılmasını sağlamak zorundadır.

Bu çalışmada öğrenci, öğretmen ve iş görenlerin mesleki eğitimin ekonomik anlamına ilişkin görüşleri dört alt boyutta ele alınmıştır. Bunlardan birincisi mesleki eğitimin anlamı, ikincisi mesleki eğitime olan talebin

sebepleri, üçüncüsü mesleki eğitim sürecinin nitelikleri ve dördüncüsü ise mesleki eğitimin veriminin artırılmasına ilişkin önerilerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenci, öğretmen ve iş görenler **mesleki eğitimin amacını** geleceğe yatırım olarak görmektedirler. Buna karşılık öğrenciler mesleki eğitimin amaçları arasında işe girerken avantaj sağlaması durumuna değinmemişlerdir. Bu durum öğrencilerin henüz bir işe giriş süreci ile ilgili yeterli deneyim ve farkındalıklarının olmamasından kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu mesleki eğitimi bireylerden gelen eğitim talebinin karşılanması olarak görmemektedir.

Mesleki eğitime olan talebin sosyo-kültürel sebeplerinin başında aile etkisi gelmektedir. Mesleki eğitime giriş zamanının meslek seçimi için erken sayılabilecek bir yaş döneminde olması ailelerin etkisini artırıyor olabilir. Ancak bu durum aynı zamanda öğrencilerin kendi istek ve yönelimlerini yeterince değerlendiremeden ilgilerinin dışındaki alanlarda eğitim almalarına sebep olabilmektedir. Yeterince farkındalık oluşmadan yapılan tercihler, gelecek yaşamda alan değişimine sebep olan bir unsur olabilmektedir. Mesleki eğitime olan talebin sosyo-kültürel sebeplerinden bir diğeri de ekonomik düzeyin etkisidir.

Nartgün ve Yüksel'in (2009) bir meslek yüksekokulunda yürüttükleri ve öğrencilerin sosyo-ekonomik profillerinin çıkartılmasını hedefleyen araştırmaları, genel olarak iki ve daha çok çocuklu ailelerden gelen öğrencilerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Bu bulgular Kaya'nın (2005) araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırma, öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeylerini de ele almış ve annelerinin yarıdan fazlasının ilkokul (%54.14), babaların ise yarıya yakınının (%41.72) ilkokul mezunu olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları, mesleki eğitim alan öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerini gösterir niteliktedir. Gelir düzeyi açısından bakıldığında da ekonomik geliri düşük ailelerin (%54'ü 500 ila 1000 TL arası) "çocuklarının bir an önce en kısa sürede meslek edinmelerini, hayata atılmalarını istediklerini düşündürmektedir" (Nartgün ve Yüksel, 2009, s. 16).

Ancak bu çalışmada dikkat çeken husus, öğrencileri gözlemleyen öğretmenlerin ekonomik düzeyin etkisini daha fazla vurgulamalarına rağmen öğrenci ve iş görenlerin, ailelerin düşük ekonomik düzeyini, mesleki eğitimi tercih etmelerinde öğretmenler kadar vurgulamamalarıdır.

Mesleki eğitime olan talebin akademik başarı düzeyi ile ilgili sebepleri konusunda, öğretmenler düşük akademik başarı düzeyi ve düşük MYO veya üniversite beklentisini öne sürerken; öğrenciler yüksek akademik başarı düzeyi ve yüksek MYO veya üniversite beklentisini bu sebepler arasında görmektedirler. Özellikle sınavsız geçiş sisteminin yürürlüğe girmesi, lise seçim sürecindeki öğrenciler için meslek liselerini cazip hale getirmiştir. Ancak teknik öğretmenlerce bu durum yeterince göz önünde bulundurulmamaktadır.

Özcan'ın (2009, s.221) çalışmasına göre erkek teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlı meslek lisesi 10. sınıf öğrencilerin %73,8'i, 10. sınıf öğrencilerin %77,8'i mezuniyetleri sonrasında üniversitede yine aynı bölümde okumak istemektedirler. Ancak 10. sınıfa %37,1'i, 11. sınıfta% 24'ü okullarının kendilerini üniversiteye iyi bir şekilde hazırladığını düşünmektedir. Kazu'nun (2001) çıraklık eğitimi alan öğrencilerle yürüttüğü araştırması, öğrencilerin %39,4'ünün okulda başarısız oldukları için çalışmaya başladıklarını, %28,8'inin meslek edinmek amacıyla mesleki eğitimi tercih ettiklerini, %25,9'unun ailesine yardım etmek amacıyla çalıştıklarını, %5,9'unun okulun bir şey kazandırmadığını düşünerek okuldan ayrıldıklarını

göstermiştir. Araştırma, akademik başarının ya da başarısızlığın, öğrencilerin mesleki eğitime yönelimini etkilediğini göstermektedir.

Mesleki eğitim sürecinin niteliği ise; mesleki eğitimin verimini etkileyen en önemli hususlardan biridir. Sürecin niteliğine ilişkin en önemli sorun, gerçekleştirilen eğitim ile iş hayatının uyumsuzluğudur. Mevcut sistem içerisinde mesleki eğitim sürecinde verilen dersler ile iş hayatının ihtiyaçlarını sürekli olarak analiz eden bir sistem bulunmamaktadır. Eğitim sürecinde verilen bilgiler temel düzeydedir. Birçok katılımcı da eğitimleri uygulamadan ziyade teoriye dayalı bulmaktadır. Bu durum öğrenci ve iş görenlerce eğitimlere ilgiyi düşüren olumsuz bir durum olarak değerlendirilmektedir. Buna karşılık Özcan'ın (2009, s.223) araştırmasına göre 10. sınıf meslek lisesi öğrencilerinin %66,4'ü mezun olduktan sonra mesleki bilgileri ile piyasada çalışabilecek yeterliliği kazanabileceklerini düşünürken bu oran 11. Sınıfta %56,8'e düşmektedir.

Kazu'nun (2001) araştırması, öğrencilerin yaklaşık olarak ¾'ünün çıraklık meslek eğitiminin yararlı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Çıraklık eğitim merkezinde verilen eğitimle ilgili olarak öğrencilerin %60'ı verilen eğitimden memnun olduklarını, %17,7'si eğitimin yeterli olmadığını, %13,5'i kararsız olduğunu, %5,9'u kısmen yeterli olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgusu, bu çalışmanın bulgularını yeterince desteklememektedir.

Mesleki eğitimdeki verimin artırılmasına ilişkin istek ve beklentiler ise öncelikle müfredat ve mesleki alan - dallar arası geçişlerde esneklik olması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Mesleki eğitim alma kararı veren öğrencilerin süreç içerisinde çeşitli etkilerle ilgi ve yönelimleri değişebilmektedir. Kendi kapasitelerini, yönelimlerini fark eden öğrenciler, süreç içerisinde farklı alan veya dallara geçiş yapmak isteyebilmektedirler. Bu esnekliğin olmayışı, öğrencilerin lise eğitimi sonrasında mesleki alanlara karşı olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve bu alanı tamamen terk etmelerine sebep olabilmektedir. Bu konudaki diğer belirgin beklenti, mesleki eğitime başlamadan önce bireylerin beceri, talep ve yönelimlerinin belirlenmesi yönündedir. Ailenin etkisi veya düşük ekonomik düzeyin etkisiyle yapılan tercihler her zaman kişinin beceri, talep ve yönelimlerine uyumlu olmayabilmektedir. Ayrıca sunulan bu öneriler mesleki eğitimin nicelik ve nitelik yönünden de veriminin sağlanmasında önemli bir katkı olarak görülmelidir. Beceri eğitimine ilişkin reform önerileri de üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Beceri eğitimi süreci, meslek liseleri ile işletmelerin bir araya gelerek iletişim kurduğu önemli bir süreçtir. Beceri eğitimi, eğitim ile iş uyumunun sağlanmasının bir aracı olarak işlev görebilir.

Shavit ve Müller'in (2000) on bir ülkeyi karşılaştırdıkları araştırmaları, pek çok ülkede orta öğretimdeki mesleki eğitimin, işsizlik olasılığını ve beceriyle donatılmamış bir işçi olarak iş piyasasına girme şansını azalttığını göstermektedir. Ayrıca, ortaöğretimdeki mesleki eğitimin genel değil, daha spesifik olduğu ülkelerde mesleki eğitimin avantajları daha çok dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra, akademik yükseköğrenim gören mezunlara nazaran, ortaöğretim mesleki eğitim mezunlarının mesleki prestijlerinin daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunabilir.

- Mesleki eğitime başlayacak olan öğrencilerin belirlenmesinde, öğrencilerin ilgi ve becerileri de belirlenerek, bilinçli tercihler yapmaları sağlanmalıdır.

- Meslek liselerinde verilen bilgilerin temel düzeyde ve teori ağırlıklı olması, işletmelerin istediği kaliteli elemanın yetişmesini engelleyen bir unsurdur. Bu yönden mesleki eğitimde uygulamalı derslere ağırlık verilmelidir.

- Mesleki eğitimde aldıkları mesleki formasyon derslerinin içeriği ile iş yaşamının ihtiyaçları arasında uyum sağlanmalıdır.

- Mesleki alan ve dallar arası geçişlerde esneklik sağlanmalı ve mesleki eğitimin modernizasyonuna yönelik projeler teşvik edilmeli, genel bütçeden mesleki ve teknik eğitime ayrılan pay yükseltilmelidir.

Araştırmacılara öneriler ise aşağıdaki gibidir;

- Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin aile ve ekonomik düzeylerinin bu tercihlerindeki etkisi incelenebilir.

- Hızla gerçekleşen değişim ve gelişmelere rağmen mesleki eğitim ve meslek yaşamının uyumunun nasıl sağlanabileceği araştırılabilir.

- Beceri eğitimi sisteminin daha etkin bir şekilde işleyebilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Altın, R. (2006). *Mesleki eğitim sisteminde yeni eğilimler ve modüler sistem.* Ankara: MEGEP Projesi.

Aksoy, H. H., Aras, Ö., Çankaya, D. ve Karakul, K. A. (2011). Eğitimde nitelik: eğitim ekonomisi kuramlarının eğitimin niteliğine ilişkin kurgusunun eleştirel analizi. *Eğitim Bilim Toplum, 9*(33).

Becker, G.S. (1994). *Human capital revisited.* Chicago: University of Chicago Press (e-book).

Bulut, E. (2010). Transformation of the Turkish vocational training system: Capitalization, Modularization and learning unto death. *Journal for Critical Education Policy Studies,* 8(1), 362-386.

Carnoy, M. (1989). Eğitim ve ekonomi İlişkisi (N. Tural, Çev.).*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22*(1).

Çötok, N. A. (2006). *Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim olgusu.* Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Sakarya

Davies, P. (2006). Educating citizens for changing economies. *Journal of Curriculum Studies, 38*(1), 15-30.

Fisher, R. ve Simmons, R. (2012). Liberal conservatism, vocationalism and further education in England. *Globalisation, Societies and Education, 10*(1), 31-51.

Hesapçıoğlu, M. (1989). *Eğitim Planlaması ve Yönetim*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi. İstanbul.

Hesapçıoğlu, M. (2001). *Türkiye'de makto düzeyde insan kaynakları planlaması.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karacan, S. ve Karacan, E. (2004). Meslek yüksek okullarında (MYO) yapılan staj uygulamalarına ilişkin bir araştırma: Kalite ve verimlilik için iş yerleri - MYO İşbirliğinin gerekliliği. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(2), 168-184.*

Kazu, I. Y. (2001). Çıraklık eğitiminde sorunlar. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* 254, 7-12.

MEB. (2012). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2011-2012*, http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf, 16.12.2012 tarihinde erişilmiştir.

MEB EARGED. (2010). *Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının izlenmesi (2010 Yılı raporu).* Ankara: MEB.

MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2009). *MEB 2010-2014 Stratejik planı.* Ankara: MEB.

OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*.OECD Publishing.http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en, 23.12.2012 tarihinde erişilmiştir.

Olaniyan, D.A. ve Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *European Journal of Scientific Research*, 24 (2), 157-162.

Özcan, K. (2009). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde finansman, harcamalar ve maliyet*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi: İstanbul.

Öztürk, N. (2005). İktisadi kalkınmada eğitimin rolü. *Sosyo Ekonomi*, 1, 27-44.

Nartgün, Ş. S. ve Yüksel, E. (2009). Ahi Evran Üniversitesi Kaman Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyo-ekonomik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(2), 1-18.

Schultz, T.W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17.

Shavit, Y. ve Muller, W. (2000). Vocational secondary education: Where diversion and where safety net? *European Societies*, 2(1), 29-50.

Şahin, İ. ve Fındık,T.(2008).Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim.Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri.*Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 66-86.

TİSK. (2004). *Tisk tarafından mesleki eğitim kuruluna sunulan "Mesleki eğitim sistemimiz ve işletmelerdeki beceri eğitimi sorunlar ve çözüm önerileri" raporu.* Ankara: Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu.

Tural, N. (1999). Eğitim yatırımlarının getirileri ve eğitimde kaynak dağılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 113-127.

Ünal, I. (1988). Eğitim planlamasının ekonomik ve politik temellerine bir bakış. H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu (Dü) içinde, *Türkiye'de eğitim yönetimi, Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan* (s. 259-271).İstanbul. Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Ünal, I. (1988). Türkiye'de ortaöğretim düzeyindeki mesleki ve teknik eğitimin ekonomik değeri. *Hacettepe Universitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (3), 87-97.

Ünal, I. (2006). Eğitim iktisadının Türkiye'deki serüveni: Özgün bir varoluş öyküsü. M. Hesapçıoğlu, ve D. Alpaslan (Edit.) içinde, *Türkiye'de eğitim bilimleri: Bir bilanço denemesi* (145-156). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. P. (2003). Mesleki eğitimde teorik bilginin kazandırılmasına yönelik bağlamsal bir içerik oluşturma denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 36(1-2), 121-128.

Yörük, S., Dikici, A. ve Uysal, A. (2002). Bilgi toplumu ve Türkiye'de mesleki eğitim. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 299-312.*

BÖLÜM 2

EĞİTİM POLİTİKALARI
EDUCATIONAL POLICY STUDIES

AB EĞİTİM POLİTİKALARI VE MÜZAKERE SÜRECİNDE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ

Yrd. Doç. Dr. İzzet DÖŞ

Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KAHRAMANMARAŞ

id27tr@gmail.com

Remzi Burçin ÇETİN

İl Milli Eğitim Müdürlüğü, KAHRAMANMARAŞ

burcincetin@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada AB'nin kuruluşundan itibaren benimsediği politikalar tanımlanarak eğitimle ilgili temel AB perspektifi ortaya konulmuştur. Çalışma kapsamında AB tarihçesi incelenmiş ve 1951Avrupa Çelik ve Kömür Topluluğundan 1993 Avrupa Birliğine kadar geçen sürede eğitim alanında yapılan reformlar, çıkarılan yasalar ve imzalanan antlaşmalar ışığında AB eğitim politikaları ortaya çıkarılmıştır. Türkiye'nin uzun yıllar süren Avrupa Birliği üyelik süreci eğitim alanında işbirliği ve politikalara uyum açısından değerlendirilmiş ve Avrupa Komisyonu tarafından yayınlanan ilerleme raporları ışığında bir tablo çizilmiştir. Sonuç olarak Türkiye'nin müzakere süreci başladığından beri özellikle okullaşma oranları açısından iyi durumda olduğu, ortak yüksek öğretim alanı için ilerleme kat ettiği, okul öncesi eğitim hususunda gerekli hassasiyeti gösterdiği ancak erken yaş okul terki ve mesleki eğitim konularında henüz yeterince gelişmediği saptanmıştır. Türkiye'nin AB eğitim politikaları açısından yapması gereken daha pek çok reform olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: AB Eğitim Politikaları, Türkiye'nin AB'ye uyumu, Eğitim Reformları

ABSRACT

In this study, the basic European perspective over education was revealed through defining its policies since the foundation of EU. Witnin the context of study,European education policies were clarified in light of all reforms and laws made and treaties signed from European Coal and Steel Community (ECSC) of 1951 to European Union of 1993. Turkey's long lasting candidate process for EU was evaluated by means of cooperation in education and adaptation to EU education policies, and then a table was drawed in light of progress reports published by European Commission. Consequently, it could be said that Turkey is in a good situation especially in schooling rates and has progressed in establishing common higher education area since the beginning of negotiations, showed enough sensitivity to pre-school education; but has not progressed much in early school leaving and vocational education. It can be concluded that Turkey has many reforms to realize in terms of education policies.

Key Words: EU Education Policies, Turkey's Adaptation to EU, Education Reforms

1. GİRİŞ

Politika bakış açısına göre değişebilen farklı tanımlamalara sahiptir. Burada önemli olan politika kavramını yüklendiği misyondur ve taşıdığı sorumluluğa göre tanımlamaktır. Örgütsel düzeyde politika bir örgütün amaçlarının planlanan düzeyde gerçekleştirilmesini yöneten ilkeler ve kurallarıdır (Özer, Gül ve Gülaçtı, 2007). Avrupa Birliğini bir örgüt olarak ele aldığımızda her örgütte bulunması gereken stratejik eylem planları, kısa ve uzun vadeli hedefler, misyon ve vizyona sahip olduğunu görürüz. Buna göre temelinde ekonomik işbirliği ve kalkınma olan bir örgütün, geleceğinde istihdam kapasitesini ve yaşam kalitesini artıracak olan eğitim sektörüne yatırım yapması ve üzerinde önemle durması oldukça doğaldır. Öte yandan tarihsel gelişimi içinde AB

gibi bir yapılanmanın ekonomi, kültür, eğitim ve istihdam gibi temel yapı taşları olmadan ayakta kalması neredeyse imkansızdır. Bu sebeple Avrupa Birliği şartlar elverişli hale geldiğinde söz konusu alanlara eğilmiş ve gerekli tedbirleri alma gereksinimi duymuştur. Zira birliğin kurulmasının temel amacı hem dünya savaşları sonrasında değişen ve küreselleşen dünyada daha da güçlü kalabilmek hem de soğuk savaş sonrası ortaya çıkan yeni siyasi atmosferde lider olabilmektir. Bu amaçla kendi ifadeleriyle dünyanın en rekabetçi, dinamik ve bilgili toplumunu ve ekonomisini yaratmaya çalışmaktadır.

1.1 Amaç

Bu çalışmanın amacı Avrupa Birliğinin eğitim alanında benimsediği politikaları ortaya koymak ve Türkiye'nin müzakereler çerçevesinde bu politikaları karşılayabilme yeterliğini ortaya koymaktır. Bu ana problem cevap bulmak adına AB tarihsel gelişimi nedir, AB süreç içinde eğitim politikalarını nasıl oluşturmuştur, AB'nin resmi eğitim hedefleri nelerdir, Türkiye'nin üyelik sürecinde eğitim perspektifi nedir, AB'nin Türkiye'den beklentileri nelerdir ve Türkiye bu beklentileri ne düzeyde karşılayabilmektedir gibi sorulara yanıt aranmıştır. Bu amaçla AB kaynaklı belgeler incelenmiş ve ortaya çıkan eğitim politikaları saptanarak müzakere sürecinde AB'nin eğitim bağlamında Türkiye'den beklentileri ve Türkiye'nin bugüne değin yerine getirdikleri kıyaslanarak; tam üyelik sürecinde yapılması gerekenler tartışılmıştır.

1.2.Avrupa Birliğinin Oluşumu

Avrupa Birliği, İkinci Dünya Savaşı sonrasında bir dizi Avrupalı devlet adamının girişimiyle Avrupa'da kalıcı barışı sağlamak ve giderek küreselleşen dünyada birleşik bir güç oluşturabilmek adına kurulan Avrupa Çelik ve Kömür Topluluğu (1951), Avrupa Ekonomik Topluluğu (1957), Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (1958), Gümrük Birliği (1968) ve Avrupa Tek Senedi (1986) gibi yapıların birleşmesiyle ortaya çıkan bir dizi girişimin devamıdır. Bu oluşum Avrupa Ekonomik Topluluğu olarak bilinmektedir ve Türkiye bu oluşuma 31 Temmuz 1959'da üyelik başvurusunda bulunmuştur (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2013). Bu oluşum; Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla ve 3 Kasım 1990'da iki Almanya'nın birleşmesi ile SSCB'nin dağılmasıyla sona eren Soğuk Savaşın ardından değişen siyasal, kültürel ve ekonomik yapının da etkisiyle toplanarak Maastricht Antlaşmasını, diğer adıyla Avrupa Birliği Antlaşmasını, 1 Kasım 1993 tarihinde imzalamış ve Avrupa Birliği resmen kurulmuştur. Böylece başta adı geçen topluluklar bir araya getirilerek ortak bir strateji belirlemiştir. Zira Maastricht Antlaşması ile Topluluğun ortak siyaset ve eylem alanına, eğitim ve mesleki eğitim de eklenmiştir (Çakır, 2010). Bu sayede üye ülke insanlarının ortak politikalarla birbirlerine yakınlaştırılmasının önemi görülmüştür (Öztürk, 2009).

1.3.AB Eğitim Politikalarının Temelleri

Avrupa Birliği çeşitli uluslardan oluşmuş bir yapıdır. Dünyanın bu bölgesinde; homojen bir Avrupa evriminden ziyade daha çok yenilikçilik, işbirliği ve değişik insan ve gruplara dayanan çatışmalardan kaynaklanan eğitim düşünceleri ve uygulamaları çıkmıştır (Rasmussen, 2008). Bu yüzden, oturmuş ulusal sistemlerle ortak politikaların uyumlu bir biçimde ilerlemesi ve bunun için üye ülkeler arasındaki işbirliği büyük önem taşımaktadır (Çakır, 2010). Bu husus 10 Temmuz 2003'te Avrupa Konvansiyonu tarafından kabul edilen Avrupa Birliği anayasasında şu şekilde yer bulur;

Birlik, üye devletler arasında işbirliğini teşvik ederek ve gerektiğinde faaliyetleri destekleyerek ve tamamlayarak, eğitim kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunur. Birlik, eğitimin içeriği ve eğitim sistemlerinin örgütlenmesi ile kültürel ve dil çeşitlilikleri açısından üye devletlerin sorumluluklarına tam olarak saygı gösterir. (Avrupa Konvansiyonu, 2003)

Avrupa Birliği bünyesinde bulunan üye ve aday ülkelerle giderek genişlemiş ve bu sayede ortak strateji geliştirme adına oldukça zengin bir tabana kavuşmuştur. Bununla birlikte özelikle Birliğin kurulmasına takip eden zaman içerisinde dünya ciddi anlamda siyasal, ekonomik ve kültürel değişimlere uğramış; bu sebeple insan ve toplum ihtiyaçları hem nitelik hem de nicelik yönünden artmıştır. Eğitime ilişkin ortaya çıkan talepler, eğitimin istihdam piyasalarıyla ilişkisi temelinde geliştirilmiş, istihdam piyasalarında yaşanan değişime paralel olacak şekilde, eğitim kurumlarının, buradaki öğrencilerin donanımlarının ve bu kurumlarda üretilen bilginin de bir değişim geçirmesi gerektiğine dair söylemler gelişmiştir (Uzunyayla, 2007). 1980 ve 1990'lı yıllarda yazılan eğitimle ilintili sayısız Avrupa Komisyonu belgesi eğitim yatırımlarının ekonomik refaha dönüştüğü sayıtlısının iyi bir temsilidir (Papatsiba, 2009). Görüldüğü üzere kuruluş amacı ekonomik ortaklık ve kalkınma olan AB eğitim konusunu da aynı eksende ele almaktadır. Zira AB'nin eğitim alanında gerçekleştirmek istediği reformlar genelde ekonomik çıktılarla ilişkilendirilmektedir. Levin'e (1998) göre eğitimde değişim büyük oranda ekonomik konulara dayanır özellikle de iş gücünü yetiştirmeye ve diğer ülkelerle rekabete. Bir başka deyişle gelişen dünyada rekabet küreselleşmiş ve bunun neticesinde eğitim politikaları ekonomik anlamlılık kazanmıştır böylece Avrupa Birliği bu hususta çeşitli girişimlerle eğitim ve kültür boyutunu öncelikli gündemine almak durumunda kalmıştır.

Avrupa'da kültürel ve eğitim alanında işbirliği sürecinin başlangıcı birliğin kurulmasından önceye denk gelmektedir. Avrupa'da eğitimde işbirliğinin başlangıç miladı olarak Komisyon'un Belçika Milli Eğitim Eski Bakanı Henri Janne'ye bir eğitim raporu hazırlama görevi vermesini gösterebiliriz (Çakır, 2010). Genel eğitim alanında işbirliği 1974'te Eğitim Komitesinin oluşturulmasıyla başlamıştır (Ertl, 2006). Ancak eğitim alanında işbirliğinin yasal dayanağı Maastrich Antlaşmasıyla başlamıştır (Akbaba, 2007). Mesleki eğitim politikası topluluğun politikasında kısmen de olsa 1950'lerden beri yer almıştır ancak Avrupa Birliği Antlaşması (Maastrich Antlaşması, 1992) ile birlik eğitim konularında yasal bir şekil kazanmıştır (Murphy, 2010). Böylece birlik eğitim alanında sürdürülebilir işbirliği elde etmek amacıyla zaman zaman antlaşma, yasalar ve stratejik kararlarla eğitim konusunu gündemine alarak çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Örneğin 2 Şubat 1996'da Venedik'te Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı ilan edilmesi Komisyonun hayat boyu öğrenmeyi kurma ve Avrupa'nın en üst önceliklerinden biri yapma çabasını devam ettirdi (Murphy, 2003). 1990'lı yıllarda AB eğitime, araştırmaya ve bilgiye yapılan yatırımın Avrupa'nın rekabet gücünün geliştirilmesinde ve toplumsal bütünlüğün sağlanmasında temel bir faktör olarak görmeye başlamıştır (Karip, 2005). Uluslar üzeri düzey Avrupa Komisyonu Eğitim Genel Müdürlüğünün kurulmasıyla eğitimi politik arenada kurumsallaştırmıştır (Gornitzka, 2006).

1.4.Bologna Süreci

Bologna Bildirgesi bilindiği üzere Avrupa Birliğinin ortak yüksek öğretim alanı yaratma çabalarının en somut göstergesidir. Zira Birlik bu girişimle üniversiteler arasında diplomaların denkliği, ortak stratejik hedefler ve sürdürülebilir öğrenci hareketliliği hedeflemiştir. Bologna Süreci'nin temelleri 1998 yılında Fransa, İtalya,

Almanya ve İngiltere Eğitim Bakanlarının Sorbonne'da gerçekleştirdikleri toplantı sonunda yayımlanan Sorbonne Bildirisi ile atılmıştır (İmamoğlu ve Aral, 2012). Ancak süreç aslında köklü bir değişimden ziyade mevcut düzeni iyileştirme çabasıdır. Bolonya Bildirgesi politik bakış açısıyla çıktıları ulusal hükümetler ve diğer paydaşlar tarafından yürütülen genel politika gündemi olarak görülmelidir (Huisman ve Werde, 2004). O halde Bologna Süreci temelde AB'de yüksek öğrenimi cazip hale getirmek, Avrupa üniversitelerini çekim merkezi haline getirmek, yalnızca Avrupa değil tüm dünyada prestij sahibi kılmaktır. Bu amaçla bildirinin en göze çarpan çıktısı ortak üniversitesi alanı yaratma çabasıdır. Bildirgede şöyle denilmektedir; İstikrarlı, barışçıl ve demokratik toplum oluşturmada eğitim ve eğitim işbirliğinin önemi evrensel olarak kabul edilmektedir (Bologna Bildirgesi, 1999). Görüldüğü üzere Birliğin yüksek öğretim üzerinde temel politikası ortak bir alan oluşturmak ve uygulama birliğini sağlayarak eğitimde toplam kaliteyi artırmaktır. Bunun için Avrupa yüksek öğretim kurumları arasında işbirliği, dayanışma, öğrenci ve öğretim üyesi değişimleri, ortak değerlendirme ve hatta ortak dersler öngörülmüş ve bu amaçla çalışmalar tüm üye ve aday ülkelere yaygınlaştırılmıştır. Türkiye ise sürece destek vermekte ve gerekli çalışmaları yürütmektedir.

1.5. Lizbon Bildirgesi ve 2010 – 2020 Hedefleri

Her biri eğitim ve kültür anlamında farklı ancak oldukça hayati hususlara dikkat çeken girişimlerin en kapsamlı ve önemlisi şüphesiz Mart 2010'da hayata geçen Lizbon Bildirgesi ve Hedefleridir. 23-24 Mart 2000 tarihinde kabul edilen Lizbon Stratejisi için AB'nin bir gelecek projeksiyonu denilebilir. AB içinde, Avrupa; özellikle baş rakipleri olan ABD ve Japonya ile nasıl daha rekabetçi hale getirilebilir konusu 23-24 Mart 2000'de Lizbon'da tartışılmıştır(Fredriksson, 2003). On yıllık süre için tasarlanmış bir girişim olan Lizbon Stratejisi'nin somut hedefleri arasında, araştırma ve geliştirmeye (ARGE) gayri safi yurtiçi hasılanın (GSYİH) yüzde 3'ü oranında kaynak ayırmak, girişimciliği kolaylaştırmak için bürokratik işlemlerin yükünü hafifletmek, istihdam oranını erkeklerde yüzde 70, kadınlarda yüzde 60'a çıkarmak sayılabilir. Bu hedefe ulaşmak için izlenecek genel strateji aşağıdaki hususları içermektedir:

- Bilgi toplumu ve ARGE için daha iyi politikaların yanı sıra, rekabet gücü ve yenilik için yapısal reform sürecini hızlandırarak ve iç pazarı bütünleştirerek bilgiye dayalı bir ekonomiye ve topluma geçişi hazırlamak;
- Avrupa sosyal modelini modernleştirmek, bireye yatırım yapmak ve toplumsal dışlanmaya karşı mücadele etmek;
- Uygun bir makro ekonomik politika bileşimi uygulayarak sağlıklı bir ekonomik görünüm ve olumlu büyüme perspektiflerini sürdürmek.

Bu açıdan özellikle de Lizbon Stratejisi eğitim alanında kaydedilen en önemli politik gelişme olarak sayılabilir. Mart 2000'deki Lizbon Avrupa Konseyi'nin, AB'nin 2010 yılına kadar Dünyanın bilgiye dayalı en dinamik ve rekabetçi ekonomisi olması stratejik hedefi çerçevesinde eğitim, mesleki eğitim alanlarında üye devletler arasında işbirliğinin güçlendirilmesi daha da önem kazanmıştır (Yıldırım, 2007). AB eğitim konusunda işbirliği stratejisi ve bilgi toplumunda daha rekabetçi olabilme ve sürdürülebilir kalkınma için eğitim politikalarını 2000 yılındaki Lizbon Stratejisiyle gündeme getirmiştir (Cansever, 2009). Böylece AB uzun zamandır arayışını sürdürdüğü ve çeşitli girişimlerle yasal çevresini hazırladığı eğitimde sürdürülebilir işbirliğine

kavuşmuştur diyebiliriz. Lizbon Stratejisi toplum, ekonomi ve çevre sorunlarına bütüncül ve genel bir bakış açısı getirerek ileriki yıllarda üretilebilecek yeni yaklaşımlar için çok değerli tecrübeler ve kazanımlar elde edilmesini sağlamış (Hasdemir ve Çalıkoğlu, 2011).

Lizbon sonrası süreçte belirlenen hedefler üye ülkeleri eğitim politikaları bağlamında merkeze yani AB'ye tabi olmaya zorunlu kılmıştır. Örneğin Avrupa Birliği'nin sosyal ve ekonomik politikalarının hayata geçirilebilmesi için eğitim temel unsur olduğundan yüksek kaliteli mesleki eğitim ve öğretim ile yaşam boyu öğrenme uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerektiği görülmüştür (Çakır, 2010). Ancak eğitim politikaları ulusal hükümetleri; güçlerini Avrupa Birliğine devretmeye isteksiz hale getirmektedir (Walkenhorst, 2008). Buna rağmen AB üye ülkeleri bir bakıma ikna ederek sürece dahil etmeye ikna etmiş ve etkin rol almaya teşvik etmiştir. Lizbon'da yapılan toplantıda öğrenmenin, iş yaşamının beklentilerine ve değişimine uyumlu olarak geliştirilmesi gereği üzerinde durulmuş; yaşam boyu öğrenmenin bilgi toplumunu ve Avrupa eğitim politikasının gelecekteki değişimin odağını oluşturacağı belirtilmiştir (Gültekin ve Anagün, 2006). Lizbon Hedefleri 2000 – 2010 yılları arasında yürütülmesi planlanan eğitimde işbirliği ve öncelikleri öngörüyordu böylece söz konusu hedeflere ulaşmakta izlenmesi gereken yol haritası yıllık yayımlanan raporlarla çizilmiştir. Örneğin 2001'deki Komisyon raporuna göre AB, eğitim programı amaçlarını, eğitim ve mesleki eğitim kalitesinin iyileştirilmesi, yaşam boyu öğrenmenin herkes için erişilebilir olması ile eğitim sisteminin dış dünyaya daha açık hale getirilmesi olarak belirlemiştir (Cansever, 2009). Buna göre Birlik şeffaf ve kolay ulaşılabilen bir eğitim döngüsünü hedeflemektedir. Ancak unutmamak gerekir ki AB çeşitli ülkelerin bir araya gelmesiyle oluşan bir devletler topluluğu olup her ülkede geçerli olan tek bir eğitim politikası yoktur, aksine AB eğitim politikaları yerel eğitim politikalarının geliştirilmesi için bir rehber niteliğindedir. Bu sebeple Avrupa Birliği eğitim politikasının en temel özelliği ulusal politikalarla çakışan değil onları tamamlayan nitelikte olmasıdır (Walkenhorst, 2008). Lizbon 2010 hedeflerinde öngörülen hedeflerin izlenmesine ve uygulanmasına ilişkin izlenecek strateji ise koordinasyonda açık yöntemdir (Open Method of Coordination). Bu metot, üye devletleri aynı ulusal politikalarda odaklamalarını öngören yeni bir işbirliği çatısı ve herkesçe paylaşılan kesin hedefler oluşturmayı amaçlayan bir sistemdir (Çakır, 2010) . Koordinasyonda açık yöntem geleneksel yasal tariflerin aksine daha yumuşak kanunlar kullanarak Avrupa Birliğinde politikaların koordinasyonunu ve etkililiğini artırmayı amaçlayan politik bir araçtır (Alexiadou, 2007). Eğitimin koordinasyonunda açık yöntem Lizbon Stratejisinin altında yatan dünyanın en rekabetçi bilgi toplumu olmak için ne alır ve eğitim burada nasıl bir rol oynar ifadelerinin belirsiz politikalarını açıklama gayretidir (Gornitzka, 2006). Bu yöntemle üye ülkelerde Lizbon hedefleri uyarınca hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, okur yazar oranının artırılması, erken yaş okul terkinin en aza indirgenmesi gibi önemli hususlarda işbirliği yapabilecektir. Ayrıca gerek ekonomik gerek sosyal nedenlerle yenilik ve girişimciliğin desteklenmesi, erken yaşta yabancı dil öğretimi, bilişim teknolojileri eğitimi, eğitimde cinsiyet eşitliği, göçmen ailelerin çocuklarının eğitimi, matematik ve fen bilimleri alanlarında etkili eğitim gibi bir dizi alt hedef çizilmiştir ve bu hedefler sürekli güncellenerek göstergeler dahilinde değerlendirilmiştir. Komisyon tarafından gösterilen ulusal eğitim politikalarına ulaşmakta karşılıklı politika ve eğitim bileşenlerinin paylaşımı da oldukça güçlü rol oynamaktadır (Alexiadou, 2007).

Lizbon ve Bolonya hedefleri uyarınca Avrupa Komisyonu içinde oluşturulan Eğitim ve Kültür Bölümü 1995 yılında Socrates Programını hazırladı ve uygulamaya koydu. Socrates Programı sekiz eylem alanından oluşmaktadır: (1) Erasmus (yükseköğretim), (2) Comenius (örgün eğitim), (3) Grundtvig (yaygın eğitim), (4)

Minerva (açık-uzaktan eğitim), (5) Lingua (Avrupa dilleri eğitimi), (6) Observation and Innovation (eğitim sistemlerinin/politikalarının izlenmesi ve bu alanlarda yenilik), (7) Joint Actions (diğer Avrupa programları ile ortak eylemler), (8) Accompanying Measures (diğer eylem alanlarında yer almayan destek önlemleri) (Gedikoğlu, 2005). AB kendi içinde ortak göstergeler oluşturma, ortak hedefler belirleme ve eğitim programları arasında uyum sağlamak üzere politikalar oluşturmaktadır (Karip, 2005). Bu bağlamda oluşturulan alt boyutlar her biri AB'nin belirlediği politikalara hizmet etmek adına yol almışlardır. Avrupa Birliği oluşturduğu bu program ve alt boyutları uyarınca Eğitim 2010 hedefleri şöyledir;

1) % 10'dan fazla olmayan erken yaş okul terki;
2) Okuma yazma başarısızlığında en az % 20 azalma;
3) Gençlerin en az % 85'i lise mezunu olmalı;
4) Cinsiyet eşitsizliğinde ki eş zamanlı düşüşle beraber Matematik, fen ve teknoloji yüksek okul mezunlarında en az % 15 artış sağlama;
5) Yetişkin nüfusun % 12,5'i hayat boyu öğrenmeye dahil olmalı.

(Commission Staff Working Document, Progress towards the common European objectives in education and training, indicators and benchmarks 2010/2011)

Görüldüğü üzere AB beş ana başlık altında erken yaş okul terki (hedef % 10'un altında), okuma yazma başarısında artış (hedef en az % 20), orta öğretim mezununu artırma (hedef en az % 85), matematik ve fen alanlarında artış (hedef en az %15) ve cinsiyetler arası fırsat eşitliği ve son olarak yetişkin nüfusun en az %12,5'i hayat boyu öğrenme programına dahil edilmesi gibi sürdürülebilir bir politik harita çizmiştir. Zira bir sonraki on yıl için yani Eğitim 2020 hedefleri şöyledir;

1) Zorun eğitime başlama ile 4 yaş arası çocukların en az % 95'i okul öncesi eğitime alınmalı;
2) Erken yaş okul terki oranı en fazla % 10 olmalı,
3) Okuma, matematik ve fen alanlarında başarısız 15 yaş grubunun payı % 15'den az olmalı,
4) 30 – 34 yaş grubu yüksek okul katılım oranı en az % 40
5) Yetişkinlerin ortalama en az % 15'i hayat boyu öğrenmeye katılmalı.

(Commission Staff Working Document, Progress towards the common European objectives in education and training, indicators and benchmarks 2010/2011)

2.POLİTİKALAR, HEDEFLER VE GÖSTERGELER

Buradan da anlaşılacağı üzere AB kendi içinde tutarlı iki eylem planı oluşturmuştur. Örneğin 2000 yılında % 17.6 olan erken yaş okul terki 2010 yılında % 14'e gerilemiştir (Eurostat). Eğitim 2010 hedeflerini takiben ortaya konulan Eğitim 2020 bir öncekinin devamı ve tamamlayıcısı niteliğindedir. Zira erken yaş okul terki yaklaşık olarak % 12.9'a düşmüştür (Eurostat). Öte yandan 2001 yılında yaklaşık % 7.1 olan hayat boyu öğrenmeye katılım 2012 yılında yaklaşık % 9.1'e yükselmiştir (Eurostat). Öte yandan 2001 yılında % 64.9 olan orta öğretim mezuniyet oranı 2012 yılında % 74'e yükselmiştir (Eurostat). Bu sebeple Avrupa Birliği'nin temel politika anlayışı sürdürülebilir gelişme olarak tanımlanabilir. AB'nin günümüz dünyasındaki çağdaş görüntüsü

ve gelişmiş konumu, ekonomik alanda yaptığı yatırımlar ve siyasi alanlardaki başarısının yanında eğitimi de gelişimi sürecinde tetikleyici olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır (Sağlam ve diğerleri, 2011).

Avrupa Birliğinin üzerinde önemle durduğu konulardan biri de dil öğretimidir. Zira bu hususta 2010 tarihli birleştirilmiş AB Antlaşmasında şöyle demektedir: "Birliğin amacı özellikle üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması aracılığıyla eğitime Avrupalılık boyutu katmaktır." (EU Consolidated Treaties, 2010). Maastricht sonrasında 'Avrupalılık kimliği' ve eğitimde 'Avrupalılık boyutu' gibi kavramlar daha belirgin şekilde ön plana çıkmış, buna bağlı olarak yabancı dil eğitimi de, daha fazla gündeme gelmeye başlamıştır (Kılıç, 2009). Bu bağlamda AB üye ülkeler arasında serbest dolaşım, öğrenci değişimi ve küresel bilgi arayışı ışığında dil öğretimini özendirmekte ve desteklemektedir. Zira Birlik kendi girişimiyle Avrupa Dil Pasaportu, Dil Öğrenme Geçmişi ve Dil Gelişim Portfolyosu gibi yenilikler başlatmıştır. Zira AB'nin resmi eğitim programı olan Socrates'in dil öğretimi ile doğrudan ilgili bir alt boyutu olan Lingua Programı vardır. Avrupa Topluluğu Lingua Programı vasıtasıyla, dilin kültür, eğitim iletişim, istihdam, anlaşma boyutlarından yararlanarak milletlerin kültürel gelişimini sağlamayı ve dilin zenginleşmesine zemin hazırlamayı amaçlamaktadır (Ungan, 2006). Üye ülkelerin dil ve kültür miraslarına sahip çıkmaları ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmalarının yanı sıra, Avrupa vatandaşlarının birden fazla yabancı dil öğrenme bilinci geliştirilmeye çalışılmaktadır (Güler, 2005).

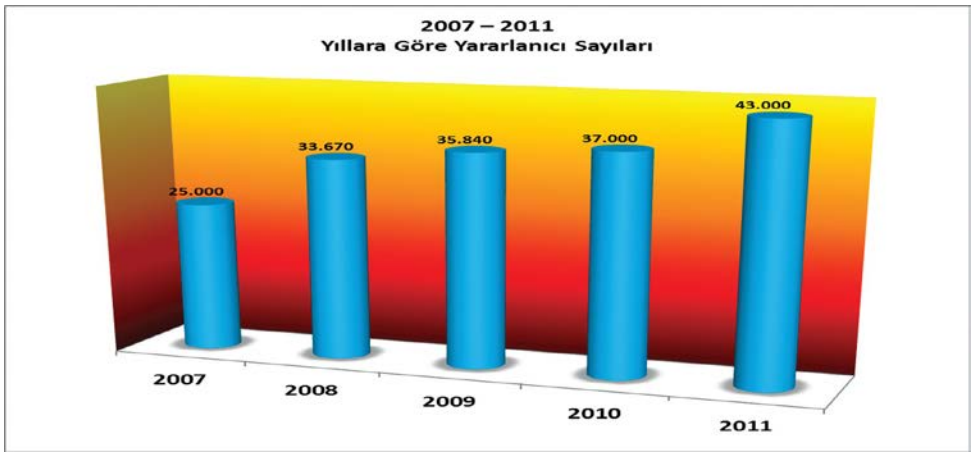
Kısacası AB eğitim anlayışı; üye ülke yurttaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve üye ülkelerin yurttaşlarına Avrupalılık bilincini aşılamak, bu süreçte öğrenci ve öğretmenleri eğitmek ve tüm ar-ge alanlarına üye ülkelerin etkin katılımlarını sağlamak şeklinde özetlenmektedir (Sağlam ve diğerleri, 2011). AB bu amaçla bir dizi çalışma yapmıştır ancak bunlardan en göze çarpanı Bolonya süreci, Lizbon 2010 ve 2020 Eğitim hedefleridir. Buna göre özellikle erken yaş okul terki, okul öncesi eğitim, cinsiyet eşitsizliği, matematik, fen ve teknoloji başarısı, yetişkin eğitimi, yüksek dereceli mezuniyet artışı ve hayat boyu öğrenme stratejisi AB'nin eğitim politikalarının temelini oluşturmaktadır. Dahası eğitim – öğretim alanında alınan tedbirler, istihdam oranlarının artışı, ar-ge faaliyetlerinin desteklenmesi ve fakirliğin azaltılması gibi diğer hedeflerin başarılmasına da katkı sağlayacaktır (AB Konseyi, 2011). AB 1995'ten bu yana farklı eğitim eylem planlarını üye ülkelere benimsetmiş ve ortaya çıkan tablo okullar, mesleki eğitim ve hayat boyu öğrenme açısından daha heterojen olmuştur (Tuschling ve Engemann, 2006). Her ne kadar iç politikada Avrupalılık boyutu uluslarüstü bir AB politikası oluşturmasa da, Birliğin eğitim alanında ki etkinlikleri hiç şüphesiz bir AB politikası oluşturmuştur (Walkenhorst, 2008). AB'nin, Lizbon sürecinde belirlediği hedeflere ulaşmak için, saptadığı stratejiler ise bilgiye dayalı ekonomiye geçişe hazırlanmak, bilgi toplumu ve ar-ge için yeni politikalar oluşturmak, rekabetçilik ve yenilik için yapısal reformları hızlandırmak olarak sıralanabilir (TÜSİAD Rekabet Forumu, 2005).

2.1.Eğitim Ekseninde Türkiye – AB İlişkileri

Türkiye – AB ilişkileri 1963 tarihli ortaklık antlaşmasıyla başlamasına rağmen uzun yıllar ilişkiler daha çok mali konular ekseninde yoğunlaşmıştır. 1970'lerin ekonomik zorlukları ve 1980 darbesinin etkisiyle yavaş ilerleyen geçiş dönemi nihayet 1996'da Türkiye'nin Gümrük Birliğine girişiyle sona ermiştir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2013). Konseyi tarafından resmen 8 Mart 2001 tarihinde kabul edilen Katılım Ortaklığı Belgesi, AB'nin katılım ölçütlerinin karşılanması yönünde ilerleme kaydedilmesi amacıyla Türkiye Cumhuriyeti için

önceliklerin belirlendiği bir yol haritası olarak değerlendirilebilir (Özkılıç ve Haspolatlı, 2008). Ancak Türkiye ile AB'nin eğitim konusunda ki çalışmaları, Avrupa Birliği'nin Akdeniz Ülkelerine yönelik MEDA (Akdeniz Ülkeleri İşbirliği Programı; 1995 – Barselona Bildirgesi) adı verilen program çerçevesinde AB'nin Türkiye'de ki mesleki eğitime mali destek sağlamasıyla başlamıştır (Topsakal, 2003). Eğitim, Türkiye'nin AB'ye adaylığı sürecinde ilerleyebilmesi ve küresel rekabet gücünü yükseltmesi açısından son derece önem taşımaktadır (Cansever, 2009).Türkiye'nin AB müktesebatına uyumu çerçevesinde Mart 2001'de bir Ulusal Program hazırlanmıştır. Bu programda, "Leonardo, Socrates ve Gençlik Programlarına katılım" ile "AB Eğitim ve Gençlik Programlarından sorumlu Ulusal Ajans'ın Kuruluş ve Görevleri hakkındaki kanuna ilişkin çalışmaların sonuçlandırılıp uygulamaya konulmasına" kısa vadeli öncelikler arasında yer verilmiştir (Öztürk, 2009). O halde Türkiye'nin eğitim hususunda gerekli adımları atabilmek ve ilerleme kat edebilmek adına her türlü girişimde bulunduğu düşünülebilir; zira Ocak 2002 tarihinde Bakanlar Kurulu Kararı ile Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) bünyesinde Ulusal Ajans görevini yerine getirmek üzere bir daire başkanlığı kurulmuştur (AB Eğitim ve Gençlik Programları Dairesi - ABEGPDB). Bu kurum Türkiye – AB boyutunda eğitim sekreteryası gibi işlemektedir. Diğer taraftan, Türkiye'nin AB programlarından yararlanmasını sağlayacak olan ve daha önce taraflarca 26 Şubat 2002 tarihinde imzalanmış bulunan Çerçeve Anlaşmayı onaylayan 4763 sayılı Kanun da TBMM tarafından görüşülerek uygun bulunmuş ve 28 Haziran 2002 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (T.C. AB Bakanlığı Türk Ulusal Ajansı, 2013). Bu sayede AB tarafından geliştirilen ve uygulanan her türlü program Türkiye tarafından da benimsenecek ve uygulanabilecektir. Bu hususta AB'nin eğitim sekreteryası gibi işleyen Türk Ulusal Ajansına büyük görev düşmektedir. Buna göre; programlara 2000-2006 yıllarını kapsayan ikinci dönemde katılım sağlayan Türkiye, 2007-2013 yıllarını kapsayan üçüncü dönemin hemen başında ve programlara katılımının henüz 4. Yılında 31 ülke Ulusal Ajansları arasında en fazla hibe dağıtan yedinci kuruluş olmayı başarmıştır (Ulusal Ajans, 2011). Yıllara göre Türk Ulusal Ajansı aracılığıyla faaliyetlerden yararlananların sayısı tablo 1'de verilmiştir.

Tablo – 1: 2007 – 2011 AB Eğitim ve Gençlik Programları Yararlanıcı Sayıları



Kaynak: T.C. Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, 2011 Yılı Faaliyet Raporu

Tablo – 1'e bakıldığında Türkiye'nin; AB temel eğitim politikaları çerçevesinde oluşturulan faaliyetleri yeterince benimsediği ve katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

3 Ekim 2005 tarihi itibariyle Avrupa Birliği ile tam üyeliğe yönelik müzakere süreci başlamış olup, söz konusu sürecin ilk aşaması olan ve müzakerelere yön vermesi nedeniyle büyük önem taşıyan "tarama

çalışmaları" 13 Ekim 2006 tarihinde sonuçlandırılmıştır (Çakır, 2010). Buna göre söz konusu tarama çalışmalarıyla Türkiye'nin müzakere öncesi durumu saptanarak üzerinde durulması gereken hususlar yani AB müktesebatı oluşturulmuştur. Türkiye'nin uyum çalışması yapması gereken fasıllardan biri de eğitim ve kültür alanıdır. Türkiye müzakere sürecinde eğitim ve kültür alanında AB stratejilerini kabul etmiş ve ilgili müktesebatı uygulamaya koymuştur.

AB uyum sürecinde AB'nin eğitim beklentileri TC'nin karşıladıklarına dair 13 Şubat 2006 tarihli AB Komisyonunun Türkiye ile ilgili tarama raporu özetle şöyledir;

1) Devlet okullarında sekiz yıllık eğitim zorunlu ve ücretsizdir.
2) 2003 yılında eğitime ayrılan gayri safi milli hasıla % 3,79 iken, 2005 yılında bu oran % 4,18'e yükselmiştir.
3) 2003 PISA sonuçlarına göre Türk öğrencilerin performansı AB ve OECD ortalamalarının altındadır.
4) Türkiye Bologna sürecine 2001 yılında dahil olmuş ancak halen yüksek öğretimde öğrenci ve akademisyen hareketliliği, kredi transferi, diploma denkliği ve ortak çalışma konularında aksaklıklar vardır.
5) Türkiye 2010 Eğitim Programına katılmıştır.
6) Ancak halen eğitimin değişik alanlarında kat edilmesi gereken bir mesafe var. Örneğin temel eğitime ulaşım, mesleki eğitim ile iş dünyası arasında bağlantı kurmak, eğitim kalitesini sürekli geliştirmek, özellikle bölgesel bazda cinsiyet eşitsizliğini gidermek, erken yaş okul terkini önlemek, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve yüksek öğretime daha fazla özerklik ve özgürlük tanımak gibi. (AB – Türkiye Tarama Raporu, 2006)

Tarama sürecinin ardından Türkiye, AB tarafından açılan fasıllarla uyum çalışmalarına başlamış ve ilerleme kaydetmiştir. Buna göre Avrupa Komisyonu tarafından yıllık olarak hazırlanan ilerleme raporlarının eğitim ile ilgili kısımları aşağıda sunulmuştur.

2006 yılı ilerleme raporu:

- Türkiye Topluluğun Leonarda da Vinci, Socrates ve Youth programlarına başarılı biçimde katılmaktadır.
- Türkiye, Eğitim ve Öğretim 2010 Çalışma Programı Eşgüdüm Grubuna ve çeşitli kümelere aktif bir şekilde katılmaya başlamıştır.
- OECD ortalamasının altında kalmalarına rağmen, tüm eğitim seviyelerinde kayıt oranlarında artış görülmüştür.
- Kamuoyuna etkin bir biçimde duyurulmuş olan kız çocuklarının eğitimine yönelik kampanya başarılı olmuştur.
- İlköğretim ve mesleki eğitimde gözden geçirilmiş müfredat uygulamaya konulmuş ya da pilot uygulamaya geçilmiştir.
- Yaşamboyu eğitime katılım oranları çok düşüktür, ancak, 2000 yılındaki %1.1 oranına kıyasla 2005'te %2'ye yükselmiştir.

- Avrupa Kredi Transfer Sisteminin Haziran'da Türkiye'de zorunlu olması ile birlikte yüksek eğitimdeki Bologna sürecinin uygulaması yönündeki gelişme devam etmiştir.

2007 yılı ilerleme raporu:

- 2006 yılında, Ulusal Ajans üç topluluk programı altında ki projelere tahsis edilen kaynakların % 98'ini 18 000'den fazla Türk katılımcıyı içeren sözleşmelere dönüştürmüştür.
- Eğitim, öğretim, gençlik ve kültür alanlarında iyi ölçüde ilerleme kaydedilmiştir.

2008 yılı ilerleme raporu:

- Ulusal Ajans'ın Hayat Boyu Öğrenim Programı'na2007 yılında 81 ilin 80'i anılan program kapsamında yer almıştır.
- Türkiye, yüksek öğrenimde Bologna Süreci reformlarının uygulanması konusunda ileri bir aşamada bulunmaktadır.
- Türkiye, okulu erken bırakanlar; orta öğrenimin tamamlanması ve matematik, bilim ve teknoloji mezunlarına ilişkin performansını artırmıştır.

2009 yılı ilerleme raporu:

- Türk Ulusal Ajansına 7.000'den fazla başvuru yapılmış ve yararlanıcılarla 2.000'den fazla hibe anlaşması imzalanmıştır.
- AB'nin ortak kriterlerinin karşılanmasında ilerleme sağlamış olup, yetişkinlerin hayat boyu öğrenmeye katılımı dâhil olmak üzere söz konusu kriterlerin tamamında performansını geliştirmiştir.
- Türkiye'nin AB ortalamasının üzerinde olan, matematik, fen ve teknoloji mezunları sayısı, 2000 yılından bu yana kümülatif büyüme bakımından AB kriterini şimdiden karşılamıştır.
- 2007 ve 2008 arasında ilköğretimde öğrenci sayısı bakımından kız öğrenci aleyhine olan fark yarı yarıya azalarak, % 1'e, orta öğretimde ise beşte bir azalarak % 4'e inmiştir.
- Yükseköğretim alanında, 23 yeni üniversite kurulmuş olup, eğitim kadrosu ve fiziksel imkânlar açısından çeşitli ihtiyaçlar bulunmaktadır.
- Özellikle eğitim alanında, öğrenci sayısı bakımından kız öğrenci aleyhine olan fark daha fazla azalmıştır.

2010 yılı ilerleme raporu:

- Eğitim hakkına ilişkin olarak, 4 ve 5 yaş arası çocukların okul öncesi eğitime kayıt olma oranı 2008-2009 yılındaki % 33 oranından, 2009-2010 yılında % 39 oranına ulaşmıştır.

- Orta öğretimde (9.-12. Sınıflar) net kayıt oranı da, 2008-2009 yılındaki % 59'luk orandan, 2009-2010 yılında % 65'e yükselmiştir.
- Ayrıca, kayıt oranlarının erkek çocuklarda % 67,55 ve kız çocukları arasında % 62,21 oranında
- Türkiye'deki toplam üniversite sayısı 154'e yükselmiştir.
- 30-34 yaş aralığında yüksek eğitimi başarıyla tamamlayanların oranı 2009 yılında % 14,7'ye yükselmiştir.
- 2009 yılında 1200'den fazla proje başvurusu yapılmış ve 10.000'den fazla bireysel hareketlilik finanse edilmiştir.

2011 yılı ilerleme raporu:

- Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve AB ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü oluşturulmuştur.
- Özellikle okulu erken bırakanların ve yetişkinlerin hayat boyu öğrenime katılım oranları bakımından hâlâ AB ortalamasının oldukça altındadır.
- Okul öncesi eğitim, 2012-2013 öğretim yılında tüm illerde zorunlu hale gelecektir.
- Kız öğrencilerin ilkokula kayıt olma oranı % 97,84'ten % 98,22'ye çıkmıştır.
- Türkiye'de ki toplam üniversite sayısı artmaya devam etmiş ve toplamda 162'ye ulaşmıştır.
- 2010 yılında bireysel program yararlanıcılarının toplam sayısı 37.000'den fazla olmuş ve yararlanıcılarla 63,4 milyon avro tutarında 1428 hibe anlaşması imzalanmıştır.

2012 yılı ilerleme raporu:

- Türk Eğitim Kanunu'nda, zorunlu eğitim süresini 8 yıldan 12 yıla çıkaran ve okullar için yeni bir yaklaşım getiren (8+4 yerine 4+4+4) değişiklik, Nisan 2012'de yürürlüğe girmiştir.
- 2011-12 eğitim yılında, zorunlu okul öncesi eğitimin 81 ilin 71'ine genişletilmesinin ardından, 2011-12 öğretim yılı için 4-5 yaş arası öğrencilerdeki okul öncesi eğitime kayıt oranları %43,1'den %44'e yükselmiştir.
- İlkokula net kayıt olma oranı yaklaşık % 99'a ulaşmıştır. Orta öğretimde ise % 67,4'e yükselmiştir ve cinsiyetler arası eşitsizlik % 2,5 daralmıştır.
- Türkiye'de ki üniversitelerin sayısı 168'e çıkmıştır.

İlerleme raporlarından da anlaşılacağı üzere Türkiye eğitim bağlamında çeşitli reformlara ihtiyaç duymuştur, zira eğitim sistemimiz gelişen dünyanın şartlarına uyum sağlayamamakta ve küresel rekabet şartlarını taşımamaktadır. Görüldüğü üzere AB üyelik süreci Türkiye'ye uzun zamandır beklediği reform kapısını aralamış

ve bir dizi fırsatlar sunmuştur. AB eğitim politikaları yayınlanan belgeler ışığında özellikle de Lizbon 2010 ve 2020 stratejileri uyarınca şu şekilde kodlanabilir:

- Eğitim insan hayatına mümkün olduğu kadar erken girmeli.
- Toplum bir bütün olarak maksimum düzeyde eğitimin içinde kalmalı.
- Teknoloji ve bilimin istihdam politikalarına hizmet etmeli.
- Mesleki bilgi ve beceriler her alt alan için akademik anlamda geliştirilmeli.
- Gelişen dünyanın küresel rekabet şartlarıyla başa çıkabilmek için eğitim hayat boyu devam etmeli.

Bu kodlamalar göz önüne alındığında 2006 tarama raporunun ardından Türkiye, geçen yedi yıllık süreçte, AB eğitim politikaları bağlamında özelikle yüksek öğretim, mesleki eğitim, temel eğitim, okul öncesi eğitim gibi alanlarda yaygınlaştırma, modernizasyon ve fırsat eşitliği boyutunda iyileştirmeler yapmıştır. Dahası okul öncesi eğitim gibi kilit noktalarda AB'nin katkısı göz ardı edilemez. Buna göre 2005 yılında Türkiye'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranının % 17 olduğu ifade edilmektedir (Gedikoğlu, 2005). Bu oran müzakere fasıllarının açılmasının ardından hızla artmış ve günümüzde % 45 seviyelerine kadar ulaşmıştır (MEB İstatitstikleri, 2011). Örneğin ilk ve orta öğretime kayıt oranında ciddi anlamda ilerleme kaydedilmiş ve cinsiyet eşitsizliği bağlamında büyük oranda çaba harcanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2012 – 2013 Örgün Eğitim istatistiklerine göre net okullaşma oranları; ilkokul 98,86, ortaokul 93,09, orta öğretim 70,06 şeklindedir. Buna göre Lizbon 2020 hedeflerine doğru hızla ilerlenmektedir. Ancak TÜİK verilerine göre ülkemizin 2012 yılı nüfus artışı hızı % 1,2 olup bu durum okullaşma oranlarına yansıtılarak gerekli tedbirler alınmalıdır. AB eğitim politikalarının hassas noktalarından biri de erken yaş okul terki meselesidir. Türkiye'de bu alanda yapılmış resmi bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak MEB istatistiklerine göre temel eğitim bitirip orta öğretime devam etmeyen öğrenci sayısı hiçte az değildir. Öte yandan 11/4/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/3/2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun gereğince Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır. Bu sayede MEB temel eğitim örgütlenmesini ilk ve orta okul diye ikiye ayırmış ancak eski sistemde ilköğretim birinci kademeye dahil olan 5. Sınıfları orta okul kademesini kaydırmış ve eğitimde branş önceliğine gidilmiştir. Diğer taraftan seçmeli derslerle müfredat desteklenmiş ve dahası imam hatip orta okulları açılmıştır. Bakanlık orta okulu ve orta öğretimi kesintisiz eğitim kapsamına alarak okul terkini kontrol altına almaya çalışmıştır. Bir diğer açıdan aynı yasa gereğince 2012 – 2013 eğitim yılında toplamda 1. 756. 618 öğrenci ilkokula kayıt olmuş ve bunun sonucunda net okullaşma oranında niceliksel bir artış kaydedilmiştir. Buradan hareketle Türkiye yeni yasa gereğince sayısal yönden artan öğrencilerin bir üst öğrenim seviyesine devamlarını sağlamak için nitelikli bir politika izlemeli ve gerekli altyapı sorunlarını derhal çözüme kavuşturmalıdır. Zira hali hazırda toplam 29.169 ilk okulda 282.043 öğretmenle 234.920 derslikte 5.593.910 öğrenciye eğitim verilmektedir. Buna göre okul başına 192 öğrenci, derslik başına 24 öğrenci ve öğretmen başına 20 öğrenci düşmektedir. Bu rakamlar ve nüfus artış hızı göz önüne alındığında Türkiye'nin 2013 yılı bütçe kanunuyla eğitime ayırdığı yıllık 47.496.378.650 TL (2013 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu İcmali I Sayılı Cetvel) ödenek AB eğitim hedeflerine ulaşmada yetersiz kalacaktır.

Kapsamlı bir uluslararası değerlendirme projesi olan PISA (uluslar arası öğrenci değerlendirme programı), OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitimin sonunda yeterince yaşama hazırlanıp hazırlanmadıklarını, Matematik, Fen ve okur-yazarlık düzeylerini ve problem çözme becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu. 2011). Buna göre Türkiye'nin PISA 2003 raporuna göre OECD ülkeleri ortalamasının altında olduğu ancak yapılan müfredat değişiklikleriyle ve düzenlemelerle 2009 raporunda kısmi de olsa ilerleme kaydettiği görülmektedir. 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun uyarınca Talim Terbiye Kurulu okul bazında ders saatlerini ve türlerini yeniden belirleyerek 5. Sınıftan itibaren matematik ve fen alanlarında ders saatleri artırılmış, seçmeli dersler eklenmiş ve hatta ders öğretmenleri branş uzmanı olmak şartı getirilmiştir. Bu yeni düzenlemelerin sonuçları, 2012-2013 eğitim yılında uygulamaya konulduğu göz önüne alınırsa, ancak 2016-2017 PISA raporuyla ortaya çıkacaktır.

İstihdam politikaları uyarınca mesleki eğitim çeşitli açılardan desteklenmektedir. Öyle ki bu alanda pek çok protokol imzalanmış ve uygulamaya konulmuştur. Dahası salt bu alana özel projeler, MEGEP, MESGEP, MTEM, İKMEP, İMEP gibi, geliştirilmiş ve hali hazırda uygulanmaktadır. Ancak Türkiye burada geleceğe dair iyi bir vizyona sahip olmalı ve nitelikli işgücü yetiştirme bağlamında gerekli tedbirleri almalıdır, aksi halde gerçekleştirilen proje çıktılarının yaygınlaştırılması güçleşecek ve dahası etkililiği azalacaktır.

3.SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Türkiye adaylık sürecinde müzakere fasılları uyarınca AB politikalarını özümsemiş, eğitim stratejisini modernleştirmiştir. Bu alandan AB tarafından belirlenen eğitim hedeflerine doğru ciddi oranda ilerleme kaydetmiştir. Özellikle AB merkezli faaliyetlere katılım ve etkilerinin yayılması hususunda gerekli hassasiyeti göstermiştir. Örneğin okul öncesi ve ilkokul okullaşma oranları göz önüne alındığında sarf edilen çabaların boşa gitmediği anlaşılmaktadır. Ancak Türkiye'nin AB eğitim politikalarını karşılama düzeyi görünürde olumlu olsa da alt boyutlarda oldukça ciddi problemler olduğu görülmektedir.

Türkiye özellikle dil öğretimi konusunda AB kriterlerini henüz karşılayamamıştır. Nitekim AB yalnızca dil öğretimine ilişkin Lingua adlı programı uygulamaya koymuş ve hali hazırda olumlu sonuçlar almaktadır. Türkiye'nin söz konusu programa katılımı istenilen düzeyde olmayıp, bu hususta gerekli adımlar atılmalıdır. Özel yaşamda olduğu kadar iş hayatında da kullanımsal değere sahip olan 'Dil Gelişim Dosyası' ile bireylerin birden fazla yabancı dil öğrenmeleri teşvik edilmekte ve kendi öğrenme süreçlerinde etkin rol alarak kişisel öz değerlendirmelerde bulunmaları da öngörülmektedir (Güler, 2005). Türkiye Avrupa Dil Pasaportu konusunda Milli Eğitim Bakanlığı,15-18 ve 10-14 yaş grubu öğrenenler için Avrupa Konseyi Dil Politikaları Bölümüne 47.2003 ve 80.2006 onay numarası iki adet ADP geliştirilmiştir (MEB, 2013). Ancak söz konusu uygulama henüz yaygınlaştırılmamış ve somut çıktılar alınmamıştır. Dil öğretimi konusunda yaşanan sorunlar ülkemizin henüz AB kriterlerini yakalayamadığını göstermektedir. Zira Türk Ulusal Ajansı verilerine göre Avrupa Dil Ödülü Faaliyeti kapsamında 2011 Teklif Yılı için 73 başvuru alınmıştır. "Avrupa Dil Ödülü Ulusal Jürisi" tarafından başvuru formu üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda 28 başvuru yerinde izleme ve değerlendirmeye tabi tutulmuş, değerlendirme sonucunda 10 başvuru Avrupa Dil Ödülü almaya hak kazanmış ve altı kuruma da Teşvik Belgesi verilmesi uygun görülmüştür. Güler'e (2005) göre eğer Türkiye bir Avrupa

Birliği ülkesi olarak, çok dilliliği eğitim politikasının vazgeçilmez bir unsuru olarak kabul edecek olursa, ülke koşullarını göz önünde bulundurarak yapıcı çözümler geliştirmek durumundadır.

Genel okul eğitimi boyutunda Türkiye çeşitli reformlarla AB politikalarını yakalamaya çalışmaktadır. Özellikle de son yapılan 4+4+4 eğitim reformunda gerek ulusal kaygıların giderilmesi gerekse AB politikaları bağlamında eksikliklerin tamamlanması öngörülmüştür. Ancak yeni düzenlemenin somut çıktıları henüz elimizde olmadığı için sağlıklı bir değerlendirme yapmak şu an için olanaksızdır. Türkiye, AB eğitim faaliyetleri kapsamında genel okul eğitimine büyük ölçüde önem verdiğini yıllık yararlanıcı sayıları itibariyle kanıtlamıştır. Zira Türk Ulusal Ajansı verilerine göre Comenius program faaliyetleri için 2011 yılında tahsis edilen bütçe, toplam bütçenin yaklaşık yüzde 18'ini oluşturmaktadır. 2011 yılında tüm Türkiye toplamında projeler bazında 1.732 adet başvuru yapılmıştır ve bunların 477 tanesi kabul edilmiştir.

Yüksek öğrenim boyutunda Türkiye gerek yeni üniversiteler kurarak, gerekse yüksek öğretimini modernleştirerek çeşitli girişimlerde bulunmuş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Özellikle Erasmus programı çerçevesinde öğrenci ve öğretim elemanlarının değişim faaliyetleri ülkemizde olumlu tepkiler almıştır. Dahası AKTS (Avrupa Kredi Transfer Sistemi) uygulaması oldukça yerinde bir karar olup AB'nin ortak yüksek öğretim ağı bağlamında Türkiye'ye şüphesiz ki katkı sağlayacaktır. Ancak yüksek öğretimin temel hedefini istihdam olarak tanımlarsak, Türkiye üniversite mezunlarına iş olanağı sunma hususunda AB kriterlerini karşılayamamaktadır. Burada üzerinde durulması gereken husus istihdam politikalarının gözden geçirilmesi ve yenilikçi stratejilerin uygulamaya konulmasıdır.

Mesleki eğitim bağlamında yapılan reformlar ve geliştirilen projeler maalesef istihdam problemini çözememiştir. Zira TÜİK verilerine göre Türkiye'de lise mezunu işsizlik oranı Aralık 2012 itibariyle % 13.5'e ulaşmıştır. Bu durum meslek yüksek okulları içinde geçerli olabilir. O halde mesleki eğitim gerek ulusal çapta gerekse AB hibe ve fonlarıyla desteklenip çağdaş koşullara erişse de temel hedefi olan istihdam kazandırmaya yeterince hizmet edememektedir. AB eğitimde kalite arayışını kaliteli istihdam politikasına dayandırmaktadır.

Erken yaş okul terki sorunu henüz tam olarak çözüme kavuşturulamamıştır. Ancak yeni düzenleme (4+4+4) bu duruma ilişkin bir tedbir alma çabası olarak yorumlanabilir. Zira düzenleme kesintili de olsa 12 yıl eğitimi zorunlu kılmakta ve okul terkini önlemeye çalışmaktadır. Daha önceki düzenlemede de erken okul terki gündeme alınmış ve ADEY (Aşamalı Devamsızlık Yönetimi) uygulamasını gerçekleştirmiştir. Uygulama ile devamsızlığın sebepleri araştırılmış ve tedbirler alınmaya çalışılmıştır. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığının 14/01/2011 tarih ve 2011/05 sayılı Genelgesi ile erken yaş okul terki devamsızlıkla ilişkilendirilmiş ve çocuğunu okula göndermeyen veliye para hatta hapis cezası öngörülmüştür. Buna göre;

a) Çocuğunu okula göndermeyen;
b) Verilen izin müddetini geçiren;
c) Geç nakil yaptıran;
d) Okul çevresi dışına çıkarak izini kaybettiren;
e) Çocuğunun devamsızlık durumunu özürsüz olarak zamanında okul idaresine bildirmeyen;
Öğrencinin veli veya vasi veya aile başkanları, okul idaresince köylerde muhtarlığa, diğer yerlerde mülki amirliğe hemen bildirilir.

Muhtarlar ve mülki amirler en geç üç gün içinde durumun veli veya vasi veya aile başkanlarına tebliğini sağlarlar. Yapılan tebliğde okulca kabul edilecek meşrü sebepler dışında çocuğun okula gönderilmemesi halinde para cezası ile cezalandırılacağı, para cezasına rağmen okula devamsızlık halinde de hapis cezası verileceği ayrıca bildirilir.

Ancak gerek bu yaptırımların gerekse yeni düzenlemenin erken yaş okul terkini önlemesi elbette ki tek başına mümkün değildir. Burada öğrenci ve velileri açısından eğitimde sürekliliği cazip hale getirecek özellikle geleceğe yönelik istihdam imkanları geliştirilmeli ve devam mecburiyeti yerine devam istekliliği kavramı oluşmalıdır.

Görüldüğü üzere Türkiye çeşitli fiziki altyapı, ekonomik ve kültürel nedenlerle henüz arzu edilen seviyeye ulaşamamıştır. Burada özellikle Türkiye'yi Avrupa'dan üstün kılan genç nüfusun yoğunluğu üzerinde durulmalıdır. Net okullaşma oranları itibariyle istenilen seviyeye ulaşıldığı düşünülebilir. Ancak erken yaş okul terki konusunda çeşitli tedbirler alınmalı, izleme komiteleri oluşturulmalıdır. Mesleki eğitimin modernizasyonu tamamlanmalı ve en az meslek yüksek okulu mezunu sayısı artırılmalıdır. Orta öğretim ve sonrası için cinsiyet eşitsizliği hususunda gerekli tedbirler alınmalıdır. Yüksek öğretimde Bologna sürecine uygun girişimler geliştirilmeli, burada özellikle istihdam politikalarına uygun hareket edilmelidir. Hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin etki alanı genişletilmeli, mevcut olan altyapı sorunları giderilmelidir.

Avrupa Birliği temel eğitim politikalarının ortaya konularak, Türkiye'nin müzakere sürecinde eğitim alanında genel perspektifi çizilmiştir. AB tarafından oluşturulan yol haritası çerçevesinde eğitimin her bir alt kademesi için; okul öncesi, ilk okul, orta okul, ortaöğretim, yüksek öğretim, mesleki eğitim, halk eğitim gibi, ayrı çalışmalar yapılabilir. Türkiye'nin mevcut durumundan yola çıkarak eğitimin her bir alt boyutu için; program geliştirme, ölçme değerlendirme, eğitim yönetimi ve denetimi gibi, ayrı çalışmalar yapılabilir. Türk eğitim sisteminde yapılan reformlar incelenerek, AB Lizbon 2020 hedefleri çerçevesinde, ülkemiz için ulusal eğitim göstergelerini ve stratejilerini ortaya koyan bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

European Commission. Progress towards the common European objectives in education and training, indicators and benchmarks 2010/2011. Commission Staff Working Document.

T.C. 2013 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu İcmali I Sayılı Cetvel

Akbaba, S. (2007). Role of Education and Cultural Policies In The Social Construction Of European Union, Marmara Üniversitesi Avrupa Birliği Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Alexiadou, N. (2007). The Europeanisation of Education Policy: researching changing governance and 'new' modes of coordination. Research in Comparative and International Education, Vol. 2, No. 2, 2007 doi: 10.2304/rcie.2007.2.2.102

Avrupa Komisyonu. Türkiye İlerleme Raporları (Gayri Resmi Tercüme). 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 ve 2012 yılları.

Avrupa Konvansiyonu. (2003). Avrupa için bir anayasa oluşturan antlaşma taslağı. Bölüm: 4. Madde:182

Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi, International Online Journal of Educational Sciences, 1 (1), 222-232.

Council of Europe., (2011). Council conclusions on the role of education and training in the implementation of the Europe 2020 strategy. 3066th Council Meeting

Çakır, E., (2010). Avrupa Birliğinin Eğitim Politikaları ve Tam Üyelik Müzakereleri Çerçevesinde Türkiye'nin Uyumu, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Çelen, F., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. Akademik Bilişim, İnönü Üniversitesi, 2-4 Şubat 2011

European Union . (2006). Turkey Screening Report. Chapter 26 - Education and Training

European Commission Statistics. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00065&plugin=1. 21.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

European Commission Statistics. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc440&plugin=1. 21.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

European Commission Statistics. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410 20.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

European Commission Statistics. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tsdsc410. 20.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

European Union., (2010) Consolidated versions of the treaty on European Union and the treaty on the functioning of the European Union

Fredriksson, U. (2003). Changes of education policies within EU in the light of globalisation. European Educational Research. 2-4

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, ss. 66-80.

Gornitzka, Ase., (2006). The Open Method of Coordination as practice. Working Paper. Arena University of Oslo Centre for European Studies.

Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye'de yabancı dil öğretim süreçleri. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6:1

Gültekin, M. ve Anagün, Ş. (2006) Avrupa Birliğinin eğitimde kaliteyi belirleyici alan ve göstergeleri açısından Türk eğitim sisteminin durumu. Sosyal Bilimler Dergisi, s.2, ss. 145-170

Hasdemir, F. ve Çalıkoğlu, M. (2011). Avrupa Birliği eğitim programları ve değişim. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, c.1, s.2, ss.66-68

Walkenhorst, H. (2008): Explaining change in EU education policy. Journal of European Public Policy, 15:4, 567-587

Ertl, H. (2006): European Union policies in education and training: the Lisbon agenda as a turning point?, Comparative Education, 42:1, 5-27

Huisman, J. ve Wende, M. (2004). The EU and Bologna: are supra- and international initiatives threatening domestic agendas. European Journal of Education, 39.3

İmamoğlu, İ. ve Aral, K. (2012). Türkiye'de üniversitelerin dönüşümü: Bologna Süreci. 5. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde (s.136 – 146) Ankara: Gazi Üniversitesi

Karip, E. (2005). Küreselleşme ve Lizbon Eğitim 2010 hedefleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, s. 42, ss.195-209

Kılıç, C. (2009). Avrupa Birliği üyelik süreci, AB genel eğitim politikaları ve AB yabancı dil eğitim politikalarının Türkiye'deki yabancı dil eğitimi ve yabancı dil eğitim politikaları üzerine etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi

Levin, B. (1998). An Epidemic of Education Policy: (what) can we learn from each other?. Comparative Education, 34:2, 131-141

Murphy, M.(2003). Covert action? Education, social policy and law in the European Union. Journal of Education Policy, 18:5, 551-562

OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science Volume 1

Özer, Y., Gül, A. ve Gülaçtı, F. (2007). Demokratik eğitim politikası. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 9-2.

Özkılıç, R.ve Haspolatlı, E. (2008). Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılım Süreci. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 151-172

Öztürk, F., (2009). Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları ve Türkiye. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Papatsiba, V. (2009). European Higher Education Policy and the Formation of Entrepreneurial Students as Future European Citizens. European Educational Research Journal Volume 8 Number 2

Rasmussen, P. (2008). European educational features. Policy Features in Education. V.6

Sağlam, M., Özüdoğru, F. ve Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, c.8, s.1, 87-109

T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı - Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. http://www.ua.gov.tr/kurumsal/ba%C5%9Fkanl%C4%B1k. 21.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı - Türkiye - AB İlişkileri Tarihçesi. http://www.abgs.gov.tr/index.php?p=111. 21.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Topsakal, C. (2003). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk eğitim sisteminin uyumu. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

Tuschling, A. ve Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. Educational Philosophy and Theory, Vol. 38, No. 4

TÜSİAD ve Sabancı Üniversitesi Rekabet Forumu. (Mayıs 2005). Lizbon Stratejisi

Ungan, S.(2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karsı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

Uzunyayla, F.(2007). Avrupa Birliğine Giriş Sürecindeki Eğitim ve İstihdam Politikaları. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

Yıldırım, Y.(2007). Türk Eğitim Sisteminin Avrupa Birliği Eğitim Politikalarına Uyumu. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi

MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRALARI VE EĞİTİM POLİTİKALARI

Yrd. Doç. Dr. İzzet DÖŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
izzetdos@ksu.edu.tr
Muhammed CÖMERT
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
comert.m46@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Şûralarındaki eğitim politikalarının incelenerek bu politikaların eğitim sistemimize etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla 1939-2010 yılları arasında yapılan 18 Millî Eğitim Şûrası taranarak eğitim politikaları açısından alınan kararlar incelenmiştir. Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda Millî Eğitim Şûralarında ülkemizin eğitim politikalarını ilgilendiren kararlardan mesleki eğitim, öğretmen yetiştirme ve atama ve mesleki rehberlik konularına ilişkin kararların eğitim politikalarına yön vermede ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Şûraları, eğitim politikaları, şûra ve eğitim

ABSTRACT

The goal of this study is to analyse education politics of Public Education Councils and reveal the effects of these politics to our education systems. Fort his purpose, 18 Public Education Councils, which were prepared between 1939 and 2010, were scanned and the taken desicions analysed for education politics purposes. In our research, document analysing method, which is a qualitative method, was used. For analysing datas, content analysing method, which is a qualitative medhod, was used. At the end of the study, it was understood that the desicions which were taken at Public Education Councils effected vocational education, educating teacher, appointment and career guidance.

Key Words: Public Education Councils, education politics, council , education

1.GİRİŞ

Eğitim sistemimizdeki yapılması gerekenlerin irdelenmesi, eksikliklerimizin tamamlanması ve yanlışlıklarımızın düzeltilmesi başarıyı artıracak temel faktörlerdir. Milli bir eğitim anlayışı ile gelecek nesillerin yetiştirilmesi ancak bu faktörlerin tam anlamıyla yerine getirilmesi ile oluşacaktır. Millî Eğitim Şûraları, eğitim politikalarımıza yön veren temel bir danışma kurulu olma özelliği ile nitelikli eğitim anlayışının oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Bu şuralarda alınan kararların uygulanabilirliği eğitim sistemimizdeki sorunların çözümünde farklı bakış açılarının oluşmasını da sağlayacaktır.

Milli Eğitim Şûrası 652 sayılı KHK'nın 29. Maddesinde belirtilen konumu gereğince bir danışma ve bir planlama kurumu özelliğini taşımaktadır. Komisyonda hazırlanan raporlar ve önergeler genel kurulda onaylanır veya değiştirilir. Onaylanan kararlar şûra kararı olarak Milli Eğitim Bakanlığına tavsiye mahiyetinde iletilir.

Milli Eğitim Bakanlığı alınan kararları uygular ya da hükümete öneri olarak sunar. Bu açıdan Millî Eğitim Şûrasında alınan kararların uygulamaları bakanlığın gayreti ve hükümetlerin konuya yaklaşımı oranında gerçekleşmektedir(Dinç,1999). Millî Eğitim Şûraları, Türk eğitiminin enine boyuna tartışıldığı, karara bağlandığı, resmi tutumun dışında değişik görüşlere de açık olan ciddi çalışmalar olarak Türk eğitimine yön vermişlerdir. Şûralarda alınan bazı kararlar uygulanırken Türk Eğitim Sistemi için yaşamsal bazı öneriler rafa kaldırılmış ya da uygulamada gereken önem verilmemiştir. Şûralar, Türk Eğitim Sistemine yön verecek siyaset üstü eğitimle ilgili bilimsel ve toplumsal kararlar alarak Türkiye'nin eğitim politikalarının belirlendiği kurumsal yapı olması gerekirken daha çok, öneriler üreten bir yapısal örgütlenme olarak eğitim yaşantımızda yerini almıştır(Deniz, 2001).

Eğitim politikası, eğitime ait işler anlamına gelir. Eğitimde yapılması gerekenlerin ilkeler bağlamında belirgin bir hale getirilmesidir, bu yönde eğitimin dörtlü boyutundan da hareket ederek, eğitilecek olan bireylerin ya da yetiştirilmek istenen insan modelinin zemininde kültürel, ideolojik, toplumsal ve ekonomik yönlü ilkelerin belirlenmesidir. Eğitim politikasının özelliklerini ya da niteliklerini politikanın kendi özelliklerinden bağımsız düşünemeyiz. O halde eğitim politikasının özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Bireylere kazandırılmak istenen bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışların belirlenmesinde belirlenen ilkeler; evrensel/ sürekli, barış/düzeni öngören, uzlaşmacı ve meşru olmalıdır.

2. Eğitsel değişikliklerin belirlenmesinin yasal bir temeli olmalıdır.

3. Eğitim örgütlerince ya da eğitim bireylerince saptanan ilkeler bireylerce anlaşılabilir ve açık olmalıdır.

4. Eğitim politikası; esnek olmalı, toplumsal ve ekonomik bir takım değişikliklerin meydana geldiği dönemlerde eğitsel niteliklerin de bu değişen toplumsal ve de ekonomik koşullara uyum sağlaması gerekir.

5. Eğitim politikaları, kapsamlı ve tutarlı olmalıdır.

6. Eğitim değişiklikleri ile ilgili ilke ve değişikliklerin belirlenmesinde tüm iş görenlerin bu kararları alma sürecine katılmaları sağlanmalıdır.

7. Eğitim politikalarının oluşturulmasında iki yön dikkate alınmalıdır. Biri ulusal, diğer bir deyişle toplumsal bağlam, diğeri ise uluslararası özellikler. Tabii ki, bu özelliklerin yine eğitimin dörtlü boyutuyla yakından ilgisi vardır; kültürel, ekonomik, ideolojik ve toplumsal.

8. Eğitsel niteliklerin belirlenmesinde ya da yapılmak istenen eğitsel değişikliklerde, bunların tespiti noktasında temel ölçüt bilimsellik olmalıdır.

9. Eğitim politikası en başta daha kapsamlı bir alan olan eğitim planlamasının genel muhtevasından dışarı çıkmamalıdır. Çünkü eğitim politikasına yön veren bir anlamıyla da eğitim planlamasıdır; ama eğitim planlaması daha uzun bir dönemi kapsamasına karşılık, eğitim politikası daha kısa bir dönemi kapsar ve planlamaya göre alanı daha sınırlıdır.

10. Eğitim politikalarını saptayacak organlar ve bu organların uygulanabilir eğitim politikaları saptayabilmesi koşullarının belirlenmesi gerekir (Chomsky, 1997, s.25-35; Akt: Özen, Gül ve Gülaçtı, 2007).

Eğitim politikası, eğitim örgütünün amaçlarına ulaşmasını sağlayacak ilkeler ve kuralların belirlenmesini gerektirir. Eğitim politikasının açıklık, anlaşılırlık, bütünlük, süreklilik, bilimsellik, dinamiklik ve ilgililerin katılımıyla belirlenmesi gibi özellikler vardır. Ulusal eğitim politikasının belirlenmesinde, demokrasinin vazgeçilmez öğelerinden katılım temel alınmak zorundadır. Katılım; eğitimle' ilgili yetkilerin, öğretmenlerin, velilerin, eğitim sendikalarının, meslek odalarının, yerel düzeydeki . yöneticilerin eğitimle ilgili kararlara katılmasını gerektirir. Bu ise gereksinimlerin somut biçimde belirlenmesini, uygun önlem ve önerilerin alınırken, hemen uygulanmasını sağlar. Böylece eğitime ilişkin sağlıklı politika ve hedefler belirlenmiş olur(Adem, 2002). Eğitim politikaları, eğitime yüklenen misyon temelinde, belirlenmiş amaçlara ulaşmak için oluşturulur. Bu nedenle de eğitim yönetiminin ve eğitim örgütlerinin hangi amaçlara yönelik olarak biçimlendirildiğini ve işletildiğini bu amaçları ne ölçüde gerçekleştirebildiklerini belirleyebilmek için eğitim politikalarının çözümlenmesi ve politika araçlarının değerlendirilmesi önemlidir (Özdem, 2007).

Eğitim politikasının belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı (DPT), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (Talim ve Terbiye Kurulu, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu, Millî Eğitim Şûrası) YÖK gibi organlar yanında, Ülkemizdeki eğitim politikalarının belirlenmesinde siyasal partiler önemli işlevler yüklenmiştir. Ancak eğitim politikasının belirlenmesinde eğitim uzmanlık hizmetlerinden ağırlıklı olarak yararlanılması gerekmektedir. Bu, belirlenecek politikalarda bilimselliği sağlayacaktır(Adem, 2002).

Alanyazında Millî Eğitim Şûraları ile eğitim politikalarının incelendiği araştırmaların Akdağ, 2001; Aslaner, 2008; Deniz, 2001 olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda Millî Eğitim Şûralarının eğitim politikalarına etkileri ve şuralarda alınan kararların hayata geçirilme durumunu irdeleyen çalışmalar olduğu görülmektedir. Büyükkarcı'nın (2012) yaptığı araştırmada Millî Eğitim Şûralarında okul öncesi eğitimi ile ilgili alınan kararlar ve uygulamaları incelediği; Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu'nun (2011) yaptıkları araştırmada Millî Eğitim Şûralarındaki teknoloji politikalarını incelediği çalışmaların olduğu görülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sistemimize yön veren faktörlerin belirlenmesi eğitimle ilgili sorunların çözümünde önemli bir etkiye sahiptir. Mili Eğitim Bakanlığının uygulamalarını gözlemlemek ve uygulamalar hakkında görüş sunmak için oluşturulan Millî Eğitim Şûralarının ülkemiz eğitim politikalarıyla ilgili kararların incelenmesi gerekmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminin sorunlarının çözümünde, çağdaş eğitim anlayışlarının oluşmasında eğitim politikalarımızın doğru bir şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemini Millî Eğitim Şûralarının eğitim politikalarına etkilerinin neler olduğu oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Şûralarındaki eğitim politikaları incelenerek bu politikaların eğitim sistemimize etkilerini ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 1939-2010 yılları arasında yapılan on sekiz Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlar nelerdir?

2. Millî Eğitim Şûralarında alınan kararların eğitim politikalarına etkileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modelinde yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şeklide değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla, görüşme ve görüşme yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir(Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için çalışma materyaline dahil edilen on sekiz Millî Eğitim Şûrası araştırmacılar tarafından tek tek taranarak bu şuralardaki eğitim politikaları ilgilendiren kararlar frekans ve yüzdelerle sayısal olarak belirlenmiştir. Araştırmada incelenen dokümanların tümevarımsal içerik analizleri yapılmış, bu analizler sonucunda kodlar belirlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramlaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir(Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Millî Eğitim Şûralarında, eğitim politikalarına ilişkin alınan kararların konularına ait bulguları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Millî Eğitim Şûralarında Eğitim Politikalarına İlişkin Alınan Kararların Konularına Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları*

Konular	f	%
Mesleki Eğitim	13	20,6
Öğretmen yetiştirme ve atama	9	14,2
Mesleki rehberlik	7	11,0
Zorunlu eğitim süresi	5	7,9
Eğitim dili	5	7,9
Öğrenci gelişim dosyaları (Portfolyo)	3	4,8
Sağlık ve temizlik eğitimi	3	4,8

Öğretmen özlük hakları ve sorunlar	3	4,8
Kız çocuklarının eğitimi	2	3,2
Milli tarih bilinci	2	3,2
Yaygın eğitim	2	3,2
Köy enstitüleri	2	3,2
Devlet kitabı uygulaması	1	1,6
Okul-Aile birlikteliği	1	1,6
Okul ve derslik ihtiyacı	1	1,6
Eğitim ve siyaset	1	1,6
Öğretmen Yüksek Lisans Eğitimi	1	1,6
e-öğrenme	1	1,6
Değerler eğitimi	1	1,6
Din eğitimi	1	1,6
Toplam	**64**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde Millî Eğitim Şûralarında eğitim politikalarına ilişkin bulgulardan en fazla tekrar edilen konunun tüm konuların yaklaşık (1/4) ile *Mesleki Eğitim* konusu olduğu görülmektedir. İkinci olarak en fazla tekrar eden konunun tüm konuların yaklaşık (1/6) ile *Öğretmen Yetiştirme ve Atama* konusu olduğu görülmektedir. Üçüncü olarak en fazla tekrar eden konunun tüm konuların yaklaşık (1/10) ile *Mesleki Rehberlik* konusunun olduğu görülmektedir.

Mesleki Eğitim konusu ile ilgili olarak *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Dördüncü Millî Eğitim Şûrasının, dördüncü kararının f bendinde: Öğrencilerin hayata atılımları, meslek okullarına gitmeleri, liseye devam etmeler hâllerinde kendilerine gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması(MEB,1949).

Altıncı Millî Eğitim Şûrasının, dördüncü kararında: İlkokul mezunları için çırak okulları açılması(MEB,1957).

Yedinci Millî Eğitim Şûrasında, Ortaokul ile ilgili bölümde: Koordinasyon Grubu, ortaokulu; "ortaöğretimin ilk kademesi olarak, ilkokulu bitirmiş olan öğrencilerin genel eğitimlerinin yaş ve fikir seviyelerine uygun surette sağlanması; çevrenin ekonomik özellikleri de göz önünde bulundurularak, öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin meydana çıkarılıp geliştirilmesi; öğrencilerin daha sonraki eğitim ve öğretim kademelerini takip için gerekli olan bilgi ve becerilerle ehliyetli hâle getirilmeleri ve hayata atılmak isteyenlere, tutacakları işlerde başarı şartlarının kavratılması ile görevli bir kurum" olarak tarif etmiş ve bu tarifi bugünkü ortaokullarla birlikte erkek ve kız sanat enstitüleri, ticaret liseleri ve öğretmen okulları gibi orta dereceli öğretim kurumlarımızın ortaokul dengi olan birinci devreleri için de aynen kabul etmiştir. VII. Millî Eğitim Şûrasınca da aynen tasvip edilen bu tarife göre ortaokullarımızın düzenlenmesi uygun görülmüştür. Buna göre, ortaokul konusunda yapılacak müteakip çalışmaların esasını, ortaokul müfredat programları ile çeşitli yönetmeliklerin gözden geçirilmesi veya yeniden hazırlanması teşkil edecektir. Bu çalışmalar, aralıksız bir mesai ile 1962-1963 döneminde ikmal edilerek yeni ortaokul programı, memleketin coğrafi, ekonomik ve sosyal özellikler taşıyan çeşitli bölgelerinden seçilecek bazı okullarda, 1963-1964 öğretim yılı başında vazedilecektir(MEB, 1962).

Sekizinci Millî Eğitim Şûrasında, Ortaöğretim ile ilgili bölümde h bendinde: Hayata ve iş alanlarına hazırlayan programların itibar görmesi için şart olan "Çırak-Kalfa-Ustalar Kanunu Tasarısı" nın bir an önce çıkarılması ve yaygın eğitim kurumlarının geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar takip edilecektir(MEB,1970).

Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrasının, yüz yirmi sekiz ve yüz yirmi dokuzuncu kararlarında: Birincisi, Çırak- Kalfa ve Ustalar Kanununu Tasarısı. Yüce Meclisin incelenmesinde bulunan bu kanunun süratle çıkarılmasına çalışılacaktır. İkincisi, mesleki unvan, yetki ve sorumlulukları belirleyen kanun tasarısı. Hazırlıkları sonuçlanmak üzere olan bu tasarı da en kısa zamanda Yüce Meclise sunulacaktır.

Ortaöğretim kademesinde mesleğe hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar, Modern Fen Programlarını Geliştirme Projesinde olduğu gibi, ayrı bir araştırma projesi hâlinde ele alınacak ve her meslek programı, bahis konusu kanunlarla belirlenecek olan unvan, görev yetki ve sorumluluklar da göz önünde tutularak geliştirilecektir(MEB, 1974).

Onuncu Millî Eğitim Şûrasının, yirmi birinci kararında: Olanakları yeterli düzeyde bulunan temel eğitim okullarında, mezunları ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlayıcı kurallar açılması ve diğer yaygın eğitim etkinliklerine yardımcı olunması (MEB, 1981).

On ikinci Millî Eğitim Şûrasının, genel, mesleki ve teknik öğretim ile öğretim programları bölümünde:

Karar 4. Ortaöğretim kurumlarında; görevler yerine getirilirken, öğrencilerin istek ve kabiliyetleri ile ülkenin kalkınma ve büyüme ihtiyaçları arasında denge sağlanması. Ortaöğretim kurumlarında, bu temel görevlerin yerine getirilebilmesi için; "yükseköğretime" hem mesleğe ve iş hayatına, hem de yükseköğretime" hazırlayan programların düzenlenmesi.

Karar 24. Ortaöğretimde, öğrencilerin mesleki ve teknik alanlara daha fazla yönelmelerini sağlamak, rasyonel kaynak kullanılmasını temin etmek, istihdamlarını kolaylaştırmak ve istihdam şartlarını iyileştirmek amaçlarına da dönük olarak mesleki ve teknik liselerden mezun olanların, unvan, yetki ve sorumluluklarına ilişkin hukuki mevzuatın kısa sürede hazırlanması ve uygulamaya konulması.

Karar 26. Genel lise mezunu olup, herhangi bir yükseköğretim kurumuna girmemiş öğrencilerin,, ihtiyaç olan alanlarda (Endüstri Meslek ve Sağlık Meslek vb.) okullarda bir yıllık mesleki ve teknik eğitim programları ile iş hayatına atılmalarının sağlanması uygulamasının yaygınlaştırılması.

Öğretim Programları

Karar 13- Meslek liselerinin öğretim programlarının yeniden gözden geçirilmesi; bir sistem içinde genel kültür derslerinin sayısı ve saatlerinin dengelenmesi; öğrencilerin mesleki ve teknik becerilerinin geliştirilmesine yönelik meslek derslerinin artırılması(MEB,1988).

Millî Eğitim Şûralarında *Mesleki Eğitim* konusunun sıkça ifade edilmesi eğitimin genel amaçlarından birinin bireyi ilgi, istek ve istidatlarına göre yetiştirmek ve bir meslek sahibi yapabilmek olgusu olduğu düşünülebilir. Bu ilke doğrultusunda bireyleri hayata ve iş alanlarına hazırlamaya yönelik bu kararların alınması bireylerin bir meslek sahibi olmalarını sağlayacak eğitimlerin verilmesine olanak sağlamak olduğu ifade edilebilir.

Öğretmen Yetiştirme ve Atama konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

İkinci Millî Eğitim Şûrasının, altıncı kararında: Ortaokul ve lise tarih öğretmenliklerine yalnız bu alanda öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının atanması (MEB, 1943).

Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrasının, yüz yirminci kararında: Millî Eğitim Temel Kanunu uzman ve usta öğreticilerin de geçici olarak öğretmenlikte görevlendirilmelerine olanak vermektedir. Bu konuda hazırlanan yönetmelik taslağı, en kısa zamanda yürürlüğe konacaktır(MEB,1974).

Onuncu Millî Eğitim Şûrasının, yirmi yedinci kararında: Hâlen görev yapmakta olan temel eğitim kurumları öğretmenlerinden yüksek öğrenim görmüş olanların imkânlar ölçüsünde bu eğitimden geçmeleri sağlanmalı. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin alan öğretmenliğine geçişlerinin açık tutulması konusunda sürekli önlemlerin alınması (MEB, 1981)

On birinci Millî Eğitim Şûrasının, A. Ülkemizdeki Başlıca Eğilimler ve Gelişmeler başlığı altındaki on birinci ve on ikinci kararlarında:

11- Öğretmen yetiştiren kurumlara nitelikli öğretim personeli yetiştirilmesi konusunda sistemli bir politika izlenmemiş; planlı dönemlerde de bu konuda beklenen düzeyde başarı sağlanamamıştır. Özellikle, son yıllarda öğrenci sayısı bakımından büyük bir artış gösteren eğitim enstitülerine nitelikli öğretmen bulmak ciddi bir sorun hâline gelmiştir.

12- Cumhuriyetten bu yana öğretmen yetiştirmede nitelik konusu üzerinde de durulmuş, ancak öğretmen açığını kapama endişesi, kalite konusunda amaca ulaşılmasını engellemiştir(MEB, 1982).

On ikinci Millî Eğitim Şûrasının, öğretmen yetiştirme başlığı altındaki kırk üçüncü kararında: Öğretmen istihdamında "sözleşme usulü" nün denenmesi, yararlı olacağı gözlenir ise, uygulamaya konulması(MEB, 1988).

On beşinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim ve yönlendirme başlığı altındaki elli üçüncü ve altmışıncı kararlarında:

53-İlke olarak alanda yetişmemiş olan üniversite mezunları, ilköğretim okullarına (sınıf ve dal öğretmeni olarak) atanmamalıdır. Ancak, son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığındaki sınıf öğretmeni açığının çok büyük olması ve bunun gelecek bir kaç yıl içinde daha da artmasının beklenmesi nedeniyle; Eğitim Fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olanların istihdamını mümkün kılmak üzere, sınıf öğretmenliği alanında en az bir yıl süreli "Öğretmenlik Meslek Eğitimi Programları" düzenlenmelidir.

60- "Öğretmenin vekili olmaz" ilkesinden hareketle, vekil öğretmen kadroları kaldırılmalıdır. Böylece, eğitim ve öğretimin asil öğretmenler tarafından verilmesi sağlanmalıdır. (Raporlu ve asker öğretmenlerin yerine üçte iki maaşla görevlendirilenler olabilir. Ancak bunların da yüksek öğrenimli olmasına titizlik gösterilmeli, sözleşmeli olmaları sağlanmalıdır(MEB, 1996).

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasının, yedinci kararında: Anadolu öğretmen lisesi mezunlarının eğitim fakültelerine öncelikli tercihleri arasında yer vermeleri için özendirici tedbirler alınmalı ve bu okulların dersleri, eğitim fakültelerine kaynaklık edecek biçimde yeniden düzenlenmelidir(MEB,2010).

Millî Eğitim Şûralarında *Öğretmen Yetiştirme ve Atama* konusu kapsamında yukarıdaki kararlar incelendiğinde bu kararların büyük bir kısmının yanlış kararlar olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen atamalarında kendi alını dışında yapılan öğretmen atamalarının eğitim sistemimize olumsuz etkilerinin olacağı önemli bir gerçektir. Bu durum *On birinci Millî Eğitim Şûrasında* açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca temel amacı eğitim fakültelerine öğretmen adayı yetiştirmek olan *Öğretmen Liseleri* öğrencilerinin öğretmenlik mesleğinin tercihlerinde özendirici tedbirler alınması manidardır.

Mesleki Rehberlik konusunda Millî Eğitim Şûralarında aşağıdaki kararlar alınmıştır:

On dördüncü Millî Eğitim Şûrasının, on bir ve on ikinci kararlarında:

11- Yönetici ve öğretmenler, yöneltme fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri için, hizmet öncesinde ve hizmetleri esnasında yönlendirilme konusunda yetiştirileceklerdir.

12- Yönlendirme, uzmanlık hizmetlerinden ve yeni teknolojilerden de yararlanılarak; öğrenci, öğretmen, aile ve okul yönetimiyle iş birliği içerisinde ilköğretimin ikinci kademesinden başlatılacaktır(MEB, 1993).

On beşinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim ve yönlendirme başlığı altındaki otuz altıncı kararında: Bireyi tanıma ve yöneltmeye ilişkin rehberlik hizmetleri dördüncü sınıftan başlatılmakla birlikte, ilköğretimde gerçek yöneltme dokuzuncu sınıftan itibaren ele alınmalıdır(MEB,1996).

On altıncı Millî Eğitim Şûrasının, okul ve işletmelerde meslek eğitimi ve istihdam başlığı ve mesleki ve teknik eğitim alanına öğretmen ve yönetici yetiştirme başlığı altındaki kararlarında:

36. Mesleki eğitim gören öğrencilerin ilgi, istidan ve kabiliyetleri ile iş hayatının ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli mesleki eğitim programlarına yönlendirilmeleri için illerde Meslek Danışma Birimleri kurulmalıdır.

1. İlköğretim, genel orta öğretim ile mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında öğrencilere hem meslek alanlarını ve meslekleri tanıtıcı, hem de öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini tanımlarına imkân verecek meslek seçimlerine yardımcı olacak bir mesleki danışmanlık ve rehberlik hizmeti sunulmalıdır. Bu kapsamda mesleki ve teknik eğitim öğretmenliğinin önemi velilere ve halka gereği gibi tanıtılmalı ve cazip hâle getirilmelidir(MEB, 1999).

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasının, psikolojik danışma, rehberlik ve yönlendirme başlığı altındaki on yedinci kararında: Ulusal Mesleki Bilgi Sisteminin il ve ilçeler düzeyinde tanıtımı yapılarak aktif kullanımı sağlanmalı; rehberlik ve araştırma merkezleri, mesleki rehberlik hizmeti sunumunda erişim merkezi hâline getirilerek gerekli destek verilmelidir(MEB, 2010).

Mesleki rehberlik uygulamalarının işlerliği geleceğimizi oluşturacak olan nesillerin doğru yönlendirmelerle kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, yaptıkları işten mutlu olacakları alanlara yönlendirmek geçmektedir. Bu yüzden mesleki rehberlik uygulamalarının Milli Eğitim sistemimizdeki etkinliği artırılmalıdır.

Zorunlu Eğitim Süresi konusu hakkında *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Yedinci Millî Eğitim Şûrasının, dördüncü kararında: 4 Ocak 1961 tarih ve 222 Sayılı İlköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra kurulan Planlama Kurulu, İlköğretim Komitesi'nde kanunda tespit edilen konular üzerinde çalışılmış, ilköğretim alanına giren bütün meseleler etraflıca incelenmiş ve mecburi ilköğretimin 1970 yılına kadar bütün yurdumuzda yayılması ve gelişmesi için bir plan hazırlanmıştır. İlköğretim Komitesinin raporu Koordinasyon Grubunun teklifi üzerine Bakanlıkça tasvip edilerek kararları uygulanmaya başlanmış ve 115 sayfa hâlinde bastırılan rapor, sadece bilgi için VII. Millî Eğitim Şûrası'na sunulmuştur(MEB, 1962).

Onuncu Millî Eğitim Şûrasının, on beşinci kararında: Temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması (MEB, 1981).

On ikinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim başlığı altındaki dördüncü ve beşinci kararlarında:

Karar 4. Sekiz yıllık mecburi öğretime geçişin, bir program ve sistem bütünlüğü içinde uygulanması; VI. plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılması.

Karar 5. Mevcut ortaokulların, ilköğretimle bütünleştirilmesi(MEB, 1988).

On beşinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim ve yönlendirme başlığı altındaki ikinci ve on beşinci kararlarında:

2- Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yıl sonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çırak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

15- 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmeden önce ilköğretimin amaçları ve ders programları bütünlük ilkesine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir (MEB,1996).

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim ve ortaöğretimin güçlendirilmesi, ortaöğretime erişimin sağlanması başlığı altındaki ikinci kararında:

2. Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir (MEB, 2010).

Millî Eğitim Şûralarında tarihi akış içerisinde zorunlu eğitim süresinin kademeli olarak artırılması ve bunun sonucunda bireylerin eğitim ortamını daha fazla sürede dahil olmasının amaçlandığı ifade edilebilir.

Eğitim Dili konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Onuncu Millî Eğitim Şûrasının, dördüncü kararında: Okul öncesi eğitimi ana sınıfının kırsal ve gecekondu yörelerinde, Türkçe eğitimine ağırlık verilecek şekilde öncelikle yaygınlaştırılması(MEB,1981).

On ikinci Millî Eğitim Şûrasının, öğretim programları başlığı altındaki on altıncı kararında: Türkçe eğitim ve öğretiminde programlardaki ve uygulamadaki yetersizliklerin giderilmesi; Türk çocuklarının Türkçeyi doğru, güzel konuşur ve yazar hâle getirilmesi; gerekli durumlarda bu derse ait haftalık saatlerin artırılması (MEB, 1988).

On beşinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim ve yönlendirme başlığı ve ortaöğretimde yeniden yapılanma başlığı altındaki kararlarında:

19- Her öğretmenin aynı zamanda bir Türkçe öğretmeni olduğu da dikkate alınarak, eğitimin her alanında ve her düzeyinde Türkçe'nin, doğru ve eksiksiz olarak öğretilmesi ve kullanılması sağlanmalıdır.

3- Öğretimde yabancı dille eğitim yerine, yabancı dil öğretimi yapılmalı ve yabancı dil öğretimine önem verilmeli, zorunlu yabancı dil öğretimi, isteğe dönük hâle getirilmelidir (MEB,1996).

On yedinci Millî Eğitim Şûrasının, eğitimde nitelik başlığı altındaki kararında:

83. Eğitimin her kademesinde Türkçenin öğretimine önem verilmelidir. Bu bağlamda öğrencilere kitap okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretmenler ve öğrenciler Türkçeyi gereksiz yabancı sözcüklerle kirletmekten kesinlikle kaçınmalı, Türkçeye ilişkin sorumluluklarının bilincinde olarak dilimizi özenle kullanmalıdırlar(MEB, 2006).

Millî Eğitim Şûralarında eğitim dili ile ilgili olarak okul öncesinden başlanarak öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde konuşur ve yazar hale gelmeleri kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerini ve dilimizin güzelliklerinin iyi öğrenilmesini sağlamaya dönük bir kararlar alındığı ifade edilebilir. Eğitim dilinin Türkçe olması ilkesinden hareketle yabancı dille eğitim yerine yabancı dil öğretimi ön plana çıkarıldığı ifade edilebilir.

Öğrenci gelişim dosyaları (Portfolyo) konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrasının, elli sekizinci kararında: Öğrenciler hakkında yapılacak değerlendirmeler öğrencinin tüm özellikleri ve içinde bulunduğu koşullar dikkate alınarak yapılmalıdır. Ayrıca, her konuda yapılacak değerlendirmelerin yeterince kapsamlı ve birden çok gözlemlere dayalı olması sağlanmalıdır. Yapılan değerlendirme sonuçları "toplu dosya" ya da "gelişim karnesi" düzeni içinde toplanmaktadır. Gerekli yöneltme çalışmaları ile duyurma ve kararlarda bu dosyadan da yararlanılmalıdır(MEB,1974).

Onuncu Millî Eğitim Şûrasının, onuncu kararında: Okul öncesi eğitim gören çocukların gelişimini izlemede kullanılmak üzere "Öğrenci Gelişim Dosyası" ve izleme araçları geliştirilmesi(MEB, 1981).

Millî Eğitim Şûralarında, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerini incelenmesine olanak sağlayan gelişim dosyalarının varlığı öğrencilerin daha iyi bir şekilde tanınmasına olanak sağladığı ifade edilebilir.

Sağlık ve temizlik eğitimi konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Üçüncü Millî Eğitim Şûrasının, altıncı kararında: Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması (MEB, 1946).

Yedinci Millî Eğitim Şûrasının, sağlık başlığı altında: Sağlık konusunda Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen teklifler uygun görülmüştür. Sağlık eğitimi konusunda genel anlamda "temizlik eğitimi" de özel olarak ele alınacaktır(MEB, 1962).

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasının, eğitim ortamları, kurum kültürü ve okul liderliği başlığı altındaki on üçüncü kararında: Öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarının karşılandığı yiyecek ve içecek hizmeti veren ortamların sağlık ve hijyen şartları iyileştirilmeli ve standartları geliştirilmelidir(MEB,2010).

Millî Eğitim Şûralarında, toplu yaşamın yaşandığı okul örgütünde temizlik ve sağlık konularının ele alınması sağlıklı olan bireylerin sağlıklı düşünceler geliştireceği için okullarda temizlik ve sağlık konularının ele alınması öneminin ifade edildiği söylenebilir.

Öğretmen özlük hakları ve sorunlar konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

On birinci Millî Eğitim Şûrasının, öğretmen ve uzmanların sorunları ve çözüm teklifleri başlığı altındaki kararda: Ülkemizde, öğretmen adaylarının "iyi" eğitilmeleri, öğretmenliğin "meslekleştirilmesi", öğretmenlerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi, yaşayış düzeylerinin yükseltilmesi ve öğretmenliğin gençler için çekiciliğinin artırılması konularında yaygın ve ortak inançlarımız olmasına rağmen bu inançlarımızın, bu alandaki uygulamalarımızı yeterince etkileyemediği görülmektedir.

Öte yandan, toplumda öğretmenlik mesleğine verilen değer giderek azalmakta; öğretmenlik gençler için çekiciliğini yitirmekte ve en son tercih edilen bir meslek hâline gelmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sorunlarına da kaynak olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin statülerine ilişkin sorunlar ağırlık taşımaktadır(MEB, 1982).

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasının, yirmi yedinci kararında: Öğretmen ve yöneticilerin ekonomik durumlarının iyileştirilmesi amacıyla her yıl kasım ayında bir maaş tutarında ikramiye verilmeli, ek ders ücretleri 12 TL'ye çıkarılmalı, görev aldığı projeler için ek ders ücreti tahakkuk ettirilmeli, yöneticilere ek ders ücreti yerine makam tazminatı ödenmeli ve ek ders ücretinin maaşlara yansıtılmasına yönelik düzenlemeler yapılmalıdır(MEB, 2010).

Millî Eğitim Şûralarında, öğretmenlerin özlük hakları ve yaşadıkları sorunlar dile getirilmiş bu hakların iyileştirmelerine yönelik tavsiye kararları alınmıştır.

Kız çocuklarının eğitimi konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Yedinci Millî Eğitim Şûrasının, altıncı ve dokuzuncu kararlarında:

6- Kız Enstitüleri

Kız enstitülerinin "ortaokula dayalı ve genç kızlarımıza iyi ev kadınlığı ve vatandaşlık nitelikleriyle birlikte verimli bir üretken olarak hayatlarını kazanabilmelerini mümkün kılacak bilgi ve becerileri kazandıran

üç yıllık bir meslek okulu" hâline getirilmesi hususunda Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen tarif ve teklifler uygun görülmüştür. Bu esaslara göre yeniden hazırlanacak olan müfredat programları ve yönetmelikler 1963-1964 yılı başında uygulanmaya başlanmalıdır. Hazırlık çalışmaları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile iş birliği suretiyle, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünce yapılacak ve meydana getirilecek müfredat programları ve yönetmelikleri en geç 30 Nisan 1963 tarihine kadar Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulacaktır.

6- Kız Enstitüleri

Kız enstitülerinin "ortaokula dayalı ve genç kızlarımıza iyi ev kadınlığı ve vatandaşlık nitelikleriyle birlikte verimli bir üretken olarak hayatlarını kazanabilmelerini mümkün kılacak bilgi ve becerileri kazandıran üç yıllık bir meslek okulu" hâline getirilmesi hususunda Koordinasyon Grubunca hazırlanan ve Millî Eğitim Şûrasınca kabul edilen tarif ve teklifler uygun görülmüştür. Bu esaslara göre yeniden hazırlanacak olan müfredat programları ve yönetmelikler 1963-1964 yılı başında uygulanmaya başlanmalıdır. Hazırlık çalışmaları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile iş birliği suretiyle, Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğünce yapılacak ve meydana getirilecek müfredat programları ve yönetmelikleri en geç 30 Nisan 1963 tarihine kadar Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulacaktır(MEB,1962).

Kız çocuklarının iyi bir eğitimden geçmesi sağlanarak geleceğin anaları olacak nesillerin iyi yetişmesi göz önüne alınmış olabilir.

Milli tarih bilinci konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

İkinci Millî Eğitim Şûrasının, dört ve beşinci kararlarında:

4. Kitaplara tarihî okuma parçaları eklenmesi

5. Millî tarihe ağırlık verilmesi(MEB,1943).

On ikinci Millî Eğitim Şûrasının, öğretim programları başlığı altındaki on beşinci kararında:

Karar 15- Tarih derslerinin, Türk Tarihinin bütünlüğünü, olayların sebep ve sonuç ilişkilerini ortaya koyacak ve tarih şuuru ve perspektifi kazandıracak şekilde ele alınması(MEB, 1988).

Millî Eğitim Şûralarında, öğrencilerin eğitiminde milli bir tarih anlayışı kazandırmak ve Türk tarihini iyi bilen nesiller yetiştirmek amaçlanmış olabilir.

Yaygın eğitim konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

On beşinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim ve yönlendirme başlığı altında ve toplumun eğitim ihtiyacının sürekli karşılanması başlığı altındaki kararlarda:

41- Okul öncesinden itibaren ailenin eğitimi, önemli bir boyut olarak ele alınmalıdır. "Aile Katılım Programları" ve "Ana Baba Okulları" yaygınlaştırılmalıdır.

36- İlgili bakanlıklarla iş birliği yapılarak Türkiye'deki kahvehanelere gazete, kitap ve dergi gibi yayınların konulması mecburiyeti getirilmeli, kahvehaneler kıraathaneler hâline dönüştürülmelidir(MEB, 1996).

Köy enstitüleri konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki kararlar alınmıştır:

Dördüncü Millî Eğitim Şûrasının, dördüncü kararında: Köy enstitüleri ile ilk öğretmen okullarının öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacıyla birleştirilmesi teklifleri Şûra Genel Kurulunca bazı değişikliklerle kabul edilmiştir(MEB, 1949).

Beşinci Millî Eğitim Şûrasında: Bundan böyle köy enstitülerine köy ve muayyen bir nispet dâhilinde şahıs ilkokul mezunları alınarak (eski beş yıla mukabil) altı yıl; öğretmen okullarına ortaokul mezunları alınarak (eskisi gibi) üç yıl öğretime tabi tutulacaktır. Vekalet ayrıca öğretmenlerin terfi, taltif, nakil ve tecziyelerine ait bilhassa istikrarı sağlayacak bir kanun hazırlamıştır(MEB,1953).

Köy enstitülerinin kırsal kesimde yaşayan halkımızın eğitiminde önemli etkilerinin olacağı ifade edilebilir.

Devlet kitabı konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

Birinci Millî Eğitim Şûrasında: Şûraya getirilen konularda en önemlisi okul ders kitaplarıyla ilgili olmuş ve tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir (MEB,1939).

Kabul edilen bu kararla eğitimde farklı görüşleri barındıran kitapların okullardan kaldırılması düşünülmüş olabilir. Ayrıca bu yolla devlet kendi eğitim politikasını tek elden yürütmeyi öngörmüş olabilir.

Okul Aile Birlikteliği konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

Üçüncü Millî Eğitim Şûrasının, beşinci kararında: Okul Aile Birliklerince okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin aileler tanıtılması(MEB, 1946).

Eğitimde başarı üç sac ayağı olan bir mekanizmadır. Bu sürecin içerisinde yer alan bütün elemanların donanımlı olmaları eğitimde başarıyı sağlayacaktır. Bu amaçla okul aile birliklerinin ailelere eğitim ve öğretim ilkelerine tanıtması eğitimdeki başarıyı artıracağı öngörülmüştür.

Okul ve derslik ihtiyacı konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

Dokuzuncu Millî Eğitim Şûrasının, 1974-1975 öğretim yılında yeni sistemle ilgili uygulama planı yüz yirmi birinci kararında: Optimal büyüklükte okul, bina ve tesisleriyle haftalık ders dağıtımı, öğretmen ve öğrenci sayıları arasında denge ve ahenk olan okuldur. Okulların optimal büyüklükte açılması ve işletilmesi esastır. Aksi takdirde öğrenci başına maliyet yükselir ve eğitimin kalitesi düşer, şu hâlde yeni sisteme göre okul standartlarının saptanması ve okullarımızın bu standartlara göre geliştirilmeleri, gerekir(MEB, 1974).

Kalabalık sınıf ortamları kararda belirtildiği eğitimde verimi düşüren önemli etkenlerdendir. Bu yüzden okul ve derslik ihtiyacının giderilmesi öğrenci maliyetini azaltmada ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olabileceği düşünülebilir.

Eğitim ve siyaset konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

On beşinci Millî Eğitim Şûrasının, ilköğretim ve yönlendirme başlığı altındaki altmış üçüncü kararında: Eğitim, politikadan arındırılmalıdır. Devletin eğitim politikası uzun vadeli olmalıdır. Öğretmenlik, günlük siyaset içine çekilmemeli, tayinler, nakiller atamalar belli bir düzen içinde ve bir sisteme göre yapılmalıdır(MEB, 1996).

Eğitim sistemimizin daha düzenli bir yapı içerisinde yürütülmesi yönünde alınan bu kararla eğitim politikalarımıza yön veren kişi ve kurumların siyaset içerisine çekilmeden yürütülmesi üzerine durulmuştur.

Öğretmen yüksek lisans eğitimi konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

On beşinci Millî Eğitim Şûrasının, , ilköğretim ve yönlendirme başlığı altındaki yirmi birinci kararında: Öğretmenler yüksek lisans ve doktoraya yönlendirilmeli; hizmet içi eğitimi düzenleyip örgütleyebilmesi ve öğretmenlikle ilgili araştırma ve geliştirmeleri destekleyebilmesi için Millî Eğitim Akademisi hayata geçirilmelidir(MEB, 1996).

Bu şurada alınan kararla öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora programlarına yönlendirme esas alınsa da Milli Eğitim Bakanlığının atama ve yer değiştirme genelgelerinde eğitim özrünü engelleyen tutum içerisinde olması bu kararla çelişmektedir.

e-öğrenme konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

On yedinci Millî Eğitim Şûrasının, eğitimde nitelik başlığı altında: "e-öğrenme" yaygınlaştırılmalı; İnternet üzerinden öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanılması eğitimin tüm paydaşları için özendirilmelidir(MEB, 2006).

Teknolojinin çok hızlı bir şekilde geliştiği çağımızda öğretim materyallerinin internet üzerinden verilmesi bilgiye ulaşmadaki kolaylığı sağlamak bakımından önemlidir.

Değerler eğitimi konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

On sekizinci Millî Eğitim Şûrasının, spor, sanat, beceri ve değerler eğitimi başlığı altında:

35.Değerler eğitimine, okul öncesinden başlayarak yaygın eğitim dâhil olmak üzere eğitim-öğretimin her kademesinde, tüm dersler ve okul kültürü içerisinde yer verilmeli ve bu konuda öğretmen, yönetici, öğrenci, aile ve çevre ile iş birliğine gidilmeli, farkındalık oluşturulması için kitle iletişim araçlarından faydalanılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmalıdır(MEB,2010).

Değerlerin öğrencilere kazandırılması eğitimde farkındalık oluşturulacak güzel bir uygulama olarak yorumlanabilir.

Din eğitimi konusunda *Millî Eğitim Şûralarında* aşağıdaki karar alınmıştır:

On ikinci Millî Eğitim Şûrasının, öğretim programları başlığı altında: Karar 17- Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinin programlarının yeniden gözden geçirilmesi; Anayasa'nın öngördüğü çerçeve içinde din eğitimi ve öğretimine ağırlık verilmesi(MEB, 1988).

Din eğitiminin devlet kontrolünde okullarda verilmesi din ile ilgili yanlış bilgilerin ve yönlendirmelerin önüne geçilmesi bakımından önemli bir karardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Millî Eğitim Şûraları incelendiğinde *Mesleki Eğitim* konusuyla ilgili dört, altı, yedi, sekiz, dokuz, on ve on ikinci Millî Eğitim Şûralarında kararlar alındığı görülmektedir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun (1973) genel amaçlarının 2. maddesinde : *Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini ilgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak* olduğu ifade edilmiştir. Millî Eğitim Şûralarında mesleki eğitim konusunun ele alınması ülkemizin mesleki eğitim politikalarının nasıl ve neler olması gerektiğinin açıklanması bakımından önemlidir. Mesleki eğitime önem verilerek işsizliğin azaltılması ayrıca mesleki eğitim yoluyla kalifiyeli elemanların yetiştirilmesi sağlanabilir. Ayıraca ülkemizdeki mesleki eğitimde sorunların çözümünde farklı bakış açılarının oluşmasına da katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Öğretmen Yetiştirme ve Atama konusunda, "Öğretmenin vekili olmaz" ilkesinden hareketle, vekil öğretmen kadroları kaldırılmalıdır. *On beşinci Millî Eğitim Şûraları* alınan bu karar şu an uygulanan uygulamalarla çelişki teşkil ettiği görülmektedir. Eğitim süreklilik arz eden önemli bir süreçtir. Bu durum gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin vekil veya ücretli şeklinde atanma uygulamaların sona erdirilmesi ile mümkün olacaktır. Bu durum ücretli ve vekil öğretmenler açısından da önem arz etmektedir. Çünkü iş güvencesinin olmadığı, atanan kadrolu öğretmen nedeniyle işinden olan ücretli öğretmenlerin psikolojik durumu göz önüne alındığında ücretli ve vekil öğretmen uygulamalarının kaldırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Arslan, Sabah ve Göksu (2006)'da yaptıkları araştırmada: *"Ücretli öğretmenlerin verimliliğini etkileyen boyutlardaki davranışları, kadrolu öğretmenlere göre bir çok boyutta daha düşük düzeyde gösterdikleri saptandı. Araştırma sonuçlarına göre, kadrolu öğretmenlerin verimliliği bir çok boyutta sözleşmeli öğretmenlerden daha yüksek bulundu."* sonucuna ulaşmışlar; Bayram (2009)'da yaptığı araştırmada: *"Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin istihdam biçimlerinden dolayı, özlük hakları bakımından, yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrenci ve velilerle çeşitli sorunlar yaşadıkları ve istihdam biçimlerinin toplum içerisinde kadrolu öğretmenlerden düşük statülü olarak algılandığı söylenebilir."* sonucuna ulaşmış; Soydan (2012)'de yaptığı araştırmada: *"Temel bir kamu hizmeti olan eğitim alanında istihdam biçimi kamusal usul ve esaslarla belirlenmeli, ücretli ve vekil öğretmenlik uygulamalarına son verilmeli ve öğretmenler kadrolu olarak istihdam edilmelidir."* sonucuna ulaşmış; Torun (2010)'da yaptığı araştırmada: *"Farklı statülerde çalışmak öğretmenlik mesleğinin çalışma koşullarını ve ilişkilerini olumsuz etkilemekte ve bu durum öğretmenin çalışma statüsüyle doğrusal bir ilişki sergilemektedir."* sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen yetiştirme ve atama konusundaki politikamızın gözden geçirilmesi eğitim sistemimizin sorunlarının çözümünde önemli olacaktır.

On dört, on beş, on altı ve on sekizinci Millî Eğitim Şûralarında mesleki rehberlik konusunda kararlar alındığı görülmektedir. *Mesleki rehberlik* uygulamalarının işlerliği geleceğimizi oluşturacak olan nesillerin doğru

yönlendirmelerle kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, yaptıkları işten mutlu olacakları alanlara yönlendirmek geçmektedir. Bu yüzden mesleki rehberlik uygulamalarının Milli Eğitim sistemimizdeki etkinliği artırılmalıdır. Benzer şekilde Çoban (2005)'te yaptığı araştırmada: *"Öğrencilerin, daha çok mesleki bilgilendirilmeye ihtiyacı olduğu ve mesleki rehberlik ve danışma hizmetlerinin daha etkili, planlı ve sistemli yapılması gerekliliği sonucuna varılmıştır."* sonucuna ulaşmış; Kesici (2007)' de yaptığı araştırmada : *"Kişisel rehberlik ihtiyacı ve mesleki rehberlik ihtiyacı mesleki karar verme zorluklarının önemli bir yordayıcısı olarak bulunmuştur."* sonucuna ulaşmış; Koçak (2001) yaptığı araştırmada: "*Öğrencilere meslekler hakkında yeterli bilgilerin verilmediği, okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin, gerçek yararlar sağlayıcı ve nitelikli meslekleri tanıtıcı kurslara alınıp hizmet içinde eğitilerek bu bilgileri öğrencilere vermesi gerektiği."* sonucuna ulaşmıştır.

Zorunlu Eğitim Süresi konusunda yedi, on , on iki, on beş ve on sekizinci Millî Eğitim Şûralarında kararlar alındığı görülmektedir. Bu kararların tarihi akış içerisinde zorunlu eğitim süresinin kademeli olarak artırılması ve bunun sonucunda bireylerin eğitim ortamını daha fazla sürede dahil olmasını sağlamak amaçlandığı görülmektedir. Zorunlu eğitim süresinin artırılmasının ülkemiz eğitimine önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Benzer şekilde Ayhan (2004)'te yaptığı araştırmada: *"Zorunlu eğitimin arttırılmasından sonra mesleki eğitim merkezlerine gelen öğrencilerde nitelik bakımından ve sosyal yönleri bakımından bir gelişme olduğu görülmüştür."* sonucuna ulaşmış; Baş (2004)'te yaptığı araştırmada: *"Zorunlu temel eğitim düzeyini on yıla yada daha yukarı çıkaran ülkelerde ekonomik gelişme daha hızlı olmuştur."* sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim Dili konusunda on, iki ve on beşinci Millî Eğitim Şûralarında eğitim dili ile ilgili olarak okul öncesinden başlanarak öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel bir şekilde konuşur ve yazar hale gelmeleri kendilerini doğru bir şekilde ifade etmelerini ve dilimizin güzelliklerinin iyi öğrenilmesini sağlamaya dönük bir kararlar alındığı görülmektedir. Eğitim dilinin Türkçe olması ilkesinden hareketle yabancı dille eğitim yerine yabancı dil öğretimi ön plana çıkarıldığı ifade edilebilir. Türkiye'deki yabancı dil eğitimi göz önüne alındığında dil öğretiminde eksiklerimizin olduğu görülmektedir. Ungan (2006) yaptığı araştırmada: *"Türkiye'de öğrencilerin hem Türkçeyi, hem deyıllarca eğitimini aldıkları yabancı dili iyi öğrenememeleri, eğitimimizin genel problemlerinden biridir."* ifadesini kullanmıştır.

Öğrenci gelişim dosyaları(Portfolyo) konusunda dokuz ve onuncu Millî Eğitim Şûralarında kararlar alınmıştır. Belirli bir süredeki öğrenmelerin hem süreç hem de ürün yönünden gözlenmesi amacıyla öğrencinin yaptığı tüm çalışmaları kapsayan bir dosyadan bahsediliyorsa, bunun için en uygun sözcüğün "gelişim dosyası " olduğu söylenebilir. Değerlendirmenin kapsamlı ve çok yönlü olarak yapılması öğrencilerin daha iyi oldukları alanların belirlenmesine olanak sağlayacak bu durum öğrencilerin yönlendirmelerinde daha doğru kararlar alınmasında önemlilik arz edecektir. Öncü (2009) yaptığı araştırmada eğitim ve öğretim sürecinde portfolyoların kullanılmasının ülkemizdeki önemini vurgulamıştır.

Sağlık ve temizlik eğitimi konusunda üç, yedi ve on sekizinci Millî Eğitim Şûralarında kararlar alınmıştır. Toplu yaşamın yaşandığı okul örgütünde temizlik ve sağlık konularının ele alınması bu bağlamda sağlıklı olan bireylerin sağlıklı düşünceler geliştireceği düşünüldüğünde okullarda temizlik ve sağlık konularının ele alınması önemli bir sonuçtur. Güler ve Kubilay (2004) yılında yaptıkları araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmeler ve fizik muayeneler sonucunda en sık görülen sorunların genel vücut hijyeniyle ilgili uygulamalarında eksiklikler, ağız ve diş sağlığına ilişkin sorunlarının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen özlük hakları ve sorunlar konusunda on birinci ve on sekizinci Millî Eğitim Şûralarında kararlar alınmıştır. Millî Eğitim Şûralarında, öğretmenlerin özlük hakları ve yaşadıkları sorunlar dile getirilmiş bu hakların iyileştirmelerine yönelik tavsiye kararları alınmıştır. Sağlam ve Sağlam (2005) yaptıkları araştırmada: *"Ülkemizde, öğretmenlere ödenen ücret ve sağlanan olanaklar yeterli düzeye ulaşmamıştır. Öğretmenler, yaşadıkları ekonomik sıkıntılar nedeniyle kendilerini işlerine verememektedirler."* sonucuna ulaşmışlardır.

Kız çocuklarının eğitimi konusunda yedinci Millî Eğitim Şûralarında kararlar alınmıştır. Kadın eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunda, kadın eğitiminin erkek eğitiminden daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü bir kadının eğitilmesi demek aynı zamanda aile içerisinde baba da dahil diğer çocukların bilgi ve görgülerinin artırılması demektir. Annenin daha uzun süreli bir eğitimden geçmesi aile içerisinde hem erkek hem de kız çocuklarının daha uzun süreli bir eğitimden geçirilmesinin imkanlarını yaratır. Kadınlarına gerekli eğitim imkanlarını hazırlamayan, öğretim sürelerini kısa tutan toplumlarda kadınların yetkin ve toplumsal saygınlığı olan meslekleri elde etmesi oldukça zor olacaktır. Kız çocuklarının iyi bir eğitimden geçmesi sağlanarak geleceğin anaları olacak nesillerin iyi yetişmesi göz önüne alınmış olabilir. Kız çocuklarının okullaşması yönündeki sıkıntıların giderilmesi bu bakımdan önemlidir. Karaman (1994) yılında yaptığı araştırmada kız çocuklarının okullaşmasında doğu bölgelerimizde ve kırsal kesimlerde sıkıntıların belirginleştiği sonucuna ulaşmıştır.

Milli tarih bilinci konusunda iki ve on beşinci *Millî Eğitim Şûralarında* kararlar alınmıştır. Eğitimde Millilik anlayışı içerisinde, kitaplardaki okuma parçaların düzenlenmesi, Milli tarih bilincinin gelecek nesillere aktarılması öngörülmüştür.

Yaygın eğitim konusunda on beşinci Millî Eğitim Şûrasında kararlar alınmıştır. Eğitimin sadece örgün eğitimle kalmaması örgün eğitiminde önemi dile getirilerek halkın eğitim yönünden bilinçlenmesi bir eğitim politikası olarak görülmüştür.

Köy enstitüleri konusunda dört ve beşinci Millî Eğitim Şûralarında kararlar alınmıştır. Köy enstitüleri kırsal kesimdeki halkın eğitimden daha fazla yararlanmasını amaçlayan bir uygulama olarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu bağlamda kırsal kesimdeki halkın eğitilmesi yönünden önemlidir. Aysal (2005) 'de yaptığı araştırmada: *"Köy enstitüleri, köyün ve kırsal alanlarda yaşayanların sorunlarını ortaya koyan ilerici bir kuşağın yetişmesini sağlamışlardır."* sonucuna ulaşmıştır.

Devlet kitabı konusunda birinci Millî Eğitim Şûrasında karar alınmıştır. Kabul edilen bu kararla eğitimde farklı görüşleri barındıran kitapların okullardan kaldırılması düşünülmüş. Ayrıca bu yolla devlet kendi eğitim politikasını tek elden yürütmeyi öngörülmüştür.

Okul Aile Birlikteliği konusunda üçüncü Millî Eğitim Şûrasında karar alınmıştır. Eğitimde başarıyı yakalamanın yolunda öğretmen-öğrenci-ailenin işbirliği önemlidir. Bu bağlamda okul aile birlikteliğinin işlerlik kazanması önemlidir.

Okul ve derslik ihtiyacı konusunda dokuzuncu Millî Eğitim Şûralarında karar alınmıştır. Kalabalık sınıf ortamları kararda belirtildiği eğitimde verimi düşüren önemli etkenlerdendir. Bu yüzden okul ve derslik

ihtiyacının giderilmesi öğrenci maliyetini azaltmada ve öğrenci başarısını artırmada önemli bir etkiye sahip olabileceği düşünülebilir. Benzer şekilde Yaman'da (2010) yaptığı araştırmada: "*Kalabalık sınıfların: eğitim-öğretim ortamı; öğretmenin sınıf yönetimi; sınıflardaki hijyen ve sağlık problemleri; sınıftaki sosyal iletişim ve öğretmenin rehberlik rolleri boyutlarında ciddi düzeyde sorunlar yaşanmasına yol açtığı bulunmuştur."* sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim ve siyaset konusunda on beşinci Millî Eğitim Şûrasında karar alınmıştır. Eğitim sistemimizin daha düzenli bir yapı içerisinde yürütülmesi eğitime siyasetin karıştırılmaması önemlidir. Eğitim politikalarımıza yön veren kişi ve kurumların siyaset içerisine çekilmeden yürütülmesi üzerine durulmuştur. Siyaset şura gündemlerine de etki etmekte bu durum eğitimi olumsuz etkilemektedir. Deniz (2001) yaptığı araştırmada: *"Şûralar zaman zaman yapıldıkları dönemde görevde olan hükümeti oluşturan siyasal partinin/partilerin etkisinde kalmaktadır. Her ne kadar seçimle gelen üye olsa da, şûra üyelerinin ağırlıklı olarak bürokrat ve yöneticilerden oluşan yapısı bu sonucu doğurmaktadır."* sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen yüksek lisans eğitimi konusunda on beşinci Millî Eğitim Şûrasında karar alınmıştır. Bu şurada alınan kararla öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora programlarına yönlendirme esas alınsa da Milli Eğitim Bakanlığının atama ve yer değiştirme genelgelerinde eğitim özrünü engelleyen tutum içerisinde olması bu kararla çelişmektedir.

e-öğrenme konusunda on yedinci Millî Eğitim Şûrasında karar alınmıştır. Teknolojinin çok hızlı bir şekilde geliştiği çağımızda öğretim materyallerinin internet üzerinden verilmesi bilgiye ulaşmadaki kolaylığı sağlamak bakımından önemlidir. Eğitimin teknolojik gelişmelere ayak uydurması önemlidir. Şuralarda alınan kararların bir tavsiye kararı olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitimdeki teknolojik gelişmelerin de sıkıntıları ortaya çıkmaktadır. Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu (2011) yaptıkları araştırmada*: " Şuralarda alınan kararların önemli bölümü, ya hiç uygulanmadığı, ya alınan kararın uygulamaya aktarılmasının zaman aldığı ya da kısa bir süre uygulamaya konulduktan sonra uygulamadan vazgeçildiği anlaşılmaktadır."* sonucuna ulaşmışlardır.

Değerler eğitimi konusunda on sekizinci Millî Eğitim Şûrasında karar alınmıştır. Okullarda değerler eğitiminin ele alınması öğrencilerin daha etkin bir şekilde bu değerleri özümsemesi, kabullenmesi ve sahip çıkmaları bakımından önemli bir karardır. Dürüstlük, saygı, fedakarlık vb. değerlerin okullarda çeşitli etkinliklerle öğretilmesi çok yerinde bir karardır. Özen , Güleryüz ve Özen (2012) yaptıkları araştırmada: *"Bireylerin nitelikli bireyler olarak toplumda var olabilmeleri için değerlerimize gereken önemin verilmesi vurgulamıştır. Bu anlamda ilk görev ailelere düşmektedir. Aileler bireylerin değerlerinin şekillenmesinde, karakterlerinin oluşumunda bireyler üzerinde etkiye ve katkıya sahiptirler. Okullar da ailelerden sonra büyük etkiye sahiptir. 2005–2006 yılından beri okullarda uygulanan programla değerler eğitimine geçmiş yıllara göre daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu da değişen toplumun eğitiminin de değişime ayak uydurduğunu göstermektedir."* sonucuna ulaşmışlardır.

Din eğitimi konusunda on ikinci Millî Eğitim Şûrasında karar alınmıştır. Din eğitiminin devlet kontrolünde okullarda verilmesi din ile ilgili yanlış bilgilerin ve yönlendirmelerin önüne geçilmesi bakımından önemli bir karardır. Kaymakcan (2006) yaptığı araştırmada: "*Okullarda zorunlu din dersi uygulamasının*

sağlıklı, bilimsel ve ulusal bütünlüğe katkı yönünden diğer seçeneklerden daha başarılı olduğunu söyleyebiliriz." sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak Millî Eğitim Şûralarında alınan kararlardan *mesleki eğitim, öğretmen yetiştirme ve atama vemesleki rehberlik* konularının ülkemiz eğitim politikalarına yön vermede ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmış bununla birlikte bu kararların uygulama süreçlerinin tam anlamıyla geçmiş olması durumunda ülkemizdeki eğitim politikalarının daha etkin bir şekilde gerçekleşeceği yadsınamaz bir gerçek olacağı öngörülmüştür.

KAYNAKLAR

Adem, M. (2002). Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,* Cilt: 52, Sayı: 1.

Akdağ, B. (2001). "Bindokuzyüzaltmış`tan günümüze milli eğitim politikalarının değerlendirilmesi". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arslan, H. , Sabah, S. ve Göksu M. Z. (2006). İlköğretim Okullarında Çalışan Ücretli Öğretmenlerin Verimliliklerinin Araştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, pp, 33-43.

Aslaner, N. (2008). "Milli eğitim şûraları ve eğitim politikaları (1939–1946)". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayhan, Ş. (2004). "Zorunlu Eğitim Süresinin Arttırılmasının Öğretmenlere Göre Mesleki (Çıraklık) Eğitim Merkezlerine Olan Etkilerinin Değerlendirilmesi". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aysal, N. (2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi,* 267-282.

Baş, K. (2004). Türkiye'de Zorunlu Eğitimin Süresinin Artırılmasının Sağlayacağı Kazançlar. *Ankara SBF Dergisi*, 21-42.

Bayram, G.(2009). "Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları Ve Yarattığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli Ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyükkarcı, A. (2012). "Millî Eğitim Şuraları'nda Okul Öncesi Eğitimi İle İlgili Alınan Kararlar Ve Uygulamaları". Yüksek lisans tezi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çoban, A. E. (2005). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeylerinin Yordayıcı Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 6 Sayı: 10.

Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu, (2011). Millî Eğitim Şûralarındaki Teknoloji Politikalarının İncelenmesi. *Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi,* Malatya.

Deniz, M. (2001). "Millî Eğitim Şûralarının Tarihçesi Ve Eğitim Politikalarına Etkileri". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Dinç, S. (1999). "Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları(1923 – 1960)". Basılmamış yüksek lisans tezi, Ankara.

Güler, G. ve Kubilay G. (2004). Bir İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Fiziksel Bakım Sorunlarının Belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi,* 26 (2), 60 – 65.

Karaman, Y. (1994). Planlı Dönemde Kadın Eğitimi Politikamız. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* Cilt: 27, Sayı: 1.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaymakcan, R. (2006). Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları Üzerine Düşünceler. *Ekev Akademi Dergisi*, Sayı: 27.

Kesici, Ş. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin Anne Baba Tutumlarının ve Rehberlik İhtiyaçlarının Mesleki Karar Verme Zorluklarını Yordaması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:18, 329-339.

Koçak, R. (2001). "Ortaöğretim Okullarındaki Mesleki Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi (Gaziantep Örneği)". Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

MEB (Mili Eğitim Bakanlığı) (1973). *Milli eğitim temel kanunu.*http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html adresinden 04.04.2013 tarihinde erişilmiştir.

Öncü, H. (2009). Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 104-130.

Özdem, G. (2007). "Türkiye'de 1980 Sonrası Uygulanan Eğitim Politikalarının İlköğretim Okullarında Yarattığı Dönüşümün Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)". Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özen, Y. , Gül, A. ve Gülaçtı, F. (2007). Demokratik Eğitim Politikası (Eleştirel Bir Yaklaşım). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 9-2.*

Özen, Y. , Güleryüz K. ve Özen H. (2012). İlköğretim 1–3 Sınıf Hayat Bilgisi, 4–5 Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Değerler Ve Değerler Eğitiminin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, s. 277-286.

Sağlam, M. ve Sağlam A. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Maddî Yönüne İlişkin Genel Bir Değerlendirme. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* Cilt 3 Sayı 3.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1939). *1. Millî Eğitim Şûrası*. http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1943). *2. Millî Eğitim Şûrası*. http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1946). *3. Millî Eğitim Şûrası*. http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1949). *4. Millî Eğitim Şûrası*. http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1953). *5. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1957). *6. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1962). *7. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1970). *8. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1974). *9. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1981). *10. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1982). *11. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1988). *12. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1990). *13. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1993). *14. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1996). *15. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1999). *16. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2006). *17. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2010).*18. Millî Eğitim Şûrası.*http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden 10.03.2013 tarihinde erişilmiştir.

Soydan, T. (2012). Eğitimin Yapısal Dönüşümü Bağlamında Öğretmenlerin İstihdamı: İstihdam Biçimi Farklılıkları Üzerine Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 2, Sayı 2, 1-13.

Torun, F. (2010). "Farklı Statülerde Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Bakışları (Isparta Örneği)". Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karsı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Sayı:15, 217-226.

Yaman, E. (2010). Kalabalık Sınıfların Etkileri: Öğrenciler Ne Düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* Cilt:18 No:2, 403-414.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı Tıpkı Basım).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKİYE'DE VE DÜNYA'DA ÖZEL DERSHANECİLİK UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

THE COMPARISON OF PRIVATE TRAINING CENTERS APPLICATIONS IN TURKEY AND THE WORLD

Murat AKTAŞ[1]

[1]Dr., Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları (*murat.aktas2008@hotmail.com)*

ÖZET

Bir kurum toplumdaki işlevini tam olarak yerine getirmiyorsa, o toplumdaki ihtiyaca cevap verecek yeni kurumlar mutlaka ortaya çıkacaktır. Özel dershaneler de eğitim sisteminin işlevini tam olarak yerine getirememesi sonucu böyle bir oluşum olarak karşımıza çıkmıştır. Bu çalışmada Türkiye'de ve Dünya'da özel dershaneciliğin dünü, bugünü, yarınının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme teknikleri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında incelenen ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

Araştırmanın temel amacı yönünde dünyanın çeşitli ülkelerindeki özel dershaneciliğin tarihçesi ve bugünkü durumu incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de özel dershaneciliğin hangi şartlarda ve ne zaman doğduğunu, gelişimini, çeşitli yönleriyle özelliklerini, fırsat eşitliği açısından eğitim sistemi içinde yerlerini, eğitim etkinliklerini küreselleşme ve oluşturulan eğitim politikaları ile ilişkilendirerek incelenmiştir. Özel ders ve dershaneciliğin çok yaygın olduğu ülkelerin en belirgin ortak özelliği, eğitimin kademeleri arasındaki geçişlerde rekabete dayalı sınav sistemlerinin olmasıdır. Üniversiteye girişin merkezi sınavlarla yapıldığı ve özel ders veren kurumların en yaygın olduğu ülkeler Güney Kore, Hong Kong, Tayvan, Japonya ve Yunanistan'dır. Türkiye'de ise okul derslerinin öğretmen yetersizliğinden dolayı boş geçmesi, okullarda sınıfların kalabalık oluşu, yeterli araç-gereç bulunmaması, resmi müfredat programlarının öğrencinin sınavlarda başarılı olmasını sağlayamaması gibi temel nedenlerden dolayı aileler, çocuklarını özel dershanelere göndermek zorunda kalmaktadırlar.

Farklı adlarla da olsa Almanya, Portekiz, Güney Kıbrıs, İngiltere, Fransa, İtalya, İrlanda gibi Avrupa Birliği ülkelerinde de üst öğretim okullarına geçiş ve okula destek amacıyla öğrencilerin faydalandıkları ve Türkiye'de özel dershane olarak adlandırılan merkezler bulunmaktadır. Dershanelerde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri bazı ülkelerde de Türkiye'deki gibi kurumsal yapılanmalar içinde olmasa da grup ya da bire bir halinde özel ders alma biçimiyle yapılmaktadır. Özel ders ve dershaneciliğin, geçiş sınavlarına hazırlanmanın yanında özel ders alma boyutuyla da Avrupa ve Kuzey Amerika ülkeleri de dâhil birçok ülkede yaygınlaşmaya başladığı belirlenmiştir. 2006 yılı PISA çalışması anket sonuçlarına göre çalışma kapsamındaki 57 ülke içinde fen bilimleri dersleri için % 37; matematik dersleri için 42 ülkede özel ders alma oranının % 40'ın üzerine çıktığı belirlenmiştir. OECD ülkeleri olarak bakıldığında ise özel ders alma oranının matematik dersi için % 46,6, fen bilimleri dersleri için ise % 34 olduğu saptanmıştır.

Bu çalışma sonuçlarının bu konuda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması, bu konuda mevcut durumu ortaya koyarak uygulamalardaki eksilikler hakkında bilgi sunması ve konuyla ilgili öneriler sunması açısından önemli görülmektedir. Çalışma sonunda konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dershane, özel ders, eğitimde fırsat eşitliği, Türkiye, Avrupa Ülkeleri

ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare the conditions of practices of private training centers in Turkey and remaining part of the world. Towards the basic aim of this study, the history and present situation of private teaching institutions in various countries of the world have been studied. Besides, the conditions under which

private teaching institutions emerged in Turkey and when they were emerged, their development, various aspects of their properties, their place within the education system in terms of equality of opportunity and their training activities have been examined in relation to globalization and education policies established. The most prominent common feature of countries where private teaching institutions and centers are very prevalent is that they have a competitive examination system in the phases of transitions between levels of education. The countries where university entrances are conducted in form of central exams and private training institutions are very common are South Korea and Greece. In Turkey, the families are obliged to send their children to private training centers because of some basic reasons like insufficient number of teachers in schools, overcrowded classes, lack of sufficient equipments and tools and with respect to formal curriculum programs, failing to let students to be successful in the exams.

Even in the countries of the European Union such as Germany, Portuque, South Cyprus, England, France, Italy, Irland, there are some centers with different names the students are making use of for transition to upper education institutions and in order to get support to their ongoing school education and which called private training centers in Turkey. It has been determined that private education centers and private teaching institutions are beginning to become widespread in many countries, including Europe and North America by preparing to transition exams and giving special courses.

The results of this study are regarded important from the point of view of contributing to the studies to be made in this regard, determining the current state of this issue, providing information about in sufficiencies in the practice and making suggestions in this respect. At the end of the study, some recommendations have been made on the subject.

Key words: private training centers, special courses, equality of opportunity in education, Turkey, European Countries

GİRİŞ

Eğitim; toplumun değişim ve gelişimini sağlayan, bireylerin daha iyi ve daha mutlu yaşamalarına yardımcı olan önemli bir etkendir. Türkiye gelişmekte ve büyümekte olan bir ülke olup, yaşanan hızlı değişim sürecinden eğitim kurumları da olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmiştir. Fakat eğitim kurumlarında yaşanan değişim süreci yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Artan nüfus oranına karşın, eğitimde nitelik ve kapasite sorunu aşılamamıştır. Eğitim sisteminde bir türlü çözülemeyen sorunlar nedeniyle, toplumun ihtiyaçlarına karşılık verecek alternatif özel kurumlar ortaya çıkmıştır (Coşkun, 2005). Bu çeşit kurumlar sadece Türkiye'ye özgü değildir. Türkiye'de uygulanmakta olan giriş sınavların yapısı itibariyle pratiklik gerektiren ve test tekniğinin hayati önem taşıdığı sınav çeşidi olduğu söylenebilir. Birçok öğrencinin dershaneye gitme sebebinin başında bu iki beceriyi kazanmak yer almaktadır.

Özel dershaneler, ortaya çıktığı ilk günden günümüze kadar Türkiye'de en çok tartışılan konular arasında yer almasına gelmesine rağmen, ne yazık ki bu konuda yapılan bilimsel çalışmalar istenen seviyede değildir. Literatürde; dershanelerin Türk eğitim sistemi içindeki yerleri (Öztürk, 1994; Şahin, 2002), dershaneye giden öğrencilerin kaygıları (Kısa, 1996; Ciucci, 2007), dershanelerin ekonomik boyutu (Öğütverici, 1996; Çoşkun, 2005), sosyal ve sosyo-ekonomik boyutu (Güleç, 2006; Çolak, 2006; Türk, 2007) konularına yoğunlaşmış çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar dershane kavramının ve buna bağlı olarak da eğitim sistemimizin sorunlarını ortaya koyma adına önemli katkılar sağlamıştır.

Öğrenciler sadece giriş sınavlarında başarılı olmaları için özel dershanelere gönderilmemektedir. Tayvan'da, öğrencilerin dershanelere gönderilmesinde çalışan anne-babaların çocuklarıyla ilgilenecek

zamanlarının olmaması, ailelerin çocuklarının dershaneye giderek okulda yüksek akademik başarı elde edeceğini düşünmeleri ve devlet okullarının eğitiminden memnun olmamalarının etkisi vardır (Sun,1993).Öğrencilerin çoğu okuldan çıkışta uygunsuz (kumarhane, internet cafe, dans salonları, eğlence mekânları gibi yanlış alanlara gidebilmektedir. Dershaneler öğrenciler için böyle kötü alışkanlıklar edinmelerine engel olmakta hem de iyi bir eğitim çevresi sağlamaktadır. Böylece ailelerin de çocuklarının zorunlu olan okuldan sonra nereye gittikleri ve ne yaptıkları konusunda kaygılanmalarına gerek kalmamaktadır (Huang, 1993; Baştürk ve Doğan, 2010)

Türkiye'de halen sürmekte olan dershanelerin olumsuz ve olumlu etkileri konusunda tartışmalar dünyada bizdeki gibi dershanelere benzer kurumlara sahip ülkelerde de sürmektedir. Özel dershanelerin olumlu etkilerini dile getiren araştırmacılar bu kurumların daha çok şey öğrenme imkânı verdiğini savunmaktadırlar (Chen,1978; Wang1983; Huang,1993; Wu 1993; Hsieh, 2001). Türkiye'de yapılan bazı çalışmalar dershanelere giderek giriş sınavlarına giren öğrencilerin dershanelere gitmeyen öğrencilere oranla daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır (Morgil, Yılmaz ve Geban, 2001; Baştürk, 2003; Okur ve Dikici, 2004; Kanat, 2005).

Dershanelerin olumsuz etkileri olarak da, paralı eğitim yaptıkları için eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini bozmaları ve özellikle Tayvan gibi okul öğretmenlerinin dershanelerde de çalışmalarının mümkün olduğu ülkelerde dershanelerde eğitim veren öğretmenlerin okullarda ders anlatırken konuya hâkim olmakta zorlanması, dersleri daha yüzeysel işlemeleri çeşitli araştırmalarda vurgulanmıştır (Tang, 1979; Wu, 1978; Chang, 1980). Dershanelerde gösterilen yöntemlerle giriş sınavlarında başarılı olmak isteyen öğrencilerin üretkenliklerinin kısıtlanması, ayrıca dershaneye gitmeyen öğrencilerin okul öğretmenlerinin kendilerine eşit davranmadığını düşünerek daha iyi bir eğitim almak için kendilerini dershaneye gitmek mecburiyetinde hissetmeleri olumsuz etki olarak belirtilmektedir (Huang,1993; Baştürk, 2003).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı yönünde dünyanın çeşitli ülkelerindeki özel dershaneciliğin tarihçesi ve bugünkü durumu incelenmiştir. Ayrıca Türkiye'de özel dershaneciliğin hangi şartlarda ve ne zaman doğduğunu, gelişimini, çeşitli yönleriyle özelliklerini, fırsat eşitliği açısından eğitim sistemi içinde yerlerini, eğitim etkinliklerini küreselleşme ve oluşturulan eğitim politikaları ile ilişkilendirerek incelenmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme tekniklerinden faydalanılmıştır. MEB, ÖZDEBİR, ÖSYM, Devlet İstatistik Enstitüsü ve Eğitim Sendikalarının yayınlarından ve internet sayfalarından alınan tablolar ile istatistikler araştırmanın çok önemli veri kaynakları olmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme teknikleri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında incelenen ülkelerin eğitim sistemleri ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, dünyanın çeşitli ülkelerinde ve Türkiye'deki özel dershaneciliğin tarihçesi ve bugünkü durumu hakkında bilgiler verilmektedir.

Güney Kore'de Özel Dershanecilik

Güney Kore özel dershaneciliğin ve özel dersin en yaygın olduğu ülke olarak kabul ediliir. Bu konuda uluslararası araştırma sonuçlarına göre en başarılı ülkelerin başında gelmektedir. Bu hususta önemli deneyimlere sahiptir. Güney Kore'de özel dershaneler 1980 yılında sayıları 381 iken kapatılmıştır. Yasaklandığı süreçte bu özel dershaneler, gayri resmi yollarla hem ücretleri hem sayıları artarak faaliyetlerini devam ettirmiş; Anayasa Mahkemesi tarafından 2000 yılında "insanların eğitim hakkını engellediği" gerekçesiyle tekrar yasal kuruluşlar halini almışlardır. Güney Kore'de özel dershanelerin 2007 yılındaki sayısı resmi 31.000'dir. 2011 yılında Güney Kore'de dershanecilik sistemi içinde harcanan para yaklaşık 20 milyar dolardır. Güney Kore'nin PISA sınavlarındaki başarılı sonuçları, bu ülkedeki destek eğitimi veren özel dershanelerin varlığıyla ilişkilendirilmektedir. Güney Kore Ulusal İstatistik Kurumu 2011 verilerine göre değişik yollardan özel derslere katılım oranı lise düzeyinde %58, ortaokul düzeyinde %71, ilkokul düzeyinde ise %85 civarlarındadır. İlk ve ortaöğretimde yaklaşık 7 milyon öğrencinin bulunduğu bu ülkede toplam 37.000 dershanede yaklaşık 5 milyon öğrenci öğrenim görmektedir(Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

Japonya'da Özel Dershanecilik

Japonya'da, üniversiteler başvuran öğrencilerin tamamını alacak kapasitedeye sahiptir. Buna rağmen, 10 milyon öğrenci 'Juku' adı verilen özel dershanelere devam etmektedir. Japonya'da 2011 yılında lise düzeyinde özel ders alma oranı %60'a, ortaokul düzeyinde %75'e, ilkokul düzeyinde ise %39'a ulaşmıştır. Bu oran 1985 yılında yaklaşık ortalama %16,5 civarında idi. Bu ülkedeki öğretmenlerin üçte biri özel dershanelerde çalışmaktadır. Japonya'da toplam dershane sayısı 49.000'i aşmıştır. İlk ve ortaöğretim okulu sayısı 39.000 civarındadır (Gök, 2006; Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

Yunanistan'da Özel Dershanecilik

Yunanistan'da ortaöğretime hizmet veren 3.000 den fazla özel dershane vardır. Bu dershanelere genellikle lise 2 ve lise son sınıf öğrencileri devam etmektedir. Bu ülkede özel dershanelere devam eden lise mezunu öğrencilerin sayısı azdır. Çünkü lise son sınıftaki öğrencilerin %85'i üniversiteye girebilmektedir. Fakat lise 2. sınıfta okuyan öğrencilerin yaklaşık %60'ı, lise son sınıfta okuyan öğrencilerin ise yaklaşık %90'ı özel dershanelere devam etmektedir. Yunanistan'da ortaöğretim dershanelerinin yanı sıra bunlardan daha yaygın ve sayıları 8.000'i aşmış Özel Yabancı Dil Dershanesi ve Kursları mevcuttur (Eurydice.org, 2001/2002d; Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

Almanya'da Özel Dershanecilik

Almanya'da özel dershanelerle ilgili mevzuat düzenlemesi olmamasına rağmen okullarda, özel bürolarda, evlerde ve benzeri ortamlarda destek eğitimleri verilmektedir. Almanya'da ülke genelinde bireysel girişimciler elinde 2000-2500 dershane vardır. Bunun yanında küçük ve orta franchise zincirine bağlı 1000

civarında, üç büyük franchise zincirine bağlı ise 2500 dershane mevcuttur. Öğretmenler ve üniversite öğrencileri de bireysel olarak ek ders verebilmektedir. Bu ülkede 10 milyon öğrenciden diplomaya ulaşamadan okuldan ayrılmak zorunda kalan 80 bin öğrenci vardır. 250 bin öğrenci ise sınıf tekrarı yapmaktadır. Bir yılda 66 milyon öğrenci okul dışında özel ek ders almaktadır. Bu ülkede özel dershanelerin ek ders vermede payı %25'tir. Özel dershaneler dışında bazı ajanslar ve dernekler de ek ders faaliyeti yapabilmektedir (Sağlam, 1999; Ministries of Federal Republic of Germany, 2005; Kanat, 2005; Şahin, 2006;.Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

ABD'de Özel Dershanecilik

ABD'de de destek eğitim veren kurumların başarıyı artırmada ve üst okul sınavlarına hazırlamadaki pozitif etkisi, özel bu kurumlara ilgiyi de artırmıştır. "Kaplan" adlı bir destek eğitim kurumunun üst öğrenim sınavlarına hazırlık, dil ve alanında matematik yaklaşık 2000 şubeye ulaşmıştır. ABD'nin bazı bölgelerinde eğitim organizasyonun destek eğitim kurumlarına verilmiştir. Öğrenciler 3. Sınıftan 12. sınıfa kadar eyalet sınavına katılmak zorundalar. Bu hususta eyaletler arasında bazı farklılıklarda mevcuttur. Üniversitelere başvurularda SAT (Scholastic Assessment Test) veya ACT (American College Test) gibi yeteneği ölçen ya da başarı sınavlarının sonuç belgeleri isteniyor. ABD'de de bu sınavlara hazırlık amacıyla online veya yüz yüze eğitim hizmeti veren kurumlar "Learning Center"lar, "Kumon Test Prep, Sylvian Learning, Test Master, Mathnasium" gibi büyük kuruluşlar mevcuttur. Çok sayıda local "Learning Center" da ülkede her alana yayılım göstermektedir (Gök, 2006; Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

İngiltere'de Özel Dershanecilik

İngiltere'de okul ders saati dışındaki zamanlarda özellikle hafta sonlarında destek eğitimleri yapılmaktadır. Çünkü dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi öğrenciler öğrenimleri sırasında önemli sınavlarla karşılaşmaktadır. Örneğin;

• İlkokul 2 - 6. sınıfta seviye saptanması için "SAT",

• İlkokul 5. sınıfta fen lisesi benzeri okullar olan "Grammers Schools"a giriş için "11 Plus",

• 10 ve 11. sınıfta üniversite öncesi hangi 2 yıllık kolejde okunacağını tespit etmek için

"GCSE",

• 2 yıllık kolejde okurken iyi bir üniversiteye girmek için "A-level" sınavlarına hazırlık amaçlı yaygın kurslar bulunmaktadır.

Öğrenci velileri A-level sınavlarına hazırlık için özel dershanelere 8-45 bin dolar civarında ücret ödemektedir (Gilroy, 2002; Sağ, 2007; Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

Hong Kong'da Özel Dershanecilik

Hong Kong'da 12 ve 13. sınıflarda (ortaöğretim üst kademe) özel ders alma oranı %48 iken, 1-6. sınıflarda (ilköğretim birinci kademede) ise özel ders alma oranı %36'dır(Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

Türkiye'de Özel Dershanecilik

Türkiye'de özel dershanelerin ortaya çıkışı cumhuriyet öncesi dönemlere rastlamaktadır. Özel dershaneler 1915 tarihli Mekatib-i Hususiyye Talimatnamesi'yle faaliyet göstermeye başlamıştır. Açıldıkları ilk dönemlerde yetişkinler için yabancı dil, ticaret, ev ekonomisi, fen ve sanat öğrenimi amacıyla açılan ve bir "özel okul" olarak düşünülmüştür. Özel dershaneler 1930'lu yıllardan sonra öğrenci yetiştirmeye yönelik kurslar da düzenlemişlerdir.1965 yılında kabul edilen 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'yla kuruluş ve işleyişleri düzenlenmiş yaygın eğitim öğretim kurumlarıdır. Dershaneler, 1965 yılından sonra daha çok okula takviye olan kurslar şekline gelmiştir (Koçer, H. A. 1991; Şahin, 2002).

Bu tarihten itibaren, merkezi sınavlarında yaygınlaşmasının etkisiyle özel dershaneler de gelişmişlerdir. Dershaneler 1970'li yıllardan itibaren, birçok ilde hızla varlıklarını göstermeye başlamışlardır.12 Eylül 1980 ihtilalinden sonra dershanelerin kapatılması gerektiği gündeme gelmişve 1981 ile 1983 yılları arasında dershanelerin kapatılması gerektiği konusu kamuoyunda tartışılmıştır. 1983'te özel dershanelerin kapatılmasına yönelik bir yasa tasarısı kurucu mecliste gündeme getirilmiştir. Ancak Milli Güvenlik Kurulu bu ret kararını veto etmiş, 625 sayılı yasanın bir kısım maddelerini değiştirmiş 16.06.1983 tarih ve 2843 sayılı yasayı kabul etmiştir. Yani özel dershanelerin bu yasanın yürürlüğe giriş tarihi olan 31.07.1983 tarihinden bir yıl sonra 31.07.1984 tarihinden itibaren kapatılmasına karar verilmiştir. Özel dershanelerin kapatılması konusu 1983 yılında yapılan seçimler sonucunda iktidara gelen Turgut Özal Hükümetinde tekrar tartışmaya açılmıştır. Eğer yeni bir yasa çıkarılmamış olsaydı özel dershaneler 31.07.1984 tarihinden itibaren kapatılmaya başlanacaktı. Böyle bir durumda Turgut Özal Hükümeti, özel dershanelerin varlıklarını, çalışmalarını sürdürmelerini sağlayacak 11.07.1984 tarih ve 3035 sayılı yasayı kabul etti. Bu yasa sayesinde 625 sayılı özel öğretim kurumları yasasının bazı maddeleri değiştirilmiş ve 2843 sayılı yasa ile getirilen kapatma hükmü iptal edilmiştir. Böylece özel dershaneler resmen kapanmadan faaliyetlerine devam etme imkanı bulmuşlardır. Özel dershaneler her yıl artan bir sayıyla 11/07/1984 tarihinden günümüze kadar kendilerini yenileyerek faaliyet göstermektedirler. Bu kurumlar 2007 yılında değişen koşullara uyarlamak üzere yeniden düzenlenmiştir (Koç, 1978; Şahin, 2002; Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2005; Yıldız, 2005; Özdemir, 2006).

Özel dershanelere olan talebi daha da arttıran nedenler şu şekilde sıralanabilir:

- öğrenim kurumlarında (okullarda) kazandırılan bilgi ile kademeler arası geçiş sınavlarının muhtevası arasında özdeşlik olmayışı,
- Farklı program uygulayan lise öğrencilerinin aynı sorulardan sınava tabi tutulması,
- Seçme sınavlarında uygulanan sınav tipi ile okullarda uygulanan sınav tipinin aynı olmaması,
- Müfredat programlarının birçok okulda zamanında bitirilememesi.

Bu nedenlerden dolayı temel işlevi üniversitelere öğrenci hazırlamak olan özel dershaneler öncelikle Ankara, İstanbul ve İzmir gibi büyük şehirlerde kurulmaya ve sayıları giderek artmaya başlamıştır. Daha sonra ülkedeki tüm il ve hatta tüm ilçelere kadar bu kuruluşlar yayılım göstermişlerdir (Şahin, 2002; Acar, 2012).

Aşağıda verilen Tablo 1'de 1999-2012 arası dönemde yıllara göre özel dershanelerin öğrenci ve öğretmenlerinin sayısal dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1: Özel Dershanelerin Öğrenci ve Öğretmenlerinin Sayısal Dağılımı (1999-2012)

Akademik Yıl	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
1999-2000	1.808	500.464	17.073
2000-2001	1.864	523.244	18.175
2001-2002	2.002	588.637	20.112
2002-2003	2.122	606.522	19.881
2003-2004	2.568	668.673	23.730
2004-2005	2.984	784.565	30.537
2005-2006	3.570	925.299	41.031
2006-2007	3.986	1.071.827	47.621
2007-2008	4.031	1.122.861	48.855
2008-2009	4.262	1.178.943	51.916
2009-2010	4.193	1.174.860	50.432
2010-2011	4.099	1.234.738	50.209
2011-2012	3.961	1.219.472	50.163

(Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

Türkiye'de, benzeri okullara göre çok daha iyi eğitim olanaklarına sahip olan bazı derslerin öğrenimini yabancı dille yapan, Anadolu Liseleri, Fen Liseleri ve kolej gibi okulların çoğalması, ebeveynlerde bu okullara çocuklarını gönderme yönünde kuvvetli bir arzu doğmasına yol açmıştır. Bunun sonucunda özel dershanelerin; bu okulların giriş sınavlarına yönelik hazırlık kursları düzenlediği veya temel işlevi bu okulların giriş sınavlarına öğrenci hazırlamak olan dershanelerin açılmıştır(Okur, 2002; EĞİTİMSEN, 2005; Korucuk, 2011).

Özetle; Türkiye' de birçok alanda yaşanan değişim rüzgarlarından olumsuz yönde etkilenen eğitim kurumunun bazı işlevlerini kaybetmeye başlamasıyla, toplumun bu ihtiyacını karşılamak üzere özel dershanelerin ortaya çıktığı söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Özel dershaneler, sadece Türkiye'ye özgü kuruluşlar değildir. Özel dershaneciliğin ve özel dersin çok yaygın olduğu ülkelerin en belirgin ortak özelliği, eğitimin kademeleri arasındaki geçişlerde rekabete dayalı sınav sistemlerinin uygulanmasıdır. Dünyanın birçok ülkesinde, gerçekleştirdikleri işlevler yönünden Türkiye'deki kurs ve dershanelere benzer özel kuruluşlar vardır. Bazı ülkelerde dershanelerde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri Türkiye'deki gibi kurumsal yapılanmalar içinde olmasa da, grup halinde ya da bire bir özel ders alma şeklinde yapılmaktadır. Özel ders ve dershaneciliğin, geçiş sınavlarına hazırlanmanın yanında özel ders alma boyutuyla da Kuzey Amerika ve Avrupa ülkeleri de dâhil birçok ülkede yaygınlaşmaya başlamıştır. Üniversiteye girişin merkezi sınavlarla yapıldığı ve özel ders veren kurumların en yaygın olduğu ülkeler Güney Kore, Japonya, Yunanistan, Hong Kong ve Tayvan'dır. Dünya üniversite sıralamasında ilk 100 içinde Uzakdoğu ülkelerindeki üniversitelerinden 6 Japon, 3 Hong Kong ve 2 Güney Kore Üniversitesi yer almaktadır.

Türkiye'de ise, okullarda sınıfların kalabalık oluşu, yeterli araç-gereç bulunmaması, resmi müfredat programlarının öğrencinin sınavlarda başarılı olmasını sağlayamaması gibi temel nedenlerden dolayı aileler, çocuklarını özel dershanelere göndermek zorunda kalmaktadırlar. Türkiye'de öğrencilerin özel dershanelere gitmelerinin en önemli nedenleri pratiklik kazanmak ve test tekniği öğrenme, ilköğretim sonrası SBS ve

üniversite sınavı gibi seçme sınavlarına hazırlanmaktır. Dershanelerin evrensel varlık nedenlerinden biri, yarışmaya dayalı giriş sınavlarının yol açtığı rekabet ortamıdır.Öğrenciler içinde bulundukları rekabetçi ortamdan dolayı kendilerini dershaneye gitmeye zorunlu hissetmektedir (Uysal, 2009; Baştürk ve Doğan, 2010).Aynı şekilde dershanelerin tercih edilme nedenleri arasında rekabetçi ortam olduğunu çeşitli ülkelerde yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Stevenson ve Baker, 1992; Chen, 2002; Yu ve Loh, 2003).

Özel dershaneler belli bir altyapısı olan öğrencilerin yararlanabileceği; dolayısıyla öğrencinin okulda iyi bir temel alarak dershaneye devam etmesi gerektiği bir gerçektir. Fakat bu durum, öğrenciler tarafından yanlış anlaşılmakta ve okulda öğrenmesem de dershanede öğrenirim kolaycılığına kaçılabilmektedir. Günümüdeki mevcut sistemde okul ve dershanenin birbirlerinin alternatifi değil, tamamlayıcı durumunda olduğu söylenebilir. Okullar olmadan özel dershanelerin tek başına Üniversiteye Giriş Sınavı'na hazırlık aşamasında yeterli olamayacağı, özel dershanelerin bu şekliyle de eğitim ve öğretimde çarpıklıklar meydana getireceği yönünde görüşler dile getiren araştırmaların literatürde bulunması bu yorumu desteklemektedir (Kete, Ok ve Özdemir, 1998; Umay, 2000; Tozlu, 2003; Aslan, 2004; Gök, 2006; Ortaş 2006; Gökçora, 2006; Baştürk ve Doğan, 2010; Korucuk, 2011).

Dershaneler ücret karşılığı eğitim veren özel kurumlardır. Para karşılığı eğitim verdikleri için en iyi eğitimcilerle çalışarak faaliyetlerini sürdürmektedirler. Bu durumda onlara olan talebi artırmaktadır. Öğrencilere devlet okullarında verilen eğitimin üniversite sınavını kazanmak için, yeterli olmadığı yönünde Türkiye'deki anne babalar arasındaki yaygın kanı vardır. Bu nedenle de Türkiye'de dershanecilik büyük bir dinamizm kazanmışlar ve toplumumuzun kabul ettiği kurumlar haline gelmişlerdir. Tüm lise mezunlarını alacak kadar üniversite kontenjanı yoktur. Ayrıca ilköğretim sonunda girilmek istenen kalitesi ispatlanmış okulların kontenjanı da sınırlıdır. Arz ve talep arasındaki bu farktan dolayı, bir seçme mekanizmasına ihtiyaç vardır. Bu yorumlar Korucuk (2011), Özdemir (2006), Coşkun (2005), Timur (2002) ve Öztürk (1994)'ün, çalışmalarında yaptıkları açıklamalarla paralellik göstermektedir.

2006 yılı PISA çalışması anket sonuçlarına göre çalışma kapsamındaki 57 ülke içinde matematik dersleri için 42 ülkede özel ders alma oranının %40, fen bilimleri dersleri için 37''nin üzerine çıktığı tespit edilmiş. OECD ülkelerinde ise özel ders alma oranının matematik için %46,6, fen bilimleri için ise %34 olduğu tespit edilmiştir(Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012).

Her bireyin kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda, bir ferdi olduğu topluma yaratıcı ve yapıcı olarak katılabileceği çağdaş bir eğitim sistemi bir zorunluluktur. Öğrencilere ilk ve orta okul öğrenimi sırasındaki yapılacak doğru yönlendirme Türkiye'nin ihtiyacı olan meslek sahibi ara eleman ihtiyacını karşılayabileceği gibi üniversiteler önündeki yığılmayı da azaltacaktır. Ayrıca bu yönlendirme özel dershaneye var olan talebi de azaltacaktır. Sınavla öğrenci alan sistem, her zaman özel ders veren kişilerin ve özel dershanelerin lehine bir durum olacaktır. Örneğin Japonya eğitim sistemi olmak üzere, batılı gelişmiş ülkelerin deneyimleri ve uyguladıkları sistemler ile Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğundan beri uygulanan deneyimler göz önüne alınarak, yeni bir yapılanmaya gidilebilir.

Yakın zamanda halen tartışılmakta olan özel dershaneler sistem dışında bırakılması gerçekleştiğinde (Özel Dershaneler Birliği Derneği, 2012; Erdem, 2011).

• 800.000 öğrenci sırası ve bilgisayar, masa, dolap vb. diğer dershane donanımları, 60.000 derslik, 4.000 dershane binası ile yaklaşık 1 milyar liralık yatırım atıl olacak,

• Aileleriyle birlikte yaklaşık 300.000 kişinin gelir kaynağı elinden alınacak,

• Bu sektörde çalışan başta öğretmen ve diğer personel olmak üzere 100.000 kişi işsiz kalacak,

• Devlet, elde ettiği önemli bir vergi gelirinden vazgeçmiş olacak,.

• Alt gelir ve orta grubundaki ailelerin çocukları açısından öğretimdeki fırsat eşitsizliği daha da artacaktır.

Çalışma sonunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Son yıllarda bütün dünyada eğitime olan ilgi giderek artmaktadır. Ebeveynlerin çoğu en büyük yatırımın çocuklarının eğitimine olan yatırım olduğunu düşünmektedir. Bu gerçeğe dayalı olarak daha başarılı olma isteğinin olduğu her yerde özel ders / özel dershane sisteminin var olacağı tahmin edilebilir. Dolayısıyla, bu konuda çözüm üretebilmek için, sınav sistemleri ile oynamak öncelik olmamalıdır. Hedeflerine ulaşamayanlara kendilerine uygun fırsatların sunulduğu, başarılı olanların istediği eğitimi alabileceği bir yapı hedeflenmelidir. Kısacası her bireye özgü başarı özendirilmelidir.

- Dershaneler okulların alternatifi kurumlar gibi düşünülmemelidir. Aksine eğitime yeni fırsatlar sunan bir zenginlik olarak görülebilir. Dershaneler öğrencilerin, başarma isteğini artırarak daha yüksek hedeflere yönelten başarılı olmak için karşılaştıkları engelleri aşmada imkanlar sunan kurumlardır. Bu nedenle tercih edildikleri söylenebilir.

- Bireylerin ihtiyaç ve ilgilerine göre genel ve mesleki eğitim şekillenmelidir. Bu amaçla seçmeli ders alternatifleri ve bu derslerin sayıları çoğaltılmalıdır.

- Dershanelere olan talebi ve ihtiyacı ortadan kaldırmak için merkezi sınavlarla ilgili düzenlemelerde alternatifler çok iyi düşünülmelidir. Yükseköğretim programları ile orta öğretim (liselerde) alınan eğitim ilişkilendirilmelidir. Lise öğrenimi sürecinde farklı yükseköğretim programlarına girişte öğrencilerin başarısı daha fazla dikkate alınmalıdır. Fakat nesnel kriterlere göre okul başarısını ölçecek düzenlemelerin yapılması, gerekli koşul ve ortamların hazırlanması gerekir. Aksi takdirde okul notlarına göre üniversiteye kabul edilme uygulamaları, okulların güvenilirliği gibi çok büyük tartışmalara yol açabilir.

- Özel dershaneler birer yaygın eğitim kurumudur. Bu kurumların sahip oldukları deneyimleri, birikimleri, fiziki koşulları, mevcut imkanları ile "hayat boyu öğrenme" etkinlikleri ile ilişkilendirilmesi sağlanabilir. Bu hususta yeni düzenlemeler ve yaratılabilecek yeni olanaklar oluşturulabilir.

- Özel dershaneler meselesi ve çeşitli kesimler tarafından sebep oldukları belirtilen problemler, özel dershanelerin ortadan kaldırılmaları ile çözümlenemez. Çünkü herhangi bir alt yapı hazırlanmadan dershanelerin kapatılmaları halinde mevcut özel dershanelerin kayıt dışına çıkarak faaliyetlerine devam edecekleri, yeni yeni kaçak özel ders bürolarının ortaya çıkacağını tahmin etmek güç değildir.

- Talebi karşılama oranı bakımından üniversitelerde artırılması, yeni kurumların açılması önemli adımlardır. Fakat öğrenciler mezun olunduğunda istihdam edilebilirliği yüksek olan nitelikli bölümlere ve üniversitelere girebilmek amacıyla da diğer öğrencilerle yarış halindedir. Bu bakımdan yükseköğretimin de niteliği artırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Acar, Ö.(2012). Eğitimin Sosyal İşlevleri Bağlamında Dershaneler (İzmir'den bir örneklem). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Aydın.

Akgündüz, M.M.(2009). Ankara İli Çankaya İlçesindeki Lise Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Dershanelerin İşlevlerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı Eğitim Ekonomisi ve Planlaması Bilim Dalı, Ankara.

Aslan, M. (2004). Eğitim Sisteminin Kapanmayan Yarası Yüksek Öğretime Geçiş. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16(1), 37–51.

Baştürk, S. (2003). L'enseignement des mathématiques en Turquie : le cas des fonctions au lycée et au concours d'entrée à l'université. Paris: IREM de Paris 7.

Baştürk, S., ve Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dershaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, VII (2),135-157.

Chang, T.H. (1980). The immoral education of "Pu Hsi". *Chai Sheng, 105*(10), 23-24.

Chen, H. (2002). Shadow education in taiwan: a study of parental ınvestment and educational achievement. M. Phil. Thesis, Department of Sociology, Oxford University.

Ciucci, S. (2007). İzmir İli İçinde Yer Alan Dershanelerde Üniversiteye Hazırlık Sınıflarında Okuyan Örgencilerin Anksiyete Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkabilme Yöntemlerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Coşkun, G. (2005). Özel Dershanelerin Ortaöğretimde Verimliliğe ve İstihdama Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.

Çolak, N. (2006). Eğitim Sosyolojisi Bakımından Dershaneler ve Eğitim: Üniversite Sınavına Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Durum Analizleri: Bursa Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

EĞİTİMSEN (2005), 2005 Yılı Başında Eğitim Sistemimizin Durumu Basın Bülteni, Ankara.

Erdem, A. (2011). Özel Dershaneleri Gelecekte Bekleyen Belirsizliklere Yönelik Stratejik Öneri; Rize-Trabzon Bölgesinde Dershaneler Üzerinde Bir Uygulama. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Trabzon.

Eurydice.org. (2001/2002d). *The Education System in Greece* (2001/2002). http://www. eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&lnguage= EN adresinden 11 Haziran 2010 tarihinde erişilmiştir.

Gilroy, P. (2002). "ControllingChange: TeacherEducation in the UK", Journal of EducationforTeaching. 28, 3: 247–249.

Gök, F. (2006). Üniversiteye Girişte Umut Pazarı: Özel Dershaneler. Eğitim Bilim Toplum Dergisi (Yaz), s.102–110.

Gökçora, İ. H. (2006). Şiddetli akıntıya karşı Türkiye'nin bilime kavuşması: bilinçli, nitelikli ve yaygın eğitim! Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık 4. Ulusal Sempozyumu (17 Kasım), 13–18, Ankara.

Güleç, M. (2006). Doğrudan ve Dolaylı İşlevleri Yönünden Üniversiteye Hazırlık Dershaneleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Hsieh, J. (2001). The effect of cramming schools on students' mathematics achievement. Journal of National Taipei Teachers College, Vol. X IV, 313-338.

Huang, K.M. (1993). Discussing cramming school. *Hsien Tai Chiao Yu, 8,* 145-151.

Kanat, Ö. (2005). Türk-Alman Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, Y.K., ve Kabasakal, Ö. (1982). Milli Eğitimin Durumu, Geleceği ve Özel Öğretim Kurumları Hakkında Not. Ankara: DPT Yayınları.

Kete, R., OK, G., ve Özdemir, A. (1998). Dershane ve Okullarda Biyoloji Eğitiminin Karşılaştırılması. III. Ulusal Fen Bilgisi Sempozyumu, Trabzon.

Kısa, S.S. (1996). İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Koç, N. (1978). Yüksek Öğretime Giriş Sorunları. Ankara:Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Koçer, H. A. (1991). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773- 1923), Araştırma ve İnceleme Dizisi. İstanbul:MEB Yayınları.

Korucuk, M.(2011). Yükseköğretime Geçiş Sınavlarına Hazırlanan Öğrencilerin Dershanelerde Aldıkları Eğitimin Yeterliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi: Kars örneği .Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı,Kars

Ministries of Federal Republic of Germany. (2005). Vocational Training Law. http://www.bmbf.de/en/544.php adresinden 24 Nisan 2007 tarihinde erişilmiştir.

Morgil, İ., Yilmaz, A., ve Geban, O. (2001). Özel dershanelerin üniversiteye girişte öğrenci

Ortaş, İ. (2006) Eğitim Sistemimiz ve Öğrenci Seçme Sınavı Sonuçları.http://strateji.cukurova.edu.tr/EGITIM/pdf/ortas_01.pdf adresinden 25.03.2011 tarihinde erişilmiştir.

Okur, M.(2002). Özel Dershanelerin Ortaöğretim Düzeyinde Cebir Öğretimindeki Yeri ve Önemi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Okur, M., ve Dikici, R. (2004). Özel dershaneler ile devlet okullarının kartezyen çarpım, analitik düzlem ve bağıntı konularındaki bilgi ve becerileri kazandırma düzeylerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(2), 417-426.

Öğütverici, A. (1996). Özelleştirme Eğitimi Olarak Özel Dershane Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

ÖZ-DE-BİR (2005). Özdebir Eğitim Dergisi, Sayı:33, Ocak, Ankara:ÖZDEBiR Yayınları.

ÖZ-DE-BİR (2012). Özel Dershaneler Raporu-2012, Ankara:ÖZDEBiR Yayınları.

Özdemir, S. (2006).Üniversiteye Giriş Sınavının Üniversite Sınavına Giren Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Elazığ.

Öztürk, T.(1994).Türk Eğitim Sistemi İçerisinde Özel Dershanelerin Yeri, Gelişmesi ve Fonksiyonları (Aydın Körfez Dershaneleri Örneğinde). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Sağ, R. (2007). Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yayımlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sağlam, M. (1999). Avrupa Ülkelerinin Eğitim Sistemleri. AnadoluÜniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Stevenson, D.L.,& Baker, D.P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: transition to university in Japan. American Journal of Sociology, 97, 1639-1657.

Sun, K. H. (1993). The situation and causes of cramming school in elementary school and junior high school in Kaohsiung. *Chiao Yu Tzu Liaw Wen Chai, 31*, 135-153.

Şahin, B.(2002). Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri ve Önemi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı, Kırıkkale.

Şahin. M. (2006). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Tang, J. J. (1979). The initial plan to delete "Pu Hsi" completely. *Chiao Yu Hsueh, 2***,** 21-24.

Timur, T. (2002). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

Türk, E. (2007). Ailenin Sosyo-Ekonomik ve Demografik Özellikleri İle Mezun Olunan Okul ve Özel Dershanenin Öğrencilerin Kontrol Odakları, Akademik Tutumları ve Liselere Giriş Sınavındaki Başarıları Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Tozlu, N. (2003). Eğitim Problemlerimiz Üzerine Düşünceler. Ankara: Mikro Yayınları.

Umay, A. (2000). Matematik Öğretiminde Okul ve Dershane Eğitiminin Karşılaştırılması. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Ankara.

Uysal, R (2009). Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) Yönelik Hazırlık Kursları Düzenleyen Dershanelere Devam Eden Öğrencilerin ve Öğrenci Velilerinin Dershane Beklentilerinin Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Halk Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul.

Wu, L.F. (1993). Analyzing students' questionnaire in "Pu Hsi Pan" in elementary school. *Jen Pen Chiao Yu Cha Chi, 43*, 12-18.

Yıldız, C. (2005). 1980'lerin Eğitim Politikalarının Özel Dershanelere Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yu, J.J., & Loh, C. (2003). Cram schooling and probability of entering high schools: an empirical analysis. paper presented at Annual Meeting of Taiwanese Association of Economics.

THE CONSTITUTION AND THE EDUCATION LAW AND EDUCATION, EDUCATIONAL POLICIES

ANAYASA ve EĞİTİM, KANUNLAR ve EĞİTİM, EĞİTİM POLİTİKALARI

Yrd. Doç. Dr. İzzet DÖŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, KAHRAMANMARAŞ
izzetdos@ksu.edu.tr
Hatice CEYHAN
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,KAHRAMANMARAŞ
hceyhan88@hotmail.com

ÖZET

Eğitim kişinin belirlenen amaçlar doğrultusunda bedensel, zihinsel ve duygusal yönlerinin geliştirilmesi sürecidir. Eğitim politikası, bir ülkenin milli eğitim sisteminde kültürü, ideolojisi, geçmiş değerleri ile harmanlanarak geleceğinin planlamasıdır. Ulaşılması istenen hedefler doğrultusunda devletin ideolojisine uygun insanlar yetiştirilmesi için hayata geçirilmesi gereken eğitim yol haritasıdır. Bu haritanın geleceğe yönelik, ülke ideolojisine, toplum ihtiyaçlarına göre çizilmesi temel bir eğitim sisteminden geçmektedir. Bu yüzden birçok ülke eğitim ve eğitim hakkını kendi yöntemleri ve düzenlemeleriyle güvence altına almaya çalışmıştır. Bu çalışmanın amacı anayasamızda geçen eğitime ilişkin maddeler ile eğitime ilişkin kanunların eğitim politikaları bağlamında değerlendirilmesini yapmaktır. Eğitim ve politika arasındaki ilişki nedenleriyle birlikte kavramsal ve dokümansal analiz yapılarak incelenmiştir. Anayasa ve kanunlarımıza baktığımızda eğitim sistemimizin güçlü bir merkeziyetçi yapı içinde olduğu görülmüştür. Devlet eğitimin her kademesinin yürütülmesinden ve denetiminden sorumludur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikası, Anayasa ve eğitim, Kanunlar ve eğitim

ABSTRACT

Education is the process of developing in accordance with the purposes specified in people’s aspects of the physically, mentally and emotionally.Education policy is future planning in a country's national education system blending with culture, ideology, past values. That in the line with the objectives to be achieved in order to educate people in proper to the ideology of the state is education roadmap which must be implemented. This education roadmap pass from a basic education system that drawn according to the ideology of the country and the needs of society intended for future. For this reason, many countries have worked to secure by their own methods and regulations to education and education rights. The purpose of this study is to evaluate in the context of educational policies clauses in the Constitution and laws regarding to education. The reasons of the relationship between education and policy examined through the analysis of conceptual and documental. Looking at the Constitution and the law, our education system has been seen that being a strong centralized structure. The State is responsible for every level of the implementation of education and supervision of education.

Keywords: Education policy, the Constitution and education, Laws and education

1. GİRİŞ

"Kişinin zihni, bedeni, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Eğitim hayat boyu sürer; planlı ve tesadüfî olabilir. Okul okuma-yazma, ders araç gereçleri ile ve bunların dışında aile veya bir çevre içinde, kişisel yetişme vs. yollarıyla yapılan öğretme, öğrenme, bilgi aktarma, beceri kazandırma çalışmalarının tümünü kapsayan bu çabalara yaygın eğitim de denmektedir. Kısaca eğitim, öğretimi de içine alan çok geniş bir terimdir." (Akyüz, 2010:2)

Eğitim; bir heykeltıraşın elinde dokusuna, rengine, tutuşuna göre kendi özüne ulaştırılmaya çalışılan bir toprağın şekillenmesidir. Bunu bir bahçıvanın çiçeğine göre güneş ışığını, suyunu, toprağını düzenlemesi olarak düşünebiliriz. Eğitimin tanımı birçok kişiye, felsefeye, ideolojiye, inanışa göre değişebilmektedir. Birçok yönden değişen eğitim yüzyıllar boyu önemini hiç kaybetmemiştir.

"Eğitimin ana görevi öğrenme isteği ve zemini oluşturmaktır; eğitim öğrenmiş değil öğrenen insan üretmelidir. Gerçek insan topluluğu, büyük anne-büyük babaların, anne-babaların ve çocukların birlikte olduğu, öğrenen bir toplumdur." diyen Eric Hoffer öğrenen insanla; bilgiyi araştıran, bilgiyi sorgulayan, bilginin kaynağını nedenlerini öğrenmeye çalışan öğrenirken de üretmeye çalışan insanların yetiştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Eğitim ana amaç olarak kişiye bedensel, zihinsel ve sosyal anlamda fayda sağlamayı, kendisini tanımasını ve çevresine yararlı bir birey olmasını hedefler. Eğitimin daha iyi anlaşılabilmesi için amaç ve işlevlerinin belirlenmesi bize yardımcı olabilir. Eğitimin amaç ve işlevlerini şöylece özetleyebiliriz(Yero, 2002, Akt:Kale):

- Geçmişten günümüze kadar elde edilen bilgilerin aktarılması.
- Sağlıklı bir toplum düzeninin oluşturulması.
- Mevcut bilgileri değerlendirerek gelecekle ilgili kararlar verebilme.
- Problem çözme yeteneğinin geliştirilmesi.
- Fiziksel ve zihinsel gelişimin sağlanması.
- Farklı yön eve bakış açılarından olayları değerlendirebilme.
- Toplum tarafından istenen ahlaki değerlerin kazandırılması.
- İnsan onurunu tanıma ve saygı göstermek.
- Yaşamı sürdürecek bilgilerin kazandırılması.
- Fiziksel ve zihinsel sağlığın korunması.
- İyi bir vatandaş yetiştirme.
- Yaratıcı düşünebilme.
- Kendini gerçekleştirme, kendine saygı… vb.

Politika Türkçe sözlük anlamı; devlet işlerini düzenleme ve yürütme sanatı, siyaset, siyasa. Siyasa ise bir işte belirlenen ilkeleri ve amaçları kapsar. Her devletin bir siyasal sistemi ve sistemin kurumsal temelini

oluşturan siyasal bir ideolojisi vardır. Her devlet mevcut siyasal sistemini korumak ve varlığını sürdürmek istemektedir. Siyasal sisteminin dayandığı ideoloji ne olursa olsun bu istek her devlette vardır. Hem demokratik rejimlerde hem de otoriter rejimlerde bu isteği ve çabayı görmek mümkündür. Her devlet siyasal sitemine ve o sistemin dayandığı ilkelere sadakati öğretmektedir. Bir yerde devletin ayakta kalması ve varlığını sürdürmesi buna bağlıdır(Kızıloluk, 2011:195)

Sosyal politika devletin ülke insanının refahı, yaşamını kolaylaştıran ve onların istihdamını sağlamak için yürüttüğü tüm faaliyetlerdir. Devletin amaç ve hedeflerine ulaşması için çalışmalar yapması gerekmektedir. Gelişen ve gelişmekte olan birçok ülke belirlediği sosyal, ekonomik, kültürel ve ideolojik politikalar ışığında hedeflerine ilerlemektedir. Politika bir bakıma ihtiyaçlar doğrultusunda izlenen stratejidir.

Politika bir ülkenin geçmişi ile harmanlanan ve geleceğe doğru uzanan hedeflerinin düzenlenmesi, yürütülmesidir. Politikalar belirlemeden yürütülen bir devletin hayatta kalması düşünülemez ve belirlenen politika alanları birbirinden bağımsız görülemez. Politika bir sistemin yürütülmesi olarak düşünüldüğünde bir yerdeki aksaklık dolaylı ya da doğrudan sistemin diğer parçalarını etkilemektedir. Politikalar araştırmalar ve ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmelidir.

1.1. Eğitim ile Politika İlişkisi

"Memleket dert ve davalarına başını eğmiş her vatandaşın bilmesi gereken bir gerçek vardır. O da, bir ölüm kalım meselesi olarak ele alınması gereken keyfiyetin, eğitim ve öğretim politikamız olduğu hakikattir."(Ayverdi, 2006:27)

Toplumsallaşma, "belirli toplumsal durumların deneyimi ve bilgisi aracılığıyla insan davranışının biçimlendirilmesi: bireylerin kendi davranışlarına ilişkin olarak başkalarının beklentilerinden haberdar oldukları; bir toplumsal grubun veya toplumun normlarını, törelerini, değerlerini ve inançlarını edindikleri ve bir toplumsal grubun veya toplumun kültürünün aktarıldığı süreç" olarak tanımlanır(Watson&Hill, 1984, Akt:Kaplan).

Devlet toplum ile var olur. İnsanların toplum içerisinde yaşamaya başlamasının ardından toplumsallaşma ihtiyacı doğmuştur. Toplumsallaşma ise bir uyumu gerektirmektedir. Toplumun yönetilmesi için toplumlar yönetilenler ve yöneten olarak ikiye ayrılmak zorundadır. Ve devlet kendi politikasına göre insan yetiştirilmesi sorumluluğunu üstlenmek için eğitim sistemini belirli kurallara göre düzenlemelidir. Bu ise eğitim ile politikanın etkileşimini doğurmuştur.

"Eğitim toplumsallaştırma işlevi ile toplumun değerlerini, normlarını, kültürel birikimini yeni kuşaklara kazandırmaktır. Bunu bireyleri sosyalleşme ve kültürlenme süreçlerinden geçirerek gerçekleştirmektedir." (Kızıloluk, 2011:194) Bu ise eğitiminin politikadan ayrı düşünülememesi bir toplumsallaşma sürecinin gerçeğidir. Politika eğitimden eğitim ise ülkesinin politikasından etkilenen bir süreçler bütünüdür. Eğitim bireyin çevresine uyumunu sağlamada bir köprü görevi görmektedir. Bu köprü aynı zamanda politik işleyişi ile uyumunu sağlar. Eğitim ile politika kaynağını birbirinden alan iki ayrı kendine ait değerleri olan etkileşim içinde yenileşebilen kavramlardır.

1.2. Eğitim Politikası

Eğitim politikası, eğitime ait işler anlamına gelir. Eğitimde yapılması gerekenlerin ilkeler bağlamında belirgin bir hale getirilmesidir, bu yönde eğitimin dört boyutundan da hareket ederek, eğitilecek olan bireylerin ya da yetiştirilmek istenen insan modelinin zeminde kültürel, ideolojik, toplumsal ve ekonomik yönlü ilkelerinin belirlenmesidir(Özen, Gül, Gülaçtı, 2007:121).

Eğitim politikası, bir ülkenin milli eğitim sisteminde kültürü, ideolojisi, geçmiş değerleri ile harmanlanarak geleceğinin planlamasıdır. Ulaşılması istenen hedefler doğrultusunda devletin ideolojisine uygun insanlar yetiştirilmesi için hayata geçirilmesi gereken eğitim yol haritasıdır. İnsanların yaşadığı topluma katkısı olduğu kadar yaşadığı toplumdan da üzerine giydirilen bir kültürel, ideolojik, bilimsel bir etkileşim vardır.

Ekonomide bile uygulanan kalkınma amaçlı birçok strateji eğitim politikalarından ayrı olarak düşünülemez. Bunu kalkınma stratejilerine bakışın altında yatan temel fark olarak eğitime bakışın değişik yönlerden olması olarak düşünebiliriz. Kalkınmakta olan ülkeler bile eğitim politikalarını kalkınma stratejisi olarak kullanırlar(Seyidoğlu, 1993:27).

"Hızlı teknolojik ilerlemeler ve yeniklikler karşısında, bu yenilikleri kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip işgücü yetiştirmek sadece gelişmekte olan ülkelerin değil gelişmiş olan ülkelerinde sorunudur. Bu sorun doğru eğitim politikaları ile çözüme ulaştırılabilir."(Taş, Yenilmez, 2008:164)

Eğitim politikasının varoluşunun temelinde bulunan politikayı eğitimden ayrı düşünemeyiz. Bundan dolayı eğitim politikasının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Bireylere kazandırılmak istenen bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışların belirlenmesinde belirlenen ilkeler: evrensel/ sürekli, barış/ düzeni öngören, uzlaşmacı ve meşru olmalıdır.
2. Eğitsel değişiklerin belirlenmesinin yasal bir temeli olmalıdır.
3. Eğitim örgütlerince ya da eğitim bireylerince saptanan ilkeler bireylerce anlaşılabilir ve açık olmalıdır.
4. Eğitim politikası; esnek olmalı, toplumsal ve ekonomik bir takım değişikliklerin meydana geldiği dönemlerde eğitsel niteliklerin de bu değişen toplumsal ve de ekonomik koşullara uyum sağlaması gerekir.
5. Eğitim politikaları, kapsamlı ve tutarlı olmalıdır.
6. Eğitim değişiklikleri ile ilgili ve değişikliklerin belirlenmesinde tüm iş görenlerin bu kararları alma sürecine katılmaları sağlanmalıdır.
7. Eğitim politikalarının oluşturulmasında iki yön dikkate alınmalıdır. Biri ulusal, diğer bir deyişle toplumsal bağlam, diğeri ise uluslararası özellikler. Tabii ki, bu özelliklerin yine eğitimin dörtlü boyutuyla yakından ilgisi vardır; kültürel, ekonomik, ideolojik ve toplumsal.

8. Eğitsel niteliklerin belirlenmesinde ya da yapılmak istenen eğitsel değişiklerde, bunların tespiti noktasında temel ölçüt bilimsellik olmalıdır.

9. Eğitim politikası en başta daha kapsamlı bir alan olan eğitim planlamasının genel muhtevasından dışarı çıkmamalıdır. Çünkü eğitim politikasına yön veren bir anlamıyla da eğitim planlamasıdır; ama eğitim planlaması daha uzun bir dönemi kapsamasına karşılık, eğitim politikası daha kısa bir dönemi kapsar ve planlamaya göre alanı daha sınırlıdır.

10. Eğitim politikalarını saptayacak organlar ve bu organların uygulanabilir eğitim politikaları saptayabilmesi koşullarının belirlemesi gerekir(Chomsky, 1997, Akt:Gül, Gülaçtı, Özen)

1.3. Amaç

Eğitim, insanların bir araya başlamalarından itibaren, yaşamlarının her alanında onlar için vazgeçilmez olmuş sosyal ve kültürel mirasın yaşatılması, yeni nesillerin yetiştirilmesi için önemli görülmüştür. Bu amaçla Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar hükümetler tarafından eğitim ve kültür alanında çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Eğitim politikası, bir ülkenin milli eğitim sisteminde kültürü, ideolojisi, geçmiş değerleri ile harmanlanarak geleceğinin planlamasıdır. Ulaşılması istenen hedefler doğrultusunda devletin ideolojisine uygun insanlar yetiştirilmesi için hayata geçirilmesi gereken eğitim yol haritasıdır. İnsanların yaşadığı topluma katkısı olduğu kadar yaşadığı toplumdan da üzerine giydirilen bir kültürel, ideolojik, bilimsel bir etkileşim vardır. Eğitim politikası; bir ülkenin eğitim kurumunun başlangıçtan sonuna kadar ilke ve yürütülme yollarının belirlenmesidir. Eğitim politikaları bir ülkenin gelecekte nasıl şekilleneceğinin ve o ülkede eğitim ile ilgili neler yapılması gerektiğinin belirlenmesi için önemlidir.

Bu çalışmanın amacı anayasamızda geçen eğitime ilişkin maddeler ile eğitime ilişkin kanunların eğitim politikaları bağlamında değerlendirilmesini yapmaktır.

1.4. Yöntem

Çalışma kavramsal ve doküman analizi yöntemine göre yapılacaktır. Bu düşüncelerle anayasamız eğitim maddeleri ve eğitim kanunlarına ilişkin literatür taraması yapılacak günümüz koşullarına göre değerlendirilmesi yapılacaktır.

2. ANAYASAMIZ ve EĞİTİM POLİTİKASI

Anayasamızın 24. Maddesinde herkesin dini inanç, vicdan ve kanaat hürriyetine sahip olması açıkça belirtilmiştir. "Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.

14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dini ayin ve törenler serbesttir.

Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dini inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

Din ve ahlak eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.

Kimse, Devletin sosyal, ekonomik, siyasi veya hukuki temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasi veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun, dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez ve kötüye kullanamaz."

Anayasa ile düzenlenmiş, zorunlu olan tek eğitim hakkı din eğitimidir. Ülkemizde Devlet din eğitimini 1341 tarih ve 677 sayılı "Tekke ve zaviyeler ile türbelerin kapatılmasına ve türbedarlıklar ile bazı unvanların men ve ilgasına dair kanun" kabul edilmesi ile kendi üzerine almıştır. Bunu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitim Temel İlkeleri içerisinde yer alan Laiklik ilkesi ile de belirtmiştir. Bu ilkeye göre; "Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ve lise dengi okullarda okutulan dersler arasında yer alır." http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html Dersler arasında okutulan bu dersler haricinde Devlet din eğitimi kişilerin kendi isteğine bırakarak bu konuda kimsenin inancına, din eğitimine zorlama getirilmemesi gerektiğini açıkça belirtmiştir. İnançları doğrultusunda kimsenin bu duygularını kullanarak dince kutsal sayılan şeylerin kötü amaçlar doğrultusunda kullanılmasına da müsaade etmemiştir.

Anayasamızın 42. Maddesinde eğitim ve öğretim hakkının kimsenin elinden alınamayacağı açıkça belirtilerek eğitim ve öğretim hakkının devletin sorumluluğu ve güvencesi altına alınması gerektiğine önemli bir vurgu yapılmıştır. Bu madde ise;

"Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.

Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.

Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılamaz.

Eğitim ve öğretim hürriyeti, Anayasaya sadakat borcunu ortadan kaldırmaz. İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.

Özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esaslar, Devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak, kanunla düzenlenir.

Devlet maddi imkanlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar.

Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.

Eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler her ne suretle olursa olsun engellenemez.

Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir.

Milletlerarası andlaşma hükümleri saklıdır." ,

http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/anayasa.maddeler?p3=42

Anayasamızın 42. Maddesinde yer alan "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." evrensel bir kabul görmüş ilkedir. Hiç açıklamaya, mazerete tabii tutulmadan hiç kimsenin elinden alınamayacak bir haktır. Örneğin Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde de eğitim hakkı ve bu eğitim hakkının devlet tarafından güvence altına alınması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır. Yani Devlet kişinin eğitim hakkını elinden alınmamasının yanı sıra bunun için gerekli tedbirleri almalıdır. Eğitim hakkı hangi Devlet olursa olsun hiçbir şeye bakılmaksızın her bireye tanınmalıdır(Çallı, 2009:28).

Eğitim öğretimin Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ışığında Devlet gözetimi altında yapılmasının sağlanması için Atatürk ilke inkılapları ders olarak okutulmakta, bir çok derste disiplinler arası geçişin ortak noktasını oluşturmaktadır. Bu ise 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim sisteminin her derece ve türü ile ilgili ders programlarının uygulanmasında Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınması ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığımızca tedbirler alınmıştır. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html Örgün ve yaygın eğitimin her kademesinde Atatürk' ün ilke ve inkılapları, mili birlik ve beraberliğimizin temelini atan çağdaş, demokratik, bilimsel, akılcı ve bağımsızlık anlayışının eğitime yansıması görülmektedir.

Eğitim ve öğretimin Devlet okullarında parasız olması sosyal devlet anlayışının bir gereğidir. Bu her vatandaşa eğitim ve öğretimini tamamlarken fırsat eşitliği sağlamaktadır. Devlet kendi eli ile herkesin eğitim hakkını sorumluluğu altına toplamaya çalışmıştır. Çünkü iyi bir vatandaş olmak iyi bir eğitim almaktan geçmektedir. Eğitim ve öğretimin Devlet okullarında parasız olmasının yanında maddi imkânları yetersiz olan öğrencilere burslar sağlanarak her durumda eğitim ve öğretimlerinin aksamaması için gerekli tedbirler alınmıştır.

Devlet özel durumları sebebiyle eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı hale getirebilmek için bir çok tedbirler almıştır. Özel öğretmenlerle evlerinde, özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında, toplumdan soyutlanmamaları için kaynaştırma amaçlı bir çok devlet okullarının alt sınıfları ve düzey sınıflarında bu öğrenciler eğitimlerine devam etmektedir. Yıllar öncesinden özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar belirli teşhisler altında genellenirken şimdi ise bireysel eğitim kapsamı altında kendilerine ve özel eğitime gerekli kılan yanlarına özgü bireyselleştirilmiş eğitim programına tabii tutulmaktadır. Her birinin tek tek kendi içinde değerli olduğunun Devlet tarafından güvence altına alınması bu insanların topluma yararlı şekilde kazandırılmasının en temel gereğidir. Ülkemizde milli eğitim istatistiklerine göre özel eğitim almakta olan toplam 238 917 kişi vardır. Özel eğitim alan bu kişiler örgün/yaygın eğitim kurumları özel altsınıflarında, ilköğretim ve ortaöğretim kaynaştırma eğitimi alarak eğitimlerini görmektedirler. Bu ise özel eğitim gerektiren bireylerin en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim görmesi için gerekli ortamların sağlanmaya çalışıldığının göstergesidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı dâhilinde eğitim gören çocuklar bugün ve gelecekleri içerisinde bağımsız yaşamaları için gerekli eğitimlerini almaktadır. Devlet ise bunu anayasa ile güvence altına almıştır.

Dil bir milletin milli kültür ve milli ahlakının ayrılmaz bir parçasıdır. Bir dildeki anlatım biçimine baktığımızda çağlar boyunca o milletin geçen bütün kültürel akislerini buluruz. Herkes anadili ile düşünür, duygulanır ve bu duygularını anadilleri ile ifade eder. Devlet Türkçeden başka hiçbir dili Türk vatandaşlarına anadilleri olarak okutulmamasını anayasa ile güvence altına almıştır. Bu ise milli birlik ve beraberliğimizin bozulmaması için eğitim ve öğretimin önemini ve dinamizmini ortaya koymaktadır. Öte yandan dil insanın var oluş biçimini ortaya koyan bir araç olduğu için bunun korunması milli birlik ve bütünlüğün korunması ile doğru orantılıdır diyebiliriz. http://www.tded.org.tr/images/logo/sem/mustafa_ozkan.pdf Bu yüzden devlet dil konusunda hassasiyeti doğrultusunda okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretimde okutulan derslerin kazanımları arasına birbiri ile ilişkisel olacak şekilde Türkçeyi yerleştirmiştir. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

Bütün bunların yanı sıra eğitim ve öğretim kurumlarında eğitim, öğretim, araştırma ve inceleme gibi faaliyetlerin hangi sebep olursa olsun asla engellenemeyeceği sürekli ilerleyen, gelişen bilimin bağımsız çalışmalarla üretilmesi için gereklidir. Yapılandırmacı bir süreç içerisinde metabilişsel (öğrenmeyi öğrenme), kendi potansiyellerinin farkına varma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi öğrencinin kendine özgü bir birey olduğunun fark edilmesi sağlanmalıdır. Geçmiş, bugün ve gelecekteki nesillerin eğitimlerine katkı sağlayacak onları her an bir adım ileriye götürecek araştırmaların yapılması engellenmemelidir. Bir ülkenin her yönden kalkınmasındaki temel etken eğitim sisteminden geçmektedir. Bu ilke öğrencilerin tek tip, araştırmayan, onları geleceğe yönlendirmeyen, tartışamayan, kendinin farkına varamayan bireylerin yetiştirilmemesi için araştırma-inceleme yapılmasının güvence altına almaktadır.

3. KANUNLARIMIZ VE EĞİTİM POLİTİKASI

3.1. Milli Eğitim Temel Kanunu

Kanun No: 1739

Kanun Kapsamı:

Madde I- Bu Kanun Türk Milli Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar.

Bu Kanun içerisinde Türk Milli Eğitiminin genel amaçları, özel amaçları ve temel ilkelerinin yer alması Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluklarını kapsarken, kendi ideolojisine göre Türk vatandaşının nasıl bir çizgide yetiştirilmesi gerektiği açık olarak görülmektedir. Türk Milli Eğitiminin temel ilkelerinde Devletin sosyal politikaları göze çarpmaktadır.

Her Türk vatandaşının "hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi" için sahip olması gereken davranışlarının kazandırılması, "laiklik esası" çerçevesinde, bilgi ve teknolojiden faydalanarak bilimsel gelişmeleri takip ederek araştırmalar yapması, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun, mesleki ve teknik eğitime önem veren planlı bir şekilde yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Milli birlik ve beraberliğin, milli ahlak ve milli kültürün bozulmadan kendi has şekli ile evrensel kültür içinde geliştirilmesi yani Atatürk milliyetçiliğine uygun davranışların kazandırılması en önemli eğitim politikalarındandır. Tabi milli birlik ve

beraberliğin temel taşı olan Türk dilinin her eğitim kademesinde öğretilmesi gerekmektedir. Bir ülkenin dili ne kadar zenginleştirilirse varlığını koruması o derecede artacaktır. Bunun için Devlet Milli Eğitim bakanlığı aracılığı ile tedbirler almıştır. Türkçe birçok dersin ortak kazanımlarından biri olmuştur. Bu ise dilimizin yaşamın içinde yaşayarak öğrenilmesinin, geliştirilmesinin hedeflendiğini göstermektedir.

Milli Eğitimin genel yapısının da yer aldığı bu Kanun'da örgün eğitimin her kademesinde ve yaygın eğitimde her Türk vatandaşının iyi bir vatandaş olması için bedensel, zihinsel, duygusal, Türkçeyi doğru ve güzel konuşmasını sağlayıcı, onları bir sonraki kademeye hazırlayıcı ve yönlendirici, onlara yaşam standartları konusunda tanıtıcı ve rehberlik sağlayıcı, asgari bir genel kültür seviyesine çıkartıcı, istekleri ve kabiliyetleri doğrultusunda mesleki ve teknik alanda geliştirici bir eğitim sistemi amaçlanmaktadır.

Bilgi ve teknoloji üretmek ve kültürümüzü geliştirmekle görevli eğitim kurumların ihtiyaçları olan donanımla güçlendirilip bu yönde maddi ve manevi bakımdan desteklenmesi sağlanmaktadır. Bu çağdaş bilimin milli değerlerimizin bir yansıması olan kültür ile harmanlanarak her vatandaşın bu ışık altında yetiştirilmesi için kontrol altına alındığının bir göstergesidir. Bu şekilde her Türk genci sürekli ve gelişerek ilerleyen eğitim sistemimizin bir parçası olmaktadır.

Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, hangi açılardan değerlendirilmeye alınacağı, öğretmenliğin Türk gençlerinin yetiştirilmesindeki önemini ortaya koymaktadır. Eğer bir ülkenin eğitim sistemini ayakta tutan köprünün sacayağı sorulsa bu şüphesiz öğretmenlerdir. "Eğitimde yaşanan sorunları tespit etmede, bunlara doğru, doyurucu çözümler üretebilmede ve 1980 sonrası üretilen dönüşüm politikalarının eğitim sistemindeki yansımalarını görebilmede öğretmenler başvurulması gereken önemli bir veri kaynağı konumundadır."http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/176.pdf Yeni bir neslin ellerinde eğitim politikası ile yoğrulduğu düşünülürse öğretmenlerin ülkenin iktisadi, kültürel, sosyal, ahlaki ve milli değerlerine bağlı gençler yetiştirmekteki gücü ortaya konmaktadır. Bu nedenle Devlet öğretmen yetiştirilmesi ve ataması üzerinde sorumluluğunu da merkezi bir teşkilatta toplamıştır.

Bu kanunun ilköğretim kurumları düzeyinde olan ortaokullar ve imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleme amacıyla öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulması, oluşturulacak programların Bakanlıkça belirlenmesi gerektiğini belirtmektedir. "Ortaokul ve liselerde, Kuran-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı seçmeli ders olarak okutulur." Bu yeni düzenleme ile birlikte seçmeli din derslerinin verilecek olması eğitim sürecinde ve eğitim yoluyla insan haklarının yaşama geçirilmesi açısından çok önemli bir konudur. Öte yandan din eğitimi ancak, seçmeli ders olarak değil de çocuğun ve ailenin isteğine bağlı sağlandığı, toplumdaki inanç çeşitliliğini yansıtan katılımcı bir süreçte belirlendiği takdirde, din ve vicdan özgürlüğüne hizmet edebilir.
http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf

Düzenlemenin en önemli amaçlarından biri de eğitim sistemimizi demokratikleştirme ve esnekleştirme arzusudur. Değişik kademelerde oluşturulacak seçimlik derslerle tüm vatandaşlarımızın ve öğrencilerimizin eğitimden beklentileri, sosyal ve kültürel talepleri karşılanmaya çalışılacaktır. Öğrenciler sporda, sanatta veya başka bir alanda yetenek sahibi ise veya bu alanların birinde kendini geliştirmek istiyorsa 5. sınıftan itibaren kendisine bu imkân tanınmış olacaktır. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf

3.2. İlköğretim ve Eğitim Kanunu

Kanun Numarası : 222

Kanun kapsamı ilköğretim kurumlarının teşkilat, ilde ilköğretim görevlileri, ilköğretim kayıt ve kabul, öğrencilerin okula devamı, okulların arsa ve arazi işleri, ilköğretim okulu yapımı ve donatımı işleri, ilköğretim gelir giderleri ve planlama olmak üzere ilköğretim kurumlarının her açıdan kontrolünün kanunlarla takip edildiğini göstermektedir.

Bu Kanun'da yer alan madde 1' de kadın erkek bütün Türklerin milli amaçlara uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden bir eğitim ve öğretim kurumu olan ilköğretimin eğitim tanımında yer alan bedensel, zihinsel ve sosyal yönden bireyin yetiştirildiği bir kurum olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim politikalarının bir düzen ve belirli kademelerde bulunan yaş, zihin ve bedensel gelişimine uygun olarak uygulanacağı bir kurum olan ilköğretim; ülkemizin temel bir değer kaynağıdır.

Şüphesiz son zamanlarda en fazla tartışmalara, araştırmalara neden olan ve etkileri hala tartışılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ve bu Kanun'da yapılan değişiklikler olmuştur. Madde 3'te ilköğretim bitirme yaşının daha önce 15 yaşına girdiği yılın öğretim yılının sonunda bitirilen uygulama, "13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter." şeklinde düzenlenmiştir.Yine bu maddeye göre 60 ayını dolduran çocukların ilkokula başlaması amaçlanmaktadır. Bu ise bir çok araştırmacı tarafından özellikle sosyo-kültürel çevrenin çeşitli olduğu ülkemizde biraz sakıncalı görülmektedir. Farklı aile ve çevreden gelen çocukların dil gelişimleri ilköğretim programına uyumda yetersiz kalmaktadır. Bunun yanında sadece farklı çevreden kaynaklı nedenler değil çocukların fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel olarak ilköğretim programlarını kaldırabilecek yeterlilikte görülmemektedir.Bu sorunun çocukların ilkokula erken başlaması ile değil okulöncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması gerektiği savunulmaktadır.

Devletin eğitim ve öğretimi mecburi ve parasız kılması sosyal politikanın eğitim politikasından ayrılamayacağının bir göstergesidir. Devlet okullarında eğitimin parasız olması ise 1739 Milli Eğitim Temel Kanun'da yer alan Milli Eğitim temel ilkeleri; eğitim hakkı, genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, her yerde eğitim gibi ilkelerinin doğrudan ya da dolaylı olarak bir önkoşuludur. Son yıllarda ortaöğretimi de içine alan zorunlu eğitim kapsamı ve eğitimde kademeli olarak zorunlu eğitimin getirilmesi için eğitimin devlet okullarında parasız olması şarttır.

Bu kanun ile ilköğretim ilkokul ve ortaokul olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İlköğretim, kadın ve erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak her yönden yetişmelerine hizmet etmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur. Bu ilköğretim açısından eğitim sisteminin 4+4+4 olarak anılan yeni bir çağa girmesini sağlayan bir düzenlemedir. Bu Kanun'da değişiklik yapılması için 20 Şubat 2012' de TBMM'ye teklif gönderilmiştir. Bu kanun değişikliği ile mesleki eğitimde yönlendirme yaşını 10 yaşına çekilmiştir. Bu adımın nedenleri arasında erken yönlendirmenin mesleki eğitimde yaşayan kalite sorunlarının çözümüne yapacağı katkı yer almaktadır. Mesleki eğitimin faydalarını arttırmak için öğrencilerin ilgi ve beceri alanlarının küçük yaşlardan itibaren tespit edilmesi ve gerekli yöneltme ve yönlendirmelerin yapılmasının şart olduğu belirtilmiştir.http://spm.ku.edu.tr/?p=342 Öğrencilerin psikolojik açıdan sağlıklı, kendini tanıyan, güven duyan, uygun eğitsel ve mesleki kararlar alabilen,

kişiler arası iletişim becerileri gelişmiş, kendini doğru ifade edebilen, üretken ve hayattan zevk alan bireyler olmalarına yardımcı olmak üzere rehberlik ve yönlendirme etkinlikleri hâlihazırda ilkokullarda 1 – 5. sınıflarda serbest etkinlik çalışmalarında ve ortaokullarda da 6 – 8. sınıflarda rehberlik/sosyal etkinlikler dersinde verilmektedir. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf

Oysa birçok araştırmacıya göre mesleki eğitimde erken yaşta yönlendirmenin doğuracağı birçok neden vardır. 10 yaşında rehberlik servisleri ile belli mesleki eğitim ortaokullarına yönlendirilen ve somut işlemler dönemini bile tamamlamamış bir çocuğun erken bir karar verme sürecinde olduğu vurgulamaktadır. Bu ise mesleki gelişim açısından dönülmez bir yola girilmesine yol açabilir. Birkaç gelişmiş ülkede erken yaşta yönlendirme vardır ama bu ülkelerde çocuklara geri dönebilme esnekliği sağlanmıştır. http://fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayilIlkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiGorusu_s4_1.pdf

Bu konuda dünya genelindeki uygulamalarla paralellik sağlanmış, erken yaşta eğitime başlayan bireyin bir yıl erken hayata adım atması sağlanmıştır. Günümüz dünyasında istenilen her türlü teknolojik ve fizikî şartların uygunluğu göz önüne alındığında bireyin okula bir yıl erken başlaması çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı bu düzenleme için bir çok gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemi üzerine çalışmalar raporlar hazırlatmıştır. Öte yandan bu çok önemli bir süreçtir ve her adımının titizlikle araştırılması ve uygulanması gerekmektedir. Şimdiden bu düzenlemenin sonuçları getirileri hakkında çok fazla yargıda bulunmak doğru değil. Çocukların gelişimsel süreçleri de dikkate alınarak uygulama ve değerlendirilmesi yapılmalıdır. Ama okul müdürleri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin katıldığı bu süreçte her birey bilinçlendirilmeli eğitimde girilen bu yeni reforma herkesin katkısı sağlanmalıdır. Yoksa sonuçları bir nesil kaybına neden kadar ciddi olabilir.

Mecburi ilköğretim çağında olup öğrenimlerine bedenen, zihnen, ruhen ve sosyal bakımdan engelli olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır. Bu öğrencilerin toplum yararına olacak şekilde yetiştirilmesi hedeflenir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü aracılığı ile bu çocukların eğitim ve öğretim görmelerinde tüm engeller kaldırılmaya çalışılmaktadır. Kendilerini toplumun içerisinde hissetmelerini sağlayıcı ortamlar düzenlenmektedir.

3.3. Özel Öğretim Kurumları Kanunu

Kanun Numarası : 5580

Amaç ve kapsam

Madde 1 Bu Kanun amacı, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılacak özel öğretim kurumlarına kurum açma izni verilmesi, kurumun nakli, devri, personel çalıştırması, kurumlara yapılacak mali destek ve bu kurumların eğitim-öğretim, yönetim, denetim ve gözetimi ile yabancılar tarafından açılmış bulunan özel öğretim kurumlarının; eğitim-öğretim, yönetim, denetim, gözetim ve personel çalıştırılmasına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Bu Kanun, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişilerce açılan özel öğretim kurumları ile yabancılar tarafından açılmış bulunan öğretim kurumlarını kapsar."

Bu kanun kapsamında özel öğretim kurumları olan (milletlerarası özel öğretim kurumları, özel eğitim ve rehabilitasyon, uzaktan öğretim kurumu gibi) Milli Eğitim Bakanlığının denetimi altındaki tüm kuruluşların açılmasının Anayasa kanunlar ve yönetmeliklere uygun esasları sağlayacak şekilde olması gerektiği belirtilmektedir. Açılan bu kurumların Türk iktisadi, kültürel ve sosyal özelliklerine uygun eğitim yapması esas olarak alınmıştır. Ve Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri aleyhinde eğitim-öğretim yapılamayacağı açıkça belirtilmiştir.

Türkiye'de eğitim-öğretim kurum ve kuruluşlarının açılması ve kontrolü Devlet izni, sorumluluğu ve denetimi altındadır. Bu ise Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne, güvenliğine ve menfaatine uygun olması için gerekli görülmüştür. Bu nedenle açılan bu özel öğretim kurumlarına mali destek, yönetim, denetim ve gözetiminin usul ve esasları düzenlenmiştir.

3.4. İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun

Kanun Numarası : 1702

Kanun kapsamında ilk ve orta tedrisat muallimlerinin maaş ve terfilerine ait, görevlerine başladıkları zamandan itibaren görev süresince terfileri, kademe ve derece ilerlemelerinin hangi durumlarda olacağı ya da görevlerini kötüye kullanan memurların hangi cezalar ile cezalandıracağı hususunda birçok hüküm içermektedir. Bu ise görevlerini hakkıyla yapan ve yapmayanların ayrımı için gerekmektedir. Başarıların takdir edilmesi ve ödüllendirilmesinin yanı sıra yapılan her yanlış davranışın bir yaptırımın olmasını sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleği hammaddesi insan olan ve bazen geri dönüşü olmayan hasarlar bırakılabilen hassas bir meslektir. Takdir görmek, başarılarının ödüllendirilmesi bu mesleğin güzelliklerini daha da ortaya çıkaracaktır. Bu kanun öğretmenlerin mesleğini ciddiyetle yapmasını ve sorumluluklarını aksatmamaları için gereklidir.

Bu Kanun eğitim ve öğretimin yürütülmesinin ve denetiminin Devlet kontrolünde gerçekleştiğinin bir göstergesi, öğretmenlerinin çalışma düzenini ve bu çalışmaları sonucunda kademe, derece ve terfilerinde nasıl bir yol izleneceğinin yansımasıdır.

3.5. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname

Karar Sayısı: KHK/652

Bu Kanun Hükmünde Kararnamenin amacı; Anayasa, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile kalkınma plan programları doğrultusunda milli eğitim hizmetlerini yürütmek üzere, Milli Eğitim Bakanlığının kuruluş, görev, yetki ve sorumluluklarını düzenlemektir. Milli Eğitim Bakanlığının görevleri, bakanlık teşkilatı, hizmet birimleri, taşra ve yurtdışı teşkilatı ile çalışma grupları, sorumluluk ve yetkiler, personele ilişkin hükümler, çeşitli ve son hükümler olmak üzere birçok alt bölümden oluşmaktadır.

Bu Kanun içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı ve hizmet birimlerinin görevlerini yerine getirirken bulundukları birim içerisinde konuları ile ilgili politikalar belirlenmesine dair görev ve sorumlulukları vardır. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve bunlarla beraber toplamda 19 hizmet birimi bulunmamaktadır. Bu hizmet birimlerinin her birinin görev ve sorumlulukları ayrı ayrı belirlenmiş ve eğitim politikaları belirleyerek birimleri aracılığı ile gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bu birimlerin hepsi Devletin anayasa ile güvence altına aldığı eğitim hakkı için anayasaya aykırı davranmamak koşulu ile çalışmalarını yürütmek zorundadır.

Ders kitaplarının hangi birimler tarafından onaylandığı, yayımlandığı ve geliştirildiği açıkça belirtilmiştir. Milli Eğitim teşkilat yapısının çerçevesini gördüğümüz bu birçok birim eğitim politikalarının hayata geçirilmesi, belirlenmesi, ülkenin eğitim felsefesine uygun eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi için çalışmalar yürütmektedir. Nitelikli çalışanlar; hayata geçirilecek eğitim politikaları, Devletin ideolojisi ve istediği gibi bir vatandaş yetiştirilmesi için önemlidir.

SONUÇ

Eğitim kişinin bilişsel, duyuşsal, devinimsel, sosyal, kültürel yönden yetiştirilmesi, kendilerine özgü farkındalıklarını çıkarmasına yardımcı olan bir süreçtir. Eğitimin birçok kültüre, felsefeye, yaklaşıma göre tanımı yapılmaktadır. Ama her zaman önemini korumuştur. Ve bu alanda sürekli araştırmalar, bu araştırmalar sonucunda raporlar ortaya konulmuştur. Bu önemi çerçevesinde bir çok ülke eğitim hakkını vatandaşlarına kendi anayasa, kanun ve yönetmeliklerine vazgeçilmez bir hak olarak yansıtmıştır.

Anayasamızdaki eğitime ilişkin maddelere bakıldığında eğitim politikamızın güçlü bir yaklaşımla merkeziyetçi olduğu görülmektedir. Anayasamızdaki eğitim anlayışı devletin eğitimin her kademesinin hem yürütülmesinden hem de denetiminden sorumluluğu vardır.

Özellikle din eğitimi üzerinde duran anayasa din eğitiminin sorumluluğunu doğrudan devlete vermiştir. Buradaki amaç din eğitimini farklı düşünce ve fransiyonların yanlış yönlendirme ve öğretimlerini engellemek olduğu ifade edilebilir.

Anayasada eğitim bir hak olarak görülmekte ve çağdaş bir yaklaşım ortaya konulmaktadır. Yani yükümlülüğün ve serbestliğin yanında eğitim görmeyi hak olarak görme önemli bir yaklaşımdır. Çünkü artık bir çok gelişmiş dünya ülkesi eğitimi vazgeçilmez bir hak olarak görrnektedir. Anayasamız ile kimsenin eğitim hakkından yoksun bırakılamayacağı belirtilerek evrenselleşmiş bir hak olan eğitim hakkının Devlet tarafından güvence altına alındığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretim hakkı kanunlar ile düzenlenmektedir.

Devletin Kanunlar ile eğitim hakkını somutlaştırmaya ve uygulama içeriklerini belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Özellikle 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli eğitimin genel ve özel amaçlarını belirtmiştir. Türk Milli eğitiminin temel ilkeleri ile her Türk vatandaşının bedensel, zihinsel, bilişsel yönleriyle onların ilgi istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda ihtiyaçları karşılanarak ve birini diğerinden dili, dini, ırkı ayırt edilmeden fırsatlar sağlanarak eşit ve hayat boyu devam eden eğitim hakkı verildiği görülmektedir.

Kanunlarımızın eğitim yönünden genel bir değerlendirilmesi yapıldığında özünde milli birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından olan Atatürk ilke ve inkılapları, Atatürk milliyetçiliği ve Türk dilinin eğitimin her kademesinde öğretilmesine önem verilmiştir. Ve bir çok kurum ile işbirliği yapılarak merkeziyetçi yapısını burada göstererek Milli Eğitim Bakanlığı aracılığı ile tedbirler almıştır.

Eğitim kanunlarında son yıllar içerisinde bir çok düzenleme yapılması eğitimin sürekli ve dinamizm içerisinde geliştirilmeye çalışıldığının bir ispatıdır. Bu düzenlemeler Türk gençlerinin demokratik ve esnek bir eğitim için onların istek ve ihtiyaçlarına yönelik bir eğitim sistemi amaçlanmıştır ve 4+4+4 kademeleri oluşturulmuştur. Yeni yapıda, hedeflenen esnek program anlayışı ve çocukların gelişim özellikleri esas alınarak bu kademelendirme yapılmıştır. İlk dört, çocuğun okula alıştığı ve temel becerileri kazandığı evredir. İkinci dört, çocuğun yeteneklerini sınadığı ve geliştirdiği bir kademedir. Üçüncü dört ise çocuğun yetenek, gelişim ve tercihleri doğrultusunda genel eğitim veya mesleki ve teknik eğitim alacağı kademedir. Bu hedefler doğrultusunda uygulamaya konulan 4+4+4 kademe sisteminin etkileri için şimdiden olumlu ya da olumsuz etkilerinden söz etmek mümkün değildir. Bu önümüzdeki birkaç yıl içerisinde yapılacak olan geniş bir araştırma ile ortaya konulabilir.

KAYNAKLAR

Akgündüz, Y. (2010). Türk Eğitim Tarihi, Ankara:Pegem.

Ayverdi, S.(2006). Milli Kültür Mes'eleleri ve Maarif Davamız, İstanbul:Kubbealtı.

Çallı, Y. (2009). Türk Anayasa Hukukunda Eğitim Hakkı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gül, A., Gülaçtı, F., Özen, Y.(2007). Demokratik Eğitim Politikası (Eleştirel Bir Yaklaşım), Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2). 111-136.

Kale, M.(2007). Eğitimin Temel Kavramları. Emin Karip(Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s.1-9). Ankara:Pegem.

Kaplan, İ.(1999). Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi, İstanbul:İletişim.

Kızıloluk, H.(2011). Eğitimin Politik Temelleri. Nevin Saylan(Ed.), Eğitim Bilimine Giriş (s.193-213). Ankara:Anı.

Seyidoğlu, H. (1993), Uluslararası İktisat, İstanbul:Gizem.

Taş, U., Yenilmez, F. (2008). Türkiye'de Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Rolü ve Eğitim Yatırımlarının Geri Dönüş Oranı[1], Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1). 155-186.

http://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/anayasa.maddeler?p3=42

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf

http://www.tded.org.tr/images/logo/sem/mustafa_ozkan.pdf

http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72

http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/176.pdf

http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/EIR2011.19.12.12.WEB_.pdf

http://www.fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayilIlkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiIlkogretimBolumuGorusu_s1.pdf

http://spm.ku.edu.tr/?p=342

http://fedu.metu.edu.tr/web/documents/other/222sayilIlkogretimveEgitimKanunuHakkindaEgitimFakultesiGorusu_s4_1.pdf

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf

http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf

http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26434_0.html

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/20.html

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html

TÜRKİYE CUMHURİYETİ HÜKÜMETLERİNİN EĞİTİM POLİTİKALARI

EDUCATION POLICIES OF THE REPUPLIC OF TURKEY GOVERNMENTS

Yard. Doç. Dr. İzzet DÖŞ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, KAHRAMANMARAŞ
Neslihan KAHVECİ
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KAHRAMANMARAŞ
neslihankahveci46@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı 1920'den günümüze kadar kurulan hükümetlerin eğitim politikalarına ilişkin görüşlerini tartışmaktır. Çalışma doküman analizi yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda öncelikle bugüne kadar kurulan hükümetlerin eğitim politikaları taranmış genel olarak eğitim politikalarına ilişkin Türkiye'nin ulaşmak istediği hedeflere ulaşabilme düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Yeni bir yüzyılda insanlık tarihindeki her bir değişiklik eğitimi doğrudan etkilemektedir (Mızrak, 2010). Eğitimde yaşanan değişiklikleri iktidardaki hükümetlerin politikaları etkilemektedir. Bu çalışma ile doksan yıllık Cumhuriyet tarihinde yer alan iktidardaki siyasi partilerin politikalarında yer verdikleri eğitim politikaları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler*: Eğitim politikası, hükümetler, hükümetler ve eğitim politikaları.*

ABSTRACT

The purpose of this study is to discuss their views on the educational policies of governments established in 1920 to the present day. Work was carried out according to the method of document analysis. In this context, governments' established so far; educational policies were primarily scanned and in general it is tried to determine the level of accesibility in Turkey's achieve goals related to education policies. In a new century, any change in the history of humanhind has a direct impact on education (Mızrak, 2010). Changes in education affect the policies of the ruling political parties in ninety-year history of the republic were examined.

Keywords: *Education policy, governments, governments' educational policies.*

1.GİRİŞ

Eğitim bir terbiye yöntemidir. Education olarak da beslemek veya yetiştirmek anlamına gelmektedir. Eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona bir takım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür (Akyüz, 2010). Yaşamımızın her anında karşılaştığımız şeyler bizde davranış değişliğine sebep olabilir. Bu anlamda eğitim hayat boyu devam eder. Eğitim, planlı ya da tesadüfen gerçekleşebilir.

Eğitim amacı toplumsal değişmeyi sağlamak, bireyleri yetiştirmek ve geliştirmek olarak bir anlamda toplumu etkilemektir. Eğitim toplumu etkilerken aynı zamanda toplumdan etkilenmektedir. Eğitimle toplum arasında çift yönlü bir ilişki vardır.

Eğitim, ülkelerin kalkınmasında etkili bir unsurdur. Bu sebeple yetiştirilen insan gücünün eğitime özen gösterilmelidir. Bu özenin ilk basamağı planlı bir şekilde yürütülen okullardır. Okullarda okutulan ders kitaplarının işlevselliğine ve bireyde oluşturacağı davranış değişikliklerine dikkat edilmelidir.

Hükümetlerin eğitimle olan ilişkisi ülke kalkınmasına etkisi düşünüldüğünde kaçınılmazdır. Hükümetler ideolojilerini nesillere aktarırken eğitimi en işlevsel yol olarak görmüştür (Mızrak, 2010).

Eğitim politikası; eğitimle ilgili işlerin yürütülmesinde izlenecek ölçülü ve sistemli bir yol ve yöntem anlamına gelmektedir. Eğitim politikalarını oluşturan temel öğeler başta Anayasa ve Atatürk ilkeleri olmak üzere ilgili yasalar, kalkınma planları ve hükümet programlarıdır.

Türk milli eğitiminin eğitim politikalarının temel prensibi; Cumhuriyet'in ilk yılarlından itibaren değişen dünyaya ayak uydurmak maksadıyla yeni ve çağdaş fikirlerle donanmış, zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir nesil yetiştirmektir. Hükümetlerin eğitim hedeflerinin başında ilköğretimi tüm yurda yaygınlaştırılması gelir. Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra kurulan hükümetler, okul çağındaki bütün çocukların ilköğretimden yararlanması için eğitimde fırsat eşitliği sağlamayı amaçlayan bir eğitim politikasıyla, bilgisizliği yok etmeyi hedef görmüşlerdir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı Osmanlı İmparatorluğunun mirası üzerine kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nde hazırlanan eğitim politikalarının incelenmesidir. 1920 de TBMM'nin açılması ve 1923'de Cumhuriyet'in ilanıyla başlayan süreçte, 1920 den günümüze kadar olan hükümetlerin eğitim politikaları aşağıdaki alt başlık altında incelenmiştir.

2.YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla, görüşme ve görüşme yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyal ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilir(Yıldırım ve Şimşek, 2011:187).

1920'den günümüze kadar kurulan hükümetlerin eğitim politikaları dönem dönem incelenmiştir. Dönemler aşağıdaki alt başlıklar şeklinde sıralanmıştır.

3.HÜKÜMET PROGRAMLARI

Tek Parti Dönemi (1923-1946)

Dönem tarihlerine bakıldığında yeni kurulmuş bir rejim ve büyük savaşlarda önemli ölçüde insan gücünü kaybetmiş bir ülke görülmektedir. Savaşlarda kaybedilen okumuş insan gücünden geriye kalan kesimde ise ancak %10u okuryazardı. Kurulan ülkenin ve benimsenen rejimin siyasal, ekonomik, hukukî, kültürel değişimlerinin halka benimsetilmesi için eğitimin rolünün önemli olduğu fark edilmiş ve buradan hareketle eğitimde önemli gelişmeler sağlanmıştır.

1920 Türkiye'sinde eğitim üç farklı yönetim altında hizmet vermekteydi. TBMM Hükümeti Maarif Vekaleti, Osmanlı Devleti Maarif-i Umumiye Nezareti ve Yabancı Okullar. 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kaldırılmıştır(Akyüz, 2010). Ulusal eğitim deyimi ilk kez kullanılarak eğitimin yönü belli edilmiştir (Tosun, 2010). Eğitimde milli amaçlara ulaşmanın hedeflendiği anlaşılmaktadır. Latin harflerinin kabulü ile okuryazar oranının artması hedeflenmiş ve bu amaçla ülkenin birçok yerinde halkevleri açılmıştır. Bu da göstermektedir ki halk eğitimi önemli bir yer tutmaktadır.

Eğitim politikalarında genel itibariyle Cumhuriyet Halk Partisi'nin programı rehber olarak alınmıştır. Genel olarak eğitim programlarında, Türk çocuğunu eğitim ilkokuldan başlayarak zekâ ve yeteneğine uygun olarak bilim, sanat, pratik ve teknik hayatta gereksinimlere göre yetiştirmek ana yol olarak görülmektedir. İlköğretim eğitmen ve öğretmenlerle verilecek, lise ve yüksek okullar geliştirilerek hayata hazırlayıcı nitelik kazandırılacaktır. Çocukların ahlâk, ruh, bedence sağlıklı ve devinimlere bağlı yetişmesi için tarih ve dil devrimleri önemle özümsetilecektir. İlköğretime büyük bir önem verilmektedir.

Yapılan birçok çalışmada köy okulu, köy öğretmeni gibi ifadelere yer verilmiştir. Çünkü o zamanlarda halkın birçoğu köylerde bulunmaktaydı.

a) 1. Hükümet olan 1. İnönü Hükümeti döneminde (30.10.1923-06.03.1924): Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı İsmail Safa ÖZLER.

b) 2. Hükümet olan 2. İnönü Hükümeti (06.03.1924-22.11.1924): Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Vasıf ÇINAR. Yapılan araştırmalarda 2. İnönü Hükümetine ait hükümet politikası bulunamamıştır.

c) 3. Hükümet olan Okyar Hükümeti döneminde (22.11.1924-03.03.1925): Başbakanı Ali Fethi OKYAR, Milli Eğitim Bakanı Şükrü SARAÇOĞLU'dur. Eğitim Programında halkın eğitime gösterdiği ilgiyi devamlı tutabilmek için öğretmen eksiğinin telafisine çalışılmıştır. Şehirde yetişmiş az sayıda öğretmeni köylerde görevlendirmek mümkün olmamıştır.

d) 4. Hükümet olan3.İnönü Hükümeti döneminde (04.03.1925-01.11.1927): Başbakanı İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati UĞURAL. Öğretmen yetiştirme çalışmaları devam etmiş ve 22 Mart 1926 tarihinde parasız yatılı köy öğretmen okulları kurulmuştur. İlkokul mezunları köy öğretmen okullarına alınmış ve üç yıl eğitim sonrası göreve başlamıştır (Tosun, 2010). Bu uygulama köy enstitülerinin kurulumuna kadar devam etmiştir.

e) 5. Hükümet olan4. İnönü Hükümeti döneminde (01.11.1927-27.09.1930) : Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati UĞURAL ve vekâleten İsmet İNÖNÜ. 1928de Latin Harfleri kabul edilmiş ve Latin harflerinin öğrenimin hızlandırılması için halkevleri açılmıştır. 1930'lu yılla kadar velilerin isteklerine bağlı olarak din dersleri verilmekteydi. 1930 sonrası önce kent okullarında sonra da köy okullarında seçmeli din dersi kaldırılmıştır.

f) 6. Hükümet olan5. İnönü Hükümeti döneminde (27.09.1930-04.05.1931): Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı Esat SAGAY. 1931 tarihli hükümet programında, ilkokul öğrenimine dayalı kız

enstitüleri ve ev kadınlarına ait pratik bilgiler veren akşam kız sanat okullarının açılması yer almıştır. 1932 yılında Halkevleri projesi ile halka yeni rejimin anlatılması sağlanmıştır.

e) 7. Hükümet olan6.İnönü Hükümeti döneminde (04.05.1931-01.03.1935) Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanları Esat SAGAY, Reşit GALİP, Refik SAYDAM ve Yusuf Hikmet BAYUR. 1933-1934 öğretim yılında yapılan program değişikliği ile kız enstitülerinde moda-çiçek ve biçki-dikiş meslek dalları uygulamaya konulmuştur.

f) 8. Hükümet olan 7. İnönü Hükümeti döneminde (01.03.1935 – 01.01.1937), Başbakan İsmet İnönü ve Milli Eğitim Bakanı Saffet ARIKAN'dır. Ülkenin içerisinde bulunduğu ekonomik koşullar sebebiyle, şehir ilkokullarında beş, köy ilkokullarında ise üç yıllık eğitim ve öğretim uygulaması zorunlu kılınmış, demokratik eğitim düzeninde eşit eğitim öğretim hakkı görüşüne uymayan bir uygulamadır ve bu dönemde köy okullarında çalışan öğretmen ve müfettişlerden oluşan bir komisyon tarafından 1936 yılında köy ilkokullarına özel ayrı bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program 1939 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Yördem,2009).

İlköğretimin yaygınlaştırılması amacı ile 1935 yılında, askerliğini çavuş olarak yapan köy gençlerinin, kısa bir eğitimden sonra, kendi köylerinde eğitmen olarak görevlendirildi (Karaman, 2003). İlk uygulamanın başarılı olmasının ardından 1937 de daha kapsamlı bir şekilde 3238 sayılı Köy Eğitmenleri Yasası ile bu kursların sayısı arttırıldı.

g) 9. Hükümet olan 1.Bayar Hükümeti döneminde (01.11.1937-11.11.1938): Başbakan Celal BAYAR ve Milli Eğitim Bakanı Saffet ARIKAN.

h) 10. Hükümet olan 2. Bayar Hükümeti döneminde (11.11.1938-25.01.1939) Başbakan Celal BAYAR ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali YÜCEL'dir.1938-1939 öğretim yılından itibaren kız meslek okulları ile imkânı olmayan küçük kasaba ve köylerde kızlar ve kadınlar için gezici kurslar açılmıştır (Tosun,2010).

i) 11. Hükümet olan 1. Saydam Hükümeti döneminde (25.01.1939-03.04.1939): Başbakan Refik SAYDAM ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali YÜCEl'dir.

j) 12. Hükümet olan2. Saydam Hükümeti döneminde (03.04.1939 – 09.07.1942): Başbakanı Refik Saydam ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali YÜCEL'dir. Dönemin tek partisi olan CHP okul ve öğretmen sorunlarını çözmek için denemelerde bulunmuştur. 1940'lı yıllarda tek parti iktidarının önemli projesi köy enstitüleridir. 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı köy enstitüleri kanunu ile köy enstitüleri kurulmaya başlanmıştır. İlköğretimin yaygınlaştırılması amacıyla, askerliğini çavuş olarak yapan köy gençlerinin, kısa bir eğitimden sonra, kendi köylerinde eğitmen olarak görevlendirilmişlerdir. İlk uygulama 1936 yılında başlatıldı. Eğitmenler, üç sınıflı ilkokullarda karma, iş eğitimine dayalı, uygulamalı öğretim yapmaya başladılar. Beraberinde gelen başarı ile kursların sayısı artırıldı, eğitmenlere toprak, tohumluk, fidan ve tarım araçları verildi ve bulundukları bölgelerde tarımsal çalışmalara öncülük etmeleri sağlandı.

1940'lara kadar Türkiye'de teknik eğitim adına ciddi bir gelişme olmamıştır. 1936 yılında hazırlana "Mesleki Tedrisatın İnkişaf Planı" 1940 yılında 2.Refik Saydam Hükümeti döneminde uygulamaya geçirilmiştir. Teknik öğretimde yabancı dil gerekli görülmüş ve mezun olanların yükseköğretime teşvik edebilmesi

desteklenmiştir. Köylerdeki ilköğretimin verimini arttırmak için, üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okullarının 1939 –1940 öğretim yılında dördüncü sınıf; 1940 – 1941 öğretim yılında ise beşinci sınıfları açılmıştır (Yördem, 2009).

k) 13. Hükümet olan 1. Saraçoğlu Hükümeti döneminde (09.07.1942-09.03.1943): Başbakan Şükrü SARAÇOĞLU ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali YÜCEL.

l) 14. Hükümet olan 2. Saraçoğlu Hükümeti döneminde (09.03.1943-07.08.1946): Başbakan Şükrü SARAÇOĞLU ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali YÜCEL.

Çok Partili Dönem (1946-1960)

Çok partili hayata geçiş döneminde Cumhuriyet Halk Partisi son iktidarlık dönemlerini yaşamıştır. İlk dört yıllık sürede meclise katılan partilerle birlikte hükümet politikalarına eleştirilerde beraberinde gelmiştir. Eğitim sistemi ve eğitim politikaları da eleştirilerden nasibini almıştır.

a) 15. Hükümet olan Peker Hükümeti döneminde (07.08.1946-10.09.1947) Başbakan Recep PEKER ve Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin SİRER'dir. Açılış sürecinde oldukça olumlu karşılanan köy enstitüleri çok partili hayata geçiş süreciyle politika malzemesi olmuş ve yıpratılmıştır. Muhalefet partisinin eleştirilerinden biri köy enstitülerinedir. Bu dönemin hükümet eğitim politikasına alınan ilk aşama köy enstitülerinden çıkan gençlerin kendilerinden beklenen hizmeti başaracak surette bilgi ve tam bir milli duygu içinde yetişmelerine dikkat edilmesidir. http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP15.htm

Liseleri bitirip olgunluk imtihanını vermiş olan gençlerin, burslu ve yatılı olanlara ait müsabaka dışında üniversite fakültelerine ve yüksek okullara girebilmelerini önleyen kayıtlar ve imtihanlar kaldırılacaktır. http://www.tbmm.gov.tr/hukumetler/HP15.htm

1946 da çıkarılan 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile üniversitelerin özerkliği ve tüzel kişiliği hükme bağlanmıştır. Böylece üniversiteler siyasi kontrolden çıkarılmıştır.

b) 16. Hükümet olan 1. Saka Hükümeti döneminde (10.09.1947-10.06.1948): Başbakan Hasan SAKA ve Milli Eğitim Bakanı Reşat Şemsettin SİRER'dir.

c) 17. Hükümet olan 2. Hasan Saka Hükümeti dönemi (10 Haziran 1948- 16 Ocak 1949) Başbakan Hasan SAKA ve Millî Eğitim Bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu'dur. İlköğretim kurumlarında din dersleri okutulması gerekliliği konusuna değinilmiştir.

d) 18. Hükümet olan **Günaltay Hükümeti dönemi (16.01.1949-22.05.1950):** Başbakan Şemsettin Günaltay ve Milli Eğitim Bakanı Hasan Tahsin Banguoğlu'dur. Dört yıllık bu son dönem CHP iktidarı sürecinde sıklıkla tekrar eden din dersi okutulmasına tekrar dönüş olması gerektiğidir. Okullarda din dersi okutulmasının lehte bir durum olduğu görüşleri belirtilmektedir. Din dersleri program dışı fakat okul içinde programı aksatmayacak şekilde isteyen okul öğretmeni tarafından, sınıf geçmede etkisi olmaksızın ve veli izni ile okutulmaya başlanmıştır.

1949 yılında Diyanet İşleri Başkanlığı gözetiminde Kuran kursları resmen açılmıştır.

Dönemin sorunlarından biri olan öğretmen kadrolarının dağılımın yapılamamsı çözüme kavuşturulmuş, şehir merkezlerinde yığılma gösteren öğretmen kadrolarının önemli bir bölümü ihtiyaç merkezlerine gönderilmiştir.

e) 19. Hükümet olan 1.Menderes Hükümeti dönemi (22.05.1950- 09.03.1951): Başbakan Adnan MENDERES ve Milli Eğitim Bakanı Ahmet Tevfik İLERİ'dir. Bu döneme kadar Milli Eğitim Bakanlığının adı Maarif Vekilliği idi. Birinci menderes hükümeti göreve gelir gelmez bu bakanlığın adını Maarif Vekaleti olarak değiştirdi (Tosun, 2010).

Son dönem CHP iktidarında 1949 yılında 4. ve 5. sınıflara program dışı, ana- babanın isteğine bağlı olarak konulan din dersi Kasım 1950'de Demokrat Parti tarafından ilköğretim programının içine alınmıştır ama yine bu dersin alınıp alınmaması ana-babanın isteğine bırakılmıştır (Tangülü, 2012).

f) 20. Hükümet olan 2.Menderes Hükümeti döneminde (09.03.1951-17.05.1954): Başbakan Adnan MENDERES ve Milli Eğitim Bakanları Ahmet Tevfik İLERi ve Rıfkı Salim BURÇAK'dır. Bu dönem hükümetinde eğitimle ilgili olarak; çeşitli nedenlerle okuyamayanlar için Akşam Okulları açılmaya başlanmıştır (Tangülü, 2012).

Teknik öğretim okullarında ziraat ve yol kalkınmasının makineleşmesine paralel olarak bölge ihtiyaçlarına gerekli ustaları yetiştirmek üzere kurs ve şubeler kurulması, doğuda bir üniversitenin temelinin atılması kararlaştırılmıştır ve memlekette ilk, orta, yüksek ve teknik öğretim şubelerinin tek bir genel eğitim siyasetine göre idare edilmesi yoluna girilmiştir. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP20.htm.

Doğu Anadolu'ya kurulacak bir üniversitenin sadece eğitim alanında kalkınmayı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda bölgenin sosyal ekonomik alanda da ilerlemesini sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda 1946 yılında özerklik elde eden İstanbul ve Ankara Üniversitelerinin tutumlarından duyulan rahatsızlık nedeniyle yeni kurulan (KTÜ iki fakülteyle, Ege Üniversitesi tıp fakültesi ve ziraat fakültesiyle, Erzurum Atatürk Üniversitesi fen- edebiyat ve ziraat fakültesi) üniversitelere özerklik verilmemiştir ve 1954'te Milli Eğitim Bakanını, ilgili üniversite senatosundan görüş almak kaydıyla öğretim üyelerini öğretim üyelerinin görevden alma yetkisi ile donatılmıştır (Tangülü, 2012). Milli eğitim bakanlarına üniversiteleri denetleme hakkı tanınmıştır.

Demokrat Parti iktidarı boyunca mesleki ve teknik eğitime büyük önem vermiş ve ülkeye alınan tarım makineleri ve teknik aletlerin kullanımı için gerekli olan teknik ve ara eleman ihtiyacı yetiştirmek amacıyla bazı sanat okullarına motor bölümleri açılmıştır (Tangülü, 2012).

11 Ağustos 1951 tarihinde 5830 sayılı yasa ile Halkevleri ve Halkodaları kapatılmış (Tosun, 2010). Halkevlerinin kapatılmasından sonra yaygın eğitim işlevleri Milli Eğitim Bakanlığı içinde kurulan Halk Eğitim Bürolarında devam etmiştir.

Bu dönemde Köy Enstitüleri ve köylü vatandaşa yüklenen eğitim külfeti oldukça eleştirilmiş ve Köy Enstitülerinin köylüyü köye kapatmaktan başka bir şey olmadığı savunulmuş, 1952-1953 eğitim öğretim yılından itibaren şehir İlköğretmen Okulları ve 1954'de kapatılma kararı alınan Köy Enstitüleri birleştirilerek tek tip İlköğretmen Okulu haline gelmiştir (Tangülü, 2012).

g) 21. Hükümet olan 3. Menderes Hükümeti döneminde (17.05.1954-09.12.1955): Başbakan Adnan MENDERES ve Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Celal YARDIMCI.

h) 22. Hükümet olan 4. Menderes Hükümeti döneminde (09.12.1955-25.11.1957): Başbakan Adnan MENDERES ve Milli Eğitim Bakanları Ahmet ÖZEL ve Tevfik İLERİ.

i) 23. Hükümet olan 5. Menderes Hükümeti döneminde (25.11.1957-27.05.1960): Başbakan Adnan MENDERES ve Milli Eğitim Bakanları Hüseyin Celal YARDIMCI, Tevfik İLERİ ve Atıf BENDİRLİOĞLU.

1960 27 MAYIS ASKERİ MÜDAHALESİNDEN 1980 12 EYLÜL ASKERİ MÜDAHALE SİNE OLAN SÜREÇ

a) 24. Hükümet olan 1. Gürsel Hükümeti (30.05.1960-05.01.1961): Başbakan Cemal GÜRSEL ve Milli Eğitim Bakanları Fehmi YAVUZ ve Bedrettin TUNCEL'dir. Milli Eğitimi durgun halinden çıkarıp yapıcı ve başarıcı bir yapıya ulaştırmak amacımızdır.

b) 25. Hükümet olan **2. Gürsel Hükümeti (05.01.1961-20.11.1961):** Başbakan Cemal GÜRSEL ve Milli Eğitim Bakanları Turhan FEYZİOĞLU ve Ahmet TAHTAKILIÇ. 2. Gürsel Hükümeti program getirmemiştir. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP25.htm

c) 26. Hükümet olan8. İnönü Hükümeti döneminde (20.11.1961-25.06.1962) Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı Mehmet Hilmi İNCESULU'dur. Milli Eğitim, sadece genç nesilleri yetiştirmenin yanı sıra özellikle milli kalkınmayı hızlandıracak ve gerçekleştirecek verimli bir yatırım aracı olarak ele alınmıştır, çeşitli sebeplerle ortaöğretime devam edemeyen çocuklar ve yetişkinler için kısa süreli yetiştirme programları hazırlanacaktır, özel eğitim kurumlarının da açılacağı düşüncesi yer almıştır http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP26.htm.

Eğitim faaliyetleri sadece okulda verilen derslerle sınırlı kalmayıp eğitilmiş insan gücü ile ülke kalkınmasına katkı sağlamak amaçlanmış ve okuma oranını yani eğitilmiş insan gücünü artırmak için her türlü imkanlar sağlanmaya çalışılmıştır.

d) 27. Hükümet olan 9.İnönü Hükümeti döneminde (25.06.1962- 25.12.1963) Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı Şevket Raşit HATİPOĞLU'dur.

Bu döneme kadar öğretmen ihtiyacı sıkıntısı vardır. 9.İnönü Hükümeti eğitim politikasında öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması konusuna öncelik verileceği belirtilmiştir. Eğitim, sadece nesilleri yetiştirmek ve aydınlatmanın yanı sıra sosyal ve ekonomik olarak gelişmeyi sağlayacak bir yatırım olarak ele alınmıştır. İlkokuldan sonra okula devam imkanı bulamayanlar için sadece okuma yazma öğretimi değil aynı zamanda çevrenin ekonomik ve sosyal şartları da göz önünde bulundurularak tarım ve el sanatları alanında yetiştirme kurslarının açılması planlanmıştır. Özel öğretim kurumlarının, resmi öğretim kurumlarının seviyesine uygun şekilde gelişmesi ve yayılması için teşvik edici ve destekleyici tedbirler alınacaktır http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP27.htm.

e) 28. Hükümet olan 10**. İnönü Hükümeti (25.12.1963-20.02.1965):** Başbakan İsmet İNÖNÜ ve Milli Eğitim Bakanı İbrahim ÖKTEM. Eğitim iktisadi kalkınmanın hem ortamı hem de aracı olarak ele alınmış ve buradan hareketle Kalkınma Planının gerektirdiği sayı ve nitelikte personel yetiştirmek amacıyla öncelikle mesleki ve teknik öğretim kurumları geliştirilmeye çalışılmıştır.

f) 29. Hükümet olan Ürgüplü Hükümeti (20.02.1965-27.10.1965): Başbakan Suat Hayri ÜRGÜPLÜ ve Milli Eğitim Bakanı Nevzat Cihat BİLGEHAN. Milli eğitimde amacımız; yurttaşların eşit eğitim imkânları içinde, istidat ve kabiliyetleri yönünde ve ölçüsünde yetişmelerini sağlamaktır. Milli eğitim hizmetlerinin temel unsuru olan öğretmeni; bu hizmete layık ehliyet, vasıf ve sayıda yetiştirmek için gerekli bütün imkânlar aranacaktır.

g) 30. Hükümet olan 1.Demirel Hükümeti (27.10.1965-03.11.1969): Başbakan Süleyman DEMİREL ve Milli Eğitim Bakanları Orhan DENGİZ ve Mehmet İlhami ERTEM. Kabiliyetli köy çocuklarının öğretime devam edebilmesi, muhtaç durumda olanlara Devletin yardım elini uzatabilmesi için parasız yatılı öğrenci kurumları; artan öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için öğretmen yetiştiren kurumları artırılmaya çalışılmıştır. İmam hatip okulları, mesleki orta ve teknik okul mezunlarına yüksek öğretim imkânlarını açık tutarak kabiliyetlerini geliştirmelerini sağlamak amaçlanmıştır. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP32.htm

h) 31. Hükümet olan 2.Demirel Hükümeti döneminde (03.11.1969- 06.03.1970) Başbakan Süleyman Demirel ve Milli Eğitim Bakanı Orhan OĞUZ'dur.

Eğitim mensuplarının sosyal ve ekonomik güvenliklerini sağlamak üzere "Milli Eğitim Mensupları Yardımlaşma Kurumu" kurulacaktır. Öğretmenlik mesleğinin iyileştirilmesi için atılan bir adımdır.

Kimsesiz çocukların yetiştirme yurtlarına alınması kararlaştırılmış, çocuk mahkemelerinin ve çocuk ıslah evlerinin geliştirilmesi düşünülmüştür. Eğitimin herkes için olduğunun göstergesidir.

Mektupla öğretim metodu ile okullar arası seviye farklılığı giderilmeye çalışılacaktır.

2.Demirel Hükümeti dönemine kadar eğitim, kültür ve gençlik işleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülmekte idi. Bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığının çalışmalarını verimli kılabilmek üzere, kültür ve gençlik işlerinin ayrı bakanlıklar halinde idaresi uygun görülmüştür http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP31.htm**.**

i) 32. Hükümet olan 3**. Demirel Hükümeti (06.03.1970-26.03.1971):** Başbakan Süleyman DEMİREL ve Milli Eğitim Bakanı Orhan OĞUZ. Bu dönemde özel olarak Doğu Bölgesinin kalkınması eğitim hedefleri arasında yer almıştır. Bu amaçla bölgedeki yatılı okulların sayıları artırılacak ve yerine göre ilkokula ilaveten ortaokul ve sanat okulu bölümleri de eklenecektir. Böylece doğu bölgesinde de eğitim olanakları karşılanarak bu bölge halkının da kalkınması sağlanacaktır.

j) 33. Hükümet olan 1. Erim Hükümeti (26.03.1971-11.12.1971): Başbakan Nihat ERİM ve Milli Eğitim Bakanı Şinasi OREL. Zorunlu öğretim süresinin ileride bütün yurda yayılmasına hazırlık olarak sekiz yıllık okulların deneme olarak kurulmaları için gerekli hazırlıklara hemen başlanacaktır. Ulusal bir kuruluş olan TRT'nin Anayasa'nın öngördüğü özerklik görev anlayışı içinde güçlenmesine yardımcı olunacaktır. TRT toplumun eğitimde ve kültürel gelişmesinde çağımızda önemli araçlardan biri haline gelmiştir. Bu anlayışla

televizyonun köylerde de seyredilmesi ve bütün yurda hızla yayılması için gerekli tedbirler alınacak ve yatırımlar yapılacaktır. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP33.htm 4. Demirel Hükümet programında yer alan eğitimde radyo ve televizyon kaynaklarının desteğinin alınması politikası güçlendirilmeye çalışılmıştır. Günümüzde de TRT bu anlayışla devam etmekte ve kanallarında eğitime destek olarak düzenlemeler yapmaktadır.

k) 34. Hükümet olan 2. Erim Hükümeti (11.12.1971-22.05.1972): Başbakan Nihat ERİM ve Milli Eğitim Bakanı İsmail Hakkı ARAR. Her kademedeki öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerimizin Atatürk ilkelerine uygun bir anlayış içinde yetişmeleri sağlanırken bu öğrencilerin sol ve sağ aşırı uçlar tarafından zihinlerinin bulandırılmaması ve ön yargılara saptırılmamasına üstün bir dikkat gösterileceği vurgulanmıştır. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP34.htm

l) 35. Hükümet olan Melen Hükümeti (22.05.1972-15.04.1973): Başbakan Ferit MELEN ve Milli Eğitim Bakanı Sabahattin ÖZBEK. Milli Eğitim Kanunu tasarısında okul öncesinden başlayıp ilk, orta ve yüksek öğretim kurumları ile yurdumuzun ekonomik kalkınmasına büyük ölçüde katkıda bulunan teknik okullar bir bütünlük içinde ve çağımızın modern eğitim sistemleri açısından ele alınacak; bu tasarı ile aynı zamanda Cumhuriyet Hükümetlerinin bugüne kadar çıkardıkları eğitimle ilgili dağınık bütün kanunlar da bir araya getirilmiş ve Türk eğitim felsefesi Türk toplumunun yapısına çağımızın ileri bilim ve teknoloji gereklerine ve Atatürk milliyetçiliği ilkeleri üzerine oturtulmuştur.

Bugün ilkokulları bitiren çocuklarımızın büyük bir çoğunluğu üst okullara devam etmek veya bir meslek sahibi olmak imkânlarından yoksun bulunmaktadır. İnsanları ve toplumu tedirgin eden ve hayatta güçsüz bırakan bu büyük soruna çözüm yolu getirmek için öğrencilere bilgi ve kabiliyetleri istikâmetinde bir öğretim vermek, bu suretle onların ya üst okullara gitmelerini ya da çalışma hayatına atılmalarını sağlamak için ilkokulların sekiz yıla çıkarılması çalışmalarına devam edilecek ve bu okulların yurt ölçüsünde yayılmasına çalışılacaktır. Böylece sekiz yıllık zorunlu eğitime geçmenin neden gerekli olduğu belirtilmiştir.

m) 36. Hükümet olan Talu Hükümeti (15.04.1973-26.01.1974): Başbakan Naim TALU ve Milli Eğitim Bakanı Orhan DENGİZ.

n) 37. Hükümet olan 1.Ecevit Hükümeti döneminde (26.01.1974-17.11.1974) Başbakan Bülent ECEVİT ve Milli Eğitim Bakanı Mustafa ÜSTÜNDAĞ'dır. Çocuklara töre ve geleneklerimizle uygun ahlak kaidelerinin öğretilmesi gayesi ile ilk ve orta öğretime zorunlu ahlak dersleri konulması kararlaştırılmıştır, üniversite ve yüksek okullara giriş yükseköğrenime yönelik programları izleyen öğrenciler için imtihansız olacaktır, yüksek öğrenim parasız olacak, öğrenime alınacak öğrenci sayısı fakülte ve bölümler arasındaki dağılımı kalkınma planlarında öngörülen yetişmiş insan gücü hedeflerine göre tespit olunacaktır. Böylece yüksek öğretim herkes için kolaylaştırılmış ve ücretsiz olması ile daha çekici hale getirilmiştir. Öğretimin her kademesinde kitaba ve ezbere dayanan öğretim yerine deneye, gözleme, işe ve üretime yönelmiş bir eğitime ağırlık verilecektir http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP37.htm.

o) 38. Hükümet olan Irmak Hükümeti döneminde (17.11.1974- 31.03.1975) Başbakan Sadi IRMAK ve Milli Eğitim Bakanı Safa REİSOĞLU'dur. Hükümetin eğitim programında, öğretimin her

kademesinde fırsat ve imkân eşitliğini sağlayabilmek için öğretmen ihtiyacı yeterli ölçüde sağlanamayan bölgelerin il merkezlerinde 1975 yılında yapılacak merkezi ve yerleştirme sınavlarından

önce "Üniversiteye Hazırlık Kursları" açılması yer almıştır http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP38.htm.

p) 39. Hükümet olan 4.Demirel Hükümeti döneminde (31.03.1975- 21.06.1977) Başbakan Süleyman DEMİREL ve Milli Eğitim Bakanı Ali Naili ERDEM'dir. Hükümetin eğitim programında, bilimsel ve teknik araştırmaların teşvik edilmesi, teknolojinin milli imkânlara dayalı olarak geliştirilmesine çalışılması ve yurt dışındaki araştırmacıların yurda dönmelerinin sağlanması planlanmıştır. Eğitimde radyo, televizyon ve eğitim laboratuarlarından geniş şekilde yararlanılması, radyo ve televizyon yoluyla yapılacak eğitimin, milli eğitim temel amaçlarına uyması ve köylere kadar ulaşması sağlanacaktır http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP39.htm.

q) 40. Hükümet olan 2. Ecevit Hükümeti (21.06.1977-21.07.1977): Başbakan Bülent ECEVİT ve Milli Eğitim Bakanı Mustafa ÜSTÜNDAĞ. Yazışmalı yükseköğretimle örgün yükseköğretim arasında bağlantı ve uyum sağlanacaktır. Yazışmalı yükseköğretimde, çağdaş eğitim teknolojisinin tüm olanaklarından yararlanılacaktır. Eğitim politikasında, öğrenim özgürlüğü sağlanması, önceki dönemlerde yasal hakları çiğnenerek okula alınmayan veya can güvenli nedeniyle okula gidemeyen öğrencilere, yitirdikleri ders yılının hızlandırılmış programla geri kazandırılması, ilkokul öğrencilerinin kitap gereksinimlerin devletçe karşılanması, okullarda yaparak-yaşayarak eğitim kuralının uygulanarak çocukların okul çağında iken kendilerini toplum yaşamına ve üretken çalışmalara hazırlaması yer almıştır.

r) 41. Hükümet olan 5. Demirel Hükümeti (21.07.1977-05.01.1978): Başbakan Süleyman DEMİREL ve Milli Eğitim Bakanı Nahit MENTEŞE. Teknik elemanların yetiştirilmesinde nazari bilgi yanında sanayi ve tarım alanlarında yapacakları işe kolayca uymalarını sağlayacak ameli eğitim görmeleri sağlanacaktır. Her kademedeki öğretim ve öğrenim kadrolarında görev yapan öğretmenlerimizin, başta mesken, emeklilik, hizmet ve ücret konuları olmak üzere, bütün ihtiyaçlarını ve sıkıntılarını gidermek hedefimiz olacaktır. Bu arada, öğretmenlerin özlük ve sosyal hakları ile ilgili diğer kanunların çıkarılmasına çalışacağız. Öğretmenlik mesleğinin iyileştirilme çalışmaları devam ettirilmiştir. Endüstrimizin geliştirdiği yerlerde, organize sanayi bölgelerinde ve sanayi sitelerinde mesleki eğitim merkezleri açılacaktır. TUBİTAK'ın kalkınma plan ve programlarının gerektirdiği araştırmaları, sosyal konuları da kapsayacak tarzda yapması imkânları sağlanacak, ecdadımızın ilme beynelmilel hizmetleri genç nesillere tanıtması temin edilecektir. Fen bilimlerinin yanı sıra sosyal bilimlerde de gelime sağlayacak projelerin üretilmesi desteklenmiştir.

s) 42. Hükümet olan 3.Ecevit Hükümeti döneminde (01.05.1978- 12.11.1979) Başbakan Bülent ECEVİT ve Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necdet UĞUR'dur. 2. Ecevit Hükümet programı ile aynı politikaya sahiptir. İlkokul öğrencilerinin kitap gereksinimlerinin devletçe karşılanması, yaparak-yaşayarak uygulamalı eğitimime geçilmesi çalışmalarına hız kazandırılmıştır.

t) 43. Hükümet olan 6**. Demirel Hükümeti (12.11.1979-12.09.1980):** Başbakan Süleyman DEMİREL ve Milli Eğitim Bakanı Orhan Cemal FERSOY.

1980-1997: 12 EYLÜL ASKERİ MÜDAHALE SONRASI VE 1997 8 YILLIK ZORUNLU EĞİTİME GEÇİŞ

12 Eylül öncesi ülkede tam bir kaos ortamı hakimdir. Devlet, bütün organlarıyla bir çıkmaza doğru sürüklenmekte ve işleyişinde aksaklıklar oluşmaktadır. Eğitim ise milli temellerden uzaklaşmaktadır. 12 Eylül ile yapılan askeri darbe sonrası kurulan hükümetlerin politikalarında yer alan eğitim hedefleri şöyledir:

a) 44. Hükümet olan Ulusu Hükümeti (20.09.1980-13.12.1983) Başbakanı Saim Bülend ULUSU ve Milli Eğitim Bakanı Hasan SAĞLAM.

b) 45. Hükümet Olan 1. Özal Hükümeti döneminde (13.12.1983- 21.12.1987) : Başbakan Turgut ÖZAL ve Milli Eğitim Bakanları Vehbi DİNÇERLER ve Metin EMİRLİOĞLU'dur. Eğitim politikasında; "Yabancı dil mesleki gelişme ve başarının olduğu kadar, dış ticaret, milletlerarası ilişkiler, ilim, sanat ve kültür alışverişinin de temel aracı haline gelmiştir; bu yüzden orta ve yüksek öğretim yapan gençlerimizin asgari bir yabancı dili iyi derecede öğrenebilmeleri için gerekli bütün tedbirlerin alınmasını elzem görüyoruz."

Yabancı dil bilen teknik insan gücü yetiştirmek amacıyla 1982- 1983 öğretim yılından itibaren Anadolu Meslek Liseleri ve 1983- 1984 öğretim yılından itibaren de Anadolu Teknik Liseleri açılmış, bu liselerin birinci yılı yabancı dil hazırlık sınıfı olarak öngörülmüştür (Tosun, 2010: 52).

"Halk eğitimine devamlılık kazandırmak için, okul dışı eğitim ve kültür faaliyetlerinin geliştirilmesine, radyo ve televizyondan müessir bir şekilde faydalanılması gerektiğine inanıyoruz."

http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP45.htm

1983 yılında bakanlık örgütlenmesinde yapılan değişiklik ile "Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü" düzenlenmiştir (Tosun, 2010: 52). Bu durum eğitimin ülke geneline yayılmasını sağlamak için her türlü imkanın sağlanmaya çalışıldığını göstermektedir. Kitle iletişim aracı olarak radyo ve televizyonlar da eğitim boyutu ile ele alınmış ve böylece her bireye ulaşmak amaçlanmıştır.

c) 46. Hükümet olan 2. Özal Hükümeti (21.12.1987-09.11.1989) Başbakan Turgut ÖZAL ve Milli Eğitim Bakanları Hasan Celal GÜZEL ve Avni AKYOL.

d) 47. Hükümet olan Akbulut Hükümeti döneminde (09.11.1989- 23.06.1991): Başbakan Yıldırım AKBULUT ve Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL'dur. Eğitim programında; her seviyede eğitim ve öğretimde başta TV ve bilgisayar olmak üzere teknolojinin en ileri imkânlarından istifade edileceği; ders kitapları, eğitim araç ve gereçleri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin bilim ve teknolojideki yeniliklere uygun olarak geliştirilmesi, yer almaktadır. Teknolojinin o günün şartlarında var olan imkânlarından yararlanmak hedeflenmiştir.

http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP47.htm

Yine Akbulut Hükümeti programında; ilk ve orta öğretimde ikili öğretimin kaldırılması, sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması hedeflenmiştir. Ancak halen görüyoruz ki bu durum tam anlamıyla sağlanamamış,

ülkemizin ücra köşelerinde sınıflar standartların üzerinde kalabalık ve ikili eğitim öğretim devam etmektedir. Bunun için öncelikle ihtiyaç olan öğrenci kapasitesini taşıyabilecek, çevre şartlarına el verişli uygun okul binalarının yapılmasıdır.

e) 48. Hükümet olan 1. Yılmaz Hükümeti döneminde (23.06.1991- 20.11.1991): Başbakan Ahmet Mesut YILMAZ ve Milli Eğitim Bakanı Avni AKYOL'dur. Eğitim politikasında yer alanlar; Milli Eğitimde yeni seferberlik başlatmada ki kararlılık ile bugüne kadar gereken ilgiyi görmeyen üstün nitelikli, istidat ve kabiliyetli çocukların özel olarak yetiştirilmesi, zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile ilgili yapılacak düzenlemeler, bilgi çağında yaşanıyor olmasının bilinci ile radyo ve televizyonla kısman halka ulaşmanın yanında televizyon kanallarından birinin tamamen eğitim ve öğretime tahsis edileceği bildirilmiştir.

http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP48.htm

f) 49. Hükümet olan 7. Demirel Hükümeti döneminde (20.11.1991- 25.06.1993): Başbakan Süleyman DEMİREL ve Milli Eğitim Bakanı Köksal TOPTAN'dır. Eğitim politikasında:

"Doğumundan başlayarak her Türk yurttaşının öğrenim ve eğitimi devletin yükümlülüğünde olacak ve parasız eğitim esas kılınacaktır."

"Öğretmenlerin sendika kurmaları için gerekli Anayasal değişiklikler yapılacak, eğitimin önündeki sorunların çözümünde öğretmenlerin de katkısının sağlanacağı" yer almıştır. Bu döneme kadar sıklıkla tekrar eden, öğretmenlerin maddi ve manevi gereksinimleri ve şartlarının iyileştirileceğinden ve öğretmenlik mesleğini daha çekici hale getirmekten bahsedişmiş ancak bununla ilgili neler yapılacağı belirtilmemiştir. 7. Demirel Hükümetinin eğitim politikasında öğretmenlerle ilgili net bir düzenlemeden bahsedilmektedir.

"Köklü bir üniversite reformu ile üniversitelere bilimsel ve yönetsel özerklik tanınacak, YÖK sistemi kaldırılarak yüksek öğretim kurumlarının kendi içlerinden seçtikleri organlar eliyle yönetilmesi sağlanacağı" yer almıştır. Üniversiteler bu dönemden önce çalkantılı süreçler geçirmiş ve üniversiteler verilen haklarda adalet sağlanamamıştır. Ankara ve İstanbul Üniversitelerine verilen özerklikler geri alınmıştı. Bu yeni düzenleme ile üniversitelerarası eşgüdüm sağlamak, üniversiteleri bilim ve araştırmanın merkezi yapmak amaçlanmıştır.

g) 50. Hükümet olan 1. Çiller Hükümeti döneminde (25.06.1993- 05.10.1995): Başbakan Tansu ÇİLER ve Milli Eğitim Bakanları Nahit MENTEŞE ve Nevzat AYAZ'dır. Eğitim programında yer alan farklı uygulama, eğitim sektörüne özel yatırımın yapılmasının özendirilmesi ve desteklenmesidir. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP50.htm.

h) 51. Hükümet olan 2. Çiller Hükümeti (05.10.1995-30.10.1995) Başbakan Tansu ÇİLLER ve Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN.

i) 52. Hükümet olan 3. Çiller Hükümeti (30.10.1995-06.03.1996) Başbakan Tansu ÇİLLER ve Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN.

j) 53. Hükümet olan 2. Yılmaz Hükümeti döneminde (06.03.1996- 30.06.1996): Başbakan Ahmet Mesut YILMAZ ve Milli Eğitim Bakanı Turhan TAYAN'dır. Eğitim politikasında yer alanlar: "1986 da 3308 sayılı Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanununun işlerliği ile ülkenin ihtiyaç duyduğu ara insan gücünü

yetiştirmek için, istihdama yönelik, meslek kazandırıcı ve mesleki gelişmeyi sağlayıcı çıraklık ve mesleki teknik eğitime önem verilecek, bu eğitimi alan gençlerin, kendi işlerini kurmaları için özendirilecek ve kendilerine iş yeri kurma kredisi sağlanacaktır."

http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP53.htm

Bu döneme kadar bir çok hükümetin eğitim politikası arasında mesleki ve teknik eğitime verilecek önemin artırılacağı bunun için çalışmalar yapılacağı sıklıkla tekrar etmiş ancak neler yapılacağından bahsedilmemiştir. İlk kez mesleki ve teknik eğitimin cazibesi, buralardan mezun olanlara iş ve kredi imkânının sağlanacağının belirtilmesi ile sağlanmıştır.

"Özel sektörün eğitime katkısının desteklenmesinin yanı sıra özel sektörün okul açmasına ve vakıfların özel üniversite kurması teşvik edilecek ve bunlarla ilgili yasal düzenlemelerin yapılacağı" yer almıştır.

1997 SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ EĞİTİME GEÇİŞTEN GÜNÜMÜZE

a) 54. Hükümet olan Erbakan Hükümeti (28.06.1996-30.06.1997): Başbakan Necmettin ERBAKAN ve Milli Eğitim Bakanı Mehmet SAĞLAM'dır.

b) 55. Hükümet olan 3. Yılmaz Hükümeti döneminde (30.06.1997-11.01.1999): Başbakan Ahmet Mesut YILMAZ ve Milli Eğitim Bakanı Hikmet ULUĞBAY'dır. Eğitim politikasında: "Eğitimde fırsat eşitliğinin yanı sıra olanak eşitliğinin de sağlanacak olması" yer almıştır. Ülke geneline ulaştırılan eğitim-öğretim hizmetlerinin yanı sıra bu fırsatı değerlendirebilecek olanaklar da ulaştırılmak amaçlanmıştır.

"Sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim (temel eğitim) uygulamaya konulacaktır."

"Öğrenme ve öğretmen sürecini geliştiren ve zenginleştiren bilgisayar destekli eğitim yaygınlaştırılacaktır." Teknolojinin ilerleyişi ile eğitim öğretimde kullanımı da yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır.

"Özürlülerin eğitim ve öğrenim olanaklarının çağdaş ülkeler düzeyine çıkarılması amacıyla gerekli düzenlemeler yapılacaktır." Böylece eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamak amacıyla önemli bir adım atılması amaçlanmış ve her bireyin eğitim alma hakkı sağlanmaya çalışılmıştır.

http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP55.htm

c) 56. Hükümet olan 4.Ecevit Hükümeti (11.01.1999-28.05.1999): Başbakan Bülent ECEVİT ve Milli Eğitim Bakanı Metin BOSTANCIOĞLU'dur.

d) 57. Hükümet olan 5. Ecevit Hükümeti döneminde (28.05.1999-18.11.2002): Başbakan Bülent ECEVİT ve Milli Eğitim Bakanları Metin BOSTANCIOĞLU ve Necdet TEKİN'dir. Eğitim politikasında: "Üstün zekâlı ve üstün yetenekli çocukların erken belirlenmesi ve özel ilgi görmelerine çalışılacaktır." Böylece her çocuk kaybedilmeden ülkeye kazandırılacaktır. İlk kez kaynaştırmalı eğitim kavramından bahsedilmiş ve kaynaştırmalı eğitimden yararlanamayan engelli çocuklara yönelik temel eğitim kurumlarının sayılarının artırılması dile getirilmiştir.

Okul öncesi eğitimin öneminin fark edilmesiyle okul öncesi eğitim kurumlarının sayısının artırılması görüşülmüştür.

"Meslekî teknik eğitim özendirilecektir. Lise düzeyinde meslekî-teknik eğitim alanların, kendi branşlarında üniversite ve ön lisans programlarına sınavsız girebilmeleri için gereken düzenlemeler yapılacaktır." Ülkede ihtiyaç duyulan teknik eleman ihtiyacının karşılanabilmesi amacı ile bu alanla ilgili bölümlerin çekiciliğinin artırılması sağlanmıştır. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP57.htm

e) 58. Hükümet olan Gül Hükümeti döneminde (18.11.2002-14.03.2003): Başbakan Abdullah GÜL ve Milli Eğitim Bakanı Erkan MUMCU'dur. Eğitim politikasında: "Yaygın ve örgün eğitimin her aşamasında e-eğitim yürürlüğe konacaktır." Dünya çapında yaygınlaşmış internet kullanımı ile ülkemizde de internet tabanlı eğitim olanaklarının sağlanması amaçlanmıştır. Böylece eğitim-öğretim zaman ve mekan kavramından tasarrufla sağlanmış olacaktır.

"Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, eğitim hizmetlerinin etkili koordinasyonuna imkan verecek şekilde yeniden yapılandırılacak; üst kademelerde toplanan yetkiler, alt birimlere ve yerel birimlere dengeli olarak aktarılacak ve yerel yönetimlerin eğitimdeki rolü artırılacaktır." Öğretmeni ve öğrencisi ile çok geniş bir yapıya sahip olan Milli Eğitim Bakanlığının her bir öğrenciye, öğretmene ve hizmete merkez teşkilatı ile ulaşması zor olduğu için bu anlamda yönetimi altındakiler ile yetki ve görev paylaşımı yaparak hizmetlerin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır.

http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP58.htm

f) 59. Hükümet olan 1.Erdoğan Hükümeti(14.03.2003-29.08.2007): Başbakan Recep Tayip ERDOĞAN ve Milli Eğitim Bakanı Hüseyin ÇELİK'tir.

g) 60. Hükümet olan 2. Erdoğan Hükümeti döneminde (29.08.2007-14.06.2011): Başbakan Recep Tayip ERDOĞAN ve Milli Eğitim Bakanları Hüseyin ÇELİK ve Nimet ÇUBUKÇU'dur. Eğitim politikasında: "Yedi yaşın eğitime başlamak için geç bir yaş olduğu bu amaçla okul öncesi eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılacağı" yer almıştır. Okul öncesi eğitimin amacı çocukları bir üst eğitime hazırlamak ve onlara temel becerileri kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında çocukların temel eğitime başlamadan hazırlanıp gelmesi temel eğitim sürecini olumlu etkilemektedir.

"Hükümetimiz, özellikle ilköğretim ve ortaöğretimi, bilgi yüklemeden ziyade öğrencilere temel beceriler edinme, analiz ve sentez yapabilme, düşünebilme, sorgumla, sağlam bir karakter kazandırma dönemi olarak görmektedir. Bu dönem aynı zamanda öğrencinin kendisi ve çevresiyle uyumlu, sosyal ve kültürel değerlerle toplumsal aidiyet duygusunu kazanacağı bir kimlik oluşturma aşaması olarak kabul etmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki müfredatlar değiştirilmiş ve tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır." Temel eğitimde kazandırılması gerekenin bilgi ağırlıklı olmasından ziyade kendini ifade edebilmesi ve olaylar karşısında problem çözebilme ve kendini ifade edebilme becerileri kazandırılması yönünde değiştirilmiştir.

"Cumhuriyet tarihinde ilk defa iktidarımız döneminde, ilköğretim ve ortaöğretimde her çocuğumuza ücretsiz ders kitabı verilmesi uygulaması başlatılmıştır." İlköğretimin parasız ve devlet kontrolünde olmasından sonra atılan en önemli adımlardan biridir. Böylece her okulda okutulan ders kitapları aynı düzeyde olmuştur.

http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP60.htm

h) 61. Hükümet olan 3. Erdoğan Hükümeti döneminde (-…): Başbakan Recep Tayip ERDOĞAN ve Milli Eğitim Bakanları Ömer DİNÇER ve Nabi AVCI'dır. Eğitim politikasında: "Her türlü bilgi teknolojisinin yaygın ve eksiksiz olarak kullanıldığı eğitim ortamlarını oluşturmak; tüm okullar, öğretmenler ve öğrenciler arasında kesintisiz bir elektronik iletişim ortamı sağlanacağı; FATİH Projesi ile eğitim ve öğretim teknolojilerinde çağın gerektirdiği teknolojik gelişmelere uygun ve dünyaya örnek olacak yeni bir uygulamaya geçileceği; okullarda akıllı derslikler oluşturulacağı; çocuklara e-kitap (elektronik kitap) ücretsiz dağıtılacağı" yer almıştır. Eğitimde her türlü teknolojik gelişmenin kullanılması amaçlanmıştır. http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP61.htm

2012-2013 eğitim ve öğretim döneminde zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılıp zorunlu eğitim yaşı da 5,5 a çekilmiştir.

4. SONUÇ

Bu araştırmanın temel amacı, 1920'den günümüze kadar kurulan hükümetlerin eğitim politikaları ve bu politikaların uygulama sonuçlarının ortaya çıkarılmasıdır.

Bu amaçla yapılan doküman taraması sonucunda ulaşılan bulgulardan ortaya çıkan sonuçlar şöyledir:

Genel olarak hükümetlerin eğitim politikalarında hedeflenenin Cumhuriyete, insan hak ve hürriyetlerine, Türk Milliyetçiliğine bağlı, demokratik, lâik, sosyal ve hukuk devleti anlayışına sahip, Atatürk inkılâplarının koruyucusu bir gençlik yetiştirmek ve her Türk gencinin milli şuurumuzu yüksek seviyede tutarak eğitilmesi olduğu görülmüştür. Eğitim laikleştirilmiştir ve demokratikleştirilmiştir (Akyüz, 2010).

Eğitim politikalarının genel amacı vatandaşlar için fırsat eşitliği oluşturarak, herkese açık ve yaygın bir hizmet sunarak geleceğe hazırlamak olarak ortaya çıkmıştır. Kalkınma hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayacak nitelikli insan gücünü yetiştirecek hizmetler sunmak ön plandadır. Bu amaçla her fırsatta mesleki ve teknik öğretim imkânları yaygınlaştırılmaya çalışılmış, mesleki ve teknik okul mezunlarının yüksek öğretime geçişleri ve iş imkânları kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

Her hükümet döneminde eğitim sisteminin hedef ve metotları bugünün ve yarının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Tek Parti Döneminde, halkın büyük çoğunluğunun köylerde olması ve köylerde çalışacak öğretmen yetiştirmek ve köylere eğitim ve öğretim olanağını götürmek amacıyla açılan Köy Enstitüleri, Çok Partili Dönemin başlarında, bu uygulamanın köylüyü köye hapsetmek olduğu gerekçesi ile kapatılmış ve yerine öğretmen yetiştiren ve köylüyü merkezlere çekecek öğretmen yetiştiren tek tip okullar açılmaya başlanmıştır.

Her dönemde dikkat çeken bir uygulama ise öğretmenlik mesleğine ilişkin olduğu görülmektedir. Atatürk ülküsüne bağlı, yeter sayıda ve nitelikte öğretmen yetiştirmek ve öğretmenlik mesleğini cazip hale getirecek şekilde maddi ve manevi iyileştirmeler yapılması yer almıştır.

Eğitim yoluyla aktarılacak milli kültür ve bilincin bütün halka ulaştırılması amacıyla radyo ve televizyonların eğitime katkısının artırılma çalışmaları bütün hükümetler döneminde ön planda tutulduğu, Radyo ve Televizyon programlarının milli duyguları koruyucu, yüceltici ve özendirici olmasına özen gösterildiği görülmektedir.

Savaşlarda kaybedilen okumuş insan gücünü yeniden oluşturulabilmesi için okur-yazar oranının artırılması sıklıkla tekrar eden çalışmalardan olduğu görülmektedir. Bu anlamda ilk adım tek parti döneminde Halkevlerinin açılmasıyla başlamıştır. Tek Parti döneminin ilk dönemlerinde istikrarlı bir eğitim politikası oluşturulmaya çalışılmıştır.

3. İnönü Hükümeti döneminde Parasız yatılı köy öğretmen okulu uygulaması ile öğretmen ihtiyacının karşılanması için çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Genel olarak din dersinin okutulması konusunda sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. 4. İnönü Hükümeti döneminde seçmeli olarak okutulan din dersleri kaldırılmış, Günaltay Hükümeti döneminde program dışı ve isteğe bağlı olarak tekrar okutulmaya başlanmış ve günümüzde program kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olarak program dâhilinde okutulmaktadır.

Hükümetlerin politikalarında yaygın eğitime önem verildiği anlaşılmaktadır. 5. İnönü döneminde başlatılan Halkevleri Projesinin zamanla yerini Halk Eğitim Müdürlüklerine bıraktığı görülmektedir.

2. Demirel Hükümeti döneminde başlatılan mektupla öğretim metodu günümüzün Açık Öğretim temellerini atmıştır.

İstikrarlı eğitim politikalarının sonucunda hızla gelişen eğitim sisteminin sonuçları arasında önce yüksek öğretime geçişin imtihansız olması düşünülmüş ancak vazgeçilmiş uygulamaya konulamamıştır. Bununla birlikte parasız yatılı köy öğretmen okullarının açılmasıyla başlayan eğitim öğretimin parasız oluşu ile günümüzde uygulanan ders kitaplarının ücretsiz dağıtımı sonucuna kadar gelinmiştir.

Eğitimde kalitenin artırılması amacıyla gelişen teknolojiden yararlanmak beraberinde bilgi teknolojisinin eğitime dâhil edilmesini de gerekli kılmıştır. 1998 yılında “bilgi teknolojisi sınıfları” kurulmaya başlanmıştır (Erdem, 2005).

Zorunlu eğitim yaşının düşürülmesi ve süresinin uzatılması çeşitli tartışmaları da beraberinde getirmiş, uygulamada bazı problemler yaşanmıştır. Henüz ilk uygulaması gerçekleştiği için sonuçları hakkında net bilgileri ulaşmak zor olabilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. 2010. Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2010, Pegem Akademi, Ankara.

Baş, K. (2004). Türkiye'de Zorunlu Eğitimin Süresinin Artırılmasının Sağlayacağı Kazançlar, Ankara SBF Dergisi, s.21-42.

Başar, E. (2004). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1920- 1960), İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları

Delipınar, M. (2003). Türkiye'de Çok Partili Döneme Geçiş Sürecinde Eğitim Politikaları (1946- 1950), Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinen Nokta, Bilim Eğitim ve Düşünde Dergisi, 5(2).

Giorgetti, F. M., Batır, B. 2008. İsmet İnönü'nün Cumhurbaşkanlığı Döneminde Eğitim Politikaları, Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları, 13-14.

Karaman, S. 2003. 63. Kuruluş Yılında Köy Enstitüleri, Bilim Eğitim ve Düşünde Dergisi, 3(2).

Kapluhan, E. (2012). Kurtuluş Savaşı Dönemi Eğitim Politikaları ve Eğitim Faaliyetleri, Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1 (1), s. 1-28.

Karakök, T. (2011). Menderes Dönemi'nde (1950- 1960) Türkiye'de Eğitim, Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi, Cilt:1, Sayı:2, s.89- 97.

Mızrak, A. (2010). 1980- 2009 Yılları Arası Hükümetlerin Eğitim Politikaları ve Bu Politikaların İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıması, Çukurova Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti Dönemi Eğitim Politikaları (1950-1960), Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 389-410.

Tosun, T. 2010. Tanzimat'tan Günümüze Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim Politikaları, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Yördem, H. P. 2009. Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'na İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923-2000), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

"1. İnönü Hükümeti Programı", 1923, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP1.htm

"2. İnönü Hükümeti Programı", 1924, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP2.htm

"Okyar Hükümeti Programı", 1924, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP3.htm

"3. İnönü Hükümeti Programı", 1925, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP4.htm

"4. İnönü Hükümeti Programı", 1927, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP5.htm

"5. İnönü Hükümeti Programı", 1930, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP6.htm

"6. İnönü Hükümeti Programı", 1931, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP7.htm

"7. İnönü Hükümeti Programı", 1935, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP8.htm

"1. Bayar Hükümeti Programı", 1937, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP9.htm

"2. Bayar Hükümeti Programı", 1938, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP10.htm

"1. Saydam Hükümeti Programı", 1939, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP11.htm

"2. Saydam Hükümeti Programı", 1939, (Çeviirmiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP12.htm

"1. Saraçoğlu Hükümeti Programı", 1942, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP13.htm

"2. Saraçoğlu Hükümeti Programı", 1943, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP14.htm

"Peker Hükümeti Programı", 1946, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP15.htm

"1. Saka Hükümeti Programı", 1947, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP16.htm

"2. Saka Hükümeti Programı", 1948, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP17.htm

"Günaltay Hükümeti Programı", 1949, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP18.htm

"1. Menderes Hükümeti Programı", 1950, (Çevirmiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP19.htm

"2. Menderes Hükümeti Programı", 1951, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP20.htm

"3. Menderes Hükümeti Programı", 1954, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP21.htm

"4. Menderes Hükümeti Programı", 1955, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP22.htm

"5. Menderes Hükümeti Programı", 1957, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP23.htm

"1. Gürsel Hükümeti Programı", 1960, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP24.htm

"2. Gürsel Hükümeti Programı", 1961, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP25.htm

"8. İnönü Hükümeti Programı", 1961, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP26.htm

"9. İnönü Hükümeti Programı", 1962, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP27.htm

"10. İnönü Hükümeti Programı", 1963, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP28.htm

" Ürgüplü Hükümeti Programı", 1965, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP29.htm

"1. Demirel Hükümeti Programı", 1965, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP30.htm

"2.Demirel Hükümeti Programı", 1969, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP31.htm

"3. Demirel Hükümeti Programı", 1970, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP32.htm

"1. Erim Hükümeti Programı", 1971, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP33.htm

"2. Erim Hükümeti Programı", 1971, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP34.htm

"Melen Hükümeti Programı", 1972, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP35.htm

"Talu Hükümeti Programı", 1973, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP36.htm

"1.Ecevit Hükümeti Programı", 1974, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP37.htm

"Irmak Hükümeti Programı", 1974, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP38.htm

"4.Demirel Hükümeti Programı", 1975, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP39.htm

"2. Ecevit Hükümeti Programı", 1977, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP40.htm

"5. Demirel Hükümeti Programı", 1977, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP41.htm

"3.Ecevit Hükümeti Programı", 1978, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP42.htm

"6. Demirel Hükümeti Programı", 1979, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP43.htm

"Ulusu Hükümeti Programı", 1980, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP44.htm

"1. Özal Hükümeti Programı", 1983, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP45.htm

"2. Özal Hükümeti Programı", 1987, (Çevirimiç), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP46.htm

"Akbulut Hükümeti Programı", 1989, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP47.htm

"1. Yılmaz Hükümeti Programı", 1991, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP48.htm

"7. Demirel Hükümeti Programı", 1991, (Çeviirmiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP49.htm

"1. Çiller Hükümeti Programı", 1993, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP50.htm

"2. Çiller Hükümeti Programı", 1995, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP51.htm

"3. Çiller Hükümeti Programı", 1995, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP52.htm

"2. Yılmaz Hükümeti Programı", 1996, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP53.htm

"Erbakan Hükümeti programı", 1996, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP54.htm

"3. Yılmaz Hükümeti Programı", 1997, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP55.htm

"4. Ecevit Hükümeti Programı", 1999, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP56.htm

"5. Ecevit Hükümeti Programı", 1999, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP57.htm

"Gül Hükümeti Programı", 2002, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP58.htm

"1. Erdoğan Hükümeti Programı", 2003, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP59.htm

"2. Erdoğan Hükümeti Programı", 2007, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP60.htm

"3. Erdoğan Hükümeti Programı", 2012, (Çevirimiçi), http://tbmm.gov.tr/hukumetler/HP61.htm

NEO LİBERAL POLİTİKALAR VE EĞİTİM ALANINDAKİ İZDÜŞÜMLERİ: TÜRKİYE'DE EĞİTİM KOÇLUĞU UYGULAMALARI ÜZERİNDEN ELEŞTİREL BİR OKUMA

NEO-LIBERALIST POLICIES AND THEIR PROJECTIONS IN THE EDUCATIONAL AREAS: A CRITICAL READING ON THE EDUCATIONAL COACHING APPLICATIONS IN TURKEY

Yrd. Doç.Dr. Aydan ÖZSOY

Gazi Üniversitesi, Gazi Meslek Yüksekokulu, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, ANKARA

aydanozsoy@yahoo.com

ÖZET

Türkiye'de eğitim alanını düzenleyen, bu alan içinde faaliyet gösteren bütün yapıların; kişi, kurum, kuruluşların varlıklarını, çalışma koşullarını ve ilişkilerini belirleyen önemli unsurların başında uygulanan politikalar gelmektedir. Eğitim politikaları hem bireyler hem de toplumlar, topluluklar için hayati önem taşırlar. Türkiye'de 1980'lerden başlayarak 90'larda hız kazanan ve bugün etkilerini gündelik yaşamlarımızın en ücra köşelerinde derinden hissettiğimiz neoliberal (yeni sağ) politikalar, eğitim alanında da yoğun olarak karşımıza çıkmaktadır. Özelleşme, piyasalaşma, ticarileşme, tekelleşme, rekabet, hız, verimlilik, uzmanlaşma, sürdürebilirlik ve uluslararasılaşma kavramları çerçevesinde açıklaya geldiğimiz ve yeni kavramlarla üzerinde tartışmaya devam ettiğimiz bu politikalar, dünyayı olduğu kadar kendi eğitim sistemimizi de değiştirmiştir. Bu çalışma, 90'lardan başlayarak neoliberal anlayış bağlamında değişen eğitim politikalarımızı ve bu değişen politikaların izdüşümlerinden biri olarak sayabileceğimiz 'eğitim koçluğu' uygulamalarını analiz etmeyi amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında ele alınan eğitim politikaları, ekonomi-politik ve eleştirel ekonomi politik yaklaşımlar çerçevesinde çözümlenmektedir. Çözümlemelerde eğitim alanındaki faaliyetler, 90'lardan başlayarak bugüne uzanan süreçte, tarihsel ve toplumsal bir bakışla bütüncül olarak ele alınmaktadır. Bu bakışın kaynağında, eğitimde devlet tarafından uygulanan politikalar ve ekonomik temelleri yer almaktadır. Çalışmada yöntem olarak çoklu yöntemler (doküman analizi ve derinlemesine görüşme) seçilmiştir. Eğitim politikalarını anlamamıza olanak sağlayan sosyal, ekonomik, kültürel yaşam ve dinamiklerimiz, yasalar ve uygulamalar bağlamında literatür taraması yapılarak, doküman analizi yöntemi ile çözümlenmektedir. Eğitim politikalarının analizinin yanında onun bir uzantısı olan 'eğitim koçluğu' uygulamaları da bu konuda faaliyet gösteren özel kuruluşların çalışmaları ve çalışanlarla yapılan derinlemesine görüşmelerle ortaya konmaktadır. Çalışma, neoliberal politikaların yasalar ve uygulamalar bağlamında, Türk eğitim sisteminde 90'larla birlikte etkili bir şekilde görüldüğünü, 2000'lerle birlikte yaygınlaşarak etkilerini yoğunlaştırarak sürdürdüğünü varsayar. Bu etkinin ve yaygınlaşmanın bir uzantısı olarak 'eğitim koçluğu uygulamaları, politikaların tüm açıklığı ile görüldüğü yeni bir ekonomik ve kültürel alandır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, neoliberal politikalar, eğitim koçluğu, derinlemesine görüşme, doküman analizi

ABSTRACT

Implemented politics are the most significant elements organizing the educational area in Turkey and determining the existence, working conditions and relationships of all structures and persons, organizations and institutions functioning in this area. Educational policies are vital for individuals, societies and communities. Neo-liberalist policies, starting from the 1980's and speeding up in the 90's in Turkey, are felt strongly in our daily activities even in the most remote places, and they appear in the educational area intensely as well. These policies have been explained in the framework of privatization, attaining a place in the contexts of market, commercialization, monopolization, competition, speed, efficiency, specialization, sustainability and

internationalization, and these policies have changed the globe as well as our own educational system. This study aims to analyze our educational policies, changing in the context of the neo-liberalistic comprehension starting from the 90's, and aims to analyze 'educational coaching' applications, regarded as one of the projections of these changing policies. Educational policies, approached in the context of the study, were analyzed in the framework of economics, politics and critical economy policies. In the analyses, activities in the educational area were approached totally as a historical and social outlook, in the process starting from the 90's up until today. Educational policies implemented by the state and economic foundations take place in the source of this approach. Multiple methods were preferred in the study (document analysis and in-depth interview). Literature survey was conducted on social, economic, cultural life and dynamics in the context of laws and implementations, assisting us in the understanding of educational policies, and they are solved by the document analysis method. In addition to the analysis of educational policies, 'educational coaching' applications, which are an extension of these policies, were revealed by the studies of private organizations that are active in this field and by in depth interviews conducted with the workers. The study assumes that neo-liberalistic policies were observed effectively in the Turkish educational system in the 90's in the context of the laws and implementations, and that they intensified and continued in the 2000's. As an extension of this effect and intensification, 'educational coaching' is a new economic and cultural area, where policies are revealed clearly.

Key words: Education, neo-liberalistic policies, educational coaching, in depth interview, document analysis

GİRİŞ

Bu çalışma, Türkiye'de 1980'lerden başlayarak 90'larda belirgin bir şekilde hız kazanan, gündelik yaşamımızın önemli alanlarında etkilerini derinden hissettiğimiz neoliberal (yeni sağ) politikaları ve bu politikaların eğitim alanındaki temel dönüştürücü etkilerini tartışmayı amaçlamaktadır. Çalışma boyunca bu tartışma, Türkiye üzerinden, 90'lardan bugüne uzanan süreçte, eğitim politikalarının dönüşmesinde etkili olan ekonomik, sosyal ve kültürel alandaki gelişmeler çerçevesinde yürütülecektir. Türkiye örneğinden hareketle, neoliberal politikalar ve eğitim ilişkisi önemli ve önemli olduğu kadar da sorunlu bir ilişkidir. Ülkemizde eğitimin uzunca bir süre devlet eliyle yürütüldüğü düşünülecek olursa, 90'larla birlikte uygulanan yasal değişiklikler, ekonomik programlar ve yardımlar (GATS Sözleşmesi, Dünya Bankası, Avrupa Birliği, Dünya Ticaret Örgütü, OECD) yoluyla pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında da özelleştirme çalışmaları hızlanır. Eğitim ilerleyen yıllarda ulusal ve uluslar arası sermaye için iştah kabartıcı yeni bir yatırım alanı ve aracıdır. Eğitim alanının ulusal ve ağırlıklı olarak da uluslararası şirketler ve ortaklıklar yoluyla ticarileşmesi, piyasalaşması ve metalaşması toplumlar ve bireyler için beraberinde önemli sorunlara yol açmıştır. Daha etkin, verimli, rasyonel, üretken, özgür ve demokratik bir eğitim alanı ve anlayışı inşa etme iddiası ve inancı içinde olan bu yeni dönemde, sorunlar krize dönüşmüştür. Rakamlar, dünyada eğitimin, trilyon dolarlık bir pazar içinde tüm bileşenleri; kurumlar (devlet, okullar, özel sektör içindeki şirketler, sivil toplum örgütleri, siyasi partiler) ve kişiler (öğretmen, veli, öğrenci, idareci, yardımcı personel ve yatırımcı) ile rekabete dayalı endüstriyel bir alana dönüştüğünü göstermektedir. Sadece rakamlar değil, farklı göstergeler, başta zihinlerimize yerleştirilen kalıplar, imgeler yoluyla eğitime bakışımız, anlayış ve algılarımızda da ciddi dönüşümler yaşanmaktadır. Özellikle yoksul kesimler ve orta sınıf için eğitim bir üst sınıfa atlayarak kurtulmanın, iyi yaşamanın, ayrıcalıklara sahip olmanın aracıdır. Kemal İnal'ın ifadesiyle (2007:179) anne babaların tek istekleri, çocuklarının "yırtması"; yani, sınıf atlaması, zengin olması, lüks içinde yaşaması, kariyer yapması, maaşı yüksek bir meslek edinmesi, stil ve mekandan anlaması, kaliteyi satın alabilmesidir. Bu vahşi eğitim koşusunda rekabete dayalı eğitime olan inancımız artar, kazanma isteğimiz pekiştirilir.

Tüm bu değişimler içinde dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim politikaları dönüşümün temelinde yer alır. Eğitimdeki karışık, birbiri içine geçmiş ve çok boyutlu bu süreci anlamak, tartışmak en önemlisi de bugün ve gelecek için çözümler üretmek gerekmektedir. Çözümlerin temelinde tüm bu gelişmelerin yanında daha insani, nitelikli, eşitlikçi, dönüştürücü, verimli, demokratik, özgür ve katılımcı eğitim nasıl olmalıdır sorusu yatmalıdır. Henry A. Giroux (2007: 13-14)'un ifadesiyle, 'eleştirel eğitim' kavramı, bu noktada hepimize olanaklar sunar. Piyasalaşma tehdidine karşı eleştirel düşünce temelli olan eleştirel eğitim, topluma, öğrencilere, bireylere korunabilmeleri, ayakta durabilmeleri, mücadeleleri ve somut bir demokrasi için cesaret sağlayacaktır. Yüzümüzü çevirebileceğimiz daha insani bir eğitim dünyasının varlığını hatırlatacaktır. İnsani bir eğitim güçlü, güçsüz, zengin, fakir hepimizin yararına olacaktır.

Bu inançtan hareketle çalışma, Türkiye'de eğitimin endüstrileşme sürecini, 90'lardan bu yana üretilen eğitim politikaları çerçevesinde, tarihi olaylar, aktörler, yasalar ve uygulamalardan örneklerle analiz etmeyi tartışmayı, amaçlamaktadır. Çalışma ayrıca eğitimdeki endüstrileşme sürecinin önemli ve yeni göstergelerinden biri olarak gördüğü eğitim koçluğu uygulamalarına (danışmanlık ve koçluk hizmeti veren şirketlerin, eğitim koçluğu, öğrenci koçluğu çalışmaları bağlamında) Türkiye ölçeğinde odaklanarak, tartışmayı amaçlar. Çalışma, daha insani, katılımcı, paylaşımcı, etkileşimli, verimli, sorgulayıcı, dönüştürücü, demokratik, özgür ve eşitlikçi bir eğitim alanının oluşabilmesi için de öneriler sunar. Çalışmada ekonomi politik ve eleştirel ekonomi politik yaklaşımlar çerçevesinde çözümlemeler yapılmaktadır. Çözümlemelerde eğitim alanındaki faaliyetler, 90'lardan başlayarak bugüne uzanan süreçte, tarihsel ve toplumsal bir bakışla bütüncül olarak ele alınmaktadır. Bu bakışın kaynağında, eğitimde devlet tarafından uygulanan politikalar ve ekonomik temelleri yer almaktadır.

Çözümlemelerde doküman (belge/metin) analizi ve derinlemesine görüşme yöntemi bir arada kullanılmaktadır. Eğitim politikalarını anlamamıza olanak sağlayan sosyal, ekonomik, kültürel yaşam ve dinamiklerimiz, yasalar, uygulamalar ve tartışmalar bağlamında literatür taraması yapılarak, literatürdeki farklı dokümanların analizi ile çözümlenmektedir. Eğitim koçluğu uygulamaları ise Türkiye'de faaliyet gösteren eğitim koçluğu şirketlerinde çalışanlarla yapılan derinlemesine görüşmeler yoluyla analiz edilmektedir. Çalışmada, Türkiye'de eğitimin kalitesini, niceliğini ve niteliğini artırmak için uygulandığı söylenen neoliberal politikaların, ticarileşen ve piyasalaşan bir eğitim alanında, söylenenin aksine, gelir dağılımda büyüyen farkların etkisiyle eşitsizliğe, hak ve özgürlükleri daraltmaya ve bozulmaya yol açtığı varsayılmaktadır. Çalışmada eğitim koçluğu faaliyetlerinin ise bu politikaların bir uzantısı olarak ortaya çıktığı, geliştiği ve bu politikaları güçlendirdiği savunulmaktadır. Çalışmada ayrıca Türkiye'de eğitim koçluğu hizmeti veren şirketlerin ve çalışanların özgün konumları ve çalışma pratikleri çerçevesinde, bu sektörün rekabetçi, acımasız ticari yapılaşmasının yanında insan merkezli bir anlayışa ihtiyaç duyduğu da öngörülmektedir. Eğitimin temelinde insan vardır. Bu yüzden de insani değerler her zaman merkezi konuda yer alacaktır. Eğitim alanındaki uygulamalar, küreselleşen kapitalist sistemin bir sonucu olarak bünyesindeki en önemli parçası olan özneyi/bireyi yani insanı dönüştürmektedir. Verimlilik, hız, rekabet, bireysellik ve kazanma hedefi içinde birey, gittikçe merkezileşen, tek tipleşen bir eğitim ve öğretim anlayışının parçası olmaya doğru evrilmektedir. Eğitim koçluğu uygulamaları da insan temelinde bu tek tipleşen bireye ve eğitim alanındaki sorunlarına odaklanmaktadır.

1. EKONOMİ POLİTİK VE ELEŞTİREL EKONOMİ POLİTİK YAKLAŞIMLAR ÇERÇEVESİNDE EĞİTİM

Eğitim alanında yapılan faaliyetlerin kaynağında ekonomi ve ekonomi temelli üretilen politikalar önemli bir yer tutar. Eğitim pek çok özelliğinin yanında en başta ekonomik ve politik bir faaliyet alanıdır. Eğitim ve ekonomi arasındaki bu kaçınılmaz ilişki Kasım Karakütük'ün (2012: 158,159), ifadesiyle iki temel noktada yoğunlaşmaktadır. İlki, eğitim sisteminin ekonominin ilke ve kurallarına göre işlemesi, ikincisi ise eğitimin ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikteki insan gücünü yetiştirmesi gerekliliğidir. Eğitim yoluyla bir yandan bireylere 'iyi' üretici ya da tüketici olma becerileri kazandırılırken, öte yandan mesleki bilgiler ve bir meslekle ilgili tutum ve davranışların kazandırılması da amaçlanır. Ülkeler, eğitim sistemleri yoluyla kendi ekonomik sistemlerine uygun insan tipini yetiştirmek, başka bir ifade ile kaynaklarını oluşturmak durumundadırlar. Bu yetiştirme süreci özünde ideolojik bir süreçtir ve devletlerin, egemen güçlerin kontrolü altındadır. Louis Althusser'in deyişiyle (1994:33-34), eğitim ve öğretim kurumları, devletin ideolojisini yayan aygıtlar olarak (DİA'lar olarak) işlerler. Bu yüzden de çatışmanın ve mücadelenin de önemli alanlarındandır.

Eğitim, ekonomik olduğu kadar aynı zamanda politik bir mücadele alanıdır. Eğitim alanında üretilen politikalar, iktidarların egemenliklerini sürdürmelerinde ve yeniden üretmelerinde önemli araçlar arasında yer alır. Bugün dünyada ve ülkemizde yaygınlaşan, etkilerini gündelik yaşamın pek çok alanında hissettiğimiz neo liberal politikalar, eğitim alanında da egemendir. Fuat Keyman'ın (2008: xiiv-xiv) ifadesiyle 1980'lerde tartışılan küreselleşme sürecinin temelini; ekonomide serbest pazar, siyasette liberal devlet, kültürde girişimci birey oluşturmaktadır. 1990'ların ortalarına gelindiğinde küreselleşmeyi yeni bir dönem, çağ ve toplum olarak tanımlayan neoliberal ideoloji egemenliğini ilan eder. Bu dönemde egemen bir ideoloji olarak neoliberalizm, uluslararası örgütlerden, kurumlardan (Birleşmiş Milletler, IMF, Dünya Bankası gibi), devletlere, ekonomik aktörlerden siyasi aktörlere kadar geniş bir hareket alanı içinde, hem uluslar arası ilişkilerde hem de ulusal düzeyde "siyasetin sınırlarını" çizmiştir. Fakat bu yıllarda küreselleşme sürecinde iki önemli sorun ortaya çıkar. İlki, dünya ölçeğinde yaygınlaşan yoksulluk, işsizlik, eşitsizlik ve dışlanma diğeri ise etnik, dinsel ve kültürel düzeyde yaşanan mikro-milliyetçilik dalgası ve bu dalganın yarattığı kimlik temelli çatışmalardır.

Küreselleşmenin yarattığı diğer önemli sorunlardan biri de tek bir birleşmiş dünya öngörüsüdür. Fuat Ercan (1996:130-131,137), bu öngörünün liberal olmayan, modernleşmemiş, pazar ekonomisine yönelmemiş toplumlara şans tanımadığını belirtirken, pazar ekonomisi temelli bu dünyayı neoliberal teorilere dayalı bir hapishaneye benzetmektedir. Küreselleşme sürecinde dil değişse bile öz aynı kalmaktadır. Küreselleşme olarak kendini tanımlayan neoliberal proje gelişme, süreklilik, pazar mantığı ile üretkenlik, etkinlik ve rasyonellik adına yerel ulusal ekonomileri homojenleştirmektedir. Bu homojenleşmenin yanında paradoksal bir biçimde, artan uluslar arası rekabet karşısında yerel olanı, etkinlik ve karlılık adına farklılaştırmakta, heterojenleştirmektedir. Neoliberal politikalar günümüzde toplumları, pazar mantığının bir gereği olarak hem küresel hem de yerel dinamiklerini kullanmaya, korumaya itmektedir. Neoliberal yönelimli politikaların yarattığı bir diğer önemli sorun ise özelleştirmeler olmuştur. Bireylerin en temel yaşamsal hakları olan ve sosyal devlet ilkesi ile güvence altında olması gereken sağlık ve eğitim hizmetleri özelleşmektedir. Bu süreçte toplum içinde gelir düzeyi yüksek olan kesimler bu hizmetlerden istekleri doğrultusunda kaliteli bir şekilde yararlanırken, yoksul kesimler yoksun kalmakta, belli sınırlar içinde bu hizmetlerden yararlanabilmektedir. Özelleşme sürecinde eğitim, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de en karlı alanlardan biri olmaya devam etmektedir. Mehmet Dikkaya ve Deniz

Özyakışır'ın (2008:72) ifade ettiği gibi bugün eğitimin özelleştirilmesi adına pek çok politika uygulanmış ve bu uygulamalar sonucu eğitim; bir faaliyet ve sanat olma özelliğini yitirmiş ve sektör haline gelmiş/getirilmiştir. Kanımızca günümüzde eğitim sektörü, tüm dünyada ve ülkemizde endüstrileşmiştir.

Eğitim endüstrisi bugün ulusal ve uluslararası pazarda farklı aktörler aracılığı ile büyürken, küresel süreçte meydana gelen sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmelere paralel olarak da kendini yeniler. Bu gelişmeler içinde son yıllarda teknolojik gelişmeler öne çıkmakta, bu alandaki baş döndürücü gelişmeler ve rekabet eğitim alanını da dönüştürmektedir. Yarıştan kopmamak, gelişmeleri doğru okumak ve algılamak için eğitimli, tam donanımlı bireylere/öznelere ihtiyaç vardır. Eğitimli bireyler, küresel rekabet sürecinde ülkeleri güçlendirerek, avantajlı bir konuma sokmakta ve onların bilgi toplumu olma yolunda hızla ilerlemelerini sağlamaktadırlar. Bu yeni yapısal değişim süreci özne olarak kendine insanı seçerken, küresel politikaların mantığı içinde onu yeniden şekillendirmekte, inşa etmektedir (Dikkaya ve Özyakışır, 2008:64). Bilgi toplumu olma yarışında eğitimli bireyler en çok hızla ilerleyen teknolojinin olanaklarından yararlanmaktadırlar. Douglas Kellner (http://pages.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/essays/newmillenium.pdf), bu teknolojik devrim sürecini dramatik olarak nitelendirirken, bilgisayar, bilgi, iletişim ve multimedya (çoklu medya) merkezli bu sürecin çalışma hayatından, iletişim kurma biçimlerine ve boş zaman etkinliklerine kadar her şeyi değiştirdiğini vurgular. Kellner, teknolojik devrimin eğitimin radikal bir şekilde yeniden yapılandırılmasında sağladığı olanaklara ve sınırlara da dikkat çeker. Bugün teknolojinin olanaklarını ve sınırlarını da piyasa ekonomisi ve ideolojisi belirlemektedir.

Henry A.Giroux'un (2007:14) vurguladığı piyasa ideolojisi; ekonomik ve politik alanın serbest piyasa kurallarıyla işlediği, piyasada karın yanında kendini yeniden üretme yeteneğinin de önemli olduğu yönündeki köktenci yaklaşımdır. Günümüzde bu yaklaşım eğitim içinde geçerlidir. Kapitalist sistemin bir parçası olarak piyasa ilişkileri, toplumsal ilişkilerde olduğu gibi eğitim alanındaki bütün ilişkilerde de egemen hale gelmiştir. 1980'lerde başlayan bu temel dönüşüm özellikle 1990'larla birlikte daha belirgin ve etkin hale gelmiştir. Neo liberal düşüncenin önemli isimlerinden olan M. Freidman (Akt. Fuat Ercan http://www.metu.edu.tr/home/wwwoes/Yaz4.html (10.08.2005), devletin eğitime olan müdahalesinin eğitimin etkinliğini azalttığını ifade eder. Freidman bu azalmayı, eğitimde standartların düşmesi, gözlemlenebilir bir karı olmadan maliyetin artması ve sınıfların atmosferinin öğrenmeyi motive etmemesi olarak özetler.

Eğitimin piyasalaşması sürecinde eğitimin içerik olarak piyasa mekanizmalarına bağlanması dünya ölçeğinde gerçekleşirken, az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki değişim daha çok dışsal müdahaleler yani yapısal uyum programları yoluyla gerçekleşmiştir. IMF ve Dünya Bankası tarafından geliştirilen "yapısal uyum politikaları", yaşamın pek çok alanını sermayenin etkinlik alanı içinde yeniden tanımlarken eğitim alanının dönüşmesine dair de bir dizi öneriler getirmiştir. Yapısal uyum politikaları genel olarak eğitim hakkını olumsuz yönde etkilemiş, eğitimin kalitesinin düşmesine neden olmuştur. Bu çerçevede üretilen politikalar sonucu az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde uygulamaya sokularak, kamu harcamaları içinde eğitime ayrılan pay azalmış ve sermaye eğitimi faaliyet göstereceği yeni bir alan olarak yeniden tanımlamıştır. 1980'lerden sonra Türkiye'de de uygulanan uyum programları ve politikaları eğitim sistemimizin genel çerçevesini belirlemiştir. Bu genel çerçeve içinde kuşkusuz ki Türk eğitim sistemi, kendine özgü dinamiklere ve farklılıklara da sahiptir (Ercan; 2005: http://www.metu.edu.tr/home/wwwoes/Yaz4.html (10.08.2005).

Türk eğitim tarihinde eğitim politikaları, kendine özgü tarihsel, toplumsal, kurumsal yapısı ve pratikleri/uygulamaları çerçevesinde bir sonraki bölümde analiz edilmektedir. Bu tarihsel ve yapısal analiz sürecinde, eleştirel kuramın dallarından biri olan ekonomi politik ve eleştirel ekonomi politik yaklaşımları benimsenmiştir. Yapı ve eylem arasındaki ilişki temelinde; Türk eğitim sisteminin yapısı ve uygulamaları siyasal iktidarlar ve egemenlik mücadeleleri bağlamında çözümlenmektedir. Vincent Mosco, ekonomi politiği dar anlamda kaynakların üretim, dağıtım ve tüketimini meydana getiren toplumsal ilişkilerin, özellikle iktidar ilişkilerinin incelenmesi olarak tanımlar. Geniş anlamda ise toplumsal yaşamdaki egemenlik ve mücadelenin incelenmesidir. Mosco, bu tanımlamasının ardından ekonomi politiğin üç önemli özelliğine işaret eder: İlk olarak ekonomi politik toplumsal değişimi ve tarihsel dönüşümü inceler. İkinci olarak, ekonomik, toplumsal, siyasi ve kültürel alanları meydana getiren toplumsal ilişkilerin bütününü inceler. Son olarak da ahlak felsefesi ile ilgilidir (Akt.Boyd-Barret, 1995- Yaylagül, 2006:2). Mosco (Akt. Geray, 2003: 14), pek çok farklı alanda kullanılan ekonomi politik yaklaşımın genel özelliklerini de şu şekilde özetler: Yaklaşım bütüncüldür. Ekonomik örgütlenme yapısını, toplumun siyasal ve kültürel yaşamıyla etkileşim içinde ele alır. Yaklaşımda, mülkiyetin ve üretimin örgütlenmesinin incelenmesi önemlidir. Toplumdaki ekonomik örgütlenmeyle üstyapı (hukuksal, politik, zihinsel ve kültürel süreçler) arasındaki ilişki de önceliği ekonomik örgütlenmeye verir. Yaklaşım tarihseldir. İncelenen alana bağlı olarak, bu alandaki ekonomik örgütlenme ve egemenlik ilişkilerinin tarihsel süreçteki değişimini izler. Kamu organlarının ve devletin ele alınan alana müdahalesini inceler. Değişim doğrultusunda önerilerde bulunur.

Dan Laughey ise (Akt. Toprak, 2010:69-70) ekonomi politik yaklaşımın klasik Marksizm ile olan bağlantısına işaret eder. Bu kuram, ham madde ve üretim araçlarının mülkiyeti üzerine yürütülen mücadeleyi kapitalist toplumlardaki dengesiz servet dağılımının temel kaynağı olarak görmektedir. Üretici güç (emek) ve (mal ve hak) ilişkilerini denetiminde tutanlar, düşünce ve ilkelerini güçsüz kitleler (halk) üzerinde kullanabilen kapitalist sınıfı temsil etmektedir. Bu çerçevede ekonomi politik sınıf mücadelelerinin de merkezindedir. Çalışma bu bakış açısından hareketle, 1980'lerden başlayarak özellikle 1990'larla birlikte, eğitimimizdeki dönüşümleri; kaynakların kullanımı; kamusal ve özel kaynakların kullanımı, kaynakları kullanan kurumlar; devlet ve devlete bağlı eğitim kurumları, özel eğitim kurumları ve politikaları ile bu politikaların gündelik yaşamdaki uygulamalarını tartışmaktadır.

Nicholas Garnham (Akt. Çelenk, 2008:118, 121) ekonomi politikçilerin odaklandıkları iki ayrı alana işaret eder: İlki teknoloji ve üretimin örgütlenme biçimleridir. Diğeri ise işbölümü temelindeki toplumsal ilişkilerdir. Üretimin kilit karakteristiği olan işbölümcü toplumsal biçimler üç yön izler. Birincisi toplumsal işbölümünün gerçekleşmesi için bir dizi kurumsal yapı ve kültürel pratiği (yasal ve siyasal yapılar, aile yapısı ve benzeri-üst yapı olarak bilinen) gerektirir. Bu yapı, bireysel toplumsal faillerin onun aracılığıyla biçimlendiği ve birbirleriyle ilişkiye geçtikleri yapıdır. Bu yapının doğası normatif adalet sorununa değinmeyi zorunlu kılar. Üretilen kaynakların eşitsiz dağılımının nasıl adilleştirileceğine odaklanır. Kaynaklara bağlı olarak değişen miktar fazlasının dağıtımı sorunu ekonomi politiğin merkezinde yer almıştır. Ekonomi politik yaklaşımda özgül kültürel pratikleri de içeren bazı kurumsal düzenlemeler, kapitalist bir üretim tarzı içinde oluşur. Özel mülkiyet yasaları ve bu yasaların içinde geçerli olduğu hukuki pratikler bunlardan biridir. Bu yaklaşımdan hareketle çalışmada, eğitim alanındaki kurumsal düzenlemeler, yasalar ve özgül kültürel pratikler ele alınmaktadır.

Peter Golding ve Graham Murdock (1997:50, 53-54, 59), çalışmanın temellendiği eleştirel ekonomi yaklaşımı tartışırken (iletişim alanındaki çalışmalardan hareketle), genel anlamda neo-Marksist görüş içinde yer aldığına dikkat çekerler. Aynı zamanda eleştirel ekonomi politik, merkezi olarak iktidarın oluşumu ve kullanılmasıyla ilgilenir ve liberal çoğulcu çözümleme geleneğinden uzaklaşır. Eleştirel ekonomi politik bütüncüdür, tarihseldir, merkezi olarak kapitalist teşebbüs ile devlet müdahalesi arasındaki dengeyle ilgilenir, adalet, eşitlik ve kamu yararı gibi temel ahlaki sorunlarla ilgilenebilmek adına verimlilik benzeri teknik konuların ötesine gider. Eleştirel ekonomi politik, ekonomik örgütlenme ile siyasal, toplumsal ve kültürel yaşam arasındaki etkileşimle ilgilenir. Marx'ı izleyerek, mülkiyetin ve üretimin örgütlenmesine odaklanır. Toplumsal yaşamda ve ilişkilerde, anlam üretiminin de iktidarlar ve iktidar oyunlarıyla şekillendirildiğini ortaya koymaya çabalar. Pazar yapısının bozukluklarına ve eşitsizliklerine işaret ederek, devlet müdahalesinin gereğine inanırlar. Bu yaklaşım dünyayı çözümlediği ölçüde onu değiştirmekle de ilgilenir.

Eleştirel ekonomi politik yaklaşım kullanılarak yapılan çözümlemelerde amaç, ekonomi temelli üretilen politikaların ideolojik arka planlarının ortaya konmasıdır. Çalışma bağlamında bu ideolojik analiz, politikaların temelini oluşturan yasalar, bu yasaları yapan siyasal iktidarlar, ekonomik veriler, istatistikler, araştırmalar ve dokümanlar üzerinden yapılacaktır. Çözümlemeler yoluyla Türkiye'de uygulanan eğitim politikalarının ideolojik temellerinin gösterilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada ayrıca eleştirel ekonomi politiğin bir gereği olarak, eğitim sektörümüzdeki bozuk yapı, eşitsizlikler ve yaşanan karmaşa örnekleriyle ortaya konulmaktadır. Bu örneklerden biri olarak ele alınan koçluk uygulamaları ve onun içinde yer alan eğitim koçluğu, öğrenci koçluğu bize eğitim sektöründeki karışık, bozuk ve eşitsiz yapılaşmayı göstermesi açısından önemlidir. Çözümlemelerin ardından çalışma, Türkiye'de yürütülen eğitim faaliyetlerinden hareketle, eğitimin gelecekte daha insani, adil, eşit ve nitelikli olabilmesi yönünde öneriler sunmaktadır.

a. 90'LAR BOYUNCA NEO LİBERAL POLİTİKALAR VE TÜRKİYE'DE EĞİTİM

Türkiye'de her alanda köklü değişimlerin yaşandığı 1980'ler, eğitimimiz açısından da önemli dönüşümlerin yaşandığı yılların başlangıcı olur. Bu dönüşüm sürecinde eğitim, hem en çok etkilenen alanlardan biri olur hem de toplumsal değişimlerin kaynağını oluşturur. Bu dönemde farklı biçimlerde dillendirilen ve tartışılan 'paralı eğitim', diğer yeni tüketim türleri ile birlikte toplumsal dönüşümde önemli bir yer edinirken, eğitim ile ilgili konular ve kaygılar, hiçbir zaman olmadığı kadar gündelik yaşamın içinde görülür. Son birkaç on yılda, ülkemizde eğitim alanının kademeli olarak kamusal ağırlığını yitirerek özelleşmeye başlamasına, özel okulların her kademede (okul öncesi, ilk, orta, lise ve üniversite) hızla sayılarının artmasına tanık oluyoruz. Özelleşmeye bağlı olarak gelişen ve eğitimde belirleyici hale gelen sınavlar, onlara bağlı ortaya çıkan çeşitli kurs, dershane ve özel dersler, 'gölge eğitim sistemi' kavramı altında bu değişimleri tanımlamaktadır. Gölge eğitim kavramı okul dışında organize edilen tüm faaliyetleri kapsamaktadır. (Keskin, 2012:15-17). Eğitim alanında yaşadığımız pek çok gelişme, toplumsal ve tarihsel bağlamından bağımsız düşünülemez. Özellikle 80'lerde başlayan 90'larda hız kazanan ve bugün sınır tanımayan neoliberal politikalar pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de saydığımız somut değişimlere neden olmuştur. 80'lere kadar devlet eliyle yapılan resmi/örgün eğitimin bu yıllardan başlayarak aşamalı olarak paralı hale gelmesi, özel teşebbüsün kullanımına açılmasıyla birlikte zihinlerde kurulan eğitim algısını da değiştirmiştir. Yeni anlayışta eğitim, bilgi toplumunun da bir gereği olarak bilgiye odaklı, öğretime indirgenmiştir. Eğitim alanındaki ilişkileri tanımlayan temel yaklaşımlar, kazanma, rekabet ve bireycilik olmuştur. Keskin'in (2012: 20) ifadesiyle 'rekabet kültürü', Türkiye'de daha önce

hiçbir tarihsel kesitte görülmediği kadar rekabetçi ilişkileri toplumun gündemine sokmuştur. Bireycilik ön plana çıkarken, toplumsallık ve kamusallık hafızalardan silinmeye başlamıştır.

Türkiye'de özellikle 90'lardan başlayarak eğitim alanında devletin düzenleyici rolü köklü değişikliklere uğramıştır. Fevziye Sayılan'ın da (2006:44-45) vurguladığı gibi yeni sağ olarak da nitelendireceğimiz neoliberal politikalar, toplumsal çıkarları piyasa merkezinde yeniden tanımlamış, eğitim, sağlık ve sosyal güvenliğin özelleşmesini hedef almıştır. Piyasa merkezli eğitime geçiş sürecinde hem eğitime yüklenen anlamlar; eğitimin amacı ve işlevi hem de toplumsal ihtiyaçlar bağlamında eğitimin bir kamusal hizmet olarak örgütlenmesinin ve sunulmasının koşulları değişmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de eğitim alanında uygulanan yeni sağ politikalar, IMF ve Dünya bankasının 1980'li yıllarda uygulamaya başladığı yapısal uyum programları ile başlar. Farklı alanlarda uygulanan bu yapısal uyum programlarının eğitimin finansına yani kaynağına yönelik olanlarını Cornal (1995: Akt. Sayılan 2006) şu şekil şekilde açıklar: Eğitime ayrılan kamu harcamalarının kısıtlanması; ortaöğretim ve yükseköğretimin özelleştirilmesi, eğitimin her aşamasında öğrenci başına maliyetin düşürülmesi, Dünya Bankası'nın temel eğitimin gerekliliğine ve toplumsal yararına olan inancından hareketle, orta ve yüksek öğretimin özelleştirilerek, buradaki kaynakların temel eğitime aktarılması ve devlet tarafından yürütülen temel eğitimin yaygınlaştırılması ve iyileştirilmesidir. Dünya Bankası tarafından 'reform' olarak tanımlanan bu yeniden yapılanmalar eşitlikçi söylemlerle meşruiyet kazanır. Eşitlikçi söylemin temelinde de yüksek öğrenime ayrılan kamusal fonların temel eğitime ayrılarak (yüksek öğrenimin paralı hale gelmesiyle) sağlanabileceği görüşü bulunmaktadır. Bu görüşün kaynağında yer alan liberal politikalar, kamu/devlet okullarının tasfiyesini ve özelleştirmelerin önünün açılmasını amaçlamıştır. Bugün Türkiye'de eğitim alanı, 'reform' adı altında geliştirilen bu politikalarla biçimlendirilmiştir.

1995 yılında imzalanan GATS (Hizmet Ticareti Genel Anlaşması) anlaşması, neoliberalist anlayışın ticaret anayasası olarak gösterilmektedir. Eğitim alanı, bu anlaşmaya göre piyasa ekonomisi koşullarına uyularak ticarileşmesi öngörülen sektörlerin başında yer almıştır. 90'ların ortasından itibaren de eğitimin ticarileştirilmesi pek çok uygulamanın yanında bu anlaşmayla da hız kazanmıştır.1998 yılında imzalanan GATS anlaşması ile ülkemiz eğitimin piyasalaşma koşullarını kabul etmiştir. İnal (2013b), 1990'larda Türkiye'de eğitimin neoliberal yörüngeye sokulmasının baş sorumlusu olarak TUSİAD'ı (Türkiye Sanayiciler ve İşadamları Derneği) göstermektedir. TUSİAD, o yıllarda küreselleşmeye başlayan kapitalist dünyada eğitim sistemimizin acımasız rekabete cevap verecek nitelikte olmadığını rapor ederken ekonomik bir mantıkla yaklaşarak, eğitimin neoliberal kapitalizmin isteklerine cevap verecek şekilde reforme edilmesini savunur. TUSİAD'ın önerilerinden ziyade 90'lı yıllarda IMF, Dünya Bankası, OECD, AB'nin eğitim sistemimizi neoliberalleştirecek pek çok girişimi olmuştur. Teknik uzmanlık, hibeler, krediler, projeler ve toplam kalite yönetimi bu girişimleri özetleyen uygulamalardır.

Türkiye'de eğitim alanının durumuna 2000'li yıllardan sonra sayısal verilerle baktığımızda şu tablo ile karşılaşmaktayız. Kuşkusuz ki bu veriler tek başına eğitim alanını açıklamaya, anlamaya yetmez ve tartışmaya da açıktır. Sayısal verilerin yanında, toplumsal yaşam, pratikler ve tarihsel deneyimler de bu çerçevede önemlidir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan istatistiklere baktığımızda 2011-2012 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre ilköğretimde, Türkiye'de 60 bin 165 okulda toplam 25 milyon 429 bin 670 öğrenci eğitim görmekte, 880 bin 317 öğretmen hizmet vermektedir. Türkiye genelindeki tüm okullarda ise toplam 607 bin 98 derslik bulunmaktadır. Açık ilköğretimdeki öğrenci sayısı ise 607 bin 809 olarak

açıklanmıştır. Orta öğretimde ise Bakanlığın verilerine göre, 9 bin 672 okulda, toplam 4 milyon 756 bin 286 öğrenci eğitim görmektedir. Liselerde toplam 235 bin 814öğretmen görev yapmaktadır. Genel açık öğretim liselerine giden öğrenci sayısı 680 bin 139' olarak açıklanmıştır Genel açıköğretim lisesinde ise 680 bin 139 öğrenci okumaktadır. Mesleki açık öğretim liselerinde ise toplam 260 bin 129 öğrenci eğitim görmektedir (http://www.sgb.meb.gov.tr Erişim 07.05.2013). Türkiye'de üniversitede öğrenim gören öğrenci sayısı 2011-2012 istatistiklerine göre 4 milyon 315 bin 836'dır (http://www.osym.gov.tr Erişim 07.05.2013). Türkiye'de öğrenci sayısı ve eğitim- öğretim alanında çalışan insan sayısına baktığımızda sayının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretimden yükseköğretime kadar eğitim alanına ayrılan kaynaklar ve harcamalar bu çerçevede hayati öneme sahiptir.

2009 yılı OECD verilerine göre, Türkiye'de dolar bazında ilköğretimden yükseköğretime kadar devam eden süreçte öğrenci başına yapılan yıllık kamusal harcama1614 dolar iken, OECD ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretime öğrenci başına yapılan yıllık kamusal harcamalar 7840 dolardır. OECD ülkelerinde eğitim alanında öğrenci başına yapılan harcama ilköğretimde yılda ortalama 5450 dolar, ortaöğretimde 6962 dolar, yükseköğretimde 11 254 dolardır (OECD, 2009). Bu veriler, Türkiye ve OECD ülkeleri arasındaki eğitim harcamaları açısından yaşanan farklılıkları ortaya koyarken, Türkiye'nin dezavantajlı durumunu da göstermektedir (Bakır Arabacı, 2011:110). A.Tansel (1990), eğitim harcamalarının kamu bütçesi içindeki oranının 1964'te % 9.4, 1980'de 10.5'e, 1990'da da 13.3 ve 2010 yılında da % 6.32 olduğunu ifade eder. Bugün eğitim harcamalarında yaşanan azalma, devletin eğitime istemle (taleple) orantılı parasal kaynak aktaramaması önemli finansman sorunlarının yaşanmasına neden olabilmektedir. Çoğunlukla bu durum ödenek yetersizliği ile açıklanmaya çalışılarak eğitim kurumlarını kendi başlarının çaresine bakmaya itmiştir (Akt. Bakır Arabacı, 2011:111).

2. AKP İKTİDARI VE EĞİTİM ALANINDAKİ POLİTİKALARI

3 Kasım 2002 seçimlerinden sonra iktidar olan AKP (Adalet ve Kalkınma Partisi), on yılı aşan iktidarı süresince eğitim alanında pek çok düzenleme ve yasa değişikliği yapmıştır. Eğitimde, milliyetçi muhafazakar vurguların yoğunlaştığı bu süreçte, küresel dünyaya uygun, piyasa koşullarının gerektirdiği rekabetçi, bireysel, hırslı, donanımlı insan tipi yetiştirmek temel hedefler arasında yer almaktadır. Ak Parti döneminde eğitim alanında yapılan önemli değişiklikler 2004 yılında başlamış, 2008, 2009 ve son olarak da 2012 yılındaki yasal değişikliklerle sürmüştür. 2004 yılındaki 5204 ve 5257 sayılı kanunlar, 2008 yılındaki 5763 ve 5793 sayılı kanunlar ve 2009 yılındaki 5917 sayılı kanun ile 2012 yılındaki 6287 sayılı kanun, AKP döneminin eğitim alanındaki yasal düzenleme ve değişiklikleri gerçekleştirdikleri kanunlardır (*mevzuat.meb.gov.tr Erişim 07.05.2013*). İnal (2013b), AKP iktidarının Batı'nın eğitim alanındaki neoliberal düşünce, yöntem ve içerikler olduğu gibi kabul ederek uygulamaya soktuğunu ifade eder. Bu çerçevede ilk adım 2004 yılında atılır ve yeni ilköğretim müfredatı neoliberalizmin felsefesi ve kavramları etrafında yeniden düzenlenir. Kuantumcu Düşünme, Fuzzy Mantık, Yapılandırmacılık, Öğrenci Merkezli Pedagoji, Çoklu Zeka, Performans-Proje Ödevleri, Öğrenci Ürün Dosyası vd uygulamalar, neoliberal politikaların bir uzantısı olarak eğitim ve öğretim sürecinde uygulanmaya başlanır. Özel eğitim sektörü (kurs, dershane, özel okullar, etüd merkezleri vd.) güçlenir. "Gölge Eğitim Sistemi" kavramı, resmi/örgün eğitim sistemi dışındaki bu tür eğitim faaliyetlerini nitelendirmek için kullanılmaya başlanır ve tartışılır.

Keskin (2012: 96-105), dünya genelinde artış gösteren özel eğitim harcamalarının Türkiye'ye de yansıdığına dikkat çeker. TÜİK'in (Türkiye İstatistik Kurumu) 2002 yılında geçekleştirdiği ilk eğitim harcamaları araştırmasına göre 20 katrilyon civarındaki toplam eğitim harcamasının %5'e yakın bir bölümü özel dershane ve lise mezunu olup üniversiteye hazırlananlar için kullanılmıştır. Türk Eğitim Derneği'nin, Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi araştırmasına göre, 2009-2010 öğretim yılında ailelerin sınava hazırlık için yaptıkları harcamaların toplamı 16.7 milyar TL olarak hesaplanmıştır. Bu rakam MEB'in o yılki bütçesi olan 28.2 milyar TL ile bütçenin %60'ına karşılık gelmektedir. Sınava hazırlık için harcanan bu kaynaklar 2010 yılı yükseköğretim ve üniversiteler bütçesinin (9.4 milyar TL) neredeyse iki katına yakındır. Türkiye'de MEB bütçesinden yatırımlara ayrılan pay 2000 yılından sonra sürekli azalmıştır(Bkz 2009-2010 MEB Örgün Eğitim İstatistikleri). Öğrenci sayısı sürekli artarken yatırımların düşmesi, devlet okullarında bugün yaşanan yetersizliklerin göstergelerinden biridir. Bu önemli göstergenin eğitim sistemi açısından iki temel sonucu olmaktadır. İlki eğitimde özel yatırımların teşvikiyle özel eğitimin gittikçe yaygınlaşması, ikincisi ise ailelerin yükleneceği eğitim giderlerinin sürekli artmasıdır. Eğitimdeki devlet harcamalarının azalması farklı yollarla özel harcamalarla telafi edilirken, bu durumun eğitimde sınıfsal ayrımları destekleyeceği, eşitsizliklere yol açacağı açıktır.

Son yıllarda kamuoyunda da sıkça tartışılan ve 4+4+4 kesintisiz eğitim olarak bilinen ve ilk, orta, lise eğitimini 12 yıla çıkartarak kademelendiren yasa, 30.03.2012 tarihinde kabul edilerek kanunlaşmıştır (6287 numaralı kanun). Alparslan Dartan'ın (www.toder.org/sayfalar/makaleler Erişim 06.05.2013) saptamalarıyla eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapan yeni yasa, alanda faaliyet gösteren tüm kişi kurumlar için önemli yenilikler getirmiştir. Bu sistemle, zorunlu eğitim süresinin 8 yıldan 12 yıla çıkartılmıştır. İlkokul, ortaokul ve lise sistemi kavramları yeniden oluşturulmuştur. Okula başlama yaşı 5,5 yaşa indirilmiş, her kademede diploma yerine 12 yıllık eğitimin sonunda diploma alınması sağlanmıştır. Okul öncesi eğitim programları yenilenmek zorunda kalınmış, ilkokul ve ortaokul düzeyinde 1. ve 5. sınıf müfredatları değiştirilmiştir. Üniversiteye girişte farklı katsayı uygulaması fiilen son bulmuştur. Ortaokulda alınacak seçmeli dersler ile imam hatiplerin orta kısmı da yeniden açılmıştır. Yeni yapıda okullar, ilkokul (4 yıl), ortaokul (4 yıl) ve lise (genel, mesleki ve teknik) (4 yıl) şeklindedir. İkinci 4 yıllık bölümün bağımsız olması esas ise de imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilecektir. Ortaokul bölümünde öğrenciler ilgi duydukları alana göre seçmeli dersler alacak ve liseye yönlendirilecektir. Matematik dersinde haftalık 1 saat artış olacak. Fen Bilimleri dersi artık 3. sınıfta 3 saatle başlayacak. 4. sınıfta ders saati 1 saat artacaktır. Yabancı dil dersi 4. sınıf yerine 2. sınıfta başlayacaktır. Demokrasi, insan hakları ve yurttaşlık dersi 4. sınıfta 2 saat olarak alınacaktır. Program değişiklikleri olduğu için ilk yılda kitap yerine öğretim materyali adı altında uygulama yapılacaktır. Öğrenciler ve öğretmenlerin elinde öğretim materyali bulunacaktır. Bu materyaller test edilecek, bir sonraki öğretim yılında ders kitabına dönüştürülecektir. Öğretmen yetiştirme programlarında köklü değişikliklere gidilmesi zorunlu hale gelmiştir.

2012 yılında eğitimde önemli değişiklikler yapan ve kamuoyunda sıkça tartışılan 4+4+4 sisteminin özel okullara yönelimi artırdığı görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürü Mehmet Küçük 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında da özel okullardaki öğrenci sayısının %15 arttığını ifade etmiştir. Küçük, geçen yıllarda özel okullarda yıllık %7-8 arasında öğrenci sayısında artış yaşanırken içinde bulunduğumuz eğitim-öğretim yılında bunun ikiye katlanarak %15'e çıktığını belirtir. Küçük'e göre bunun

nedenleri; velilerin sistem değişikliği yüzünden devlet okullarına, sıkıntıların artacağı korkusu ile kaygılı yaklaşmaları ve okula başlama yaşının (yeni düzenleme ile 60 aylıklar isteğe bağlı, 66 aylık çocukların zorunlu okula başlaması) düşmesiyle artan öğrenci sayısıdır. Küçük, Türkiye'de son on yılda özel okullardaki öğrenci sayısının %150 arttığını ifade etmekte ve bu hızlı artışın nedenlerini de eğitimde sıkça yaşanan sistem değişiklilerine, ailelerin bu çerçevede duydukları kaygı ve korku sonucu çocuklarının daha iyi eğitim almaları için güvenli gördükleri özel okullara yönelmelerine bağlamaktadır. Son yıllarda yasal düzenlemelerle sıkça değişen eğitim sistemi sonucu özel okulların ve öğrenci sayılarının hızla arttığına tanık olmaktayız (Pervin Kaplan 11.02.2013 Haber Türk, 1,22.sf).

Milli Eğitimdeki değişikliklerin ardından Türkiye'de, geçen yıl başlayan ve bugünde devam eden Yükseköğretimde yapılması düşünülen yasal değişiklikler tartışılmaya başlanmıştır. Yeni Yükseköğretim Kurumu Kanun Taslağı adıyla tartışmaya açılan, medyada sıkça tartışılan ve özellikle akademik çevrelerde çalışanların görüşlerin alındığı bu süreçte, kamuoyu yeni tasarıdaki değişikliklerden duyduğu rahatsızlıkları dile getirmiştir. Tartışmalarda pek çok noktanın yanında, yeni yasa tasarısının baskıcı niteliğinin devam ettiği, ticarileşmeyi ön plana çıkararak, yükseköğretimin bir "pazar" haline dönüştürüldüğü ve yükseköğretimin ticarileşmesinin bir göstergesi olarak da vakıf üniversitelerinin yanında, özel ve yabancı yükseköğretim kurumlarının da açılmasının öngörülmesi vurgulanmıştır. Abbas Güçlü Milliyet gazetesindeki 'Yeni YÖK Yasası'nı beğenen yok gibi!' adlı yazısında, iki yıla yakındır YÖK'ün üzerinde çalıştığı yasa tasarısının fazla kabul görmediğinin, her yönüyle eleştirildiğinin, iktidar ve üniversite çevreleri nezdinde de itibar görmediğinin altını çizer. Güçlü, yazısında eski Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer'in rektör seçimleri konusundaki olumsuz görüşünü, Hacettepe ile Ankara Üniversitesi Rektörleri'nin ise üniversitelerdeki seçimler, atamalar, idari ve yönetsel yapıdaki değişiklikler konularındaki eleştirel görüşlerini aktarır (03.10.2012 aguçlu@milliyet.com.tr).

3. TÜRKİYE'DE NEO LİBERAL POLİTİKALAR VE ENDÜSTRİLEŞEN EĞİTİMİN İZ DÜŞÜMLERİ: EĞİTİM KOÇLUĞU

Dünyadaki önemli koçluk organizasyonlarından biri olan ICF (International Coach Federation) Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği'nin Türkiye yapılanması Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği (ICF Türkiye), ülkemizde koçluk hizmetinin 2005 yılından itibaren yaygınlaşmaya başladığını belirtmektedir. Uluslararası Profesyonel Koçluk Derneği (ICF Türkiye) Başkan Yardımcısı Naci Demiral, "Öğrenci koçluğu; bireyin okul başarısını artırmak üzerine kuruludur. Ancak uzun vadede; kendine uygun hedefler seçmesini, etkin çalışmayı öğrenmesini, önceliklerini seçerek kullanmasını, güçlü yönlerini açığa çıkartması, doğru iletişim kurmasını ve kendine güvenini geliştirmesini hedefler" demektedir. Öğrenci koçluğu hizmetinin, okul yaşamını ve hayatının diğer alanlarının düzenlenmesinde yardımcı olduğuna dikkat çeken Demiral, "Koçluk alanında tüm dünyada ve tabii ki Türkiye'de de kavram karışıklığı yaşandığına dikkat çekmektedir. Demiral, eğitim, danışmanlık, terapi, sportif ve sanatsal mentorluk vb. kavramlar ile koçluk kavramlarının birbirine karıştığına vurgu yapmakta ve koçluğun kişiye faydası olup olmayacağını belirlemek için öncelikle koçluktan ne beklendiğinin belirlenmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Demiral, koçluğun öğrencinin içsel dünyasında farkındalığını artırdığına, ders ve okul başarısının yanı sıra bir bütün olarak hayatı ele almasına yardımcı olduğuna ve yeni bakış açıları geliştirmesini sağladığına dikkat çekmektedir (30.04.2013 egitim.milliyet.com.tr 'Başarıya giden yolda etkin destek:Öğrenci koçluğu' başlıklı yazı). ICF'nin belirlediği etik kurallar içinde koçluk; müşterilerin kişisel ve profesyonel potansiyellerini maksimize etmek amacıyla düşünce doğurucu ve

yaratıcı bir süreçte onlarla ortaklık yapmak olarak ifade edilmektedir. Bu tanımdan hareketle profesyonel bir koçluk ilişkisi sürecinde taraflar arasında bir iş anlaşması yapıldığının altı çizilir ve koçluk hizmeti verilen kişi müşteri olarak tarif edilir (www.ıcfturkey.org).

Araştırmada kendisiyle derinlemesine görüşmeler (08.05.2013 tarihli görüşme) yaptığımız Norman Koçluğun kurucusu ve sahibi Öztuna Norman ise koçluk hizmetini şu şekilde tanımlamaktadır: Koçluk bir danışmanlık hizmetidir, eğitim koçluğu ise veli-öğrenci, aile-öğrenci ilişkilerini düzenleyen, hem veliye, aileye hem de öğrenciye eğitim kaynaklı sorunlarda yardımcı olan bir danışmanlık hizmetidir.Eğitim koçu bir öğrencinin tüm eğitim hayatını organize eder, öğrencinin yeteneklerine ve kişilik özelliklerine göre meslek seçimi dahil geleceğini planlamasına yardımcı olur (www.normanek.com). Yine araştırma kapsamında görüşme yaptığımız (01.05.2013 tarihli görüşme) Anka Koçluk kurucu eğitmenlerinden Gökçe Pınar ise koçluğu şu şekilde açıklamaktadır: Koçluk; kişilerin yaşamsal farkındalığını arttırarak potansiyel kaynaklarını keşfetmesini sağlayan, yaşamındaki maksimum performansı yakalayabilme amacı ile ulaşılabilir hedeflere ve olasılıklara odaklanan, planlı bir gelişme sürecidir. Pınar, yaşam, öğrenci, ebeveyn, performans, satış, girişimci, sporcu, ilişki koçluğu gibi farklı koçluk türlerine dikkat çekerken çalışmanın odaklandığı eğitim koçluğu hizmetini, firmalarında öğrenci koçluğu hizmeti olarak sunduklarını ifade etmektedir.

Yukarıdaki tanımlamalardan hareketle genel olarak koçluk hizmeti altında sınıflandırabileceğimiz eğitim koçluğu ya da bir diğer ifade ile öğrenci koçluğu uygulamaları ülkemizde yeni gelişmeye başlayan bir hizmet olarak ifade edilebilir. Tanımlamalarda ortak vurgu; hedef, güç, kendine güven, başarı (okul başarısı), bireysellik, doğru iletişim, potansiyel, maximum performans, ortaklık, iş birliği, iş anlaşması, organizasyon, müşteri kavramları çerçevesinde toplanmaktadır. Bu vurgular, hiç kuşku yok ki neoliberal uygulamaların göstergelerindendir.

4. TÜRKİYE'DE EĞİTİM KOÇLUĞU UYGULAMALARI

Çalışmanın alan araştırması, danışmanlık ve eğitim koçluğu hizmeti veren iki özel firma; *Anka Koçluk* ve *Norman Koçluk* ile Ankara'da kendi ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Alan araştırması kapsamında firma yetkilileri; kurucuları, kurucu eğitmen ve profesyonel öğrenci koçu ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde yetkililere, çalışmanın odağında yer alan neoliberal politikaların yansımalarını ve uygulamalarını ölçmek amacıyla toplam 13 soru sorulmuştur. Soruların görüşme yapılan kişileri yönlendirmeyecek ve kişisel görüş ve deneyimlerini aktarmalarını sağlayacak biçimde sorulmasına özen gösterilmiştir. Görüşme sürecinin başında kişileri ve firmayı tanımaya yönelik giriş soruları yer almıştır. Ardından verdikleri eğitim koçluğu hizmetini anlamaya, uygulamalarını ölçmeye çalışan sorular ile eğitim koçluğu hakkındaki düşünceleri, ülkemizde ve dünyada verilen bu hizmet hakkındaki görüşlerini almaya yönelik anahtar sorular sorulmuştur. Görüşmenin sonunda kapanış sorularında ise yetkililerden eğitimin ve eğitim koçluğunun geleceği hakkındaki görüşleri alınmıştır. Sorular, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardır. Görüşmeler 1-1.5 saat arasında sürmüştür. Görüşmeler boyunca firma yetkililerinin sorulara samimi ve içten cevap verdikleri, istekli oldukları gözlenmiştir. Görüşmeler daha sonra çözümlenerek çalışmanın bulgular kısmında yer almıştır.

5.1 BULGULAR

ANKA KOÇLUK EĞİTİM VE DANIŞMANLIK FİRMASI

Anka Koçluk firması kurucusu ve kurucu eğitmen olarak görev yapan Gökçe Pınar ve öğrenci koçu Dr. Aliye Erdem ile 1 Mayıs 2013 tarihinde gerçekleştirilen ve doksan beş dakika süren görüşmede, firmanın 2011 yılında kurulduğu ifade edilmiştir. Anka Koçluk firması farklı alanlarda (Öğrenci koçluğu, Yaşam Koçluğu, Performans Koçluğu) eğitim ve danışmanlık hizmeti veren profesyonel bir firmadır. Çalışanları ofislerinde sigortalı çalışanlar dışında koçluk eğitimi veren kişiler ders saatleri üzerinden ücret almaktadırlar. Firma tarafından çalışmalarını ve kendilerini anlatmak, tanıtmak amacıyla hazırladıkları materyaller; CD, tanıtım dosyası bunun önemli göstergelerinden biridir. Firma, misyonunu; bireylere, yaşamın sorumluluğunu eline alan, farkındalığı yüksek, kendine ve potansiyeline inanan ve bunu sevgi ile kullanmayı başaran kişiler olma yolunda arkadaşlık etmek ve bu misyona sahip koçlar yetiştirerek insanlığa hizmet etmek olarak tanımlamaktadır. Vizyonlarını ise koçluk yapacak olan profesyonelleri yetiştiren lider bir firma olmak olarak ifade etmektedir. Firmanın vurguladığı değerleri ise sevgi, bilgi, farkındalık, denge, başarı, birlik-bütünlük ve değişimdir. Firma hizmet verdiği pek çok koçluk faaliyetinin içinde çalışmanın odağında olan öğrenci koçluğu hizmetini öğrencinin eğitim sürecindeki kendi bütünlüğü, kaynaklarını fark etmesi, kendi çözümleri ile ilerleyerek yaşamında maximum performansı yakalayan bir farkındalık ve gelişim süreci olarak görmektedir. Firma bu süreçte öğrencilere, performansını artıracak hafıza, test çözme, öğrenmeyi öğrenme, anlayarak hızlı ve etkin okuma, odaklanma, verimli ders çalışma, imajinasyon; stres ve engellerini yönetebilmek için nefes ve EFT tekniklerini öğrettiklerini belirtmektedir. Firma serbest çalıştığını ifade etmekte ve bu çerçevede Türkiye'de Uluslararası Koçluk Federasyonu'na bağlı ekoller ve okullar bulunduğuna dikkat çekmektedir.

Anka Koçluk firmasında gerçekleştirilen derinlemesine görüşmede öğrenci koçu Dr. Aliye Erdem ve kurucu eğitmen Gökçe Pınar'ın her ikisi de koçluk eğitimi aldıktan sonra bu alanda eğitim vermeye başladıklarını ifade ettiler. Aliye Erdem bir buçuk yıl, Gökçe Pınar ise dört yıldır aktif koçluk yaptıklarını belirttiler. Gökçe Pınar, firma ile ilgili bilgileri aktarırken, bireylere ve kurumlara hizmet verdiklerini, kurumlara ihtiyaçları doğrultusunda bireylere ise paket programlar (yaşam koçluğu, öğrenci koçluğu, NLP, Liderlik vd.) doğrultusunda eğitimler tasarladıklarını belirtmiştir. Pınar, yaşam koçluğu ve öğrenci koçluğu eğitimlerinde uzmanlaştıklarını vurgulayarak, öğrenci koçluğu eğitimlerini üç ayrı kategoriye; öğrencinin kendi ile olan ilişkisi, öğrencinin ailesi ile olan ilişkisi ve öğrencinin eğitimine ayırdıklarını söylemiştir. Pınar, firmada öğrenci koçluğu yapan üç eğitmenleri olduğunu belirtir. Pınar, Türkiye'deki koçluk hizmetinin kendine özgü olduğunu ifade ederken bunun nedenini ülkemizdeki eğitim sistemine ve sistemin kendine özgü yapısına bağlamaktadır. Pınar, dünyada koçluk hizmetlerinde öğretimin yapılmadığını, ülkemizin ihtiyaçları yüzünden kendilerinin öğretim ve eğitime yönelmek zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Pınar, koçluğun ülkemizde danışmanlık hizmetleri adı altında yapıldığına da dikkat çekerek, koçluğun kişilerin vizyonları doğrultusunda ona yol arkadaşlığı yapmak olduğunu söyler. Gökçe Pınar, Türkiye'de yapılan koçluk hizmetlerinin yasal bir dayanağı olmadığının altını çizerken, uluslar arası koçluk federasyonu Türkiye birimi başta olmak üzere bu alanda faaliyet gösteren pek çok dernek ve kuruluşun, koçluğun meslek haline getirilmesi için çalıştıklarını da vurgular. Pınar, Koçluk hizmetleri için Türkiye'nin öncülük ederek, Mesleki Yeterlilik Kurumuna 2012 yılında başvurusunu yaptığını ve standartların belirlenmesinin ardından sonucun beklendiğini söyler. Pınar, bu hizmet alanında mutlaka standartların ve sınırların belirlenmesinin gerekliliğine dikkat çekerek, uygulanan programlar ve teknikler kadar içeriğin belirlenmesinin doğru olacağını vurgular. Pınar, eğitim sistemimizdeki yoğun ders ve sınav programlarının öğrencilerde stres yarattığı ve yeni eğitim teknolojilerinin etkin kullanılmadığını

belirmektedir. Milli eğitime bağlı okullara da eğitim koçluğu hizmeti verdiklerini vurgulayan Pınar, bunu Kalkınma Ajansları ve Belediyeler aracılığıyla gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Firmada öğrenci koçluğu yapan Aliye Erdem ise eğitim faaliyetlerinde, kamu okullarındaki otoriter ve öğrenci ve öğretmeni sınırlandırıcı, kısıtlayıcı uygulamalar yerine daha katılımcı ve taraflar açısından yaratıcı eğitim ve öğretim teknikleri uygulamaya çalıştıklarını belirtir. Gökçe Pınar ise öğretmenin verimliliğine dikkat çekerek, işini severek yapan istekli öğretmenlerin öğrenme sürecinde çok etkili olabildiklerini ifade eder. Pınar, öğretmenlere yatırım yapılması, motivasyonlarının yüksek tutulması gerekliliğine dikkat çeker. Aliye Erdem ise öğretmenlerin meslek seçerken de isteyerek ve bilinçli olmasının önemine vurgu yapar. Gökçe Pınar, öğrenci profillerini açıklarken daha çok odaklanma sorunu olan, akademik başarısı bir anda düşen ve önemli bir sınav/sınavlara çok kısa bir süre kala sınav stresi yaşayan öğrencilerin bu hizmeti almak istediklerini belirtir. Kişisel tecrübelerinden hareketle çoğunlukla sevgi ve destek göremeyen çocukların bu tür yardımlara ihtiyaç duyduğunu düşünmektedir. Pınar bu süreçte çocuğun kendine bakmasını, kendini keşfetmesini ve sorunlarını kendinin çözmesi için yardımcı olduklarını söyler. Aliye Erdem de çözümü sunmak yerine sorularla öğrencilerin kendi çözümlerini bulmalarını, farkına varmalarını sağlamaya çalıştıklarını ekler. Pınar, öğrencilerin orta ve ortanın üstü gelire sahip ailelerden olduklarını belirtir. Öğrencilerin koçluk firmasını tercih etmelerinde seans ücretlerinin de etkili olduğunun altını çizen Pınar, ücretleri düşük tuttuğunuzda herkesin firmayı tercih edebileceğini, yüksek tutulduğunda ise belli kesimlerle sınırlı kalınacağını söyler. Bir anlamda bunun firmanın ücret politikası ile belirlendiğini ifade eder. Pınar, kendi firma politikaları içinde gelir düzeyi düşük gruplar içinde toplumsal sorumluluk projeleri çerçevesinde gruplar kurduklarını belirtir.

Koçluk hizmetinin etik değerleri konusunda Pınar şu noktalara dikkat çekmektedir: Hizmeti veren koç, danışan müşteri (bu terimi Mesleki Yeterlilik Kurumu onaylamakta ve tercih etmektedir) ile duygusal bir bağa girmemelidir, uzmanlık gerektiren bir durum fark edildiğinde uzmanına yönlendirilmelidir, hizmeti alan kişi de bağımlılık oluşturmamak, hayatının tüm kontrolünü ele almamak gerekir ve paylaşımlarda gizlilik esastır. Biz firma olarak, Uluslar arası Koçluk Federasyonu'nun (ICF)tüm etik değerlerinin altına imza attık ve danışan müşterilerimizle bu çerçevede bir sözleşme yaparak çalışmaya başladık. Eğitim koçu Dr. Aliye Erdem Türkiye'de eğitimin ve eğitim koçluğu hizmetine olan talebin 2004 yılında eğitimde, ilköğretimde yapılan yasal değişiklikle başladığına dikkat çekerek, tüm yapının bir yıllık gibi kısa bir sürede aniden değiştiği için yapısal sorunlara ve pratikte sorunlara yol açtığını belirtir. Erdem, bu yasal program değişikliğinin temelinde öğrenci odaklılık, çoklu zeka, bilimsel ve analitik düşünme yattığını söyler. Erdem, sorunların odağında yer alan program geliştirmenin toplumsal ve kültürel yapılar hesaba katılmadan yapıldığını, taslak programın neredeyse hiç uygulanmadan 2005 yılındaki tüm okullarda apar topar hayata geçirildiğini vurgular. Öğretmenlerden geri bildirimler alınarak çalışmaların komisyonlarda devam ettiğini belirten Erdem, 2012 yılındaki yasal değişikliklerde de aynı sorunların devam ederek sürdüğünü ifade eder. Özellikle bu yıl uygulanan ders programında ilkokula başlayan çocuklara uygun bir ders içeriğinin olmadığının altını çizer. Bu konuda bir çalışma yürüttüklerini anlatan Erdem, özellikle ders saatlerinin öğrencinin sıkılarak, soğumasına neden olacak uzunlukta, az sayıda çalışmadan oluştuğuna ve öğretmenlerin esnek davranamadığına, programın dışına çıkamadığına dikkat çeker. Erdem görüşlerine, özel okulların bu çerçevede öğretmene de öğrenciye de daha esneklik sağladığı, insiyatif kullanma olanağı verdiğini ama yaptırımlarının da daha sert olduğunu ekler.

Gökçe Pınar, çalıştıkları alanı ekonomik göstergeleriyle değerlendirirken şunları ifade eder: 2011 yılı rekabetin olmadığı, hatta müşteri bulamadığımız bir yıl olmuştu. Ama talep yoktu. Okullara gidip yoğun tanıtımlar yaptık ama o yıllarda talep daha azdı. Koçluk hizmeti referanslar yoluyla gelişir ve büyür. Çocukta etki başladığında Türk aile yapısının ve ilişkilerinin de etkisiyle ailenin diğer tüm çocukları da bize gelir. Bu çerçevede kişilerarası iletişimle yoğun olarak ilerler. Bugün baktığımızda koçluk sektöründe rekabetin daha yoğunlaştığını söyleyebiliriz. Aileler artık tecrübeye, güvenilirliğe ve firmanın başarısına daha çok dikkat eder hale geldiler. Kazanç açısından bu sektör, çok kazançlı bir alan. Eğer kendinizi sürekli geliştirmez ve yenilemezseniz de bitebileceğiniz bir alan. Eğitimcilerde kendilerini sürekli eğitiyorlar. Eğiticinin de sürekli eğitildiği bu yönde programlar yapılan bir alan. Bu tabii bizim seans ücretlerimize yansıyor, ne kadar yetkin koç olursa ücreti de o oranda artıyor. Seans ücretlerimiz 75-150 TL arasında değişir. Yoksul kesimler içinde toplumsal sorumluluk projeleri kapsamında 25-30 TL arasında ücret alıyoruz. Ücret önemeli ve alınmalı, ücret alındığında değişim oluyor. Kişisel gelişim sektöründe ne yazık ki para araç oldu. Ama olmamalı. Bizde bir işletmeyiz ve kendimizi devam ettirmeliyiz çalışanlarımız var ama insani değerlere dikkat ederek. Biz parayla da çok barışık değiliz. Veliler gelip, çocuklarını size teslim ettiğinde ticari yaklaşımınızdan da rahatsız oluyorlar. Kanımca, insan odaklı olup para kazanılmalı. Müşteri odaklı koçlar birkaç yıl içinde işi bırakıyorlar, müşteri bulamıyorlar. İnsan odaklı olanlar daha kalıcı oluyorlar. Anka Koçluk firması Türkiye'de eğitimin ve eğitim koçluğunun geleceğine dair görüş bildirirken umutlu olduklarını ifade etiler. Aliye Erdem, sektörün gelişeceğini düşünüyor. Erdem, ülkemizde okul, aile ve öğrenci üçgeninden oluşan eğitim hayatında birbirini anlama sorunu devam ettiği sürece, öğrencilerin daha iyi eğitim alma arzuları arttığı sürece sektörün gelişeceğine inanıyor. Gökçe Pınar ise koçluğun sektör olması için uğraştıklarını ifade ediyor. Kendi koçlarını sürekli eğittiklerini ve daha verimli, yaratıcı formüller üzerinde çalıştıklarını belirtiyor. Erdem Türkiye koşullarında hem devlet eliyle yürütülen kamusal eğitimin hem de özel eğitimin bir arada olması gerektiğine vurgu yapıyor.

Neo liberal politikaların bir izdüşümü olarak, eğitim koçluğu, öğrenci koçluğu uygulamalarına bir örnek olarak gösterebileceğimiz Anka koçluk firması eğitim ve danışmanlık hizmeti sunan, yeni bir firmadır. İki yıllık bir tecrübeye sahip olan firmanın bu süreç içinde profesyonel bir bakış açısıyla çalışmaya uğraştığı söylenebilir. Bünyesinde çalışan eğitmenler, verdikleri ders karşılığı ücret almaktadır. Bir bakıma firma, öğrenci ile koçluk eğitimi verenleri bir araya getirerek, aracılık yapmaktadır. Eğitmenler, farklı ulusal, uluslar arası kuruluşlardan aldıkları sertifikalar yoluyla koç olarak çalışmaktadırlar. Firma farklı koçluk uygulamalarını bünyesinde toplayarak, büyümeyi, daha geniş kişi ve gruplara ulaşmayı istemektedir. Firmanın uygulamalarında, firma çalışanlarının ifadelerinden de hareketle, profesyonel iş dünyasının bakışını, yapısını ve çalışma biçimlerini görmek mümkündür. Firma, hizmet satın alan öğrenci ve bireyler için müşteri, müşteri danışan nitelendirmesini tercik etmektedir. Hizmetler ücret karşılığında seanslara bölünmüştür. Seanslar, müşterilerin gelir düzeyine ve koçun tecrübe ve yeterliliğine bağlı olarak ücretlendirilmektedir. Eğitim ve öğrenci koçluğu firmada, ağırlıklı olarak referanslar yoluyla yapılmaktadır. Kişiden kişiye, gruptan ya da kurumdan kuruma zincirleme bir yapıyla, memnuniyetleri oranında gelişmekte ve büyümektedir. Firma yetkililerinin sözlerinden hareketle, koçluk alanı rekabetin ve riskin giderek arttığı kazançlı bir hizmet sektörüne doğru gelişmektedir. Sektörde kalabilmek, tutunabilmek ve kazanmak için de sürekli kendini geliştirmek, yenilemek ve farklılaşmak gerekmektedir. Anka koçluk, çalışmanın varsayımını oluşturan neoliberal politikaların açıkça görüldüğü bir özel firmadır. Yeni, sürekli gelişen ve sayısı artan dinamik bir eğitim pazarının içinde hizmet vermektedir. Ücreti karşılığında hizmetin satın alındığı bu pazarda uzmanlaşma; koçların ve eğitmenlerin uzmanlaşması önemlidir. Daha iyi koç

olarak yüksek ücretlerle çalışmanın koşulu ise sertifikalar ve eğitmenin sürekli gelişme, farklılaşma zorunluluğu olarak karşımıza çıkar. Anka koçluk, toplumsal sorumluluk projeleriyle de insan ve sevgi odaklı bir yaklaşımı tercih etmektedir. Hizmet verdikleri kişilere, arkadaşlık ve yol arkadaşlığı yaptıklarını vurgulamaktadırlar. İnsan odaklı bu yaklaşım başta moral verici görünse de sonuçta piyasa koşullarının gereği yapılıyor olmasından dolayı düşündürücüdür. Eğitimin insan merkezli bir iş olmasının bu gereklilikte rolü büyüktür.

NORMAN EĞİTİM KOÇLUĞU

Norman Eğitim Koçluğu firmasının kurucusu ve yöneticisi olan Öztuna Norman ile 8 Mayıs 2013 yılında yapılan 56 dakikalık görüşmede, matematik öğretmeni olduğunu, 1995 yılından bu yana dershanecilik yaptığını, 2006 yılından bu yana da Norman Eğitim Koçluğu çatısında çalışmalarını sürdürdüğünü öğrendik. Öztuna Norman, amaçlarının öğrencileri sürekli ders çalıştırmak yerine onlara ders çalışmayı öğretmek olduğunu ifade etmiştir. Firma bir diğer önemli amacını ise çocukları için gelecek kaygısı taşıyan velileri rahatlatmak ve aile içi huzuru sağlamak olarak belirtmiştir. Öztuna Norman, 50 kişilik bir kadro ile anlaşmalı oldukları koçluk merkezleri ya da öğrenci evlerinde çalışmalar yaptıklarını vurgulamıştır. Öztuna Norman, dershane çatısı altında, öğretmenlerini kayıtlı çalıştırarak ve vergisini ödeyerek bu hizmeti sunduğunun altını çizmektedir.Firma, tüm yaş grupları için her branştan uzman bir öğretim kadrosu, çocuk gelişim uzmanları, psikologlarla çalışmakta, ihtiyaca göre öğrencilerin ailelerine de yaşam koçluğu hizmeti sunmaktadır. Eğitimciler ders ücreti karşılığı alanlarına uygun olarak yönlendirilmektedir. Öztuna Norman, dershane sektöründe yaşadığı sorunlardan kurtulmak için bu sektöre yöneldiğini ve 2005 yılında bir web sayfası yaparak 2006'da da Norman Eğitim Koçluğu adıyla işe başladığını belirtir. Norman'a göre koçluk kavramının tam karşılığı ülkemizde kullanılmamaktadır. Norman, eğitim sistemimizin temelinde ciddi sorunlar olduğuna dikkat çekerken, ülkemizde yıllarca üniversite adaylarının hiçbir şey olamazsam öğretmen olurum zihniyeti içinde tercih yaptığını belirtir. Norman çocuklarımıza okulda nitelikli eğitim veremediğimizi, öğretim odaklı ama nasıl öğreteceğimizi de bilemediğimiz bir karmaşa içinde olduğumuzu ifade etmektedir. Bugünkü eğitim ve öğretim sistemimizde öğretmenlerin yükü velilere attığına dikkat çeken Norman, velilerin de dershane ve özel dersler yoluyla ticari çözüm aradığını vurgular. Eğitim işinin anne babaya kalmaması gerektiğine, okulda öğretmenlerle halledilmesi gerektiğine vurgu yapan Norman, eğitimde şeffaflık olmadığı için öğretmenlerin yetersizliklerinin sorgulanamadığını belirtmektedir. Norman, Türkiye'de iyi öğretmen okulları açılmasının ve akademik, sosyal, psikolojik olarak iyi öğretmenlerin yetişmesi gerektiğine inandığını söyler.

Öztuna Norman etrafındaki herkesin öğrenci koçluğu hizmetine ihtiyaç duyduğunu ama masraflı olduğu için herkesin alamadığını belirtir. Kendisinin de seans ücreti üzerinden fiyatlandırma yaparak seans başına 200 TL aldığını ifade eder. Ortamla dört seansta da öğrenciye gerekli koçluk eğitimini vererek ardından eksiği olan alana ve öğretmene yönlendirdiğini, derslerin ise hocanın belirlediği ücret üzerinden gerçekleştiğini belirtir. Norman, koçluk alanının ticari anlamda bir sektör olduğuna ama yasal dayanakları olmadığına, peynir ekmek gibi dağıtılan sertifikaların da milli eğitimde karşılığının olmadığına dikkat çeker. Norman, koçluk sektörünün içerik ve eğitim anlamında sektör olamadığını düşünmektedir. Norman alanın ekonomik açıdan riskli olduğunu, insanların para kazanmak umuduyla sömürüldüğünü vurgulamaktadır. Özellikle eğitim koçluğu seminerlerini de şu sözlerle eleştirmektedir: "İnsanlar, yüksek ücretlerle eğitim koçluğu semineri alıyor, anlamadığı terimlerle slaytlar izliyor. İzlediği slaytları ve bilgiyi sunan kişide onu bir başkasından almış. Herkes herkesi kandırıyor, alanda her şey birbirine karışmış ve gösteriye dönüşmüş durumda. Türkiye'de eğitim koçu olanların sayısı

hizmet alanlardan fazladır. Bu yüzden bir şişkinlik var ve riskli de bir sektör. Alanda çalışanların çoğu, kendi temelini oluşturmadan sadece birilerinden öğrendikleri ile akıl satmaktadır. Ülkemizde bu iş oturmadı, ticari kaygılar yüzünden de şeffaf değil". Öztuna Norman eğitim koçluğu alanında en önemli etik değeri, işin eğitimciler, eğitim formasyonu almış kişiler tarafından yapılması olarak açıklamaktadır. Norman eğitim sistemindeki en önemli sorunun her gelen yöneticinin el attığı sorunlu bir eğitim sistemi yumağı olduğunu ifade etmektedir. Norman, her gelen yönetimin kendine göre bir şeyler yapmaya çalıştığını ve işleri daha da arap saçına çevirerek kaos yaratmak istediğini belirtir. Norman'a göre çözüm; iyi, vicdanlı, zihniyeti olgunlaşmış, öğretmenler yetiştirmekten geçmektedir.

Norman Koçluk firması, Türkiye'de koçluk çalışmalarının başladığı 2000'lerin ortasında kurulan, kendini öncü olarak niteleyen bir koçluk firmasıdır. Firma eğitim ve öğretime odaklı koçluk faaliyetleri vermektedir. Türkiye'deki eğitim sistemine eleştirel bakan firma kurucusu, sorunun temelinde niteliksiz ve isteksiz öğretmenler olduğunu ifade etmekte ve memnuniyetsizliğini sık sık dile getirmektedir. Bu çerçevede kendilerini problemlerin çözülmesi için gerekli bir kuruluş olarak tanımlamaktadır. Firma, öğrenci ya da ailelere odaklanan birey merkezli bir yaklaşıma sahiptir. Norman Koçluk firması da görüşme yapılan diğer koçluk firması gibi öğrencilerle koçluk eğitimi veren uzman kişileri bir araya getirmekte, seans ve ders saatleri üzerinden ücretlendirmeler yapmaktadır. Dershane statüsünde çalışmaktadır.

SONUÇ

Türkiye'de 80'lerde başlayan 90'larda hız kazanan ve bugün sınır tanımayan neoliberal politikalar pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de somut değişimlere neden olmuştur. 80'lere kadar devlet eliyle yapılan resmi/örgün eğitimin bu yıllardan başlayarak aşamalı olarak paralı hale gelmesi, özel teşebbüsün kullanımına açılmasıyla birlikte zihinlerde kurulan eğitim algısını da değiştirmiştir. Yeni anlayışta eğitim, bilgi toplumunun da bir gereği olarak bilgiye odaklı, öğretime indirgenmiştir. Eğitim alanındaki ilişkileri tanımlayan temel yaklaşımlar, kazanma, rekabet ve bireycilik olmuştur. Bu çerçevede Türkiye'de eğitim alanı 80'lerden başlayarak, 90'lar boyunca ve 2000'lerde yasal düzenlemeler ve değişikliklerle de yeni sağ politikalara eklemlenmiştir. Özellikle 2003 yılından itibaren AK Parti politikalarıyla yasal değişiklikler ve düzenlemeler hız kazanmıştır. Apar topar oluşturulan yeni yasalar, sorunları daha da çetrefil hale getirmiştir. Türkiye'de eğitim, Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana sorunlarla dolu, karmaşık ve kutsanan bir alan olmaya devam etmektedir. Eğitim alanında üretilen politikalar da sorunlara geçici çözümler üreten, iktidarların çıkarları doğrultusunda yapılaşmış bir görünüm sergiler. İktidarlar tarafından nitelikli, yeni, yaratıcı, özgür, bilgiye dayalı olarak idealize edilen eğitim söylemi, pratik yaşamda toplumun yoksul ve olanaksız kesimleri için asla karşılığını bulamaz. Bugün eğitim sistemimiz içinde yaşanan en temel çatışmalardan biri hiç kuşku yok ki yeni dünya düzeninin gerektirdiği, insan merkezli, demokratik, özgür, yaratıcı bireyler yetiştirme idealindeki modern eğitim anlayışı ile kabuklaşmış sorunlarını çözemeyen, tutucu ve geleneksel eğitim anlayışımız arasındadır.

Çalışma göstermiştir ki Türkiye'de neoliberal politikalar tüm hızıyla, kendine yeni alanlar bularak ve kurarak ilerlemektedir. Eşitlik, adalet ve demokrasiden uzak bu süreçte sorunlar ve çatışmalar artsa da eğitim alanında da bu yeni politikaların izdüşümlerini görmekteyiz. Eğitim koçluğu çalışmaları bu bağlamda sorunlarla dolu, çözümler üretmeye çabaladığımız eğitim sistemimiz içinde ortaya çıkmıştır. Bir yandan yaralara merhem olmaya çalışırken diğer yandan yeni yaralar açmıştır. Çalışma göstermiştir ki ülkemizde faaliyet gösteren eğitim,

öğrenci koçluğu firmaları da çözüm üretim sürecinde istedikleri gibi çalışamamaktadır. Çalışmanın alan araştırmasında derinlemesine görüşmelerin yapıldığı iki eğitim koçluk firması; Anka Koçluk ve Norman Koçluk firmaları özel eğitim ve danışmanlık hizmeti veren kuruluşlardır. Anka Koçluk, serbest statüde çalışan, Norman Koçluk ise dershane statüsünde çalışan bir kuruluştur. Türkiye'de koçluk ve onun altında, eğitim koçluğu, öğrenci koçluğu hizmeti veren firmalar, farklı statülerde çalışmaktadırlar. Firmaların geçmişi çok yenidir ve 2000'lerin ortasına uzanmaktadır. Firmaları kuranlar ve çalışanlar farklı alanlardan gelebilmekte, içlerinde eğitim kökenliler de bulunmaktadır. Firmayı kuranların ya da çalışan eğitim, öğrenci koçlarının ulusal-uluslararası sertifikalar ve tecrübelerle bu işi yaptığı görülmektedir. Sertifikaları veren ulusal ve uluslar arası kurum ve kişilerin mesleki özellikleri de birbirinden farklıdır ve verilen sertifikaların yasal bir dayanağı yoktur. Koçluk hizmeti verenler, sektörün meslek statüsüne kavuşması için çalışmaktadırlar. Eğitim koçluğu hizmetleri, ücreti karşılığında verilen, taraflar arasında sözleşmelerin yapıldığı, sertifikalar ve eğitimler sonucu uzmanlığını kanıtlamış kişiler gözetiminde pratikleşen bir iş olduğu için de ticarileşmiş bir görünüm arz eder. Eğitim ve öğrenci koçluğu, hızla gelişmekte olan karlı ticari bir sektör görünümü çizmesine rağmen, eğitim-öğretim koşulları ve standartların oluşamaması anlamında henüz sektör görünümünden uzaktır. Yine bu bağlamda karışık, kaotik, birbirinden farklı, kişisel ve kurumsal insiyatiflerle oluşturulan bir yapıdan bahsedilebilir. Eğitim koçluğu ya da öğrenci koçluğu olarak da tanımlanan bu yeni alanda özellikle son birkaç yılda, artan koçluk firmaları, artan eğitimli koçlar, öğrenciler ve ailelerin eğitimde yaşadığı sorunlarla artan talepleri doğrultusunda rekabet artmıştır. Firmaların başarılarında, kurumlarının ve verdikleri eğitimin süreklilik taşıması, alanında uzman kişilerle çalışmaları, farklı koçluk hizmetlerini sunabilmeleri, farklı ve yaratıcı olma gerekliliği öne çıkmış görünmektedir. Kısacası eğitim koçluğu uygulamaları; koçluk firmalarının yönetsel ve eğitsel faaliyetleri, çalışanları ve içinde bulundukları eğitim alanının koşulları düşünüldüğünde yeni sağ politikaların görüldüğü alanlardır. Bu yeni alanda ki uygulamalardan hareketle, insan merkezli, eşitlikçi, özgür ve eleştirel bir eğitim anlayışı ise çok uzak görünmektedir. Micro ölçekli alan örneklerine dayanan bu çalışma, incelenen eğitim koçluğu firmalarının insan merkezli yaklaşıma inandıklarını gösterse de, firmaların çalışma koşulları ve pratikleri ile içinde faaliyet gösterdikleri eğitim alanında uygulanan politikalar bunu güçleştirmektedir. Daha insani, katılımcı, paylaşımcı, etkileşimli, nitelikli, sorgulayıcı, eşit, özgür ve taratıcı bir eğitim alanı için alternatifleri düşünmekten, üretmekten ve aramaktan vazgeçmemek gerekir. Eğitimde özel sektörün acımasızca gelişmesini engellemek, nitelikli kamusal eğitimin varlığını yeniden hatırlamak gerekmektedir. Türkiye'de hala çok büyük bir çoğunluk, kamusal eğitim görmektedir. Ülkemiz önemli bir insan kaynağı gücünü devlet okullarında yetiştirmektedir. Bu yüzden Türkiye'de hala önemli bir kesimin kamu eğitimi almakta olduğu düşünüldüğünde, kamusal eğitime aktarılan kaynakların artması, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, okulların fiziki, teknik ve sosyal olanaklarının artırılması, çalışanların ücretlerinin iyileştirilmesi gerekmektedir. Pratikte, kalıcı, iyi planlanmış, ekonomik ve sosyo-kültürel yapımıza uygun, sağlam ve çağdaş eğitim politikalarına ihtiyacımız vardır. Gelişmiş, başarılı ülkelerden kopyalanarak hızla yasalaştırılan eğitim kanunlarından, ideolojilerle desenlenmiş politikalardan ziyade, Türkiye'de yaşayan insanların, eğitim alanında çalışanların fikirlerinin alınarak hazırlandığı, toplumsal dokumuza uyan, ortak bilimsel, çağdaş, yaratıcı ve özgür aklın gerektirdiği yasalara ve politikalara ihtiyacımız olduğu açıktır. İlk olarak zihinlerimizde oluşturmamız gereken bu alternatif eğitim anlayışı için '***alternatif eğitim***' kavramı bize yeni olanaklar sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Yahya (2012) *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S 2012*, Ankara:Pegem Yayınları 23. Baskı.

Althusser, Louis (1994), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. Yusuf Alp, Mahmut Özışık, İstanbul: İletişim Yayınları.

Apple, M.W (1995), *Education and Power*, New York and London: Routledge, Second Edition.

Bakır Arabacı İ (2011), "Türkiye ve OECD Ülkelerinde Eğitim Harcamaları", içinde *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış, Volume:10, Sayı: 35, 100-112ss. www.esosder.org.

Boyd-Barret Oliver (1995), "The Political Economy Approach" *In Approaches to Media*. Eds.:Oliver Boyd Barret and Chris Newbold, London, New York, Sydney, Auckland:Arnold, pp.186-192. Çev-Der: Levent Yaylagül, 2006, "Ekonomi Politik Yaklaşım", içinde *Kitle İletişimin Ekonomi Politiği*, Ankara: Dalbaz Yayıncılık, ss. 1-14.

Chomsky, Noam (2007), *Demokrasi ve Eğitim*, çev: Ender Abadoğlu, Banu Karadağ, Zeynep Kutluata vd., İstanbul: Bgst Yayınları.

Çavdar, Tevfik (1992), *Türkiye'de Liberalizm* 1860-1990, Ankara: İmge Yayınevi.

Çelenk, Sevilay (2008), "Ekonomi Politik ve Kültürel Çalışmalar: Uzlaşma mı Boşanma mı?", içinde *İletişim Çalışmalarında Kırılmalar ve Uzlaşmalar*, (der) Sevilay Çelenk, Ankara: De ki Basım Yayın.

Dikkaya Mehmet ve Özyakışır Deniz (2008), *Küreselleşmenin EkonomiPolitiği*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Ercan, Fuat (1996), *Gelişme Yazını Açısından Modernizm, Kapitalizm ve Azgelişmişlik*, İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Ercan, Fuat (2005), "Neo Liberal Eğitim Politikalarının Anatomisi için Alternatif Bir Çerçeve", http://www.metu.edu.tr/home/wwwoes/yaz4.html (10.08.2005)

Freire Paulo (2011), *Ezilenlerin Pedagojisi*, çev: Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 8. Baskı.

Geray, Haluk (2003), *İletişim ve Teknoloji. Uluslar arası Birikim Düzeninde Yeni Medya Politikaları*, Ankara: Ütopya Yayınevi.

Giroux, Henry A. (2007), *Eleştirel Pedagoji ve Liberalizm*, çev. Barış Baysal, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Golding Peter – Murdock Graham (1997), "Kültür, İletişim ve Ekonomi Politik", çev: Dilek Beybin Kejanlıoğlu, içinde *Medya Kültür Siyaset* der: Süleymen İrvan, Ankara: Ark Kitapları.

İnal, Kemal (2007), *Çocuğun Örselenen Dünyası. Çocukluk ve Çocuk Eğitimi Üzerine Eleştirel Yazılar"*, Ankara: Sobil Yayınları.

İnal, Kemal (2013a), "Gölge Eğitim Sistemi Gerçekten Gölge mi? 04.01.2013" www.birgün.net (Erişim tarihi 03.05.2013).

İnal, Kemal (2013b), "Türkiye'de Eğitim Nasıl Neoliberaleştirildi? 22.02.2013" www.birgün.net ve www.eleştirelpedagoji.com (Erişim tarihi 03.05.2013)

Kaplan, Pervin (2013), "4+4+4 Sistemi Özel Okullara Yaradı", 11.02.2013 Haber Türk Gazetesi, 1,22.sf.

Karakütük, Kasım (2012), "Eğitimin Ekonomik Temelleri", *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kazgan, Gülten (2012), *Türkiye Ekonomisinde Krizler (1929-2009) Ekonomi Politik Açıdan Bir İrdeleme*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı.

Kellner, Douglas (2000), "New Technologies/New Literacies: Reconstruction Education fort he New Millenium", *Teaching Education*, Vol: 11, No:3. 245-265.

Keyman, Fuat (2008), "Başyazı: Fuat Keyman" içinde *Küreselleşmenin Ekonomi Politiği*, Mehmet Dikkaya ve Deniz Özyakışır, Ankara: Gazi Kitabevi.

Keskin, Derya (2012), *Bitmeyen Sınavlar Yaşanmayan Hayatlar. Eğitimde Paradigma Değişimi*, Ankara: Dipnot Yayınları.

Laughey Dan (2010), "Ekonomi Politik", içinde *Medya Çalışmaları Teoriler ve Yaklaşımlar*, Çev: Ali Toprak, İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Morin, Edgar (2010), *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*, çev: Hüsnü Dilli, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3. Baskı.

Sayılan, Fevziye (2006), "Küresel Aktörler (DB ve GATS) ve Eğitimde Neo-Liberal Dönüşüm", içinde TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni 2006/4, (www.jmo.org.tr) (Erişim 8.04.2013).

Sönmez, Veysel (Editör) (2012), "Eğitimin Tarihsel Temelleri", içinde *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara: Anı Yayınları, 9. Baskı.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları,8. Baskı.

www.unesco.org.tr/dokumanlar/egitim

http://www.pisa.oecd.org

www.erarged.meb.gov.tr

http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner

www.tuik.gov.tr

www.jmo.org.tr/yayınlar

www.ankakocluk.com

(www.toder.org/sayfalar/makaleler

www.meb.gov.tr

www.icf.turkey.org (International Coach Federation)

www.worldbank.org

http:web.worldbank.org (Türkiye ofisi)

Görüşmeler: 01.05.2013 ANKA Koçluk Eğitim ve Danışmanlık Firması

08.05.2013 NORMAN Eğitim Koçluğu Firması

Ek

Görüşme Soruları

1. Adınız Soyadınız nedir?
2. Şirketinizin adı nedir? Sahibi kimlerdir?
3. Ne zamandan beri eğitim koçluğu faaliyetini sürdürmektesiniz?
4. Eğitim koçluğu hizmeti vermekteki amacınız nedir? Hedefleriniz nelerdir?
5. Şirketiniz hakkında kısaca bilgi verebilir misiniz?
6. Çalışma koşullarınız (Çalışma mekanı, zamanı, ücretler) nasıldır?
7. Öğrenci profiliniz nasıldır? Kimler bu hizmetten yararlanmak istiyor?
8. Öğrenciler sizce neden böyle bir hizmete ihtiyaç duyuyorlar?
9. Türkiye'de verilen eğitim koçluğu hizmetleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
10. Türkiye'de eğitim koçluğu hizmetinin ekonomik göstergelerini, bir anlamda pazarı nasıl değerlendirirsiniz? Kimler bu hizmeti veriyor? Kar açısından nasıl bir alan? Riskli mi? Kazançlı mı? Nasıl bir rekabet söz konusu? Piyasa koşulları neler?
11. Türkiye'de eğitim alanının ve hizmetlerinin bugünü ve geleceği hakkında ne düşünüyorsunuz?
12. Sizce eğitim koçluğunun geleceği nasıl olacak?
13. Eğitim Koçluğu uygulamalarının etik değerleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

KADINLARIN EĞİTİMİ VE KADINLARIN EĞİTİMİNİN ÜLKE KAKINMASINA ETKİSİ

Doç. Dr. Nurhayat Çelebi
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İSTANBUL
nurcelebi@marmara.edu.tr
Aylin Kirişçi Sarıkaya
Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi, İSTANBUL
aylinkirisci@gmail.com

ÖZET

Kadınların güçlenmesi ve her alanda erkeklerle eşit konuma ulaşması, hem ulusal hem de uluslarası problemler arasında yer almaktadır. Pek çok kaynakta da belirtildiği gibi, eğitim bu problemin en önemli çözümlerinden birisidir. Kadınların eğitime olan erişimlerinin iyileştirilmesi, kadınların gelişimine ve refahına katkı sağlamanın yanı sıra, ülkenin ekonomik potansiyelini de arttırmaktadır. Çünkü kadınların eğitimi, sadece bireysel gelişimlerini sağlamakla kalmamakta, aynı zamanda ailelerini, ailelerinin geleceğini, gelecek nesilleri ve içinde bulundukları toplumu da olumlu olarak etkilemektedir.

Bu araştırmayla kadınların eğitiminin önemi ve ülke kalkınmasını ne ölçüde etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada Türkiye özelinde kadınların eğitimsel göstergeler doğrultusunda mevcut durumu yansıtılmıştır. BM yıllık gelişme raporunda sunulan İnsani Gelişme Endeksi ve Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi'ne göre Türkiye'nin konumu belirtilmiş ve ayrıca kadın eğitimine yapılan harcamaların getirisi tartışılmıştır. Araştırmanın son kısmında ise güncel politikalarda kadın eğitiminin yer alış şekli ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, kadın eğitimin getirilerini hesaplamaya yönelik yapılan çalışmalarda; eğitimin kadınlara sağladığı getirinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu, gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin getirisinin, gelişmiş ülkelerinkinden daha fazla olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, iktisadi gelişmeyi olumlu etkilemektedir. Bütün bu bulgular, kadınların eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gereğinin ekonomik gerekçesini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Kadın, eğitim, kalkınma

ABSTRACT

Empowerment of women and their equal status with men in every field should be one of the priroties both at national and international level. As indicated in many sources, education is the main factor in order to attain this. Improvement in women's attainment to education will not only supplement their progress and welfare, but also raise the economic level of a country. Education of women, positively effect their individual progress, as well as their families, the future of families, next generations and the community they live in.

In this research, the importance of women education and its effect on the development of a country were tried to be explained. For this reason, the situation of Turkish women was explained in the lights of educational data.The situation of Turkey in UN Human Development Index and Gender Inequality Index were also analysed. In addition, the return of investment on women's education was discussed. In the last part, the place of women's education in contemporary policies was explained.As a result, in researh about the benefits of women education was seen that the investment on women education is more profitable than investment on men, and the benefits of education are more in the developing countries than the developed ones. In addition, ensuring the gender equality in education positively effects the economic devolopment. All these results are the economic reasons for the betterment in the education level of women.

1. PROBLEM

Bir ülkenin kalkınması için tüm kaynakların özellikle insan kaynaklarının etkili bir şekilde yönlendirilmesi gerekir. İnsan faktörünün kalkınmadaki temel rolü insana yapılan eğitim yatırımları yatmaktadır. Eğitim yatırımları, resmi eğitim yatırımlarının yanı sıra resmi olmayan eğitim yatırımlarını da kapsamaktadır. Kalkınmanın sağlanabilmesi için gereken nitelikli işgücünün bir kısmını kadın nüfusu oluşturmaktadır. Günümüzde ne yazık ki hala kadın eğitimi konusunda pek çok sorun vardır. Kadınlar ve kız çocukları eğitim fırsatlarından erkeklere oranla daha az yararlanmakta, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler devam etmektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkeler açısından büyük katma değeri olan kadın eğitimi ve kadın eğitimine yapılan yatırımların getirisi Türkiye için de büyük önem taşımaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırma ile kadınların eğitiminin ülke kalkınmasını ne ölçüde etkilediği ve Türkiye'nin kadın eğitimine neden daha fazla yatırım yapması gerektiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada cevaplandırılmaya çalışılan sorular şunlardır:

1.Türkiye'de cinsiyet eşitsizliği endekslere göre nasıl bir görünümdedir?

2. Türkiye'de kadınların eğitim durumu nasıldır?

3. Kadın eğitiminin önemi nedir?

4. Kadına yönelik eğitim yatırımlarının artırılması konusunda ulusal/uluslararası kuruluşların eğitim politikaları nasıldır?

Araştırmayla toplanan verilerin, özellikle kadın eğitimi konusunda düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı, yapılan araştırmaları güncelleştireceği; kadın eğitimi konusunda yapılan yatırımların getirisi açısından bilinç kazandıracağı ve kalkınmışlığın göstergelerinden biri olan kadın eğitimi, kadının istihdamı ve toplumdaki konumu konusunda alınması gereken önlemleri, eylem planlarını gündeme getireceği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesi, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.187). Araştırma için konuyla ilgili kaynaklara ve verilere ulaşılarak alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırma ile ilgili kitap, tez ve raporlar incelenmiş elde edilen veriler sistematik bir biçimde bütünleştirilmeye çalışılmıştır. Bulgular arasında ilişkilendirme yapılıp, yargılar oluşturularak, değerlendirmeler yapılmıştır.

4. GİRİŞ

Eğitim ve öğrenim alanında tüm dünyada yaşanan hızlı ilerleme ve gelişmelere rağmen, dünyanın pek çok bölgesinde kadınların eğitimi hala bir sorun teşkil etmektedir. Kadınlar ve kız çocukları eğitim fırsatlarından

erkeklere oranla daha az yararlanmakta, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizlikler devam etmektedir. Oysa kadınların ekonomik, sosyal kültürel ve siyasal yaşamdaki konumlarını güçlendirmek, hak, fırsat ve imkânlardan eşit biçimde yararlanmalarını sağlamakla mümkün olacaktır.

Ülkemizde de kadınların hak ettiği konuma varamadıkları, erkeklerle eşit standartlarda eğitim ve iş imkânlarından yararlanamadığı, yalnızca belli alanlarda eğitim aldıkları, erkeklere oranla daha düşük ücretli işlerde çalıştıkları, pek çoğunun iş güvencelerinin olmadığı, toplumun kadına verdiği geleneksel cinsiyetçi rol yüzünden pek çok alanda kendilerini ifade edemedikleri gözlenmektedir.

Tablo 1: Nüfus verileri (2011 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (ADNKS) veri tabanına göre)

Temel Göstergeler	Toplam	Kadın	Erkek
Nüfus (2000 Nüfus Sayımı)	67 803 927	33 457 192	34 346 735
Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (2011)	74 724 269	37 191 315 % 49,8	37 532 954 % 50,2
20 yaşın altındaki nüfus	25 204 158	12 269 223	12 934 935
5 yaşın altındaki nüfus	6 199 824	3 015 664	3 188 160
Kentli Nüfus Oranı (il ve ilçe merkezi)	57.385.706 % 76,8	28 853 575	28 532 131
Kırsal Nüfus (köy ve belde)	17.338.563 % 23,2	8 659 184	8 679 379

Kaynak: TUİK, 2011.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2011 adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre kadınlar ülke nüfusunun % 49,8'ini, erkekler ise % 50,2'sini oluşturmaktadır. Nüfusun %33,7'i 20 yaşın altında olan Türkiye, genç bir nüfus yapısına sahiptir. Nüfusun %76,8'i kent merkezinde yaşamaktadır. Yukarıdaki veriler doğrultusunda kadınların demografik özelliklerinde bakıldığında erkeklerle benzer oranlarda yer aldıkları görülmektedir.

Tablo 2: Altı ve daha yukarı yaş grubunda eğitim durumu göstergeleri (2011 yılı adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (ADNKS) veri tabanına göre)

	Okuma Yazma Bilen				Okuma Yazma Bilmeyen	Bilinmeyen
	Bitirilen Okul			Okuma Yazma Bilen Fakat Bir Okul Bitirmeyen		
	İlköğretim, Ortaokul veya Dengi Okul Mezunu	Lise veya Dengi Okul Mezunu	Yüksek Öğretim			
Kadın	6.372.418	5.024.315	2.509.351	7.342.881	2.617.566	948.736
Erkek	8.470.425	6.859.021	3.510.094	6.467.434	553.704	1.035.890

Kaynak: TUİK, 2011

Tablo 2'de altı ve daha yukarı yaş gurubundaki eğitim durumları gösterilmektedir. Tablo 1'de görüldüğü üzere nüfus sayıları açısından birbirine oldukça yakın olan kadın-erkek oranları, Tablo 2'e göre eğitimsel göstergeler açısından farklılaşmaktadır.

Okuma yazma bilmeyen kadın sayısı, erkek sayısından 2.063.862 kişi fazladır. Benzer şekilde okuma yazma bilen ama herhangi bir okul bitirmeyen kadın sayısı erkeklerden yaklaşık olarak bir milyon daha fazla dır. Tablo 2'deki göstergeler ışığında kadınların okuma yazma bilme ve herhangi bir okuldan mezun olma açısından erkeklerden çok daha geri olduğu açıktır.

5. TÜRKİYE'NİN İNSANİ GELİŞME ENDEKSİ ve CİNSİYET EŞİTSİZLİK ENDEKSİ

Toplumun eğitim düzeyinin ölçüsünü belirlemek için ortalama eğitim süresi, okur-yazarlık oranı ve okullaşma oranı gibi ölçütler kullanılmaktadır. 1990 yılında Pakistanlı ekonomist Mahbub-ul Haq tarafından geliştirilen ve 1993 yılından bu yana Birleşmiş Milletler Gelişme Programı tarafından yıllık Gelişme Raporu'nda sunulan, bir ülkenin gelişmiş, gelişmekte olan ya da gelişmemiş bir ülke olduğunu gösteren İnsani Gelişme Endeksi (Human Development Index), ülkelerin eğitim düzeylerini belirlemek ve birbirleriyle kıyaslamak için de kullanılmaktadır.

En son yayınlanan 2011 yılı Beşeri Gelişme Endeksi'nde 187 ülke, Eşitsizliğe Uyarlanmış Beşeri Gelişme Endeksi için 134 ülke, Cinsiyet Eşitsizlik Endeksi (Gender Inequality Index) için ise 146 ülke arasında sıralama yapılmıştır. Söz konusu verilere göre Türkiye, 2011 İnsani Gelişme Endeksi'ne (İGE) göre **187 ülke arasında 92.** olarak, yüksek insani gelişim kategorisinin alt sıralarında yer almaktadır. Tablo 3 Türkiye'nin 1980'den itibaren İnsani Gelişme Endeksi açısından gelişimini göstermektedir:

Tablo 3: Türkiye'nin İnsani Gelişme Endeksi (Human Development Index),

Yıl	Doğumda Yaşam Beklentisi	Eğitim Süresi Beklentisi	Ortalama Eğitim Süresi	Gayrisafi Milli Gelir (2005 PPP$)	İnsani Gelişme Endeksi
1980	56,5	7,0	2,9	5.595	0,463
1985	60,1	7,8	4,0	6.332	0,518
1990	63,1	8,4	4,5	7.683	0,558
1995	66,1	9,2	4,8	8.210	0,588
2000	69,5	10,3	5,5	9.260	0,634
2005	72,1	11,2	6,1	10.840	0,671
2010	73,7	11,8	6,5	11.841	0,696
2011	74,0	11,8	6,5	12.246	0,699

Kaynak: BM İnsani Gelişme Raporu, 2011

Tablo 3'de görüldüğü gibi Türkiye, insani gelişme kriterlerine göre az da olsa bir gelişme göstermektedir. 1980-2011 yılları arasında doğumda yaşam beklentisi 17,4 yıl, ortalama eğitim süresi 3,6 yıl ve eğitim süresi beklentisi ise 4,9 yıl artmıştır. Söz konusu yıllar arasında kişi başına düşen Brüt Milli Gelir (GNI) %119 oranında artmıştır.

Tablo 4: Türkiye'nin insani gelişme endeksi (İGE) açısından seçili ülkeler ve gruplarla karşılaştırılması

	İGE değeri	İGE sıralaması	Doğumda Yaşam	Eğitim Süresi Beklentisi	Ortalama Okul Süresi	Kişi Başına Gayri Safi

			Beklentisi			Milli Hasıla (PPP US$)
Türkiye	**0.699**	**92**	**74.0**	**11.8**	**6.5**	**12,246**
Sırbistan	0.766	59	74.5	13.7	10.2	10,236
Azerbaycan	0.700	91	70.7	11.8	8.6	8,666
Avrupa ve Orta Asya	0.751	-	71.3	13.4	9.7	12,004
Yüksek İGE	0.741	-	73.1	13.6	8.5	11,579

Kaynak: BM İnsani Gelişme Raporu,2011

Tablo 4'e göre; Türkiye genel ülke ortalamaları açısından oldukça düşük İGE rakamlarına sahiptir. Ancak İnsani Gelişme Endeksi gelişmişlik kriterleri olan bütün bileşenleri şeffaf bir şekilde ortaya koyamamaktadır. Son yıllarda İnsani Gelişme Endeksi'nin eşitsizlikleri maskelediği düşüncesiyle 2010 yılı yıllık gelişme raporunda Eşitsizliğe Uyarlanmış Beşeri Gelişme Endeksi (Inequally Adjusted Human Development Index) oluşturulmuştur.

Türkiye'nin 2011 İGE değeri 0.699'dur. Ancak eşitsizlik verileri göz önüne alındığında bu değer %22,5 bir kayıpla **0,542**'e düşmektedir. Tablo 5, bu durumu özetlemekte ve Türkiye'nin durumunu seçilmiş ülkelerle kıyaslamaktadır. Buna göre; Türkiye, doğumda yaşam beklentisi %74, eğitim beklentisi %11,8 ortalama okul süresi 6,5, kişi başına düşen gayri safi milli hasıla 12,24'tür. Diğer ülkelerle kıyaslandığında elde edilen veriler Azerbaycan'la benzerlik göstermektedir. Yalnız ortalama okul süresi ve gelir açısından farklılaşmaktadır.

Tablo 5: Türkiye'nin eşitsizliğe uyarlanmış insani gelişme endeksi açısından seçili ülkeler ve gruplarla karşılaştırılması

	Eşitsizliğe Uyarlanmış İnsani Gelişme Endeksi	**Toplam Kayıp (%)**	**Doğumda Yaşam Beklentisi Eşitsizliği Yüzünden Kayıp (%)**	**Eğitimsel Eşitsizlikler Yüzünden Kayıp (%)**	**Gelir Eşitsizlikleri Yüzünden Kayıp (%)**
Türkiye	**0.542**	**22.5**	**12.8**	**27.4**	**26.5**
Sırbistan	0.694	9.5	8.3	9.9	10.3
Azerbaycan	0.620	11.4	20.6	8.3	4.5
Avrupa ve Orta Asya	0.655	12.7	11.7	10.7	15.7
Yüksek İGE	0.590	20.5	12.4	18.9	28.2

Kaynak: BM. İnsani Gelişme Raporu, 2011.

Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi kazanımlar açısından kadın ve erkekler arasındaki eşitsizliği üç boyutta yansıtan bileşik bir ölçüdür: üreme sağlığı, güçlendirme ve iş gücü piyasası. Sıfır (kadın ve erkekler eşit ücret aldıklarında) ve bir (erkek veya kadınlar tüm boyutlarda diğerine kıyasla düşük ücret aldıklarında) arasında değişir. Sağlık boyutu iki gösterge ile ölçülür: Anne ölüm oranı ve ergen doğurganlık oranı. Güçlendirme boyutu da iki gösterge ile ölçülür: Her bir cinsiyetin parlamentoda sahip olduğu koltuk oranı ve orta ve yüksek öğrenime devam etme seviyeleri. Çalışma boyutu, kadınların işgücüne katılımları ile ölçülür. Toplumsal Cinsiyet

Eşitsizliği Endeksi, ulusal insani gelişme başarılarının toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından ne derece zarar gördüğünü ortaya çıkarmak ve politika analizi ve savunuculuk çabaları için deneysel zeminler sağlamak üzere tasarlanmıştır. Tablo 5'den de anlaşıldığı gibi, Türkiye seçili diğer ülkeler arasında en fazla eşitsizliği yaşayan bir ülkedir. Eğitimsel eşitsizlik (%27,4) ve gelir eşitsizliği(%26,5) açısından en fazla kayba uğrayan ülkedir.

Tablo 6: Türkiye'nin toplumsal cinsiyet eşitsizliği endeksi açısından seçili ülkeler ve gruplarla karşılaştırılması

	Toplumsal cinsiyet eşitsizlik endeksi	Toplumsal cinsiyet eşitsizlik sırası	Anne Ölüm Oranı	Ergen Doğurganlık Oranı	Parlementoda Kadın Sayısı (%)	Orta öğretim ve üstü eğitim alma oranı (%)		İşgücüne katılma oranı (%)	
						Kadın	Erkek	Kadın	Erkek
Türkiye	**0.443**	**77**	**23**	**39.2**	**9.1**	**27.1**	**46.7**	**24.0**	**69.6**
Azerbaycan	0.314	50	38	33.8	16.0	65.4	61.9	59.5	66.8
Avrupa ve Orta Asya	0.311	_	29	28.0	13.4	78.0	83.3	49.7	67.8
Yüksek İGE	0.409	_	51	51.6	13.5	61.0	64.6	47.8	75.0

Kaynak: BM, 2011 İnsani Gelişme Raporu.

Tablo 6'a göre Türkiye'nin toplumsal cinsiyet eşitsizlik endeksi 0.443'tür. 2011 verilerine göre, Türkiye **146 ülke arasında77.** sırada yer almaktadır. Türkiye'de kadınlar parlamentoda %9.1'lik bir oranda temsil edilmekte, %27.1 oranında kadın orta ve yüksek düzeyde eğitim alabilmektedir. Her 100,000 canlı doğumda 23 kadın doğum sırasında ölmekte, her 1000 canlı doğumdaki ergen doğurganlık oranı 36.2'dir. Erkeklerin işgücüne katılma oranı %69.6 iken kadınlarda ise bu oran %24'tür.

Bütün bu tablolardan anlaşıldığı üzere, Türkiye hem İnsani Gelişme Endeksi'ne hem de Eşitsizliğe Uyarlanmış İnsani Gelişme Endeksi'ne göre pek çok ülkenin gerisinde kalmış hatta ortalamaların bile gerisine düşmüştür. Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi açısından da durum farklı değildir. Özellikle Cinsiyet Eşitsizliği Endeksi Türk kadınlarının toplumsal olarak ne kadar geri planda kaldığını açıkça göstermesi açısından önemlidir.

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)'nın yaptığı eğitim araştırmasında da kadınların eğitimi konusunda Türkiye'nin çok geri kaldığı ortaya çıkmaktadır. OECD Türkiye'nin de içinde bulunduğu 34 üye ülke ve içlerinde Arjantin, Brezilya, Çin, Hindistan, Endonezya, Rusya, Suudi Arabistan ve Güney Afrika'nın da bulunduğu G20 ülkelerindeki eğitim durumunu "Education At A Glance 2012" raporunda değerlendirmiştir. 2010 yılı verileri baz alınarak yapılan araştırmada, Türkiye'de kadınlar 15-29 yaşları arasında hem işgücünden hem de eğitimden en uzak kalan ülkeler arasındadır. Aynı rapora göre Türkiye'de 15 - 29 yaşları arasındaki kadınların bu dönemdeki beklenilen ortalama eğitim süresi 4.3 yıl iken, erkeklerinki 5.2 yıldır. Kadınlar bu dönem sürecinde **7 yıl** işgücü dışında kalarak hem çalışmamakta, hem de okumamaktadır. Buna karşılık, 15-29 yaş arası OECD ortalama eğitim süresi (Japonya hariç) kadınlar için 7.1, erkekler için ise 6.7 yıldır. OECD ortalamasına göre, 15-29 yaş arasındaki kadınların hem çalışmadığı hem de okumadığı süre 1.8 yıldır. İsveç'te 15-20 yaş arası kadınların eğitim süresi 8.7, erkeklerin 7.7 yıldır ve 15-29 yaş arası kadınlar

yalnızca 0.9 yıl hem okula gitmemekte, hem de çalışmamaktadır. Meksika'da ise bu durum kadınlar için 5 yıl, erkekler için 5.2 yıldır ve kadınlar 5.1 yıl hem okumamakta hem de çalışmamaktadır (OECD, 2012, s. 393-394).

6. KADIN EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Pek çok araştırma sonucunda görüldüğü gibi, kadın eğitimi bir aileyi eğitmekle eşdeğerdir. Bu açıdan bir erkeği eğitmektense bir kadını eğitmek daha önemli görülmektedir. Ancak her ne kadar bilimsel veriler doğrultusunda kadın eğitiminin kalkınmaya getirisi ortaya konulsa da, hala gelişmekte olan ülkelerde kadınların eğitiminin yeteri kadar önemsenmediği dikkat çeken bir olgudur.

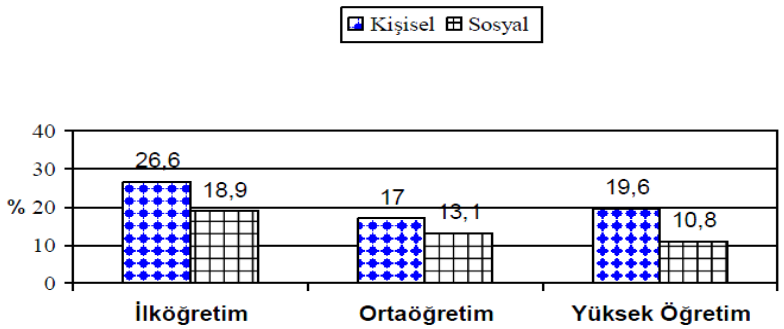
Eğitimin veya beşeri sermaye yatırımının eğitim alan bireye de, bu bireyin içinde yer aldığı topluma da getirileri söz konusudur. Eğitimin bireysel getirisi eğitim alan bireyin elde ettiği her türlü faydayı içermektedir. Eğitimin sosyal getirisi ise eğitim nedeniyle toplumun katlandığı maliyetlerle yine toplumun elde edeceği yararların farkı olarak tanımlanır. Bu getirilerin hem maddi, hem de maddi olmayan faydaları görülmektedir.

Shultz (2001)'a göre, eğitimin fayda-maliyet analizi önemlidir. Çünkü bireyler, kendi eğitim giderlerini ve daha sonrasında eğitimin kendilerine sağlayacağı faydayı düşünerek; devlet ise eğitim maliyeti ve sosyal getirilerini düşünerek eğitim programları arasından tercihler yapmakta, yatırım alanları belirlemektedir. Böylece eğitim kaynakları en etkin biçimde kullanılması ve kalkınma sağlanması düşünülmektedir.

Eğitime yapılan harcamaların yatırım olarak kabul edilmesi gerektiği yapılan ampirik çalışmalarla desteklenmiştir. Shultz'un yanı sıra G. Becker (1964) ve J. Mincer'in (1958-1974) bu konudaki çalışmaları ve hesaplamaları da eğitimin ülke kalkınması için rolünü ortaya koymaktadır.

Robert Barro ve Jong-Wha Lee (2010) okula erişim, eğitim süresi ve büyüme hızı gibi konularda 146 ülkeyi kapsayan ampirik bir çalışma yapmıştır. 1950 yılında başladıkları bu çalışmayı, en son 2010 yılında güncellemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, farklı ülkelerde ulaşılan ve insan sermayesi olarak bilinen eğitim düzeyi ile verimlilik artışı arasında güçlü bir bağ bulunmaktadır (Barro ve Lee, 2011).

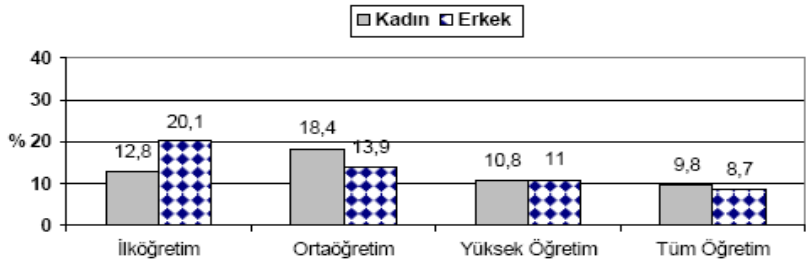
Şekil 1: Eğitimin kişisel ve sosyal getirisi



Kaynak: Psacharopoulos, G. ve Patrinos, H. A. , 2002.

Psacharopoulos-Patrinos (2002)'un çalışmasına göre eğitimin hem kişisel, hem de sosyal getirisi en fazla ilköğretim kademesi mezunlarıyla sağlanmaktadır. Eğitim kademesine göre en düşük sosyal getiri yüksek öğretim mezunlarında görülürken, kişisel getiri açısından en düşük oran ortaöğretim mezunlarında rastlanmaktadır. Şekil 1, Psacharopoulos-Patrinos'un eğitimin getirisi hesabını özetlemektedir.

Şekil 2: Eğitimin cinsiyete göre kişisel ve sosyal getirisi



Kaynak: Psacharopoulos,G. ve Patrinos, H. A. , 2002.

Psacharopoulos-Patrinos (2002) cinsiyete göre eğitimin getirisi konusunda yaptığı araştırmaların sonucunda ilköğretimin kadınlara sağladığı getiri %12.8, erkeklere sağladığı getiri ise %20.1 olarak hesaplanmıştır. Ortaöğretim açısından eğitimin kadınlara sağladığı getiri %18.4, erkeklere sağladığı getiri ise %13.9'dur. Yükseköğretimin getirisi kadınlar için %10.8 iken, erkeklerde %11 olmuştur. Şekil 2, bu durumu göstermektedir:

Eğitimin getirilerini hesaplamaya yönelik yapılan çalışmalarda eğitimin kişisel getirisinin, hesaplanabilen sosyal getirisinden yüksek olduğu, eğitimin kadınlara sağladığı getirinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu ve gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin kişisel ve sosyal getirisinin, gelişmiş ülkelerinkinden daha fazla olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgulara göre, kadınların eğitiminden elde edilecek kişisel ve sosyal getiriler, erkeklerin elde edeceği getirilerden daha yüksektir. Gelişmekte olan ülkelerde ise, eğitimin sağladığı getiriler gelişmiş ülkelere göre daha fazladır. Bu nedenle, gelişmekte olan ülkelerde kadınların eğitimi, diğer ülkelere göre çok daha önemlidir. Gelişmekte olan ülkelerin kadın eğitimine daha fazla önem vererek eğitimlerinde cinsiyet açığının giderilmesine yönelik politikalarına öncelik vermesi gerekmektedir (Yumuş, 2011, s.79).

Dünya Bankası'nın *Girls' Education in the 21st Century* (21. yy'da Kadınların Eğitimi, 2008) adında çıkardığı kitaba göre kadınların eğitimi sadece kadınların meselesi değildir, kadınların eğitimi bir kalkınma meselesidir. Kadınların ekonomik olarak güçlenmesi ekonomik kalkınma, büyüme ve yoksulluğun azalmasına büyük katkı yapar. Aynı zamanda yoksulluğun kısır döngüsünü kırmayı sağlar. Eğitim almış kadınlar işgücüne katılarak üretime ve ekonomiye katkı sağlarlar, daha yüksek gelir elde ederler, daha sağlıklı ve refah içinde olurlar. Eğitim almış kadının çocuk sayısı daha düşüktür. Bu durum ekonomik olarak bağımlı nüfusu düşürmekte, kişi başına tüketimi ise arttırmaktadır, bir başka ifadeyle yoksulluk azalmaktadır.

İster kendi işinin sahibi, ister maaşlı olsun çalışan kadın, ailesinin fakirlikten kurtulmasına yardım etmektedir. Eğitimin getirisi sadece kadının kendisine değil, bir sonraki nesile de ulaşmaktadır. Araştırmalar eğitim alabilen kadınların bütün ev halkını ve ailelerini geliştirdiğini, daha fazla refah içinde yaşamalarını sağladığını göstermektedir. Çünkü, eğitimli kadın evin geçimi konusunda daha fazla söz sahibidir ve erkeğe göre evin maddi kaynaklarını daha çok beslenmeye, çocukların sağlığına ve eğitime ayırmaktadır (Bangladeş, Brezilya, Gana, Endonezya ve Güney Afrika'da yapılan çalışmalar bunu göstermektedir). Ayrıca eğitim almış annelerin kızlarını okula göndermesi eğitim almamışlara göre daha büyük bir olasılıktır. Ortaöğretime devam

eden kadın oranının yüksek olduğu ülkelerde, bebek ölüm, ergen doğurganlık, HIV ve AIDS oranı daha düşüktür. Eğitim almak kadına karşı şiddeti de azaltmaktadır (Tembon ve Fort, 2008, s.18).

7. GÜNCEL POLİTİKALARDA KADIN EĞİTİMİ

Türkiye anayasasının (1982) 42. maddesine ve uluslararası pek çok antlaşmaya göre, "kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Eğitim hakkı temel insani haklardandır. Kız veya erkek ayrımı yapmadan herkesin eğitim hakkı bulunmaktadır". Ancak 21.yüzyıl Türkiye'sinde, başta eğitim olmak üzere birçok alanda kadın ile ilgili eşitsizlikler hala söz konusudur. Sayısal verilere bakıldığında kadınların eğitim alanında erkeklerden geri oldukları gözlenmektedir. Bu durum elbette ki Türkiye'yi kalkınmış bir ülke yapısından uzaklaştırmaktadır.

Toplumsal cinsiyet eşitliği ve eğitim alanında kadınların statüsünü arttırmak için pek çok çalışmalar ve politikalar yürütülmektedir. Kadınların sosyal, politik ve ekonomik haklarını korumak için somut adımlar 1946 yılında kurulan "Birleşmiş Milletler Kadının Statüsü Komisyonu" ve 1948 yılında kabul edilen BM İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'yle atılmaya başlamıştır. Daha sonraki yıllarda cinsiyete dayalı eşitlik mücadelesi, Birleşmiş Milletlerin çeşitli sözleşme ve bildirgeleri ile desteklenmiştir. Dünyada kadın konusundaki yaklaşım değişikliği yine bu çalışmalar sonucu gerçekleşmiş, kadın artık destek ve yardım gören değil, kalkınmada temel ve eşit bir birey olarak algılanmaya başlanmıştır. 1970'li yıllarda kadın hakları konusunda uluslararası ortak bir dil geliştirmek amacı ile BM tarafından Dünya Kadın Konferansları düzenlenmeye başlanmıştır. BM Birinci Dünya Kadın Konferansı; 1975 yılında Meksika'da düzenlenmiş ve bu konferans sonrasında 1975-1985 yılları arası "Kadın On Yılı" olarak ilan edilmiştir. Eşitlik, kalkınma ve barış hedeflerine ulaşmayı amaçlayan Kadın On Yılının ana teması "istihdam, sağlık ve eğitim" olarak belirlenmiştir. Bu dönemde tüm dünyada kadına ilişkin konulara dikkat çekilmiş ve birçok aktivite başlatılmıştır. Şüphesiz Kadın On Yılının en önemli olayı 1979 yılında BM Genel Kurulunun "Kadınlara Yönelik Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (CEDAW)"ni kabul etmesi olmuştur. 1980 yılında imzaya açılan CEDAW 1981 yılında 20 ülkenin onaylamasını takiben 3 Eylül 1981'de yürürlüğe girmiştir. Türkiye Sözleşmeye 1985 yılında taraf olmuş, Sözleşme 1986 yılında yürürlüğe girmiştir (Yumuş, 2011, s.29).

Türkiye'de son yıllarda kadınlarla ilgili önemli gelişmelerden birisi, 1990 yılında, Başbakanlığa bağlı Kadının Statüsü Genel Müdürlüğünün kurulmasıdır. Bir diğeri ise Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformudur. Birleşmiş Milletler 4.Dünya Kadın Konferansı; 1995 yılında Pekin'de 189 ülke temsilcisinin katılımı ile toplanmıştır. Konferansın sonunda Pekin Deklarasyonu ve Eylem Platformu isimli iki belge kabul edilmiştir. Türkiye her iki belgeyi de hiçbir çekince koymadan kabul etmiştir.

4. Dünya Kadın Konferansı'nda alınan kararlar doğrultusunda üniversitelerde kadın sorunlarına ilişkin araştırma merkezleri kurulmaya başlamıştır. Bu konu, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 11.12.1995 tarih ve 25677 sayılı yazıları ile KSS Genel Müdürlüğünün önerisine de işaret edilerek, üniversite rektörlüklerine, geleceğin Türk toplumu için kadının statüsü ve sorunları konularına duyarlı, bilgili ve yetenekli kadınların yetiştirilmesi amacıyla Yükseköğretim Kurumları bünyelerinde Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin yaygınlaştırılmasında yarar görüldüğü bildirilmiştir. Bunun üzerine, üniversitelerde kadın sorunları ile ilgili araştırma ve uygulama amaçlı merkezler kurulmuş ve bugüne kadar çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Seven, 2007, s.181).

Pekin Eylem Platformunda kadının ilerlemesi ve güçlendirilmesi için öncelikle harekete geçilecek 12 kritik alan belirlenmiştir. Bu kritik alanlardan birisi de "Kadın ve Eğitim"dir. Pekin Eylem Platformunun sonuçlarını uygulayabilmek için Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü ilgili tarafların katılımıyla beraber 1996'da Ulusal Eylem Planı hazırlamıştır. Buna göre:

- Kadınların yaygın ve örgün eğitimden erkeklerle eşit pay alabilmelerinin sağlanması,
- Eğitim materyallerinin cinsiyetçi öğelerden arındırılması,
- Kadınların okuma yazma oranlarının %100'e çıkarılması,
- Kadınlara yönelik çevre ve siyaset eğitimi verilmesi,
- Eğitimde ve öğretimde kız çocuklarına yönelik ayrımcılığın kaldırılması,
- Kız çocuklarına yönelik olumsuz kültürel tutum ve uygulamaların kaldırılmasının sağlanmasıdır.

Ayrıca bu dönemde geleneksel, kültürel uygulamaların kız öğrencileri okullardan uzak tuttukları Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgelerinde, kız öğrencilerin okula devamlarının sağlanması amacıyla yatılı ilköğretim bölge okullarının (YİBO)'ların sayısı ve bu okullardaki kız öğrenci kontenjanı arttırılmıştır.

Bursluluk hizmetleri ile birlikte Sosyal Riski Azaltma Projesi (SRAP) kapsamında yürütülen Şartlı Nakit Transferi uygulaması ile, nüfusun en muhtaç kesimine dahil olan ailelerin çocuklarının temel eğitim hizmetlerine tam olarak erişimini hedef alan bir sosyal yardım ağı oluşturmak amacıyla Türkiye'nin her köşesinde şartlı nakit transferi kapsamında karşılıksız eğitim yardımları yapılmaktadır. Kız çocuklarının okullaşma oranları ile ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarını artırmak amacıyla, kız çocuklarına ve ortaöğretimde devam eden öğrencilere verilen yardım miktarları arttırılmıştır. Bu karşılıksız eğitim transferleri "Kadının aile ve toplum içindeki konumunun güçlendirilmesi" amacıyla doğrudan annelere yapılmaktadır (Politika Dokümanı, 2008, s.25).

2003-2005 yılları arasında sürdürülen "Haydi Kızlar Okula" kampanyası ile, Milli Eğitim Bakanlığı ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) işbirliğinde, ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin katılım ve katkısı ile ilköğrenim çağında olan (6-14 yaş) kız çocuklarından eğitim sistemi dışında kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin %100 okullulaşmaları ve eğitimde cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Kampanya ilk yılında kız çocukların okullulaşma oranlarının en düşük olduğu 10 güneydoğu ilinde yoğunlaşmıştır. 2004 yılında ise bunlara 23 yeni il daha eklenmiştir. Kampanya dahilinde Türkiye'de eğitimin genel durumunu toplumsal cinsiyet açısından ele alan bir araştırma başlatılmış ve 2003 yılı baharında tamamlanmıştır. Kampanyanın başarılı olabilmesi için sektörler arası işbirliği yapılmıştır. MEB, İçişleri Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı (SB), Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Müsteşar Yardımcıları ile Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK), Diyanet İşleri Başkanlığı ve UNICEF yetkililerinden oluşan bir Yürütme Kurulunun oluşturulması konuya verilen önemin bir kanıtı olmuştur. Birleşmiş Milletler Ülke Ekibi, kız çocukların eğitiminin, Birleşmiş Milletler Kız Çocuklarının Eğitimi

Girişimi'nin (UNGEI) Türkiye'deki önceliği olmasını kabul etmiştir. Uygulayıcılar için görsel malzeme, afiş, broşür, rozet ve video gibi tanıtım materyalleri hazırlanmıştır. Yazılı, görsel ve elektronik medya Haydi Kızlar Okula! kampanyası için ülke ölçeğinde ve yerel düzeyde harekete geçirilmiş, böylece kamuoyunun duyarlılaştırılması yolunda çok önemli adımlar atılmıştır. Ünlüler ve toplumca tanınmış kişilerle TV spotları hazırlanmıştır. Bu spotlarda Milli Eğitim Bakanı, Diyanet İşleri Başkanı ve Başbakan bizzat yer almışlardır. Bu da, en üst düzey karar vericilerin kampanya hedeflerine yönelik kararlılıklarının bir göstergesi olmuştur (UNICEF, 2003).

Kızların eğitimi alanında çalışmalar yürüten pek çok başka sivil toplum kuruluşu ve özel sektör sosyal sorumluluk projeleri bulunmaktadır. Bunların en önemlileri Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV), Türk Eğitim Gönülleri Vakfı (TEGV) projeleri, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği (ÇYDD) ile özel sektörün ortaklaşa yürüttüğü pek çok projedir (Turkcell ile Kardelenler Projesi, Doğan Gazetecilik A.Ş. ile Baba Beni Okula Gönder Projesi, Mercedes Türk Benz A.Ş ile Her Kızımız Bir Yıldız Projesi, Oriflame Kozmetik A.Ş ile Oriflame'in Çağdaş Kızları Projesi, Anadolu Hayat Emeklilik A.Ş. ile Geleceğin Sigortası Kızlarımız Projesi, Schneider Elektrik ile Geleceğin Aydınlık Kızları Projesi, Eureko Sigorta ile Anadolu'da Bir Kızım Var Öğretmen Olacak Projesi).

Milli Eğitim Bakanlığının Avrupa Birliği Katılım Öncesi Malî Yardım Aracı (IPA)'nın desteğiyle 3 Mayıs 2011-3 Mayıs 2013 tarihleri arasında sürecek Özellikle Kız Çocuklarının Okullulaşma Oranının Artırılması Projesi dikkat çekicidir. Proje ile başta kız çocukları olmak üzere okullulaşma oranlarının artırılması, eğitim kalitesinin artırılması, eğitim ve iş piyasası arasındaki bağın güçlendirilmesi yoluyla, insan kaynağına yapılan yatırımın artırılması hedeflenmektedir (MEB,2013).

8. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, kadınların eğitiminin önemi ve ülke kalkınmasını ne ölçüde etkilediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarında görülmektedir ki, kadın eğitimin getirilerini hesaplamaya yönelik yapılan çalışmalarda; eğitimin kadınlara sağladığı getirinin, erkeklere göre daha yüksek olduğu, gelişmekte olan ülkelerde, eğitimin getirisinin, gelişmiş ülkelerinkinden daha fazla olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitimde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, iktisadi gelişmeyi olumlu etkilemektedir. Bu bulgular, kadınların eğitim düzeylerinin yükseltilmesi gereğinin ekonomik gerekçesini oluşturmaktadır.

Gana'lı eğitimci Dr. J. E. Kwegyir Aggrey(1875–1927)'in de belirttiği gibi *"Bir toplumu geri kalmış kılmamın en etkili yolu kadınları eğitimden mahrum bırakmaktır. Eğer bir erkeği eğitirsen sadece bir kişiyi eğitmiş olursun, ama bir kadını eğitirsen bütün bir aileyi eğitirsin".* Bu amaçla kadınların eğitilmesi ve her konuda ilerlemesi ulusal önceliklerimiz arasında yer almalıdır. Dünya Bankası'nın raporlarına (2002) göre, kadınların eğitim almasıyla ergen doğurganlık oranı ve doğumda anne ölüm riski düşmektedir. Kadın okullaşma oranının düşük olması çocuk bakımının yetersizliği, bebek ölümleri ve yetersiz beslenmeyle sonuçlanmaktadır. Türkiye'de bebek ölüm hızında düşme olsa da (2011 yılında ‰11,7; 2012 yılında ‰11,6), 2011 yılı bebek ölüm sayısı 14 511 iken, bu sayı 2012 yılında 14 845'e yükselmiştir(TUİK, 2012). Bütün bu sonuçlar, ülkenin gelişmişliğini ve kalkınmasını doğrudan etkilemektedir.

Ülke kalkınmasının en önemli unsurlarından birini oluşturan toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması, sağlık, eğitim, istihdam ve girişimcilik alanlarında ilerleyebilmek için büyük önem taşımaktadır. Toplumsal cinsiyet eşitliği konusu hem planlarda, hem de programlarda yerini almıştır. Ancak bir sonraki Kalkınma Planının temel ilkeleri arasında "toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması" yer almalıdır. Kalkınma planları ve buna bağlı programlar oluşturulurken, kadınların daha iyi eğitim alması ve sonuçta kadın istihdamının arttırılmasıyla kadının ekonomik olarak güçlenmesi hedeflerden biri haline getirilmelidir. Toplumsal verilerin pek çok ekonomik ve sosyal raporda cinsiyetlere göre ayrışmış olarak derlenmesi gerekmektedir. Böylece sosyal problemlerin sebepleri, toplumsal cinsiyete göre eleştirel bir bakış açısıyla yorumlanabilmelidir.

Ülke olarak kadın erkek eşitliğini ekonomik, sosyal ve insan hakları boyutunda tüm politika ve faaliyet alanlarında gerçekleştirmemiz gerekmektedir. Ülkemiz genç ve dinamik bir nüfusa sahiptir. Hiç kuşkusuz kadın işgücünün istihdam oranının arttırılması, ülkemiz açısından üretimi arttırarak ekonomiye olumlu katkı sağlayacaktır.

Pek çok problemin temelinde yer alan kadınların eğitimden mahrum bırakılmaları sorunu, cinsiyet temelli eğitim fırsatı eşitsizliği, kadının hayatının hemen hemen her aşamasında maruz kaldığı cinsiyete dayalı ayrımcılığın sorgulanması ve dönüştürülmesi için, kamu ve özel sektör kurum ve kuruluşlarının işbirliğiyle aktif mekanizmalar geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

Ak, R. ; Bingül, B, A. "Eğitim-büyüme ilişkisi yazını üzerine bir değerlendirme". http://fdeyneli.pamukkale.edu.tr/1.pdf adresinden 10.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Barro, R. ve J.W. Lee. (2011). "A New Data Set of Education Attainment in the World 1950-2010. http://www.barrolee.com/papers/Barro_Lee_Human_Capital_Update_2011Nov.pdf adresinden 20.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Barro, R. ve J.W. Lee. (2000). International Data on Educational Attainment Updates and Implications. Center for International Development at Havard University.

BM (2011). 2011 İnsani Gelişme Raporu. http://hdrstats.undp.org/images/explanations/TUR.pdf adresinden 17.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Herz, B. ve Sperling, G.B. (2004). *What works in girls' education.* The Council on Foreign Relations Yayınları. http://www.ungei.org/resources/files/councilforaff_Girls_Education_full.pdf adresinden 20.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators.* OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en adresinden 20.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

MEB. Özellikle kız çocuklarının okullaşma oranının arttırılması projesi. http://kizlarinegitimi.meb.gov.tr/tr/proje adresinden 02.01.2013 tarihinde edinilmiştir.

Başbakanlık(2008). *Kadın ve eğitim*. Politika dokümanı. Ankara. T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü.

Psacharopoulos,G. ve Patrinos, H. A. (2002). "Returns to ınvestment on education. a further update". *World Bank Education Sector Unit*. http://elibrary.worldbank.org/content/workingpaper/10.1596/1813-9450-2881 adresinden 20.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Psacharopoulos,G. ve Patrinos, H. A. (2011). "Education. past, present and future global challenges". World Bank. Human development network education team. *Policy Research Working Paper 5616*. http://elibrary.worldbank.org/content/workingpaper/10.1596/1813-9450-5616 adresinden 20.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Seven, M.A. Engin, A. O. (2007). Türkiye'de Kadın Eğitimi Alanındaki Eşitsizlikler. *Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* Cilt 9. Sayı 1. http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/view/400/393 adresinden 10.12.20102 tarihinde edinilmiştir.

Schultz, P. E. (1995). (edt.) ***Investment in women's human capital.***Chicago: University of Chicago Press.

Schultz, P. E. (2001). Why governments should ınvest more to educate girls?. http://aida.wss.yale.edu/~pschultz/cdp836.pdf adresinden 11.11.2012 tarhinde edinilmiştir.

Toplumsal cinsiyet eşitsizlik endeksi http://www.undp.org.tr/pressRelDocuments/faq_gii-TR_ece%20FU.pdf adresinden 11.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Tembon, M. and Fort, L. (edt.). (2008). *Girls' education in the 21st century: Equality, empowerment, and growth***.** The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080014368/DID_Girls_edu.pdf adresinden 20.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

TUİK. (2011). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları. http://www.tuik.gov.tr/jsp/satis/common/kitaplar_tem.jsp?pageNum=2 adresinden 15.12.2012 tarihinde edinilmiştir.

TUİK. (2012). Ölüm İstatistikleri. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15848 adresinden 03.05.2013 tarihinde edinilmiştir.

UNDP. Human development statistical annex 2011. http://hdr.undp.org/en/reports/ adresinden 20.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

UNICEF. (2003). Haydi kızlar okula. http://www.unicef.org/turkey/pr/_ge6.html adresinden 02.01.2013 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yumuş, A. (2011). *Kalkınma planları çerçevesinde toplumsal cinsiyet eşitliği anlayışının ekonomik, toplumsal ve siyasal boyutları*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Ankara. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü.

Yumuşak, İ. G. (2009). "Kadın eğitiminin ekonomik analizi" http://128.118.178.162/eps/mac/papers/0404/0404025.pdf adresinden 10.11.2012 tarihinde edinilmiştir.

Yumuşak, İ.G. (2009). *Kadın eğitiminin iktisadi analizi*. İstanbul: Nobel Yayınları.

World Bank. (2002). *Engendering development: through gender equality in rights, resources, and voice, 2nd* pr. New York: Oxford University Press for the World Bank.

OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDAN GÜNÜMÜZE KIRSAL ALANDA UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARI

Mehmet Reşit SEVİNÇ
Harran Üniversitesi, Bozova Meslek Yüksekokulu, Bozova/ŞANLIURFA
rsev_1999@yahoo.com
Müge Kantar DAVRAN
Çukurova Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarım Ekonomisi Bölümü, Balcalı/ADANA
mkantar@cu.edu.tr
Gönül SEVİNÇ
Harran Üniversitesi, Suruç Meslek Yüksekokulu, Suruç/ŞANLIURFA
galp_res@yahoo.com

ÖZET

Nüfusun %90'ına yakınının kırsalda yaşadığı Osmanlı döneminde; kırsal nüfusun eğitimine yönelik özel uygulamalara II. Meşrutiyet'e kadar rastlanılmamıştır. Bu dönemin eğitim sistemi dine dayalı Sıbyan ve Medrese eğitimi ile biraz daha laik olan Enderun Mektebi'nde verilen eğitimden oluşmaktadır. Kırsal kesim Sıbyan ve Medrese eğitiminden yararlanmakla beraber Enderun Mekteplerinden sadece gayri Müslimler ve devşirmeler faydalanabilmektedir. II. Meşrutiyet döneminde toplumda kırsal nüfusun önemi ve büyüklüğünden bahsedilmiş ve bu kesime yönelik özel eğitim yapısının geliştirilmesinin zorunlu olduğu belirtilmiştir. Ancak bu dönemde de somut gelişmeler görülmemiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1950'li çok partili döneme kadar, nüfusun %75'ine yakınının kırsalda yaşadığı dikkate alınarak, kırsal nüfusa yönelik; Köy Enstitüleri, Köy Öğretmen Okulları, Eğitim Kursları ve Halk Odaları gibi özel eğitim politikaları uygulamaya konulmuştur. Bu uygulamalar sonucu başarılar da elde edilmiştir. Ancak,toplumsal yapının sosyo-kültürel özelliklerinde çok ciddi bir değişim sağlanamadığından, 1950 sonrası bu uygulamalara teker teker son verilmiştir. Bu dönemden sonra Türkiye'de kırsal nüfusa yönelik özel eğitim politikaları olmamakla beraber; merkezi köy okulları, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve bazı sivil toplum kuruluşlarının kampanyalarıyla kırsal nüfusun eğitim sorunları çözülmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, geçmişten günümüze kırsal alanda uygulanan eğitim politikalarıikincil verilere dayalı olarak incelenecektir. Çalışma üç dönemde ele alınacak; birincidönem Osmanlı İmparatorluğu'nu, ikinci dönem Cumhuriyet'in başlangıcından 1950'ye kadar olan dönemi, üçüncü dönem ise 1950'den günümüze kadar olan dönemi içerecektir.

Anahtar Kelimeler: Kırsal Alan, Kırsal Kalkınma, Kırsal Nüfus, Eğitim Politikası

ABSTRACT

Private practices for the education of the people in the rural areas weren't met at the Ottoman period of which 90% percent of the population lived in the rural areas until the II. Meşrutiyet. The educational discipline of that period consisted of religious Sıbyan and Medrese education and more secular Enderun School. However the rural population benefited from Sıbyan and Medrese education. Enderun school could only be benefited by Gayri Muslims(people who aren't Muslims). At the II Meşrutiyet period, the importance and the crowd of rural population in the society had been mentioned and also it was pointed out that it was compulsory to improve the private educational structure for those people. Yet, no concrete developments were obsereved at that period.

The private educational policies had been put into practice such as; Village institutes, Village teacher schools, Education courses and Public chambers, considering 75% of the population lived in the rural areas from the foundation of the republic up to the multi party period. As a result of those practices, accomplishments were achieved. Yet those practices were put an end after the following years of 1950 one by one since there hadn't been a remarkable change in the socio cultural features of the society. After that period, with the abscence of the private eduational policies, the educational problems of the rural population have been tried to overcome through the central village schools, the distric boarding primary shools and the campaigns of some non governmental organizations.

At this study, The educational policies ,performed in the rural area from past up to now, are going to to be researched depending on the secondary data. The resarch is going to be handled in three periods; the 1st. Period Ottoman Empire, the 2nd. Period from the beginning of the republic till 1950, and the 3rd. period from 1950 up to now will be included.

Key Words: Rural Area, Rural Development, Rural Population, Educational Policy.

1. GİRİŞ

En genel bir tanımlama ile kırsal alan deyiminden bir ülke içindeki köy yerleşmelerinin tamamı anlaşılmaktadır. Kırsal nüfus ise, bu alanda yaşayan kişileri ifade etmektedir (Soysal, 1998). Bir başka tanımlamaya göre "Ekonomik nitelikteki etkinliklerin ağırlıkla doğal kaynakların değerlendirilmesine dayandırıldığı, yüz yüze ilişkilerin göreceli olarak daha yaygın olduğu, yaşama kurallarının büyük ölçüde gelenek ve göreneklere göre biçimlendiği, teknik ve teknolojik gelişmeler ile ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerin daha yavaş ve dolayısıyla gecikmeli olarak gerçekleştiği ortamlar kırsal alanlardır (DPT, 1994).

Kırsal alan tanımları yapılırken tanımlardan da anlaşılacağı üzere birtakım kriterler kullanılmaktadır. Ancak her tanımda farklı kriterler karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle tüm dünyada aynı anlamı ifade edecek ortak bir tanımın yapılması güçleşmektedir. Çünkü ülkeler kendi kırsal alanını tanımlarken, birbirinden farklı sosyo-ekonomik kriterleri kullanmaktadır. Bu tanımlamalarda kırsal alanlar, arazi parçası olarak ele alınıp, tarımsal deseni, arazi kullanımı, kentlere yakınlığı gibi kıstaslar göz önüne alınabilmekte, yine bu alanlar sosyo-kültürel özelliklerine bağlı olarak sosyal temsil, alışkanlıklar, ekonomik faaliyetlerde çeşitlilik, nüfus azalması ve göç olgusu gibi kriterler çerçevesinde değerlendirilmektedir (Bakırcı, 2007).

Osmanlı nüfusuyla ilgili bilgiler içeren ilk kapsamlı sayımlar 16. yüzyıl boyunca gerçekleştirilmiş; bu sayımlar söz konusu dönemde Osmanlı nüfusuyla ilgili tahmin yürütmemizi kolaylaştırmıştır. Elde edilen diğer dolaylı bilgilerle birlikte, 16. yüzyıl boyunca Osmanlı nüfusunun arttığı ve yüzyıl sonunda 30 – 35 milyona ulaştığı tahmin edilmektedir. 17. ve 18. yüzyıllarda düzenli sayımlar azalmış ve sağlıklı tahminler yürütmekte aynı oranda zorlaşmıştır. Bu yüzyıllarda Osmanlı nüfusunun genel olarak fazla artış kaydetmediği kabul edilmektedir. 19. yüzyılla birlikte güvenilir ve ayrıntılı sayımlar yapılmaya başlanmış ve imparatorluğun demografik yapısı daha net biçimde ortaya konabilmiştir (Elibol, 2007). 19. yüzyılda yapılan güvenilir sayımlarda toplam ülke nüfusu hakkında bilgi bulunurken, bu döneme ait olan kent nüfusu ve kırsal nüfus hakkında net bir bilgi elde edilememiştir. Kent ve kırsal nüfus ayrımı ile ilgili olarak net bilgilere ancak 1920 sonrası için ulaşılabilmiştir.

Ülkemizde 1927 – 1950 yılları arasında, toplam nüfus içinde, kırsal nüfusun payı çok fazla değişmemiştir. 1927'de nüfusumuzun %75.8'i kırsal karakterli yörelerde yaşarken aynı oranın 1950 yılında %75

olduğu görülmektedir. 1950'lerden itibaren, kırdan kente göç yoğunlaşmış, toplam nüfus içindeki kırsal nüfusun %75 olan bu payı 1960'da %68.1'e, 1970'de %61.5'e, 1980'de %56.1'e ve 1997'de %34.9'a düşmüştür. Görüldüğü gibi, 1950'lerde nüfusun dörtte üçü kırsal karakterli yörelerde yaşarken, yaklaşık 50 yıl içinde bu oran yaklaşık üçte bire gerilemiştir (Dinler, 2008). Dünya Sağlık Örgütü'nün yapmış olduğu, 2009 yılına ait bir çalışmada, Türkiye'nin kırsal nüfusunun, toplam nüfus içindeki payı %32 olarak belirtilmiştir (World Health Organization [WHO], 2009). Türkiye İstatistik Kurumunun adrese dayalı kayıt sistemine göre 2012 yılında kırsal nüfusun toplam nüfus içerisindeki payı %22.7 olarak belirtilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu [TUİK], 2013).

Önemli bir endüstrileşme hareketinin olmadığı 1923 – 1950 arasındaki dönemde topraktan kopma olmadığı gözlenmektedir. Ne var ki, 1950'lerden sonra, bir yandan izlenen tarımda makineleşme politikası, öte yandan nüfus artışı sonucu toprakların yetersiz kalması sonucu tarımdan tarım dışına göç başlamıştır. Ancak, Türkiye'de 1950'lerden itibaren yaşanmaya başlanılan tarımdan tarım dışına göç olgusu, birçok az gelişmiş ülkede olduğu gibi, kentte oluşan istihdam olanaklarına paralel olarak, sağlıklı bir nüfus hareketliliğinden uzak, gizli işsizlerin kırdan kente itilmesi şeklinde olmuştur (Dinler, 2008).

Ülkemizde en önemli varlık iyi eğitim görmüş, yaratıcı ve liderlik vasıflarına sahip insanlardır. Son yıllarda ortaya atılan kalkınma teorileri veya yaklaşımlarında insan kalkınmanın odak noktası haline gelmiştir. Kapasite geliştirme (capacity building) ve sürdürülebilir kalkınma *(sustainable* development) yaklaşımları bu kapsamda verilebilecek en güzel örneklerdir. Kısacası kırsal kesimdeki insanları yeterli düzeyde eğitmeden kalkınmanın gerçekleşemeyeceği gerçeği kabullenilmeye başlanmıştır. Gelişmekte Olan Ülkeler sınıfına girmek için oldukça hızlı gelişmeler kaydeden Türkiye'de kırsal alana götürülen örgün ve yaygın eğitimin niteliklerinin arttırılarak yaygınlaştırması ve mevcut sorunların en kısa zamanda çözümlenmesi gerekmektedir (Budak ve Kantar, 1999). Dolayısıyla kırsal alanda uygulanacak eğitim politikaları ile yerinde kalkınma sağlanabilecek, göç önlenebilecek, oluşabilecek kentleşme sorunları ve sosyo ekonomik sorunlar engellenebilecektir.

Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kırsal alanda uygulanan eğitim politikalarının öneminden hareketle bu çalışmada; geçmişten günümüze kırsal alanda uygulanan eğitim politikaları ikincil verilere dayalı olarak incelenmiştir.

2. KIRSAL ALANDA UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARI

Bu çalışmada kırsal alanda uygulanan eğitim politikaları üç dönemde ele alınarak incelenmiştir. Birincidönem Osmanlı İmparatorluğu'nu, ikinci dönem Cumhuriyet'in başlangıcından 1950'ye kadar olan dönemi (Tek Partili Dönem) ve üçüncü dönem ise 1950'den günümüze kadar olan dönemi (Çok Partili Dönem) içermektedir.

2.1. Osmanlı İmparatorluğu Döneminde Kırsal Alanda Uygulanan Eğitim Politikaları

Tarımsal ekonomiye dayanan, işbölümünün gelişmediği ve kalabalık feodal aile yapısının yaygın olduğu Türkiye'deki köylerin, her alanda olduğu gibi eğitimde de geri kaldığı tarihi gelişim süreci içinde görülmektedir. Bu geri kalmışlığın ortadan kaldırılması için, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden başlayarak çeşitli çözümler üretilmeye başlanmıştır. Bu amaca ilişkin birçok eğitimci ve devlet adamı öneriler sunmuş, raporlar hazırlamışlar, köylerde sosyal, ekonomik, siyasal ve eğitimsel geri kalmışlığın çözümlenmesi için, köye

ilişkin öğretmen yetiştirme modelleri önermişlerdir (Şahin, 1995). Osmanlı döneminde eğitim kurumları Sıbyan mektepleri, Enderun mektepleri ve medreselerdir. Bu eğitim kurumları köy eğitiminde de etkili olmuştur (Haspulat, 2006). Osmanlı İmparatorluğu devrinin ilk mektepleri, dini mahiyette olan mahalle (Sıbyan) mektepleri ve medreselerdir. Buralarda çocuklara camilerde hatiplik veya imamlık eden kimseler tarafından dini sureler öğretilirdi (Koçer, 1974).

Enderun mektepleri diğer eğitim kurumlarından farklı özellik gösteriyordu. Medreselere ve Sıbyan mekteplerine göre laik bir nitelik taşıyordu. Bu nedenle, bu okullarda eğitim almış kişiler din, dil ve ırk ayrımı yapılmaksızın yetenek ve bilgilerine göre Osmanlı siyasal sisteminde yer alabiliyorlar aynı zamanda hem askeri lider hem de yüksek yönetici olarak görevlendiriliyorlardı. Enderun mekteplerine öğrenci seçimi, öğrencilerin bir üst sınıfa geçişi, mezun olduktan sonra işe yerleştirilmeleri de önemli bir hususdu. Öğrencilerin seçilmelerinde ve bir üst sınıfa geçmelerinde sınav yapılır ve bu sınava göre öğrenci alınırdı. Sınavı tecrübeli bilim adamları uygulardı. Sınıf geçme ve mezuniyetten sonra işe alınmada, doğuştan gelen asalet ve zenginliğe bakılmaksızın, yalnızca yetenek dikkate alınırdı. Enderun mekteplerine çocuklar Hıristiyan tebaadan alınırdı. Hıristiyan tebaadan alınan çocukların eğitilmesindeki amaç hem bu çocukları İslamlaştırmak hem de devlet yönetimine katılımını sağlamaktır (Haspulat, 2006).

Enderun mekteplerindeki çocuklar hariç, medrese ve Sıbyan mekteplerindeki çocukların çoğu, Arapça olan bilgileri anlamadan ezberlerdi. Bu durumun değişmesi için her şeyden önce buna muktedir öğretmenlerin yetişmesi gerekirdi. Bu maksat için ilk defa 1848 de İstanbul'da Rüştiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek üzere bir öğretmen okulu açıldı (Koçer, 1974). Bu öğretmen okulu, Osmanlı Devletinin kurtuluşunu Avrupadan üst yapı kurumlarının aktarılmasına bağlayan ve bunun, çağdaş uygarlığa girmenin biricik yolu olduğuna inanan Osmanlı aydın ve devlet adamlarının gerçekleştirdiği Tanzimat reformunun ihtiyacı olan öğretmeni yetiştirecek öğretmen okuludur (Koçer, 1973). Ondan bir müddet sonra İstanbul'da 1869 yılında 1882 den sonra da diğer bazı vilayetlerde ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere okul açıldı. Fakat imparatorluğun karışık durumu içinde okullar bir türlü düzeltilemiyor, ne sayı ne de kalite bakımından ilerletilemiyordu (Koçer, 1974).

İkinci Meşrutiyet Dönemi, adeta Cumhuriyet Dönemindeki köy eğitimine yönelik gelişme ve uygulamaların temelini oluşturan düşünce kazanıdır. Köye göre bir eğitim sistemi gereğini derli toplu ilk dile getiren Ahmet Tevfik adında bir öğretmendir. Ahmet Tevfik, öğretmen okullarının köylerde ve köy yakınlarında kurulacak "çiftlik okulları" içinde açılmasını ve bu okulların uygulama okulları olmasını önermektedir. Böylece, tarımsal yöntemleri iyice öğrenen öğretmenler, daha doğrusu "çiftçi öğretmen ve öğretmen çiftçiler" yetişmiş olacaktır. Üst bir makamda olmamasına rağmen sistemin ilk savunucusu olduğu iddia edilen Ahmet Tevfik şüphesiz konunun öncülerindendir (Şahin, 1995). İkinci Meşrutiyet Dönemi önemli eğitimcilerinden birisi olan Satı Bey'de; İkinci Meşrutiyet Dönemi düşünürlerinin bütün eğitime ortaöğretim noktasından bakmasını eleştiriyor ve esas eğitimin ilköğretim seviyesinden başlayarak yeniden yapılandırılması gerektiğini söylüyordu. Satı Bey ayrıca ilköğretim hakkında şu düşünceleri de ileri sürmektedir: Köy ve şehir ilkokullarının eğitim süreleri değişik olmalıdır. Programlarda yöresel değişiklikler olabilir (Ergün, 1987).

Meşrutiyet Dönemi eğitimcilerinden Manastır Öğretmen Okulu Müdürü Ethem Nejat ve öğretmen Ferit'in çıkardıkları Yeni Fikir dergisi tarım eğitimi konusunu en sık işleyen dergidir. Ethem Nejat, köy için eğitim ve tarım eğitimi konusuna en çok eğilen eğitimcilerimizdendir. İlköğretimin en önemli amaçları arasında

"köy yaşamını uygarlaştırmak" düşüncesini gösterir ve ilkokulların basit uzmanlık okulları olarak, yatılı okullar şeklinde yeniden düzenlenmesini ister. "uzun sürede adam yetiştirmeye zamanımız yoktur" diyerek, okul ile yaşamın ilgisiz olmaması gerektiğini savunurlar (Şahin, 1995).

Köylere ziraat bilgisine sahip öğretmen yetiştirme konusunda "Bir fabrika lazım" diyen Ethem Nejat, adres olarak da Sultan Abdülmecid döneminde rüştiyelere (ortaokul) erkek öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darulmualliminleri göstermekteydi. Darulmualliminlerdeki mevcut ziraat derslerini az bulan Ethem Nejat'ın şikâyetçi olduğu sadece program ve okulda verilen teorik bilgiler değildi. O, uygulamanın da yetersiz olduğunu düşünmekteydi. Hâlihazırdaki Darulmualliminlerin şehirlerin ortasında olduğunu belirten Ethem Nejat, bu durumda ziraat derslerinin tam anlamıyla yapılmasının imkansız olduğunu söylemekteydi. Batıdaki benzerleri gibi adı geçen okulları şehrin dışına, tabiat ile iç içe şehrin tahribatından uzağa taşımak lazımdır. Uygulamaya önem vermeli, meseleyi daha iyi kavramak için gezi ve gözleme de yer verilmelidir. Her şeyden önce bütün Darulmualliminler uygulama için birer tarlaya sahip olmalıdır. Hatta öğretmen okullarını çiftliklerde yapmak daha isabetli olacaktır. Esasen Darulmualliminlerde bir çiftçinin beslediği, arı, tavuk, köpek ve benzer hayvanlar da mevcut olmalıdır. Ayrıca bir köyde ziraat islerinde lazım olan alet ve makineler öğretmen okullarında bulunmalı öğretmen adayları bunların kullanmasını öğrenmeli ve daha sonra görev yapacağı yerlerde ahaliyi bu konuda aydınlatmalıdır. Zira köylü bu konuda da öğretmenden daha iyi bir eğitici ve örnek bulamaz (Altın, 2008).

İkinci Meşrutiyet Dönemi öğretmen yetiştirme politikası genel olarak değerlendirildiğinde, hem bilgili hem de üretici öğretmen tipine geçildiği görülmektedir. Bu dönem, öğretmenlik mesleğinde bir dönüşümün başlangıcı olarak gösterilebilir. Çünkü sadece kuramsal bilgilerle donatılmış olarak öğrencisinin karşısına çıkan öğretmen tipinden, bilgili ve öğretici öğretmen tipine geçilmektedir. Öğretmenlerin tarım bilgisi ve iş becerisi gibi bilgilerini, becerilerini kazanmaları gereğini savunan kişiler; böylelikle İsmail Hakkı Tonguç'a ve köy enstitülerinin kuruluşunda emeği geçen herkese düşünce babalığı yaparlar (Şahin, 1995).

20. yüzyıl başlarına kadar Osmanlı'da eğitim din temelli olup, laik ve bilimsel müfredat içeren Saray Mektepleri olarak da adlandırılan Enderun mektepleri ise son dönemleri sayılmaz ise sadece Hıristiyan vatandaşlara açık olan mekteplerdi. Enderun mekteplerinde saraya bürokrat, üst düzey yönetici ve danışmanlar yetiştirilmekteydi. Bu dönemlerde köylü orduya bakmakla yükümlü olan bireyler olarak görüldüğünden, köylünün köyden çıkarak eğitim alması gibi bir durum söz konusu olamazdı. Bu dönemde eğitim fırsatındaki eşitsizlik kadın erkek tüm köylü nüfusu için geçerli olan bir durumdu. Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen 20. yüzyılın başlarında kırsal alan için olumlu gelişmeler yaşanmaya başlanmıştır.

2.2. 1920 ve 1950 yılları Arası Türkiye Kırsal Alanında Uygulanan Eğitim Politikaları (Tek Partili Cumhuriyet Dönemi)

1923 yılında Osmanlı İmparatorluğu'nun kalıntıları üzerine kurulmuş yeni Cumhuriyet rejimi, beraberinde köklü sosyal, ekonomik, politik ve kültürel değişiklikleri getirdi. Her ne kadar modernleşme süreci XIX. yüzyılda başlamış olsa da, ulus devletin kurulması, Türkiye toplumunun batı Avrupa modeli örnek alınarak dönüştürülmesinde en kritik rolü oynamıştır. Gerçekten de batılılaşma yolunda bir dizi düzenleme ve değişiklikler toplumun eğitimli, şehirli tabakası tarafından içtenlikle benimsenmiştir. Laik ve modern bir eğitim sisteminin kurulması, bu gelişmenin hayati öneme sahip olan bir parçasıdır. Halifeliğin kaldırılışından sonra,

öğretimde birliği sağlamak amacıyla 3 Mart 1924'te "Tevhîdi Tedrisat Kanunu" çıkarıldı. Bu Yasa ile bütün okullar Mili Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlanmış ve böylece ikili eğitim sisteminden uzaklaşılmıştır. Yeni kurulan Devlet, medrese ve dinî okulları kapatarak laik eğitim düzenine yönelmiştir (Eğitimsen, 2004). Osmanlı Devleti'nin eğitim alanında yasadığı sıkıntıları yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin de yasadığını görmekteyiz. Ekonomik alanda mali sıkıntı, öğretmen eksikliği, bina sıkıntısı ve hepsinden önemlisi eğitimin çağdaşlaşmasını sağlayacak düşüncede, eğitime yön verecek insanların çok sınırlı sayıda olması yeni Türk devletinin en önemli problemlerindendi (Arslan, 2006).

Tek partili dönemin eğitim politikaları, Batıya yönelmiş yeni rejimin sosyal, politik ve kültürel değerlerinin benimsenmesini sağlayıcı bir anlayışa dayanıyordu ve eğitim programı aynı zamanda yeni kurulan ulus devletin kurumsal yapısının oluşmasına destek vermek üzere kavramlaştırıldı. Bu dönemde eğitimin politik ve kültürel sosyalleştirme işlevi öne geçmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 19 Aralık 1923 tarihli genelgesinde "Mektepler, Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur" denilmiştir. Bu dönemde temeli atılan ve günümüzde de uygulanmaya devam edilen eğitim politikasının diğer bir yönü de Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde yaşayan farklı etnik yapıların inkârı, onların kültürel gelişiminin engellenmesi ve "millî" olmanın "Türk" olmaya eş değer görülmüş olmasıdır (Eğitimsen, 2004).

Diğer taraftan Cumhuriyet döneminin önemli bir eğitimcisi, Milli Eğitim Bakanı ve aydını olan Mustafa NECATİ köy çocukları için özel bir eğitim politikası gerekliliğini farklı bir bakış açısından da öne sürmüştür. Mustafa NECATİ' ye göre; "Hakikaten köy çocuklarına ayrı bir tahsil vermek lazımdır. Bunların babaları çocuksuz yaşayamıyorlar. Çocuğu çiftinde, tarlasında çalıştırmaya, ineğini sağdırmaya mecburdur. Bazen günde iki, üç saat okuyacaktır. Mektepler bazen altı ay tatil olacak ve çocuklar, babalarının evlerinde kalacaktır" (Haspulat, 2006).

1924 de köy çocukları için devlet bütçesinden yatılı okulları açılmaya başlamıştı. 1927 de 789 sayılı kanunun 5. maddesindeki sınıflama esas tutularak bir yatılı okullar talimatnamesi yayınlandı. Bununla beraber köy için ayrı bir eğitim öğretim şekli ve bunu tatbik edebilecek elemanın yetiştirilmesi yine düşünülmüyordu ve bütün gayretlere rağmen pek az köyde okul açılabilmişti. 789 sayılı kanunla öğretmen okulları şehir ve köy öğretmen okulları olmak üzere iki türe ayrılır. Parasız yatılı köy öğretmen okulları köylerin eğitim sorununu çözmek amacıyla kurulur. Bu okullara köy ve şehir çocuklarının giriş sınavı ile kabul edileceği ve üç yıl süre ile eğitileceği vurgulanır. Bu yasaya göre 1927 yılında Denizli Erkek Öğretmen Okulu köy öğretmen okuluna çevrilir ve Kayseri'de Zencidere köyünde bir köy öğretmen okulu daha açılır. Amacına uygun çalışmadığı için, 1932'de Kayseri Zencidere, 1933'de de Denizli'de ki bu okullar kapatılır (Koçer, 1974).

Tablo 1: Yıllar İtibariyle Köy Öğretmen Okullarının Durumu

Yıllar	**Okul Sayısı**	**Öğrenciler (Erkek)**	**Öğrenciler (Kız)**	**Toplam Öğrenci**	**Öğretmenler**
1927 – 1928	2	133	-	133	Bilinmiyor
1928 – 1929	2	230	-	230	27
1929 – 1930	2	261	15	276	24
1930 – 1931	2	289	14	303	23
1931 – 1932	2	333	11	324	16
1932 – 1933	1	76	10	86	10

Kaynak: Kaya'dan (1984) aktaran; Haspulat, 2006.

1932'de Kayseri Zencidere, 1933'de de Denizli'de ki köy öğretmen okullarının kapatılma nedenleri; Devrimlerin yapıldığı sırada bu konu ile fazla meşgul olunamaması, o dönemin Milli Eğitim Bakanı Mustafa NECATİ' nin ölümü ve kendinden sonra gelenlerin bu konuya yeterince önem vermemeleri, gerekli olan arazi-alt yapının hazırlanamaması, kişilerde köy için ayrı okullar açılamayacağı kanaatinin güçlü olması gibi nedenlerdir (Şahin, 1995).

Ayrıca, cahilliğe karşı açılan bu savaşın 1932'de "Halk Evleri"nin kurulmasıyla yeni bir güç kazandığı da görülecektir. Kuruluş amacı, halkı salt okuryazarlıkta, temel bilgilerde değil, kültürel toplumsal ve güzel sanatlar alanında geliştirmek, ulusal değerleri çağdaş yöntemlerle işleyip zenginleştirmek ve Atatürk devrim ve ilkelerini yaymak ve kökleştirmek olarak açıklanmaktadır. Atatürk, Türk milletinin kadın-erkek, zengin-fakir ayırt etmeden bir bütün halinde eğitim imkânı veren bir kültür ve eğitim merkezini gerekli görmüş, Türk Ocakları ve Öğretmen birliklerini de içinde toplayan halkevlerini 19 Şubat 1932'de 14 il merkezinde kurdurmuştur (Aysal, 2005). Atatürk devrimlerinin halka yayılmasında önemli bir yere sahip olan halkevleri, kadın, erkek, genç tüm vatandaşları görevli kılma, çalışmaya itme, ekinsel çalışma ve çalışmalara katılmalarını sağlayan merkezler durumundadır. Bu çalışmalar kentlerde "Halkevleri" ile köylerde ise "Halkodası" kurularak sürdürülmüştür. "Halkevleri" ve "Halkodası" kurularak yapılan faaliyetlerde tarih, dil, tüm güzel sanatları halkbilim köy araştırmaları, incelemeleri uygulamaları sürdürülmüş, dergiler yayınlanmıştır. Halkevlerinin tamamında kitaplıklar açılmış, gençlerin okuyup yetişmesi ve bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Halkevleri aynı zamanda okuma-yazma bilmeyenlere açılan kurslarla okuma-yazma öğreten kuruluşlar olmuştur. Halkevlerinin ve Halkodalarının çalışmaları 8 Ağustos 1951' e kadar sürmüştür. Kapatıldıklarında halkevlerinin sayısı 478, halkodalarının sayısı ise 4.322'dir (Haspulat, 2006).

Köy öğretmen okullarının esası doğru, lüzumlu ve faydalı idi. Hatta diyebiliriz ki, Köy Enstitülerinin kuruluşunda bu müesseselerin yapısı ve işlenişi model olarak alınmıştır. Fakat tatbikatta yapılan işler ve dersler için malzeme, yer ve öğretmen bulunamaması, bu müesseseleri zayıf öğretmen okulu haline koydu. Ancak köy öğretmen bekliyordu. 1935 yılından itibaren köy eğitim ve öğretimi geniş ölçüde ele alınmaya başlandı. Köye göre öğretmen yetiştirme çarelerine başvurulmaya başlandı. Köylerin dağınık, sayılarının çok ve buna mukabil nüfusunun az olması, her birine öğretmen okulu mezunu birer öğretmen göndermek için uzun yıllar çalışmayı icap ettirmekte idi (Koçer, 1974). Köy öğretmen okullarının açılışının esas amacı; sadece eğitim öğretimin köylerde yaygınlaştırılması değil, köylünün tarımsal faaliyetlerindeki bilincin arttırılması, dolayısıyla tarım sektöründe üretimde ve verimlilikte olumlu değişmelerin yaşanmasını da sağlamaktı. Bu amaçla köy okullarında eğitim öğretim faaliyetleri ile uğraşan öğretmenlerin tamamı, kendilerine ve okula ayrılmış olan arazilerde öğrencileri ve köy halkıyla beraber tarımsal faaliyetlerle de uğraşmaktaydı.

1935 verilerine göre kırsal nüfusun %90' dan fazlası okuma-yazma bilmeyen, düşük gelirli, kaynakları son derece yetersiz bir kitleden oluşmaktaydı. Böyle bir toplumun hızla kalkınmasında en öncelikli konunun eğitim ve üretim olması kaçınılmazdı (Gürlük, 2001). Ayrıca ekonomik olarak yoksul, kaynakları sınırlı olan bir ülke için eğitimin önemi apaçık ortada idi. Bireylerin sanayi ve hizmet sektörlerinin tüm işleri için yetkin meslek sahipleri olarak yetiştirilmesi gerekli idi. Dahası, tarım ve endüstrideki üretimin acil olarak artırılması gerekiyordu (Eğitimsen, 2004).

1935'li yılların Türkiye'sinde okul ve öğretmen açığı çok büyüktür. Bazı köy ve kasabalarda öğretmen bulunması bir yana okul binası bile bulunmamaktaydı. Cumhuriyetin eğitim konusunda karsılaştığı en büyük problem olan öğretmen ihtiyacı sadece köylerde değil şehir ve kasabalarda da karşılaşılan büyük bir sorundu. Öğretmen okullarından mezun öğretmenlerle öğretmen ihtiyacını karşılamak imkânsızdı. Öğretmen okulları yılda en fazla 600 civarında mezun verebilmekteydi. Eğitime katılan 600 öğretmen varken, çeşitli nedenlerle görevlerinden ayrılan bir o kadar da öğretmen vardı. Nüfus artışını da düşünürsek öğretmen açığı her yıl katlanarak artmaktaydı (Arslan, 2006).

1935–1936 yıllarında nüfusun 16 milyonun üstünde olduğu görülür. Nüfusun %80'ini aşan 12 milyonu köylerde diğer %20'si de şehir ve kasabalarda yaşıyordu. Genel nüfusun %79.6'sı yani 13.641.151'i okur-yazar değil, nüfusun ancak %20.4'ü yani 2.516.867'si okuryazardır. Öğrenim çağındaki 1.800.000 çocuktan şehir ve kasabalarda okutulamayan çocuk sayısı 132.000, köylerde ise 1.110.000'dir. Bu durumda şehir ve kasaba çocuklarının %75'i okumakta ve bunlar beş yıllık okullarda eğitim görmekteydi. Köy çocuklarının ise %25'i okumakta ve bu çocukların büyük çoğunluğu üç yıllık okullarda okumaktaydı. Böylece şehir çocuklarının %25'i okuyamamakta, köy çocuklarının ise %25'i okuyabilmekteydi (Toprak, 2008).

1935–1936 eğitim öğretim yılında 13 tane öğretmen okulu faaliyette bulunmaktaydı. 1932–1933 ders yılında ilkokul öğretmen okullarının eğitim süresi 6 yıla çıkarılmıştır. İlk üç yıl ilk devre sayılarak bu devrede ortaokul programlarının aynen tatbiki kararlaştırılmış, son üç yıl da mesleki devre sayılarak yeni bir program yapılmıştır. Bu okullarda ağırlıklı olarak teorik dersler okutulmaktaydı. Öğretmen okulları geniş araziler üzerine kurulmuşlardı. Genellikle yakınlarında çiftlikler vardı. Maalesef okullarda öğretmen adayı öğrencileri çiftliklere götürüp burada köylünün kullandığı aletleri yerinde görmeleri, tarım ürünlerini tanımaları, nasıl yetiştikleri hakkında bilgi sahibi olmaları gibi uygulamalar yapılmazdı. Köy ve köycülük hakkında bilgi teorik olarak verilir. Öğretmen okullarındaki eğitim süresi dört yıldan altı yıla çıkarılmasına rağmen buralarda uygulanan eğitim öğretim metotlarında değişiklik yapılmamıştır. 1937 yılından itibaren öğretmen okullarının iki devreye ayrılması, ikinci devreye (meslek sınıflarına) ortaokul mezunu talebeler alınmasıyla köy çocuklarının öğretmen okullarına gidebilmeleri adeta imkânsız hale gelmişti. Köylerde görev yapacak öğretmenlerin neredeyse tamamı şehir ve kasabalarda yetişmiş köy ve köy hayatını tanımayan, bilmeyen kimseler olacaktır (Arslan, 2006).

1935 yılında Kültür Bakanlığı'nın basına getirilen Saffet Arıkan, köy eğitimi meselesini çözmek için bu konularda çalışması bulunan İsmail Hakkı Tonguç'u İlköğretim Genel Müdürlüğü görevine vekâleten getirmiştir. İsmail Hakkı Tonguç Ağustos 1935'ten 22 Eylül 1946'ya kadar görevinin basında kalır. Bakan Saffet Arıkan'ın isteği üzerine ilköğretim meselesi hakkında özverili bir çalışma sonrasında bir rapor hazırlamıştır. Muhtıra niteliğinde olan bu rapor bakan tarafından Başbakan İsmet İnönü'ye sunulur. Hazırlanan rapor o güne kadar yabancı eğitim uzmanları tarafından hazırlanmış olan raporlardan farklıdır. Raporu diğerlerinden ayıran başlıca nokta nitelik özellikleriyle olduğu kadar nicelik özellikleriyle de konuyu ele almasıdır. İsmail Hakkı TONGUÇ hazırlamış olduğu raporda öncelikli olarak ülkenin toplumsal yapısını ortaya koymuş daha sonra köy eğitimi için oldukça önemli olan şu konulara değinmiştir (Arslan, 2006);

a) Ülkede uygulanan eğitim ve öğretim modeli Türk ulusunun kültürel ve sosyal yapısına uygun olmayan batı kopyası bir yöntem olup, acilen milli yapıya uygun bir modelin geliştirilmesi zorunludur.

b) Okullar ve müfredat şehir yapısına ve kültürüne göre düzenlenmiştir. Oysa ülke nüfusunun %70'ine yakını köyde veya kırsalda yaşamaktadır. Dolayısıyla eğitimle ilgili düzenlemelerin bu gerçeği görerek yeniden yapılması gerekmektedir.

c) Yüzyıllardır köylü saray, devlet memuru, sahte aydın ve yobaz din hocalarınca her açıdan sömürülmüştür. Bu köylünün kalkınmasında bir engeldir. Dolayısıyla köylünün kalkınması sadece köylü çocuğun eğitimiyle değil köydeki büyük küçük her kesimin yeniden yetiştirilmesiyle mümkün olacaktır.

d) Köylüye eğitim verecek öğretmenin teorik bilgiyle beraber köy yaşamını, köyün sosyal yapısını, köyde yürütülen zirai faaliyetleri ve köydeki toplumsal kuralları bilmesi gerekmektedir. Bu da ancak özel kişilerin yine özel bir eğitimden geçirilmesiyle mümkündür.

Bu dönemde gerçekleştirilen köylüye yönelik projelerde onların üretimini artıracak eğitici programlara ağırlık verildiği görülür. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1938 ve 1939'da başlattığı Gezici Köy Kadınları Kursları ile Köy Erkek Sanat Kursları bunlar arasındadır. 1936 yılında açılan Eğitmen Kursları, okur-yazar ve askerde çavuşluk, onbaşılık yapan ve sınavla seçilen köy gençlerini, 6-8 aylık mesleğe hazırlık döneminden sonra köyde öğretmen olmak için hazırlamıştır (Eğitimsen, 2004). Eğitmen kurslarının dikkat çekici bir yanı bu kurslarda eğitim verilirken yararlanılan kişilerdir. Kurslara katılan gençlere (ilk olarak 84 erkek) eğitimi; öğretmen okulu mezunu, köylerde başarıyla görev yapmış bir öğretmen ve ziraat okulu mezunu, ziraat memuru vermiştir.

Tablo 2: Yıllara Göre Köy Eğitmeni Yetiştirme Kurslarının Durumu

Öğretim Yılı	**Dershane Sayısı**	**Öğretmen Sayısı**		**Öğrenci Sayısı**		**Giderler**
		Erkek	**Kadın**	**Erkek**	**Kadın**	
1935 – 1936	1	20	-	84	-	10.574
1936 – 1937	5	110	-	484	-	129.872
1937 – 1938	11	222	4	1.341	29	280.832
1938 – 1939	14	243	-	1.830	-	383.102
1939 – 1940	15	229	-	1.657	1	218.597
1940 – 1941	16	182	-	1.312	-	191.265
1941 – 1942	7	67	-	532	-	113.942
1942 – 1943	19	154	-	1.016	2	292.015
1943 - 1944	17	159	1	544	8	207.091

Kaynak: Oran'dan (1993) aktaran; Arslan, 2006.

Temmuz 1936'da açılan köy eğitmeni yetiştirme kursu basında büyük bir ilgi uyandırmıştı. Bu dönemde yayınlanan gazete ve dergilerde köy eğitmeni yetiştirme projesinden övgüyle bahsedilmektedir. Eğitmen adaylarının kurstaki günlük yaşamları ve başarıları gazete ve dergilerde yayınlanan makalelerde, günlük haberlerde anlatılmaktadır. Bu dönemde köy eğitmenleri ile ilgili çıkan yazılarda onlardan övgüyle ve Türk köylüsünü kurtaracak insanlar olarak bahsedilmesinde, şehirlerde yaşayan halkın da bu projeye destek vermesi amaçlanmıştır. Çünkü Türkiye Cumhuriyeti üniter yapısıyla tek devlet, tek millet, tek dilin konuşulduğu laik ve demokratik bir devlettir. Türkiye Cumhuriyeti'nin bir bölgesinde çıkabilecek huzursuzluktan veya toplumun bir kesiminde meydana gelebilecek rahatsızlıklardan toplumun tamamı olumsuz yönde etkilenecektir (Arslan, 2006).

Köy Eğitmeni kursuna kadın katılımı açılışın yapıldığı yıllarda olmamakla beraber yine İsmail Hakkı Tonguç' un katkılarıyla kadın katılımcı alımı için çaba sarf edilmiştir. Çünkü bu dönemde köylü kadını tarlada,

evde, köyde her yerde çalışmakta ancak somut olarak toplumda yer bulamamaktadır. İlk aşama olarak kursa katılan erkeklerin akrabalarına (eş, ana, kardeş, çocuk) ulaşılmaya çalışılmış, kurstaki erkeklerin destekleri alınmıştır. Başlangıçta katılım konusunda başarı sağlansa da bu başarı sürdürülememiştir.

1930–1940 yılları arasında köye hizmet götürmek çok zordur. Cumhuriyetle birlikte girişilen köye hizmet çabaları; ya köylünün beklentilerine uymadığı ya da becerilemediği için yarım kalmıştır. Başarı için köylünün dilinden anlayan yeni bir aydın tipine gereksinme vardır. Bu da köylünün kendi içinden çıkabilecektir (Aysal, 2005). İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç döneminde eğitmen okullarından sonra ilk girişim olarak, 1937'de İzmir Kızılçullu'da ve Eskişehir Çifteler'de, 1938'de Edirne Karaç'ta, 1939'da Kastamonu Gölköy'de köy öğretmen okulları açılır. Köy Enstitüleri, bu ismi almadan önce, 1937'den 1940'a kadar öğretmen okulu adıyla bir deney evresi geçirmektedir (Şahin, 1995).

Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan'ın Atatürk'ün ölümünden sonra sağlık problemleri nedeniyle görevinden ayrılmasından sonra yerine 28 Aralık 1938'de Hasan Ali Yücel Milli Eğitim Bakanı olarak göreve başlamıştır.. İsmet İnönü de enstitülerin kurulmasında ve eğitim seferberliğinin uygulanmasında devletin olanaklarının sağlanmasında başrolde Hasan Ali Yücel' in yanında yer almıştır. Tonguç' un sistemi köylerden seçilecek öğrencilerin birer öğretmen olarak yetiştirilmeleri ve eğitimleri sonunda yine köylerde görev almalarına dayanıyordu. Böylece köylerdeki eğitim öğretim sorunu kısa süre içerisinde çözüme kavuşacaktı. Bu amaçla yeni bir sisteme geçmenin zorunlu olduğunu düşünen Tonguç, tasarladığı projeyi uygulamak için gerekli zemini oluşturmuş ve kendisine büyük destek bulmuştu (Toprak, 2008).

1940'lı yıllarda dünyanın büyük bir kısmı cephede savaşırken, Türkiye'de eğitim yolu ile bilgisizliğe karşı savaşmak için ilköğretim seferberliği hazırlıkları yapılır. Eğitmenlik deneyinin olumlu sonucu ve Tonguç' un da çabaları ile 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu kabul edilir. Meclisteki 426 üyeden 278'i olumlu oy verirken, çekimser olmamalarına rağmen üyelerden 148'i gelmezler. Bunlar arasında Adnan Menderes, Celal Bayar, Fuat Köprülü, Yahya Kemal Beyatlı' da vardır (Şahin, 1995). Gerekçeleri ise Kâzım Karabekir'in de dile getirdiği gibi, bu yasa ile köy-kent ayırımı yaratılacağı ya da yeni bir toplumsal sınıfın ortaya çıkabileceği kuşkusunun hakim olmasıdır. Ancak İsmet İnönü' ye karşı cephe almamak için oylamaya katılmamışlardı. Köy Enstitüleri Kanunu'nda, "Köy Öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazi bulunan yerlerde Maarif Vekilliği'nce (MEB) Köy Enstitüleri açılır." ibaresi yer almaktadır. Bu yasa hükmüne göre enstitülerin görevi sadece köy öğretmeni yetiştirmekle sınırlı olmayıp, öğretmenle birlikte sağlık görevlileri, teknisyenler gibi meslek elemanları yetiştirmekti (Aysal, 2005).

Köy Enstitüleri'nin açıldığı yerler köy eğitmeni yetiştirme kurslarının bulunduğu yerlerdir. Köy enstitüleri, genelde köy eğitmen kurslarının bulundukları araziler üzerinde açılmıştır. Köy Eğitmenlerinin köylerde okuttuğu öğrenciler, Köy Enstitüleri'nin öğrenci kaynağını oluşturmuşlardır. Eğitmenli köy okulundan mezun olan çocuklar üç yıllık mezun sayıldıkları için Köy Enstitüleri'nin hazırlık sınıflarına alınıp geriye kalan iki yıllarını tamamlayarak beş yıllık ilkokul mezunu olmaya hak kazandıktan sonra köy enstitülerinin öğrencisi sayılmaktaydılar. Köy Enstitüleri'ne 5 yıllık ilkokul mezunları alınmaktaydı. Köy Enstitüleri'nde eğitim süresi 5 yıldı. Bu 5 yıllık sürenin 114 haftasında kültür, 58 haftasında ziraat, 58 haftasında ise teknik ders çalışmaları yapılmaktaydı (Arslan, 2006).

Köy enstitülerini bitirerek köylerde görev alacak eğitmen ve öğretmenlerin, yasalar ile belirlenen görevleri iki ana grup içinde toplanır. Birinci grup görevler okul ve kurslarla ilgilidir ve okulların, yalnız derslik olarak değil köyün özelliğine göre teknik ve tarımsal çalışmaların yapıldığı birer eğitim merkezi biçiminde çalışmasını amaçlamaktadır. Köy okulu işliği de tüm köye hizmet verecek şekilde donatılacaktır. Okulun ve öğretmenin ikinci grup görevleri ise dışa dönüktü ve köyde üretimin artmasına, ekonomik yaşamın gelişmesine ve kooperatifleşmeye yönelinmesini öngörmektir. Böylece canlı ve hareketli köy kavramının oluşması sağlanmış olacaktır. Yasada çeşitli özendirme hükümlerinin yanında, çalışmaları baltalayanlar için ceza yaptırımları da yer almaktadır (Şahin, 1995).

Tablo 3: Yıllara Göre Köy Enstitülerinin Durumu

Ders Yılları	**Enstitü Sayısı**	**Öğretmen Sayısı**	**Öğrenci Sayısı**		**Toplam**	**Mezunlar**	
			Erkek	**Kız**		**Öğretmen**	**Sağlıkçı**
1940 – 1941	14	234	4933	435	5371	-	-
1941 – 1942	17	294	6987	705	7692	103	-
1942 – 1943	18	354	8834	837	9671	254	-
1943 – 1944	18	368	11563	1276	12839	1911	-
1944 – 1945	20	487	12761	1475	14236	1797	221
1951 – 1952	21	570	12647	706	13173	1795	-

Kaynak: Öztürk' den (2005) aktaran; Arslan, 2006.

Köy enstitülerini bitiren öğrencilere, atanacakları kendi köylerinde olanak yoksa, en yakın köyde toprak ve ev sağlanacak, bu öğretmenlerin kendilerini geçici birer memur olarak görmeleri önlenmiş olacaktır. Öğretmen ve eğitmenler, köyün alt yapı taşlarından biri haline getirilmek suretiyle, çeşitli baskı gruplarının etkisiyle ya da başka nedenlerle yerlerinden edilme kaygısından uzak, güven içinde çalışacak ve yabancılaşma sorunu ile karşı karşıya kalmayacaklardır. Köy enstitülerinin amaçları; sosyo ekonomik kalkınmayı sağlamak, kültürel değişimi hızlandırmak, bilgili ve üretken bir toplum yetiştirmek; halka, haklarını öğretip ne istediğini bilir hale getirmektir. Köylüyü uyandırıp siyasette bilinçli ve aktif olmasını sağlamak, devrimleri köylere yaymak ve kalıcılığını sağlamak, demokrasiyi iş ortamında tabandan başlatıp yaşama geçirmek, köy ile kent arasındaki derin farkı en aza indirmektir (Şahin, 1995). Her ne kadar köy enstitülerinde kırsal toplumun eğitimi için başarı sağlansa da bunun arkasından eleştirilerde gelmekteydi. Öğrencilerin okul yapımlarında, tarım ve teknik uygulamalarında, temizlik ve bakım işlerinde çalıştırılmaları Sovyet Rusya'yı ve komünist rejimleri andırmaktadır. Bu tür eğitim Milliyetçilik ilkesiyle çelişmektedir. Enstitülerin yönetim kadrosu genelde solcu, Marksist tanınan kişilerce doldurulmuştur. Yatılı olan Enstitülerde uygulanan karma öğretim, yani kız-erkek beraberlikleri, Türk aile ve ahlâk anlayışına uymamaktadır. Okul, işlik, öğretmen evi yapımında ve çocuklarını okula göndermede köylülere getirilen yükümlülükler, son derece ağır olup özellikle yurdun ulaşımı güç bölgelerinde tek tip okul binası projesinin uygulanması yapım giderlerini daha da artırmaktadır. Bu yükümlülükler Anayasanın eşitlik ilkesine de aykırıdır denmiştir (Aysal, 2005).

II. Dünya Savasının getirdiği ağır ekonomik şartlar toplumun bütün kesimlerini etkilediği gibi temelleri yeni oturmaya başlamış olan köy ve köylünün kalkınmasını sağlayacak olan köy eğitmenleri kurslarını ve köy enstitülerini de olumsuz etkilemiştir. Kültür ve Ziraat Bakanlıkları, köy eğitmenlerine vermeleri gereken ders araç ve gereçlerini verememiş, ekonomik durumlarında düzenlemeler yapamamıştır (Arslan, 2006). 1946'dan itibaren CHP'yi yıpratmanın araçlarından biri olarak köy enstitüleri komünistlikle suçlanır. Bakan olan Hasan

Ali Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç görevden alınır. DP 1950'de iktidara geldikten sonra köy enstitülerini işlevsiz hale getirmeye başlar ve ortam da hazır olduğu için, beklenen sonuç gerçekleşir. 27.1.1954'de köy enstitülerini kapatan ve ilköğretim okulları ile birleştiren 6234 sayılı yasa çıkarılır (Şahin, 1995).

2.3. 1950'den Günümüze Türkiye Kırsal Alanında Uygulanan Eğitim Politikaları (Çok Partili Cumhuriyet Dönemi)

Cumhuriyetin ilanından sonra köye yönelik resmi eğitim düşünce ve uygulamalarının ana hedefi köylünün en kısa zamanda eğitilmesi düşüncesi olmuştur. Cumhuriyetin ilanından 1940 yılına kadar yapılan çalışmalar daha önce belirtildiği gibi çeşitli kanunlarda, müfredat programlarında, parti programlarında, komisyonlarda, maarif şuralarında yer almıştır. Yapılan çalışmaların eğitime önemli katkıları olmuş, ancak kalıcı çözümler getirilememiştir. Bunun sebebi eğitim çalışmalarında birliğin sağlanamamasıdır. Eğitim sorununu ele alan her yönetici eski düzeni devam ettirmek yerine kendi programını uygulamaya kalkmış bu da eğitimdeki gelişmeleri olumsuz yönde etkilemiştir (Haspulat, 2006). Diğer taraftan umut vaat eden ancak yine çeşitli siyasi çekişmelerden dolayı yürütülemeyen; köy eğitmenleri kursları ve köy enstitüleri gibi uygulamalarda Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında 1950'li yıllara kadar başarı ile yürütülmüştür.

İkinci Dünya Savaşı sonrası gelişen yenidünya sisteminde Türkiye'nin ABD'nin önderliğindeki kapitalist blok içinde yer almayı sürdürmesi, eğitim alanını doğrudan etkilemiştir. 1946'dan sonra Türkiye kapitalizminin ulaştığı aşamada eğitim, tek parti döneminden farklılıklar göstermiştir. Savaşın sona ermesini izleyen 1946 yılı, Türkiye için yeni bir dönüm noktası sayılır. Pazar ekonomisinin ağırlığını hissettirmesi, tarımda makineleşme, kentleşme, iç göç, nüfus artışı gibi faktörler eğitim politikalarını da etkilemeye başladı. Daha sonraki yıllarda da ortaöğretimin büyümesi, imam hatip okullarının ve yabancı dilde eğitim yapan özel ve resmî ortaöğretim kurumlarının yaygınlaşması, hep bu toplumsal belirlenim ile açıklanabilir. Tek parti rejimi altında yaklaşık 25 yıl boyunca sürdürülen "milliyetçi" eğitim politikalarının ardından 1945 sonrası "milliyetçi-maneviyatçı" bir eğitim politikası yaşama geçirilerek din, tekrar okul sistemi içerisine sokulmaya başlandı. 1950 yılından sonra ise örgün eğitim giderek derinleşen bir kargaşa yaşamaya başladı. Cumhuriyetin kurulması ile girişilen kimi reformlardan geri adım atıldı. Okullara din dersi konulması, imam hatip okullarının yeniden açılması, köy enstitülerinin kapatılması bunlar arasındadır. Bu dönemin eğitim politikalarında belirleyici bir etken de, hiç kuşkusuz İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye-ABD ilişkileri ve NATO üyeliği gibi gelişmeler nedeniyle eğitim sisteminin de Amerikan etkisi altına girmeye başlamasıdır (Eğitimsen, 2004).

22 Mayıs 1950 yılında birinci Adnan Menderes Hükümeti kurulmuştur. Yine aynı dönemde Cumhurbaşkanı olan İsmet İnönü' nün yerine Celal Bayar getirilmiştir. Bu dönemde eğitim, maddi gelişme ve ilerleme yanında, manevi değerlerin, milli ve ahlaki değerlerin benimsetileceği bir alan olarak ele alınmıştır. Bu nedenle yeni düzenlenecek eğitim dizgesinde, özellikle manevi değerlerin göz önünde bulundurulacağı, ülkede ilmin ve teknik bilginin yayılması sağlanacağı vurgulanmıştır. Ayrıca demokratik bir anlayışla ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda hazırlanacak olan bir plan çerçevesinde, eğitim hizmetlerinin ülkenin her tarafına yayılmasını sağlayacak yasal ve kurumsal düzenlemelerin yapılacağı da belirtilmiştir (Özcan, 2004). Demokrat Partinin iktidara gelmesiyle köy eğitmenleri üzerindeki baskılar artmaya başlamıştır. Yeni gelen iktidar sistemli bir şekilde eğitmenleri tasfiye etmeye başlamıştır. Eğitmenler için "ucuz öğretmen olmaz, ucuz etin yahnisi ..."

gibi ifadeler kullanılarak birçok eğitmenin görevden ayrılmasına neden olmuşlardır. 1952 yılında dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, eğitmenler hakkında "Türk çocuğunu eğitmen belasından kurtaracağım ..." ifadesini kullanmıştır. Tevfik İleri döneminde baskı daha da artmış bunun üzerine 1400 kadar köy eğitmeni görevinden ayrılmak zorunda kalmıştır (Arslan, 2006). Menderes hükümetinin eğitim konusundaki yaklaşımı çok açıktır. Öncelikli olarak yıllardır unutulduğu söylenen halkın maneviyat değerleri milli eğitimin bir parçası olmalıdır. Dikkat çeken diğer bir hususta bu döneme kadar her fırsatta korunan ve eğitimde muhakkak kendini hissettiren Atatürk ve ilkelerine kesinlikle bu dönemin milli eğitiminde değinilmemiştir. Ayrıca kırsala veya köye özel bir eğitim metodu değil tüm yurtta uygulanacak olan tek tip ve eşit bir eğitim politikası izlenmiştir.

İkinci Adnan Menderes Hükümeti birincisine göre eğitim konusunda ayrıntılı bir düzenleme yapmıştır. Her düzeydeki (ilk, orta, yüksek ve teknik öğretim) öğretim şubelerinin genel bir eğitim politikasına göre yönetileceği belirtilmiştir. Genel eğitimde ise bilimsel ve eğitsel esaslara göre milli, manevi nitelikte kişilik gelişimi üzerinde durulacağı vurgulanmıştır. Daha çok gençliğin milli değerlerle donatılması ve manevi nitelikte kişilik gelişimi üzerinde durulacağının belirtilmesi Atatürk'ün "eğitimde laiklik" anlayışından üstü kapalı vazgeçişleri ifade etmektedir. Köy okullarının yapımında Doğuya ve geri kalmış illere ağırlık verilmesi, Doğu'da bir üniversitenin kurulması, geri kalmış bölgelerde okullaşma oranlarının arttırılması gibi öngörüler ise sosyal devlet ilkesinin amaçlarına hizmet etmektedir (Özcan, 2004). Planlı kalkınma sürecine geçişle birlikte, eğitimin işlevi de yeni bir boyut kazanarak eğitim, ekonomik gelişmeyi sağlayan bir araç olarak tanımlanmıştır. Bu dönemde eğitimin iki temel işlevi vardır: Birincisi, yeni kurulan ekonomik yapıya uygun insn gücünü yetiştirmek, diğeri ise bireyleri, bu ekonomik yapıyı içselleştirmiş ve kalkınma hedeflerine uyumlu değer ve davranışları benimsemiş vatandaşlar olarak biçimlendirmek ve kalkınmaya engel olabilecek değer ve davranışları değiştirmektir. (Eğitimsen, 2004).

1960 sonrasının kırsalda eğitim açısından en önemli gelişme yatılı bölge okullarının açılması olmuştur. Yatılı bölge okulları; Türkiye'de nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş maddi olanaklardan yoksun çocukların sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulan yatılı okullardır (Yördem, 2009). Bu okullara devam eden öğrencilerin yemek, giyim, barınma, ders kitapları, harçlıkları, ders araç gereçlerinin tamamı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karşılanmaktadır.

1950'li yıllardan itibaren Türkiye'nin kalkınma çalışmalarına verdiği önlemle birlikte okul sayılarında olumlu gelişmeler kaydedilmiştir. Genel olarak 1923-24 ile 1996-97 döneminde okul sayısı, okul öncesi eğitimde 89 kat, ilkokulda 8 kat, orta okulda 84 kat ve liselerde 130 kat artış göstermiştir. Kırsal yerleşim birimlerine eğitim hizmeti devlet eliyle gitmektedir. Kırsal bölgelerde okullaşma faaliyetlerinin yaygınlaşması 1940 lı yıllardan sonra başlamıştır. Devlet 1940'lı yıllara kadar köyleri ihmal ederek kentsel bölgelerde okul yapımı çalışmalarını yoğunlaştırmıştır. Bununla birlikte, Cumhuriyet döneminde köylerde ilkokul açılmasına çok önem verilmiş ve toplam ilkokullar içinde kırsal alandaki ilkokulların oranı uzun bir süre %90 lar düzeyinde kalmıştır. Kırsal kesimde 1927 döneminde 4.707 adet olan ilkokul sayısı, 1990'lı yıllara kadar düzenli olarak artarak 44.390 adet olmuş, bu tarihten sonra ise azalarak 1996 -1997 döneminde 29.594 adet olmuştur (Budak ve Kantar, 2004). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu 2011 – 2012 Eğitim Öğretim istatistiğinde; Türkiye'de toplam 31.177 adet ilköğretim okulunun var olduğu, bunun % 36.71'inin (11.444) şehirlerde, geriye kalan % 63.29' unun (19.733 adet) ise kırsalda yani köylerde ve beldelerde olduğu belirtilmiştir. Bu rakamlar bize kırsalda ilköğretim okulu konusunda ciddi bir gelişmenin yaşandığı hakkında başlangıçta iyimser bir tablo

çizebilir. Ancak derslik sayısına bakıldığında toplam 325.260 adet dersliğin % 65.50'sinin (213.044 adet) kentlerde %34.50'sinin (112.216 adet) ise kırsalda olduğu görülmektedir. Toplam eğitim gören ilköğrenim öğrencisi sayısının 10.084.439 olduğu, bu öğrencilerin % 77.39' unun (7.804.576) şehirlerde, %22.61' inin ise (2.279.863) kırsalda olduğu görülür (MEB, 2013).

Ortaöğretim düzeyine geçildiğinde kent ve kır arasında eğitim fırsatlarında eşitsizlik artmaktadır. Toplam 8.787 olan ortaöğretim kurumlarının %91.66' sı (8.055 adet) kentlerde olup, %8.34' ü (732 adet) ise kırsaldadır. Eğitimde fayda maliyet çerçevesinde kırsalda ortaöğretim kurumlarının açılması ekonomik açıdan uygun görülmemektedir. Ortaöğretimde öğrenim gören toplam 3.677.854 öğrencinin %47.20'sini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bunu kırsala indirgediğimizde oran %43.40 seviyesine düşmektedir. İlköğretim düzeyinde yatılı ilköğretim bölge okulu sayısına bakıldığında Türkiye genelinde toplam 495 adet okul bulunup, bu okulların toplam kapasitesi 212.894 öğrencidir. Pansiyonlardan faydalanan ilköğretim öğrencisinin % 47.22'si kız, %52.78'i ise erkek öğrencilerdir. İlköğretim düzeyinde görev alan kadrolu öğretmen sayısı toplam 484.161 kişi olup bunun yaklaşık %25'i kırsalda görevini yürütmektedir. Bu oran şube dağılımının altında olup açık bulunan şubelerin eğitim ve öğretimi ders ücretli olarak istihdam edilen fakülte veya meslek yüksekokulu mezunları tarafından yürütülmektedir (MEB, 2013).

Tablo 4: Belde ve Köylerde Eğitim Durumu (2012)

	ERKEK (%)	**KADIN (%)**	**TOPLAM (%)**
Okuma yazma bilmeyen	2,78	11,82	7,30
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	23,02	28,72	25,87
İlkokul mezunu	29,96	31,21	30,58
İlköğretim mezunu	21,86	15,86	18,86
Ortaokul veya dengi okul mezunu	4,01	1,61	2,81
Lise veya dengi okul mezunu	11,91	5,97	8,94
Yüksekokul veya fakülte mezunu	3,52	1,88	2,70
Yüksek lisans mezunu	0,14	0,07	0,11
Doktora mezunu	0,06	0,05	0,06
Bilinmeyen	2,74	2,81	2,78
TOPLAM	**100**	**100**	**100**

Kaynak: TUİK

Okulların sayısındaki gelişmeye paralel olarak okuryazarlık oranlarında; nüfus artışına bağlı olarak da öğrenci sayılarında olumlu gelişmeler yaşanmıştır. Bununla birlikte kırsal kesimde orta öğretim ve lise öğretimindeki okul sayıları verilerin yetersiz olmasından dolayı hesaplanamamıştır. Bunda etkili bir diğer etmen de ilköğretim zorunlu, diğerlerinin isteğe bağlı olmasıdır. İlköğretimin zorunlu olmasından dolayı ilköğretim istatistikleri düzenli olarak *tutulmuştur* ve yeterlidir. Kırsal kesimde örgün eğitim kente göre daha az gelişmekte ayrıca cinsler arasında kadın aleyhine de olumsuz bir yapılanma bulunmaktadır. 1927 yılında kentsel kesimde kadınların %4.7'si erkeklerin %7.4'ü okuryazar iken, 1990 yılında bu rakam kadınlar için %71.9, erkekler İçin %80.8 olmuştur (Budak ve Kantar). Yıllarca uygulanan eğitim politikaları sonucunda; 2012 yılına gelindiğinde Türkiye kırsalında okuma yazma bilmeyenlerin oranı % 7,30 olmuştur. Ülkenin genel durumunda eğitimde fırsat eşitsizliği kırsalın aleyhine gelişmekle beraber; kırsalda da bu eşitsizlik kadının aleyhine gelişmiştir. Kırsalda

yaşayan kadınlarımızın %11,82'si okuma yazma bilmemektedir. Bu orana herhangi bir eğitim kurumunu bitirmemiş kadınların sayısını eklersek %40,54'dür.

3. KIRSAL ALANA YÖNELİK UYGULANAN EĞİTİM POLİTİKALARINDA YAŞANAN SORUNLAR

II. Meşrutiyetten 1950'li yıllara kadar aydınlar ve eğitmenler köyler için ayrı bir eğitim modelinin uygulanmasını, çünkü kırsal toplumunun iç dinamiklerinin bunu zorunlu kıldığını belirtmişlerdir. Ancak 1950 sonrası kırsala özel uygulanacak eğitim modelinin ülkede toplumsal ayrışmaya yol açacağı inancı ve çeşitli siyasi kaygılar dolayısıyla eğitimde birlik politikaları uygulanmıştır. İzlenen bu politikalar dolayısıyla kırsal nüfusun Cumhuriyet döneminde de kalkınması, bilinçlenmesi, kendine gelmesi ve saygınlığını kazanması olasılığı azalmıştır. Kırsal alanda uygulanan eğitim politikalarında karşılaşılan sorunların ve politikaların başarısızlık nedenlerinin ayrıca incelenmesi gerekmektedir.

3.1. Kırsal Nüfusun Toplumsal Yapısı

Türkiye kırsalında yaşayan nüfus değişime ve eğitime açık olmayan, her türlü değişime karşı ciddi muhafazakâr tavır sergileyen, iletişime kapalı, yaşamının her alanında dini öğeleri kullanan ve buna gönülden bağlı olan bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla kendisi ile ilgili bir gelişmeye temkinli yaklaşır hatta bazen önyargılı olup gelişmeyi incelemeden ve sorgulamadan red eder. Bu özelliklere ek olarak Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi kırsalında ciddi bir güç olan feodal yapı ve aşiretçilik anlayışı da bulunmaktadır. Bu bölgedeki feodal yapı ve aşiret, gücünü; bilinçsiz ve eğitimsiz halk kitlelerinden almaktadır. Bu bölge halkının toplumsal yapısında meydana gelebilecek olumlu bir gelişme aşiret ve feodal yapının gücünü kaybetmesi demektir.

DPT'de uzman olan Frederic W. Frey' in 1968'de ciddi bir araştırma sonucu, bölge için hazırlamış olduğu raporda; bölgedeki toplumsal yapının 5 temel unsuruna değinmiştir. Bunlar sırasıyla; yoksulluk, köylerin dış dünya ile bağlantılarının yok denilebilecek oranda az olması, sosyal hareketsizlik, okuryazar oranının düşük nitelikte bulunması, tevekküle dayalı kaderci bir dünya görüşünün egemenliğidir (Türkdoğan, 2008). Frey tarafından 1968 yılında tespit edilen bu unsurlar çok değişmemekle beraber Türkiye'nin diğer kırsal coğrafyaları için genellenebilir niteliktedir. Kırsalda uygulanacak eğitim politikaları için bu unsurları da içeren modellerin geliştirilmesi kaçınılmazdır.

Kırsal nüfusta keskin hatlarla belirlenmiş olan toplumsal roller, varlığını dinin etkisiyle daha da güçlendirir. Kırsalda yaşayan toplumsal ilişkiler din, örf ve gelenek temelli olup bu durum özellikle kırsaldaki kız çocuklarının eğitim haklarını olumsuz olarak etkilemektedir. İlginçtir kırsaldaki kız çocuklarını kendi hem cinsleri olan kadınlar yani anneleri dahi desteklememektedir. Sarptürk' ün 1990 yılında Adana ili kırsalında yapmış olduğu bir çalışmada kadınların kendi eğitimleri için "ilkokul yeterli" görüşüne sahip olduklarını hatta aynı görüşü kendi kız çocukları içinde büyük bir oranda dile getirdiğini ortaya koymuştur. Kadınların çoğu "istedikleri yere kadar okusunlar" diyerek eğitimi erkek çocukları için layık görmektedirler (Soysal, 1998).

3.2. Kırsal Alanda ve Kırdan Kente Göçte Çocuk İşçiliği

Türkiye'de de resmî rakamlara göre 6 -14 yaş arasındaki yaklaşık 12 milyon çocuktan 3 milyon 848 bini (% 32) çalışmaktadır. Bu çocukların çoğunluğu ücretsiz ev işçisi olarak çalışırken, yaklaşık 1 milyon çocuk ekonomik işlerde çalışmaktadır. Bu çocukların da % 77'si tarım, % 11'i sanayi, % 7'si hizmetler ve % 5'i ticaret sektöründe çalışmaktadır. Türkiye genelinde ekonomik faaliyette bulunan çocukların % 79'u ücretsiz aile işçisi olarak çalışmaktadır. Başta tarım sektöründe olmak üzere, çocukların çoğunluğu aile gelirine katkıda bulunmak üzere ücret almadan çalışmaktadır (Eğitimsen, 2004). Adana tarım arazilerinde yapılan bir araştırmada; 454 işçinin 133'ünün (%29.2) 15 yaş ve altı olduğu, 15 yaş ve altı olan 133 çocuğun 115 'inin (%86.46'sı) okula kayıtlı olduğu ancak tamamına yakınının okula devam etmedikleri tespit edilmiştir (Sevinç ve Sevinç, 2012).

Köylerde ve kent kırsalında hem kız hem de erkek çocuklar ana ve babalarının değerli varlıklarıdır. Erkek çocuk ayakta durabilecek ve okula gidebilecek yaşa geldiğinde evin erkeği sayılıp babasından birçok günlük işi devir almaktadır. Hatta kent kırsallarında yaşayan çocuklar eve gelir getirici işlerde çalışmaktadırlar. Kız çocukları ise günlük işlerde annesine yardımcı olmakta, kardeşlerine, hayvanlara, tarlaya, bağa, bahçeye bakmaktadır. Yaşı geldiğinde de evlendirilip yuva kurmaktadırlar. Kısacası okul zamanı ya da eğitim zamanı geldiğinde köydeki çocuklar tarlada, bağda, bahçede veya evde, kent kırsalındaki çocuklarda işinin başındadırlar. Bu günümüz eğitim sisteminin kırsal alanda yaşayan çocuğun beklenti ve yaşam koşullarına uygun olmadığının bir göstergesidir.

3.3. Kırsal Nüfusun Eğitim Sistemine Güvenmemesi

Kentlerde mevcut formel örgün eğitim sistemi, öteden beri, kırsal nüfusu, kentsel alt sınıfları ve hatta geleneksel orta sınıfları dışlamıştır. Kentsel formel eğitim sistemi, daha çok kentsel üst ve üst orta sınıflar için kültür aktaran ve sadece çok uzun süren eğitimle ulaşılabilecek elit mesleklere götüren bir eğitim sistemi olmaya devam etmektedir. Bu niteliği ile köylüler ve kent yoksulları için bu eğitim sistemi öteden beri uzaktır. Bu nedenle, bu gruplar için, mevcut eğitim sistemi, sadece kişisel kaynak ayırmaya değil, aynı zamanda olağanüstü başarı ve çaba gerektiren, dolayısıyla ancak sonuna kadar gidildiğinde, üniversiteye ulaşılabildiğine anlamlı sonuç verecek, istisnai durumlarda başvurulacak riskli kurumlar haline gelmiştir (Arı, 2006). Kırsal alanda yaşayan vatandaş için çocuğunun eğitime devam etmesinin ekonomik açıdan çok yönlü etkileri bulunmaktadır. Birincisi çocuğun eğitime devam etmesinin getireceği maddi külfet, ikincisi okumak yerine çalışacak çocuğun getireceği gelirden vazgeçmek ve tüm bunlara katlanılmasına rağmen üniversite eğitimi dahil yaklaşık 16 – 17 yıl sürecek bir eğitim – öğretim süreci sonrası kalifiyeli işsiz evlat sahibi olmak.

3.4. Kırsal Alan - Köy Okullarında Öğretmen İstihdamı Sorunu

Türkiye'de eğitim öğretimin yürütülmesi sürecinde öğretmenler iki farklı istihdam yöntemiyle istihdam edilmektedirler. Bunlardan birincisi KPSS sınavı sonrası kadrolu, ikincisi ise lisans – ön lisans mezunlarından oluşan ücretli öğretmenlik istihdam şekilleridir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 – 2007 verilerine göre; Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretimde yaklaşık 400.000 öğretmen istihdam edildiği, bu öğretmenlerin yaklaşık 70.000'inin ise sözleşmeli olarak çalıştırıldığı belirtilmiştir. Toplam öğretmen sayısının ise %25'i kırsalda istihdam edilip, kırsaldaki şube sayısı ise toplam şube sayısının % 40'ı civarındadır (MEB, 2007). MEB verilerine göre 2011 - 2012 yılı içerisinde ilköğretimde istihdam edilen toplam öğretmen sayısı 484.161 dir. Ancak bu sayı kadrolu öğretmen sayısı olup MEB tarafından ders ücretli öğretmen sayısı ile ilgili olarak resmi

açıklama yapılmamıştır. Kadrolu öğretmenlerin %25'i kırsalda %75'i ise kentte çalışmaktadır (MEB, 2013). Türk Eğitim Sen tarafından yapılan bir araştırmada; Türkiye'de 70 ilde yaklaşık 60.000 ücretli öğretmenin istihdam edildiği belirtilmiştir (Türk Eğitim – Sen, 2013). Ders ücretli istihdam edilen bu 60.00 öğretmenin tamamına yakını kırsal alanlardaki okullarda görev yapmaktadırlar.

Kırsal alanda yaşam ve çalışma koşullarının zorluğu, öğretmen atamaları ile ilgili olarak izlenen politikalar, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitimle ilgili izlediği politikalar sebepleriyle; kırsal alanlarda çalışacak öğretmenler ders ücretli öğretmen şekliyle istihdam edilmektedir. Ancak kırsal alanda çalışacak öğretmenlerin kırsal anlardaki doğal, sosyo-kültürel yapı ve imkanları bilip ona göre çalışması gerekmektedir. İstihdam edilecek olan ücretli öğretmenlerin eğitim fakültesi veya branş eğitimi alınan fen edebiyat fakültesi mezunu olması eğitim öğretimin niteliği ile ilgili sorun yaratmayabilir. Ancak istihdam edilen ücretli öğretmenlerin bu fakülteler dışındaki fakültelerden mezun olması ve hatta fakülte olmayıp iki yıl eğitim veren meslek yüksekokullarının herhangi bir programından mezun olması, kırsal alanda verilecek olan eğitim öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak bir takım sorunların ortaya çıkmasına sebep olabilecektir.

3.5. Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO) ve Taşımalı Eğitim Uygulaması

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2011 – 2012 istatistikî kayıtlarına göre Türkiye'de 495 YİBO bulunmaktadır. Artan geçim sıkıntısı, kırsalda ağırlaşan yaşam şartları vb. nedenlerle, kırsaldaki ailelerin bir kısmı YİBO ları çocukları belli bir yaşa gelinceye kadar (ki bu yaş çocuğun çalıştırılabileceği ve gelir getirebileceği yaştır) bakım evleri olarak görmektedir. Ailelerin bir kısmı ise çocuklarından ayrı kalmak istememekte, YİBO lara güvenmeyerek çocuklarının bu okullarda yatılı kalmalarını istememektedirler. Diğer taraftan kız çocuğu olan aileler YİBO ların uyguladığı karma eğitim sistemine sıcak bakmamaktadırlar.

YİBO ların ve köy okullarının olmadığı ya da çok uzakta olduğu bölgelerde taşımalı eğitim sistemi ile zorunlu eğitim hizmeti verilmeye çalışılmaktadır. Bu uygulamada öğrenciler bulundukları köylerden araçlarla toplanıp, yakındaki bir ilköğretim okuluna götürülerek akşam yine köylerine geri bırakılmaktadır. Sabahın çok erken saatlerinde kalkan ve evlerinden ayrılan çocuklar yine akşamın geç saatlerine evlerine bırakılmaktadır. Bu uygulama ile öğrencilerin günlük zamanlarının büyük bir kısmını (köy yollarının bozuk, yetersiz ve iklim şartları düşünülürse) yollarda geçirmektedirler. Ayrıca kullanılan araçların ve bu araçlarda çalışan personellerin yetersiz, istenilen niteliklerde olmaması ve denetimlerin etkin olarak yapılmaması sebebiyle öğrenciler için ciddi tehlikelerin oluşmasına ve bazen can kaybı ile sonuçlanan kazaların meydana gelmesine sebep olmaktadır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Nüfusun % 90'ına yakınının kırsalda yaşadığı Osmanlı döneminde bu nüfusun eğitimi için özel uygulamalara II. Meşrutiyet'e kadar rastlanılmamıştır. Bu dönemin eğitim sistemi dine dayalı Sıbyan ve Medrese eğitimi ile biraz daha laik olan Enderun Mektebi'nde verilen eğitimden oluşmaktadır. Kırsal kesim Sıbyan ve Medrese eğitiminden yararlanmakla beraber Enderun Mekteplerinden sadece gayri Müslimler ve devşirmeler faydalanabilmekteydiler. II. Meşrutiyet döneminde bazı aydınlar kırsal nüfusun payının büyüklüğünden bahsetmiş ve bu kesime özel eğitim yapısının geliştirilmesinin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Ancak bu dönemde somut gelişmeler görülmemiştir.

Cumhuriyetin kuruluşundan 1950'li çok partili döneme kadar özellikle nüfusun %75'ine yakınının kırsalda yaşadığı göz önüne alınarak; Köy Enstitüleri, Köy Öğretmen Okulları, Eğitim Kursları ve Halk Odaları gibi özel uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalarla başarılar da elde edilmiştir. Ancak toplumsal yapının iç dinamikleri ve kendine has kültürel özelliklerinde çok ciddi bir değişim sağlanamadığı düşünülerek 1950 sonrası kırsalda yaşayan nüfusun eğitimine yönelik özel olan eğitim kurumları teker teker kapatılmıştır. Bu dönemden sonra Türkiye'de kırsal nüfusa yönelik özel eğitim politikaları olmamakla beraber, YİBO ve bazı sivil toplum kuruluşlarının kampanyalarıyla kırsal nüfusun eğitim yapısında olumlu gelişmelerin sağlanmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Günümüz Türkiye'sinde sadece kırsaldaki eğitim uygulamaları değil, genelde uygulanan eğitim politikasında bir an önce çözülmeyi bekleyen çok ciddi sorunlar bulunmaktadır.

Kırsal alanda ve kent kırsalında ciddi boyutlarda çocuk işçiliği sorunu mevcuttur. Eğitim çağındaki çocuklar okula çeşitli sebeplerle kayıtlı görünmekte ancak okul sıraları yerine tarlada, bahçede, ticarethanelerde veya sanayide ağır işlerde çalıştırılmaktadırlar. Öncelikli olarak çocuk işçiliği sorununu ortadan kaldıracak tedbirler alınmalıdır. Dolayısıyla çocukların okula devam durumları çok daha ciddi bir şekilde takip altına alınmalıdır. Uygulanmaya çalışılan "Taşımalı eğitim" ve "yatılı bölge ilköğretim okulu" sistemleri; öğrenciler ve öğrenci velileri tarafından benimsenen ve desteklenen sistemler değildir. Uygulama olarak YİBO kırsal nüfusun eğitimine yönelik uygulanabilecek en etkin yöntemlerden biridir. Ancak bu yöntemin uygulanabilmesi için ailelerin ikna edilmesi, hatta gerekirse kız YİBO ve erkek YİBO olarak ayrımın yapılması ve YİBO larda bulunan birtakım eksikliklerin giderilmesi gerekmektedir.

Her şeye rağmen eğitim sistemine olan güvenini kaybetmiş çocuk ve aileler bulunmaktadır. Uzun öğrenim yolculuğuna katlanamayacak bu çocuklar ve aileler için, iş garantisi sağlanabilen çıraklık, ustalık, ara eleman mesleki eğitimleri ya da tarımsal faaliyetlerinin verimliliği ve kalitesini arttıracak eğitim müfredatları planlanmalıdır. Kırsalda yaşayan ailelerin başarılı çocuklarının eğitim ve öğretimlerine, ileride kariyer sahibi olabilecekleri, iş garantisi olan meslekleri edinebilmeleri için üniversite düzeyinde devam edebilmeleri çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bunun en büyük sebebi kırsal kesimdeki ailelerin maddi imkânsızlıklarıdır. Devletin ve sivil toplum kuruluşlarının, kırsalda eğitim görüp de başarılı olan öğrencilere yönelik bursları arttırmaları bu imkânsızlıkların azaltılmasında etkili olabilecektir. Yine ailelerinden uzak olmadan, az bir maliyetle kırsal kesimde okuyan çocukların orta öğretimde ve yüksek öğretimde eğitimlerine devam edebilmeleri için yörenin istihdam koşullarına uygun, kalifiye elaman yetiştirilen meslek liseleri ve meslek yüksek okullarının yaygınlaştırılması ve kalitesinin arttırılması gerekmektedir.

Kırsal alanda çözülmesi gereken en önemli sorunlardan bir diğeri ise; öğretmen istihdamı sorunudur. Kırsal alanda eğitim yatırımı maliyetlerinin yüksek olması dolayısıyla MEB tarafından ders ücretli öğretmenlik sistemi uygulanmaktadır. Ancak istihdam edilen ücretli öğretmenlerin eğitim ve fen edebiyat fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olması ve hatta fakülte olmayıp iki yıl eğitim veren meslek yüksekokullarından mezun olması kırsal alanda verilecek olan eğitim öğretim faaliyetlerinin kalitesini düşürecektir. Ayrıca bu durum kırsal alanda yaşayan ailelerin ve bu ailelerin çocuklarının eğitim sistemine olan güvensizliğini arttıracak ve bireylerin eğitim sistemi dışına çıkmalarına sebep olacaktır. Kırsalda istihdam edilecek olan öğretmenlerin kesinlikle pedagojik formasyon eğitimi almış, kırsal alanda yaşayan bireylerle iletişim kurabilmesi için özel hizmet içi eğitim seminerlerine tabi tutulmuş ve kesinlikle daimi kadroda çalışacak kişiler olması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Altın, H. (Summer, 2008). Ethem Nejat ve Eğitim Tarihimizdeki Yeri. *Türkish Studies İnternational Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or TurkicVol.3/4; pp 73 – 96. Web:http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi10/alt%C4%B1nhamza.pdf adresinden* 01 Nisan 2013'de alınmıştır.

Arı, A. (2006). *Bölgesel Kalkınma Politikalar ve Yeni Dinamikler*, Derin Yayınları, İstanbul.

Arslan, B. (2006). *Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Köy Eğitmenleri Projesi, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

Aysal, N. (Mayıs – Kasım 2005). Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri, *Ankara Ünv. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, sayı:35- 36,* 267 - 282.

Bakırcı, M. (2007). *Türkiye'de Kırsal Kalkınma Kavramlar, Politikalar, Uygulamalar*, Nobel Yayın No:1116, Ankara.

Budak, B. D. ve Kantar, M. (1999, 17 – 19 Kasım). *Cumhuriyetten Günümüze Kirsal Kesimde Örgün ve Yaygin Eğitim. 6. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi,* Ankara.

Dinler, Z. (2008). *Tarım Ekonomisi*, Ekin Kitabevi Yayınları, Bursa.

DPT. (1994*). Kırsal Sanayi Özel İhtisas Komisyonu Raporu*, Yayın Nu. DPT: 2356-ÖİK: 424, Ankara.

EĞİTİMSEN. (2004, 1 – 5 Aralık). *Eğitim Hakkı, 4. Demokratik Eğitim Kurultayı,* Ankara.

Elibol, N. (2007). Osmanlı İmparatorluğu'nda Nüfus Meselesi ve Demografi Araştırmaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.12,S.2,* 135 – 160.

Ergün, M. (1987). Satı Bey Hayatı ve Türk Eğitimine Hizmetleri. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1,* 4-19.

Eski, M. (1999). *Cumhuriyet Döneminde Bir Devlet Adamı Mustafa Necati,* Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.

Gürlük, S. (2001), Dünya'da ve Türkiye'de Kırsal Kalkınma Politikaları ve Sürdürülebilir Kalkınma, *Uludağ Üniversitesi İktisat Fakültesi Dergisi, C:19, S:4.*

Haspulat, Y. (2006). *1923-1940 Yıları Arasında Eğitimde Köye Yönelme Hareketlerinin Toplumsal Dayanakları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Atatürk Ünv. Sos. Bil. Ens., Erzurum.

İlkkaracan, P. ve İlkkaracan, İ. (1998). *1990'lar Türkiye'sinde Kadın ve Göç, 75 Yılda Köylerden Şehirlere,* Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

Kaya, K. Y. (1984), *İnsan Yetiştirme Düzenimiz (Politika, Eğitim, Kalkınma),* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilim Dalı Yayınları, Ankara.

Koçer, H.A. (1973). Eğitim Reformları Açısından: Öğretmen Yetiştirme Problemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.6, S.1, 1 – 19.*

Koçer, H.A. (1974). Türkiye'de Köy Eğitimi ve Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.7, S.1, 8 9- 129*

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2006 – 2007) Web*: http://*sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf, 01 Mart 2013 de alınmıştır.*

MEB. (2013). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2006 – 2007) Web*: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf, *01 Mart 2013 de alınmıştır.*

Oran, H. (1993). *Çağdas Eğitim ve Köy Enstitüleri***,** Dikili Belediyesi Kültür Yayınları, İzmir.

Özcan, A. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti Hükümet Programlarının Sosyal Devlet İlkesi Açısından Konut, Eğitim, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Konuları Üzerinden Karşılaştırılması (23 Nisan 1920–14 Mart 2003, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Ünv. Sos.Bil.Ens.,Malatya.

Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de Dünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar***,** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

Sevinç, G., Sevinç, M.R. (2012, 5 – 7 Eylül). *Gezici Mevsimlik Tarım İşçisi Ailelerin İlköğretim Seviyesindeki Çocuklarının Eğitim Sorunları. 10. Ulusal Tarım Ekonomisi Kongresi,* Konya.

Soysal, M. (1998). *Köy Sosyolojisi*, Çukurova Üniversitesi, Genel Yayın No: 211, Ders Kitapları Yayın No: A – 66, Adana.

Şahin, M. (1995). Türkiye'de Köye Öğretmen Yetiştirme Model Önerileri, Uygulamaları ve Değerlendirmeler. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi, cilt:2 sayı:4-5,* 45 – 61.

World Health Organization. (2009). *World Health Statistics 2009*, WHO Library Cataloguing-in-Publication Data, ISBN 9789241563819, France.

Toprak, G. N. (2008). *Cumhuriyetin ilk Döneminde Türk Eğitim Sistemi ve Köy Enstitüleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Afyon Kocatepe Ünv.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

TUİK. (2013). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, Web:*http://tuikapp.tuik.gov.tr/adnksdagitapp/adnks.zul?kod=2, 14 Mart 2013'de alınmıştır.

Türkdoğan, O. (2008). *Osmanlıdan Günümüze Türk Toplum Yapısı*, Çamlıca Yayınları, İstanbul.

Türk Eğitim Sen. (20013). *Ücretli Öğretmen Sayısı 12.000 değil 58.479 dur. Web*: http://www.turkegitimsen.org.tr/haber_goster.php?haber_id=14910, 01 Mart 2013' de alınmıştır.

Yördem, H. P. (2009). *Yatılı İlköğretim Okullarına İlişkin Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları (1923 – 2000), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

MİLLİ EĞİTİM ŞURA KARARLARININ CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM POLİTİKALARINA YANSIMASININ ORTAOKUL DÜZEYİNDE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION ON THE DECISIONS OF NATIONAL EDUCATION COUNCIL HOW AFFECTED THE REPUBLIC PERIOD SECONDARY EDUCATION POLICIES

Aylin KAYA ŞENGÜN
Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, DENİZLİ
aylinkaya35@gmail.com

ÖZET

Eğitim; bireyin, toplumun, tüm insanlığın yapısını şekillendiren bir olgudur. Eğitimin amacı, bireylerin teknoloji ve bilimde meydana gelen hızlı gelişmelere uyum sağlayabilmesi için sosyal, kültürel, siyasal, ekonomik her alanda gelişmiş evrensel insan tipini geliştirmek olmalıdır. Değişen ve gelişen dünyadan eğitimin etkilenmemesi mümkün değildir. Çünkü bilgi her geçen gün yığınlar halinde çoğalmaktadır, burada önemli olan her bilgi yığınını ezberlemek değil, doğru, gerekli ve bilimselliği olan bilgilere ulaşabilmektir. Bu da ancak ideal insan tipini yetiştirmekle sağlanabilir.

İlköğretim düzeyinde mevcut sorunların çözülememesi alınan kararlarla yapılan programların sürekliliğinin olmaması ve iyiniyetli çabaların sonunun getirilememesinden kaynaklanmaktadır. Hâlbuki geliştirilen programların pratiğinin yapılması ve araştırmaların sürekli yapılarak yenileşme çabalarının eğitim politikası olarak yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerde uygulanan eğitim programlarının aynen alınması yerine, ülkemize ait, toplumumuzun ihtiyaçlarından doğan bunun yanında dünyadaki gelişmeleri de göz ardı etmeyen ve özellikle bir insanın yetişmesindeki kritik önemi nedeniyle ilköğretim seviyesine daha çok özen gösteren çağdaş programlar hazırlanması daha doğru olacaktır.

Bu çalışmanın amacı, 1923 yılında Heyet-i İlmiye toplantılarıyla başlayan sonra Milli Eğitim Şuraları olarak devam eden, eğitim müfredatına yön veren şura kararlarını inceleyip eğitim politikasına özellikle ortaokul kademesine nasıl yansıdığını belirleyerek uygulanan politikaların hedeflenen amaçlara ne düzeyde ulaşıp ulaşmadığını tespit etmektir. Böylece Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede eğitim politikalarında ve ilköğretim programlarında ne gibi değişiklikler yapıldığının ve yapılabileceğinin farkına varılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda günümüz dünyasında istenilen niteliklere sahip çağdaş bireyler yetiştirmenin geliştirilen eğitim politikalarıyla başarılabileceği ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılacaktır ve alanyazın taraması yapılacaktır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler eğitim sisteminde yapılan yanlışları ve doğruları anlamamız için yol gösterecektir. Ayrıca bu çalışma gelecek nesilleri daha çalışkan, araştırmacı, üretken, eleştiren, nitelikli bireyler olarak yetiştirerek bilinçli toplum oluşturmak adına eğitim politikasının da buna uygun tasarlanması açısından önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Şurası, Eğitim Politikası, Ortaokul Düzeyi.

ABSTRACT

Education is a phenomenon that shapes the individual, society the whole of humanity. The purpose of the training of individuals should be to adapt the universal human type improved in all areas- social , cultural, political, economic- to rapid developments occurring in technology and science. It is not possible for education not to be effected from changing and evolving world. Because information is accumulating in stacks every

passing day. The important thing is not to memorize every accumulating information to be able to reach accurate, relevant, and scientific information. This can only be provided by grewing up ideal human type.

The current problems can not be solved at the level of primary education due to the lack of continuity of the programs which are done with the decisions taken in and good faith efforts can not be ended . However, the developed education programs should be practiced, researches must be done continiously, and innovation efforts must be lived as educatian policy. Instead of taking education programs used in improved nationalities directly, it will be better to prepare modern programs belonging to our country, arising from our people's needs as well as not ignoring developments in the world and especially taking care of elementary level because of its critic importance on the grewing up a person.

The purpose of this study, started in 1923, after meetings of Heyet-i İlmiye and than continued as the Board of National Education Councils, is to analyze the decisions guiding continuing education curriculum and how they are reflected in the policies implemented by specifying the intended purpose for secondary school-level of educational policy and to determine whether they are efficient or not. Thus, the proclamation of the Republic in the period up to the present elementary education policies and programs been done and what kind of changes will be provided is thought to contribute to the recognition be done. At the same time possess the qualifications required in today's world of contemporary education policies developed achieved by training individuals who will be presented.

Descriptive analysis of qualitative data analysis methods used in this study and literature review will be made. The data obtained from this study in the education system will lead to mistakes and to understand the truth. In addition, more industrious future generations of this study, the researcher, productive, critical, qualified by training individuals in the name of creating conscious society is important for the design of educational policy accordingly.

Keywords: National Council of Education, Educational Policy, Secondary School Level.

1.GİRİŞ

Küreselleşme sonucu iletişim ve bilgi teknolojisinin hızlı gelişimiyle birlikte bu hızlı değişimi karşılayabilecek seviyeye uygun deneyim sahibi, bilgiyi arayan ve üreten aktif insan tipine ihtiyaç duyulmuştur. Küreselleşmeyle bilgi toplumuna geçen dünya ülkeleriyle ülkemizin de rekabet edebilmesi ciddi ve planlı bir çalışma ile gerçekleşebilir. Globalleşmeden olumlu etkilenmek ise bilinçle oluşturulmuş planlı eğitim süreciyle mümkün olur. Türk toplumunun kendi ulusal değerlerinden yola çıkıp evrensel değerleri de göz önüne alarak düşünmesi eğitim de başarıyı da beraberinde getirecektir.

Eğitim, bireyi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, pozitif düşünceye dayalı, toplumun bilgi, değer ve davranış ilkeleri yönünden biçimlendiren; ulusal ve evrensel değerleri uyum içinde kaynaştıran, sosyo-kültürel ve ekonomik yaşamın vazgeçilmez bir sürecidir. Aynı zamanda barış, özgürlük ve toplumsal adalet ideallerine bağlı ve demokrasi bilincine sahip çağdaş teknolojinin gerektirdiği mesleki becerileriyle donatılmış yurttaşlar yetiştiren bir sistemdir(Özalp,2007;175). Eğitimin işlevi insanın kendini keşfederek gerçekleştirmesi ve geliştirmesini bireye kazandırmayı sağlamak olmalıdır.

Cumhuriyet'in kuruluşuyla başlatılan toplumsal değişim sürecinin amacı, geleneksel toplum yapısına çağdaş bir yön vermek, toplumsal yapıyı eğitim yoluyla yeniden oluşturmaktı. Cumhuriyet döneminde toplumu yeniden yapılandırma girişimleri ile birlikte Türk eğitim sistemine yön verecek, eğitim alanında var olan ve geleceğe yönelik sorunları çözecek, eğitimin iyileştirilmesi için politikalar üretecek bir kuruma olan ihtiyaç

kendini hissettiriyordu. Ülkenin süratle toplumu ileri seviyeye taşıyabilecek nitelikli insan gücüne ihtiyacı vardı. Ülkenin ekonomik ve toplumsal kalkınması için eğitim unsuru göz ardı edilemeyecek kadar önemli görülüyordu. Eğitim sistemimizde varlığına ihtiyaç duyulan bu boşluğun yerini doldurmak için Milli Eğitim Şurası oluşturulmuştur.

Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim ve öğretimle ilgili konuları incelemek ve öneri niteliğinde kararlar almakla görevli en yüksek danışma kuruludur. Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan tüzük, yönetmelik, program ve ilkeleri inceleyerek karara bağlar. Bu kararlar Milli Eğitim bakanının onayıyla kesinlik kazanır. Bu kararlar yürürlükte olan eğitim anlayışının bel kemiği olduğundan önem arz etmektedir. Çünkü ülkenin eğitim politikasına yön veren yetkili bir organın aldığı birçok kurum ve kuruluşla işbirliği yaparak kararlar elbette eğitim sistemimizi etkileyecektir. Şimdiye kadar eğitim sistemimizle ilgili birçok tartışma, çalışma doğru ya da yanlış şekilde işlenmiştir. Sürekli yeni gelişmelerle ele alınan 'eğitim' gibi önemli bir konu hakkında bilgiye ulaşabildiğimiz önemli bir kaynağımızda Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlardır.

Evrensel bilgiye, ulusal ve uluslararası değerlere ulaşması için ülkelerin çağdaş bireyi yetiştirebilmesi gerekir tabi bunu da geliştirdiği eğitim politikalarıyla başarabilir. Bizim ülkemizde bu stratejilerin belirlenmesi için şuralar düzenlenmektedir. Toplumun çeşitli kesimlerinden alınan görüşlerle belirlenen şuralar bu bakımdan ayrı bir öneme sahiptir.

Ülkemizde yaşanan problemlere karşı politika üretip geliştirerek sağlıklı bir toplum oluşturulması ve sistemin performansı doğrultusunda üst düzey gelişmişliğe ulaşılması amacıyla şuralar düzenlenmektedir. Şuralar; Demokratik ve özgür platformda gerçekleştirilen, eğitimin bütünüyle ele alınarak tartışıldığı ve önemli kararların alındığı çalışmalardır.(Meb,2006;VII-VIII).

Millî Eğitim Şûraları, Türk eğitiminin enine boyuna tartışıldığı, karara bağlandığı, resmi tutumun dışında değişik görüşlere de açık olan ciddi çalışmalar olarak Türk eğitimine yön vermişlerdir. Şûralarda alınan bazı kararlar uygulanırken Türk Eğitim Sistemi için yaşamsal bazı öneriler rafa kaldırılmış ya da uygulamada gereken önem verilmemiştir. Şûralar, Türk Eğitim Sistemine yön verecek siyaset üstü eğitimle ilgili bilimsel ve toplumsal kararlar alarak Türkiye'nin eğitim politikalarının belirlendiği kurumsal yapı olması gerekirken daha çok, öneriler üreten bir yapısal örgütlenme olarak eğitim yaşantımızda yerini almıştır (Deniz,2001;12).

Herhangi bir ülkede sürekli gelişmeyi sağlamak için, her şeyden önce, eğitim sisteminin ve bu sistemi ayakta tutmada önemli bir katkısı bulunan eğitim programlarının sürekli bir gelişme içinde olması kaçınılmazdır. Eğitim sisteminin başarısında ya da başarısızlığında büyük payı olan eğitim programları, Türkiye'de ülke kalkınmasına koşut olarak, Cumhuriyet döneminin başlangıcından bu yana, gelişme çizgisi üzerinde sürekli bir değişme ve yenileşme göstermiş; bugüne değin eğitim süreçlerine konu olan her alanda önemli bir yol alınmıştır. Ülkemizde, okul öncesi eğitim kurumları ile ilköğretim, genel ve mesleki-teknik bütün ortaöğretim kurumlarının programları Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun sorumluluğu altında geliştirilmekte ve Milli Eğitim Bakanı'nın onayı sonucunda yürürlüğe girmektedir (Sözer,tarihsiz;21).

1.1. Problem Durumu

21.yy'da dünya çok hızlı değişim ve dönüşüm yaşadı. Bu gelişmeyle birlikte büyük bir bilgi birikimi söz konusu oldu ve bilgi ülkelerin gelişmişlik düzeyini göstergesi haline gelmiştir. Oluşan bilgi yığını içerisinde bilgiye ulaşma önemli olduğu için öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yapılandırmacılık gibi eğitim terimleri ve bireyi merkeze alan eğitim felsefeleri ön plana çıkmıştır. Eğitim yaşadığımız yüzyılda gelişmiş çağdaş ülke düzeyine ulaşabilmek için işlevsel bir konuma sahiptir. Çağımızda eğitime verilen değerin daha fazla olması gerektiği anlayışına sahip olunmalıdır. Bu nedenle öncelikle eğitim sistemimizi belirleyen politikalara, yaşanan sorunlara; bunların sistemli şekilde düzeltilmesi adına planlama ve geliştirme süreçlerine değinme zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim kademesi 6-14 yaşları arasındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar. Kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır. İlköğretimin amaç ve görevleri milli eğitimin genel ve amaçlarına uygun olarak belirlenmiştir. Öğrenim süresi beş yıl olan zorunlu eğitim 1997 yılında çıkarılan 4306 sayılı kanunla ilköğretim kurumlarına dönüştürülmüş ve zorunlu eğitim süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. İlköğretim üst öğretimlerin temelini oluşturan eğitim kademesi olarak önemini korumakta olduğundan; kanun esaslarının yerine getirilmesi için vatandaşların ihtiyaçlarını da göz önüne alan sistemli bir planlama yapılması gerekir (Türk,2002;98).

Eğitimde yapılan yenilikler ilköğretim kademesini diğer kademelere göre daha fazla etkilemiştir. Diğer bir deyişle Cumhuriyetin ilk yılları; ilköğretimin düzenlenmesi, programların geliştirilmesi ve ilkokul öğretmeni yetiştirme çalışmaları ile geçmiştir. Atatürk öğretim programlarını geliştirme çalışmaları ile yakından ilgilenmiştir (Fer,2010;99).

Günümüzde de eğitimle ilgili olarak yürütülen çalışmaların temelinde eğitim ve öğretim programlarında yapılan düzenlemeler yer almaktadır. Çünkü gelişen dünyada bireylerdeki değişikliklerin oluşmasına kaynaklık eden programlardır. Eğitimde temel amacımız, genç ve yetişkinlere kaliteli bir eğitim sunmaktır. Bu görevi başarıyla yerine getirebilmek için öğrenme ve öğretme etkinliklerini ayrıntılı, kapsamlı, araştırmaya dayalı olarak öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları için program geliştirmeye ihtiyaç vardır. Program geliştirme süreci; eğitim ihtiyacının belirlenmesini, programın tasarlanmasını, programın uygulanması ve değerlendirilmesini süreçte karşılaşılan eksikliklerin düzeltilmesini içeren tüm çabalardır (Fer,2010;100).

İlköğretim düzeyindeki mevcut sorunlar, alınan kararlarla yapılan programların sürekliliğinin olmaması ve iyiniyetli çabaların sonunun getirilememesinden kaynaklanmaktadır. Hâlbuki geliştirilen programların pratiğinin yapılması ve araştırmaların sürekli yapılarak yenileşme çabalarının eğitim politikası olarak yaşama geçirilmesi gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerde uygulanan eğitim programlarının aynen alınması yerine, ülkemize ait, toplumumuzun ihtiyaçlarından doğan bunun yanında dünyadaki gelişmeleri de göz ardı etmeyen ve özellikle bir insanın yetişmesindeki kritik önemi nedeniyle ilköğretim seviyesine daha çok özen gösteren çağdaş programlar hazırlanması daha doğru olacaktır.

İlköğretim boyutunu incelediğimizde okullaşma oranımızın çok geri olmadığını görürüz. Fakat öğrenci, öğretmen niteliği sorunları, okul ders araç-gereci, laboratuvar, kütüphane yetersizlikleri sorunları mevcuttur.Hükümetten hükümete değişen politikalar yüzünden eğitimde istikrar sağlanamaması, ülkenin

bütçesinden eğitimin yeteri kadar pay alamaması, okul yetersizliği ve kalabalık sınıflar, eğitim sistemimizde ezberci eğitimin egemen olması, hala bilgiyi ezberlemenin hakim olması, öğretmen yetiştiren fakültelerde verilen eğitim kalitesi ve öğretmenlerin yaşam standardının istenen seviyede olmaması öğretmenlerin güncel çalışma ve araştırmalara yeterince ulaşmaması gibi aksaklıklar bulunmaktadır. Eğitim politikamızı belirlerken hangi kurum ve kuruluşların ya da kişilerin görüşlerinin alındığı ve ne düzeyde uygulamaya geçildiğini görmek adına Şura kararlarının Ortaokul kademesine nasıl yaklaştığı incelenecektir.

1.2.Araştırmanın Amacı

1923 yılında Heyet-i İlmiye toplantılarıyla başlayan sonra 1939'da Milli Eğitim Şuraları olarak devam eden, eğitim müfredatına yön veren şura kararlarını inceleyip eğitim politikasına özellikle ortaokul kademesine nasıl yansıdığını belirleyerek uygulanan politikaların hedeflenen amaçlara ne düzeyde ulaşıp ulaşmadığını tespit etmektir. Böylece Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar geçen sürede eğitim politikalarında ve ilköğretim programlarında ne gibi değişiklikler yapıldığının ve yapılabileceğinin farkına varılmasına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda günümüz dünyasında istenilen niteliklere sahip çağdaş bireyler yetiştirmenin geliştirilen eğitim politikalarıyla başarılabileceği ortaya konulmaya çalışılacaktır.

1.3.Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz kullanılacaktır ve alanyazın taraması yapılacaktır. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler eğitim sisteminde yapılan yanlışları ve doğruları anlamamız için yol gösterecektir**.**

2.Heyet-i İlmiye Çalışmaları ve Milli Eğitim Şura Kararlarının Ortaokul Kademesine Etkisi

Tablo 1. Heyet-i İlmiyeler, Milli Eğitim Şuraları ve Ele Aldıkları Bazı Temel Konular

HEYET-İ İLMİYE SAYISIVE TARİHİ	**ELE ALINAN TEMEL KONULAR**
I. 1923	*İlköğretimin 6 yıla çıkarılması * İlkokul 1. Ve 2. Sınıfların 30, diğerlerinin 40 öğrenciyi aşmaması * Zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancı okullara gidemeyecekleri * Küçük köyler için yatılı bölge ilkokulları açılması * Din dersi öğretmenlerinin seçiminde, bazı şartlar aranması * Sultani adının lise 'ye çevrilmesi.
II. 1924	*İlköğretimin 5 yıla çevrilmesi * Liselerin 6 yıl olması * Öğretmen okullarının 5 yıla çıkarılması * Ders kitapları.
III. Aralık 1925 Ocak 1926	*Öğretmenlerin özlük hakları ***** Liselerin belirli merkezlerde toplanması ***** Talim Terbiye Dairesinin kurulması**.**
ŞURA SAYISI VE TARİHİ	**ELE ALINAN TEMEL KONULAR**
I. 1939	*Üç sınıflı köy okullarının beş sınıfa çıkarılması ***** Şûraya getirilen konularda en önemlisi okul ders kitaplarıyla ilgili olmuş ve tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir. ***** Yüksekokul ve fakülteler Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmış * Erkek teknik, kız teknik ve ticaret öğretim kurumlarının yönetmelikleri ve öğretim programları incelenip karara bağlanmıştır.
II. 1943	*Okullarda ahlâk terbiyesinin geliştirilmesi *****Bütün öğretim kurumlarında anadili çalışmaları veriminin artırılması ***** Türklük

	eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesi.
III. 1946	*Ticaret ve sanat okullar yönetmeliği * Kız Teknik Okulları Yönetmeliği ile ilgili teklifler incelenip kabul edilmiştir * Orta ve bu derecedeki teknik öğretim okulları öğretmen ve öğreticileriyle ilgili mevzuatın bugünkü ihtiyaçlarla ayarlanması.
IV. 1949	*1948-49 ders yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkokul programının incelenmesi * Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi * Lise ders konularının dört yıllık teşkilata göre tespiti * Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi * Eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi.
VI. 1957	*Mesleki ve Teknik Öğretim * Halk Eğitimi.
VII. 1962	*İlköğretim * Ortaöğretim * Kız-Erkek Teknik Öğretim. * Ticaret Öğretimi * Eğitimimizde Ölçme ve Değerlendirme * Çeşitli Olgunluk İmtihanları *Yükseköğretim * Özel Okullar * Dış Kültür Münasebetleri * Din İle İlgili Eğitim ve Öğretim * Beden Eğitimi ve Sağlık * Millî Savunma İle İlgili Eğitimi ve Öğretim * Eğitim Vakıfları.
VIII. 1970	*Ortaöğretim Sistemimizin Kuruluşu *Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi.
IX. 1974	*Millî Eğitim Sisteminin bütünlüğü içinde programlar * Öğrenci akışını düzenleyen kurallar.
X. 1981	*Türk Millî Eğitim Sistemi * Bu Sistemin Bütünlüğü İçinde Eğitim Programları * Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar * Öğretmen Yetiştirme.
XI. 1982	*Öğretmen eğitiminin gelişimi * Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi sorunlar ve öneriler * Eğitim uzmanlarının eğitimi * Öğretmen ve uzmanların hizmet içi eğitimi * Öğretmen ve uzmanların sorunları, çözüm ve öneriler.
XII. 1988	*Türk Eğitim Sistemi * Yükseköğretim * Öğretmen Yetiştirme * Eğitimde Yeni Teknolojiler * Türkçe ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi * Eğitim Finansmanı * Öğretim Programları (Müfredat Programları).
XIII. 1990	*Yaygın Eğitim .
XIV. 1993	*Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği * Okul Öncesi Eğitimi.
XV. 1996	*İlköğretim ve Yönlendirme * Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma * Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi * Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması * Eğitim Sisteminin Finansmanı.
XVI. 1999	*Mesleki Ve Teknik Eğitim.
XVII. 2006	*Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme Ve Sınav Sistemi * Küreselleşme Ve Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi.
XVIII. 2010	*Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı Ve Mesleki Gelişimi * Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü Ve Okul Liderliği * İlköğretim Ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi,*Ortaöğretime Erişimin Sağlanması * Spor, Sanat, Beceri Ve Değerler Eğitimi Psikolojik Danışma, Rehberlik Ve Yönlendirme.

2.1. Heyet-i İlmiye Çalışmalarının Ortaokul Kademesine Etkisi

Eğitim tarihimizde ilk sistemli çalışma olarak yer alan Birinci Heyet-i İlmîye; 15 Temmuz - 15 Ağustos 1923 tarihleri arasında Ankara'da toplanmıştır. Dönemin Bakanı İsmail Safa Bey'dir. Birinci Heyet-i ilmiye toplantısında görüşülen konular ilgili olarak şu şekildedir:

- Milli dil, edebiyat, tarih, kütüphane gibi konuların görüşülmesinin yanında; İlköğretimden Sonra Hayatî Öğretim Programı, İlköğretim Kararnamesinin Değiştirilmesi Teklifi incelenmiştir.

Eğitim ve kültür sorunlarını görüşmek üzere Ankara'da 1924 yılında yapılan İkinci Heyet-i İlmiye toplanmıştır. Dönemin bakanı Vasıf Bey (ÇINAR)'dır. Şura'da;

- İlkokul öğretim süresinin altı yıldan beş yıla indirilmesi
- Ortaokul ve liselerin ayrı ayrı birer bölüm hâline getirilmesi ve her ikisinin sürelerinin üçer yıl olarak tespit edilmesi, böylece orta öğretimin yedi yıldan altı yıla indirilmesi**.**
- Ortaokul, lise ve öğretmen okulu programlarının genişletilerek sosyoloji derslerinin eklenmesi
- İlkokul öğretim programlarının geliştirilmesi
- Ders kitaplarının yazdırılması gibi konular bulunmaktadır.

İkinci Heyet-î İlmiyenin gündeminde yer alan konularla ilgili inceleme komisyonları kurulmuş, komisyonlarca hazırlanan raporlar genel kurulda tartışılmış, alınan kararların büyük bir kısmı uygulamaya konulmuştur.

Gelişmekte olan eğitim örgütünün köklü sorunları ile meşgul olmak amacıyla 27 Aralık 1925 tarihinde Ankara'da Üçüncü Heyet-î İlmiye toplantısı düzenlenmiştir. Dönemin Bakanı Mustafa Necati Bey'dir. Üçüncü Heyet-i İlmiye de ilgili olarak;

- Gündüzlü ortaokullarda karma öğretim uygulaması
- Talim ve Terbiye işleri ile meşgul olmak üzere bir "Talim ve Terbiye Dairesi" kurulması gibi önemli konular görüşülmüş ve gerekli kararlar alınmıştır. Heyet-î İlmiye kararlarından sonra yapılan çalışmalar arasında yer alan önemli işlerden birisi de, Bakanlık Teşkilat Kanunu Tasarısı'nı hazırlanması olmuştur. 22 Mart 1926 tarihinde yayımlanan 789 sayılı "Millî Eğitim Teşkilatına Dair Kanun" ile Telif ve Tercüme Heyeti kaldırılarak yerine Dil Heyeti ve Millî Talim ve Terbiye Dairesi kurulmuştur(MEB).

2.2. Milli Eğitim Şura Kararlarının Ortaokul Kademesine Etkileri

17-29 Temmuz 1939'da düzenlenen ilk şurada;

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel konuşmasında; ' Ortaokul öğretmenleri, ilkokuldan gelen çocukların zayıf olduklarını söylüyorlar. Lise muallimleri aynı şikâyetleri, ortaokula yükletiyorlar. Üniversite ve yüksek mektepler ise liseden gelen çocuklarımız şu ve bu noktalardaki kuvvetsizliğinde ısrar ediyorlar. İlkokula giren çocuğun içinde yaşadığı dar muhitle başlayan bu şikâyet dairesi, burada kapanmış gibi

görünür. Fakat aldanmamalıdır. Çünkü üniversitenin ve yüksek mektebin verdiği mezundan da hayat şikâyet ediyor ve devre, bu şikâyetin ancak umumi hayat ve geniş muhite dayanmasıyla kapanıyor' diyerek zincirleme devam eden bir sorundan bahsetmiş(MEB). Şurada alınan kararların ilgili olanları;

- Okullarda derslerin öğleden önceye alınması ve öğle sonralarının ortaokullarda isteğe bağlı, liselerde mecburi olarak öğretmenlerin yönetiminde serbest ve ortak faaliyetlere ayrılması konusunda yapılan öneriler kabul edilmiştir.
- Ortaöğretim kurumlarının il ihtiyacına göre bir planı hazırlanmıştır.

Şûraya getirilen konularda en önemlisi okul ders kitaplarıyla ilgili olmuş ve tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine gidilmesi teklif ve kabul edilmiştir(MEB).

15-21 Şubat 1943'teki İkinci Milli Eğitim Şurası'nda;

- Okullarda ahlâk terbiyesinin geliştirilmesi (Türk ahlâkının sosyal ve kişisel prensiplerinin belirtilmesi; İlk ve orta dereceli okullarda bu prensiplerin gerçekleşmesini sağlayacak tedbirlerin düşünülmesi)
- Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesi (İlk ve ortaokul tarih kitaplarının hazırlanmasında, bilim ve pedagoji yönünden dikkate alınacak noktaların belirlenmesi)
- Bütün eğitim kurumlarında anadili çalışmalarında verimin artırılması
- İlk ve orta dereceli okullarda tarih dersleri programları ile ders kitaplarının çocuğun seviyesine uygun olmadığı
- Kitaplara tarihî okuma parçaları eklenmesi
- Millî tarihe ağırlık verilmesi
- Ortaokul ve lise tarih öğretmenliklerine yalnız bu alanda öğretmen yetiştiren kurumların mezunlarının atanması
- Ahlâk eğitimi için her dereceli okullarımızda ve dışında alınması gereken tedbirleri belirten rapor Şûra'da incelenip kabul edilmiştir(MEB).

2-10 Aralık 1946'da 3.Milli Eğitim Şurası'nda;

- Ticaret Ortaokulları ve Liseleri Program ve Yönetmeliği
- Erkek Sanat Ortaokulları ve Endüstri Program ve Yönetmeliği
- İstanbul Teknik Okulu Yönetmeliği Okul Aile Birliklerince okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin aileler tanıtılması
- Temizlik, sağlık ve devam problemleri ile fikir, duygu, ahlâk ve beden eğitimi konuları üzerinde durulması

- Okul-aile birlikleri çalışmalarını kolaylaştırıcı tedbirler alınması
- Kız Teknik Okulları Yönetmeliği ile ilgili teklifler incelenip kabul edilmiştir(MEB).

23-31 Ağustos 1949'daki 4.Milli Eğitim Şurası'nda;

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Tahsin BANGUOĞLU: Ortaöğretimde, ortaokullarda ve liselerde bir formasyon noksanı olduğunu bunun birtakım metot ve müfredat kusurlarından kaynaklandığını ileri sürmüş. Ortaokullarımızda pasif eğitim yapıldığını, hayatla ilgisi olmayan ve ülkenin sorunlarının ele alınmadığı birtakım şeylerin ders konusu yapıldığına temas etmiş. Şurada alınan kararlara bakıldığında konumuzla ilgili;

- Yeni ortaokul programı projesinin incelenmesi
- Ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulu teşkilatının ihtiyaçlara göre düzenlenmesi
- Eğitim ve öğretimde dayanılan demokratik esasların gözden geçirilmesi
- Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında gerekli değişikliklerin yapılması
- İlkokul ikinci devrede ayrı ayrı okutulan Tarih, Coğrafya, Yurttaşlık Bilgisi derslerinin bir ders hâlinde ve çocuk psikolojisine göre düzenlenmesi
- Köy enstitüleri ile ilk öğretmen okullarının öğretmenlerinin aynı kaynaktan yetiştirilmesi amacıyla birleştirilmesi teklifleri Şûra Genel Kurulunca bazı değişikliklerle kabul edilmiştir.
- Ortaokullarda eğitim öğretimin anlayış ve uygulanış bakımından ilkokullara yaklaştırılması, bu iki kuruluş arasında paralellik ve ahenk sağlanması
- Öğrencilerin hayata atılımları, meslek okullarına gitmeleri, liseye devam etmeleri hâllerinde kendilerine gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması
- İmtihanların objektif esaslara göre yapılması kararlaştırılmıştır(MEB).

04-14 Şubat 1953'te düzenlenen 5.Şura'nın gündeminde;

- İlköğretim Kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması
- İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi
- Yeni İlkokul Yönetmeliği tasarısının incelenmesi
- İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, öğretmen okulları ile köy enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi
- İlkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları yer almıştır.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri; 'Önümüzdeki yirmi, yirmi beş yıl memleketimiz için ehemmiyetli ve pek hayatî bir devredir. Yeni Türk nesillerini ilmî usullerle ve asrın ihtiyacına uygun şekilde yetiştirmek mecburiyetindeyiz. Bu zarureti gerçekleştirmek için herhangi bir tılsımdan medet umacak vaziyette değiliz. Milletimiz, gayeye varabilmemizin teminini millî eğitim teşkilatımızdan beklemektedir. Çocuklarımızı, yaptıklarını bilerek yapan, millî ideale bağlı, ruhları ve şahsiyetleri üstün birer insan olarak yetiştireceğiz. Çocuklarımız, sonsuz bir çalışma ihtirası taşımalı, başarının zevkini duymalı, tembel ve tufeyli yaşamaktan nefret etmeli, organizasyon kabiliyetlerini geliştirmeli, iyi ahlaklı, yapıcı ve yaratıcı vatandaşlar olmalıdırlar. Talim ve Terbiye usullerimizde ne kadar kuvvetlenirsek, bu üstün ideale o derece yaklaşmış olacağız' (MEB). Şuradaki kararlar da ise;

- İlkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriği arasında ahenk sağlanması
- Toplu öğretim anlayışının ikinci devrede de hâkim olması
- Aylık ve yıllık saatlerin kullanılmasında esneklik sağlanması
- Programların yaygınlaştırılmadan önce denenerek geliştirilmesi karara bağlanmıştır.
- İlköğretim Kanun Taslağı üzerinde görüşmeler yapılmıştır.

18-23 Mart 1957'deki 6. Milli Eğitim Şurası'nda;

Kız teknik öğretiminin amacı belirlenmiş. Bundan başka;

- Ticaret ortaokullarının ve ticaret liseleri bünyesindeki 1. devrelerin klasik ortaokullara denkliğinin sağlanması,
- Yabancı dil saatlerinin arttırılması,
- Yabancı dille öğretim yapan kolejlerde ticaret şubesinin açılması kararlaştırılmış ayrıca ilköğretim kademesine değinilmemiştir(MEB).

5-15 Şubat 1962'de toplanan 7.Milli Eğitim Şurası'nda;

Milli eğitim bakanı Hilmi İncesulu: 'Ortaokullarımız muhtelif gayeli olmalıdır. Ortaokul mezunları liseye, teknik okullara, meslek okullarına girebilmeli ve bu okullardaki öğrenim için önceden ortaokullarda mutlaka hazırlanabilmiş olmalıdırlar' (MEB).

Şûra gündeminde İlköğretim konusu ele alınmış; 4 Ocak 1961 tarih ve 222 Sayılı İlköğretim Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden sonra kurulan Planlama Kurulu, İlköğretim Komitesi'nde kanunda tespit edilen konular üzerinde çalışılmış, ilköğretim alanına giren bütün meseleler etraflıca incelenmiş ve mecburi ilköğretimin 1970 yılına kadar bütün yurdumuzda yayılması ve gelişmesi için bir plan hazırlanmıştır. İlköğretim Komitesinin raporu Koordinasyon Grubunun teklifi üzerine Bakanlıkça tasvip edilerek kararları uygulanmaya başlanmış ve bastırılan rapor, sadece bilgi için VII. Millî Eğitim Şûrası'na sunulmuştur.

222 Sayılı İlköğretim Kanunu'na göre yeniden hazırlanması gereken, aşağıda isimleri yazılı 13 adet yönetmelik tasarısı, bu defa Şûra'dan hemen sonra Bakanlıkta teşkil edilen komisyonlarca hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmuş bulunmaktadır:

- İlköğretim Yönetmeliği
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği
- Millî Eğitim Müdürleri ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliği
- İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği
- Beslenme Eğitimi Yönetmeliği
- İlköğretim Kurumları Sağlık İşleri Yönetmeliği
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği
- İlkokul Öğretmenleri Tayin, Nakil ve Becayiş Yönetmeliği
- Yetiştirici ve Tamamlayıcı Sınıf ve Kurslar Yönetmeliği
- Gezici Okul ve Gezici Öğretmenlikler Yönetmeliği
- Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği
- Ders Araç ve Gereçleri Yönetmeliği
- Bölge Okulları Yönetmeliği

Bu yönetmelikler Talim ve Terbiye Kurulunca incelenerek 1962-1963 öğretim yılı başında uygulamaya konacaktır.

İlkokul öğretmenleri yetiştirebilmek için ilk öğretmen okullarının, bina, ders araç ve gereçleri ile öğretmen kadrosu ve müfredat programı bakımından eksikliklerinin süratle tamamlanması kadar öğretim süresinin de uzatılması gerekli görülmektedir. Bu konuda Koordinasyon Grubunda ilköğretim okullarının öğrenim süresinin artırılması esas itibariyle benimsenmiş, hatta bu artışın bir yıl değil iki yıl olması gerektiği belirtilmiş; fakat kısa zamanda çok sayıda öğretmen yetiştirilmesi gerektiğinden öğrenim süresinin artırılması hâlinde mali imkânsızlıklar dolayısıyla bu teklifin, şartların daha müsait olacağı bir zamana kadar uygulanmaması kabul edilmiştir. Millî Eğitim Şûrası'nda ilk öğretmen okullarının öğretim sürelerinin uzatılması uygun görülmüş; bu okullardan ilkokula dayalı bulunanların 7, ortaokula dayalı bulunanların da 4 yıla çıkarılması ve bu hususun hemen uygulanmasına geçilmesi kararlaştırılmıştır. Gerek Koordinasyon Grubu'nda gerekse Millî Eğitim Şûrası'nda ilk öğretmen okullarının süresinin uzatılması prensip itibariyle benimsendiğine göre icap eden maddi fedakârlıklara katlanmak ve gerekli bütün tedbirleri almak suretiyle öğretmen okullarının süresinin şûraca teklif edildiği ve bir yıl artırılması uygun görülmüştür. Ancak mevcut ilköğretmen okullarının süresi kanunla tespit edilmiş bulunduğundan bu kararın, gerekli kanunî değişiklik yapılmadan, hemen uygulanması mümkün olamayacaktır. Bu itibarla ilköğretmen okulları hakkında şûraca kabul edilen diğer

esasları da ihtiva etmek üzere hazırlanacak kanun tasarısının en kısa zamanda yasama organlarına intikalettirilmesi gerekmektedir(MEB).

28 Eylül-3 Ekim 1970'te Düzenlenen 8.Milli Eğitim Şurası'nda;

Türk Millî Eğitim Sisteminin Yapısı;

- Millî eğitimin amaçlarını gerçekleştirmekle görevli Türk eğitim sistemi bir diğerine dayalı üç öğretim derecesinden oluşur: İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim.
- Her okul öğretim derecelerinden birine uygun olarak yatay ve dikey geçiş yolları belirtilmek suretiyle mutlaka eğitim sisteminin bütünlüğü içinde açılır. Çeşitli yaygın eğitim kurumlarında bu kayıt aranmaz.

İlköğretim: İlköğretim ve eğitim 5 Ocak 1961 tarih ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile düzenlenmiştir.

Ortaöğretim: Ortaöğretim ilköğretime dayalı genel olarak 12-17 yaşlar arasındaki öğrencilerin genel mesleki ve teknik her türlü eğitimlerini kapsar. İlkokulu bitiren istekli her öğrenci ortaöğretime devam etmek ve genel, mesleki ve teknik her türlü ortaöğrenim imkânlarından ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde yararlanmak hakkına sahiptir. Ortaöğretim görevi, öğrencilere kişisel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte ortak bir genel kültür ve vatandaşlık eğitimi kazandırmak, onları ilgi, istidat ve kabiliyetlere göre iş alanlarına, mesleklere veya yükseköğretime hazırlamaktır. Bunu sağlamak için ortaöğretim derecesi iki

kademeden kurulur: Birinci devre ortaöğretim ve ikinci devre ortaöğretim.

Birinci Devre Ortaöğretim:

a) Birinci devre ortaöğretim, genel olarak 12-14 yaşlarındaki öğrencilere verilen eğitimin tümünü kapsar.

b) Yanlış ve erken bir seçimi önlemek ve böyle bir seçim sonucu normal eğitim süresini uzatabilecek herhangi bir zaman kaybına yer vermemek için bu devrede öğretim ihtisaslaşmalı; ancak, öğrencilere seçmeli dersler, ders dışı eğitsel ve sosyal faaliyetler, öğretmen-veli ilişkileri, sürekli gözlemler ve rehberlik yolu ile istidat ve kabiliyetleri anlama, buna göre ya ikinci devrenin çeşitli programlarına yönelme ya da hayata hazırlama bakımından yardım edilmelidir.

c) İkinci devrenin çeşitli programlarına yöneltme "yol gösterici" nitelikte olup "zorlayıcı" değildir.

ç) Bu sebeplerle birinci devre ortaöğretim programı, bütün ikinci devre programlarının ortak gövdesidir ve bu programın uygulandığı okul tek tip ortaokuldur.

Ortaokul:

Ortaokul, ilkokulun devamı ve ortaöğretimin birinci devresi olarak;

a) Öğrencilerin genel eğitimini yaş ve fikir seviyelerine uygun surette sağlamak

b) Çevrenin ekonomik özellikleri de göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerini ortaya çıkarıp geliştirmek

c) Öğrencilere ikinci devre ortaöğretim programlarını takip için gerekli olan bilgi becerileri kazandırmak

ç) Hayata atılmak isteyenlere tutacakları işlerde başarı şartlarının esaslarını kavratmak görevlerini üstlenir.

Bu görevleri yerine getirmek için ortaokulda dersler, mecburi ve seçmeli dersler olmak üzere iki grupta toplanır. Mecburi dersler her öğrencinin istisnasız olarak alacağı genel derslerdir. Seçmeli dersler ise çevrenin özelliklerine ve şartlarına göre tespit edilen ve seçimi her öğrencinin isteğine bırakılan derslerdir. Aynı ortaokul programı, ikinci devre genel, mesleki ve teknik okulların varsa birinci devrelerinde de uygulanır. Bu okullarda seçmeli derslerin sayı ve çeşitleriyle bunların uygulama ve laboratuvar çalışmaları, ilgili okulun ikinci devresinin amaçları ve özellikleri dikkate alınarak artırabilir. Sınıf öğretmenleri kurulu, öğrencinin isteğini ve sınıf öğretmenlerinin teklifini de inceleyerek çocuğun ikinci devre ortaöğretimde yönelebileceği programı tayin hususunda öğrenci velisine yapılacak tavsiyeyi karşılaştırır. Okul idarecisi bu tavsiyeyi öğrencinin okul dosyasına işler. Bu tavsiye zorlayıcı değil, yol göstericidir(MEB).

24 Haziran-4 Temmuz 1974'te toplanan 9. Milli Eğitim Şurası'nda;

Dönemin milli eğitim bakanı Mustafa Üstündağ;

'Program ve öğrenci akışı düzeni bakımından, belli bir programı yerine getirmekle görevli olan ve buyolla başarısız sayılan öğrencileri sınıfta bırakma ve belge verme suretiyle okulun dışında bırakan "eleyici"ortaokulun yerini her öğrenciye ortak genel kültür veren temel dersler ile çevreye, okula ve öğrencilere göre farklı özel dersleri kapsayan, çocuğa esnek bir programla öğrencileri çalışma hayatına ve üst öğretime hazırlayan bir temel eğitim kurumu olacaktır. Daha açık bir deyişle, ortaokul kademesinde hedef, bugünkü gibi her çocuktan programa dâhil 13 dersin her birini ve her yıl mutlaka başarmasını istemek değil, fakat öğrencileri 3 yıl içinde kabiliyetleri ölçüsünde mümkün olduğu kadar yetiştirerek onlara temel bir eğitim sağlamak olacaktır. Bu amaçla ortaokul programı, genel kültür veren ortak dersleri ve iş hayatına yönelten seçmeli dersleri veya meslek derslerini kapsayacak şekilde yeniden hazırlanacaktır. Meslek okullarının ilkokula dayalı olan birinci devrelerinde seçmeli dersler yerine meslek dersleri konulacaktır'(MEB).

- Türk milli eğitimin genel ve özel amaçları belirlenmiş.

  Ortaokul' un temel eğitimin ikinci kademesi olarak Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri uyarınca;

- Öğrencilerin genel eğitimlerini yaş ve gelişim seviyelerine uygun surette sağlamak; onlara günlük

  yaşantıları ile yakından ilgili bilgi, beceri ve tavırları kazandırmak

- Öğrencilere ortaöğretim programlarına geçebilmek için gerekli olan temel bilgi ve becerileri

  kazandırmak

- Çevrenin coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel özelliklerini de göz önünde tutarak çeşitli iş ve uğraşı

alanlarında ilgi ve kabiliyetlerini deneme ve geliştirme fırsatı vermek; böylece ileride işe yönelmede ve meslek seçiminde daha isabetli karar vermelerine yardımcı olmak ile görevli millî bir eğitim ve öğretim kurumudur.

Ortaokul Programının Genel Nitelikleri ;

- Yanlış ve erken bir yönelmeyi önlemek ve böyle bir yönelme sonucu normal öğrenim süresini uzatabilecek herhangi bir zaman kaybına yer vermemek için bu kademede genel bir öğretim verilir. Ancak öğrencilerin seçmeli dersler, ders dışı eğitsel ve sosyal faaliyetler, öğretmen ve veli ilişkileri, sürekli gözlemeler ve rehberlik yolu ile istidat ve kabiliyetlerinin gelişmesi izlenir ve buna göre onlara ortaöğretimin çeşitli programlarına yönelme ve hayata hazırlanma bakımından yardım edilir. Ortaokul programı, sayılan amaç ve görevleri gerçekleştirmek üzere; öğrencilere temel nitelikte genel kültür kazandıran ortak dersler ile, öğrencinin ihtiyacına ve çevrenin özelliklerine cevap veren seçmeli dersleri ve ilgi, istidat ve kabiliyetlerinin belirmesine, gelişmesine ve kişiliklerinin oluşmasına yardımcı olan Rehberlik faaliyetlerini ve Eğitsel çalışmaları kapsar.

- Ortak dersler, öğrencilere temel nitelikte genel kültür veren ve her öğrencinin alması gereken derslerdir. Bu dersler şunlardır: Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, yabancı dil, sanat ve iş eğitimi, müzik, beden eğitimi ve ahlâk.

- Değerlendirme belirli zamanlarda bazı sorunlar için yapılan bir iş değil öğrencinin okula girmesi ile başlayıp en az okuldan ayrılmasına dek sürecek bir süreç olarak anlaşılmalıdır. Buna bağlı olarak, öğrenci hakkında yapılan gözlemlerin ve değerlendirme sonuçlarının geliştirilecek bir "toplu dosya"da kayda geçirilmesi ve bu dosyanın öğrenci ile bir sınıftan diğerine geçişi sağlanmalıdır. Ayrıca, bir yandan bu ilkeye uygun olarak saptanacak yönetmelik hükümleri ile uygulamaya ilişkin genelge vb. hükümler getirilmeli öbür yandan da değerlendirme modelinin dinamik tutulmasına ve yenilikler yönünden değişebilir özelliği taşınmasına özen gösterilmelidir.

İlkokul ve ortaokul programları kaynaştırılmış bir bütün hâlinde yeniden düzenlenecektir;

- İlkokul Türkçe programı ile ortaokul Türkçe ve dilbilgisi programı temel eğitimin amaçlarına uygun olarak bütünleştirilecek; bu maksatla mevcut ortaokul programı gözden geçirilecek ve yarışma açma veya komisyon kurma yolu ile tek kitap yazdırılacaktır.

- İlkokul ve ortaokul matematik programları gözden geçirilerek modern kavramların programında yer alması yolundaki çalışmalar sürdürülecek ve yarışma açma veya komisyon kurma yolu ile tek kitap yazdırılacaktır.

- İlkokulların IV. ve V. sınıf Sosyal Bilgiler programı ile ortaokul Sosyal Bilgiler programının temel eğitimin amaçlarına uygun olarak kaynaştırılmış bir bütün oluşturulacak şekilde yeniden düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar sürdürülecektir. Bu maksatla hazırlanmış olan program taslağı Tebliğler Dergisinde yayımlanacak ve yeni programa göre IV, V, VI, VII ve VIII. sınıflar için yarışma açma veya komisyon kurma yoluyla Bakanlıkça tek kitap yazılacaktır.

- İlkokul IV ve V. Fen Ve Tabiat Bilgileri programı ile ortaokul Fen Bilgisi programının teme eğitimin amaçlarına uygun olarak "fen bilgisi" adı altında kaynaştırılmış bir bütün oluşturulacak şekilde yeniden düzenlenmesiyle ilgili çalışmalar sürdürülecektir. Bu maksatla hazırlanmış olan program taslağı Tebliğler Dergisinde yayımlanacak ve yeni programa göre IV, V, VI, VII, VIII. sınıflar için tek kitap yazdırılmak üzere ödüllü yarışma düzenlenecek veya komisyon kurarak yazdırılacaktır.
- Ortaokullar için geliştirilen yeni yabancı dil programları geliştirilecektir.
- Ortaokul programı ve haftalık ders dağıtım çizelgesi, IX. Millî Eğitim Şûrası kararlarına uygun olarak, VI. sınıftan itibaren bütün okullarda uygulamaya konacaktır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarının birinci devrelerinde, seçmeli dersler yerine, ikinci devrenin amaç ve özellikleri de dikkate alınarak meslek dersleri verilecektir(MEB).

23-26 Haziran 1981'de toplanan 10. Milli Eğitim Şurası'nda;

- Okul öncesi eğitimi incelenmiş.
- Temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması,
- Temel eğitimin amaçları şûra kararları doğrultusunda yeniden saptanması,
- Temel eğitim uygulamasının kademeli olarak yaygınlaştırılmaya başlanması, yaygınlaştırmada değişik ekonomik sosyal yapıya sahip olan yerleşim birimlerinin öncelikle ele alınması,
- Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında yerel özelliklere göre yatılılık, araçla taşıma ve benzeri yöntemlerden yararlanılması,
- Temel eğitimin yaygınlaştırılmasında başta finansman olmak üzere tüm kaynakların en etkili bir biçimde harekete geçirilmesi,
- Temel eğitimin ülke düzeyine yaygınlaştırılmasında yararlanılmak üzere eğitim haritaları yapılması ve bu haritalarda temel eğitim bölgelerinin oluşturulması,
- Temel eğitim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirilmesi gibi kararlar alınmıştır(MEB).

8-11 Haziran 1982'de toplanan 11.Milli eğitim Şurası'nda;

- Gerek ilkokullara gerek ortaokullara öğretmen yetiştiren okullar başlangıçta büyük kentlerde veyahut yurdun daha çok batı bölgelerinde açılmış iken, zamanla ülkenin her köşesinde ve bölgesinde ilk öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü gibi eğitim kurumları açılmıştır.
- Temel Eğitim Öğretmeninin Eğitimi

- Temel Eğitim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirecek Kurum Programlarının amaçları, fonksiyonları, ilkeleri belirlenmiş(MEB).

18-22 Haziran 1988'de toplanan 12.Milli Eğitim Şurası'nda;

Türk Eğitim Sistemi:

A) İlköğretim konusu incelenmiş;

- İlköğretimin temel amacının öğrencilerin; temel seviyede hayat, vatandaşlık, matematik ve fen bilgilerini almaları, ahlâki değerleri benimsemeleri ve yaşamaları, içinde yaşadığı toplumun kültürünü tanımaları ve tarih fikrini geliştirebilmeleri, demokratik davranış kazanmaları, çeşitli yeteneklerini deneyerek, üst eğitim kademelerinden birini veya bir mesleği seçebilme olgunluğunu kazanmaları, şahsiyetli olmaları, çevreye ve topluma uyum sağlamaları için gerekli eğitim öğretim imkânlarını veren eğitim kurumları olarak düzenlenmesi.
- Hâlen liselerin bünyesinde bulunan ortaokulların tamamen ilköğretim bünyesine alınması.
- İlköğretime başlama yaşının 72 ay olarak belirlenmesi; ancak, velisinin isteği ile, okul olgunluğuna gelen çocukların da okula kaydının yapılması ve bunun yaş bakımından alt sınırının 66 ay olarak tespit edilmesi.
- Sekiz yıllık mecburi öğretime geçişin, bir program ve sistem bütünlüğü içinde uygulanması; VI. plan dönemi sonuna kadar tedricen yaygınlaştırılması.
- Mevcut ortaokulların ilköğretimle bütünleştirilmesi.
- Ortaokullar ile ilköğretim okullarının son iki yılında her öğrenci için ayrı bir değerlendirme dosyası tutulması.
- İlköğretimde (8 yıllık) ortaöğretim kurumlarına geçişin, ilke olarak imtihansız sağlanması; ancak, talep çokluğu dolayısıyla, ilgili ortaöğretim programlarına geçişte sıralama imtihanı yapılabilmesi; talebin boyutlarına göre bu imtihanların okullarca veya merkezce uygulanması.
- Sekiz yıllık ilköğretimin ortak ve aynı bir öğretim programına kavuşturulması; mevcut ilkokul, ortaokul farklılığının ortadan kaldırılması.
- Sınıf öğretmenliği ve ders öğretmenliği sistemlerinin, her yaş grubunun ihtiyaçlarına ve geliştirilen eğitim teknolojisine göre ayrı ayrı değerlendirilmesi. .
- Merkezi yerlerden başlanarak diplomaların sekizinci yılın sonunda verilmesi uygulamasına geçilmesi; beşinci yılın sonunda verilen diplomaların kaldırılması.
- Yatılı ilköğretim bölge okullarından mezun olan kız öğrencilerin, meslek kazandırıcı okullara imtihansız alınmaları; kız öğrencilerin okula devamlarının özendirilmesi kararlaştırılmıştır(MEB).

15-19 Ocak 1990 13.Milli Eğitim Şurası'nda;

Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarıdır. Yaygın eğitim ise, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Yaygın eğitimin kapsam, amaç ve görevleri, Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden çıkmış vatandaşları, örgün eğitimin yanında veya dışında eğitmek onlara gerekli bilgi ve becerileri edindirmek; anlayış ve değer yargılarını değiştirerek yeni, geçerli ve gerekli davranışları kazandırmaktır.

Vatandaşlarımıza, başta okuma-yazma ve Türkçeyi öğretme olmak üzere çağımızın bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı; millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici; toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, uzlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayışını ve alışkanlığını kazandırıcı; boş zamanlarını değerlendirme, beceri kazandırma, ekonomik güçlerini arttırma, meslek edinme, meslekte gelişme imkânlarını sağlayıcı; bu suretle ara insan gücünü hazırlayıcı; dengeli, verimli ve sağlıklı insan ve toplum olmayı destekleyici her türlü faaliyet, yaygın eğitimin kapsamı içindeki görevleridir (MEB).

27-29 Eylül 1993'te toplanan 14.Milli Eğitim Şurası'nda;

- Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticiliği
- Okul Öncesi Eğitimi irdelenmiş.

İlköğretim konusuna ayrıca değinilmemiştir(MEB).

13-17 Mayıs 1996'da yapılan 15.Milli Eğitim Şura Toplantısı'nda;

İlköğretim ve Yönlendirme başlığı altında;

- Yakın bir gelecekte 5-6 yaş okul öncesi eğitim, ilköğretim bünyesine alınmalı, ilköğretim kesintisiz 8 yıllık zorunlu eğitim olarak uygulanmalı, 8 yılsonunda tek tip diploma verilmeli, 9. sınıf liseye ya da mesleki eğitime yönlendirme yılı olmalı, böylece ilköğretimde zorunlu 2+8+1 sistemi oluşturulmalıdır. Çocukluğun tam yaşandığı, çocukların kendilerini, ailelerin de çocuklarını tanıdığı bu dönemde bulunanlar çırak yapılmamalıdır. Uzun vadede zorunlu eğitim 18 yaşını kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.
- İlköğretime radyo ve televizyonla eğitim desteği sağlanmalıdır.
- İlköğretimde derslikler standart hâle getirilmeli, okullardaki araç ve gereçler öğretim programlarındaki ünitelerin içeriğine uygun hâle getirilmelidir.
- 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmeden önce ilköğretimin amaçları ve ders programları bütünlük ilkesine uygun olarak yeniden düzenlenmelidir
- 6. 7. 8. sınıflarda seçmeli derslere işlerlik kazandırılmalıdır
- İlköğretim okullarının programlarında, meslekleri tanıtıcı bilgilere yer verilmelidir. Teknoloji ve tasarım konuları da bunların arasında yer almalıdır.

- İlköğretim okullarında ilk ve ortaokul biçimindeki yapay uygulamadan vazgeçmeli, ilkokullarda 6., 7., 8. ve 9. sınıflar; bağımsız ortaokullarda ise 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflar açılarak yumuşak bir geçiş sağlanmalıdır.

- İlköğretim öğretmenleri (sınıf ve dal öğretmenleri) aynı tip kurumlarda bir arada yetiştirilmelidir(MEB).

13-17 Kasım 1999'da toplanan 16.Milli Eğitim Şurası'nda;

- İlköğretimin amaçlarına ulaşabilmesi ve orta öğretim sistemiyle gerekli bütünlüğün sağlanabilmesi için, teknoloji eğitimi programlarının yaşama aktarılarak bunların etkin biçimde uygulanması büyük önem taşımaktadır. Bu programlar ilköğretim sürecinde olabildiğince ağırlığı artırılarak sürdürülmeli ve alt sınıflardan başlamalıdır. Son yıllarda ise, öğrencilerin gerek toplum yaşamına gerekse daha ileri eğitim aşamalarına bilinçli yönelimlerini sağlamaya ilişkin olmalıdır. Bu bağlamda, yürütülecek programlarda ortak amaç, bir alanın gerektirdiği mesleki eğitimi vermek değil; aksine tüm meslek alanlarında geçerli olan teknoloji ve genel kültür ögelerini bir bütünlük içinde tanıtarak, bireyleri teknolojiyi bilen, tanıyan, uygulayan ve geliştiren insanlar olarak uyumlu ve tekin duruma getirmek olmalıdır.

- Genel eğitimi, teknolojik çevreden soyutlayan program anlayışı terk edilmelidir. Bunun yerine, bireyin içinde yaşadığı teknolojik ortamı, teknolojinin boyut ve olanaklarını tanıyıp anlamasını sağlama yoluyla, bunlardan yararlanma güç ve yeterliğinin yükseltilmesi temel alınmalı; ilköğretimden yükseköğretime kadar eğitim sürecinin bütününde teknoloji eğitimine yer verilmelidir. Bireyin kendisini ve yeterliklerini tanıma ve mesleki yöneliminde de bu eğitimin olanakları işe koşulmalıdır. Bu amaçla, gerekli insan gücü ve donanım alt yapısı geliştirilmelidir.

- İlköğretimin bütün sınıflarında meslek alanlarını tanıtıcı etkinliklere yer verilmelidir.

- İlköğretimin bütün sınıflarında yaz dönemlerinde öğrencilerin kültür, beceri kazanmalarına ve yönelmelerine dönük kurslar açılmalıdır

- İlköğretimin bütün sınıflarında yaz dönemlerinde öğrencilerin kültür, beceri kazanmalarına ve yönelmelerine dönük kurslar açılmalıdır

- Sekizinci sınıflarda meslekleri tanıma ve yöneltmeye ağırlık verilmeli, öğrenciye en uygun olduğu düşünülen alan konusunda; öğrencinin kişisel dosyasındaki bilgiler, öğretmen değerlendirmesi, başarı notları dikkate alınarak, oluşturulacak tavsiye kararı ilköğretim dönemi sosunda öğrenci ve velisine bildirilmelidir.

- İlköğretim sonrası eğitimde okullaşmayı artırmak amacıyla kız öğrencilere burs ve iş vererek, mesleki eğitim programlarına yönlendirme sağlanmalıdır. Öğrenci velilerine bazı özel teşvikler getirilmelidir(MEB).

17 Kasım 2006'da toplanan 17.Milli Eğitim Şurası'nda;

Türk Millî Eğitim Sisteminde Kademeler Arasında Geçişler, Yönlendirme Ve Sınav Sistemi:

1.Özel Eğitim;

- İlköğretim okullarını bitiren öğrencilerin; velisi, bitirdiği okulun bir yöneticisi, rehberöğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ile birlikte mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından bir rehber öğretmen ve RAM bünyesinde çalışan gezici öğretmenlerden oluşan bir komisyon, özellikleri doğrultusunda başarılı olabileceği meslek liselerine yerleştirilmesine karar vermelidir.

- Tüm ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenler, özel gereksinimle çocuklar ve özel eğitim öğretim stratejileri konusunda en az 180 saat hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının 6-12. sınıfları arasında öğrenci odaklı sınıf sisteminden disiplin (ders) odaklı sınıf sistemine geçilmeli ve üstün zekâlı çocukların kendi hızlarında ilerlemelerine fırsat sağlanmalıdır.

2. İlköğretim

- İlköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS kaldırılmalı; bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır.

- Yöneltme 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda, öğrenciyi tanıma ve meslekleri tanıtmaya yönelik olarak ailelerle iş birliği içinde yapılmalıdır. İş gücü piyasasının beklentileri de göz önünde tutularak bu konuda meslek örgütlerinden yardım alınmalıdır.

- Yöneltme Yönergesi önerilen sisteme göre yeniden düzenlenmelidir.

- Sınıf ve öğrenci mevcuduna bakılmaksızın her ilköğretim okuluna rehber öğretmen görevlendirilmelidir.

- Sınıf öğretmenliği 1, 2 ve 3. sınıflara kadar olmalı, 4 ve 5. sınıflarda dersler branş öğretmenleri tarafından verilmelidir.

- İlköğretimde seçmeli ders sayısı artırılmalıdır. Seçmeli beceri dersleri dışındaki dersler notla değerlendirilmelidir.

- Özel sektörün eğitime yatırım yapması özendirilmeli ve özel sektörden hizmet satın alınması sağlanmalıdır.

- Rehberlik hizmetlerinden okulların yanında, yaşam boyu öğrenme kapsamında da yararlanılmalıdır.

- İlköğretim müfettişliği "Eğitim Müfettişliği" adı altında Bakanlık merkez teşkilatına bağlanarak yeniden yapılandırılmalıdır. Yeni düzenleme doğrultusunda "Eğitim Müfettişleri" yeni oluşturulacak çalışma merkezlerinde/bölgelerinde görevlendirilmeli, kendi içerisinde rehberlik ve denetim, soruşturma, okul öncesi ve özel eğitim gibi alanlarda uzmanlaşmalıdır.

- Mesleklerin tanıtılması bağlamında medyanın desteği sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin sosyal ve kültürel etkinliklere katılabilmeleri ve öğretmenlerin mesleki hazırlıkları için okulda kalma süreleri yeniden ayarlanmalı, özellikle taşımalı eğitim yapılan okullarda gerekli önlemler alınmalıdır. Bu öneriler doğrultusunda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

3.Yaşam Boyu Öğrenme –Eğitimde Hareketlilik

- İlk ve ortaöğretimde yer alan "sosyal etkinlik" çalışmaları ile öğretmen yetiştirme programlarında hayata geçirilecek olan "topluma hizmet uygulamaları" çerçevesinde yabancı dil öğretimi, e-öğrenme, kültürel etkileşim gibi projelere de yer verilmeli; böylelikle hareketlilik ve yaşam boyu öğrenmeye katkı sağlanmalıdır.
- İç ve dış hareketliliği artırmak için ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki kulüp çalışmaları bağlamında yükseköğretim kurumları ve öğrenci kültür merkezleri ile de iş birliği sağlanmalıdır.
- İletişim devriminin yaşandığı, dünyanın giderek küçüldüğü, her şeyin birbiriyle bağlantılı olduğu günümüz dünyasında, küreselleşme ve AB'ye giriş sürecinde Türk eğitim sisteminin ulusal öğelerinin nasıl korunacağı konusunda eğitimin tüm paydaşlarının duyarlı olmaları gerekmektedir. Ayrıca konuya ilişkin düşünce üreten bilim insanlarının da görüşleri dikkate alınmalıdır.
- Eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında kurumlar arası eş güdüm ve iş birliği sağlanmalı; bu yaklaşımda kısa vadeli politik ve ideolojik tutumlar yerine, ulusal ve evrensel temel değerler dikkate alınmalıdır(MEB).

0 1-05 Kasım 2010 18.Milli Eğitim Şurası'nda;

1.Öğretmenin Yetiştirilmesi, İstihdamı Ve Mesleki Gelişimi

2.Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü Ve Okul Liderliği ile ilgili görüşmeler yapılmış.

3.İlköğretim Ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişimin Sağlanması:

- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına göre kurumsal bütçe oluşturulmalı, okulun fiziki durumu ve ihtiyaçları dikkate alınarak her okul için genel bütçeden ödenek tahsisi yapılmalı, bu bütçenin harcanması ve harcamaların denetlenmesi için okulda oluşturulacak kurullar etkili olacak şekilde mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.
- Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak; 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ve 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir.
- Müfredat değişiklikleri ve eğitimde gelişmelerin uygulamaya yansıtılmasının sağlanması için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde okul temelli modeller uygulanmalı ve mesleki gelişim

etkinliklerine katılma her öğretmen için bir hak ve sorumluluk olarak görülmeli, müfredat değişiklikleri ve eğitimde gelişmeler hakkında velilerin sürekli bilgilendirilmesine yönelik hazırlanacak eylem planı hayata geçirilmelidir.

- İlköğretim ve ortaöğretimde orta vadede ikili öğretimden normal öğretime geçilmeli, öğle yemekleri okulda verilmeli, birleştirilmiş sınıf uygulamalarının sistematik bir değerlendirmesi yapılarak birleştirilmiş sınıf uygulaması mümkün olan en alt düzeye çekilmeli, okullarda sınıf mevcutları çağdaş ölçütlere göre (20-25) düzenlenmeli, 2023 Vizyonuna uygun olarak özel öğretimde okullaşma oranının % 25'e çıkarılması için gerekli tedbirler alınmalıdır.

- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin bilgiye kolay ulaşabilmeleri için üniversite ve araştırma kurumlarının basılı ve elektronik ortamlardaki yayınlarından ücretsiz yararlanmaları sağlanmalıdır.

4.Spor, Sanat, Beceri Ve Değerler Eğitimi:

- İlköğretim düzeyinde görsel sanatlar ve müzik ders saatleri yeni öğretim yöntem ve teknikleri de dikkate alınarak artırılmalı ve bu dersler ortaöğretimde zorunlu ders hâline getirilmelidir.

- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında sanat ve beceri amaçlı derslerin daha etkin işlenmesi amacıyla yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları vb. ilgili kurum/kuruluşlardan eleman desteği alınabilmesi ve iş birliği sağlanabilmesi için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

- İlköğretimin bütün sınıflarında görsel sanatlar, beden eğitimi ve müzik dersleri, not yerine "yeterli, geliştirilebilir" gibi ifadelerle değerlendirilmelidir

- İlköğretim ve ortaöğretim ders kitapları, Türkçemizi doğru kullanmaya katkı sağlayıcı olmalı; fen ve teknoloji, matematik vb. derslerde kullanılan terimler Türk Dil Kurumu ile iş birliği yapılarak yeniden düzenlenmelidir.

- Tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında 26 Eylül tarihi "Türk Dili Bayramı" olarak kutlanmalı ve bu alanda yetişmiş Türk dili uzmanlarının katılacağı etkinlikler düzenlenmelidir.

5.Psikolojik Danışma, Rehberlik Ve Yönlendirme:

- İlköğretim ve ortaöğretim boyunca eğitsel rehberlik, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerini de bünyesinde barındıracak, gelişimsel rehberlik anlayışı ile kademeler arası geçişte yöneltme ve yönlendirme kararlarına dayanak teşkil edecek objektif verileri sistematik olarak derlemek, izlemek ve değerlendirmek üzere; öğrencilerin akademik beceri, ilgi ve özel yetenek profillerini oluşturacak, zamanla öğretim sistemini tek sınav odaklı olmaktan çıkaracak yeni bir model oluşturulmalıdır (MEB).

3.SONUÇ

Milli eğitim şuralarında alınan kararlar ve bunların uygulamaları eğitimin son yetmiş yılda aldığı mesafenin göstergesi olmuştur. Şura kararları eğitim-öğretim programlarına şekil vermiş fakat her toplanan şurada alınan kararlar sürekli değişmiş, farklı uygulamalar da bulunulmuş böylece şuralar arasında tutarsızlıklar yaşanmıştır. Çağımızda demokratik ve çağdaş eğitim sisteminin oluşması, eğitimde niteliğin yükseltilmesi, eğitim sorunlarının çözümlenmesi için milli eğitim şura kararları devletin eğitim politikası ve ona ayırdığı mali kaynak birlikte değerlendirilerek gerçekçi uygulamaların olması sağlanmalıdır. Araştırma ve geliştirme çabalarının sürekliliği sağlanarak örgütlerin kararlarında istikrarlı olmasını sağlayacak üst kurul oluşturacak şekilde yapılanmaya gidilmelidir.

Eğitim sistemimizin zaman zaman Batı ülkelerinin etkisinde kaldığı görülüyor ancak milli, özgün bir eğitim sistemi geliştirilemiyor. Gerçekten eğitim tarihimizde, eğitimi uzun vadeli olarak, bir sistem ve bütünlük içinde ele alıp geliştirme çabalarının olmadığı, olsa dahi sürekliliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Burada Talim Terbiye Kurulunun gerçek bir akademik özgürlüğe kavuşturulması önem taşımaktadır. Bu kurum Türkiye'nin eğitim sorunlarını bilimsel verilerin ışığında çözecek, partiler üstü kararlar alacak, istikrarlı eğitim politikaları oluşturacak bir yapıya sahip olmalıdır (Akyüz,2010;439).

Eğitim uygulamalarında görülen önemli eksiklik, oluşturulan plan ve programın uygulamaya girişilmeden önce yeterli araştırma ve hazırlığın yapılmamasıdır. Politik kaygılarla yapılan girişimler olumsuz sonuçlanarak eğitim sistemimiz de başarısızlıklar yaşanmıştır. Bunu engellemek ise eğitim politikalarımızım daha ciddi bir süreç içerisinde geliştirilmesiyle gerçekleşir. Planlı eğitimin, yeterli alanda gerektiği kadar işgücü istihdamının sağlanması ve yeni neslin eğitimini buna göre belirlemesi gibi faydaları da olacaktır. Yoksa 1996 yılında olduğu gibi 50 bin işsiz yüksekokul ve üniversite mezununun sınava bile alınmadan ilkokul öğretmeni olarak atanması gibi olumsuz uygulamalar ortaya çıkacak ver bunun zararları günümüzü olduğu gibi geleceğimizi de ciddi şekilde etkileyecektir.

Türk eğitim sistemi kuruluşundan günümüze kadar devlet politikası ya da devlet denetiminde olduğu zaman diliminde hep başarılı olmuştur. Eğitim politikası ne zaman parti, hükümet politikası niteliğinde olmuşsa özünden uzaklaşmış yabancı kültürlerin güdümüne girmiştir. Devlet felsefesi olmayan bir eğitim sisteminde ulusallıktan söz edilemez. 21. yy 'da Türk eğitim sistemi ister postmodern ister globalleşme sürecinde olsun işleyişi devlet politikası niteliğinde olmalıdır (Güler,1999;7).

İlköğretimin önemi nedeniyle süresinin artırılması kadar niteliğinin de artırılması beklenir. Bunun gerçekleştirilmesi için önce uygulamaya yön verecek ilköğretim mevzuatının, öğretim programlarının ve uygulamaların önce "toplumsal gelişme ve değişmelerin önünde olması, onları belirlemesi ve yön vermesi"; sonra "uygulamalardaki eksiklik ve hatalardan dönüt alınarak sürekli geliştirilmesi" gerekmektedir. Bunun için sürekli araştırma kaçınılmazdır. Daha da önemlisi bunu gerçekleştirecek yeterlikte eğitim iş göreninin yetiştirilmesi, eğitimde görev alması ve toplumu oluşturan bireylerin belli bir seviyeye gelmesi, eğitim konusunda duyarlı olması gerekmektedir. İlköğretimde sorunlar hep mevcut olmuştur. Asıl önemli olan, ilköğretimdeki sorunları çözecek olan insan gücünü yetiştirmek ve sorunları çözmedeki kararlılıktır. İlköğretimin sorunlarını çözecek insanların yetişmesinde ilköğretimin oluşturduğu temel ve yaptığı katkı çok önemlidir (Erdem,2005).

Toplumumuzda eğitim sorunların oluşmasını önlemek için eğitim tarihimizin iyi şekilde analiz edilip aynı hatalara düşülmemesi sağlanmalıdır. Cumhuriyetin ve Atatürk ilke ve inkılaplarının çizgisi takip edilerek, araştırmaya dayalı verimli bir süreç içerisinde sürekli eğitim politikaları belirlenmelidir ve uygulamadan alınan dönütlere de önem verilerek sürecin takibi yapılmalıdır.

Türk Milli Eğitim Sistemi de Cumhuriyetin kuruluşundan sonra önemli mesafe kat etmiş ve okuma-yazma bilmeyen nüfus çok azalmıştır. Gelişmiş ülkeler ise nüfuslarının tamamını yükseköğretime geçirmeyi planlamışken ülkemizde bu düzey ilköğretim seviyesinde kalmıştır. Türkiye 21. yy 'da gelişmiş ülkeler içerisinde yerini almış bir ülke olmak istiyorsa her şeyden önce eğitim, bilim ve araştırmaya önem veren, eğitim seviyesi yüksek bir toplum oluşturmak zorundadır. Her ulusun çağımızın koşulları ve bireylerin ihtiyaçlarına göre öğretim programlarını da yeniden yapılandırması gerekir.

Bilimsel düşünce alışkanlığı kazanmış, yaratıcılığı gelişmiş, öğrenmeyi öğrenmiş bireyler için öğrenciyi merkeze alan çağdaş eğitim felsefesi ve aktif öğretim yöntemlerine yer verilmelidir. Hangi alanda ne kadar yetişmiş insan gücüne ihtiyaç duyulduğu ve çeşitli kurum ve kuruluşlardan alınan bilgilerden yola çıkarak, insan haklarına saygılı, demokrasi ve cumhuriyet ilkelerine bağlı, ulusal ve evrensel değerlerine bağlı vatandaşlar yetiştirerek bunu da seçimlerle birlikte değişmeyen, çağa uygun eğitim politikaları belirleyen bir kurulun varlığı ile sağlamalıdır. Atatürk İlkelerine ve Türk Devrimine bağlı, ulusun kültürel değerlerini benimseyen geliştiren, küreselleşen dünyanın bilgi ve beceriyle donanmış; topluma ve çevreye karşı sorumluluk bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmeyi öngören eğitim programları geliştirilmelidir.

Milli Eğitim Şura'sının amaç, ilke ve teşkilat yapısı yeniden gözden geçirilmeli ve eğitim sistemine etkisi daha belirginleştirilmeli, Bakanlık merkez teşkilatı çağın yeniliklerine uygun olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Eğitimde geleceğimizi öngörerek uzun dönemi kapsayan eğitim plan ve stratejileri belirlenmelidir. Bunun için ciddi bir mali kaynakta ayrılmalıdır.

Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri, öğrencilerini, her şeyden önce, yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada, onlara ilk temel bilgileri kazandırmak için, ilköğretim okullarının eğitim politikalarına yansımalarına ayrı bir önem verilmelidir. İlköğretim kademesinde edinilen bilgiler daha sonraki öğretim kademelerine ve hayat boyu kullanacağımız bilgi ve becerilere öncülük edecektir. Bu kritik dönemi anlamamız için şuralarda alınan kararların ortaokul kademesine nasıl yansıdığı belirlemek eğitim sistemimizin ideal düzeyde olmasına katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

AKYÜZ, Yahya. (2010). Türk Eğitim Tarihi, Pegem Akademi, Ankara.

DENİZ, Muzaffer. (2001). Millî Eğitim Şûralarının Tarihçesi Ve Eğitim Politikalarına Etkileri, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta

ERDEM, Rıza Ali. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinen Nokta, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt 5,Sayı 2

FER, Seval. (2010). 1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Üzerine Bir İnceleme, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara.

GÜLER, Ali. (1999). Türk Eğitim Sisteminin Eğitim Politikaları Ve Felsefi Boyutları, Ankara.

MEB. (2006). 17.Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dokumanı İl Komisyon Raporları, Ankara.

MEB. ttkb.meb.gov.tr/www/**suralar**/dosya/12 (20.03.2013).

MEB. (1995).mevzuat.meb.gov.tr/html/22398_0.htm (20.03.2013).

ÖZALP, Orhan. (2007). Cumhuriyetimizin 100.yılına Doğru Türk Eğitim Sistemi ve İçindeki Sapmalar İle Gelecekteki Vizyonu, İstanbul Kültür Üniversitesi yayınları, İstanbul.

SÖZER, Erhan.(tarihsiz). Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri, Anadolu Üniversitesi.

TÜRK, Ercan. (2002). Türk Eğitim Sistemi Ve Yönetimi, Nobel yay, Ankara.

BÖLÜM 3

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
CURRICULUM AND INSTRUCTION

ZEKÂNIN ONUNCU BOYUTU YARATICI ZEKÂ OLABİLİR Mİ?

COULD BE CREATIVE INTELLIGENCE THE TENTH DIMENSION OF INTELLIGENCE

Kısmet Deliveli
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, MUĞLA
dkismet@mu.edu.tr

ÖZET

Bireyin sahip olduğu zekâ potansiyeleri üzerine kurgulanan "Çoklu Zekâ Kuramı" Gardner'in bilişsel yaklaşımın öğrenmeye ilişkin açıklamalarından ve nörobilim bulgularından yararlanarak geliştirdiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Gardner, her bireyin zekâ kapasitesinin özerk güçler ya da yetenekler tarafından oluşturulduğuna inanmaktadır. Gardner ilk olarak "dil zekâsı, sosyal zekâ, özedönük (bireysel) zekâ, mantıksal-matematiksel zekâ, müzikal zekâ, bedensel-kinestetik zekâ, uzamsal zekâ" olmak üzere 7 boyutta açıklamaya çalıştığı çoklu zekânın boyutlarına; "doğa zekâsı" ve en son olarak üzerinde çalışmaya devam ettiği "varoluşçu zekâ" boyutlarını eklemiştir. Gardner'e göre öğrenme sürecinde bireyler bu zekâ alanlarını kendine özgü bir biçiminde kullanarak öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bireysel farklılıkların nedeni, bireylerin sahip oldukları bu dokuz zekâ alanıyla ilgilidir. Gardner zekânın şimdilik 9 boyutta ele alınabileceğini vurgulamakla beraber ileride bu boyutlara yenilerini eklemenin mümkün olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı" ile görüşlerini değerlendirerek, onun işaret ettiği, dokuz zekâ alanı dışında başka zekâ türü var mıdır? soruna cevap aramaktır. Bu nedenle bu çalışmada, Gardner'ın "Çoklu Zekâ Kuramı"nda belirttiği zekâ alanları incelenmiş, yaratıcılıkla ilgili görüşler değerlendirilmiş ve zekânın 10. Boyutunun "Yaratıcı Zekâ" olabilir mi? sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: çoklu zekâ kuramı, yaratıcı zekâ, bireysel farklılıklar

ABSTRACT

"Theory of Multiple Intelligences", which was built on the intellligence potentials of the individual is a learning approach that Gardner has developed from the explanations about learning of cognitive approach and findings of neuro science. Gardener believes that, every individual's capacity of intelligence was formed by autonomous forces or abilities. At first Gardner tried to explain the multiple intelligence in 7 dimensions. Those were, " language intelligence, social intelligence, internal intelligence, reasonable-mathematical intelligence, Musical intelligence, physical- kinesthetic intelligence, spatial intelligence". Then he added to those, "nature intelligence" and as an end "existansialist intelligence" , which he continues working on. According to Gardner, individuals try to learn these intelligence fields by using them spesifically. The reason of individual differences is about these nine intelligence fields. By emphasizing that, the intelligence can for now be handled in 9 dimensions Gardner, points out that, the new ones may be added to those in the future. The purpose of this study, is to evaluate the "Theory of Multiple Intelligences" of Gardner and seek an answer to the question that Gardner points out, "Is there any other type of intelligence except these nine intelligences?" Therefore in this study, the fields of intelligences is being explored that Gardner has pointed out in "The Theory Of Multiple Intelligences", the ideas about creativity is evaluated and triyed to seek an answer to the question that is may "creative intelligence" for the 10th dimension of intelligence.

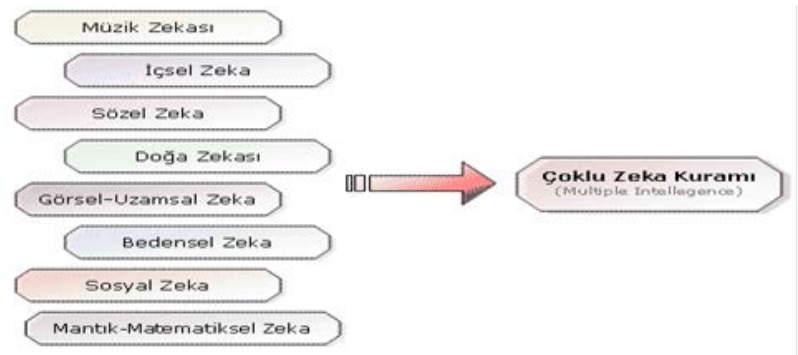
Keywords: theory of multiple intelligence, creative intelligence, individual differences

GİRİŞ

Bireyin sahip olduğu zekâ potansiyeleri üzerine kurgulanan "Çoklu Zekâ Kuramı" Gardner'in bilişsel yaklaşımın öğrenmeye ilişkin açıklamalarından ve nörobilim bulgularından yararlanarak geliştirdiği bir öğrenme yaklaşımıdır. Çoklu Zekâ kuramı bilişsel bilim, gelişimsel pisikoloji ve nöro-bilimden yararlanarak her bireyin zekâ seviyesinin özek güçler ve yetenekler tarafından şekillendiği ve her çocuğun bir veya birkaç alanda zekâ potansiyeline sahip olduğu iddiasındadır. Gardner geleneksel zekâ anlayışının dil ve matematik zekâsına dayandığını bu nedenle, bu anlayışın insan zekâsının bütün potansiyelini açıklamada yeterli olmadığını öne sürmüştür (Akınoğlu, 2011; 415).

1970'lerde insan potansiyeli konusunda araştırmalar yapan, Gardner, ilk büyük yapıtını "The Shattered Mind" 1975'de yayınlamış ve insanın biliş sistemiyle ilgilenmeye başlamıştır. Bu çalışmalar sırasında beynin işlevlerine dayalı olarak zekâ kavramını açıklamaya çalışan Gardner ilk olarak, beynin iki yolla nasıl çalıştığını sorgulayarak geleneksel olarak tanımlanan zekâya yönelik görüşleri değerlendirmeye çalışmıştır. İlk olarak normal zarar görmemiş beyinleri, ardından beyinleri zarar görenler üzerinde araştırmalarını yürüten, Gardner insanların kapasitelerinin zengin bir niteliğe sahip olduğu kanısına varmıştır. Bu nedenle yaptığı çalışmalar neticesinde tek zekâ kavramıyla mücadele etmeye çalışmış ve bunun neticesinde zekâyı öncelikle dört kategoride toplamıştır. Bu dört kategori okuldaki değerine göre (sözel/dilsel zekâ ve mantıksal/matematiksel zekâ) sanattaki değerine göre (görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik ve müziksel ritmik), kişisel değerine göre (içsel ve kişilerarası) çevreyle ilişkisine göre, (doğa zekâsı) kategorilerinden oluşmaktadır (Temur, 2011; 175).

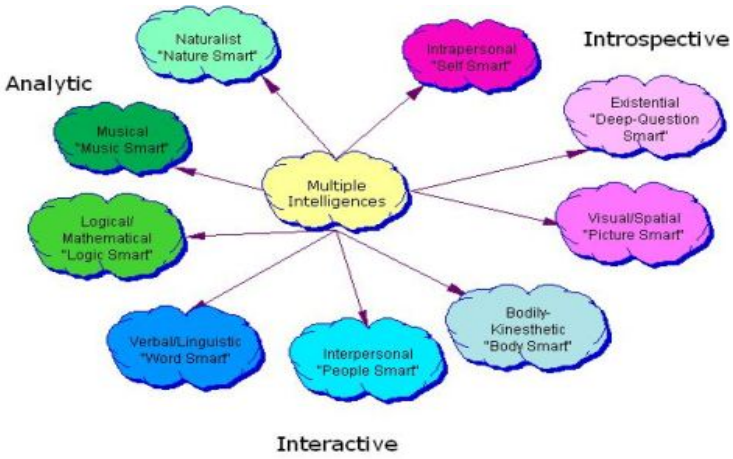
Gardner bilinen zekâ alanları dışında, başka zekâ alanları olduğu yönündeki görüşlerini 1983 yılında "Frames of Mind" isimli kitabında açıklamış ve bu yeni yaklaşım bilim dünyasında büyük yankı yaratmıştır. Zekâ alanlarının listesini yayınladığı bu kitapta, dil zekâsı, mantıksal/matematiksel zekâ, müziksel/ritmik zekâ, bedensel/kinestetik zekâ, görsel/uzamsal zekâ, bireysel ve kişiler arası zekâ olmak üzere 7 zekâ alanı belirlemiştir. Ona göre, bu zekâlardan ilk ikisi, tipik olarak okullarda değerli olanlardır. Son üçü genellikle sanatla ilişkilidir. Son ikisi ise, Gardner'ın "kişisel zekâlar" adını verdiği zekâ alanlarıdır. Gardner, kişisel zekâları bir parça olarak ele almaktadır. Çünkü o kişisel zekâların, çoğu kültürde, birbiriyle bağlantılı olacak şekilde kullanıldığını düşünmektedir. Gardner'ın iddası yedi zekânın nadiren birbirinden bağımsız olarak çalıştığıdır. Ancak bu zekâlar, insanlar sorunlarını çözerken ve becerilerini geliştirirken, aynı zamanda kullanılmaktadır ve birbirini tamamlama eğilimindedirler (Gardner, 1999; 41-43). Gardner'ın "çoklu boyutlarına eklediği doğa zekâsı" zekânın 8. boyutudur. Ona göre "doğa zekâsı" insanın çevresindeki belirli özellikleri sınıflamasına ve çevreyi tanınmasına olanak sağlamaktadır (Gardner, 1999; 48).



Şekil 1. 8 Boyutlu Zekâ Alanları
(kaynak:http://www.enocta.com/web2)

İlerleyen yıllarda Gardner, doğa zekâsı yanında, ruhsal zekâ (manevi) ve varoluşçu zekâ" alanlarına yönelik değerlendirmeler de yapmaya çalışmıştır. Bu değerlendirmelerinde Gardner, doğa zekâsıyla karşılaştırdığında, ruhsal zekânın çok daha komplex olduğunu belirtmektedir (Gardner, 1999; 52). Halen üzerinde çalışmaya devam ettiği "varoluşçu zekâ" ile olarak Gardner'in görüşü, hayatın anlamıyla ilgili olarak daha detaylı ve daha kapsamlı ve diğer zekâ alanlarını birleştirme özelliğine sahip olduğudur. Gardner "varoluşçu zekânın" diğer zekâ alanlarını kontrol ettiğine ve hatta bu zekâ türünün, etik ve üstbilişsel bir anlam verebileceğine inanmaktadır. Gardner'ın son olarak 9 boyutta değerlendirdiği zekâ türlerine ait (yetkinlikler) yetenekler, kişinin eşsiz yetenekleri ve entelektüel yeteneklerini göstermek için tercih edebilecekleri yollar ve kişinin eşi benzeri olmayan yetenekleriyle ilişkilidir (Gardner, 2012). Buna göre bu yetenekler;

1. Sözel/dil zekâsı (Verbal-linguistic intelligence): (İyi gelişmiş sözel beceriler ve kelimenin seslerine, anlamına ve ritmine duyarlılık)
2. Mantıksal/matematiksel zekâ (Logical-mathematical intelligence): (Kavramsal ve soyut bir şekilde düşünme yeteneği ve mantıksal ve sayısal desenleri ayırt etme kapasitesi)
3. Mekansal/görsel zeka: (Spatial-visual intelligence): (Doğru ve soyut görselleştirmek için fotoğraf ve görüntüleri düşünme kapasitesi)
4. Bedensel/kinestetik zekâ (Bodily-kinesthetic intelligence): (Kişinin vücut hareketlerini kontrol etme ve nesneleri yeteneği kullanma yeteneği)
5. Müzikal zekâ (Musical intelligences): (ritim, perde, kalıp, oluşturma ve değerlendirme yeteneği)
6. Kişiler arası zekâ (Interpersonal intelligence) (Mod, motivasyon ve isteklere uygun şekilde cevap verme ve yönetme yeteneği)
7. İçsel (Intrapersonal): (İçsel/kişisel duygu, değer, inançlar ve düşünce sistemiyle uyum içinde olma ve kendinin farkında olma yeteneği)
8. Doğa zekâsı (Naturalist intelligence): Doğadaki bitki, hayvan ve diğer varlıkları tanıma ve sınıflama becerisi)
9. Varoluşcu zekâ (Existential intelligence): Hayatın anlamı nedir? Niçin ölüyoruz ölüyoruz? Buraya nasıl ulaştık? gibi insan mevcudiyeti hakkında derin soruları ele alma kapasitesi ve duyarlılığı) (Facdev, 2012)



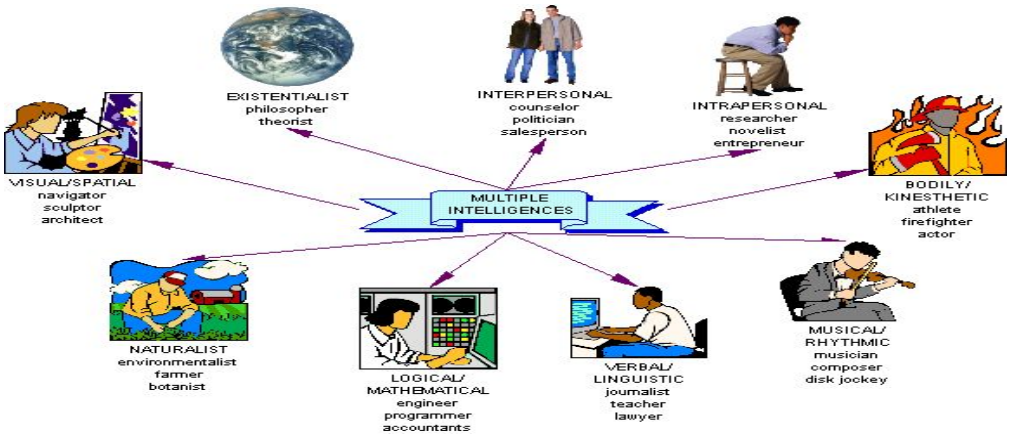
Şekil 2. Çoklu Zekâ Alanını Yönelik Yeterlilikler
(Kaynak: https://encryptedtbn1.gstatic.com/images?)

Problem Durumu

Gardner üzerinde çalışmaya devam ettiği "varoluşçu zekâ" ile beraber zekâyı 9 boyutta incelemekle beraber ileride bu boyutlara yenilerini eklemenin mümkün olabileceğine işaret etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Gardner'in "Çoklu Zekâ Kuramı" ile ilgili görüşlerini değerlendirerek, Howard Gardner'in işaret ettiği, dokuz zekâ dışında başka zekâ türü var mıdır? sorusuna cevap aramaktır. Bu nedenle Gardner'ın "Çoklu Zekâ Kuramı"nda belirttiği zekâ alanları incelenmiş, yaratıcılıkla ilgili görüşler değerlendirilmiş ve zekânın 10. boyutu "yaratıcı zekâ" olabilir mi sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Gardner (1999; 33) zekâyı kişinin ''bir kültürel ortamda problem çözme veya kültürün bir değeri olan bir ürün yaratma bilgisinin etkinleştirilebilir biyopsikolojik potansiyeli" olarak tanımlamaktadır. Gardner'ın zekâ tanımlamasında odaklandığı temel nokta, zekânın farklı alanların bileşiminden oluştuğudur. Bütün bu zekâ türleri arasında sıkı bir ilişki ve bağ vardır. Özetle kişinin beyni bir bütün halinde çalışmaktadır (Gardner, 1993; 17-24).Gardner'e göre bu zekâ alanları kişinin bilgiyi almasını, kullanmasını ve kendi anlayışıyla dışa vurumunu kapsamaktadır. Bu nedenle zekâ tek boyutlu düşünülemez, değerlendirilemez. Gardner her insanın birden fazla zekâ alanına sahip olduğuna inanmaktadır (Gardner, 1983; 60). Öğrenme sürecinde, insan beyninde dilsel, sayısal, görsel ve diğer sembol sistemler farklı biçimlerde işlenmekte, böylece değişik öğrenme ürünleri beynin değişik bölgelerinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla; her birey birbirinden farklıdır ve farklı zekâ boyutları ile dünyaya gelmektedir. Her çocukta az çok farklı yetenekler bulunmaktadır. Her bir çocuğun zekâ yapısı tamamen formüle edilemeyeceği gibi bütün çocuklara ulaşabilecek bir formül de düşünülemez. Ancak bu yetenekler/boyutlar uygun çevresel koşullar, ortamlar ve uyarıcılar ile geliştirilebilir (Gardner, 1997; 21). Gardner'a göre (1999; 34) bunu etkinleştirmek için sadece mantıksal ve dilsel zekâdan daha fazla yol olduğu kabul edilmelidir. Bu nedenle, okullarda "insanların zekâlarının geliştirilmesi ve mesleksel veya meslek dışı hedeflerine ulaşmaları için zekâ spektrumlarına uygun düzeyde yardım edilmesi gerekir.



Şekil 3. Çoklu Zekâ Kuramının Boyutları
(Kaynak: http://universumcorpusnostrum.blogspot.com)

Bu çalışmanın konusu olan "yaratıcı zekâ" kavramını yaratıcılıkla ilgili görüşleri değerlendirdiğimizde, literatürde herkes tarafından kabul görmüş yaratıcılıkla ilgili genel bir tanım olmadığı anlaşılmıştır. Örnek olarak, Torrance'e yaratıcılığı "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, kayıp ögeleri ve uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri tanıma, çözüm arama, tahminler yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar test etme, gerektiğinde onları değiştirip yeniden test etme ve ortaya çıkanları araştırma süreci" (akt. Güven, 1999; 109) olarak tanımlamıştır. Bartlett yaratıcılığı "ana yoldan ayrılma, deneye açık olma, kalıplardan kurtulma" olarak yorumlarken, Wallach ve Kogan "çok sayıda çağrışım üretebilme ve bu üretmede özgür olabilme, ancak bunu yaparken de özden ayrılmama ve sapmama" Taylor "yeni ve geçerli fikirlerin yaratılmasıyla sonuçlanan fikirler süreci" olarak değerlendirmiştir. Guilford ise "yaratıcı düşünce alışılmamış düşünce, esneklik, orijinallik ve akıcılıktır" şeklinde bir açıklamayla (Oğuzkan ve diğerleri 1999; 8-9) yaratıcı düşüncenin boyutlarını ele almaya çalışmıştır.

Değişik tanımlamalar yapılsa da, görüşler analiz edildiğinde yaratıcığın, düşünce sınırlarını zorlayan, olgu ve olaylara farklı bakabilme yetisi ve/veya insana özgü özel bir problem çözme yeteneği olduğu söylenebilir. Yaratıcılık, düşünme sisteminin gelişiminde etkili bir yer tutmaktadır. Bireyin daha önce bilinmeyen düşünsel ve sanatsal eserler meydana getirmesi yaratıcı düşüncenin gelişimine dayalıdır. Birey, bu süreçte sentez yoluyla yeni bir ürün meydana getirmektedir (Ülgen ve Fidan, 2000; 160). Bu nedenle yaratıcılık için, oluşmuş kalıpların kırılması, yaşantıların açık tutulması, bilinmeyenlere başarılı bir adım atılması, insanoğlu tarafından izlenen ana yollardan yeni yollara geçilmesi, başka şeylere yol açılabileceklerin ortaya konulması, düşünceler arasında yeni bağların kurulması veya yeni ilişkilerin görülmesi (Rıza, 1999; 34) yeteneğidir denilebilir. Argun (2004; 4) yaratıcılığın ilgi çeken üç temel özelliğinden bahsetmektedir. Bunlar, kişinin yaratıcı bir eylem içindeyken geçirdiği evreler ile kullandığı mekanizmaları içeren yaratma işlemi, yaratma etkinliğini ortaya koyan yaratıcı kişi ve yaratma durumu sırasındaki çevre koşulları ve bunun etkileridir. Guilford (1968, akt. Argun, 2004; 8) beş zihinsel işlemin yaratıcılıkta önemli rol oynadığını savunmaktadır. Bunlar, biliş (cognition), bellek, değerlendirme, yakınsak düşünme (convergent) düşünme ve ıraksak (divergent) düşünmedir. Adıgüzel'e göre (1993) yaratıcılığın hem düşünsel ve hem de duygusal boyutları vardır. Bireyin yaratıcılığının desteklenmesi için, bireydeki özgür ve esnek düşünme, merak ve hayal güçlerinin harekete geçirilmesi önemlidir.

Doğuştan getirilmiş yaratıcılık her çocukta bulunabilir. Fakat yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı kişiden kişiye değişiklik gösterebilmektedir. 0-6 yaş döneminde yaratıcılığın en üst düzeyde olduğunu savunanlar vardır. Çünkü 0-6 yaş dönemi çocukların beyin hücrelerinin en hızlı geliştiği dönemdir. Bu yaşlarda çocuklar büyük bir öğrenme arzusu içindedirler. Yeni şeyler öğrenmekten büyük bir keyif alırlar ve öğrenme süreci onlar için eğlenceli bir oyun gibidir. Çeşitli bilişsel stratejileri kullanan çocuklar dış dünyayı ve benliklerini kendi deneyimleriyle keşfetmeye ve kendi düşünce evrenini oluşturmaya başlamaktadırlar (Davaşlıgil, 1984). Bu nedenle bu yaşlarda çocuklar bir sanatçı kadar yaratıcıdırlar. Çeşitli öyküler yaratır, kendine özgü orijinal resimler çizer ve türlü yaşam biçimlerini dramatize ederler. Özgün müzik eserleri oluşturur, çeşitli malzemelerden hayallerinde canlandırdıkları özgün şekilleri yaparlar (Ülgen, 1990; Argun, 2004). Torence, yüksek düzeyde yaratıcı olan çocukların kişilik özelliklerini incelemiş ve üç temel kişilik özelliği üzerinde durmuştur; Bu özellikler, a) yaratıcı bireylerde ve yüksek yaratıcılığı olan çocuklarda çılgın ve

saçma fikirlere yönelme özelliği, b) bilinen yoldan ayrılma ve kalıplardan kurtulma özelliği, c) şakacılık, oyunculuk, rahatlık özelliğidir (Ömeroğlu, 1990; 17-21).

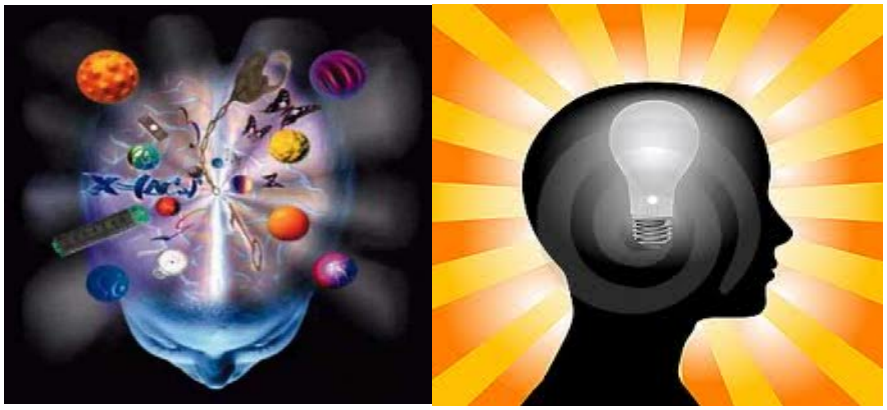


Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde yaratıcı zekâ doğuştan kalıtım yoluyla getirilen bir zekâ türü olduğu söylenebilir. Buna göre az ya da çok, tek ya da çok boyutlu her bireyde bu zekâ türünün olduğu düşünülebilir. Keşfetmeye, üretmeye yeni ve özgün bir ürün ortaya koymaya yönelik olan yaratıcı zekâ, 0-6 yaş döneminde çok kolay fark edilmektedir. Ne var ki yaratıcı zekâyı bu yaşlarla sınırlamak ya da ilerleyen yıllarda bu zekânın kaybolduğunu, azaldığını söylemek mümkün değildir. Ancak yaratıcı zekâ bu yaşlardan başlayarak, fark edilmeli, desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Ayrıca bireysel farklılıklara bağlı olarak, hangi yaşta olursa olsun her bireyin zekânın herhangi bir boyutuyla ilgili daha yaratıcı olabileceği gerçeği kabul edilmelidir.



(http://www.izmir.bel.tr) (http://www.akillibebeklerakademisi.com)

Bu konuda düşünülmesi gereken konulardan birisi de şudur: Acaba sadece müzikal zekâ sahibi olmak, iyi bir besteci, müzisyen ya da çok ünlü pop starı olmak için yeterli midir? Acaba yaratıcı zekâ birden fazla alanda yaratıcılığa sahip olmak anlamına mı gelir? Yaratıcı insanlar müzikal-görsel-matematiksel, görsel-işitsel-kinestetik, duyusal-sosyal-görsel yaratıcılıklarını harmanlayarak mı sıra dışı olmayı başarıyorlar? Bazı cerrahların ameliyat sırasında müzik dinledikleri biliniyor. Ameliyat sırasında görsel / duyusal / işitsel / matematiksel zekâlarından acaba kaçını bir arada uygulayarak uzmanı oldukları alanla ilgili yaratıcılıklarını ortaya koyuyorlar? Yaptıkları eserlerle insanları hayran bırakan mimarlar, heykeltıraşlar, ressamlar sadece görsel zekâlarıyla eserlerini yaratmış olabilirler mi? Onların tanınmasına neden olan, diğer insanlardan ayıran özellikleri nelerdir?



(http://universumcorpusnostrum) (http://www.gencgelisim.com)

Yaratım süreci, kişiye özgüdür. Kişi şu ya da bu şekilde Gardner'ın işaret ettiği 9 zekâ alanından bir kaçını bir arada kullanarak, ortaya yaratıcı bir ürün koyabilir. Ünlü bir ressamı, sıradan bir resim yapma becerisine sahip kişiden ayıran şey, bu birleşimin ahenkli uyumudur. Sıradan bir insanda, resim yapma becerisine yönelik beceriler üst düzeyde gelişmemiş olabilir. Çünkü kalıtım yoluyla getirdiği beceriler sınırlı olabilir. Dünyaca ünlü bir ressam, Gardner'ın işaret ettiği zekâ türlerinden "matematiksel/görsel/doğa" zekânın birleşimiyle yaratıcı bir eser ortaya koyarken, bir başka ünlü ressam "görsel/müzikal/özedönük"zekasını kullanıyor olabilir. Özetle her bir sanatçıyı birbirinden ayıran yaratıcı süreçlerde kullandıkları kendilerine özgü geliştirdikleri zekâların ahenkli birleşimidir.



(http://forum.donanimhaber.com) (http://www.yasarkarakuzu.com/kurslar)

Bunun da ötesinde her birey şu ya da bu şekilde yaratıcı zekâsını günlük hayatta kullanarak hayatını kolaylaştırmak mıdır? Yaratıcı zekâsı olmasa, insanoğlunun, bir robot gibi kendine yüklenen programları ezberlemesi gerekecek, herhalde aklını kullanmasına gerek kalmayacaktı. Düşünülürse, belki bir sanatçı kadar olmasa da her birey günlük hayatta yaratıcı zekâsını farklı biçimlerde ve alanlarda kullanarak, yeni ürünler ortaya koyabilmektedir. Örnek olarak bir ev hanımının keşfettiği bir özel bir yemek ya da son derece uyumlu olarak hazırladığı sofra düzeni yaratıcı zekâsının ürünü değil midir? Haftasonu tatilini yaramaz oğluyla birlikte geçirmek isteyen bir babanın oğluna; basit bir düzenekle motoru kullanarak, fiskiyeli bir süs havuzu yapması da yaratıcı zekâsının ürünü olabilir mi? Örneklerde konu edilen kişiler acaba hangi tür zekâlarını birleştirerek, yaratıcı süreçlerde kullanmışlardır?



(http://www.insaatcilarcarsisi.com)



(https://encrypted-tbn3.gstatic.com)

Denilebilir ki bir sanatçı, bir ressam ya da müzisyen kadar yaratıcı olamasa da her insanda yaratıcı zekâ vardır ve kendine özgüdür. Uygun koşullarda ve doğru biçimlerde kullanılan yaratıcı zekâ, bazen dil yeteneğinde, bazen müzikal yeteneğiyle birleşerek bir ürün olarak tezahür edebilir. Ancak ortaya çıkan bir beste ise, bu ürün o kişinin sadece müzikal yeteneğinin olması ile açıklanabilir mi? İnsanların ortaya koydukları yaratıcı eylemler, birkaç zekâ türünün bir arada harmanlanarak, birden fazla zekâyı çağrıştıran bir ürünün ortaya çıkmasına neden olabilir. Bazen birey diğer zekâ boyutlarını bir arada kullanarak, sadece tek bir zekâ türü ile ilgisi varmış algısı uyandıran bir ürün/eser ortaya koyabilir. Ancak kişinin ortaya koyduğu ürün ya da davranış ne kadar farklı ve sıra dışı ise o kadar çok kabul görmekte ve beğenilmektedir.

Buna göre, yaratıcı zekâ hayal kurabilme, olgu ve olaylara farklı bakabilme, algılayabilme, yorumlayabilme, özgün eylemler, ürünler, eserler ortaya koyma yeteneğidir. Yaratıcı zekâ, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biridir. Kişi kendisinde var olan yaratıcı zekâ potansiyeliyle yeni bir keşif ve üretim sürecini bizzat kendisi hazırlamakta ve bu sürecin sonunda yeni bir ürün/eser/eylem ortaya koymaktadır. Bu süreçte kişi kendisine ya da insanoğluna yararı dokunacağını düşündüğü ya da kendi amaçlarına hizmet edeceğini düşündüğü (insanlığın yararına olmasa bile!) yeni bir şeyi üreterek/keşfederek büyük bir keyif almakta ve duygusal anlamda tatmin olmaktadır. Bu bir uyum sürecinin, yaratıcı keşfe dönüşmesinin verdiği mutluluktur.

Yaratıcı zekâ doğuştan vardır ve kaybolmamaktadır. Sadece pas tutmakta ya da şekil değiştirmektedir. Dolayısıyla hangi yaşta olursa olsun bireyin sahip olduğu alan/alanlarla ilgili yaratıcılığı desteklenmelidir. Öğrenme sürecinde yeteneklerini keşfedip, geliştirebilmesi için ortamlar sağlanmalıdır. Ayrıca çoklu zekânın diğer boyutlarına yönelik etkinliklerle yaratıcı zekâ harekete geçirilmelidir. Yaratıcı dil etkinlikleri, sanat etkinlikleri, müzik etkinlikleri, drama ve oyun etkinlikleri, matematik, fen ve doğa etkinlikleri bunlardan bazılarıdır. Ancak birey çoklu zekânın her boyutuyla ilgili yaratıcı eser koymaya zorlanmamalıdır. Kişinin kendini, yeteneklerini tanımasına fırsatlar verilmeli, küçük yaşlardan itibaren, kendini ve yeteneklerini keşfetmesi ve yaratıcı zekâsını kullanarak ortaya bir ürün/eylem/davranış koyabilmesi için desteklenmelidir.

Öğrenme sürecinde yaratıcı zekâ alan/alanlarına yönelik uygulamalar için bireylerin özgür düşünmeye özendirilmesi ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yaratıcı ürün koyma çabası bireylerin kendilerine olan güveni artıracaktır. Bireysel farklılıklara bağlı olarak her bireyin en alt ya da en üst düzeyde yaratıcılığını ortaya koyabileceği alan/alanlar vardır. Örneğin, bazı kişiler, müzikal-görsel, bazı kişiler görsel-uzamsal-işitsel fakat bazı kişiler de dil zekâsı boyutuna yönelik yaratıcı ürünler/eylemler/eserler ortaya

koyabilirler. Bu nedenle çocukların yetenekleri çok iyi tanınmalı ve yaratıcı süreçlerde çocuklar sürekli olarak güdülenerek, cesaretlendirilmelidir**.**

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaratıcı zekâ doğuştan kalıtım yoluyla getirilen bir zekâ türüdür. Buna göre az ya da çok, tek ya da çok boyutlu her bireyde bu zekâ türünün olduğu düşünülebilir. Yaratıcı zekâ, çocukluk yaşlarından itibaren, fark edilmeli, desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Denilebilir ki bir sanatçı, bir ressam ya da müzisyen kadar yaratıcı olamasa da her insanda yaratıcı zekâ vardır. Uygun koşullarda ve doğru biçimlerde kullanılan yaratıcı zekâ, bazen dil yeteneğinde, bazen müzikal yeteneğiyle birleşerek bir ürün olarak tezahür edebilir. Ancak yaratım süreci, kişiye özgüdür. Kişi şu ya da bu şekilde Gardner'ın işaret ettiği 9 zekâ alanından bir kaçını bir arada kullanarak, ortaya yaratıcı bir ürün koyabilir. Ünlü bir ressamı, sıradan bir resim yapma becerisine sahip kişiden ayıran şey, bu birleşimin ahenkli uyumudur. Sıradan bir insanda, resim yapma becerisine yönelik beceriler üst düzeyde gelişmemiş olabilir. Çünkü kalıtım yoluyla getirdiği beceriler sınırlı olabilir. Dünyaca ünlü bir ressam, Gardner'ın işaret ettiği zekâ türlerinden "matematiksel/görsel/doğa" zekânın birleşimiyle yaratıcı bir eser ortaya koyarken, bir başka ünlü ressam "görsel/müzikal/öze dönük" zekâsını kullanıyor olabilir. Özetle her bir sanatçıyı birbirinden ayıran yaratıcı süreçlerde kullandıkları kendilerine özgü geliştirdikleri zekâların ahenkli birleşimidir. Ancak, yaratıcı zekâ sadece sanatçı kişilere özgü bir zekâ türü değildir. Sıradan bir kişi günlük yaşamını kolaylaştırmak ya da ihtiyacı olan bir şeyi yaratmak için değişik zekâ alanlarını bir arada kullanarak sentez yoluyla bir yaratıcı ürün/eylem/davranış ortaya koyabilir.

Bireylerin hayatta başarılı olmaları ve başarılı olma şanslarını arttırabilmeleri için, yaratıcı zekâlarının hangi yönde olduğunu fark etmesi son derece önemlidir. Bu nedenle her bireyin, doğuştan getirdiği potansiyeli fark etmelerini ve geliştirmelerini sağlayacak olanakların yaratılması gerekir. Çünkü çağdaş eğitimin amacı, bireylere bilinenleri ezberletmek ya da tekrarlatmak değil; bireyin doğuştan getirdiği potansiyelini geliştirerek, problem çözebilen, üretici ve keşfedici yaratıcı insanlar yetiştirmektir. Bu çalışmada, "yaratıcı zekâ" tek başına bir zekâ türü olarak ele alınmamış, Gardner'ın zekâ alanları da değerlendirilerek, kesin olmamakla birlikte zekânın "10. boyutunun bütünsel/kişiye özgü/komplex olduğu izlenimi yaratan "yaratıcı zekâ" olabilir mi? sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. "Çoklu Zekâ Kuramı" günümüz eğitim anlayışını derinden etkilemiştir. Gardner daha önce "7" olarak tespit ettiği ve son olarak "9" zekâ alanı olarak vurguladığı zekâ alanlarının sınırlanamayacağını ve belki de bu zekâ alanları dışında başka zekâ alanlarının olabileceğine işaret etmektedir**.** Bu nedenle bu zekâ alanlarının ne/neler olabileceği araştırılmaya devam edilmelidir.

KAYNAKLAR

Adıgüzel, H. Ö. (1983). "Yaratıcı Oyun ve Drama İlişkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lizans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Akınoğlu, O. (2011) "Öğrenme ve Öğretmede Yeni Yönelimler: Çoklu Zekâ Kuramı" Oral, B. (edit) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları Ankara: Pegem A Yayıncılık

Argun, Y. (2004). Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eğitimi, Ankara: Anı Yayıncılık

Bümen, N. (2007) "Çoklu Zekâ Kuramı ve Eğitim" Demirel, Ö. (edit). Eğitimde Yeni Yönelimler. Ankara; Pegem A Yayıncılık, s. 1-37

Davaslıgil, Ü. (1994). Yüksek Gizli Güce Sahip Lise Öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerine Deneysel Bir Araştırma. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:6, s.53-68.

Gardner, H. (1983). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. NewYork: Basic Books.

Gardner, H. (1993). Multiple Intelligence: The Theory in Practice. New York: Basic Book

Gardner, H. (1997). Multiple Intelligences as a Partner in School Improvement, Educational Leadership 55, (1), 20-21.

Gardner, Howard (1999) Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the21st century, New York: Basic Books. 292

Gardner, Howard (1999) The Disciplined Mind: Beyond Facts AndStandardized Tests, The K-12 Education That Every Child Deserves, New York: Simon and Schuster (and New York: Penguin Putnam).

Güven, Y. (1999). "Erken Çocuklukta Yaratıcılık Yeteneğini Tanıma ve Geliştirme" (Edit. Zembat, R). Okul Öncesi Eğitimde Temel Kavramlar, İstanbul: Yapa Yayınları, ss. 109-124

http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm (2012)

http://academic.regis.edu/ed205/gardner.pdf (2012)

http://www.niu.edu/facdev,(2012)

Oğuzkan ve diğerleri. (1999). Okulöncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Ve Tic. A.Ş.

Ömeroğlu, E. (1990). Anaokullarına Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcıklarının Gelişimine Yaratıcı Dramanın Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı

Rıza, E. T. (1999). Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri, İzmir: Anadolu Matbaası

Temur, D. Ö. (2011). "Çoklu Zekâ Kuramı" Filiz, B. S (edit) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ülgen, G. (2000). Çocuk Gelişimi. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 13, s. 1116

Ülgen, G. ve Fidan E. (2000). Çocuk Gelişimi (8. Baskı), Ankara: Devlet Kitapları, ABC Matbaacılık

BİRİNCİ SINIFI OKUTAN ÖĞRETMENLERİN İLKOKUMA YAZMA ÖĞRETİMİ STANDARTLARINA İLİŞKİN PERFORMANS DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Dr. Seher BAYAT
Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Ordu
seherbayat@hotmail.com
Şener ŞENTÜRK
MEB, Türkçe Öğretmeni, Amasya
egitimhekimi@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkokuma yazma öğretim standartlarına göre öğretmen performanslarının değerlendirilmesidir. Araştırma Bolu İlinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, birinci sınıfı okutan, 5 kişiden oluşan sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Örneklem seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada "İlkokuma Yazma Öğretim Standartlarına Göre Öğretmen Performans Düzeyi" gözlem formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, frekans, yüzdelik değerler gibi istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde öğretmen niteliklerine ilişkin gözlem bulgularında öğretmen performanslarına ait ortalama puanının kısmen aralığında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerine ilkokuma yazma öğretimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: *İlkokuma Yazma Öğreti*mi, *Öğretmen Performansları*

ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the teacher's performance according to the teaching standards of initial reading-writing. Using the maximum sampling method, the research was carried out in 2010-2011 school year on the five teachers of first year students in the city Bolu. The data was analysed by using statistical methods such as percentage values, frequency, standard deviation and arithmetic mean. When the results of yearlong observations were examined, the performance of the teachers was found to be partly adequate. In-service training to teachers in theteaching of reading and writing can be organized.

Keyword: *The Teaching Of İnitialReading and Writing, Teacher'sPerformance*

1. GİRİŞ

Eğitim bir "kültürleme" işi olarak ele alındığında "ana dil öğretimi" eğitimde en temel unsurdur. Aksan'a göre; "Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir." (Aksan, 2000).

Anadil öğretimi, bireyin aile ve yakın çevresinden gelişigüzel kültürleme süreciyle öğrenilen dilin, okullarda " kasıtlı kültürleme" yoluyla dilin kurallarının ve doğru kullanımlarının bireylere kazandırılması etkinliğidir (Demirel, 1996). Birey ana dili yoluyla çevresini tanır, bilgi edinir, duygu ve düşünceleri ana dili ile

ifade eder.

Anadili eğitiminin başlıca amacı, bireyin içinde yaşadığı ailenin, toplumun dilini anlamak ve onu geliştirmektir. Geliştirme evrelerini şu şekilde sıralamak olasıdır:

1. Okumayı – yazmayı öğretmek,

2. Okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilecek bir zihin düzeyine getirmek,

3. Kendi düşüncelerini sözle, yazıyla doğru anlatma yeteneğini kazandırmak,

4. Dilinin kurallarını öğretmek,

5. Edebiyat eserlerini okumaya, bunlardan zevk almaya, bu eserler yoluyla, insanı, sorunlarını, doğayı tanıyıp sevmeye alıştırmak (Göğüş,1993:5).

İlkokuma yazma öğretimi, ana dili öğretimi, Türkçe öğretimi iç içe geçmiş kavramlardır. Anadilinin " kasıtlı kültürleme yoluyla" öğretiminin ilk basamağını ilkokuma yazma öğretimi oluşturmaktadır. İlkokuma yazma öğretimi de Türkçe öğretiminin ilk basamağını oluşturmaktadır. Türkçe öğretimi dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin kazandırılmasına dayanır. Bu becerilere yeni ilköğretim programında görsel okuma becerisi de eklenmiştir. Birinci sınıf öğrencisi ana dilini doğal ortamda edinirken dinleme ve konuşma becerilerini bir bakıma edinmiştir. Hatta okuma ve yazma becerileri açısından deneyimleri de olabilir. Kalem tutma, kitap sayfalarını çevirme, resimleri yorumlama, yazının konuşulan dilin bir ifadesi olduğunu kavrama gibi okuma yazma deneyimleri edinmiş olabilir. Çocuk okuma yazmayı okula başlamadan önce öğrenmiş bile olsa anadilinin "kasıtlı kültürleme yoluyla" öğretiminin ilk basamağını ilkokuma yazma öğretimi oluşturmaktadır. Çünkü çocuk amaca yönelik olarak dinlemeyi, kurallarına uygun konuşmayı, güzel yazmayı, anlamlı okumayı vb. okulda öğrenecektir. Okuma yazma öğrenmek, "bireylerin özel ve toplumsal yaşamlarında da önemli rol oynamaktadır" (Strain, 2003: 33). Bireyin öğretiminin ilk basamağını oluşturan ilkokuma yazma öğretimin önemi şöyle sıralanabilir:

1. Liretatür incelendiğinde (Bircan ve Tekin, 1989; Çelenk, 2003; Dikmen, 1991; Gray, 1964; Güneş, 2004; Öz, 1999) çağdaş toplumlarda okuma yazma öğrenmenin uygarlığın ön koşulu olduğu vurgulanmaktadır. Okuma yazma bilenler bilmeyenlere göre basit günlük yaşam ihtiyaçlarını karşılamada, sosyal yaşamlarında ve iş yaşamlarında daha üstün niteliklere sahiptir. Okuma-yazma öğrenmek sıralama, sınıflama, yorumlama, analiz etme vb. bilişsel davranışları geliştirmektedir. Eğitimin önemini kavramış toplumlar için okuma yazma öğrenme eğitimin ilk basamağını oluşturur ve bireyin öğrenim hayatı bu temel üzerine inşa edilir.

2. Literatürde (Alpay, 2002; Bloom, 1979; Damar, 1996; Dodd ve Carr, 2003; Çelenk, 2003; Göçer, 2000) ilkokuma yazma öğretiminin önemine ilişkin bir diğer konu ise okuma yazma öğrenmenin bireyin eğitimindeki ön koşul öğrenmeyi içerdiğidir. Türkçe dersi bütün derslerin temelidir ve ilkokuma yazma öğretimi de Türkçe dersinin temelini oluşturur. İlkokuma yazma öğretimi becerileri (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) tüm derslerde önkoşul becerilerdir. Dinlediğini ve okuduğunu anlamak, duygu ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü ifade edebilmek tüm derslerde başarılı olabilmek için gereklidir.

3. İlkokuma yazma öğrenimi dönemi çocuğun akademik benlik tasarımının oluşumu için önemlidir

(Çelenk, 2003) . Bu dönemde çocuk öğrenme zevkini tatma, başarma duygusunu yaşama, öğrenmeyi alışkanlık haline getirme vb. gibi duyuşsal davranışların temelini oluşturur.

1.1. Problem Durumu

Ülkemizde 2004 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005 yılında tüm yurtta uygulanmaya konulan yeni ilköğretim programında ilkokuma yazma programında da bir takım yenilikler getirilmiştir. Bunlardan en önemlisi okuma yazma öğretim yönteminde yapılan cümle yöntemi yerine ses temelli cümle yöntemimin getirilmiş olmasıdır. Eski ilköğretim programında okuma yazma öğretiminde cümle yöntemi kullanılırken yeni ilköğretim programında "Ses Temelli Cümle Yöntemi" uygun görülmüştür. Ses temelli ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanır. Seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler ve cümleler oluşturulur. Bu yöntemde birkaç ses verildikten hemen sonra anlamlı hece, kelime ve cümlelere geçilmesi önemlidir. Çocuk sesleri birleştirmeyi öğrenirken anlamsız hece tekrarları yapmaktan kurtulur ve cümle okumaya geçer.

Ses temelli cümle yöntemine göre ilkokuma yazma öğretimi şu aşamalardan oluşmaktadır:

1. İlkokuma yazmaya hazırlık
2. İlkokuma yazmaya başlama ve ilerleme
3. Sesi hissetme ve tanıma
4. Sesi okuma ve yazma
5. Sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
6. Metin oluşturma
7. Okuryazarlığa ulaşma (MEB, 2005: 227).

Ses temelli cümle yönteminin özellikleri söyle sıralanabilir (MEB, 2005:225-226):

1. Ses temelli cümle yönteminde ilkokuma yazma öğretimi, dinleme ve konuşma becerilerinden kopuk yalnızca okuma yazma becerilerini geliştirme olarak değil, Türkçe öğretiminin beş öğrenme alanı ile birlikte yürütülmektedir.

2. Bu yöntemle, ilkokuma yazma öğretimine seslerle başlanması, seslerin birleştirilmesi ile anlamlı heceler, kelimeler oluşturulması ve cümlelere ulaşılması öğrencilerin bilgileri yapılandırmasını kolaylaştırmaktadır.

3. Türkçede her harf bir sesi karşıladığından bu yöntem Türkçenin ses yapısına uygundur.

4. Bu yöntem öğrencilerin duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin dil gelişimine (doğru telaffuz, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunmaktadır.

5. Öğrencilerin bütün sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmasını sağlamaktadır.

6. Öğrenci yazı ile konuşma arasındaki benzerlikleri görmekte, yazının harflerinin birleştirilmesiyle; konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

7. Öğrencilerin sözlü dilden yazılı dile geçmesini kolaylaştırmaktadır.

8. Okuma yazma öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel, zihinsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamaktadır.

İlkokuma yazma öğretim sürecinde dikkat edilecek ilkeler şunlardır (Çelenk, 2003: 258):

İlkokuma yazma öğretiminde;

1. Öğrencinin ön bilgilerinden hareket edilmelidir.

2. Sentez yapılmalıdır.

3. Özellikle ve öncelikle anlamlı heceler elde edilmelidir.

4. Oluşturulacak hecelerde aşağıdaki ölçütlere dikkat edilmelidir.

   a) Kolay olması

   b) Dilde kullanım sıklığına sahip olması

   c) Anlamının açık ve somut olması

   d) Anlamı görselleştirebilir olması

   e) İşlek hece yapısına sahip olması

5. Kısa sürede cümlelere ulaşılmalıdır.

6. İmkanlar ölçüsünde görselle başvurulmalıdır.

7. Somut öğelerden yararlanmaya ağırlık verilmelidir.

8. Hece tablosu hiçbir şekilde kullanılmamalıdır.

9. Öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu amaçla aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir.

   a) Yeni öğrenilenleri önceki öğrenilenlerle ilişkilendirme

   b) Öğrenci defterlerine yazma.

   c) Okuma ve yazıları sergileme.

   d) Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yapma.

Ayrıca yeni programda bitişik eğik yazı kullanılmaya başlanmıştır. Yazma öğretiminde de bitişik eğik yazı öğretilmesi esastır.

Bitişik eğik yazı:

1. Çocuk gelişmelerine uygundur.

2. Çocuklar anotomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.

3. Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
4. Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
5. Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
6. Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
7. Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (MEB, 2005).

Bitişik eğik yazıda, yazı el hiç kaldırılmadan meydana getirilmektedir. Bu durum, yazarken geri dönüşleri engeller. Dik temel yazıda bu özellik yoktur. Bunu açıklayabilmek için bir piyanist örnek olarak gösterilebilir. Şöyle ki; piyanist bir parçayı icra ederken yanlış bir tuşa bastığında bu hatasını düzeltmek için bir fırsat bulamayacaktır. Benzer şekilde, öğrenci de bir yazım hatası yaptığında bunu düzeltemeyecek veya tüm kelimeyi silmek zorunda kalacaktır. Bu durumda öğretmen, öğrencinin yaptığı yazım yanlışını veya harfleri kullanma konusundaki kişisel problemleri kolayca tespit edecektir (Hofmeister, 1992: 79).

Bitişik eğik yazı, dik temel harflerden daha hızlı bir yazma metodudur. Bitişik eğik yazıyı kullanan bir öğrenci dik temel harfleri kullanan öğrenciye göre, yazma ödevlerini daha hızlı yapacaktır. Bu durum zamana karşı yapılan yazılı sınavlarda eğik el yazısı kullanan öğrencilere yarar sağlayacaktır (Akyol, 2000: 48).

Araştırmalara göre bitişik eğik yazı, sürekli ve hızlı yazılmaktadır. Dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamaktadır. Bu durum düşünme sürecini de etkilemektedir. Oysa bitişik eğik yazıdaki süreklilik ve hız, düşüncenin sürekliliği ve hızı ile birleşmekte ve birbirinin gelişimini desteklemektedir. Bitişik eğik yazıda harfler birbirine bağlanarak heceleri, heceler de birbirine bağlanarak kelimeleri oluşturur. Bu durumda öğrenci yazının bütün bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünecektir. Ayrıca yazarken harflere, harf bağlantılarına ve ayrıntılara dikkat etmesi öğrencinin dikkatini de geliştirmektedir (Güneş, 2007).

Yeni ilköğretim programındaki değişikliklerden biri de programın yapılandırmacı yaklaşım esasına dayalı olmasıdır. Programın yapılandırmacı yaklaşım esasına dayalı olması öğretim ortamı ve beklenen öğretmen niteliklerini etkilemiştir.

Geleneksel sınıf ortamında öğretmen otoritedir. Özgür bir sınıf ortamın yerine denetim öğretmendedir. Öğretimi planlayan ve uygulayandır. Öğrenci bilginin kaynağı olan öğretmenden pasif olarak bilgiyi alan durumundadır. Yapılandırmacı öğretmen olmak için geleneksel bazı kalıpları yıkmak gerekir. Yapılandırmacı sınıf ortamı özgür, etkileşimli, hareketli ve gürültülüdür.

Eğitimde; öğrencinin aktif olması-öğretmenin rehber olması, bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına önem verilmesi, grupla çalışma vb. yapılandırmacı yaklaşımdan önce de üzerinde durulan konulardı ancak yapılandırmacı yaklaşım bu unsurları da içine alarak bilgiyi yapılandırma ve öznel gerçeklikten yola çıkarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere yeni görevler yüklemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecini etkin şekilde yönlendirmek için öğretmenin şu rolleri titizlikle yapması gerekir:

1. Öğrencileri özerk ve girişken olmaya yüreklendirmek,
2. Öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğinin değiştirilmesine izin vermek,
3. Öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek,
4. Açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya yönlendirmek ve soru sormalarının yollarını açmak,
5. Öğrencilere kendi düşünceleri geliştirmeleri için fırsat vermek,
6. Öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızlıkları ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak,
7. Soruları cevaplandırmaları için öğrencilere daha uzun süre tanımak,
8. Öğrendiklerini ötelemeleri, doğada benzerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek,
9. Öğrencilerin merakını canlı tutmak,
10. Alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıkları güzellikleri yakalamalarını sağlamak,
11. Öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek,
12. Öğrencinin düşünmeyi düşünmesini ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak,
13. Olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını gözönünde bulundurmak,
14. Öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak
15. Hataları öğrencin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak (Özden,2005:72-73).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, eğitim faaliyetlerine katkı sağlamakla birlikte, bunun yanında, birçok hususta da eleştirilmektedir. Bu eleştirilerden biri, bu öğrenme yaklaşımının aşırı derecede hoşgörü göstermesidir. Bu eleştiriyi yapanlar, öğrencilere gösterilen aşırı hoşgörü sonucunda, öğretmenlerin öğrencileriyle uğraşmaktan öğrenme planlarını uygulayamadıklarını belirtmektedirler. Bir diğer eleştiri ise, bu öğrenme modelini uygulayan öğretmenlerin sertlik gereksinimini duymasıdır (Brooks&Brooks, 1999).

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bireyin eğitim-öğretim hayatının temeli oluşturan ilkokuma yazma öğretimi alanında yapılan bu değişlikler ile birlikte ilkokuma yazma öğretimi önemli araştırma konusu olmuştur. Bu araştırmanın amacı ilkokuma yazma öğretim standartlarına göre öğretmen performanslarının değerlendirilmesidir.

3. YÖNTEM

Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırmada yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

4. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ:

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçesine bağlı 37 ilköğretim okulunda görev yapan 89 kişiden oluşan 1. sınıfı okutan öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi 89 öğretmen içerisinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle seçilen 5 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Gözlem çalışmasına alınan öğretmenler çalıştıkları okullara verilen kodlara uygun sıra ile kodlanmış ve demografik bilgileri Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin demografik bilgileri

Okul- Öğretmenler	Cinsiyet		Mezun Olunan okul	Mesleki Kıdem
	Bayan	Bay		
A -Ayşe	x		Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği	10
B –Beril	x		Eğitim Enstitüsü+Lisans Tamlama/ Sınıf Öğretmenliği	30
C –Ceren	x		Yüksek Lisans/ Sınıf Öğretmenliği	8
D - Derya	x		Ziraat Fak. Ziraat Mühendisliği	10
E- Erhan		x	Eğitim Enstitüsü+Lisans Tamlama/ Sınıf Öğretmenliği	27

a. Veri Toplama Aracı:

Veri toplama aracı olarak "İlkokuma Yazma Öğretimi Standartlarına İlişkin Öğretmen Nitelikleri Gözlem Formu" kullanılmıştır. Ölçme aracının hazırlanmasında liretatür incelenmiş okuma ve yazma becerilerinin öğretimine ilişkin standartlar belirlenmiştir, uzman görüşlerine başvurularak, ifadeler üzerinde birçok değişmeler yapılarak son hali verilmiştir ve gözlem formunda gerekli şekilde yazılarak araştırmaya sunulmuştur. Bu durumun ölçek kapsam geçerliliğini arttırdığı düşülmektedir. Ölçek 15 maddeden oluşmaktadır ve üçlü likert şeklinde düzenlenmiştir (Ek.1).

Gözlem formunun güvenirliği araştırmacının gözlem verileri ile ikinci gözlemcinin gözlem verileri arasındaki korelasyon ile hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmen nitelikleri gözlem formuna ilişkin korelasyon değeri

Gözlemciler		Madde Sayısı	Korelasyon
Birinci Gözlemci - Gözlemci	İkinci	15	.76

p<0.05

Tablo 2.'de görüldüğü gibi, gözlem formuna birinci ve ikinci gözlemcinin gözlem verilerinden elde ettikleri puanlara ilişkin hesaplanan korelasyon değeri r=.76'dır. Gözlem formuyla elde edilen verilerin güvenirliğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Gözlem çalışması için seçilen beş öğretmen öğretim yılı başından sonuna dek iki haftada bir, 1 ders saati içinde gözlenmiştir. Toplamda 70 ders saatini içeren gözlem verisi elde edilmiştir. Her bir öğretmen 14 ders saati içinde gözlenmiştir. Gözlem verilerinin toplanmasında, araştırmacı gözlemci olarak derse katılmıştır. Araştırmacı sınıfın arka tarafına oturarak öğretmen nitelikleri gözlem formunu gözlemlediği ders saati içinde gözlem verilere göre puanlamıştır. Ölçme aracında sunulan maddelerin karşısında bulunan "evet", "kısmen" ve "hayır" seçenekleri işaretlenmiştir. Bu seçeneklerin değeri aşağıdaki gibidir:

Evet :3 (Ortalama puan aralığı: 3,00-2,34)

Kısmen :2 (Ortalama puan aralığı: 2,33-1,67)

Hayır :1 (Ortalama puan aralığı: 1,66-1,00)

Verilerin analizinde genel olarak; frekans ve yüzde hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları SPSS paket programı kullanılarak hesaplanmış ve tablolarda sunulmuştur.

5. BULGULAR

Tablo 3. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen nitelikleri

İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		TOPLAM	
	f	%		%	f	%	f	%	S.S	$\bar{X}$
1. Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz.	20	22,9	34	48,6	16	28,6	70	100,0	,72	2,05
2. Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder.	24	34,3	30	42,9	16	22,9	70	100,0	,75	2,11
3. Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmel□ri için ç□ş□tli etkinlikler düzenler.	1	1,4	56	80,0	13	18,6	70	100,0	,42	1,83
4. Öğrencilerinin okuma hatalarını takip eder.	55	78,6	13	18,6	2	2,9	70	100,0	,49	2,76
5. Okuduklarını anlama etkinlikleri düzenler.	47	67,1	22	31,4	1	1,4	70	□00,0	□□1	2,66
6. Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem	20	28,6	48	68,6	2	2,9	70	100,0	,50	2,26

verir.										
7. Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler.	37	52,9	25	35,7	8	11,4	70	100,0	,59	2,41
8. Öğretim sürecinde okuma-y□zma materya□l□rinden yararlanır.	42	60,0	23	32,9	5	7,1	70	100,0	,63	2,53
9. Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmaz.	20	28,6	40	57,1	10	14,3	70	100,0	,64	2,14
10. Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur	21	30,0	45	64,3	4	5,7	70	100,0	,58	2,24
11. Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirir.	22	31,4	43	61,4	5	7,1	70	100,0	,58	2,24
12. Öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri şekilde düzenler.	42	6□□0	21	30,0	7	10,0	70	100,0	,68	2,50
13. Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler.	13	18,6	32	45,7	25	35,7	70	100,0	,72	1,83
14. Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.	38	54,3	22	31,4	10	14,3	70	100,0	,73	2,40
15. Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler.	24	34,3	39	55,7	7	10,0	70	100,0	,62	2,24
Toplam									,30	2,28

İlkokuma yazma öğretimine ilişkin öğretmen nitelikleri gözlem puanlarına ait yüzdelik değerler incelendiğinde; öğretmenin niteliğine ilişkin "Evet" aralığında en çok puanlanan öğretmen nitelikleri "Öğrencilerinin okuma hatalarını takip eder."(%78,6), "Okuduklarını anlama etkinlikleri düzenler."(%67,1), "Öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanır."(%60,0), "Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenler."(%60,0), "Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir."(%54,0), "Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler." (%52,9) şeklinde sıralanmaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde ise bu öğretmen niteliklerinin $\overline{X}$ = 2,76-2,40 arasında değişen değerlerle "evet" aralığında olduğu görülmektedir.

Gözlem puanlarına ait yüzdelik değerler incelendiğinde; öğretmenin niteliğine ilişkin "Kısmen" aralığında en çok puanlanan öğretmen niteliklerinin " Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler."(%80,0), "Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verir." (%68,6), "Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur." (%64,3), "Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirir." (%61,4), "Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmaz" (%57,1), "Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler." (%55,7), "Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz." (%48,6), "Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler." (%45,7), "Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder." (%42,9) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde de bu öğretmen niteliklerinin $\overline{X}$ = 2,26-1,83 arasında değişen değerlerle "kısmen" aralığında olduğu görülmektedir.

Kısmen aralığında en düşük yüzdelik değere sahip olan "Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz."(%28,6), "Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler." (%35,7) ve "Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder." (%22,9) öğretmen nitelikleri aynı zamanda "hayır" aralığında en çok puanlanan niteliklerdir.

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Yapılan gözlem çalışması sonucunda öğretmen niteliklerine ait ortalama puanların kısmen aralığında olduğu tespit edilmiştir. Yapılandırmacı öğretim esaslarına uygun standartlara göre öğretmen performansları yeterli bulunurken, daha çok ilkokuma yazma öğretim esaslarını içeren standartlara göre öğretmen performanslarının kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen niteliklerine ilişkin gözlem bulgularında öğretmenlerin en az puanlanan niteliklerinin"Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder." ve "Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler." nitelikleri olduğu sonucu elde edilmiştir.

"Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenler.", "Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.", "Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler." Öğretmen niteliklerinin evet aralığında puanlandığı sonucu elde edilmiştir.

a. Öneriler:

1. İlkokuma yazma öğretiminde öğretmen performans düzeyleri daha geniş bir sayıda öğretmen gurubunda ve mezun olunan okul, kıdem, cinsiyet vb. değişkenler arasındaki farklar araştırılarak incelenebilir.

2. Sınıf öğretmenlerine hizmetiçi eğitimlerle ilkokuma yazma öğretimi seminerler verilebilir.

7. TARTIŞMA

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak öğrencilerle etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenler. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin belli bir konuda fikirlerini anlamak için uğraşırlar (Özden, 2005:67). Bu noktadan hareketle gözlem sürecinde elde edilen bulgular incelendiğinde "Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri etkinlikler düzenler.", "Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.", "Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler." öğretmen niteliklerinin "evet" aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını sağladıkları söylenebilir.

"Öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanır." maddesinin "Evet" aralığında en çok puanlanan öğretmen niteliklerinden biri olduğu görülmektedir. Öğrenme sırasında, öğrenci ne kadar çok duyu organını kullanırsa bilgiyi çok yönlü olarak kodlayabilir ve geri getirme düzeyi de o denli yükselir (Senemoğşu 2009:386). Bu durumun programın öğretimine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

Öğrencinin öğrenme düzeyini belirlediğine inanılan öğrenci niteliklerinden ilki bilişsel giriş davranışlarıdır. Öğrenme düzeyini belirleyen öğrenci niteliklerinden ikincisi, öğrencinin öğrenme birimi ile ilgili duyuşsal giriş özellikleridir. Öğrenme düzeyini belirlediğine inanılan üçüncü değişken ise öğretim hizmeti

niteliğidir (Senemoğlu, 2009). Slavin (1984) öğretimin niteliğinin düzeyini, duyuşsal özellik bilgi ya da becerinin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak biçimde sunulma düzeyi olarak tanımlamaktadır. Öğretimin niteliğinin büyük ölçüde eğitim programı ve dersi sunma niteliklerinin bir ürünü olduğunu ve eğitim programının nitelikli olarak hazırlanma ve sunulma ölçüsü ne denli yüksekse öğretimin niteliğinin de o denli yüksek olacağını vurgulamaktadır (Senemoğlu, 2009). "Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler.", "Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler.", "Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur." , "Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verir." öğretmen niteliklerinin kısmen aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda programının nitelikli olarak sunulmasını etkilediği söylenebilir.

KAYNAKLAR

Aksan, D.(2000). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim I. Ankara: Özkan Matbaacılık Ltd.

Akyol, H. (2000) Yazı öğretimi. *Millî Eğitim Dergisi.*146, 37-48.

Alpay, M. (2002). Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine Etkisi ve Okul Başarısına Katkısı. *Çoluk Çocuk.* Ekim; 20-22, 2002.

Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları.*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 22 (1), 393-410.

Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Brooks, M. G.& Brooks, G. J. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership,* 57(3), 18-27.

Brooks, M. G.& Brooks, G. J. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership,* 57(3), 18-27.

Çelenk, S. (2003). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Damar, M. (1996). *İlkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle öğretmen nitelikleri arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Demirel, Ö. (1996). K*uramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dikmen, Selahattin. (1991). İlkokuma Yazma Öğretmen Rehberi. Ankara: Feryal Yayınevi,

Dodd, B. ve Alex C. (2003) Young children's letter-sound knowledge, language, education of literacy teachers. *Educational Researcher*, 32, (5); 33-37.

Gray, S. W. (1964). *Okuma ve yazma öğretimi***.** (çev. N. Yüzbaşıoğlu) İstanbul: MEB Yayınları.

Göçer, A. (2000). *İlköğretim öğretmeni adaylarına ilkokuma-yazma çalışmaları ile ilgili uygulamaları.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Göğüş, B. (1993) *Türkçe öğretimine genel bir bakış: Türkçe öğretimi ve sorunları.* Ankara: TED Yayınları.

Güneş, F. (2004) *Okuma - yazma öğretimi ve beyin teknolojisi.* Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2007) Bitişik Eğik Yazının Yararları. *Eğitim ve Denetim,Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayın Organı(TEM-SEN),* 17 (5), 9-15

Hofmeister, A. M. (1992). *Handwriting Resource Book.*Utah: University Publication Utah.

MEB. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Öz, F. (1999). *Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*.(Baskı 15). Ankara: Gönül Yayıncılık.

Strain, B. L. (2003). Language and diversity training: critical emphases needed in speech and hearing services in scholols. 34; 128-137.

EK1:

İlkokuma Yazma Öğretiminde Öğretmen Nitelikleri	**Evet**	**Kısmen**	**Hayır**
1. Anlamsız hece tekrarları yaptırmaz.			
2. Öğrencilerin kurallarına uygun yazı yazma alışkanlığı geliştirmelerini takip eder.			
3. Öğrencilerinin yazılı anlatım becerisini geliştirmeleri için çeşitli etkinlikler düzenler.			
4. Öğrencilerinin okuma hatalarını takip eder.			
5. Okuduklarını anlama etkinlikleri düzenler.			
6. Okuma-yazma öğretiminde öğrencilerinin bireysel hızlarına önem verir.			
7. Öğretim ortamını öğrencilerinin özgüvenini geliştirecek şekilde düzenler.			
8. Öğretim sürecinde okuma-yazma materyallerinden yararlanır.			
9. Aşırı okuma-yazma görevleri ile öğrenciyi sıkmaz.			
10. Okuma-yazma becerilerini kazanma sürecinde öğrencilerinin zevk alacağı öğretim ortamı oluşturur.			
11. Öğrencilerinin okuma-yazma becerilerini düzenli değerlendirir.			
12. Öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edecekleri şekilde düzenler.			
13. Öğretim etkinliklerini; öğrencilerin gözlem-inceleme ve araştırma yapabilecekleri şekilde düzenler.			
14. Öğrencilerin hem kendisi hem de birbirleri ile iletişim kurmalarına fırsat verir.			
15. Öğrenme ortamını etkin katılım ilkelerine uygun olacak şekilde düzenler.			

İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ EĞİTSEL KULÜP UYGULAMALARININ ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ve YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION OF TEACHER AND ADMINISTRATOR VIEWS ABOUT THE EFFICIENCY OF STUDENT CLUB PRACTICES IN PRIMARY SCHOOLS

Arş. Gör. İhsan ONAY
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yrd. Doç. Dr. İsmail GELEN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ABSTRACT

In this study the "Educational Club Applications" which in the new primary school curriculum introduced in the 2005-2006 academic year were investigated. The research was carried out with teachers and school administrators in the Samsun city center in primary schools (including the central districts and villages) in the 2011-2012 academic year. In the research, screening model, which is one of the descriptive research models, was used. Two-stage sample selection was used to select samples. Firstly stratified sampling method, then a simple random sampling method has been used. In the study with 27 teachers and 8 school administrators were interviewed. As a data collection tool semi-structured interview form, which developed by the researcher which contains to 4 items for teacher and 9 items for school administrators was used. The reliability and validity of the questionnaires was conducted by researchers. The research findings are explained by content analysis separately for teachers and administrators. At the end of the research teachers' and administrators' opinions on the process and their thoughts revealed and made some suggestion to improve the process. As a result of the research important findings (problems) emerged that time is not sufficient, environmental conditions such works, material are unfavorable physical facilities are inadequate, communication is between stakeholders in education is insufficient, the importance of the activities are poorly understood, classes are crowded and not meet students' interest. Also as a solution these problems have been obtained recommendations which education can only be perceived as an issue in schools as well as institutions and organizations of all these studies should provide support, explaining the importance of the educational work of the club to stakeholders of education, the projects must be enabled to stakeholders, physical conditions of schools arranged for educational club activities, and such studies which social content and educational mustn't restricted by the boundaries of school. The data obtained in the research process are important, because issues and recommendations in their own words of teachers and school administrators.

Key words: Educational club, primary schools, social activities, educational activities, student club.

ÖZET

Bu çalışmada, İlköğretim okullarında 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programında yer alan "Eğitsel Kulüp Uygulamalarının" etkililiğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Samsun merkez ilköğretim okullarında (merkez ilçe ve köyleri dahil) görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Araştırmada betimsel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem seçiminde iki aşamalı örneklem seçimi yapılmış; ilk olarak tabakalı örnekleme yöntemi daha sonra ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada 27 öğretmen ve 8 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmenlere yönelik 4, yöneticilere yönelik ise 9 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Anket formlarının geçerlik güvenirliği araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Araştırma bulguları öğretmen ve yöneticiler için ayrı ayrı içerik analizi yapılarak açıklanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve yöneticilerin eğitsel kulüp uygulamalarına yönelik görüşleri, düşünceleri, bu süreçte yaşadıkları problemler ve eğitsel kulüp etkinliklerinin daha etkin olabilmesi amacıyla öneriler ortaya çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda, zamanın yetmemesi, çevre koşullarının bu tür çalışmalara elverişsiz olması, maddi-fiziksel imkânların yetersiz olması, eğitim paydaşları arasındaki iletişim kopukluğu, etkinliklerin öneminin yeterince anlaşılmamış olması, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin ilgisini karşılayacak çalışmaların yapılmaması gibi önemli sorunlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca, bu sorunlara çözüm olarak; eğitimin sadece okulların bir sorunu olarak algılanmaması gerektiği bunun yanında tüm kurum ve kuruluşların bu çalışmalara destek sağlaması gerektiği, eğitsel kulüp çalışmalarının öneminin eğitimin paydaşlarına anlatılması, yapılacak olan projelerle paydaşların aktif hale getirilmesi gerekmekte, eğitsel kulüp çalışmalarına yönelik olarak okulların fiziki şartları düzenlenmeli ve bu tür sosyal içerikli aynı zamanda eğitsel olan çalışmalar okul sınırları ile sınırlandırılmaması gerekmekte olduğu şeklinde öneriler elde edilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilen veriler ile ilgili sorunlar ve önerilerin, öğretmen ve yöneticilerin kendi ifadeleriyle yapmış oldukları betimlemeler olması bakımından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitsel Kulüp*, İlköğretim Okulları, Sosyal Etkinlikler, Eğitsel Faaliyetler*

Eğitim, insanların yaşam boyu içinde bulunduğu bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç içerisinde insanlar, sadece zamanlarının sınırlı bölümlerini eğitim amacıyla kurulmuş kurumlarda geçirirler. Buna karşılık eğitim, okul içerisinde belli plan ve programın içerisine sınırlandırılamayacak kadar geniş bir kavramdır (Özgen ve Alkan, 2012). Çelikten (2004)'e göre eğitimin amacı; etkin, demokratik, katılımcı, sorgulayan, değerlendiren, ulusal ve insani değerlerle donanmış, görevleri konusunda sorumluluk sahibi başarılı bireyler yetiştirmektir (Şişman, 2007).

Öğretim, öğrencide değişik yeterlikler oluşturmak için yapılan faaliyetleri ifade ettiğinden (Acat ve Uzunkol, 2010), kazanımlarla meydana getirilecek değişiklikler öğrencilerin gelişim özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının farklı açılardan iyi tanınmasını gerektirmektedir (Kaf Hasırcı, 2005). Yine bu süreçte öğretmenin öğrencileri iyi gözlemlemesi gerekmektedir. Bu açıdan, eğitim ortamlarında öğrenmeyi anlamlı kılacak olan öğretmendir ve bilginin anlamlı kılınmasında öğretmenin gayretleri ve yeterlikleri öğretim sürecini başarıya götürmede önemli rol oynamaktadır (Özür, 2007). Öğrenmenin anlamlı kılınması, eğitim sürecinin öğrenenin yaşamının bir parçası haline getirilmesi anlamına gelmektedir. Bu durum öğrenen kişinin algı, istek, ilgi ve ihtiyaçları gibi özellikleri dikkate alınarak öğretim sürecinin farklılaşan öğrenci özelliklerine göre düzenlenmesinin gerekliliğini ifade etmektedir.

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin toplum içerisindeki kurum ve kuruluşlardan bağımsız olması düşünülemez. Bu yüzden toplumda insan-çevre, insan-kurum ve insan-insan etkileşimi eğitim ve öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez bir parçası olmak durumundadır. Okullarda yer alan eğitsel etkinliklerin teorik ağırlıklı ve okul sınırlarıyla sınırlı olması okul-toplum ilişkilerinin gelişmesini engellemektedir. Bunun sonucu olarak öğrenci-öğretmen, öğrenci veli ve öğrenci-toplum arasında kültürel çatışmalar meydana gelmektedir (Alkan, 2005: 54). Bu tür sosyolojik sorunların önlenmesinin yollarından birisi eğitsel etkinlikleri içeren eğitsel kulüplerdir. Eğitsel kulüpler bu sorunları çözmeyi ailelerin, toplumsal kurum ve kuruluşların ve çevrenin de etkileşim içerisinde olduğu etkinlikleri düzenleyerek gerçekleştirirler.

Okullarda gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin asıl amacı öğrencilerin her yönden sağlıklı, topluma faydalı, verimli, üretken olmasını sağlamak ve öğrencileri tüm yönleriyle geleceğe hazırlamaktır (Gedikoğlu, 2005; Türe, 2007). Okullarda, derslerde ulaşılamayan ancak öğrencilerde olması istenen yetenek ve kişisel gelişimlerini sağlamak buna bağlı olarak sonuçta kendine güvenen bireyler meydana getirmek amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik çalışmaları yapılmaktadır (Tetik, 2008).

İlköğretim programı genel amaçları incelendiğinde öğrencilerin; kültürel değerlere saygılı, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, teknolojiyi etkin kullanabilen, görev ve sorumluluklarının farkında olan, hoşgörülü bir zihin yapısına sahip, öğrendiğini uygulayabilen ve okul dışındaki öğrenme fırsatlarını değerlendiren birer birey olmaları (MEB, 2006; MEB, 2010; Gülay ve Ekici, 2009) istenmektedir. İlköğretim çağı, çocukların ilerideki yaşamlarına yönelik tutum ve inançların geliştiği en önemli yıllardır (Özgüven, 1999). Yapılan araştırmalara göre (Erden, 1996) çocukların 13 yaşına kadar oluşturdukları algı ve tutumların bu yaşlardan sonra değiştirilmesi oldukça güç bir durumdur. Bu nedenle ilköğretim çağı kişinin kimliğinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Buradan hareketle, bu yaşlardaki çocuklara yönelik uygulamalı, ilgi ve ihtiyaçların dikkate alındığı ve bu yaş gruplarının gerektirdiği özellikler ön planda tutularak ilgili yaş grubuna yönelik eğitim faaliyetlerini kapsayan özel eğitsel programlar uygulanmalıdır. Bu amaçla okullarda yönetici ve öğretmenlere; okul dışında ise velilere öğrencinin sosyal ve kültürel eğitimine katkı sağlayacak görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen, ders içi ve ders dışı faaliyetler yoluyla çocuğun kendi yeteneklerini, ilgilerini ve çevresini iyi tanıyıp anlamasına yardım etmektedir (Tan, 1995: 135). Öğretmenler öğrencilerinin ilgi ve yetenek alanlarına uygun öğretme ve öğrenme ortamları oluşturmak durumundadırlar. Bu amaçla var olan programlar öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla zenginleştirilebilir ya da farklılaştırılabilir (George, 1996). Bunun için öğretmenler, öğrencilere aktif katılabileceği çok boyutlu öğrenme olanakları sunabilmelidirler. İlköğretim okullarında kurulan eğitsel kulüpler bu amaca yönelik olarak öğrencilerin ilgi ve isteklerini de göz önünde bulundurmakta ve eğitsel etkinlik çalışmaları yapmaktadırlar.

Okul yöneticileri bir kurum liderleri olarak okullarda gerçekleştirilecek sosyal etkinlikleri planlamalı ve planlanan etkinliklerin uygulanmasında iş bölümü yaparak herkesin süreç içerisinde bir görev üstlenmesini sağlamalıdır. Okul yöneticilerinin sosyal faaliyetlerdeki etkililiğine, öğretmen ve öğrencileri bu faaliyetlere ne kadar yönlendirdiğine ve bu süreçte maddi-manevi ne kadar destek sağladığına bakarak karar verilebilir (Tetik, 2008: 20). Okul yöneticilerinin etkililiği sayesinde okullarda planlanan fakat planlama aşamasından kurtulamayan sosyal faaliyetlerin önemi anlaşılarak eğitim paydaşlarının işbirliğiyle uygulamaya konulacak ve kağıt üzerinde kalmaktan bu şekilde kurtulabilecek, sonuçta sosyal etkinliklerin amacına ulaşması sağlanabilecektir.

Öğrencilerin okul dışı boş zamanlarını etkili ve olumlu bir biçimde geçirebilmeleri için uygun ortamın bulunması gerekmektedir. Okul dışında öğrencilerin kendi yaşıtlarıyla ilgi duydukları konularda oturup konuşabileceği, oyun oynayacağı ya da bir uğraşı gerçekleştirebileceği yerlerin-gençlik merkezi, sosyal eğitim merkezleri ya da toplum merkezleri gibi merkezlerin- yetersiz olması öğrencinin istenmeyen yerlere gitme alışkanlığı kazanmasına yol açabilir. Öğrencilere yönelik boş zaman faaliyetleri, ders dışı zamanlar, planlanmış faydalı sosyal aktiviteler planlı ve örtük bir şekilde gerçekleştirilebilir (Akar, 2006).

İlköğretim okullarında öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamak, derslerin etkililiğini artırmak, öğrencilerin farklı yönlerini geliştirmek ve öğrencilerin zamanlarını etkili geçirebilmelerini sağlamak amacıyla okullarda eğitsel kulüpler oluşturulmaktadır (MEB, 2005). Öğrencilerin eğitsel etkinliklerle geçirdikleri süre, öğretmenlerin de ders dışında öğrencileri ile birlikte zaman geçirmelerini sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin öğrenim hayatlarının devamını sağlamak ve öğrendikleriyle gerçek yaşam arasındaki ilişkiyi kurabilmelerini sağlamak için eğitsel ve sosyal etkinliklerin uygulanmasına katkıda bulunurlar. Öğrencilerin okuldan ayrılmasının önlenmesinde eğitsel ve sosyal etkinliklere yönlendirme önemli bir role sahiptir. Eğitsel çalışmaların bu rolü "koruyucu faktör" olarak adlandırılır (Gordon, 2010). Eğitsel kulüpler öğrencilerin fiziksel, kişisel ve ruhsal gelişimlerine katkı sağlamakta ve gelişimlerini bütün olarak kapsamaktadır. Eğitsel kulüpler sayesinde öğrenciler okulda veya okul dışı yaşamlarında öğrendiklerini uygulama imkânı elde ederler (Koçinali, 2008). Yapılan etkinlikler sayesinde öğrencilerin sosyal becerileri, iletişim becerileri ve özgüvenleri gelişir. Ayrıca, bu etkinlikler sayesinde öğrencilerde demokrasi bilinci ve birlikte iş yapma becerisi gelişmektedir (Canbay, 2007).

Türkiye'de ilköğretim okullarında 2005–2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan öğretim programında eğitsel kulüp uygulama ve işleyişinde farklılıklar gerçekleştirilmiştir (MEB, 2005). Eğitsel kulüplerin kuruluş şekilleri, amaçları ve yöntemleri tekrar gözden geçirilmiş ve iyileştirilerek daha etkili hale getirilmesine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Ancak gerçekleştirilen yenilikler ve yapılan iyileştirmelerin eğitsel kulüplerle ilgili sorunların çözülebilmesinde ciddi bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında çalışma sürecinde elde edilen veriler ve izlenimlerden de faydalanılarak; eğitsel kulüp çalışmalarına ayrılan zamanın az olması, öğrenci ilgi ve isteklerinin yeterince dikkate alınamaması ve karşılanmaması, maddi imkanların yetersiz oluşu ve süreçte izlenmesi gereken prosedürlerin çok olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Buna bağlı olarak araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan eğitsel kulüp çalışmalarının etkililiğinin öğretmen ve yöneticilerden elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1- İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin ***öğretmen*** görüşleri nelerdir?

2- İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin ***yönetici*** görüşleri nelerdir?

Bu araştırmada, 2011 yılında Samsun merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinden elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

YÖNTEM

1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama (associational-survey) türünde nedensel karşılaştırmalı (ex-post facto/after the fact) modelde tasarlanmıştır. Tarama araştırmaları geniş bir kitleden seçilen örneklem ile bir grubun bir duruma yönelik tutum ve davranışlarını belirlemeyi sağlar (Ekiz 2007: 105; Vanderstoep ve Johnston, 2009: 59; Büyüköztürk, 2009: 185-188). Buna bağlı olarak araştırmada, *İlköğretim Okullarında Uygulanmakta Olan Eğitsel Kulüp Çalışmalarının*

Etkililiğinin Öğretmen, Öğrenci, Veli ve Yöneticilerden elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Samsun merkez ilçelerindeki devlet ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırma Samsun İli Merkez İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp etkinliklerinin etkililiğine ilişkin görüşlerin orta çıkarılması amacıyla öğretmen ve yöneticilerle yürütülmüştür. Araştırmada iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Birinci aşamada dört merkez ilçede bulunan merkezde ve kırsalda bulunan okullar okulun konumuna göre sınıflandırılarak tabakalı random örnekleme (stratified random sampling) yapılmıştır (Vanderstoep ve Johnston, 2009). İkinci aşamada ise, bu tabakalar içinden basit seçkisiz örneklem ile (simple random sampling) örnekleme giren okullar belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2009). Bu amaçla, Samsun merkez ilçeleri olan İlkadım, Canik, Atakum ve Tekkeköy'deki merkezde ve kırsalda bulunan okullar belirlenmiştir. İkinci aşamada bu okullardan rasgele seçilen okullardaki öğrenci, öğretmen, veli ve yöneticiler araştırmaya katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulandığı okullar ve uygulama sayıları tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Veri Toplama Araçlarının Uygulandığı Okullar ve Uygulama Sayıları Tablosu

Sıra No	**Okul Adı**	**Okul Konumu**	**Öğretmen**	**Yönetici**
1	Hacı İsmail İlköğretim Okulu	Canik	4	1
2	75. Yıl İlköğretim Okulu	İlkadım	4	1
3	Taflan Yalı İlköğretim Okulu	Atakum	4	1
4	Kahyalı İlköğretim Okulu	Tekkeköy	3	1
5	19 Mayıs İlköğretim Okulu	Tekkeköy	3	1
6	100. Yıl İlköğretim Okulu	Canik	3	1
7	Kazımpaşa İlköğretim Okulu	İlkadım	3	1
8	Şehit Yüzbaşı Tunç Fidaner İlköğretim Okulu	Atakum	3	1
Toplam			**27**	**8**

Tablo 1'de araştırmaya katılan okullar, okulların bulundukları ilçeler ve okullardan araştırmaya katılan kişi sayıları verilmiştir. Bu tabloya göre toplamda öğretmenlere 27 görüşme formu ve yöneticilere ise 8 görüşme formu uygulanmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları

İlköğretim okullarında gerçekleştirilen eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin yapılan bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki adet ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları;

1. İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin **Öğretmen** Görüşme Formu
2. İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin **Yönetici** Görüşme Formu'dur.

1.3.1. İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu

İlköğretim okullarında kurulan eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiği ve uygulama aşamasında karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılmasına ilişkin öğretmenlerle yarı yapılanmış anket formları uygulanarak veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış anketler, katılımcılara ait problemler, değerler, inançlar veya istekler gibi verilerin esnek bir yolla elde edilmesini sağlar. Yarı yapılanmış görüşme maddelerinin araştırmaya sağladığı en önemli destek "niçin" sorusuna cevap vermesidir (Cohen ve Manion ve Marrison, 2007: 97). Öğretmenlere uygulanan yarı yapılanmış anket formu 9 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan anket formunda yer alan maddelerin güvenirlik ve geçerliği ile ilgili olarak 1 ölçme değerlendirme ve 3 eğitim bilimleri alanında olmak üzere 4 uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda anket formundaki maddeler düzenlenmiştir.

Öğretmen Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Güvenirlik ve *Geçerlik*, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan öğretmen için 9 kavramsal kategori altında verilen kodların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla *uzman görüşü*ne başvuruldu. Bu amaç doğrultusunda, uzman kişiye öğretmen anket formu için iki liste verilmiştir. Bunlardan; öğretmen görüşme formu için, (a) 72 adet örnek öğretmen yarı yapılanmış görüşme formlarına ait kodların alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) 9 farklı kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste (Ek 8) şeklindedir. Uzmandan bu listeleri de kullanarak birinci listedeki örnek kod listesini, ikinci listedeki kavramsal kategoriyle (hiçbir kodlama dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (*Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı)* kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretmen görüşme formunun analizlerinin güvenirlik aşamasında uzman tarafından değerlendirme yapıldığında 72 kodlamadan 3 kodlamanın araştırmacı ve uzman değerlendirmesinde farklılaştığı görülmüştür.

Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2009). Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında öğretmen görüşme formunun analizlerinde % 96 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır. Bu durumda, *Güvenirlik = 72 / (72+ 3) = 0.96* olarak hesaplanmıştır.

1.3.2. İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Değerlendirilmesine İlişkin Yönetici Görüşme Formu

İlköğretim okullarında kurulan eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine, uygulama öncesi ve uygulama sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin yöneticilerden veri toplamak amacıyla yarı yapılanmış görüşme formu kullanılmıştır. Yöneticilere uygulanan yarı yapılanmış görüşme formu 4 maddeden oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formunda yer alan maddelerin güvenirlik ve geçerliği ile ilgili olarak 1 ölçme değerlendirme ve 3 eğitim bilimleri alanında olmak üzere 4 uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki maddeler düzenlenmiştir.

Yönetici Görüşme Formunun Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, araştırmada ulaşılan yönetici için 4 kavramsal kategori altında verilen kodların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla *uzman görüşü*ne başvuruldu. Bu amaç doğrultusunda, uzman kişiye yönetici görüşme formu için iki ve yönetici anket formu için iki liste verildi: Bunlardan; yönetici görüşme formu için, (a) 39 adet örnek yönetici yarı yapılanmış anket formlarına ait kodların alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) 4 farklı kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste (Ek 9) şeklindedir. Uzmandan bu listeleri de kullanarak birinci listedeki örnek kod listesini, ikinci listedeki kavramsal kategoriyle (hiçbir kodlama dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (*Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı)* kullanılarak hesaplanmıştır. Yönetici görüşme formunun analizlerinin güvenirliğinde, uzman değerlendirmesi sonucunda 39 kodlamadan 2 kodlamanın araştırmacı ve uzman değerlendirmesinde farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında yönetici görüşme formunun analizlerinde % 95 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır. Bu durumda, *Güvenirlik = 39 / (39 + 2) = 0.95* olarak hesaplanmıştır.

1.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü internet sayfasından Samsun İli Merkez İlçeleri olan İlkadım, Canik, Atakum ve Tekkeköy ilçelerindeki ilköğretim okullarının listesine ulaşılmıştır. Listede yer alan okullar içerisinden örnekleme yöntemine uygun olarak seçilen bir tane ilçe merkezi, bir tane de kırsalda (köy) olmak üzere her ilçeden 2 ilköğretim okulu olmak şartıyla toplam 8 okula ulaşılmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla;

a. Öğretmenlerden verilerin toplanması amacıyla örneklem kapsamına giren ilköğretim okullarına gidilmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerle görüşülerek çalışmanın amacı, konusu ve öneminden bahsedilmiştir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında olan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden, araştırmaya katılması amacıyla eğitsel kulüp çalışmalarını yürütmekte olan toplam 27 öğretmen ile görüşülmüştür. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış ve görüşme esnasında verilerin sağlıklı olması amacıyla öğretmenlerle diyalog kurulmuştur. Öğretmenlerle görüşmelerde zaman konusunda sıkıntı çekilmiş, bu nedenle öğretmenler bazen ifade etmek istedikleri şeyleri tam olarak ifade edememişlerdir.

b. İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp çalışmalarının etkililiğine ilişkin araştırma kapsamında yer alan okullarda görev yapmakta olan yöneticilerle görüşülmüştür. Verilerin toplanması amacıyla, gidilen ilköğretim okullarındaki yöneticilerle görüşülerek araştırmanın amacı, konusu ve önemi anlatılmıştır. Yönetici konumunda olan öğretmenler araştırmayı önemsemiş ve araştırma ile yakından ilgilenmişlerdir. Bu kapsamda araştırma içerisinde yer alan 8 ilköğretim okulundan 8 yöneticiyle görüşülerek eğitsel kulüp uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

1.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken yaygın olarak kullanılan sınıflandırma yöntemleri; Değişken sayısı, verilerin özellikleri ve analizin amacına bağlı olarak yapılan sınıflandırmadır (Altunışık vd, 2007: 151). Nitel araştırmaların üç temel bileşeni bulunur (Strauss ve Corbin, 1990: 11 – 12). Bunlar;

1. **Veriler:** Görüşme (mülakat), gözlem, ses kaydı, film gibi farklı kaynaklardan elde edilen verilerden oluşur.

2. **Organize etme ve Yorumlama:** Elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, kısaltılması (kodlama) ve gruplandırılmasıdır.

3. **Raporlaştırma:** Verilerin bir düzen içerisinde yazılı ve sözlü olarak rapor halinde sunulmasını gerektirir.

Araştırma verilerinin analiz edilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler ayrıntılı olarak gözden geçirilerek her bir veri diğer verilerle ilişkilendirilerek (benzerlik ve farklılıklar ortaya konularak) ve tek başına değerlendirilerek verilere ait temalar ve yorumları sistematik bir şekilde ortaya konulmaktadır. Bu amaçla araştırmada içerik analizi yapılmasının daha uygun olacağı görülmektedir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamayı sağlar (Bryman, 1989: 159; Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227). Nitel araştırmanın en önemli özelliklerinden biri de araştırma raporlarının okuyan herkes tarafından kolaylıkla anlaşılabilmesi ve bunlardan kendileri için anlamlar çıkarabilmesidir (Ekiz, 2004: 439).

Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada, temel olarak öğretmen ve yöneticiler tarafından cevaplanan anket formları, *"eğitsel kulüplerin etkililiği"* kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Verilerin kodlanması yapılırken önceden hazırlanmış kodlar kullanılmamış, öğretmen ve yöneticilerin anketlere vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak kodlar oluşturulmuştur. Yapılan kodlamalar sonucunda eğitsel kulüplerin etkililiğine ilişkin öğretmen yarı yapılanmış anket formlarından 9 alt boyutta toplam 72; yönetici yarı yapılanmış anket formlarından 4 boyutta toplam 39 kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ve temalar öğretmen ve yöneticiler olarak ayrı bir şekilde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüplerin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bu çalışmada öğretmen ve yöneticilerden elde edilen verilerin analizleri tablolar halinde verilmiş ve frekans dağılımları dikkate alınarak frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralama yapılmıştır. Ayrıca her bir tabloya ilişkin açıklamalar ilgili tablonun altında verilmiştir.

İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüplerin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin *Öğretmen* Görüşme Formu Bulguları

Tablo2: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan *"Kulüp Çalışmalarınızı Okul Yöneticileri Destekliyor mu?* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Kulüp çalışmalarınızı okul yöneticileri destekliyor mu? Destekliyorlarsa nasıl?	Destekliyor	20	80
	Desteklemiyor	5	20
	Toplam	**25**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki "Kulüp çalışmalarınızı okul yöneticileri destekliyor mu?" maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 23 ve Grafik 1'de verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde "*destekliyor*" (f=20, %80) temasının "*desteklemiyor*" (f=5, %20) temasından daha yüksek oranda tekrarlandığı görülmektedir. Tablo 23'e göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin yaptıkları eğitsel kulüp çalışmalarını desteklemektedirler.

Tablo3: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan *"Eğitsel Kulüp Çalışmalarını Okul Dışında Gerçekleştirdiğiniz Oluyor Mu?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüp çalışmalarını okul dışında gerçekleştirdiğiniz oluyor mu? Nasıl?	Hayır	21	77,78
	Bazen	4	14,81
	Evet	2	7,41
	Toplam	**27**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki "*Eğitsel kulüp çalışmalarını okul dışında gerçekleştirdiğiniz oluyor mu?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 24 ve Grafik 2'de verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*hayır*" (f=21, %77,78) temasının; ikinci sırada "*bazen*" (f=4, %14,81) temasının ve en az oranda "*evet*" (f=2, %7,41) temasının tekrarlandığı görülmektedir. Bu tabloya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitsel kulüp çalışmalarını okul dışında gerçekleştirmedikleri görülmektedir.

Tablo4: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan *"Eğitsel Kulüpleri Çalışmalarında Karşılaştığınız Güçlükler Nelerdir?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüp çalışmalarında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?	Farklı yaşlardaki öğrencilere (1.-8. sınıflar) aynı anda hitap etmek.	7	16,67
	Öğrencilerin ilgisizliği	7	16,67
	Öğrenci sayısının fazla olması	6	14,29
	Eğitim ortamının yetersizliği	6	14,29
	Kulüp çalışma zamanlarının az olması	4	9,52
	Velilerin yardımcı olmaması	3	7,14

	Araç-gereç eksikliği	3	7,14
	Maddi Sıkıntılar	2	4,76
	Ek bir iş olarak görülmesi	1	2,38
	Öğrenci isteklerinin yerine getirilememesi	1	2,38
	Öğrencilerin evinde internet olmaması	1	2,38
	Her hangi bir güçlükle karşılaşmıyorum	1	2,38
	Toplam	**42**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki "*Eğitsel kulüpleri çalışmalarında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 25 ve Grafik 3'te verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*farklı yaşlardaki öğrencilere aynı anda hitap etmek*" ve "*Öğrencilerin ilgisizliği"* (f=7, %16,67) temalarının; ikinci sırada "*Öğrenci sayısının fazla olması"*(f=6, %14,29)ve *"Eğitim ortamının yetersizliği"* (f=6, %14,29) temalarının; üçüncü sırada "*kulüp çalışma zamanlarının az olması*" (f=4, %9,52) dördüncü sırada "*velilerin yardımcı olmaması*" ve "*araç gereç eksikliği*" (f=3, %7,14) temalarının; beşinci sırada "*maddisıkıntılar*" (f=2, %4,76); altıncı sırada "*ek bir iş olarak görülmesi*", "*öğrenci isteklerinin yerine getirilememesi*", "*öğrencilerin evinde internet olmaması*" ve "*herhangi bir güçlükle karşılaşmıyorum*" (f=1, %2,38) temaları olduğu görülmektedir.

Tablo5: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan "*Eğitsel Kulüpleri Oluştururken Nelere Dikkat Ediyorsunuz?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüpleri oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz?	Öğrencinin ilgi ve isteği	10	23,26
	Okul ihtiyaçları	8	18,60
	Çevre koşulları	6	13,95
	Okulun fiziki durumu	5	11,63
	İdarenin isteği	4	9,30
	Kulübe eşit dağılım olması	3	6,98
	Öğretmenin isteği	2	4,65
	İlgi ve alakası kulübe uygun olması	2	4,65
	Kulübün işlevsel olması	2	4,65
	Öğretmen sayısı	1	2,32
	Toplam	**43**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki "*Eğitsel kulüpleri oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 26 ve Grafik 4'te verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*öğrencinin ilgi ve isteği*" (f=10, %23,26) temasının; ikinci sırada "*okul ihtiyaçları"*(f=8, %18,60)temasının; üçüncü sırada "*çevre koşulları*" (f=6, %13,95) dördüncü sırada "*okulun fiziki durumu*" (f=5, %11,63) temasının; beşinci sırada "*idarenin isteği*" (f=4, %9,30); altıncı sırada "*kulübe eşit dağılım olması*" (f=3, %6,98) temasının; yedinci sırada "*öğretmen isteği*", "ilgi ve alakasının kulübe uygun olması", "kulübün işlevsel olması" (f=2, %4,65) temalarının ve sekizinci sırada "*öğretmen sayısı*" (f=1, %2,32) temasının olduğu görülmektedir.

Tablo6: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan "*Eğitsel Kulüpler Arasında İş Birliği Yapılıyor mu?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüpler arasında iş birliği yapılıyor mu? Nasıl?	Yapılmıyor	9	36
	Bazen	8	32
	Yapılıyor	5	20
	Gerektiği zaman yapılıyor	3	12
	Toplam	**25**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki **"***Eğitsel kulüpler arasında iş birliği yapılıyor mu?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 27 ve Grafik 5'te verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*yapılmıyor*" (f=9, %36) temasının; ikinci sırada "*bazen"* (f=8, %32)temasının; üçüncü sırada "*yapılıyor*" (f=5, %20) dördüncü sırada "*gerektiği zaman yapılıyor*" (f=3, %12) temasının olduğu görülmektedir.

Tablo7: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan *"Yılsonu Yapılan Değerlendirmelerde, Eğitsel Kulüp Çalışmalarının Hedeflenen Amaçlara Ulaşma Düzeyi Hakkında Neler Söylersiniz?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Yılsonu yapılan değerlendirmelerde, eğitsel kulüp çalışmalarının hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi hakkında neler söylersiniz?	Kısmen	11	42,31
	Ulaşma düzeyi çok zayıf	7	26,92
	Ulaşmıyor	5	19,23
	Ulaşıyor	3	11,53
	Toplam	**26**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki **"***Yılsonu yapılan değerlendirmelerde, eğitsel kulüp çalışmalarının hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi hakkında neler söylersiniz?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 28 ve Grafik 6'te verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*kısmen*" (f=11, %42,31) temasının; ikinci sırada "*ulaşma düzeyi çok zayıf"* (f=7, %26,92)temasının; üçüncü sırada "*ulaşmıyor*" (f=5, %19,23) dördüncü sırada "*ulaşıyor*" (f=3, %11,53) temasının olduğu görülmektedir.

Tablo8: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan *"Öğrencilerin Eğitsel Kulüp Faaliyetlerinde Gönüllü Olarak Katılım Sağlayabilmeleri İçin Neler Yapıyorsunuz?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Öğrencilerin eğitsel kulüp faaliyetlerinde gönüllü olarak katılım sağlayabilmeleri için neler yapıyorsunuz?	Kulüplerin tanıtımı yapılıyor.	7	25
	İsteklerine göre kulüplere yerleştiriliyor.	6	21,43
	İlgi çekici etkinlikler yapılmaya çalışılıyor.	5	17,86
	Zorunlu seçiliyor.	3	10,71
	Etkinliklere birlikte karar veriliyor.	2	7,14
	İsteklerine göre karar veriliyor.	2	7,14

	İstekleri olursa gönüllü katılım oluyor.	1	3,57
	Seçim yapılıyor.	1	3,57
	Hiçbir şey yapılmıyor.	1	3,57
	Toplam	**28**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki ***"****Öğrencilerin eğitsel kulüp faaliyetlerinde gönüllü olarak katılım sağlayabilmeleri için neler yapıyorsunuz?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 29 ve Grafik 7'de verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*kulüplerin tanıtımı yapılıyor*" (f=7, %25) temasının; ikinci sırada "*isteklerine göre kulüplere yerleşiyor"* (f=6, %21,43)temasının; üçüncü sırada "*ilgi çekici etkinlikler yapılmaya çalışılıyor*" (f=5, %17,86) temasının; dördüncü sırada "*zorunlu seçiliyor*" (f=3, %10,71) temasının; beşinci sırada "etkinliklere birlikte karar veriliyor" "isteklerine göre karar veriliyor" (f=2, %7,14) temalarının; altıncı sırada "istekleri olursa gönüllü katılım oluyor", "seçim yapılıyor" ve " hiçbir şey yapılmıyor" (f=1, %3,57) temalarının olduğu görülmektedir.

Tablo9: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşme Formunda Yer Alan *"Eğitsel Kulüp Çalışmalarında Öğrencilerin Ailelerinden Nasıl Faydalanıyorsunuz?*" Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüp çalışmalarında öğrencilerin ailelerinden nasıl faydalanıyorsunuz?	Faydalanamıyoruz.	17	53,13
	Gezi yapılacağı zaman izin alınıyor.	3	9,38
	Okula davet edilip görev veriliyor.	2	6,25
	Ailelerin katılımı kâğıt üzerinde kalıyor.	2	6,25
	Aileler bilgi sahibi değil.	1	3,13
	Konuyla ilgili meslek yada ilgileri varsa yardım alınıyor.	1	3,13
	Ailelerin fikirleri alınıyor.	1	3,13
	Gönüllü veliler belirleniyor.	1	3,13
	Ailelerin katılımı zayıf	1	3,13
	Kaynak temini gerektiğinde faydalanıyoruz.	1	3,13
	Yardım istemiyoruz.	1	3,13
	Ailelerle işbirliği yapılıyor.	1	3,13
	Toplam	**32**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki ***"****Eğitsel kulüp çalışmalarında öğrencilerin ailelerinden nasıl faydalanıyorsunuz?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 30 ve Grafik 8'de verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*faydalanamıyoruz*" (f=17, %53,13) temasının; ikinci sırada "*gezi yapılacağı zaman izin alınıyor"* (f=3, %9,18)temasının; üçüncü sırada "*okula davet edilip görev veriliyor*" ve "ailelerin katılımı kağıt üzerinde kalıyor" (f=2, %6,25) temalarının; dördüncü sırada "*aileler bilgi sahibi değil", "konuyla ilgili meslek ya da ilgileri varsa yardım alınıyor", "ailelerin fikirleri alınıyor", "gönüllü veliler belirleniyor", "ailelerin katılımı zayıf", "kaynak temini gerektiğinde faydalanıyoruz", " yardım istemiyoruz" ve "aileler ile işbirliği yapılıyor*" (f=1, %3,13) temalarının olduğu görülmektedir.

Tablo10: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşme Formunda Yer Alan *"Eğitsel Kulüpler Hakkında "Şu/nlar Yapılsaydı Daha İyi Olabilirdi" Şekline Önerebileceğiniz Düşünceleriniz Var mı? Varsa Nelerdir?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüpler hakkında "şu/nlar yapılsaydı daha iyi olabilirdi" şekline önerebileceğiniz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?	Kulüpler arası çalışmalar yapılmalı.	5	11,90
	Toplu etkinlik alanı olmalı	4	9,52
	Kulüpler işlevsel olmalı.	4	9,52
	Kulüp etkinlikleri daha sık yapılmalı	3	7,14
	Teknik donanım imkânları artırılmalı.	3	7,14
	Öğrenciler gönüllü seçilmeli	2	4,76
	1. ve 2. kademe öğrencileri ayrılmalı.	2	4,76
	Güncel ve ilgi çekici kulüpler olmalı.	2	4,76
	Sınıf mevcutları azaltılmalı.	2	4,76
	Okullar arası etkinlikler olmalı.	2	4,76
	Kulübe düşen öğretmen sayısı artırılmalı.	1	2,38
	Kulüp sayısı azaltılmalı.	1	2,38
	Kulüpler dersin devamı olmalı.	1	2,38
	Her sınıf ayrı kulüp çalışması yapmalı.	1	2,38
	İkinci bir iş (angarya) olarak görülmemeli.	1	2,38
	Kulüp çalışma planları daha net olmalı.	1	2,38
	Kılavuz kaynaklar/etkinlikler olmalı.	1	2,38
	Planlama yetişmiş uzmanlarca yapılmalı.	1	2,38
	Farklı meslek gruplarından yararlanılmalı.	1	2,38
	Bu çalışmalara kamu kurumlarından fon ayrılmalı.	1	2,38
	Maddi sıkıntılar giderilmeli	1	2,38
	Kulüplere uygun çalışma alanları olmalı.	1	2,38
	Kulüp etkinlikleri için ayrılan zaman artırılmalı.	1	2,38
	Toplam	**42**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yarı yapılanmış görüşme formundaki **"***Eğitsel kulüpler hakkında "şu/nlar yapılsaydı daha iyi olabilirdi" şekline önerebileceğiniz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 31 ve Grafik 9'de verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "*kulüpler arası çalışalar yapılmalı*" (f=5, %11,90) temasının; ikinci sırada "*toplu etkinlik alanı olmalı" ve "kulüpler işlevsel olmalı"* (f=4, %9,52)temalarının; üçüncü sırada "*kulüp etkinlikleri daha sık yapılmalı*" ve "teknik donanım imkânları artırılmalı" (f=3, %7,14) temalarının; dördüncü sırada "*öğrenciler gönüllü seçilmeli", "birinci ve ikinci kademe öğrencileri ayrılmalı", "güncel ve ilgi çekici kulüpler olmalı", "sınıf mevcutları azaltılmalı ve "okullar arası etkinlikler yapılmalı"* (f=2, %4,76) temalarının; beşinci sırada "*kulübe düşen öğretmen sayısı artırılmalı", "kulüp sayısı azaltılmalı", "kulüpler dersin devamı olmalı", "her sınıf ayrı kulüp çalışması yapmalı", "ikinci bir iş (angarya) olarak görülmemeli", "kulüp çalışma planları daha net olmalı", "kılavuz kaynaklar/etkinlikler olmalı", "planlama yetişmiş uzmanlarca yapılmalı", "farklı meslek gruplarından yararlanılmalı", "bu çalışmalara kamu kurumlarından fon ayrılmalı", "maddi sıkıntılar giderilmeli",* "kulüplere uygun çalışma alanları olmalı" ve "kulüp etkinlikleri için ayrılan zaman artırılmalı" (f=1, %2,38) temalarının; olduğu görülmektedir.

İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüplerin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin *Yönetici* Anketi Bulguları

Tablo11: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Yönetici Görüşme Formunda Yer Alan "Okul İçerisinde Eğitsel Hedeflerin Gerçekleştirilebilmesi İçin Neler Yapıyorsunuz?" Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Okul içerisinde eğitsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için neler yapıyorsunuz?	Okul paydaşları ile iletişim kuruluyor	4	23,53
	Çalışmaları denetleniyor	3	17,65
	Plan yapılıyor	2	11,76
	Öğrencileri ilgi ve isteklerine göre yönlendiriliyor	2	11,76
	Gündemdeki önemli günlerle ilgili etkinlikler yapılıyor	2	11,76
	Çalışanlar motive ediliyor	1	5,88
	Okulun fiziki ortamını iyileştirmeye çalışılıyor	1	5,88
	Çalışmalar plan doğrultusunda bir sınıfta yapılıyor	1	5,88
	Kaynakların temin edilmesinde yardım ediliyor	1	5,88
	Toplam	**17**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yarı yapılanmış görüşme formundaki **"***Okul içerisinde eğitsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için neler yapıyorsunuz"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 32 ve Grafik 10'da verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "okul paydaşları ile iletişim kuruluyor" (f=4, %23,53) temasının; ikinci sırada "çalışmalar denetleniyor**"** (f=3, %17,65)temasının; üçüncü sırada "plan yapılıyor", "öğrenciler ilgi ve isteklerine göre yönlendiriliyor" ve "gündemdeki önemli günlerle ilgili etkinlikler yapılıyor" (f=2, %11,76) temalarının; dördüncü sırada "çalışanlar motive ediliyor*", "okulun fiziki ortamı iyileştirilmeye çalışılıyor", "çalışmalar bir plan doğrultusunda sınıfta yapılıyor", "kaynakların temin edilmesinde yardım ediliyor"* (f=1, %5,88) temalarının olduğu görülmektedir.

Tablo12: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Yönetici Görüşme Formunda Yer Alan *"Sosyal Etkinliklerin Daha Verimli Geçmesi Amacıyla Okul Paydaşlarından Nasıl Faydalanıyorsunuz?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Sosyal etkinliklerin daha verimli geçmesi amacıyla okul paydaşlarından nasıl faydalanıyorsunuz?	Faydalanamıyoruz	3	30
	Maddi boyutta faydalanılıyor	3	30
	Öğretmenlere veli ziyareti yaptırılıyor	1	10
	Bölgeye uygun etkinlikler yapılıyor	1	10
	Gönüllü veliler tespit ediliyor	1	10
	Çalışmalarla ilgili paydaşların görüşleri alınıyor	1	10
	Toplam	**10**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yarı yapılanmış görüşme formundaki **"***Sosyal etkinliklerin daha verimli geçmesi amacıyla okul paydaşlarından nasıl faydalanıyorsunuz?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 33 ve Grafik 11'de verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "faydalanamıyoruz" ve "maddi boyutta faydalanılıyor" (f=3, %30) temalarının;

ikinci sırada "öğretmenlere veli ziyareti yaptırılıyor*", "bölgeye uygun etkinlikler yapılıyor", "gönüllü veliler tespit ediliyor" ve "çalışmalarla ilgili paydaşların görüleri alınıyor"* (f=1, %10)temalarının olduğu görülmektedir.

Tablo13: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Yönetici Görüşme Formunda Yer Alan *"Eğitsel Kulüp Çalışmalarında Ne Tür Sorunlar Meydana Gelmekte ve Siz Bu Sorunların Çözülebilmesi İçin Neler Yapmaktasınız?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüp çalışmalarında ne tür sorunlar meydana gelmekte ve siz bu sorunların çözülebilmesi için neler yapmaktasınız?	Velilerin katılımının yetersi olması	4	19,05
	Öğretmenler aktif destek vermiyorlar	2	9,52
	Farklı yaşlardaki öğrencilerin aynı sınıfta olması	2	9,52
	Her öğrencinin en az bir kulübe girme zorunluluğu	2	9,52
	Kulüp etkinlikleri için alan yetersiz	2	9,52
	Kulüp etkinliklerine ayrılan zaman yetersiz	2	9,52
	Uygulayıcılar bu kulüplerin faydalı olduğuna inanmıyorlar	1	4,76
	Her kulüp aktif değil	1	4,76
	Öğrenciler istemedikleri kulüplere yerleştiriliyor	1	4,76
	Etkinlikleri kâğıt üzerinde yapılmış gösteriyoruz	1	4,76
	Çalışmalar ikinci bir iş olarak görülüyor	1	4,76
	Sorumluluk duygusu yetersiz	1	4,76
	Veliler bilgilendiriliyor (Çözüm)	1	4,76
	Toplam	**21**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yarı yapılanmış görüşme formundaki *"Eğitsel kulüp çalışmalarında ne tür sorunlar meydana gelmekte ve siz bu sorunların çözülebilmesi için neler yapmaktasınız?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 34 ve Grafik 12'de verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "velilerin katılımının yetersiz olması" (f=3, %30) temasının; ikinci sırada "öğretmenler aktif destek vermiyorlar*", "farklı yaşlardaki öğrencilerin aynı sınıfta olması", "her öğrencinin en az bir kulübe girme zorunluluğu" ve "kulüp etkinlikleri için alan yetersiz"* (f=2, %9,52)temalarının; üçüncü sırada *"uygulayıcılar bu kulüplerin faydalı olduğuna inanmıyorlar", "her kulüp aktif değil", "öğrenciler istemedikleri kulüplere yerleştiriliyor", "etkinlikleri kağıt üzerinde yapılmış gösteriyoruz", "çalışmalar ikinci bir iş olarak görülüyor", "sorumluluk duygusu yetersiz" ve "veliler bilgilendiriliyor"* (f=1, %4,76)temalarının olduğu görülmektedir. Bu tablo ve grafikten anlaşılacağı üzere bu madde ile ilgili olarak toplamda 13 tema bulunmaktadır. Bu temalardan 12 tanesi sorun ile ilgili olup sadece 1 tanesi çözüm belirtmektedir. Bu durum sorunların çözümü ile ilgili olarak hiçbir şey yapılmadığını ortaya çıkarmaktadır.

Tablo14: Eğitsel Kulüp Etkinliklerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesine İlişkin Yönetici Görüşme Formunda Yer Alan *"Eğitsel Kulüpler Hakkında "Şunlar Yapılsaydı Daha İyi Olabilirdi" Şekline Önerebileceğiniz Düşünceleriniz Var mı? Varsa Nelerdir?"* Maddesine Verilen Cevapların Tema, Frekans ve Yüzde Değerleri

Anket Maddesi	**Tema**	**Frekans (f)**	**Yüzde (%)**
Eğitsel kulüpler	Üniversite ve kurumlar tarafından desteklenmeli	4	26,67
	Eğitsel kulüp etkinliklerinin etkililiğinin anlatılması gerekli	2	13,33

hakkında "şu/nlar yapılsaydı daha iyi olabilirdi" şekline önerebileceğiniz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?	Maddi sıkıntılar giderilmeli	1	6,67
	Öğrencilere sorumluluk verilmeli	1	6,67
	Öğrenciler ilgi alanlarına göre yönlendirilmeli	1	6,67
	İmkânlar iyileştirilmeli	1	6,67
	Eğitimin bir parçası olarak görülmesi sağlanmalı	1	6,67
	Formalite olarak yapılmamalı	1	6,67
	İkinci bir iş olarak görülmemeli	1	6,67
	Kulüplere özel bütçe ve kaynak ayrılmalı	1	6,67
	Bu tür etkinlikler için personel yetiştirilmeli	1	6,67
	Toplam	**15**	**100**

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yarı yapılanmış görüşme formundaki **"***Eğitsel kulüpler hakkında "şu/nlar yapılsaydı daha iyi olabilirdi" şekline önerebileceğiniz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?"* maddesine verdikleri yanıtlara ilişkin temalar, frekans ve yüzdelik oranları Tablo 35 ve Grafik 13'te verilmiştir. Bu temalar incelendiğinde en yüksek oranda "üniversite ve kurumlar tarafından desteklenmeli" (f=4, %26,67) temasının; ikinci sırada "eğitsel kulüp etkinliklerinin etkililiğinin anlatılması gerekli" temasının; üçüncü sırada *"maddi sıkıntılar giderilmeli", "öğrencilere sorumluluk verilmeli", "öğrenciler ilgi alanlarına göre yönlendirilmeli", "imkânlar iyileştirilmeli", "eğitimin bir parçası olarak görülmesi sağlanmalı", "formalite olarak yapılmamalı", "ikinci bir iş olarak görülmemeli", "kulüplere özel bütçe ve kaynak ayrılmalı" ve "bu tür etkinlikler için personel yetiştirilmeli"* (f=1, %6,67)temalarının olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve YORUM

Araştırmanın Birinci Alt Problemi Olan İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Etkililiği ile İlgili *Öğretmen* Görüşlerine İlişkin Bulguların İncelenmesi

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan *"Kulüp çalışmalarınızı okul yöneticileri destekliyor mu? Destekliyorlarsa nasıl?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 23) verilmiştir. Temalar incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu (%80) okul yöneticilerinin eğitsel kulüp çalışmalarını desteklediğini, bir kısmı da (%20) desteklemediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre araştırma örnekleminde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu eğitsel kulüp uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin verdikleri destekten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitsel kulüp etkinliklerinin etkililiğine ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda araştırma örneklemi içerisindeki ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin çoğunluğunun eğitsel kulüp çalışmalarını desteklediği görülmektedir. Temalar ayrıntılı incelendiğinde; eğitsel kulüp çalışmalarını destekleyen okul yöneticileri ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları ifadeler; *elinden geldiğince destekliyor, alınan kararlarda yanımızda oluyor, verimli olabilecek çalışmaları destekliyor, herhangi bir çalışma yaparsak destekleyeceğini söylüyor, desteğin yeterli olduğunu düşünüyorum, gezilerde yanımızda oluyor, geziler için araç temin ediyor, yapılanlara itiraz etmiyor, görevleri olduğu için destekliyor görünüyor, sene başında kulüp oluştururken öğretmenleri görevlendiriyor ve maddi imkânlar ölçüsünde her türlü imkânı sağlıyor* şeklindedir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan "*Eğitsel kulüp çalışmalarını okul dışında gerçekleştirdiğiniz oluyor mu?"* maddesine verilen cevapların frekans

ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde verilmiştir (Tablo 24). Temalar incelendiğinde eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili olarak; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun (%77) eğitsel kulüp çalışmalarını okul dışında gerçekleştirmedikleri, bir kısmının (%14) bazen okul dışında gerçekleştirdikleri, bir kısmının da (%7) okul dışında gerçekleştirdikleri görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu okul içi ve okul dışı çalışmalar gerektiren ve öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerini amaçlayan eğitsel kulüp çalışmalarını (MEB, 2005) okul içerisinde gerçekleştirdikleri, bir kısmının da bazı etkinliklerle ilgili olarak okul dışında gerçekleştirebildiklerini ifade etmişlerdir. Temalar ayrıntılı incelendiğinde; *eğitsel kulüp çalışmalarını okul dışında gerçekleştiremeyen öğretmenlerin kullandıkları ifadeler "gezi ve araştırmalar için çıkılıyor ama bu çok sık olmuyor, sınıf çok kalabalık oluğu için olmuyor, maddi sorunlar engel oluyor, farklı seviyelerdeki öğrencileri bir arada tutmak zor oluyor, öğrenciler taşımalı olduğu için zor oluyor, dışarıya gitmek sorun oluyor ve henüz olmadı ama olabilir* şeklindedir. Eğitsel kulüp çalışmalarını okul dışında gerçekleştirdiğini ifade eden öğretmenlerin kullandıkları ifadeler ise "*sadece kulüp etkinlik saatinde, bayram hazırlıkları yaparken ancak okul çevresinde, bazen ağaçlandırma çalışması ve müze ziyaretleri, gezi düzenliyoruz ve yıllık planın bir gereği olarak*" şeklindedir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan *"Eğitsel kulüp çalışmalarında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 25) verilmiştir. Temalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kulüp çalışmalarına ilişkin karşılaştıklarını ifade ettikleri sorunlar; *farklı yaşlardaki öğrencilere hitap etmek (1. ve 8. sınıfların aynı ortamda olması) ve öğrencilerin ilgisizliği (%17), öğrenci sayısının fazla olması ve eğitim ortamının yetersizliği (%14), kulüp çalışma zamanlarının az olması (%9) (Tetik, 2008: 138), velilerin yardımcı olmaması ve araç-gereç eksikliği (%7), maddi sıkıntılar (%5), ek bir iş olarak (angarya) görülmesi, öğrenci isteklerinin yerine getirilememesi ve öğrencilerin evinde internet olmaması (%2)* şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ise (%2) eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili *herhangi bir güçlükle karşılaşmadıklarını* ifade etmişlerdir. Yukarıda ifade edilen temalar ile ilgili sorunlar incelendiğinde en yüksek oranda ifade edilen iki temanın; farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bir arada (aynı anda ve aynı ortamda) çalışmak zorunda olması ve öğrencilerin ilgisizliği (%17) olarak görülmektedir. Dolayısıyla iki tema incelendiğinde ikisinde öğrencilerin ilgisizliği ile doğrudan ilişki olduğu görülmektedir. Farklı yaşlardaki öğrencilerin ilgileri de farklı olduğundan bir grubu memnun etmeye çalışan öğretmenin diğer grupları memnun etmesi zorlaşmaktadır. Buna bağlı olarak öğrencilerin ilgisi azalmakta ve öğrencilerin ilgisizliği sorunu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla bu iki temanın birleştirilmesi ile öğrencilerin ilgisizliği sorunu ile ilgili temanın önemi (%34) daha da önem kazanmaktadır. Gerçekleştirilen eğitsel kulüp uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çekmemesi yapılan etkinliklerin öğrenci seviyesine göre olmadığını veya öğrencilerin eğitsel kulüp çalışmalarından daha farklı şeyler beklediğini ortaya koymaktadır. Ekmekçi (2006: 75) ve Eroğlu'nun (2008: 62-73) yaptığı araştırmada ulaşmış olduğu "öğrencilerin eğitsel kulüplere gönüllü katılım sağlamaması, kulüp çalışmalarına ayrılan zamanın yetersiz olması ve kişisel ilgi ve yeteneklerin dikkate alınması gerektiği" sonuçlar bu araştırmada ulaşılan sonuçlarla benzer olması bakımından araştırmayı desteklemektedir. Yaman (2011) yapmış olduğu araştırtmada ulaşmış olduğu "okullardaki eğitsel etkinlik alanlarının bulunmadığı, var olan alanları etkin olarak kullanılamadığı ve eğitsel etkinliklere ayrılan zamanın yetersiz oluşu" yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan "*Eğitsel kulüpleri oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde verilmiştir (Tablo 26). Araştırmaya katılan öğretmenlerin bu maddeye verdikleri yanıtlara ilişkin temalar incelendiğinde, öğretmenler eğitsel kulüpleri oluştururken dikkat ettikleri durumlar; *öğrencinin ilgi ve isteği (%23), okul ihtiyaçları (%18), çevre koşulları (%14), okulun fiziki durumu (%11), idarenin isteği (%9), kulübe eşit dağılım olması (%7), öğretmenin isteği ve öğrencinin ilgi ve alakasının kulübe uygun olması (%4), kulübün işlevsel olması (%4) ve öğretmen sayısı (%2)* şeklindedir. Yukarıda ifade edilen temalara ilişkin oranlardan da anlaşılacağı üzere eğitsel kulüpler oluşturulurken öğrencilerin ilgi ve isteklerinin çok fazla önemsenmediği ve bunun yanında birçok faktörün de etkili olduğu görülmektedir. Ancak bu temalar incelendiğinde eğitsel kulüpleri oluştururken dikkat edilmesi gereken temaların *öğrencinin ilgi ve isteği, çevre koşulları ve kulübün işlevsel olması* gerektiği (MEB, 2005) dikkate alındığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %50'sinin bunu yapmaya çalıştığı görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kulüpleri oluştururken öğrencilerin ilgi ve istekleri dışında dikkate aldıkları çok sayıda faktör olduğu söylenebilir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan "*Eğitsel kulüpler arasında iş birliği yapılıyor mu? Nasıl?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde verilmiştir (Tablo 27). Temalara verilen cevaplar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden eğitsel kulüpler arasında işbirliği yapılmasıyla ilgili olarak; en yüksek oranda *yapılmıyor (%36), bazen (%32), yapılıyor (%20) ve gerektiği zaman yapılıyor (%12)* temalarının olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre araştırmaya katıla öğretmenlerin temalara verilen oranlar dikkate alındığında eğitsel kulüpler arasında işbirliği yapılmıyor temasının en yüksek oranda tekrarlandığı görülmektedir. Temalar ayrıntılı olarak incelendiğinde bazen yapılıyor, yapılıyor ve gerektiği zaman yapılıyor temaları altında katılımcıların belirttikleri ifadeler; *"çalışmalar ve çalışma ortamları aynı olduğunda, faaliyetler çakıştığı zaman, belirli gün ve haftalarda, temizlik, anket yaparken, bazen konuları öğrencileri bir araya toplayıp işliyoruz, trafik ve Kızılay haftalarında, bazı gün ve kutlamalarda ve tiyatro çalışmalarında*" şeklindedir. Eğitsel kulüp etkinlikleri kapsamında bir arada yapıldığı ifade edilen etkinlikler genel olarak "spor, temizlik, belirli gün ve haftalar ve tiyatro çalışmaları" olduğu görülmektedir. Burada ifade edilen çalışmaların okulun kendi içerisinde ve müfredata bağlı olarak yapması gerekli olduğu etkinlikler olarak düşünüldüğünde eğitsel kulüp çalışmaları sırasında işbirliğinin yapılmadığı söylenebilir. Ayrıca, temalara ilişkin öğretmenler tarafından yukarıda belirtilen ifadeler incelendiğinde okul içerisinde yalnızca birkaç eğitsel kulübün aktif olduğu görülmektedir. Ancak, bu kulüplerin etkiliklerinin de belirli özel günler ve okulun genel işleyişi çerçevesinde yapılan çalışmalara sıkıştırıldığı söylenebilir. Koçinali (2008: 178) yapmış olduğu araştırmada ulaşmış olduğu "eğitsel kulüp çalışmalarına katılımın sadece ilgili kulüp öğrencileri düzeyinde olması" eğitsel kulüp çalışmalarında diğer öğrenci grupları ve paydaşlarla işbirliği yapılmadığını göstermesi bakımından araştırmayı desteklemektedir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan *"Yıl sonu yapılan değerlendirmelerde, eğitsel kulüp çalışmalarının hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi hakkında neler söylersiniz?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 28) verilmiştir. Temalar ayrıntılı incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kulüp çalışmalarının amacına ulaşma düzeyi ile ilgili belirttikleri ifadelere ait temalar; *kısmen (%42), ulaşma düzeyi çok zayıf (%26),*

ulaşmıyor (%19) ve ulaşıyor (%11) şeklindedir. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunluğu eğitsel kulüp çalışmalarının hedeflenen amaçlara ulaşma düzeylerinin çok düşük olduğunu ifade etmektedir. Yine araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı eğitsel kulüp çalışmalarının hedeflenen amaçlara ulaştığını (%11) belirtmektedir. Bu temalar ayrıntılı incelendiğinde, *eğitsel kulüp çalışmalarının amacına ulaşamamasının ve yeterince etkili olmamasının nedenleri ile ilgili olarak öğretmenlerin belirttikleri ifadeler; "genellikle sınıfta yapılıyor, kulüp çalışmalarının olduğu hafta başka şeyler yapılıyor, sadece belirli gün ve haftalarda etkinlik yapılıyor, bazı kulüpler nispeten ulaşsa bile amacına ulaşmıyor, karşılaşılan güçlükler nedeniyle ulaşılamıyor, velilerden yeterince faydalanılamıyor, kulüpler doğru çalışmadığı için ve okulun fiziksel yapısı engel oluyor"* şeklindedir. Bu bulgular doğrultusunda eğitsel kulüpler ile ilgili olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kulüp çalışmalarından beklentilerin olduğu ancak bu beklentilerin karşılanma düzeylerinin "çok zayıf" olduğu söylenebilir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan "*Öğrencilerin eğitsel kulüp faaliyetlerinde gönüllü olarak katılım sağlayabilmeleri için neler yapıyorsunuz?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 29) verilmiştir. Temalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kulüp etkinliklerine öğrencilerin gönüllü olarak katılımlarını sağlayabilmek amacıyla yaptıkları çalışmalar; *kulüplerin tanıtımı yapılıyor (%25), isteklerine göre kulüplere yerleştiriliyor (%21), ilgi çekici etkinlikler yapılmaya çalışılıyor (%18), zorunlu seçiliyor (%11), etkinliklere birlikte karar veriliyor ve isteklerine göre karar veriliyor (%7), istekler olursa gönüllü katılım oluyor ve seçim yapılıyor (%3) şeklindedir.* Bunlara ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı da *"hiçbir şey yapılmıyor"* şeklinde *(%3)* ifade kullanmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaptıkları bu çalışmalardan; kulüplerin tanıtılması, ilgi ve isteklerine göre yerleştirilmesi ve etkinliklere birlikte karar verilmesi temalarının öğrencilerin eğitsel kulüplere katılımını teşvik edebileceği düşünülmektedir (MEB, 2005). Bu temalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70'inin öğrencilerin katılımlarını teşvik edebilecek çalışmalar yaptığı söylenebilir. Bu temaların dışında kalan; zorunlu seçilme, seçim yapılması ve hiçbir şey yapılmaması gibi durumlarda öğrencilerin, yapılacak olan eğitsel kulüp çalışmalarına aktif olarak gönüllü katılımlarını sağlamanın zor olacağı söylenebilir. Ekmekçi (2006: 58) yapmış olduğu araştırmada ulaşmış olduğu "eğitsel kulüp etkinliklerinde öğrencilerin kişisel ilgi ve istekleri ile çevre koşullarının yeterince göz önünde bulundurulmadığı" sonucu bu araştırmada ulaşılan sonuçları desteklemektedir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan *"Eğitsel kulüp çalışmalarında öğrencilerin ailelerinden nasıl faydalanıyorsunuz?*" maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde verilmiştir (Tablo 30). Temalar incelendiğinde eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin ailelerinden faydalanma şekillerine ilişkin temalar*; "gezi yapılacağı zaman izin alınıyor (%9); okula davet edilip görev veriliyor ve ailelerin katılımı kâğıt üzerinde kalıyor (%6); aileler bilgi sahibi değil, konuyla ilgili meslek ya da ilgileri varsa yardım alınıyor, ailelerin fikirleri alınıyor, gönüllü veliler belirleniyor, ailelerin katılımı zayıf, kaynak temini gerektiğinde faydalanıyoruz, ailelerle işbirliği yapılıyor ve yardım istemiyoruz (%3)* şeklindedir. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden büyük bir kısmının ise faydalanamıyoruz (%53) şeklinde ifade kullandıkları görülmektedir. Bu temalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık olarak %96'sının öğrencilerin velilerinden aktif olarak faydalanamadıkları görülmektedir. Buradan öğrenci velileri ile

ilgili olarak ilköğretim okullarında uygulanmakta olan eğitsel kulüp çalışmalarına yönelik ilgilerinin olmadığı söylenebilir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen anketinde yer alan *"Eğitsel kulüpler hakkında "şu/nlar yapılsaydı daha iyi olabilirdi" şekline önerebileceğiniz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde verilmiştir (Tablo 31). Bu temalar incelendiğinde öğretmenlerin ilköğretim okullarında uygulanmakta olan eğitsel kulüp faaliyetlerine ilişkin önerileri; *kulüpler arası çalışmalar yapılmalı (%12); toplu etkinlik alanı olmalı ve kulüpler işlevsel olmalı (%9); kulüp etkinlikleri daha sık yapılmalı ve teknik donanım imkânları artırılmalı (%7); öğrenciler gönüllü seçilmeli, birinci ve ikinci kademe öğrencileri ayrılmalı, güncel ve ilgi çekici kulüpler kurumalı, sınıf mevcutları azaltılmalı ve okullar arası etkinlikler olmalı (%5); kulübe düşen öğretmen sayısı artırılmalı, kulüp sayısı azaltılmalı, kulüpler dersin devamı olmalı, her sınıf ayrı kulüp çalışması yapmalı, ikinci bir iş (angarya) olarak görülmemeli, kulüp çalışma planları daha net olmalı, kılavuz kaynaklar/etkinlikler olmalı, planlama yetişmiş uzmanlarca yapılmalı, farklı meslek gruplarından yararlanılmalı, çalışmalara kamu kurumlarından fon ayrılmalı, maddi sıkıntılar giderilmeli, kulüplere uygun çalışma alanları olmalı ve kulüp etkinlikleri için ayrılan zaman artırılmalı (%2)* şeklindedir. Bu temalar incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin hem çalışmalar esnasında karşılaştıkları sorunlar hem de yapmayı amaçladıkları çalışmalara engel olan durumlar da ortaya çıkmaktadır (Tablo 25). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ortaya koydukları bu öneriler ile eğitsel kulüp çalışmalarının daha aktif, işlevsel, etkili ve öğrencilerin ilgilerini çekici hale getirmek istedikleri söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemi Olan İlköğretim Okullarındaki Eğitsel Kulüp Uygulamalarının Etkililiği ile İlgili *Yönetici* Görüşleri Bulgularının İncelenmesi

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin yönetici anketinde yer alan *"Okul içerisinde eğitsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için neler yapıyorsunuz?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 32) verilmiştir. Temalar incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin eğitsel hedeflerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla yaptıkları çalışmalara ilişkin temalar; *okul paydaşları ile iletişim kuruluyor (%23); çalışmalar denetleniyor (%17); plan yapılıyor, öğrenciler ilgi ve isteklerine göre yönlendiriliyor ve gündemdeki önemli günlerle ilgili etkinlikler yapılıyor (%12); çalışmalar motive ediliyor, okulun fiziki ortamı iyileştirilmeye çalışılıyor, çalışmalar plan doğrultusunda bir sınıfta yapılıyor ve kaynakların temin edilmesine yardım ediliyor (%6)* şeklindedir. Buradan elde edilen bulgulara ve oluşturulan temalara göre araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticileri kendi okulları içerisinde yapılan eğitsel kulüp çalışmalarını desteklemeye çalıştıkları söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin okul yöneticilerinin eğitsel kulüplere ilişkin görüşlerini desteklemektedir (Tablo 23).

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin yönetici anketinde yer alan *"Sosyal etkinliklerin daha verimli geçmesi amacıyla okul paydaşlarından nasıl faydalanıyorsunuz?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 33) verilmiştir. Temalar incelendiğinde okul yöneticilerinin eğitsel kulüp çalışmalarıyla ilgili olarak okul paydaşlarından faydalanma durumlarına ilişki temalar; *faydalanamıyoruz ve maddi boyutta faydalanılıyor (%30); öğretmenlere veli ziyaretleri yaptırılıyor, bölgeye uygun etkinlikler yapılıyor, gönüllü veliler tespit ediliyor ve çalışmalarla ilgili paydaşların görüşleri*

alınıyor (%10) şeklindedir. Temalar ayrıntılı incelendiğinde okul yöneticilerinin önemli bir kısmının (%30) eğitsel kulüp etkinlikleriyle ilgili olarak okul paydaşlarından faydalanamadıklarını ifade etmişlerdir. Buna ek olarak okul yöneticilerinin ifadelerinden eğitsel kulüplerle ilgili olarak okul paydaşlarından faydalanma durumlarının çok düşük ve sınırlı olduğu (maddi boyutta ve görülerin alınması) söylenebilir. Yukarıda ifade edilen temalardan elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticilileri okul paydaşlarının eğitsel kulüplere ilişkin yaklaşım ve tutumlarından yeterince memnun olmadıkları söylenebilir.

Eğitsel kulüp Etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin yönetici anketinde yer alan *"Eğitsel kulüp çalışmalarında ne tür sorunlar meydana gelmekte ve siz bu sorunların çözülebilmesi için neler yapmaktasınız?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 34) verilmiştir. Temalar incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ürettikleri çözümlere ilişkin temalar; *velilerin katılımının yetersiz olması (%19); öğretmenler aktif destek vermiyorlar, farklı yaşlardaki öğrencilerin aynı sınıfta olması, her öğrencinin en az bir kulübe girme zorunluluğu, kulüp etkinlikleri için alan yetersiz ve kulüp etkinliklerine ayrılan zaman yetersiz (%9); uygulayıcılar bu kulüplerin faydalı olduğuna inanmıyorlar, her kulüp aktif değil, öğrenciler istemedikleri kulüplere yerleştiriliyor, etkinlikleri kağıt üzerinde yapılmış gösteriyoruz, çalışmalar ikinci bir iş (angarya) olarak görülüyor, sorumluluk duygusu yetersiz ve veliler bilgilendiriliyor (%5)* şeklindedir. Temalar incelendiğinde araştırmaya katılan okul yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar genel olarak okul paydaşlarından yeterince faydalanılamaması, eğitsel kulüpler için alanın yetersiz olması ve kulüp etkinliklerine ayrılan zamanın yetersiz olması gibi sorunlardır. Bu temalar incelendiğinde karşılaşılan sorunların, öğretmen anketinde yer alan *"Eğitsel kulüpleri çalışmalarında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?"* maddesine araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlarla benzer oldukları (Tablo 27) görülmektedir. Ancak, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin eğitsel kulüplerin uygulayıcıları olan öğretmenlerle ilgili belirttikleri bir sorun da "öğretmenlerin eğitsel kulüplerin faydalı olduğuna inanmıyorlar" şeklindedir. Koçinali (2008: 177) yapmış olduğu araştırmada ulaşmış olduğu "öğretmenlerin eğitsel kulüp çalışmalarına ilgisiz olması, bu çalışmaların formalite olarak yapılması, öğrenci katılımının yetersiz olması ve çalışmalara ayrılan zamanın yetersizliği" sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Eğitsel kulüp etkinliklerinin etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin yönetici anketinde yer alan *"Eğitsel kulüpler hakkında "şu/nlar yapılsaydı daha iyi olabilirdi" şekline önerebileceğiniz düşünceleriniz var mı? Varsa nelerdir?"* maddesine verilen cevapların frekans ve yüzde değerleri kodlanarak temalar halinde (Tablo 35) verilmiştir. Temalar incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerin eğitsel kulüp çalışmalarının daha etkili hale getirilmesi amacıyla oraya koydukları önerilere ilişkin temalar; *üniversite ve kurumlar tarafından desteklenmeli (%27); eğitsel kulüp etkinliklerinin etkililiğin anlatılması gerekli (%13); maddi sıkıntılar giderilmeli, öğrencilere sorumluluk verilmeli, öğrenciler ilgi alanlarına göre yönlendirilmeli, imkânlar iyileştirilmeli, eğitimin bir parçası olarak görülmesi sağlanmalı, formalite olarak yapılmamalı, ikinci bir iş olarak görülmemeli, kulüplere özel bütçe ve kaynak ayrılmalı ve bu etkinlikler için personel yetiştirilmeli (%7)* şeklindedir. Okul yöneticilerinin eğitsel kulüpleri etkililiğinin artırılması ile ilgili olarak ortaya koydukları ve en yüksek oranda belirtilen tema eğitsel kulüp çalışmalarının "üniversite ve kurumlar tarafından desteklenmeli" olarak görülmektedir. Yine yöneticilerin belirtmiş oldukları önerilere ilişkin temalar "kulüp etkinliklerinin etkililiğinin artırılması, maddi sıkıntıların giderilmesi, öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilmesi

gerektiği, formalite olarak yapılmamalı ve ikinci bir iş (angarya) olarak görülmemeli" noktalarında benzerlik göstermektedir (Tablo 31). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin eğitsel kulüp etkinliklerine ilişkin ortaya koydukları öneriler doğrultusunda, bu tür çalışmaların daha aktif, etkili, işlevsel, hem uygulayıcıların hem de öğrencilerin ilgilerini çekmesi konusunda istekli oldukları söylenebilir.

Sonuçlar

İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin *öğretmen* görüşleri ile ilgili sonuçlar;

- Öğretmenlere, ilköğretim okullarında uygulanmakta olan eğitsel kulüp etkinliklerini okul yöneticilerinin destekleyip desteklemediği sorulduğunda, öğretmelerin büyük bir kısmının yaptıkları çalışmalarla ilgili olarak okul yöneticileri tarafından desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca bağlı olarak, eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili olarak okul yöneticilerinin öğretmenleri destekleme şekillerinin yapılanlara itiraz etmeme, geziler için araç temin etme ve kulüplerle ilgili olarak öğretmenlerin görevlendirilmesi şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- İlköğretim okullarında uygulanmakta olan eğitsel kulüp çalışmalarının okul dışında gerçekleştirilme durumları öğretmenlere sorulduğunda; öğretmenlerin büyük bir kısmının çalışmalarını okul dışında gerçekleştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarını okul dışında gerçekleştirebildiğini ifade eden öğretmenlerin ise bayram hazırlıkları yapılırken ve ağaçlandırma gibi çalışmaları okul dışında yapabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitsel kulüp uygulamalarına yönelik çalışmalarını okul dışında yapamamalarının nedenlerinin ise; öğrenci sayısının fazla olması, farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada olması, öğrencilerin taşımalı olması ve okul dışına çıkmanın sorun olması gibi problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitsel kulüpler ile karşılaştıkları sorunların; farklı yaşlardaki öğrencilere aynı ortamda hitap etmek, öğrenci sayısının fazla olması, okul imkânlarının yetersiz olması, eğitsel kulüp çalışmalarını yapacakları alanın kulüp çalışmalarına uygun olmaması, kulüp çalışmaları için ayrılan zamanın yetersiz olması ve bu tür çalışmaların okul paydaşları tarafından önemsenmeyişi gibi sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden eğitsel kulüp çalışmalarında karşılaşılan önemli sorunlardan birinin de öğrencilerin ilgisizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre eğitsel kulüp uygulamaları ile ilgili olarak öğrencilerin ilgi ve seviyelerine hitap etmediği sonucuna ulaşılabilir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kulüpleri oluştururken dikkate aldıkları etkenlerin; öğrencilerin ilgi ve istekleri, okul ve çevrenin ihtiyaçları, idarenin isteği, kulübün işlevsel olması ve öğretmen sayısı gibi faktörler olduğu görülmektedir. Buradan, eğitsel kulüpleri oluştururken öğrencilerin ilgi ve istekleri ile çevre şartlarının dikkate alınması gerektiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin farklı faktörlerden etkilendikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

- İlköğretim okullarında oluşturulan eğitsel kulüpler arasında işbirliği yapılıp yapılmadığına ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının eğitsel kulüpler arasında işbirliği

yapılmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Eğitsel kulüpler arasında işbirliği yapıldığını ifade eden öğretmenlerin ifadelerinden temizlik yapılırken, trafik ve Kızılay haftası ve belirli gün ve haftalarda yapılan etkinlikler olduğu görülmektedir. Bu tür etkinliklerin öğretim programı genel kapsamında yapıldığı düşünüldüğünde eğitsel kulüp çalışmaları esnasında kulüpler arasında işbirliğinin yapılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ilköğretim okullarındaki eğitsel kulüp çalışmalarının hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyleri ile ilgili olarak belirttikleri ifadelerden eğitsel kulüp çalışmalarının hedeflenen amaçlara ulaşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Eğitsel kulüp çalışmalarının amacına ulaşamaması ile ilgili olarak; çalışmaların genellikle sınıfta yapılması, çalışmalara ayrılan zamanın yetersiz oluşu, eğitsel kulüp çalışmaları yapılacağı zamanlar farklı etkinliklerin yapılması ve farklı güçlüklerden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin eğitsel kulüp faaliyetlerine gönüllü katılımlarının sağlanabilmesi amacıyla; öğrencilerin isteklerinin dikkate alındığı, ilgi çekici etkinlikler yapılmaya çalışıldığı, öğrencilerin kulüplere zorunlu olarak seçildikleri ve etkinliklere birlikte karar verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kulüp çalışmalarında öğrencilerin ailelerinden faydalanma durumları incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının öğrencilerin ailelerinden hiçbir şekilde faydalanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ailelerinden faydalandığını ifade eden öğretmenlerin ise maddi açıdan ve yapılacak etkinliklerle ilgili olarak velilerin görüşlerinin alınması şeklinde olduğu görülmektedir. Buradan çıkan sonuca göre eğitsel kulüp etkinlikleri genel olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin, öğrencilerin ailelerinden faydalanamadıkları ve velilerin bu tür çalışmalara aktif olarak katılmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

- İlköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okullarındaki eğitsel kulüp çalışmalarının daha etkin hale getirilmesi ile ilgili olarak getirilen öneriler incelendiğinde; eğitsel kulüplerin çalışmaları esnasında birbirileriyle etkileşim içerisinde olmaları gerektiği, eğitsel kulüplerin kulüp çalışmalarına uygun olacak şekilde alanlara ihtiyacı olduğu, oluşturulması amaçlanan kulüplerin güncel ve öğrencilerin ilgilerini çekecek türden çalışmalar yapacak olması gerektiği, kulüp çalışmaları için ayrılan mevcut zamanın yeterli olmadığı, farklı meslek gruplarından faydalanılması gerektiği, maddi sıkıntılardan dolayı birçok çalışmanın yapılamadığı için maddi desteğe ihtiyaçlarının olduğu ve ilgi düzeyleri birbirine yakın olan öğrencilerin aynı kulübe yerleştirilmesi bu amaçla farklı sınıf seviyelerinde olan öğrencilerin birbirinden ayrılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu sonuç Şahin (1995) ve Gündüz'ün (1997) yaptıkları çalışmalarda ulaştıkları "maddi desteğin yetersizliği, araç-gereçleri olmayışı, yeterli zamanın ayrılamaması okulun fiziki yapısından kaynaklanan sıkıntılar vb." gibi sonuçlar tarafından desteklenmektedir.

6.1.1. İlköğretim okullarındaki eğitsel kulüp uygulamalarının etkililiğine ilişkin *yönetici* görüşleri ile ilgili sonuçlar;

- Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin eğitsel kulüplerin hedeflenen amaçlara ulaşabilmesi amacıyla; çalışmaları denetledikleri, gündemdeki önemli günlerle ilgili etkinlikler yaptıkları, kaynakların temin edilmesine yardım ettikleri ve okulun fiziki ortamının iyileştirilmesine çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

- Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin belirttikleri ifadeler doğrultusunda, yöneticilerin büyük bir kısmının okul paydaşlarından faydalanamadıkları; faydalandığını ifade eden yöneticilerin ise gönüllü velilerin tespit edilmesi ve velilerden görüş alınması şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bu faydalanma şekilleri eğitsel kulüp çalışmaları açısından oldukça yetersiz ve paydaşlardan sadece veli boyutuyla sınırlı kalmaktadır. Dolayısıyla eğitsel kulüp çalışmaları genel olarak düşünüldüğünde okul yöneticilerinin okul paydaşlarından faydalanamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

- Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yöneticilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitsel kulüp çalışmalarında karşılaştıkları problemlerin; farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada bulunması, kulüp çalışmalarına ayrılan zamanın yetersiz olması, kulüp etkinlikleri için yeterli alanın olmaması, uygulayıcıların kulüp çalışmalarının faydalı olduğuna inanmamaları, etkinliklerin kağıt üzerinde kalması, öğrencilerin istemedikleri kulüplere yerleştirilmesi, sorumluluk duygusunun olmaması ve kulüplerin aktif olmaması gibi problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili olarak birçok sorunla karşılaştıkları ve bu sorunları çözebilmek amacıyla velilerin bilgilendirilmesi dışında etkili çözümler üretemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- İlköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin eğitsel kulüp çalışmalarının daha etkin olması amacıyla öneriler getirmeleri istenmiştir. Bu önerilere bağlı olarak; maddi sıkıntıların giderilmesi gerektiği, öğrencilerin ilgi alanlarına göre yönlendirilmesi gerektiği, çalışmaların formalite olarak yapılmaması gerektiği, kulüp çalışmalarına ek kaynak ve bütçe ayrılması gerektiği, imkânların iyileştirilmesi ve bu çalışmalar için uzman personel yetiştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları "genel olarak" incelendiğinde ilköğretim okullarındaki eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili olarak birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Bu sorunlar genel olarak zamanın yetmemesi, çevre koşullarının bu tür çalışmalara elverişsiz olması, maddi-fiziksel imkânların yetersiz olması, eğitim paydaşları arasındaki iletişim kopukluğu, etkinliklerin öneminin yeterince anlaşılmamış olması, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin ilgisini karşılayacak çalışmaların yapılmaması gibi önemli sorunlardır. Ayrıca, araştırma bulgularına göre eğitimin paydaşları olan öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin; kırsalda veya şehir merkezinde olmaları ve sosyo ekonomik düzeyleri arasındaki farklılıklar eğitsel kulüp çalışmalarına yönelik beklentileri önemli oranda etkilemektedir. Bunlara ek olarak araştırmanın bir parçası olarak, katılımcılar tarafından çözüm önerisi olabilecek bazı öneriler getirilmiştir. Bunlar ise genel olarak eğitimin sadece okulların bir sorunu olarak algılanmaması gerektiği bunun yanında tüm kurum ve kuruluşların bu çalışmalara destek sağlaması gerektiği getirilen önerilerden biridir. Ayrıca, eğitsel kulüp çalışmalarının öneminin eğitimin paydaşlarına anlatılması, yapılacak olan projelerle paydaşların aktif hale getirilmesi gerekmektedir. Eğitsel kulüp çalışmalarına yönelik olarak okulların fiziki şartları düzenlenmeli ve bu tür sosyal içerikli aynı zamanda eğitsel olan çalışmalar okul sınırları ile sınırlandırılmaması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

ACAT, M. B. ve UZUNKOL, E. (2010). İlköğretim Programlarındaki Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 29.

AKAR, N. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Eğitim Yöneticilerinin Çözüm Yaklaşımları (Denizli İli Örneği), Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri ABD, Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

ALKAN, T. (2005*). Değişen Toplumsal Yapı ve Eğitim. Yaşam Boyu Öğrenme*, (52-69), (Haz: Fevziye Sayılan-Ahmet Yıldız), Ankara, Pegem A Yayıncılık.

ALTUNIŞIK, R., COŞKUN, R., BAYRAKTAROĞLU, S., Yıldırım, E. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı, Sakarya Yayıncılık, 5. Baskı, Sakarya.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş., DEMİREL, F. (2009). *Bilimsel Araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Baskı.

BRYMAN, A. (1989). Research Methods and Organization Studies, Contemporary Social Research Series (General Ed. Martin Bulmer).

CANBAY, A. (2007). İlköğretim Okullarında Sosyal Etkinlikler ve Müzik Kulübünün Önemi, *Millî Eğitim Dergisi, Sayı. 174*.

COHEN, L ve MANİON, L ve MARRİSON, K. (2007). Research Methods in Education, Taylor – Francis e-Library, Sixth Edition.

ÇELİKTEN M. (2004). İdeal Bir Okul Müdürü Portresi, *Akademik Araştırmalar Dergisi, Sayı: 21, Sayfa: 195–204.*

EKİZ, D. (2004). *"Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal ya da Yapay", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 415-439.*

EKİZ, D. (Ed) (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemler*, Lisans Yayıncılık, İstanbul.

EKMEKÇİ, A. (2006). İlköğretim Okulları 1. Kademede Eğitici Kol Çalışmalarının Yeterlilik Düzeyi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D., Yüksek Lisans Tezi.

ERDEN, M. (1996). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınevi.

EROĞLU, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki Sosyal Kulüp Çalışmalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Elmadağ İlçesi Örneği),* Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi B.D., Yüksek Lisans Tezi.

GEDİKOĞLU, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı: 1.*

GEORGE, D. (1996). Gifted Education, *Identification and Proovision, London, David Fulton Publishers.*

GORDON, T. (2010). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, 3. Baskı, (S. Karakale, Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık, (Orijinal Basım Tarihi 2003).

GÜLAY, H. ve EKİCİ, G. MEB Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Açısından Analizi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 1*.

GÜNDÜZ, H. (1997). "*Eğitici Kol Çalışmalarının Etkililiği İle İlgili Öğretmen ve Yönetici Görüşleri,*", Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KAF HASIRCI, Ö. (2005). İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Adana.*

KOÇİNALİ, A. (2008). Kocaeli İli Gebze İlçesindeki Endüstri Meslek Liselerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Eğitsel Kulüplere Bakışı, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi.

MEB (2005). Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 13.01.2005 tarih ve 25699 sayılı Resmi Gazete.

MEB. (2006). *İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar),* Pegem Yayınevi, Ankara.

MEB, (2010). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 18. Millî Eğitim Şura Kararları, *Tebliğler Dergisi*.

MİLES, M.B. ve HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis (An Expanded Sourcebook), Second Edition,* SAGE Publications, İnternational Educational And Publisher Thousand Oaks, London – New Delhi.

ÖZGEN, K ve ALKAN, H. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrenme Stillerine Uygun Geliştirilen Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:18.*

ÖZGÜVEN, İ. E. (1999). Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik, PDREM Yayınları, Ankara.

ÖZÜR, N. K. (2007). Coğrafya Eğitiminde Öğrenme Öğretme Süreçleri. Karabağ, S. (Editör). *Kuram Ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi.* Ankara: Gazi Büro Yayıncılık.

SABAN, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları İmgeler, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (2), 281-326.*

SABAN, A., KOÇBEKER, B. N. ve SABAN, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory ve Practice),6 (2), 461-522.*

STRAUSS, A. ve CORBİN, J. (1990). *Basic of Qualitative Research (Techniques and Procedures For developing Grorunded Theory),* Second Edition, 31. 01. 2011 Tarihinde http://ac.aua.am/irina_harutyunyan/Public/research%20method%20qanak.pdf, Adresinden Alınmıştır.

ŞAHİN, Ç. (1995). "İlköğretim Okulları 1. Kademede (İlkokullarda) Eğitici Kol Çalışmalarının Yeterliliği Üzerine Bir Araştırma,", Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

ŞİŞMAN, M. (2007). *Eğitimde mükemmellik Arayışı -Etkili Okullar-*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

TAN, H. (1995). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, MEB Yayınevi, İstanbul.

TETİK, V. (2008). *Genel Liselerde Sosyal Etkinliklerin Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Etkililiği,* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

TÜRE, N. (2007). *Eğitimde ve Öğretimde Bir Araç Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkılar,* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.

VANDERSTOEP: W. ve JOHNSTON, D. D. (2009). Research Methods For Everyday Life (Blending Qualitative and Quantitative Approaches), Published by Jossey-Bass, San Francisco.

YAMAN, E. (2011). Rekreasyon Bağlamında Öğrenci Algılarına Göre Sosyal Kulüplerin İşlevselliği, *Uluslar Arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, yıl:2, sayı:3.*

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* Seçkin Yayıncılık, 6. Baskı.

ORTAOKUL 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNTERNET BAĞIMLILIĞI İLE BİLİŞ ÜSTÜ FARKINDALILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

A REVIEW ON SECONDARY SCHOOL 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS' INTERNET ADDICTION AND METACOGNITIVE AWARENESS WITH REGARDS TO VARIOUS VARIABLES

Mehmet KILINÇ
MEB, Refika Küçükçalık Ortaokulu, Kayseri, Türkiye
mehmetkilinc58@hotmail.com
Ali DOĞAN
MEB, Ahmet Eskiyapan İlkokulu, Kayseri, Türkiye
rehberalidogan@gmail.com

ÖZET

Bağımlılık kavramının tanımlaması daha çok madde bağımlılığı ile gündem olmuştur. Ancak Günümüz şartlarında İnternet bağımlığı madde bağımlığı ile eşdeğer şekilde toplumlarda yıkıcı etkiler göstermektedir.

Amaç: Bu araştırmanın amacı, Kayseri ili, merkez ilçelerinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin İnternet bağımlılık durumlarını, biliş üstü farkındalıklarını tespit etmek, demografik özellikler (cinsiyet, bilgisayar ve internet erişim durumu vb.) ve akademik başarıları arasındaki ilişkileri saptamaktır.

Yöntem: Çalışma örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Kayseri ili merkez ilçelerinde öğrenim gören 5 ortaokulda 7. ve 8. sınıflarında okuyan 352 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma verileri; 35 sorudan oluşan internet bağımlılığı anketi ve 52 sorudan oluşan biliş üstü farkındalık envanterinden elde edilmiştir. Elde edilen veriler t- testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) uygulanarak çözümlenmiştir. Tüm istatistiksel değerlendirmelerde, anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Bulgular: İnternet Bağımlılığı Ölçek puanı ile değişkenlerin ilişkisi incelendiğinde, internette kalma süresi arttıkça bağımlılık ölçek puanının da arttığı, erkeklerin kızlara göre bağımlılık ölçek puanlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu, internet bağımlılığı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda biliş üstü farkındalıklarının ve akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada elde edilen veriler okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma alanında çalışan uzmanlara fikir verirken, aynı zamanda öğretmenlere ve velilere de bilinçli İnternet kullanmayı öğretme noktasında yol gösterecektir.

Anahtar kelimeler: Bağımlılık, İnternet bağımlılığı, biliş üstü,

ABSTRACT

Definition of addiction concept usually sounds like and evokes drug addiction, although they are different from each other. Yet, in our world today the internet addiction has the same destructive effects on societies as drug addiction.

Purpose: The purpose of this study is to determine the internet addiction status and metacognitive awareness of the secondary school students who study in Kayseri city center and its central districts and identify the relation between their demographical properties (gender, computer and internet access etc.) and academical success.

Method: The sample of the study consists of 350 7th and 8th grade students who study in 5 different secondary schools in central districts of Kayseri in 2012-2013 academic year. The data in the study were collected through a 35-question internet addiction survey and a 52-question inventory of metacognitive awareness. The collected data were analyzed using t-test and one-factor analysis of variance (Anova). In all statistical evaluations the level of significance was considered as $p<0.05$.

Findings: When the variables are analyzed using the Internet Addiction Scale it is seen that the more one keeps online the more the addiction scale point increases, male students have statistically and significantly higher points in comparison to female students, the students who are more internet addicted also have higher metacognitive awareness and academical success.

Findings of this study will not only give new ideas to guidance counselors working in schools but also will have the teachers and parents teach how to use the internet consciously.

Keywords: Addiction, Internet addiction, metacognitive.

1. GİRİŞ

Teknolojik alandaki gelişmeler insan hayatına kolaylıklar getirmiştir. Bu kolaylıklar beraberinde insanların farkında olmadığı bazı sorunlarda yaratmıştır. Bu sorunlardan biri de bu teknolojik yapıya olan bağımlılıktır. Alan yazında ilk bağımlılık tanımlarında "ilaç almayı" görmekteyiz. Bu tanımla bağımlılığın, madde bağımlılığı kapsamında değerlendirildiği söylenebilir (Cengizhan, 2005). Bağımlılık, "Bağımlı olma durumu" (TDK) şeklinde tanımlanmıştır. "İnternet bağımlılığı" terimi ise ilk kez psikiyatrist Dr. Ivan Goldberg tarafından patolojik internet kullanımını nitelendirmek için teklif edilmiştir. Goldberg (1996) "İnternet Bağımlılığı Bozukluğunu" birden çok temel tanı ölçütü ile tanımlamaktadır. Bunlar; ağda geçirilen zamanı artırma isteği, ağla ilgili hayal kurma, plânlanandan daha uzun süre internette kalma, sürekli fiziksel, sosyal ya da psikolojik sorunlara sahip olmak vb. (Aktaran: Balcı ve Gülnar, 2009).

Temelleri 1960'lı yıllarda Amerika'da atılan internet, aradan geçen 52 yıl içerisinde tüm dünyaya hızla yayılmış ve 30 Haziran 2012 tarihli verilere göre tüm dünyada 2.405.518.376 kişiye ulaşmıştır. Türkiye'de de oldukça hızlı bir artış söz konusudur. 2000 yılında Türkiye'de internet kullanıcı sayısı 2.000.000 iken, bu oran Aralık 2011 yılında 18,22 kat artarak 36.455.000 kullanıcıya ulaşmıştır (Url 1).

İnternetin tüm dünyada bu denli hızla yayılması, kuşkusuz pek çok farklı disiplinin konuyu ele almasına neden olmuş ve birey üzerinde yarattığı etkileriyle literatüre de girmesini sağlamıştır. İnternet, bir yandan insanların pek çok ihtiyacını karşılarken, bir yandan da bağımlılığın gelişmesine neden olmaktadır (Batıgün ve Kılıç, 2011). Birey internet ile karşı karşıya kaldığında daha rahat ve özgür içinden geldiği gibi davrandığından bireyde bağımlılığa neden olmaktadır. Nitekim Stephenson, (1988)'nun yaptığı çalışmada bazı bireylerin interneti çok fazla kullanma nedeni olarak internetin kişiye hoşlandığı türden iletişim deneyimleri sağladığını ve bu fazla kullanım da bağımlılık benzeri davranışlara neden olduğu sonucunu çıkarmıştır. Bağımlı olan bireylerde artık interneti eğlenceli bir takım duygular yaşamak için daha sık kullanmaya başlamaktadırlar. Toplumda kendini ifade edemeyen, kabul görmemiş bireylerin bağımlı olma olasılığının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Yang ve Tung, (2004) çalışmasında benlik saygısı düşük kişiliğe sahip bireylerin internet bağımlısı olma ihtimalinin yüksek olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Özellikle okul çağındaki gençlerde oldukça sık görülen, psikolojik ve bedensel gelişimlerini, sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkileyerek akademik başarılarını da düşüren aşırı şekilde internet/bilgisayar kullanımı bireyin hem akademik hem de kişisel gelişimini negatif yönde etkilemekte, kişiyi bağımlı hale getirmektedir. Bu bağlamda da ortaya çıkan "bağımlılık" kavramının tanımının iyi yapılarak nedenlerinin, belirtilerinin ve çözüm önerilerinin ortaya konulması önem taşımaktadır (Cengizhan 2005).

İnternet kullanımında öğrenciler kullanımı bilgi arama veya öğrenmeden ziyade daha çok eğlence amaçlı kullanmaktadır. Bu bilinçsiz kullanım internet başında daha fazla zaman geçirme sonucunu doğurmaktadır. Kullanımda farkındalık durumlarının olmayışı ve kontrolsüz kullanım beraberinde akademik başarısızlığı getirmektedir. Young (1998) internet bağımlılığı sonucu ortaya çıkan problemler olarak, akademik, ailevi sosyal ilişkiler, finansal, iş ve fiziki problemler olarak ifade etmektedir. Bu problemler arasında dikkatimizi en çok çeken öğrenciler ve akademik başarılarıdır.

Bütün bu olumsuz yapının yanında eğitimde akademik başarı çıtasını yukarıya çekmek için eğitimciler öğrencilerde farkındalık duygusunun geliştirilerek bu bilinçli internet kullanımını kazandırmanın gerekliliğini aramaktadırlar. Bunun için öğrencilerde biliş üstü becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Biliş üstü yeteneği gelişmiş olan öğrenciler ne bildiklerinin ve neyi bilmediklerinin farkında olan öğrenciler olduğundan biliş üstü farkındalığın ve becerilerinin kullanılması öğrencilerin başarısında önemli bir etkiye sahip olacaktır (Doğan,2013).

Düşünmeyi düşünme (Blakey & Spence, 1990) olarak tanımlanan biliş üstü genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Biliş üstü kavramı birçok bilim insanı tarafından ele alınmış ve çalışmalar sonucunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. Türkiye'de bilim adamları biliş üstü (metacognition) kavramı için, yürütücü biliş (Sübaşı, 2000; Senemoğlu, 1997), biliş bilgisi (Özer, 1998; Selçuk, 1999), bilişötesi (Demirel, 2003; Namlu, 2004), üstbiliş (Küçük-Özcan, 2000; Demir, 2000) bilişsel farkındalık (Doğanay, 1996;Gelen,2003; Duman, 2008) gibi farklı kelimeleri kullanmaktadırlar. Bu çalışmada, kavram *biliş üstü*olarak kullanılmıştır.

Biliş üstü, en kısa tanımıyla, kişinin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelir (Flavell, 1979; Huitt, 1997; Hacker ve Dunlosky, 2003; Jager, Jensen ve Reezigt, 2005). Flavell (1979)'e göre biliş üstü; iletişim, okuduğunu anlama, dil öğrenme, sosyal biliş, dikkat, öz-kontrol, bellek, öz-öğretim, yazma, problem çözme alanlarında önemli bir rol oynar. Biliş üstü farkındalığı olan öğrencilerin okuduğunu anlama ve kullanmada başarılarının yüksek olduğu farklı araştırmalarla desteklenmiş (Vadhan ve Stander, 1994; Johnson, 2002; Hassan, 2003; Özbilgin,1993;Gümüş, 1997; Aral, 1999; Gelen, 2003; Çiçekçioğlu, 2003; Çakıroğlu,2007) ayrıca biliş üstü stratejileri kullanan öğrencilerin akademik başarılarının, kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan farklı araştırmalar da vardır (Ormrod, 2003; Mayer, 1998, Schunk ve Zimmerman, 1998).

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeylerinin biliş üstü farkındalık ve akademik başarıları arasında ilişkisini incelemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri, biliş üstü farkındalıkları ve akademik başarıları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Öğrencilerin biliş üstü farkındalıkları ve akademik başarıları, internet bağımlılık düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, internet bağımlılık düzeylerinin biliş üstü farkındalık ve akademik başarıları arasında ilişkisini ortaya Koyabilmek için Tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, Bir olay ya da durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Konu olan Olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır (Karasar, 1998).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2012-2013 öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan İlçesine bağlı 5 değişik Ortaokula devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden toplam 352 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerin bağımsız değişken kapsamındaki bazı nitelikleri ise şöyledir: Öğrencilerin % 47,7 si kızlardan, % 52,3'ü erkeklerden oluşmaktadır.

2.3. Kullanılan Araçlar

Biliş Üstü Farkındalık Testi: Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Abacı, Çetin ve Akın (2006) tarafından da Türkçeye uyarlaması yapılan Biliş üstü Farkındalık Envanteri kullanılmıştır. Abacı, Çetin ve Akın (2006) Biliş Üstü Farkındalık Envanterinin (Metacognitive Awareness Inventory; MAI) cronbach güvenirlik katsayısını. 95 olarak bulmuşlar ve güvenirlik çalışması için 164 üniversite öğrencisine 21 gün arayla testi uygulayıp iki veri arasındaki korelasyonu da yine 0.95 olarak elde etmişlerdir.Likert tipi bu envanterde yer alan maddeler; (1)Hiçbir zaman, (2)Nadiren, (3)Sık sık, (4)Genellikle ve (5)Her zaman şeklinde olmak üzere 5'li olarak derecelendirilmiştir.

İnternet Bağımlılığı Ölçeği: Günüç (2009) tarafından Türkçe olarak geliştirilen ölçek, 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirilirken, bağımlılık ve bağımlılığa yol açabilecek unsurların belirlenmesi için bir madde havuzu oluşturulmuş, bu havuzdan uzman görüşleri alınarak denemelik bir ölçek geliştirilmiştir. Oluşturulan ölçek pilot uygulama ile denenip geçerliği sınandıktan sonra, ölçek geliştirme çalışmasında yer alan yedi ilde, 754 orta öğretim öğrencisi ile geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçekte tutum düzeyleri beşli Likert dereceleme ile ölçeklendirilmiştir. Likert tipindeki derecelemeler; "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum", "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir. Ölçek maddeleri 5'ten 1'e doğru puanlandırılmıştır. Ölçek puanları 35-175 arasında değişmektedir. Ortaöğretim Kademesine uygulanan Ölçeğe ilişkin Madde ayırt Edicilik düzeylerinin. 420 ile 681 değerleri arasında değiştiği gözlenmiştir. Yapılan değerlendirmelerde ölçeğin geçerlik ve güvenirliği yüksek olarak saptanmıştır (Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı=0.94) (Günüç ve Kayri 2010) .

Beşli Likert tipteki ölçeklerde kullanılan seçeneklere uygun olarak, aritmetik ortalamaların anlamlandırılabilmesi amacıyla değerlendirme aralıkları, 1.00---1.80; 1.81---2.60; 2.61---3.40; 3.41---4.20; 4.21---5.00 şeklinde ifade edilebilmektedir (Yılmaz, 2010).

Gökçearslan, Ş., Günbatar, M.S. (2012) ölçeği geliştiren araştırmacılarla yaptıkları görüşmeler sonucunda, beşli likert tipte düzenlenmiş olan ölçeğin her bir maddesine verilebilecek maksimum puanla (5) minimum puan (1) farkı (4), verilebilecek olası puan sayısına (5) bölünerek aralıklar (0.8) belirlemişlerdir. Bu düzenleme sonucunda her bir maddeye verilen puanların ortalaması üzerinden değerlendirme yapabilmek için yorum ölçütünü aşağıdaki gibi oluşturmuşlardır.

1 - 1.80 arası = Kesinlikle Katılmıyorum

1.81 – 2.60 arası = Katılmıyorum

2.61 – 3.40 arası = Kararsızım

3.41 – 4.20 arası = Katılıyorum

4.21 – 5.00 arası = Tamamen Katılıyorum

Yukarıda belirtilen yorum ölçütünden bağımlı grupları yordayabilmek için aşağıdaki gruplara ulaşılmışlar.

1 – 2.60 arası = Bağımlı Olmayan

2.61 - 3.40 arası = Eşik Grubu

3.41 – 4.20 arası = Risk Grubu

4.21 – 5.00 arası = Bağımlı Grup

Ölçek toplam puanı üzerinden değerlendirme de yukarıdaki gruplandırma paralelinde aşağıdaki gibi oluşmaktadır.

35 – 91 arası = Bağımlı Olmayan

92 – 119 arası = Eşik Grubu

120 – 147 arası = Risk Grubu

148 – 175 arası = Bağımlı Grup (Gökçearslan ve Günbatar, 2012).

2.4. Verilerin Değerlendirilmesi

Çalışma verilerinin istatistiksel değerlendirmesinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler t- testi ve tek faktörlü varyans analizi (Anova) uygulanarak çözümlenmiştir. Tüm istatistiksel değerlendirmelerde, anlamlılık düzeyi $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın amacı ve alt amaçları bağlamında cinsiyet, internet bağımlılık düzeyleri, biliş üstü farkındalıkları ve akademik başarıları ile ilgili elde edilen bulgular ve yorumları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Toplam puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucu öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerine ilişkin frekans ve yüzdeler aşağıdaki tablo1de sunulmuştur.

Tablo 1 öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri

Grup	n	%
Bağımlı Olmayan	231	65,6
Eşik Grup	42	12,0
Risk Grup	41	11,7
Bağımlı Grup	38	10,7
Toplam	352	100

Tablo1 incelendiğinde öğrencilerin 231 kişiden oluşan büyük çoğunluğunun internet bağımlısı olmadıkları görülmektedir. Bunu 42 kişi ile eşik grubunda olan öğrenciler izlemektedir. Öğrencilerden 38'i (% 10,7) ise internet bağımlısıdır. İnternet Bağımlısı olmaya yakın Olan ve internet bağımlısı olma Potansiyeli gösteren grup olan risk grubunda ise 41 öğrenci (% 11,7) yer almaktadır. Yüzdelik değerleri incelendiğinde yaklaşık olarak öğrencilerin % 11 inin internet bağımlısı olduğu olduğu görülmektedir. İnternet bağımlısı olma potansiyeli olan öğrencilerin oranı ise %12 dir.

Tablo 2.Öğrencilerin internet Bağımlılığı, biliş üstü farkındalık ve Akademik başarı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	**X**	**Std. Sapma**	**t**	**p**
Biliş üstü Farkındalık	KIZ	168	194,73	30,87	3,530	.001
	ERKEK	184	182,02	36,15		
Akademik Başarı	KIZ	168	72,03	13,05	2,401	.017
	ERKEK	184	68,76	12,52		
İnternet Bağımlılığı	KIZ	168	75,54	31,59	2,233	.026
	ERKEK	184	83,82	37,43		

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre internet bağımlılığına ilişkin olarak daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Erkek öğrencilerin internet bağımlığı kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 2 deki veriler akademik başarı düzeyi açısından incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarı açısından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kız öğrencilerin akademik başarıları erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Yine tablo 2 deki veriler biliş üstü farkındalık düzeyi açısından incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre biliş üstü farkındalık açısından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kız öğrencilerin biliş üstü farkındalıkları erkek öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<0,05$).

Tablo 3 . Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalık ve Akademik Başarı düzeylerinin İnternet Bağımlılığı değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri.

İnternet Bağımlılığı	**N**	**X**	**Std. Sapma**

Biliş üstü Farkındalık	Bağımlı Değil	231	194,81	29,98
	Eşik	42	174,33	36,48
	Risk	41	179,80	35,91
	Bağımlı	38	171,29	42,76
Akademik Başarı	Bağımlı Değil	231	71,48	12,80
	Eşik	42	69,35	9,81
	Risk	41	69,53	16,23
	Bağımlı	38	65,15	11,06

Tablo 3'deki bulgular incelendiğinde biliş üstü farkındalık boyutunda en yüksek ortalamanın internet bağımlısı olmayan öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla 179,80 ortalamayla riskli, 174,33 ortalamayla eşik ve 171,29 ortalamayla bağımlı gruptaki öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Anaova analizine ilişkin bulgular tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Biliş üstü Farkındalık ve Akademik Başarı düzeylerinin internet bağımlılığı açısından farklılaştırılmasına ilişkin ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Biliş üstü Farkındalık	Gruplar arası	31932,027	3	10644,009	9,730	,000
	Grup içi	380708,584	348	1093,990		
	Toplam	412640,611	351			
Akademik Başarı	Gruplar arası	1392,466	3	464,155	2,847	,038
	Grup içi	56738,614	348	163,042		
	Toplam	58131,080	351			

Tablo 4' incelendiğinde internet bağımlılığı değişkenine göre farklı düzeyde olan öğrencilerin biliş üstü farkındalıklarının farklılaşmasına ilişkin hesaplanan f değerinin (F=9,730; p<.05) anlamlı düzeyde bir farkı gösterdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde akademik başarı açısından farklılaşmayı ortaya koymak amacıyla hesaplanan f (F=2,847; p<.05) değeri de gruplar arasındaki farkın anlamlı olduğunu ifade etmektedir.

Biliş üstü farkındalık ve akademik başarı değişkenleri açısından ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Biliş üstü Farkındalık ve Akademik Başarı boyutlarında ortaya çıkan farkın kaynağına ilişkin Scheffe Testi Sonuçları

	(I) Bağımlılık	**(J) Bağımlılık**	**Ortalamalar Arası Fark (I-J)**	**p**
Biliş üstü Farkındalık	Bağımlı Değil	Eşik	20,48052*	,001
		Risk	15,00897*	,039
		Bağımlı	23,52438*	,000

	Eşik	Risk	-5,47154	,875
		Bağımlı	3,04386	,977
	Risk	Bağımlı	8,51540	,663
	Bağımlı Değil	Eşik	2,13203	,752
		Risk	1,95259	,804
		Bağımlı	6,33128*	,025
Akademik Başarı	Eşik	Risk	-,17944	1,000
		Bağımlı	4,19925	,457
	Risk	Bağımlı	4,37869	,425

Tablo 5'deki bulgular incelendiğinde biliş üstü farkındalık boyutundaki farklılaşmanın internet bağımlısı olmayan grup lehine olduğu görülmektedir. Bununla birlikte eşik, risk ve bağımlı grupların biliş üstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuca göre internet bağımlısı olmayan öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeylerinin eşik, risk ve internet bağımlısı olan öğrencilere oranla anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5'deki bulgular akademik başarı düzeyi açısından incelendiğinde ise ortaya çıkan farkın internet bağımlısı olan ve olmayan gruplar arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre internet bağımlısı olmayan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin internet bağımlısı olan öğrencilerin akademik başarı düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte diğer gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin % 10,7'si internet bağımlısı, % 11,7'si risk grubunda internet bağımlısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin % 65,6'sı ise bağımlı değildir. İnternet bağımlısı olan ve risk grubunda bulunan toplam % 22,4'lük oran ortaokul düzeyinde eğitim gören bireyler için oldukça yüksek bir düzeydir. Gökçearslan ve Günbatar (2012)'ın lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada ise bu oran %7 çıkmıştır. Bu çalışmada ise öğrencilerin ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencileri olduğu, büyüme ve gelişme çağının en hızlı olduğu dönemde düşünüldüğünde internet ortamında bu kadar çok zaman geçirme eğiliminde olmaları dikkat çekici bir durumdur. İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan epidemiyolojik çalışmalarda da genel olarak internet bağımlılığının toplumdaki yaygınlığı % 6-14 arasındadır (Arısoy, 2009; Cengizhan, 2005).

Cinsiyet açısından erkek öğrencilerin internet bağımlığı, kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir. Çıkan bu sonuç Üneri ve Tanıdır (2011) ile Gökçearslan ve Günbatar (2012)'ın Öztürk ve diğerleri (2007) çalışmaları ile paralellik gösterirken, Young (1998)'in çalışmasında ise kızların erkeklere oranla daha çok internet bağımlısı olduğu görülmüştür. Bu sonucu Gökçearslan ve Günbatar (2012) literatürdeki bu farklılığı kültürel etkiye bağlarken, Türk Kültüründe erkek öğrencilerin bilgisayar başında fazla zaman geçirmesine, kız öğrencilere göre daha müsamahalı davranılabiliyor olabileceği şeklinde açıklamaktadır. Cinsiyetlere göre biliş üstü farkındalık düzeylerine bakıldığında kız öğrencilerin biliş üstü farkındalık düzeylerinin de erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum cinsiyetlere göre akademik başarıya da yansımıştır. Nitekim kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre akademik başarıları daha yüksek çıkmıştır.

Biliş üstü farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin tam tersi bir sonuçla internet bağımlık düzeylerinin düşük, biliş üstü farkındalığı yüksek olan öğrencilerin ise aynı zamanda akademik başarılarının da yüksek olduğu görülmüştür. Ormrod, 2003; Mayer, 1998, Schunk ve Zimmerman, 1998, çalışmalarında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar bütün olarak değerlendirildiğinde biliş üstü farkındalık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, internet bağımlılıklarının düşük olduğu ve akademik başarılarının yüksek olduğu söylenebilir.

İnternet bağımlılık oranının son yapılan çalışmalara göre bu çalışmada daha yüksek çıkmış olması, öğrencilerde bağımlılığın endişe verici durumuna dikkatleri çekmelidir. Bireylerde bu farkındalık yaratılmadığı zaman üst eğitim kurumlarında daha endişe verici bir durumun habercisi olarak düşünülebilir. Biliş üstü farkındalığın akademik başarılar üzerindeki etkisi dikkate alındığında öğretmenlerin de bu becerileri öğrencilere öğretmesi ve öğrencilerde bu farkındalığı yaratma gerekliliğini göstermektedir (Doğan,2013). Bununla beraber ailelere de internet kullanımı ile ilgili bilinçlendirme çalışmaları yaygınlık kazandırılmalıdır. Ayrıca farklı sınıf seviyelerinde karşılaştırmalar yapmak için yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Abacı, R., Çetin, B., & Akın, A. (2006), "Biliş Ötesi Farkındalık Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması", Educational Sciences: Theory & Practice.

Akın, A. (2006). Başarı Amaç Oryantasyonları Ile Bilisötesi Farkındalık, Ebeveyn Tutumları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Aral, A.O. (1999), Tahmin Etme Ve Metakognitif Bilgi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Arısoy Ö. (2009).İnternet Bağımlılığı Ve Tedavisi. Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar. 1: 55-67.

Balcı, Ş. Ve Gülnar, B. (2009): "Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı Ve İnternet Bağımlılığının Profili", Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi, Sayı :6, Temmuz 2009, Konya.

Batıgün, A.D., Kılıç, N. (2011). İnternet Bağımlılığı İle Kişilik Özellikleri, Sosyal Destek, Psikolojik Belirtiler Ve Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 26(66), 1-10.

Blakey, E. ve Spence, S. (1990). Developing Metacognition. Syracuse, NY: ERIC Information Center Resources

Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bölükbaş, K. M., Yıldız, C., 2005. İnternet Kullanımında Kadın-Erkek Eşitsizliği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 103-112.

Cengizhan, C. (2005). *Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternet Kullanımında Yeni Bir Boyut: Bağımlılık* VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. İstanbul, Türkiye

Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Çiçekçioğlu, D. (2003). Bilişsel ve Biliş Ötesi Okuma Stratejilerinin Direk Ve Tümleşik Olarak Bilinçlendirme Seviyesinde Öğretiminin Okuma Yeterliliğine Ve Strateji Kullanımına Etkileri. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.

Demir, G. Ö. (2000). A Model to Investigate Probability and Mathematics Achievement in Terms of Cognitive, and Effective Variables. Boğaziçi University, The Institute of Science and Engineering, Unpublished B.S. Thesis, İstanbul.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü* (Dictionary of Education), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Earstern & Africa Journal of Educational Research.*Special Issue of Student Research congress on Educational Sciences. Issue:3, 6-20.

Doğanay, A. (1996). Öğrenmenin Boyutları: Birleşik Bir Öğretim Modeli. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15(2), 48-54.

Drmrod, J. E. (1990). *Human learning*. New York: Macmillan.

Duman, B. (2008). "Eğitim ve Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar" Bilal Duman (Ed.) Üstbiliş- Bilişsel Farkındalık (s.420-449). Anı Yayıncılık, Ankara

Flavell, J. H. (1979). Metacognition And Cognitive Monitoring: A New Area Of Cognitive developmentalInquiry. American Psychologist, 34, 906-911.

Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, YayımlanmamışDoktora Tezi. Adana.

Gökçearslan, Ş., Günbatar, M.S. (2012). Ortaöğrenim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama.* Cilt:2 Sayı:2.

Gümüş, N. (1997). Öğrenmeyi Öğretmenin Öğrenci Erişisi, Kalıcılığı Ve Akademik Benliğe Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Günüç, S., (2009). İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Bazı Demografik Değişkenler İle İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van.

Günüç,S.ve Kayri,M.(2010).Türkiye'de İnternet Bağımlılık Profili Ve İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *HacettepeÜniversitesiEğitimFakültesi Dergisi,* 39,220--232.

Hacker, D. J. ve Dunlosky, J. (2003). Not All Metacognition Is Created Equal. New Directions For Teaching Andlearning, 95, 73-79.

Hassan, F. (2003). "Metacognitive Strategy Awareness and Reading Comprehension," Universiti Putra Malaysia.

Huitt, W. (1997). Metacognition. Educational Psychology Interactive. Valdosta, GA: Valdosta State University. http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/ metacogn. html. adresinden 01.03. 2013 tarihinde alınmıştır

Jager, B., Jansen, M. ve Reezigt, G. (2005). The Development Of Metacognition I Primary School Learningenvironments. School Effectiveness And School Improvement, 16, 179-196

Johnson, C. (2002), "Drama and metacognition", Early Child Development and Care, 172, 595–602.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma Yöntemleri,* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Küçük- Özcan, Z.Ç. (2000). Teaching Metacognitive Strategies to 6th Grade Students. Boğaziçi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek LisansTezi, İstanbul.

Mayer, R.E. (1998). Cognitive, Metacognitive And Motivational Aspects Of Problem Solving. Instructional Science, 26, 49-63.

Namlu, A. G. (2004), "Biliş Ötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, c.4 S.2 ss.123-141.

Ormrod, J. E. (2003). *Educational Psychology*. New Jersey: Merill Prentice Hall

Özbilgin, A. (1993). Effects Of University EFL Students İn Metacognitive Strategies For Listening To Academic Lectures. Bilkent University, The Institute Of Economics And Social Sciences, Unpublished M.A. Thesis, Ankara.

Özer, B. (1998). "Öğrenmeyi Öğretme". (Editör: Ayhan Hakan). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler (s.146-164) Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir.

Öztürk, O., Odabaşıoğlu, G., Eraslan, D., Genç, Y. Ve Kalyoncu, A. (2007). İnternet bağımlılığı: Kliniği ve tedavisi. *Bağımlılık Dergisi*, 8(1), 36---41.

Schunk,D.H., Zimmerman, Barry J.,(1998). *Self- Regulated Learning From Teaching to Self Reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Selçuk, Z. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi, Ankara

Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/subasi.htm. 09.08.2012 tarihinde alınmıştır.

Stephenson, W. (1988). The Play Theory Of Mass Communication. NJ: Transaction Boks.

Url 1 http://www.internetworldstats.com/stats.htm 05.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Üneri,Ö.Ş.,Tanıdır,C.(2011). Bir Grup Lise Öğrencisinde İnternet Bağımlılığı Değerlendirmesi: Kesitsel Bir Çalışma. *Düşünen Adam Psikiyatri Ve Nörolojik Bilimler Dergisi* 2011;24:265-272

Vadhan, V., Ve Stander, P. (1994), "Metacognitive Ability And Test Performance Among College Students", *The Journal Of Psychology*, 128(3), 307-309.

Yang, S. C. Ve Tung, C. (2004). Comparison Of Internet Addicts And Non-Addicts In Taiwanese High School. Computers In Human Behavior, 23, 79-96.

Yılmaz, M. B. (2010). İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Bağımlılık Gösterme Eğilimlerinin Farklı Değişkenlere Göre Incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi.* 1(1). 1-16.

Young, K. (1998). Internet Addiction: The Emergence Of A New Clinical Disorder. *Cyberpsychology&Behavior*, 1 (3), 237–244.

DEVELOPING A CONSTRUCTIVIST ELEMENTARY MATHEMATICS CURRICULUM (4th Grade)

Sibel AKIN
Middle East Technical University
siakin@metu.edu.tr

ABSTRACT

This study dealt with developing a constructivist mathematics curriculum for elementary fourth grade. The components of the curriculum were determined based upon the integration of the review of literature, examination of other countries' mathematics curricula, results of the evaluation studies with respect to current elementary mathematics curriculum, and a needs assessment study. The design of this curriculum was composed of five main linear steps, which are "needs assessment", "defining goals and content" and "objectives", "design", "implementation", and "evaluation". Following the steps, the design was applied to the curriculum being developed. To understand the effectiveness of the curriculum, a lesson plan was developed accordingly and implemented as field testing. The results of the field testing indicated the success of the sample lesson plan. Concludingly, this study has attempted to offer valuable insights for mathematics teaching at elementary level and to provide theoretical and practical basis for further studies.

Keywords: Curriculum development, mathematics, elementary education

1. INTRODUCTION

Enhancing the quality of mathematics education which leads to a substantial influence on educational practices has been a challenge for the system of education in Turkey. In order to find solution to inadequacies, the system of education was questioned and the main problem was addressed as following a traditional or behaviorist understanding (Deryakulu, 2000). Behaviorists view learning as the connection between stimuli and responses. Hence, students are accepted as passive learners who need reinforcement (Chen, 2003). Since the students who are brought up according to this understanding are deprived of problem solving and exploring abilities, they fail in real life situations that they confront (Açıkgöz, 2003). In addition, students generally do not enjoy mathematics and they are prejudged against it (Özsoy, 2003). Hence, these problems leaded educational researchers to study on contemporary and student-centered approaches.

The purpose of this study is to propose a constructivist mathematics curriculum for elementary fourth grade students. The most important aim of the mathematics is to help students solve daily confronted problems related with mathematical topics. According to Piaget's cognitive development theory, elementary school children are at concrete operations stage (Ojose, 2008; Yeşilyaprak, 2006). That means, children who are aged between seven and eleven use their senses for the purpose of knowing. Additionally, they develop some abilities such as conservation of physical properties, classification, seriation, and reversibility, which require mental process. Also, these children generally learn in concrete ways through trial and error. Yeşilyaprak (2006) tells

that students of this age start logical thinking and reasoning through reflecting on physical materials. Burns and Silbey (2000) mention that hands on student-centered activities, concrete, visual materials facilitate those students' cognitive development by helping them turn abstract concepts into concrete ones. Visuals, physical materials, and student-centered activities enable active participation of students and provide easier learning. They help to destroy students' prejudices and learning difficulties, make them enjoy and learn permanently. In this framework, this curriculum development study is based on the principle of "Each child can learn mathematics." by building the mathematical concepts on concrete and experiential learning environment. For those reasons, the main underlying philosophy of this curriculum is constructivism.

2. REVIEW OF LITERATURE

Mathematics is a field of numbers, shapes, relationships of magnitudes. It is an international language which is based on symbols and used both in formal and informal situations (MoNE, 2005). Current research on mathematics teaching indicates that constructivist approach is key for building a strong mathematical understanding which is promoted by the National Council of Teachers of Mathematics Standards (Brooks & Brooks, 1999; NCTM, 2000). Constructivism has its roots in cognitive school of psychology, especially in the theories of Piaget and Vygotsky (Van De Walle, 2007). Fundamentally, it says that learners can construct their own knowledge through experiencing and reflecting on those experiences. In other words, prior knowledge and experiences play a significant role in learning. Therefore, learners are not passive receivers of information and knowledge cannot be transmitted from teachers to students.

On the cognitive side, constructivism highlights how learning should happen in a meaningful manner. Piaget describes knowledge from a holistic and cognitive viewpoint and emphasizes the existence of many ways for knowledge construction. Piaget advocated a system which required the appropriateness of curriculum to the student's level of development. He proposed that human beings develop more complex levels of thinking in definite stages characterized by certain schemas (Joyce & Weil, 1996). In addition, Piaget described the process of knowledge construction with the terms of assimilation and accomodation. After observing children, he suggested that learning occurs when individuals interact with objects in their environment. Learners sometimes assimilate knowledge by incorporating them into their prior personal constructs. They can also accomodate knowledge by altering these constructs when confronting new ones that contradict prior ones. On the other hand, Vygotsky's social constructivist theory tells that learning as new knowledge is internalised by learners through participation in discussions of new concepts and skills (Kennedy & Tipps, 2000). This social constructivist perspective considers each learner as a unique individual with different needs and backgrounds. Hence, the social and cultural influences are introduced on learning. The emphasis is placed on the interaction with social groups which differs from Piage's viewpoint.

Constructivism requires rich environments for active learning (Dunlap & Grabinger, 1993). Rich environments allow active involvement of the learner through relevant and realistic contexts. In such environments, learners can take responsibility, be initiative, make decisions which lead to higher-order thinking skills such as analysis, synthesis, problem-solving, experimentation, creativity, and examination of different topics, all of which are important aspects for mathematics teaching and learning. According to Dunlap and Grabinger (1993), conventional instruction generally employs simplified, decontextualised examples and

problems which lead to inadequate understanding. In addition, due to unrealistic and oversimplified story problems, knowledge cannot be applied to real-life situations and problems. Besides, many teachers make students behaviorally active because of misapplication of constructivism. Mayer (2004) tells that constructivism does not equate active learning with active teaching, which means that learners should be cognitively active during learning. Constructivism emphasizes that learning takes place when a set of connections between concepts and ideas that the learner has is extended or altered by new ones. Learners have internal structures and when new experiences are introduced, they are capable of modifying and refining those internal structures to accommodate the new information gained through interactions (Lichtenberg & Troutman, 2003). In other words, different learners can use different ways to give meaning to a same new concept. Applying constructivism in a mathematics classroom, teacher has a critical role. The way in which the teacher facilitates learning in the class has much importance. Learners' reflective thoughts and social interaction with each other play major role in conceptualization as well as the tools for teaching such as manipulatives, symbolism, computer tools, drawings, representations. Moreover, constructivism is based on the principle that there are multiple perspectives on the world. Since every individual constructs his/her own knowledge, in turn, this affects his/her perception of the experiences being had. Hence, it is crucial to introduce new concepts by utilizing several strategies and to provide different learning experiences in mathematics classroom (Dicker & Gouvs, 2011).

The major principle of teaching mathematics is that learners should realise that "Mathematics makes sense." (Lovin and Van De Walle, 2006). Rather than learning through direct instruction, constructivism typically utilizes hypotheses, explorations, observations, discoveries, reflections, and tentative conclusions about the concept under investigation (Brooks & Brooks, 1999). Instead of providing the answers, the teacher carefully guides the students by providing activities in which knowledge construction can occur. Teacher is responsible for asking appropriate questions for reflective cognition. Through this constructive process, student reaches to his/her own knowledge. Traditionally, learning is accepted as a process during which students just imitate newly introduced knowledge in tests. However, constructivist practice helps learners internalize and transform the knowledge. With regard to the characteristics of constructivism, the role of the teacher is encouraging and valuing student questions and answers through discussions, supporting their leadership and cooperation. Constructivist teachers modify their strategies in the process based upon the thoughts, experiences, or interests. They use materials as much as possible and invite students' opinions before they are provided with the ideas and instructional materials. Hence, the teacher has the role of facilitator to encourage learners to recall, talk about, and analyze their own past experience to construct knowledge from it; the role of instigator to design an instruction through which learners can be experiencially engaged; the role of coach to guide learners to reflect on choices without correcting the mistakes so that the learners can analyze undesirable outcomes and discover their misconceptions; and the role of assessor to judge and give credit to learners' opinions in terms of the knowledge they have created from these experiences (Yager, 1991). As well as the teachers, students have many roles in a constructivist learning environment. According to Chen (2003), constructivism places the learner at the center of the learning process. Since the constructivist instruction provides learners with situations that make them examine their existing structures to reorganize, the learners are responsible for defending, proving, justifying, and communicating their ideas to the classroom. Learners are no longer supposed to memorize the content and repeat it on tests or assignments. Due to the shift of responsibility from teachers to students, students may need

help for cognitive complexity and task management. Here, teacher's sufficient guidance to cover the content multiple times in realistic, meaningful contexts becomes very critical.

Assessment is the mostly criticized dimension of constructivism (Chen, 2003). Students' demonstrations of knowledge acquisition and their products should be considered as only one part of the evaluation since the process should also be evaluated. Because of the fact that constructivism embraces multiple perspectives, the evaluation process should also reflect multiple perspectives. According to Şentürk (2009), traditional understanding places the assessment at the end of the process and it is product-oriented. However, constructivist understanding views assessment as a part of the process. While the mostly emphasized assessment tools are written or oral exams, short-answered questions, and multiple-choice or matching questions in traditional way, constructivism also offers self-evaluation, group evaluation, peer evaluation, attitude scales, observation forms, interviews, presentations, projects and rubrics, performance tasks, portfolios, checklists, and concept maps in addition to the traditional tools. In constructivist understanding, students are involved in the process of evaluation as well as the teachers. The aim of evaluation is not to measure recalling information, rather, the aim is to evaluate how the learner use, interpret, and construct the knowledge. Therefore, constructivist evaluation is directive for next learnings (Demirel & Erdem, 2002; Driscoll, 2000). Teachers should use more than one tool for the evaluation (Semerci, 2001). On the other hand, according to the results of the study conducted by Türnüklü (2003), Turkish teachers mostly use the assessment tools such as self-developed written exams, oral exams, and term projects. However, the studies indicate that constructivism-oriented evaluation has a positive impact on student learning (Pryor & Torrance, 1998). According to Türnüklü and Yeşildere (2004), in traditional understanding, students are assessed through similar and low-quality questions. The emphasis is put on students' cognitive skills and the aim is to recall the information. Hence, making connections is underestimated. Little and late feedback is provided to the students. On the other hand, in constructivist understanding, students are assessed through the questions which have high validity and they are provided with much feedback to address the change in students' knowledge, skills, and attitudes for planning the next steps.

As a popular approach in recent years, constructivism has attracted many researchers' attention for mathematics learning. Hence, there have been many studies conducted with students (Asan & Güneş, 2005; Kim, 2005; Özgen and Pesen, 2008; Tural, 2005) and preservice teachers (Baser and Narli, 2010; Güzel, 2007; Pettitt, 2008) to see the effects of constructivism on mathematics outcomes. Overall, the results favored constructivism thanks to its mentioned advantages. Some of the countries that implement constructivist curricula are Australia, England, Ireland, the United States, New Zealand, Spain, Finland, Israel, Austria, Canada, and Singapore (ERG, 2005). For example; Ireland's mathematics curriculum promotes discussion, hands-on experience with the use of materials, mathematical language, and active learning. The curriculum has two dimensions. The first dimension is skills development in mathematically. The second dimension is the content to be included in the curriculum, which are numbers, algebra, shape and space, measures, and data. The topics are not isolated from each other. They are taught as interrelated units depending on and supporting one another. They are divided into strand units giving additional structure to the curriculum. As another example, Australian mathematics curriculum helps students develop mathematical skills and knowledge in number and algebra, measurement and geometry, and statistics and probability which would be necessary in their personal, work, and civic life. Logical reasoning,

analytical thought, and problem-solving skills are emphasized in the curriculum to help students respond to familiar and unfamiliar situations. Mathematics is viewed as a combination of interrelated and interdependent concepts. Moreover, interdisciplinary understanding is also stressed in the curriculum to make connections with other courses. Likewise, according to the national mathematics curriculum of England, the main aspects of mathematics are numbers, shape, space and measures for key stage 1. Key stage 2 includes handling data as well as the ones in key stage 1. In addition to all of those, key stage 3 also includes algebra. Those aspects are developed through a variety of practical activities. With regard to general teaching requirements, there are three principles in the national mathematics curriculum which are setting suitable learning challenges, responding to pupils' diverse learning needs, and overcoming potential barriers to learning and assessment for individuals and groups of pupils. As for Singapore, mathematical problem-solving ability is the focus of mathematics education. Besides, it is dependent on five interrelated components which are concepts, skills, processes, attitudes, and metacognition. Another example would be Finland. The aims of mathematics instruction are development of mathematical thinking and learning of mathematical concepts and problem-solving methods. Children's creative and precise thinking, guiding children in finding and formulating problems through purposeful activities and social interaction are important. Problems that are encountered in daily life and that can be solved with the help of mathematical thinking or operations are central to the mathematics education. Moreover, information and communication technology are used to support learning process. In general, mathematics instruction is to be progressed systematically.

In a parallel attempt, an elementary mathematics curriculum which has been developed with the aim of reflecting a shift from traditional perspective to constructivist perspective has been put into implementation in 2005, in Turkey (MoNE, 2005). This curriculum is centered around four learning domains, which are numbers, geometry, measurement, and data. MoNE (2005) explains that the goals of the curriculum are bringing up individuals who can understand mathematical concepts and make connections between them, use mathematics in their daily lifes and other courses, share their own ideas with others, have self-confidence in individual activities as well as team work requirements, have a positive attitude toward mathematics, acquire basic skills and knowledge for the next advanced mathematical topics, develop inductive and deductive thinking, express themselves in a logical way, use the mathematical language appropriately, estimate the results of operations correctly, develop new problem solving strategies and apply them into daily life problems, comprehend the importance of use of mathematics in other fields, and know the historical development of mathematics and the people who made great contributions to it. However, the current elementary mathematics curriculum has been criticised as not being constructivist in nature in terms of the philosophy, goals, objectives, content, learning process, and evaluation components (ERG, 2005; İzmirligil, 2008; Pesen, 2005). Addressing the need for the improvement of current practice of mathematics in elementary education, this study aims to fill this gap by proposing a constructivist mathematics curriculum in nature.

3. METHOD

This curriculum development study consisted of many stages. In order to specify the core elements of the curriculum to be deveoped, firstly a literature review was conducted to provide a theoretical background which included the bases, implications, and impact of constructivism. Furthermore, a research-based foundation was established including the investigation of mathematics education in Ireland, Australia, England, Singapore,

and Finland. Besides, the results of some evaluation studies regarding current elementary mathematics curriculum were analyzed to present a rationale for the study. Afterwards, a needs assessment study was conducted to identify the current situation of the elementary fourth grade mathematics curriculum in terms of its goals, objectives, content, learning-teaching process, instructional methods-techniques and skills, materials, measurement and evaluation techniques, strengths and weaknesses and to identify teachers' characteristics, learners, roles of the teachers and students, and physical environment of the classrooms. Altschuld and Witkin (1995) define the need as the gap between the present situation and the desired state. They continue that needs assessment is a systematic procedure for setting priorities and making decisions about an issue by determining the criteria and allocation of the sources. As this needs assessment study explored teachers' perceptions about mathematics curriculum, it was designed as a qualitative study, namely phenomenology (Creswell, 2003).

Through convenience sampling, 7 elementary fourth grade classroom teachers and 10 students in one of those classes were interviewed through semi-structured interview forms. Each teacher interview took approximately 30 to 45 minutes. The interview form for teachers was developed by the researcher after a review of the relevant literature. The intention was to provide a deeper understanding by investigating the opinions of teachers in terms of evaluation of current curriculum and designing a new one which is ideal to them. The questions were about educational background and experience, inservice training, goals and objectives of the current curriculum and the ideal curriculum, teachers' planning of the course, content of the current curriculum and the ideal curriculum, methods – techniques, materials, and measurement and evaluation offered by current curriculum and the ideal curriculum, weaknesses and strengths of the current curriculum, and learner analysis. In addition to this interview form, some students were also interviewed for 20 minutes by asking questions about the topics they like most or least, their attitudes, opinions, and interests in relation to the course. Moreover, an 80-minute observation was conducted with one of those teachers and 18 students in the class. The observation form was developed by the researcher to observe the classroom in a framework. This framework involved physical environment, the roles of the teacher and students, instructional phases, interaction in the classroom, instructional materials, activities, and evaluation.

For the reliability and validity, expert opinions were gathered. In addition, triangulation and thick description were done. The obtained data were analyzed through content analysis for the codes and themes emerged. As part of the needs assessment procedure, lastly, a document analysis was done to analyze the current elementary mathematics curriculum.

4. RESULTS

The results of the study revealed that some teachers had positive opinions about the objectives of the curriculum while some others had negative opinions. The most outstanding problems were that the objectives of the current curriculum were not clear, they were repeating and overlapping. In addition, there was a load of objectives, which resulted in time problem. Besides, the teachers found the objectives too abstract and also inappropriate in terms of the sequence because of not being ordered from simple to complex. According to the teachers, problem-solving, communication, self-expression, making connections to daily life, basic operations, creativity, practical thinking, hand-skills, and logical reasoning should be the goals of a mathematics course. When the objectives of the current curriculum were examined, it can be recognized that not all of them are

appropriately written. Some of them imply methodology in themselves rather than measuring cognitive skills, some of them emphasize just computation skills rather than higher order thinking skills, and some of them measure two skills by the same objective. Besides, the behaviors in some of the objectives measure retrieval-level skills and those behaviors are not in line with the behaviors that constructivism offers. Instead, they seem more behaviorist. Because of those reasons, the results of needs assessment as well as the review of literature indicated that objectives require revision in line with constructivism.

The content was not found in line with the allocated time. Moreover, the sequence was problematic since it was sequenced as geometry, data, numbers, and measurement in order. However, students need use of numbers in daily life much more and they have more motivation to learn at the beginning of the semester. Hence, teachers suggested that the content should be sequenced as numbers, measurement, geometry, and data. Another problem was that the content included too many abstract topics. According to teachers, numbers, mental calculations, and geometry were the most important topics to be included in the curriculum. From the viewpoints of students, problems and geometry topics were interesting but division operation, fractions, decimals, and measurement were difficult topics. Hence, there was a positive attitude toward life-related concepts and a negative attitude toward more abstract topics. Besides, it was revealed that the content and exams were inconsistent in terms of the extend because the content of the exams was more complicated than the content of the curriculum. Disregarding exam dimension, the content needed to be simplified in terms of the number of the objectives. Those showed that content should be reorganized in line with constructivism.

With respect to learning process, questioning and lecture were found as the mostly used methods while the learner-centered ones were being less frequently used. However, constructivism requires more contemporary and learner-centered methods. This can be fostered by offering many learner-centered activities. Similarly, board, board markers, workbook, coursebook, notebook, pencil, supplimentary sources, handouts, leaf tests, papers, construction papers, ruler, goniometer, and compass were the mostly used traditional materials since they help to make the topic concrete and they are available and provided in the school. Teachers had no or little preperation before the class. Their preparation mostly included dealing with materials such as handouts, making web search, examining supplementary books, and assigning topics for the students to study. Teachers explained that they generally did these with the help of internet, teachers' book, coursebook, and students' book. Insufficient time and materials, class size, and seating arrangement were important problems for teachers. They mentioned that learning with physical materials, experiencing, questioning, brain-storming, and educational games were critical for mathematics learning and teaching. Handouts, papers, construction paper, carton, scissor, calculator, colored pencils, visuals, shapes, tables, board, board marker, coursebook, and notebook were expressed to be mostly used materials. All of the results indicate that generally the process was teacher-centered. Throughout obervation, it was verified that students were receiving instructions and performing them. However, the classroom climate was fine in terms of asking relevant questions to the teacher. The teacher was open and eager to answer the questions until the students had no problem. Use of reinforcement, reward, punishment, and feedback was important. Having examples with different levels of difficulty was critical to engage all students with the course. Repeating, differentiating, transferring and stressing the concepts in the questions by explanations were the most outstanding characteristics of mathematics learning-teaching process. Two-way interaction between teacher and students and also among students was important. When the process part of the

current curriculum was examined, it can be said that there were general explanations and principles in line with constructivism for teachers. However, there was no offered instructional strategy, method, and technique to be used by teachers. On the other hand, as opposed to the results indicated by teachers, it was seen that the curriculum offers general materials such as blocks, cubes, geometry boards, pattern blocks, symmetry mirror, tangram, fraction sets, fraction cards, geometry bands, 10-unit cards, counting stamps, geometrical shapes set, isometric paper, dotted paper, 100-unit cards, and 100-unit table. Similarly, the curriculum guides teachers by providing general instructions while teaching for each learning domain of mathematics although they are too general and cannot be considered as sample. Likewise, a few of the objectives are accompanied with sample activities. Those results showed the need for improvement of learning-teaching process.

According to the results, teachers needed more explanations for the application of assessment techniques. The mostly used assessment techniques were written exams, portfolios, in-class observation, and multiple-choice exams because of practicality, feeling obliged for presenting evidence to inspectors, and the exam-oriented education system. However, constructivism emphasizes alternative assessment techniques as well as traditional ones at minimum. On the other hand, according to teachers, the most important technique was in-class observation due to providing direct feedback. Although they often use, teachers were against portfolio since it would be ignored by students after completion. However, they suggested self- and peer evaluation, research assignments, and projects as alternative ways of assessment. When this part of the curriculum was examined, it was noticed that the purpose, inportant points, all cognitive, affective, and psychomotor domains, and some of the assessment techniques were explained. All of those results indicated that there is a need for clarity and elaboration of this part in the curriculum.

The synthesis of the interview, observation, and document analysis results led to the development of a constructivist mathematics curriculum for elementary fourth grade. Having five main linear steps, which are needs assessment, defining goals and content & objectives, design, implementation, and evaluation, an instructional design model was developed by the researcher. Each of these steps or components is dependent upon one another. The components are interacting and each has its own input and output which together produce predetermined products.This model starts with the identification of the instructional problem (Kalman, Kemp, Morrison, & Moss, 2011) by following a needs assessment procedure. Posner and Rudnitsky (1997) also touched to the importance of this step to set a rationale for instructional design model. Problem identification has also important role in the model of Shave and Wulf (1984). They tell that both a systematic literature review and input from the participants may provide beneficial suggestions for the curriculum and problems. Through the needs assessment step of this design, the need is determined in terms of philosophy, learner characteristics, subject matter, and the curriculum.

By taking the results of needs assessment into consideration, the general goals and content, and objectives are defined. This phase consists of three sequential dimensions which are "*defining general goals*"and"*defining content*", "*defining objectives and classifying into learning domains*", and "*organizing content*". Defining general goals and defining content do not have to be sequential. Either of them can come first. General goals are defined with respect to the results of the needs assessment and relevant literature review considering the general principles of constructivism. It is also important to make a connection between the goals and the target population. Students' age, gender, prior knowledge, and readiness level are important while

designing instruction. Based upon the results of literature review and the results of needs assessment procedure, the general goals of this mathematics curriculum have been identified as to develop mathematical skills and mathematical knowledge, to realize real life situations where mathematics can be applied, to develop process skills such as problem-solving, creativity, reasoning, and analytical thought, to communicate by using mathematical language appropriately, to integrate mathematical concepts, to develop estimation, to develop spatial visualisation, to develop a positive attitude toward mathematics, to have self-confidence in mathematics, to develop both cooperative and independent learning, and to prepare the child for further education. Likewise, the content has been defined with regard to the results of the needs assessment and review of literature. Based upon the results of literature review and the results of needs assessment procedure, the content of this mathematics curriculum has consisted of numbers, measurement, geometry, and data.

After determining the general goals and the content, objectives have been defined accordingly. Objectives are the specific forms of the goals. In other words, the derived goals should be more general than the objectives. Objectives should be clear and well-defined. They should correspond only to one skill. They should not emphasize methodology, rather, the stress should be placed on the skill. After the objectives have been determined, they have been classified into learning domains which are cognitive, affective, and psychomotor domains as offered by constructivism because it emphasizes the whole development of the learner. In addition, with classifying objectives into learning domains, teachers can organize the instruction and the activities easier in following steps. After the objectives have been defined and classified into learning domains, defined content can be organized around those objectives with regard to the childrens' developmental features from simple to complex, easy to difficult and concrete to abstract. As an example, one part of the content is organized as "Natural Numbers" within the main unit of "Numbers" around the objectives of "analyzing digit value of natural numbers, rounding-off natural numbers, ordering natural numbers". All in all, the number of the objectives has been decreased. The objectives that implied methodology rather than measuring cognitive skills, the ones that measured two skills by the same objective, the ones that were for retrieval-level, and the ones that were not in line with constructivim due to being more behaviorist have been eliminated. As a result, the objectives have been clarified by appropriately writing and taking out the overlapping ones to decrease the load. The content has been organized from simple to complex, easy to difficult, and concrete to abstract according to whole-to-part content organization. Hence, content organization has been changed as numbers, measurement, geometry, and data.

In design phase of the model, the methods and the materials have been designed with respect to organized content and objectives. As the content and the objectives have been defined and organized considering the results of the needs assessment and relevant literature review in terms of the principles of constructivism, thus, the methods and the materials also have been consistent with those results. A method covers material; therefore, all materials should be determined according to selected methods. Correspondingly, this curriculum has offered interactive lecturing, socratic questioning, learning by definition, discovery learning, case study, inductive learning, educational games, snowball, discussion, brainstorming, simulation, cooperative learning, six thinking hats, demonstration, role play, and circuit training as learning methods. In addition, blocks, geometry board, pattern blocks, symmetry mirror, tangram, fraction sets, fraction cards, counting stamps, geometrical shapes set, dotted paper, puppets, papers, construction papers, toys, work sheets, course book, overhead projector, computer, several concrete or physical materials related with the topic to be covered, ropes, beads,

photographs and drawings, transparencies, presentations, videos, scissors, glue and such other materials have been offered in this curriculum.

After identifying all of those previous components, the instruction can be developed and implemented. Evaluation is also another important component of this model in order to get feedback about the effectiveness and success of instruction. The aim of assessment in this curriculum is to address to what extent students could apply their knowledge into real life and improve their mathematical skills. Besides, changes in students' attitudes toward mathematics, social relations, and psychomotor abilities are the main criteria for evaluation techniques. Therefore, this curriculum has offered both alternative assessment techniques focusing on the process and traditional assessment techniques focusing on the product. Assessment is the mostly criticized dimension of constructivism. For this reason, self-evaluation, group evaluation, peer evaluation, systematic observation, oral responses, educational games, puzzles, projects and rubrics, portfolios, concept maps, posters, mathematics diaries, performance tasks, presentations, checklists, written or oral exams, short-answer questions, work sheets, homeworks, and multiple-choice or matching questions have been offered as assessment tools in this curriculum. Amongthose techniques, teachers can select any of them and combine the results for the whole assessment with different percentages. In order to make decisions about the course in terms of effectiveness, evaluation is critical (Posner & Rudnitsky, 1997). Formative and summative evaluation types are considered in this model to evaluate the learning process and the products of the students. For formative evaluation, in addition to the results of assessment techniques, attitude scales and interviews can be applied at the end of each learning domain to investigate learners' opinions for each component of the curriculum. For summative evaluation, the total impact of the curriculum can be determined through surveys, interviews, observations, document analysis and such other instruments with the data from students and teachers.

Finally, for the field testing, a lesson plan was developed from this curriculum to see whether the model and the lesson plans designed accordingly were effective. In addition, with the help of the feedback, possible problems and weaknesses of the model and curriculum could be addressed in practice. All in all, outcomes of the field testing demonstrated the effectiveness of the sample lesson plan.

5. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

To sum up, the curriculum proposed in this study can be considered offering many implications for teaching elementary students mathematics. The study also provides a theoretical and practical basis for further studies and lends a valuable feedback for the improvement of current elementary mathematics curriculum. Furthermore, this curriculum encourages group study and cooperation as well as individual study, helps students enjoy mathematics and destroy their prejudices against it, fosters social, affective, and psychomotor development as well as the cognitive development. However, the effectiveness of this curriculum depends on small class size, well-trained teachers, and enriched learning environment by materials.

For further studies, it can be suggested that needs assessment phase of the study should be carried out with a larger sample size and in a larger time period to get more accurate results. As another point, field testing should be done in more than one class to get more valid feedback. In a similar vein, document analysis should be expanded by examination of other documents such as coursebook, students' book, and teachers' book. Finally, this curriculum can be provided with much more sample activities and evaluation instruments.

REFERENCES

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Aktif öğrenme.* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Altschuld, J. W., & Witkin, B. R. (1995). *Planning and conducting needs assessment: A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Asan, A., & Güneş, G. (2005). Oluşturmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının matematik başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(1), 105-121.

Baser, N., & Narli, S. (2010). The effects of constructivist learning environment on prospective mathematics teachers' opinions. *US-China Education Review, 7*(1), 1-16.

Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.*Alexandria, VA: ASCD.

Burns, M., & Silbey R. (2000). *So you have to teach math? Sound advice for K-6 teachers.* Sausalito, CA: Math Solutions Publications.

Chen, C. (2003). A constructivist approach to teaching: Implications in teaching computer networking. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 21*(2), 17-27.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Demirel, Ö., & Erdem, E. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23,* 81-87.

Deryakulu, D. (2000). Sınıfta demokrasi. *Yapıcı öğrenme* (53-77). Ankara: Eğitimsen Yayınları.

Dicker, A. M., & Gouvs, E. (2011). Teaching mathematics that addresses learners' multiple intelligences. *Africa Education Review, 8*(3), 568-587.

Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction.* Boston: Allyn & Bacon.

Dunlap, J. C., & Grabinger, R. C. (1993). *Computer-supported intentional learning environments.* Paper presented at the Annual Conference of the Association for Educational communications and Technology, Anaheim, CA.

ERG, (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu.* Retrieved from http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf

Güzel, E. (2007). The effect of a constructivist learning environment on the limit concept among mathematics student teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice, 7*(3), 1189-1195.

İzmirligil, G. N. (2008). *İlköğretim matematik ders ve öğrenci çalışma kitaplarının yapısalcı yaklaşım açısından değerlendirilmesi.* Unpublished master's thesis. Dokuz Eylül University, İzmir.

Joyce, B., & Weil, M. (1996). *Models of teaching.* Boston: Allyn & Bacon.

Kalman, H., Kemp, J. E., Morrison, G. R., & Moss, S. (2011). *Designing effective instruction.* New York: Merrill.

Kennedy, L. M., & Tipps, S. (2000). *Guiding children's learning of mathematics.* Belmont, CA: Thomson Learning.

Kim, J. S. (2005). The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia Pacific Education Review. 6*(1), 7-19.

Lichtenberg, B. K., & Troutman, A. (2003). *Mathematics: A good beginning*. Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.

Lovin, L. H., & Van de Walle, J. A. (2006). *Teaching student-centered mathematics, grades K–3.* Boston: Pearson Education.

Mayer, R. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? The case for guided methods of instruction. *American Psychology, 59*(1), 14–19.

MoNE. (2005). *Elementary mathematics course 1st-5th grades instructional program.* Ankara: MoNE Publications.

NCTM, National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Ojose, B. (2008).Applying Piaget's theory of cognitive development to mathematics instruction. *The Mathematics Educator, 18*(1),26-30.

Özgen, K., & Pesen, C. (2008). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ve öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11,* 69-83.

Özsoy, N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 112-119.

Pesen, C. (2005). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeni ilköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde yansımalar: VIII. Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu.* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, Kayseri.

Pettitt, W. J. (2008). *A comparative study of traditional/constructivist teaching methods used in algebra classes for preservice elementary teachers.* Published doctoral dissertation. Capella University, The United States.

Posner, G. J., & Rudnitsky, A. N. (1997). *Course design: A guide to curriculum development for teachers.* New York: Longman.

Pryor, J., & Torrance, P. (1998). *Investigating formative assessment : Teaching, learning, and assessment in the classroom.* Buckingham: Open University Press.

Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1*(2), 431-439.

Shave, B., & Wulf, M. K. (1984). *Curriculum design.* New Jersey: Scott, Foresman and Company.

Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitişim Dergisi,* 23, 1-20.

Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişi ve tutuma etkisi.* Unpublished master's thesis. Dokuz Eylül University, İzmir.

Türnüklü, E. (2003). Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme pratikleri ve öğrencinin öğrenmesini geliştiren değerlendirmeleri: Türkiye ve İngiltere'deki 11-14 yaş grubu öğretmenleri ile çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24,* 108-118.

Türnüklü, E. B., & Yeşildere, S. (2004). Matematik öğretiminde oluşturmacı değerlendirme. *Eurasian Journal of Educational Research,* 16, 39-49.

Van de Walle, J. A. (2007). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally.* Boston: Pearson Education.

Yager, R.E. (1991). The constructivist learning model: Toward real reform in science education. *The Science Teacher, 56*(6),52-57.

Yeşilyaprak, B. (2006). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Pegem A Yayınları.

MESLEK YÜKSEKOKULLARININ SOSYAL, KÜLTÜREL VE EĞİTİM ALANLARINDA FİZİKSEL YETERLİLİĞİNİN TESPİT EDİLMESİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

GİZEM BEKAR, AYŞE İŞÇİOĞLU
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu, SİNOP
gbekar@sinop.edu.tr, akiyak@sinop.edu.tr

ÖZET

Son yıllarda hızla açılarak sayıları artan meslek yüksekokullarının fiziksel şartları bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçlarına karşılık verip vermediği cevaplanması gereken bir olgudur. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal hayatın içinde olabilmesi için sosyal alanların varlığı, kültürel etkinliklerin olup olmadığı ve derslik, laboratuar gibi eğitim alanlarının yeterliliği sorgulanmalıdır. Buradan yola çıkarak bu araştırmanın amacı meslek yüksekokullarının fiziksel yeterliliklerinin tespit edilmesine yönelik bir ölçek geliştirmektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından 33 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler dörtlü likert tipinde hazırlanmıştır. Seçenekler ise kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3) ve kesinlikle katılıyorum (4) şeklinde düzenlenmiştir. Geliştirilen bu ölçekle ilgili uzman görüşleri alındıktan sonra madde sayısı 30' a indirilmiş ve taslak ölçek elde edilmiştir. Elde edilen taslak ölçek 2012-2013 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Ostim Meslek Yüksekokulu' nda öğrenim gören 165 öğrenciye uygulanarak ölçekteki maddeler için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alpa iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapı geçerliği içinse faktör analizi uygulanmış ve yapılan faktör analizi sonucunda da 28 maddelik "Fiziksel Yeterlilik Ölçeği" elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: fiziksel yeterlilik, meslek yüksekokulu, ölçek

ABSTRACT

The vocational schools ,which are numbers increasing in recent years, physical conditions should respond to students needs. This is very important questions to answer. In this study analyzed students have enough social facility ,which are cultural events, classroom, laboratuvar, ect…, for having active social life. The purpose of this study to improve a new scale for understand to vocational schools physical conditions. For this purpose 33 items were prepared by researchers. These items were prepared as a quartet likert scale and the options were arranged as I definitely disagree (1), I disagree(2), I agree(3), I definitely agree (4). These 33 draft items were reduced to 30 items by using experts' ideas and a draft scale has been occurred. The draft scale was surveyed to 165 students at Gazi Universty Ostim Vocational ,school at 2012-2013 education years. The frequency and percentage were calculated for every items. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated for validity of the scale. A factor analysis was investigated and was used principal components analysis. As a result of the factor analysis twenty eight items "physical conditions scale" was derived.

Key Word: physical Conditions , vocational school, scale

1-GİRİŞ

Eğitim, ulusların sosyal, kültürel ve ekonomik alanda gelişmelerini sağlayan ve gelişmişlik ölçülerini tanımlayan önemli süreçlerden birisidir. Dünya ekonomisi her geçen gün büyümekte ve küreselleşmektedir. Türk ekonomisinin gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmesi, meslekî ve teknik alanda iyi eğitim almış, teknolojiyi özümsemiş ve bunu bir yaşam tarzı olarak kabul etmiş insan gücünün varlığı ile mümkündür. Bu nedenle

belirliyeteneklere sahip nitelikli işgücü yetiştirme çabasında olan eğitim kurumları içinde kalite göz ardı edilemez bir unsur haline gelmiştir.

Eğitim sisteminin son halkasını oluşturan üniversiteler, toplumların sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik yönden kalkınmasında önemli roller üstlenmektedir. Bir ülkenin geleceğini üniversitelerin kalitesi ve ona bağlı olarak mezunlarının kalitesi belirleyecektir. Buda üniversite mezunlarının, toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bilgi ve becerilerle yetiştirilmeleri açısından üniversitelere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Özçelik' e göre, "bireyin ilgi ve yetenekleri yönünde yurt kalkınmasına ve ihtiyaçlarına cevap verecek, aynı zamanda kendi gelişim ve mutluluğunu sağlayacak bir mesleğin gereklerini oluşturmak eğitim kurumlarının hedefleri arasındadır" (Özçelik, 1992-47).

Meslekî eğitim bireyi işe hazırlama ve işi bir amaç olarak kullanarak bireyin yeteneklerini çok yönlü geliştirme süreci olarak tanımlanabilir (Sezgin, 1993). Meslekî ve teknik eğitim sisteminin temel işlevi bireyin istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonominin ve endüstrinin ihtiyaç duyduğu yeterlikleri kazanmış, gelişmelere uyum sağlayabilecek teknik eleman yetiştirmektir (Taymaz, 1983). Dünyada, yükseköğretimde daha önce görülmediği kadar yüksek bir talep artışı ve büyük bir çeşitlilik söz konusu iken, yükseköğrenimin geleceğin yapılanmasında, yeni neslin ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve ideallerle donatılmasında, sosyokültürel gelişmedeki yaşamsal önemini kavramada da artan bir duyarlılık söz konusudur (Rehber, 2002). Sanayinin gereksinim duyduğu nitelikli ara insan gücünü yetiştiren tek kaynak meslek yüksekokullarıdır. Üniversitelerin önemli birer birimi olarak gördüğümüz meslek yüksekokullarının açılmasındaki amacı; üniversite kapılarında yığınları önlemenin dışında ülkemizin değişen ve gelişen ihtiyaçlarına cevap verecek kalifiye ara eleman ihtiyacını karşılamak, artan yükseköğrenim talebini karşılayarak eğitim olanaklarını genişletmek ve hem de toplumsal gelişmeyi yaygınlaştırmak amacıyla kurulmuşlardır (Şahin ve Fındık, 2008).

Meslek yüksekokullarının kuruluş amaçlarını gerçekleştirebilmesinde diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi kaliteye olan inanç önemli belirleyicidir. Özellikle bütün ülkelerin eğitim alanında birbirlerine kapılarını aralaması eğitimin belirli standartlara sahip olma zorunluluğunu getirmiştir. Eğitim alanının hizmet sektörü içerisinde yer alması kalite konusunda standartları daha da genişletmiş ve kalite anlayışını bir yönetim anlayışı olarak görme gerekliliğini doğurmuştur. Deming' e (1986) göre de "kaliteyi oluşturmak için emek gereklidir ama yalnız başına emek hedefe ulaşamaz; emek ancak doğru yönetimle etkili olur, rehbersiz emek rastgele bir harekettir." Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere günümüzde eğitim kurumlarında toplam kalite yönetiminin başarılı bir şekilde uygulamaya geçirilmesi kurumun geleceği için hayati önem taşımaktadır. Üniversitelerin önemli birer birimi olarak gördüğümüz meslek yüksekokulları sektörel anlamda ihtiyaç duyulan nitelikli ve gerekli donanıma sahip kılınmış ara eleman ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak faaliyet gösterebilmesi için fiziksel şartlar bakımından yeterli donanıma sahip olması gerekir.

Günümüzde yükseköğretim alanını etkileyen en önemli etkenlerden biri, rekabetin giderek her alanda küreselleşmesidir. Küresel rekabet, sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde de başka üniversitelerle yarışır hale gelmelerinde ve kurumsal performanslarını arttırmalarında üniversiteler üzerinde önemli bir baskı unsuru haline gelmiştir. Bu baskı üniversiteleri amaç, yapı, süreç ve çıktıları açısından kendilerini yeniden gözden geçirmeye zorlamakta ve üniversitelerin nasıl yönetileceğine ilişkin yeni açılımlar getirmektedir. Kalite güvence sistemlerini kurarak işlevlerinin etkililiğini arttırmaya çalışan ve bu yolla ulusal ve uluslararası düzeyde,

"eğitim pazarı" ndan daha çok öğrenci çekebilmek için rekabet edebilirlik düzeylerini arttırmayı hedefleyen üniversiteler kalite çalışmalarına hız vermektedirler (Popli, 2005: 17-18).

Birçok alanda süregiden rekabette önemli bir unsur haline gelen kalite kavramı "kalite, müşterinin istediğidir" biçiminde tanımlanmaya başlandığından bu yana üniversiteler hizmetlerinin ve ürünlerinin alıcısı ya da yararlanıcısı konumunda olan grupları daha çok dikkate alır duruma gelmişlerdir (Srikanthan ve Dalrymple, 2002: 218). Bu gruplardan biri de üniversitelerin halihazırdaki ve gelecekteki öğrencileridir. Eğitim hizmetlerinin alıcısı konumundaki öğrencilerin daha kaliteli eğitim veren üniversiteleri tercih edecekleri varsayılmaktadır. Bunun nedeni kaliteli eğitim hizmeti veren üniversitelerin, mezunlarının nitelikleri ile iş piyasası arasında ussal bir denge kurmaları ve bunun sonucunda da bu okulların mezunlarının daha kolay istihdam edilebilmeleridir (Willinsky, 2005: 101). Üniversiteler artık süreçlerinin, hizmetlerinin ve ürünlerinin kalitesini ortaya koyabilmek için kurumun kalite çalışmalarını denetleyen ve kalite güvence belgesi veren uluslararası ya da ulusal örgütler tarafından tanınmanın (akredite olmanın) yollarını aramaktadır (Saarinen, 2005:191,197). Tanınmanın bir gereği olarak yönetsel, araştırma ve eğitim süreçlerini daha kaliteli bir biçimde işletmeye özen göstermekte (Houston ve Studman, 2001:479) ve stratejik planları yoluyla daha amaca dönük ve etkili çalışmalara yönelmektedirler (Welsh ve diğ., 2006, 693). Üniversiteler kalite geliştirme süreçlerini ve bu süreçteki çabalarının sonuçlarını sadece dış denetim kurumlarının denetimleri ile değil iç denetim çalışmaları yoluyla da saptamaya çalışmaktadırlar. İç denetim çalışmaları üniversite içinde yer alan grupların süreçlere ilişkin görüşlerinin alınmasıyla başlayan durum saptama (measuring), elde edilen verilerin yorumlanmasını içeren yargıda bulunma (judging) ve sonuçlara dayalı geliştirme (improving) çalışmalarını içeren aşamaları izlemektedir (Dolmans ve diğ., 2003:210). Bu bağlamda üniversitenin işlevlerinden biri olan eğitim hizmetlerinin kalitesinin yine bu hizmetlerin alıcısı olan öğrenciler tarafından nasıl algılandığının saptanması, eğitimde kalite çalışmalarını önemseyen üniversite yönetimi açısından oldukça kritik bir konudur (Popli, 2005: 18).

Belirli yeteneklere sahip nitelikli iş gücü yetiştirme çabasında olan eğitim kurumları içinde kalite oldukça önemlidir. Nitelikli işgücü, ancak kaliteli eğitim, donanımlı öğretim elemanları ve yeterli fiziki koşulların sağlanması ile yetiştirilebilir. Öğrencilerin aldıkları eğitimden, öğretim elemanlarından fiziki şartlarından ne ölçüde memnun olduklarının ölçülmesi kalitenin arttırılması ve nitelikli işgücü için kaçınılmazdır (İçli ve diğerleri, 2009).

2- ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın genel amacı, ön lisans öğrencilerinin; meslek yüksekokulu ile ilgili eğitim, yerleşke, fiziki koşullar ve sosyal imkanlar bakımından memnuniyet düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirmektir.

2.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEM

Ölçek geliştirme çalışmalarında örneklemin ne olması gerektiği halen tartışma konusudur. İlgili literatürde örneklem büyüklüğünün, 100 kişiden az olmamak üzere, faktör analizine tabi tutulacak madde sayısının en az 5 katı büyüklükte olması gerektiği belirtilmektedir (Bryman & Cramer, 1999; Tavşancıl, 2002).

Diğer yandan örneklem sayısının yeterince büyük olduğu çalışmalarda bile örneklemdeki kişilerin özelliklerine uygun olmayan bir ölçme yapılırsa çok gerçekçi olmayan sonuçlar elde edilebilir (Fer & Cırık, 2006). Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Ostim Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 165 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bilimsel yöntemin amacına ulaşabilmesi için çeşitli bilgi toplama araçlarına gereksinim vardır. Gözlem ve anket yöntemleri betimsel verileri toplamak üzere sıkça kullanılır (Borg ve Gall, 1999). Verilerin toplanmasında oluşturulan anketten yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak 33 taslak madde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili maddeler 30 maddeye indirgenmiştir ve taslak ölçek oluşturulmuştur. Bu maddeler dörtlü likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), katılıyorum (3), kesinlikle katılıyorum (4) aralıklarında düzenlenmiştir. Her bir madde için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

Araştırma katılımcıları 2012-2013 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Ostim Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Bu kapsamda yüksekokul içerisinde eğitim veren bölümlerin öğrenci mevcuduna göre eşit bir dağılım sağlanmıştır. Ankete katılan 200 öğrenciden 165'i ankette yer alan maddelerin tamamını eksiksiz olarak işaretlemiş, 35 öğrenci ise anketi eksik ya da bir maddeyi birden fazla işaretleyerek (katılıyorum aynı zamanda karasızım gibi) değerlendirmeye alınmayacak şekilde teslim etmiştir. Bu durumda geçersiz anketlerin iptal edilmesi sonucu geriye kalan 165 öğrencinin verisi araştırma sorularına uygun olarak analiz edilmiştir.

2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında değerlendirilmeye uygun olacak biçimde numaralandırılarak hazırlanmıştır. Toplanan anket formlarındaki veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra da bu verilerin dağılımı "SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmak suretiyle analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin güvenirliğinin ölçülmesi için faktör analizi ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ''Fiziksel Yeterlilik Ölçeği'' elde edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Ölçeğin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçülmek istenen özellikler için kullanılan maddelerin nicelik ve nitelik olarak yeterliliğini ifade eden kapsam geçerliğini belirlemede sıkça kullanılan yöntemlerden biri de uzman görüşlerine başvurmaktır (Büyüköztürk, 2007). Buradan hareketle dört ana madde kökü temelinde toplam 33 maddelik taslak bir ölçek geliştirilmiştir. Bu taslak ölçekle kendi alanında uzman olan 4 kişi ve "Ölçme ve Değerlendirme" alanında uzman olan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, ölçme aracındaki soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ifadelerin anlaşılırlığı ile ilgili alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı soruların ifadeleri yeniden

düzenlenmiştir. Ayrıca maddelerin anlaşılırlığı ile ilgili olarak bir Türk dili uzmanının görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşlerden hareketle madde sayısı 30' a indiirilmiştir.

3.2. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Yapı geçerliği, bir testin "ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini" göstermektedir (Büyüköztürk, 2007: 168). Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi (temel bileşenler analizi) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007).Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

3.3.Açımlayıcı Faktör Analizi

Örneklem grubundan gelen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) katsayısı ve Bartlett testi ile açıklanabilir (Büyüköztürk, 2007; Karagöz & Köstereliođlu, 2008). Bu çerçevede, Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0,50'den büyük çıkması beklenmektedir. İlgili literatüre göre KMO değeri 0,60 orta, 0,70 iyi, 0,80 çok iyi, 0,90 mükemmel olarak kabul edilmektedir (Bryman &Cramer, 1999; Şeker, Deniz & Görgen, 2004). Bartlett testi sonucu ve KMO değeri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: KMO ve Barlett Testi

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliği		,811
Bartlett Testi	Ki-Kare Değeri	2091,984
	Sd	435
	p (p<0,05)	,000

Tablo 1' de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,811'dir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Test sonucunda anlamlılık 0,000 bulunmuştur. Bu değer verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermekte ve faktör analizinin kullanılmasının uygunluğunu ortaya çıkarmaktadır. (Büyüköztürk, 2007)

3.4. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

3.4.1. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirliği

Eğitim araştırmalarında kullanılan ölçeklerin temel problemlerinin başında güvenilirliğinin sağlanıp sağlanmadığı gelmektedir (Reid, 2006). Nitekim ölçek geçerliliğinin ilk şartı güvenilirliğin sağlanmasıdır. Ölçek kapsamında yer alan maddelerin tamamının bir bütün olarak ölçeğin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine ilişkin bilgi veren Cronbach alfa güvenirlik katsayısı aşağıda Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo-2: Güvenirlik Katsayısı Alfa

Cronbach's Alpha	N of Items
,892	30

30 madde için yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,892 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk (2007) 0,70 üzeri değere sahip güvenilirlik katsayılarının yeterli kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte Şencan'a (2005) göre bilimsel içerikli çalışmalarda 0,70 ve üzerinde bir katsayı yeterli iken ilgi ve yetenek türü araştırmalarda kullanılacak ölçeklerin en az 0,85 düzeyinde bir güvenirlik katsayısı aranmaktadır. Buna göre bu araştırmadaki ölçeğin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör ya da bileşen adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır.Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır, analiz sonucunda maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında elde edilen değerler incelenirken; ölçek maddelerinin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasına ve iki veya daha fazla faktördeki yük değerleri farkının en az 0.1 ve yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.45 veya bu değerden daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Uygulanan faktör analizi sonucunda, 30 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 2 madde (17-24) ölçekten çıkarılmıştır. Bu çıkan 2 maddeyle geliştiren ölçekteki madde sayısı 28 olmuştur. Maddeanalizindemaddelerin 7 ayrıgruptatoplandığıbulunmuştur.

Tablo-3: Matematik Yeterlilik Ölçeği Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

	Faktör Yükleri						
Madde	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
M18	0,72						
M19	0,699						
M20	0,643						
M21	0,794						
M22	0,755						
M23	0,679						
M25	0,508						
M1		0,739					
M3		0,688					
M4		0,68					
M5		0,812					
M6		0,77					
M11			0,664				
M12			0,769				
M13			0,622				
M14			0,541				
M15			0,594				
M16			0,518				
M2				0,557			
M7				0,755			
M8				0,801			
M24				0,44			
M17					0,449		

M27	0,519		
M28	0,483		
M29	0,491		
M30	0,718		
M9		0,782	
M10		0,726	
M26			0,685

17 ve 24. maddeler çıkartıldıktan sonra ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,48 ile 0,81 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır.

4. SONUÇ

Bu çalışma ile ön lisans öğrencilerinin; meslek yüksekokulu ile ilgili eğitim, yerleşke, fiziki koşullar ve sosyal imkânlar bakımından memnuniyet düzeylerini belirleyecek bir ölçek geliştirmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizlerışığında eldeedilen sonuçlaraşağıdaözetlenmiştir:

- Analizlersonucundaölçekte30maddeyeuygulananfaktöranalizindeneldeedilenKMOdeğeri 0,811 veBartletttestianlamlılıkdeğeriise0,00 ‘dır.
- ÖlçeğinCronbachAlphagüvenirlikkatsayısıise0,892olarakbulunmuştur.Bunagöreölçeğin güvenirliğinin oldukçayüksekolduğu söylenebilir.
- Faktöranalizisonucundadaölçekmaddelerinin 7boyutta toplandığıgörülmüştür.
- 30 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 2 madde (17-24) ölçekten çıkarılarak ölçeğin son hali elde edilmiştir. Buna göre geliştirilen ölçek 28 maddeden oluşmaktadır.

Yapılan bu çalışma neticesinde ileride yeni bir çalışmada geliştirilen bu ölçek kullanılarak meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin okullarının fiziksel yeterlilikleri ile ilgili görüşleri belirlenecektir.

5. KAYNAKLAR

Borg, W. R., Gall, J. P., Gall, M.D., Applying Educational Research : A Pratical Guide.Longman, New York, 1999.

Bryman, A. & Cramer, D. (1999). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*, London and New York, Taylor & Francis e-Library, Routledge.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, 7. baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, H.A.P. & Scherpbier, A.J.J.A. (2003). From quality assurance to total quality management: How can quality assurance result in continuous improvement in health professions education? *Education for Health*, 16(2), 210-217.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(1)*, 1-26.

Houston, D. & Studman, C.J. (2001). Quality management and the university: a deafening clash of metaphors? *Assessment & Evaluation in Higher Education* 26 (5), 475-487.

Karagöz, Y. & Kösterelioğlu, İ. (2008). İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Faktör Analizi Metodu ile Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*, 81-98.

Özçelik, Durmuş Ali, "Eğitim Programları ve Öğretim", ÖSYM yayınları, 3. Baskı, Ankara, 1992.

Popli, S. (2005). Ensuring customer delight: a quality approach to excellence in management education. *Quality in Higher Education*, 11(1), 17-24.

Rehber,Erkan,(2002)."Yüksek Öğretimde Kalite Sorunu", TC Uludağ Üniversitesi Basımevi: Bursa.

Reid, N. (2006) Thoughts on attitude measurement. *Research in Science & Technological Education*. 24(1), 3–27.

Sezgin, I., (1993). "Meslekî ve Teknik Eğitim Program Geliştirme Süreci ". A.Ü. Eğitim

Bilimleri I. Ulusal Kongresi. Ankara.

Saarinen,T. (2005). Quality' in the Bologna process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education*, 40(2), 189-204.

Srikanthan, G. & Dalrymple, J.F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.

Şahin, İ., Fındık, T.,(2008) "Türkiye'de Mesleki Ve Teknik Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar Ve Çözüm Önerileri" TSA / Yıl: 12, S: 3, Aralık 2008-66.

Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2004). Öğretmen yeterlikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi, 164***,** 105-118.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). Pearson Education, Inc. / Allyn and Bacon.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.

Taymaz, H., (1983). "Meslekî ve Teknik Eğitim Sistemi ve Örgütlenmesi". Meslekî

Teknik Eğitim Sempozyumu. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:126.

W. Edwards, Deming,"Improvement of Quality and Productivity Through Action by Management " National Productivity Review (pre-1986); 1 ABI/INFORM Global Dec 1, 1981 pg.12.

Welsh, J.F., Nunez, W.J. & Petrosko, J. (2006). Assessing and cultivating support for strategic planning: searching for best practices in a reform environment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 693-708.

Willinsky, J. (2005). Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory, 55(1), 97-111.*

Ek-1

FİZİKSEL YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

Bölüm: **Cinsiyet:**

Bu araştırma tamamen bilimsel bir çalışma için yapılmaktadır. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak ve başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Vakit ayırdığınız ve bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz.

	MADDELER	**inlikle ılmıyorum**	**ılmıyorum**	**ılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1	Okulumuzdaki mevcut kantin/kafe ihtiyaçlarımızı karşılamaktadır.				
	Okulumuzda bulunan kantin/kafe deki oturma düzeninin öğrenciler için yeterli olmadığını düşünüyorum.				
	Okulumuzda sosyal faaliyetler içinde var olan masa tenisi, satranç gibi aktiviteleri yeterli buluyorum.				
	Okulumuzda ders dışındaki zamanlarda internete bağlanabiliyorum.				
	Efor gerektiren sportif faaliyetler (basketbol,futbol,voleybol v.b.) için okulumuzda gerekli alanın mevcut ve yeterli olduğunu düşünüyorum.				
	Öğrenci arkadaşlarımızla sosyalleşebileceğimiz alanlar okulumuzda mevcuttur.				
	Okulumuzda mevcut olan sosyal alanları yeterli bulmuyorum.				
	Okulumuzda sosyal faaliyet amacıyla düzenlenen gezileri yeterli bulmuyorum.				
	Okulumuzda bulunan yemekhane ihtiyaçlarımıza karşılık vermektedir.				
	Okulumuzda bulunan yemekhanede oturma düzeni yemekhaneyi kullanan mevcut öğrenci sayısına uygundur.				
	Okulumuzdaki konferans salonunu yeterince büyük buluyorum.				
	Okulumuzdaki konferans salonundaki oturma düzenini yeterli buluyorum.				
	Tiyatro kulübümüze isteyen her öğrenci üye olabilmektedir.				
	Tiyatro kulübümüze gerekli malzemelerin tedarik edilmesinde bir sorunla karşılaşıldığını sanmıyorum.				
	Tiyatro kulübümüzün çalışmalarını yapabilecekleri alan okulumuzda mevcuttur.				
	Okulumuza konferansa gelen konuk sayısının yeterli olmadığını düşünüyorum.				
	Okulumuzda yeterince kültürel etkinlik düzenlenmektedir.				
	Okulumuzda yeterince konser etkinliğinin düzenlendiğini düşünüyorum.				
	Üniversitemizce her sene yapılan bahar şenliği kapsamında okulumuzda düzenlenen etkinlikleri yeterli buluyorum.				
	Okulumuzda yıl içinde düzenlenen sergileri sayıca yeterli buluyorum.				
	Araştırmalar için kullanabileceğimiz kütüphane ihtiyaçlarımıza karşılık vermektedir.				
	Laboratuvarladaki oturma düzeni öğrenci sayısı ile örtüşmektedir.				
	Laboratuvarlarda bulunan cihazların öğrenme düzeyimize uygun olduğunu düşünüyorum.				
	Bilgisayar laboratuarlarındaki bilgisayar sayısı mevcut öğrenci sayısına uygundur.				
	Okulumuzdaki derslik sayısının mevcut öğrenci sayısını karşılamadığını düşünüyorum.				
	Okulumuzdaki dersliklerde bulunan sıra sayısı derse devam eden öğrenci sayısına uygundur.				
	Okulumuzdaki dersliklerde bulunan demirbaşların yeterli olduğunu düşünüyorum.				
	Okulumuzda bir kırtasiye olmadığı için bu konuda zorluk çekiyorum.				

60-66 AYLIK ÖĞRENCİLERİN İLKOKULA BAŞLAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ (GAZİANTEP İLİ ÖRNEĞİ)

Ayşe DEMİR
Aysel Tekinalp İlkokulu, Şehitkamil, GAZİANTEP
aise.demir@hotmail.com

ÖZET

2012-2013 eğitim öğretimine başlarken bu yıl uygulanan yeni sistemle 60-66 aylık çocuklar zorunlu eğitime başladılar. Yeni programın öncesinde yeterli hazırlık yapılmadığını ve görüşlerine başvurulmadığı belirten öğretmenlerin süreç boyunca bu durumla alakalı düşünceleri ve izlenimleri merak edilmektedir. Bu durumda 60-66 aylık öğrencilerin ilkokula başlamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma; nitel bir araştırma olup betimsel tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada on tane ilkokul 1.sınıf öğretmeninin görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu görüşler betimsel analiz tekniğine göre değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre 1.sınıf öğrencilerinin okula uyum süreçleri gerçekleşse bile öğrencilerin gelişim özelliklerinden kaynaklı sorunlar yaşanmıştır. Ayrıca yeni sistemde okulların donanım olarak oldukça yetersiz olduğu ve öğretmenlerin de materyal noktasında da sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: 60-66 Yaş Çocuklar, Öğretmen Görüşleri, Eğitim Programı

ABSTRACT

Begin teaching the new system applied to the 2012-2013 academic year began 60-66 months old children in compulsory education. Been sufficient preparation before the new program and indicating the views of teachers throughout the process invoked the thoughts and impressions about this situation concern.İn this case, the teachers have begun primary school students' views about 60-66 months. The research is a qualitative descriptive research (survey)method was used. 1st class study ten primary school teachers benefited from the views. These views were evaluated by descriptive analysis technique. According to the study 1st year students' developmental characteristics of students from school adjustment processes would stil experienced problems. In addition, the new system is quite low hardware schools and teachers had problems observed at the point of the material.

Keyword: 60-66 year-olds, views of teacher, curriculum

1. GİRİŞ

Değişen yaşam şartlarıyla beraber eğitimin gün geçtikçe daha çok önem kazanması ile gelişmiş ve Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikalarında yeni arayışlar içerisine girdiği gözlemlenmektedir. Ülkemizde eğitimin daha küçük yaşlardan itibaren bilinçli yetişkinler (eğitimciler) tarafından verilmesi amacıyla yapılan son düzenlemelerle mecburi ilköğretim yaşındaki çocukların birinci sınıfa başlamaları için kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 66 ayını dolduran çocukların kaydının yapılabileceği; gelişim yönünden ilkokula hazır olduğu anlaşılan 60-66 ay arası çocukların velilerinden yazılı istekte bulunanların çocukları da ilkokul birinci sınıfa kaydedilecekleri belirtilmiştir.

"Yaşça kayıt hakkını elde eden, ancak bedenen veya zihnen yeterince gelişmemiş olup okula uyum sağlayamayan 66 ay ve üzeri çocuklar da kasım ayı sonuna kadar sağlık kurumlarından verilen bedenen veya

zihnen gelişmemiş tıbbi tanılı rapor üzerine okul öncesi eğitime yönlendirilebilir veya kayıtları bir yıl ertelenebilir." (Madde 15 —(Değişik:RG-21/7/2012-28360**)**

Günümüzde toplumun yapılandırılmasında büyük bir öneme sahip olan eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmesüreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1982). Eğitim sisteminin en önemli öğeleri ise öğrenci, eğitim programı ve öğretmen olduğu bilinmektedir. Öğrenci öğesi, sistemin hem girdisi hem çıktısı olarak; eğitim programı, öğretme ve öğrenme etkinliklerinin bütünü olarak; öğretmen öğesi ise sürecin ve çıktının kalite güvencesi olarak önemlidir, denilebilir (Kavcar, 2002; Gürkan, 2005).

Eğitim sistemine işlerlik kazandıran eğitim programı Varış'a göre (1978), bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumların amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsamakta; özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik vb. hizmetler de eğitim programı dahilinde düşünülmüştür. Eğitim programı; öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak ifade edilebilir (Demirel, 2009).

Eğitim sisteminde istenilen hedeflere ulaşmaya çalışan öğretmenler değişen eğitim programı ile birlikte ilkokul öğrencilerinin daha küçük yaşlarda okula başlamasını öğrencilerin hazırbulunuşluluk ve gelişimleri açısından yeterli görmemektedirler. Çünkü 60-66 aylık çocukların fiziksel, sosyal, duyuşsal ve bilişsel özellikleri okul çağına tam olarak uygun olmadığı düşünülmektedir. Dikkat süreleri oldukça kısa ve sürekli hareket halinde olup oyun oynamak isteyen bu çocukların okul kurallarına uymada sorunlar yaşayacağı düşünülebilir (Bacanlı, 2007).Öğrencilerin ince kaslarının gelişimi tamamlanmamış, henüz temel ihtiyaçlarını karşılayamayan öğrencilerin de varlığı düşünüldüğünde öğretmenlerin bu yaş grubundaki öğrencilerin birinci sınıfı okumalarından ziyade okul öncesi eğitimde yer almaları gerektiğini düşünmektedir. Piaget'e göre 2-7 yaş aralığındaki çocuklar işlem öncesi dönemde yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu dönemdeki çocuklara somut işlemler dönemindeki amaçları kazandırmak doğru bir uygulama değildir. Bu durum çocuklarda yetersizliği neden olabilecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yeni programın öncesinde yeterli hazırlık yapılmadığını ve görüşlerine başvurulmadığı belirten öğretmenlerin süreç boyunca bu durumla alakalı düşünceleri ve izlenimleri merak edilmektedir. Bu durumda 60-66 aylık öğrencilerin ilkokula başlamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Gelişim olarak ilkokula hazır olduğu bildirilen 60-66 aylık çocukların okula başlamasının öğrenciler açısından sorun olacağı; bu yaş grubundaki çocuklarda var olan dikkat dağınıklığı, psikomotor becerilerindeki eksiklik ya da soyut bir kavram olan harfleri işlem öncesi döneminde oldukları için algılamalarında yaşayacakları vb. sorunlar dolayısıyla ilkokuldan ziyade okul öncesi eğitimde yer almaları görüşü yaygındır. Bu araştırmada, 60- 66 aylık çocukların ilkokula başlamaları noktasında öğretmenlerin neler düşündüğü merak edilmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin neler olduğu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama aracı ile veri analizi hakkında bilgi verilecektir.

2.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırmada, 60- 66 aylık öğrencilerinin okula uyum sürecinde yaşadıklarının ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği betimsel nitelikte bir araştırma türüdür. Betimsel araştırmada verilen bir durum; olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanır (Büyüköztürk,ve diğerleri,2010). Betimsel araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modellerinde geçmişte veya halen var olan bir durum mevcut şekliyle açıklanmaya çalışılır (Karasar,2009).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2012-2013 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde görev yapan 10 ilkokul birinci sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Örneklemin seçilmesinde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi (conveniencesampling) kullanıllmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 4'ü erkek 6'sı bayandır. Öğretmenlerin deneyimleri ise 3 yıl ile 19 yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı, 1. sınıf öğretmenleriyle birlikte 60-66 aylık öğrencilerin okul yaşantılarını yansıtacak açık uçlu on yedi soru hazırlamıştır. Hazırlanan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını verilen yanıtların, sorulan soruların yanıtlarını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek üzere sorular bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uygun görülen dokuz soru yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde hazırlanarak öğretmenlere sorulmuştur.Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd. 2010).

Bu çalışmanın sonunda soru maddelerinin iç geçerliliği saptanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlilik araştırmacının ölçmek istediği veriyi kullandığı araç yada yöntemle gerçekten ölçüp ölçmeyeceğiyle bağlantılıdır (Yıldırım ve Şimşek,2008).

2.4. Veri Analizi

Araştırmada nitel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan analizlere sık sık yer verilebilir. Bu analizde amaç; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek,2008).

Bu araştırmada görüşlerinden faydalanılan öğretmenlerin dokuz soruya verdikleri cevaplar ile genel bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra bu çerçeveye uygun temalar belirlenmiştir. Temaların incelenip yer yer alıntılarla desteklenmesi ile de bulguların yorumlanması gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin isimleri kodlanırken Ö.1, Ö.2, Ö.3…şeklinde belirtilmiştir.

3. BULGULAR

İlkokul 1.sınıfta uygulanan yeni eğitim-öğretim sürecinde yaşanılan durumun tespiti için yapılan çalışmada ilk iki soru ile öğretmenlerin geçmiş dönem ile yeni dönemi karşılaştırmaları beklenmiştir. Öğretmenlerin 3, 4 ve 5. sorular ile öğretmenlerin bu süreç içinde yaşadıkları tespit edilmek istenmiştir. Süreç içindeki izlenimlerinden sonra 6, 7 ve 8. sorular ile öğretmenlerin yeni uygulama hakkındaki görüşlerinin eğitim-öğretim öncesi ve sonrasındaki düşüncelerinin neler olduğu öğrenilmeye çalışılmıştır. Son soruda ise öğretmenlerin varsa farklı fikirlerinden faydalanılması amaçlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin hemen hemen hepsinin daha önce birinci sınıf okutmuş olması eski sistem ile yeni sistem hakkında bir kıyaslama imkânı oluştursa da öğretmenlerin daha önce başka bölgelerde görev yapması nedeniyle farklı etkenlerin de sonuç üzerinde etkili olabileceğini düşünmeleri net bir karşılaştırma imkânı verememektedir. Ancak yine de Ö.4 özellikle çocukların hazırbulunuşlulukları üzerinde durmakta; hazırbulunuşluk düzeyi oldukça yetersiz olan 60-66 aylık öğrencilerin sınıflarda problemli davranışlar sergilediği ayrıca kendilerinden büyük öğrencilerle aynı sınıfta olmaları ve onların seviyelerine yetişemedikleri için de bunu kendilerince büyük bir problem haline getirebildiklerini de belirtmiştir. Aynı zamanda büyük öğrenciler ders, olduğundan daha yavaş anlatıldığında sıkılırken; bu durumda 60-66 aylık öğrencilerin ise oldukça zorlandığını belirtmiştir. Ö.1 ise el yazısını, eski dönemde de bu dönemde de çocuklarda güven sorununa dahi yol açabilecek bir problem olarak görmüştür. Aynı zamanda yaşadığı en büyük problemin de çocuklar arasındaki yaş farkından ziyade "el yazısı" olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bu dönemde yaşadıkları en büyük problemlerden birinin anasınıfına gitmeyen öğrenciler olduğu belirlenmiştir. Ana sınıfına giden öğrenci 60-66 aylık grupta dahi yer alsa ince kas gelişimi daha hızlı gerçekleşmekte ve öğretim sürecinde çok sorun yaşamamaktadırlar. Ö.6'ya göre ise 60-66 aylık öğrencilerin gelişim özellikleri diğerlerine göre biraz geride olduğu için kas gelişimleri zayıf, derste çok çabuk sıkılmaları ve ailelerin çok ilgisiz olması sorunlarına ek olarak; kaynak yetersizliği, materyal sıkıntısı da öğretmenlerin bu dönemde yaşadıkları problemlerden bazılarını oluşturmaktadır. Ö.1'e göre materyal sıkıntısı, soyut olan harf kavramının çocuklara öğretilmesi ve sınıf ortamındaki donanımla birlikte lavabo ve kantinlerde de düzenlemeler yapılmaması öğrenciler için çok büyük bir sorun.

Eski eğitim sistemi ile yeni eğitim sistemi hakkında net yargılara varmadan değerlendirmelerde bulunan öğretmenlere göre; öğretmenlerin her iki durumda da yaşadıkları en büyük sıkıntı, ana sınıfına gitmeyen öğrencilerde belirgin olarak gözlemlenilen hazırbulunuşluluk seviyesinin yetersizliği olarak ifade edilmiştir. Ayrıca yeni sitemin başlangıcında yaşanılan materyal sıkıntısı ve ülkemizin geri kalmış bölgelerinde velilerin eğitimin önemini kavrayamamış olmalarından; eğitim sürecinde yer almamaları da sorun teşkil etmektedir.

Eğitim sistemimizde 2005 yılındaki değişiklikle el yazısına geçildiği halde el yazısının hala öğrenci ve öğretmen tarafından içselleştirilmediği; veliler ve öğretmenler tarafından bir sorun olarak görüldüğü gözlemlenmiştir. Ayrıca okulda 60-66 aylık çocuklar için sıra ve masa düzenlemelerinin yapılmaması, kantin ve lavaboda küçük çocukların yaşadıkları sorunlar da öğretmenler tarafında tespit edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde yaşadıkları, oryantasyon çalışmaları, alınan dönütler ile 60- 66 aylık öğrenciler ile diğer öğrencilerin birbirleriyle olan uyumu ele alındığında; öğretmenlere göre uyum süreci daha önce ana sınıfı eğitimi almamış bir öğrenci için yeterli iken ana sınıfına gitmiş bir öğrenci için oldukça uzun bir süreç olduğu belirtilmiştir. Ö.1'e göre oryantasyon dönemi adaptasyon dönemi için yeterli bir süre. Ancak öğrencilerin hazırbulunuşlulukları çok eksik dolayısıyla öğretmenler, öğrencileri eğitim-öğretime hazırlamakta yetersiz kalıyor. Oryantasyon dönemindeki etkinliklerin birbirinden kopuk ve kimi zaman zorlayıcı ama kimi zaman da oldukça basit olduğunu belirten öğretmenlerin görüşü neredeyse orta seviyede hiçbir alıştırmaların olmadığı yönünde. Ö. 9 *"Oryantasyon dönemi hiç kalem tutmamış bir öğrenci için az, fakat küçük kasları gayet gelişmiş bir öğrenci için zaman kaybı olarak görülmektedir. Oryantasyon, kalem tutmada problem yaşayanlar için iyi bir hazırlık dönemi aslında. Fakat etkinlikler tek tek ele alındığında bazılarını hatta çoğunu yapmadan geçmek durumunda kaldım. Bazılarında materyal yoktu, bazılarının ne amaçla yapılacağını, neye hizmet ettiğini anlayamadım. Şu var ki boyama, kes, yapıştır çocukların asla vazgeçemeyeceği üçlü bence."*

Öğrenciler arasındaki yaş farkının en belirgin sorunu, tenefüs gibi öğretmenlerin tam anlamıyla öğrencileri gözlemleyemediği durumlarda büyük öğrencilerin küçük öğrencilere şiddet ve baskı uygulamak gibi istenmeyen davranışlarda bulunduğu ancak bu öğrencilerin ders esnasında ise baskı uyguladıkları kendilerinden küçük çocuklara yardımcı olmaya çalıştıkları görülmüştür. 60-66 aylık öğrencilerin diğer öğrenciler gibi başarı sağlayamadıklarında özgüvenlerinin zedelenip kızgınlıklarının arttığı da zaman zaman yaşanılan durumlardır. Diğer öğrencilerden yaş olarak küçük olan öğrencilerin okuma ve yazma etkinliğinde diğerlerine göre daha geç yazmaları kendilerinde ciddi özgüven problemi oluşturmaktadır.

Katılımcılardan, eğitim-öğretimdeki 60-66 aylık öğrencilerin yaşantıları değerlendirildiğinde onların eğitime erken başlamaları ayrıca farklı yaş gruplarından oluşan sınıflarda yer almalarının öğrenciler için uygun olup olmadığı hakkındaki öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde; bu öğrencilerin başarılı olacağını düşünen öğretmenler olduğu gibi başarısız olacaklarını düşünen öğretmenler de mevcut. Ö.5'ye göre 60-66 aylık çocukların okula başlamasına önceleri olumsuz bakarken öğrencilerin uyum süreci geçtikten sonra diğer öğrencilerden daha istekli davranışlar sergilemeleriyle fikrinin değiştiğini belirtse de Ö.7 ise çocuklar okula başlamadan önce de bu duruma olumsuz baktığını çocukların gerek ders esnasında gerek dışarıda zorlandıklarını gördükçe bu uygulamaya kesinlikle karşı olduğunu belirtmiştir. Ö.6'ya göre de çocuklar zorlaya zorlaya sürece adapte ettirildi.

Küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıfta toplanmaları katılımcı öğretmenlerin genel görüşü olsa da bu durumun ayrıca beraberinde farklı problemlere neden olacağı düşünülmektedir.Ö.10'a göre 60-66 aylık öğrencilerin aynı sınıfta yer alması mantıklı gibi gelse de bu sınıfı hangi öğretmenin okutacağı daha büyük bir problem oluşturabilir. En azından sınıflara eşit dağılım sağlandığında uğraşılacak öğrenci sayısı da azalmakta ya da daha iyi yapan öğrencilerden faydalanma imkanı da doğmaktadır.

Öğretmenler, velileri tarafından okula gönderilmek istenmeyen öğrenciler için alınan raporda doktordan ziyade eğitimci/pedologların onayının alınması görüşünde hemfikir. Her ne kadar doktorun fiziksel gelişime bakarak bazı önerilerde bulunabileceği dile getirilse de en nihai kararın eğitimci/pedologlar tarafından verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Pedologların çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimleri

hakkında daha çok bilgi sahibi olmaları ve bu işin uygulayıcıları olan eğitimcilerin de söz sahibi olmaları gerektiği fikrini haklı kılmaktadır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

1. 60- 66 aylık çocukların okula başlaması aslında öğretmenler açısından zorlu bir süreç olarak değerlendirilse de öğretmenler, öğrencilerin eğitim yaşının öne alınmasından memnun oldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlere göre okul öncesi eğitimi zorunlu olmadan bu yaş grubundaki çocukların hazırbulunuşluluk düzeylerini arttırmak oldukça zor görülmektedir.

2. Okula uyum süreci çevresinde hazırlanan etkinlik programı oldukça uzun. Etkinlikler, öğrenci seviyesinin ya çok üstünde ya da altında bundan dolayı etkinliklerin çoğu yapılamamıştır. Çocuklarda istendik davranışları gerçekleştirmek için farklı çözümler geliştirilmeye çalışılmıştır. Ancak sınırlı kaynaklara ulaşılmıştır. Okullara materyal gönderilmediği için de pek çok çalışmaya hiç başlanılmamış ya da başlanılan çalışmalar yarım kalmıştır. Uyum sürecinde yapılacak çalışmalar bölgesel bazda ele alınmalı ayrıca uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin görüşlerinden de faydalanılmalıdır.

3. 60-66 aylık öğrencilerle 72 aylık öğrencilerin aynı sınıfta yer aldıkları için bu durum 60-66 aylık çocuklar için zaman zaman sorun olarak görülebilmektedir. Küçükler, diğerleri gibi başarılı olamadıkları zamanda küçüklerin kızgınca davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ilk başlarda kendilerinden büyük öğrenciler gibi güzel yazamamaları ya da okumaya sonradan başlamaları kendilerinde özgüven eksikliğine neden olabilmektedir.

4. 60-66 aylık öğrencilerin sıra ve masaların büyüklüğü nedeniyle sorun yaşadığı; lavabo ve kantin gibi yerlerde de diğer öğrenciler tarafından -özellikle dönemin başında- itilip-kakılma tehlikesi yaşadıkları kantinde boylarının yetmediği için istediklerini alamadıkları gözlemlenmiştir. Yeni dönemde bu konuda gerekli düzenlemeler yapılarak öğrenciler için gerekli kolaylıklar sağlanabilir.

5. Okula başlaması için yeterli gelişimi sağlayamadığı düşünülen öğrencilerin alacakları rapor bir pedolog gözetiminde alınmalıdır. Öğretmenler tarafından da pedologların çocuklar hakkında daha yetkin olduğu düşünülmektedir.

5. KAYNAKLAR

Bacanlı, H. (2007). Eğitim psikolojisi, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bee, H.&Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi, (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk,Ş.,Kılıç, E.,Akgün, Ö,E.,Karadeniz,Ş. ve Demirel, F. (2010) Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara:Pegem Akademi

Demirel, Ö. (2009). Eğitimde program geliştirme, Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1998). Eğitimde program değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürkan, T. (2005). *Öğretmen nitelikleri görev ve sorumlulukları. Okul öncesi eğitimde güncel konular* (Yay. Haz. A. Oktay, Ö. Polat Unutkan). İstanbul: Morpa.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2), 1-14.

KPSS Eğitim Bilimleri (2010) *Gelişim Psikolojisi,* Ankara Yargı Yayınları

KPSS Eğitim Bilimleri (2012) *Gelişim Psikolojisi,* Ankara: Yediiklim Yayınları

Yıldırım, A.,Şimşek, H. (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225 0.html

EK: Araştırmada Yer Alan Sorular

Cinsiyet :

Mesleki Deneyim :

1. Daha önce 1. sınıf okuttunuz mu? Okuttuysanız daha önceki eğitim programını ve uygulamadaki eğitim programını karşılaştırınız?
2. Bu dönemde yaşadığınız en büyük problem nedir?
3. 60-66 aylık çocukların okul ve sınıftaki uyum süreçleri nasıl gerçekleşti?
4. Sizce oryantasyon için ayrılan zaman yeterli mi? Oryantasyon dönemindeki faaliyetler öğrencileri amaçlanan hedeflere ulaştırabildi mi?
5. 60-66 aylık çocukların eğitime dahil edilmeden önceki fikirleriniz nasıldı? Şimdiki düşünceleriniz nelerdir?
6. 60-66 aylık çocuklardan oluşan sınıflarda büyük ve küçük öğrenciler açısından sizce ne gibi problemler oluşabilir ya da ne gibi gelişmeler sağlanabilir?
7. 60-66 aylık çocukların okula erken başlamaması için bazı velilerin hastaneden rapor aldığı tespit edilmiştir. Sizce bu raporu doktorlar mı vermeli yoksa pedolog/eğitimciler mi vermelidir?
8. 60-66 aylık çocukların hepsinin aynı sınıfta yer alması uygun mu?
9. Son olarak eklemek istedikleriniz nelerdir?

5. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ YETERLİĞİ VE ÖĞRENCİLERİN ORTAOKULA GEÇİŞLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

5TH GRADES CURRİCULUM ADEQUACY AND STUDENTS PROBLEMS OF TRANSİTİON İNTO MİDDLE SCHOOL

Zehra Sümeyye Gökler
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ESKİŞEHİR
zsgokler@gmail.com
Doç Dr. Asım Arı
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ESKİŞEHİR
ari@ogu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, 4+4+4 uygulaması gereğince ikinci dörde geçişte 5. Sınıf öğretim programının yeterliğini ve öğrencilerin ortaokula geçişlerinde karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiş olan bu çalışmada durum çalışması deseni işe koşulmuştur. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme metodu ile belirlenmiş olup, Düzce ilindeki öğrenci sayısı en çok olan bir ortaokuldaki ölçütleri taşıyan öğretmenlerden 23'ü çalışmaya katılmaya gönüllü olmuşlar ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Ölçütler ise, en az üç yıllık mesleki tecrübeye sahip olmak, dönem başından itibaren 5. sınıflarda branş öğretmeni olmaktır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonrası elde edilen bulgulara göre, öğretmenler genel olarak 5. Sınıf öğrencilerinin ortaokula hazır olmadıklarını, ortaokula adaptasyonda sıkıntı yaşadıklarını, ders kitaplarının yetersiz olduğunu, haftalık 36 saatin öğrenci seviyesine uygun olmadığını, ders yükü nedeniyle öğrencilerin çok fazla yorulduklarını ve motivasyonlarının düştüğünün gözlemlendiğini, ikili öğretim yapılan okullarda derslerin erken başlaması dolayısıyla öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okul idaresinin zorluklar yaşadıklarını düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: 5. Sınıf Öğretim Programı, Ortaokula Adaptasyon, Öğrenci Sorunları, Türk Eğitim Sistemi

ABSTRACT

The main aim of this research is to determine the adequacy of 5th grades curriculum in accordance with 4+4+4 educational system and the difficulties students confronted during the transition from primary to middle school according to teacher opinions. Being a qulitative research, this research was designed with the case study design. Data were obtained by interview forms consisting of open-ended questions. The study group were specified with criterion sampling technique, one of the purposive sampling techniques and it consisted of 23 volunteer teachers among the teachers working in a middle school whose number of students is the highest in Düzce centrum and having criterias. The criterias were to have professional experience at least three years and stil being branch teacher of 5th grades. Descriptive Analysis was used in analysing the data. According to findings obtained after analysing the data, teachers generally thought that 5th grades students weren't ready for the middle school, had difficulties adjusting to middle school, coursebooks weren't adequate, 36 weekly lesson hours wasn't appropriate for the students' levels, the students were too tired because of the lesson burden, it was observed the students' motivation was decreasing and students, parents, teachers and school administration had difficulties because of beginning lessons earlier in schools serving dual education.

Key Words: 5th Grade Curriculum, Student Adjustment to Middle School, Students Problems, Turkish Educational System

1. INTRODUCTION

Middle school was defined as "bridge institution between elementary and high school" by William Alexander, who is considered to be the father of the modern middle school (Reeves, 2005). Transitions into middle grades can be challenging for many reasons. According to teachers, some specific challenges to students making transition are changing classes, reduced parent involvement, more teachers, no recess no free time, new grading standards and procedures, more peer pressure, develeopmental differences between boys and girls, cliquishness, fear of new, larger, more impersonel school, accepting more responsibility for their own action, dealing with older children, merging with students from five elementary schools, unrealistic parental expectations, lack of experience in dealing with extracurricular activities, unfamiliarity with student lockers, following the school Schedule, longer-range assignment, coping with adolescent physical development, social immaturity and a lack of basic skills (Weldy, 1991). For that reasons, transition into middle school is very important for students, parents, school administration and also teachers.

Schumacher and Meleis (1994) listed four traits found in transitions: First one of them is disconnection from previous social connections and support. Second one of them is absence of familiar reference points; third one of them is the appearance of new needs or inability to meet old needs in accustomed ways, and last one of them is incongruence between former sets of expectation and those that prevail in new situation.

Besides this, Fenwick (1987) noted that early adolescence represents the most critical period in the education of students. As academic achievement or performance of the students is thought, according to many researches (Alspaugh, 1998; Wren 2003; Byrnes & Ruby, 2007) school transitions impacted the students performance.

Resons for decline of academic achievement can be listed as socio-emotional fears such as attending a larger school, getting class on time, getting the right bus etc (Schumacher, 1998), economic disadventage (Sirin, 2005) school structures, unfamiliar teachers, and peer interactions (Combs vd., 2011).

As can be seen, transitioning into a school has many negative sides for the students and researches show us these negative sides can be various and the reasons of them can differ. At that point, it can be said that it is needed many more researches in this field.

Researches about Transitioning to Middle School

Simmons (2010), studied determining what skills and strategies do students need to help them make an academically successful transition to middle school. According to findings of the study the students needed skills and strategies to help them manage their time and environment, focus their efforts, organize their materials and thought processes, and specific study skills to help with test performance and with daily classroom performance.

Combs vd. (2011), studied determining differences between students' Grade 5 reading and mathematics achievement in elementary schools (K–5) as compared to intermediate schools (Grade 5, 5–6) for 5 academic years. According to the findings of the study, Students in K-5 settings attained statistically significantly higher levels of reading and mathematics achievement than the students in 5-6 grades.

Rappa (2012) studied determining the opinions, thoughts, and perceptions of the students transitioning into middle school to better understand how they perceived their developmental needs were supported and where additional support was necessary in order to facilitate a smoother transition to middle school. According to the findings of the study, it can be said that the development of a facilitator's guide for student support groups where in additional academic and social-emotional assistance can be provided to students in transition.

In Turkiye 1st-8th grade students had been attending their schools as a primary school students until last year. Today, 1st-4th grades are primary school students and 5th-8th grades are middle school students with the 4+4+4 educational system. In this sense, it should be asked many questions. In this study it is searched for if the curriculums are adequate for this new system and what are the difficulties the students confronted transitioning from primary to middle school.

Having searched the researches in our country, the researcher hasn't seen any study about transitioning. As 4+4+4 is a new system and parents, teachers, school administrations and maybe students have many questions and in addition, thinking the researches' findings made in foreign countries, transitioning into the middle school is needed to be studied. Thus, the main aim of this study is to determine the adequacy of 5th grades curriculum in accordance with 4+4+4 educational system and the difficulties students confronted during the transition from primary to middle school according to teacher opinions.

2. METHODOLOGY

2.1 Study Design and Study Group

Being a qualitative research, this study was designed with case study design. The study group was determined by the method of sampling criteria. The study group consisted of 23 teachers accepting the interview among the teachers meeting criteria and working in a middle school which has the most number of students in Düzce centrum. The criterias were to have professional experience at least three years and stil being subject teacher of 5th grades.

Among the teachers joining the study, 3 of the them were Social Science, three of them were Science, 3 of them were Physical Education, 2 of them Religion Culture and Moral Information, 4 of them were English Language, 2 of them were Mathematics, 1 of them was Music, 1 of them was visual arts and 4 of them were Turkish Language teachers. Teachers have 33 years experience at most and 5 years experience at least.

2.2 Data collection and Analysis

Data were obtained by interview forms consisting of open-ended questions. Questions in interview form were presented to expert opinion of two curriculum development experts in order to ensure the validity of study. As a result of expert opinions, the interview form was given final form. The data was obtained by interview technique. Descriptive Analysis was used in analysing the data. Data obtained by interview forms were coded and particularly analised.

The teachers participated in the study were interviewed at the teachers room of the school where they give courses. Before the intervieving, it is explained the main aim of the study and contrubutions into the field.

Participants were given oppotunities to examine the interview form before interviewing. As the teachers didn't want to be recorded by a camera or a type-recorder, answers were taken as a short notes by the researcher. After the interview, the notes taken by researcher shared by participants and necessary arrangements were made.

Descriptive analysis method was used to analyze the data.

3. FINDINGS

Findings which were got by teachers' answers being analysed and evaluated were depicted according to thematic titles. Basic components of curriculum (aims, goal and objective, subject content, curriculum experience, and evaluation) and factors affecting curriculum experience process were taken into consideration while deciding the theme and subject headings. Comparisons were made with other research findings presenting the findings of the research.

3.1 Findings Related to Curriculum

3.1.1 Findings Related to the English Course Curriculum of 5th Grades

Teachers' answers to the question "What is your general opinion about curriculum of 5th grades?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- Current curriculum is acceptable to 5th grades level (MT3, MT2, G1, F2, I4, S2, I2, I1)
- Current curriculum is simple and unsatisfactory. More detail should have been given and number of activities should have been increased (T4, F3, D2, S3, D1, I3, F1, T1)
- Specially more grammar issues should be given in the current curriculum (T4, T3, T1)
- Physical Education lesson should be reorganised under the name of physical activites, should be clear and begin with movement training (B3).
- In my opinion, that how far the school facilities should be, whether they are enough or not for the desired goals should be questioned (B2).
- Elective courses should be more clear, it should be named such as volleyball course, basketball course etc. It should be able to select students. Objectives and functions, which are about normally named Physical Education and Sport lesson should be more clear, specially the ones with problems (B1).
- The curriculum is out of date (T2).
- Personally, I can say that although generally the subjects of the curriculum are appropriate for the class level, part of the Atatürk's Principles and Reforms subject, being presented in the book is more than that students' level.

About the curriculum of 5th grades, 2 Mathematics, 1 Visual Arts, 1 Science, 3 English Language and 1 Social Sciences teachers, totally 8 teachers think that the curriculum is appropriate for the 5th grades students' level. On the other hand, specially Turkish Language teachers, P.E. teachers and Religion Culture and Moral Knowledge lesson teachers don't agree with this opinion. According to them, current curriculum should be revised in the light of students' level and today's circumstances.

3.1.2 Findings Related to the Functions of 5th Grade English Course Curriculum

Teachers' answers to the question "What do you think about the availability of the functions belonging to your lesson of 5th grade curriculum" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- Personally, I think the functions are intended for the students' level and they are accessible for 5th grades (S1, I1, M1, F1, I4, S3, F2, T3, F3,MT2, MT3).
- Functions are accessible. However, they are not compelling the students, thinking as level, they are below the 5th grades level (T1, I3, D2, T4).
- Functions are accessible. However, which grammar issues are included in functions isn't obvious (T2).
- Functions are accessible. However, they are old and not suitable for today's needs (I2).
- Accessibility to functions can vary depending on factors such as educational equipment, appropriate classroom climate, student interest, physical environment (G1, B2).
- Functions should be branch-specific and clear. They shouldn't be open-ended. For example, be able to exhibit the in-foot kicks ability in football instead of selected sports branch-specific movements (B1).
- I noticed the students have difficulty in understanding Atatürk's Principles and revolutions (S2).

As can be seen, Mathematic, Science, Music teachers think that functions are suitable for 5th grade students level. Besides, English lesson teachers' opinions changes. I1(20 years experience) and I4 (8 years experience) have more positive opinions about English curriculum but I2 (15 years experience) and I3 (8 years experience) think that functions should be revised. According to teachers' opinions it can be said that functions may seem to be accessible for 5th grade level but whether they can compell the students and affect students' higher order of cognitive skills should be questioned. When teachers can understand exactly what the functions mean, then the functions can be implemented in class. In this light, functions should be more obvious and clear.

3.1.3 Findings Related to Activities in Curriculum

Teachers' answers to the question "What do you think about the applicability of the activites of your class in the 5th grade curriculum" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- I think the activities are applicable (S1, I1, T1, I2, M1,S2, I4, S3, G1, D2, F3, MT3).
- Activities don't attact the attention of the students (T2, I3,T4).
- Students get bored with group works. (B2)
- Activities must be written in clear and unambiguous terms. The applicability is depending on the teacher's ability (B1).
- Activities can't sometimes be applied depending on the physical circumstances. Some problems exist specially in material and time (F1, F2, B3, MT2).
- There aren't enough activity in curriculum of our lesson. There should have been more activities in the curriculum (D1).

- Activities must be exemlified more (B3).
- Grammar activities are little or no activities. There should have been more activities on grammar issues (T3).

As can be seen, half of the teachers think that activities are applicable, half of them don't agree with this. Specially P.E. lesson teachers complain clearity of activities. The most experienced Science teacher (F3, 24 years experience) thinks activities are applicable, others (F1, 15 years experience and F2, 10 years experience) think that it changes related to physical circumstances. According to teachers' opinion it can be said that while revieving the activities related to objectives and functions, clearity, applicability, physical circumstances and charm of interest to 5th grade level should be taken into consideration.

3.1.4 Findings Related to Measurement and Assessment

Teachers' answers to the question "What kind of difficulties have you been meeting about the measurement and assessment in the 5th grade curriculum of your lesson" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- I have no difficulties in measuring the functions (M1, S2, TT1, S3, T3, F3, MT2, MT3).
- As I think the functions are inadequate in measurement and assessment, we have difficulties in measurement and assesment as well as the functions (T4, T1).
- Students have difficulties in interpretation something (T2).
- I have hard times in exams because of the handwriting and of course this is the same in Project assignments and performance homework (I2).
- As students have met most of the subject during the 4th grade, they behave too comfortable, they even don't take the exams seriously (I3).
- Due to the fact that Students level of English isn't the same, some students need to work harder. On the other hand, students aren't aware of the need to work so much (I4).
- There isn't any specific standart about measurement and assessment. It should have been more specific and clear measurement and assesment (B3).
- Problems are experienced in connection with time mostly. Compensation of the lesson isn't possible. For example, it's very hard to compensate when some students forget the work of the lesson in measurement lesson. (G1).
- As the assessment is very superficial, it can sometimes be nuisance. It needs more details and examples. The students' requests are in this regard. (D2).
- We have to measure students' performance on written examination. Personally, I think this isn't true (S1, B1, B2).

On one hand, 8 teachers stated they had met no difficulties considering measurement and assesment. On the other hand, according to teachers opinions it can be said that students have difficulty in questions related to

higher cognitive skills, measuring students' performance just on written exam isn't fair, specially when the difference level of students is thought, and time can't be enough specially for Visual Art lesson.

3.2 Findings Related to Materials

3.2.1 Findings Related to Coursebook

Teachers' answers to the question "What are your general thoughts on 5th grade coursebook of your course" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- In my opinion, the coursebook isn't good enough (I1, T1, T2, I2, I1, F3, D2).
- It should have been more explanation, examples and activities in the coursebook (S2, I4, F3).
- Students have no difficulty in understanding the things in coursebook. It is appropriate to the level of 5th grade students (F2, T3).
- The language of coursebook isn't clear enough, it is quite complex. It should have been more understandable and clear (F1, B3).
- I think the coursebook is quite boring. Especially when we think in terms of 5th grades level, it is visually inadequate (I3, S3).
- There is too much subject in the coursebook (S1)
- As the coursebook is an old book, it isn't appropriate for the objectives and scope of lesson (T2).
- Texts are too long and boring (T1).
- The scope of the textbook should be expanded (I1).
- The activities in the courseook aren't from concrete to abstract. I would prefer to have more activities from concrete to abstract (D1).

As can be seen, all the teachers except F2 and T3 aren't satisfied with coursebooks. According to teachers' opinions, coursebooks should be written from simple to complex and concrete to abstract and easy to difficult.

3.2.2 Findings Related to Workbook

Teachers' answers to the question "What are your general thoughts on 5th grade workbook of your lesson" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- I think the workbook is enough for the 5th grade students, it's level is appropriate for them (I1, M1, S2, F1, I4, F2, T3, MT3).
- I think the workbook isn't enough for the students. As there are many similar activities, students get bored easily (T1, T2, I3, F3, T4, MT2).
- Activities in workbook are applicable but specially when I give them as a homework, I don't use the abstract ones (S1).

- Sometimes I meet exercises unrelated with the lesson (I2).
- I don't like using the workbook. It has either too difficult or too easy exercises (S3).

As none of the teachers think the workbooks are enough for 5th grade students' level, 8th of them think the coursebooks are enough. According to teachers opinions, it can be said that activities in workbooks should be diversified and revised according to students interest.

3.3 Findings Related to Students' Readiness to Middle School

Teachers' answers to the question "Do you think that students at this age are ready (as cognitive-affective-psychomotor-social and so on) for transitioning the middle school? Could you please compare fifth and sixth grades students in terms of readiness to transitioning the middle school?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- 5th grade students aren't ready for the middle school (S1, I1, T1, T2, I2, M1, F1, B2, D1, I4, F2, G1, T3, MT2, MT3).
- 5th grade students want classes to handle more games mainly, their attention break faster and they display more emotional behavior (I1,T4, T1).
- Students are in a complete mess, they can't resolve where they belong. They aren't self-assured and live in deselation mood (I3, D1).
- Because they are accustomed to be with the same teachers for 4 years, they have difficulties in recognition the new teachers, having lessons out of the style they know before (S1, T2, M1, B2).
- There isn't too much difference between 5th and 6th grades (D2, B3).

Teachers generally thinks that 5th grade students aren't ready for middle school except D2 and B3. These teachers think that 5th grades and 6th grades students can adapt middle school on the same way, so there isn't too much difference between them. On the other hand, other teachers think that 5th grade students have more difficulty in adapting middle school than 6th grades.

3.4 Findings Related to Difficulties out of Teaching

Teachers' answers to the question "Have you ever observed any problem (such as compliance the classroom rules) in your classes except that teaching? If you have observed, what are these?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- Students are constantly complaining about everything (I1, T1, T4).
- They have problems about complying the rules of class. They can't listen the teacher carefully (T2, B3, G1).
- Course is quite challeging to handle specially in the early hours of the morning. Generally the students haven't had their breakfast (S3).
- They aren't accustomed to have lessons from branch teachers (T3).

- The students constantly want to talk about something irrelevant and they chat with each other more than other grades in accordance with their ages (S1).
- They are excluded by older grades and they live in conflict with each other (I3).

Teachers stated students can't adapt rules of class, listening teacher carefully, coming school at the early hours of morning, having many teachers instead of just one classroom teacher, concentrating on courses and dealing with older students.

3.5 Findings Related to Problems Encountered in Extra-Curricular Hours

Teachers' answers to the question "Have you ever observed students have any problem in extra-curricular hours inside the school? If you have observed, what are these?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- No, I haven't observed any problem (S1,T2, I2, M1, S2, B2, I4, B3, D2,F3, T4, MT2).
- The students are so active. They run so much during the break time that they are very tired when they come into class. For that reason, they have difficulty in concentrating on the lesson (I1).
- They hesitate, so keep away from students upper classes (T1).
- As 5th grades lessons start at very early time of the day, the students come to class late. On the days when they have one more lesson, their motivation declines (D1).

Many teachers stated they didn't observe any problem in extra-curricular hours inside school. According to teachers' opinions, the problems encountered in extra-curricular hours are because of being tired during break time, declining acedemic motivation, dealing with older students and school entry and exit times.

3.6 Findings Related to Course Hours

Teachers' answers to the question "Have you ever observed any problem about that students have more time of course than other grades? If you have observed, what are these?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- Students at this age can't deal with 35 hours course time (I1, MT3)
- As the students come the school at very early time such as at 7.30, either they have sleeplessness problems during the first courses or they come to first course late. For that reason courses in the first hours of the morning isn't very efficient (S1, I1, I2, S2, I4, S3, D2, T3).
- That 5th grades students go home later than the other grades reduces their motivation and they show frustration (D1, M1,T2)
- As course entry and exit times of 5th grades isn't the same with other grades, specially the students who comes to school and goes to home by school bus are aggrieved by this situation (I3, B2)
- They get tired during the day because they have 7 or 8 hours course. For that reason they can't have a rest and get ready for the other courses (T1, T2, I2,B3, T4).

- After a certain time theri attention falls apart. In this case, taking more courses is meaningless (F2, M1, T2)
- The students come to school not having had breakfast at home, so their breakfast time goes on even at the second hour of course (S3).
- It doesn't make any problem. As for my own branch, I can have more time for problem solving tests (MT2).

According to teachers, considering course hours in a day, more different entry and exit times of 5th grades than other grades causes some problems such as declining academic motivation, being hungry during the first hours of the day and problems about school bus.

3.7 Findings Related to Selective Courses

Teachers' answers to the question "How do you assess the positive and negative aspects of selective courses in terms of teacher-parents-student-school administration?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- I have no idea (S1, I3, Ö 17, B3, G1, T3).
- I don't think the selective courses are necessary (I1, T1,F1)
- I cant agree with the students have chosen the theese courses appropriately. Course selections can't be made democratically and consciously (D1, I2).
- Personally, I think theese courses develops students' sense of freedom (T2)
- I believe in 90% of the courses have been chosen by parents. For that reason course selections can't be made appropriately (M1).
- There shouldn't be pressure on students and more opportunities for the development of sudents' social and cultural aspects should be created (S2).
- Selective Courses were accepted as for qualification but this application made by increasing course time gets students to be bored. Decreasing other course hours should have been a solution (S3).
- I think students and parents are satisfied with this situation However, that teachers can't make an exam so they can't assess the students' level is a problem. In addition to this, every innovation makes some forces at the beginning in terms of school administrators (D2).
- Selective courses are good to have but I have problems on applicability of them. It is difficult to be able to act on the programme in accordance with different groups from different classes (MT2).
- Selective courses can give good results as far as they reinforce main courses (MT3).

As it can be seen, teachers either don't have any idea about selective courses or have positive thoughts. Teachers who have positive thoughts about selective courses state some problems such as parents' pressure on students, increasing course hours and applicability of them.

3.8 Findings Related to Problems faced by Parents

Teachers' answers to the question "Is there any problem faced by 5th grade students' parents? If there is, what are theese?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- Parents have trouble waking the students up in the morning at a very early time, getting them to do breakfast and to catch the school bus (I1, T2, D1, I4, D2)
- The students want to see intense interest of their 1-4th grades classroom teachers to their branch teachers. Therefore, when they have problems they consult with their 1-4th grades classroom teachers. (T1, I2, S3, MT2)
- The parents have no problems (F3, T4)
- Coming to school at an early time in the morning and leaving the school later than the other grades causes a lot of problems (D1)
- The only problem being received to us is that the students can't do their homework regularly and in a planned way (S1)

According to teachers, parents have difficulty about entry and exit time of school, more teachers instead of just one classroom teacher and making students studied in a planned way.

3.9 Findings Related to Problems faced by School Administrators

Teachers' answers to the question "Is there any problem faced by school administrators? If there is, what are theese?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- The school administrators have no problem (MT2, T4, F3 I4, T2).
- The school administrators force by planning and implementing entry and exit of school hours (I1, I3).
- The school administrators force by adjusting course Schedule (S2, D1)
- The school administrators force by getting students to select a course among selective courses and planning school course schedule in terms of theese selective courses (D1, D2).
- The school administrators force by programming the system. There has been transportation issues, many students (5-6-7-8th grades) have to come to school in the same school bus. During the courses in the corridor or in the garden you can see students who are late (S3).
- They have problems in terms of recognition of the teachers (I2).
- There have been some problems specially in terms of control mechanism (F1).

According to teachers, school administrators have difficulty in planning and controlling the system because of different entry and exit times of 5th grades and selective courses.

3.10 Findings Related to Branching

Teachers' answers to the question "Do you think that subject teachers give the fith grades' courses is appropriate? Why or Why not?" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- I think it is right to start branching at 5th grades (S1, I1, T1, T2, I2, B1, M1, F1, I3, B2, D1, F2, B3, G1, D2, T3, F3, T4, MT2).
- Branching should be started at more early ages (B1, F1,B3, MT2)
- Basic information about the field should be given at this ages. In this regard, it is more useful subject teachers give the courses (G1, T2, F2).
- In my opinion, actually, Classroom teachers should have given the courses of 5th grades (S3).
- Subject teachers are more qualified to their own subject. On the other hand, classroom teachers generally tend to only one subject. For that reason, branching is right. (T1)
- As mathematics teachers we have been experiencing so many problems in the middle school. In my opinion that we give mathematics at earlier ages will be more useful (MT2).
- It may be unapropriate for the students but I don't think that teachers will have any problem (MT3).
- That generally classroom teachers give courses, on the other hand subject teachers give some courses such as English is more appropriate (D1)

As it can be seen, the teachers think it is suitable brancing at 5th grades.

3.11 Findings Related to Adequacy of School Facilities

Teachers' answers to the question "Could you please evaluate all the oppotunities offered by school in terms of their adequacy of 5th grades students" were analysed, the findings were presented below according to frequency line of being stated.

- I think all the opportunies offered by school is enough for the 5th grades (MT2, T4, T3, G1, S3, I4, F1, I2, T2, T1, I1).
- Activities should be based on more visual materials for 5th grades so I think this is not enough for the information and communication techonologies (S1)
- Although our school is relatively well-equiped, activities aren't enough for 5th grades. It should be given more importance on social activities (B1)
- It shouldn't be dual education in order to do activities successfully. Because of dual education in our school students have difficulties in benefiting school facilities (D1).

According to teachers, school opportunities are enough but students should be guided on more social activities and dual education should be ended.

DISCUSSION AND CONCLUSION

In conclusion, considering the findings

- 5th grade courses curricula seem to be suitable for 5th grade students but they need being revised about the clearness of objectives, and activities.
- Functions are suitable for 5th grade students level but they can't compell students, in other words functions can't support developing students higher level of cognitive skills.
- Students get easily bored with coursebooks because they are either too simple or too complex. The same thing can be said about workbooks, too.
- 5th grade students have problems in 1. Concentration on courses because of a) being hungry at the early hours of the day b) being tired during the break time c) getting 8 course in a day 2. Getting the class on time 3. getting the school bus with other grades 4. Getting more teachers 5. dealing with older children 6. Parental expectations about selective courses 7. Joining social activities. According to Hill and Tyson (2009) early adolescence and entry into middle school reflect changes in school context, family relations and developmental processes. Theese changes make their success declined but academic socialization have positive association with achievement.
- Students, Parents and school administrators have difficulty because of entry and exit time of school serving dual education.

According to Weldy (1991), teachers listed 20 specific challenges to students making the transition from a sixth grade elementary to a middle level school. In this research the teachers in Turkiye listed similar challenges to students making transition from fifth grade elementary to a middle level school. These challenges are more teachers, new grading rules, dealing with older children, following the school Schedule and social immaturity. On the other hand in this research in contrast to study made by Weldy (1991), teachers complains more parent pressure.

REFERENCES

Alspaugh, J. W. (1998). The effect of transition grade to high school, gender, andgrade level upon dropout rates. *American Secondary Education,* 29(1), 2-9.

Byrnes, V., & Ruby, A. (2007). Comparing achievement between K-8 and middle schools: A large-scale empirical study. *American Journal of Education, 114,* 101-135.

Combs, J. P., Clark, D., Moore, G. W., Onwuegbuzie, A. K., Edmonson, S. L., & Slate, J. R. (2011). Academic Achievement for Fifth-Grade Students in Elementary and Intermediate School Settings: Grade Span Configurations. *Current Issues in Education,* 14(1). Retrieved from http://cie.asu.edu/

Fenwick, J. (1987). *Caught in the middle: Educational reform for young adolescents in California public schools*. Sacramento: California Department of Education.

Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analiytic Assessment of the Strategies That promote achievement. *Dev Psychol, 2009 May*: 45 (3): 740-763.

Rappa, K. A. (2012). *A case study exploring the transition to middle school from the perspective of students.* Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

Reeves, K. (2005). Figuring and reconfiguring grade spans. *School Administrator, 62*(3), 16-21. Retrieved May 5, 2013, from http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=8716

Schumacher, D. (1998). The transition to middle school. ERIC Digest. ED422119.

Schumacher, K. L., & Meleis, A. I. (1994.) Transitions: Transition as a concept relevant to health care is A central concept in nursing. *Journal of well explored in the literature. Anthropological the- Nursing Scholarship,* 26, 119–127.

Simmons, R. R. (2010). *Easing the transition to middle school with a course on self-regulated learning behaviors.* Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University.

Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research, 75,* 417-453.

Wren, S. D. (2003). The effect of grade span configuration and school-to-school transition on student achievement. ERIC Digest. ED479332.

PORTFOLYO (ÜRÜN DOSYASI) İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ALANA KATKILARI

Ebru Bakaç
Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı
ebruli_2239@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı uluslararası düzeyde ve ülkemizde portfolyo hazırlama sürecine yönelik olarak yapılan araştırmaların doküman analizi yöntemi ile değerlendirilmesidir. Portfolyo ile ilgili araştırmaların incelenerek alana katkılarının belirlenmesi ve araştırma sürecinde göz ardı edilen noktaların tespit edilerek ileride yapılacak çalışmalara ışık tutulması hedeflenmektedir. İlk olarak 2008-2012 yılları arasında portfolyo ile ilgili hazırlanmış doktora tezleri ve makaleleri içeren bir literatür taraması yapılmıştır. Bu taramada Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, ERİC, google akademik, ASOS, ProQuest Digital Dissertations gibi veri tabanları kullanılmıştır. Ön inceleme sonucunda 49 çalışma araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için bir kodlama formu oluşturulmuş ve çalışmalar araştırmacı tarafından iki defa gözden geçirilmiştir. Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Portfolyo değerlendirme yöntemi ile ilgili araştırma bulguları özetlenmiş, araştırmacı ve eğitimcilere konu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Portfolyo, Doküman Analizi, Doktora Tezi, Makale

ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the researches which prepare for the portfolio process with the method of documet analysis in our country and internationational level. For this purpose, the research target to identify points which are ignored in the process, examine the researches with the portfolio and determine the contributions to literature. First, the literature that included PhD thesis and articles was reviewed during the period from 2008 to 2012. During this scan, databases were used such as Higher Education Council's National Theses Center, ERİC, Google Scholar, ASOS, ProQuest Digital Dissertations. 49 studies were icluded in the research as a result of the preliminary examination. A coding form has been created to ensure validity and reliability of the research and the studies has been reviewed twice by the researcher. The data were analyzed with content analysis, percentage and frequency. Research findings about portfolio summarized and have been made suggestions on the subject to researchers and educators.

Keywords: Portfolio, Document Analysis, PhDDissertations, Article

GİRİŞ

Günümüzde insanların kendisine ve içinde yaşadığı topluma faydalı olabilmesi için çeşitli becerilerle donanık olması gerekmektedir. Bunların başında bilgi teknolojilerini etkili kullanabilme, iletişim, yaracılık, eleştirel düşünme ve araştırma gibi beceriler ön sıralarda yer almaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında en etkili rol okul ve buna paralel olarak eğitim programlarına düşmektedir. Son yıllarda dünyada olduğu gibi ülkemizde de farklı kuramlar ve yaklaşımlar eğitim sistemlerinin şekillenmesine rehberlik etmektedir. Bu

kuramların en önemlilerinden biri yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacılık, Dewey'in felsefesine ve eğitim anlayışına, Piaget ve Vygotsky'nin insanın biyoloik, dilsel, toplumsal ve kültürel gelişimi ile ilgili ilkelerine, Ausubel ve Brunuer'in görüşlerine dayanmaktadır (Sönmez, 2010). Piaget'e göre öğrenme, bireyin içinde bulunduğu zihinsel gelişim düzeyi ile ilgili bir biçimde çevre ile etkileşim sonucunda gerçekleşmektedir. Birey yeni bir kavramla karşılaştığı zaman geçmişte edindiği bilgilerle bunu birleştirmekte, aralarında bir bağ kurmakta ve yeni bilgiyi oluşturmaktadır (Altun, 2001). Vygotsky'e göre ise zihinsel gelişim çocuğun yetişkinlerle ve kendinden daha yetenekli bireylerle etkileşime girmesiyle gelişir. Çocuk diğer bireylerden gelen yardımları kendi problemlerini çözmek için kullanır ve bu süreçte dil önemli bir rol oynar (Woolfolk, 1993; *Vygotsky, 1998*).Bu ilkeler doğrultusunda Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme ortamında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için şu hususlara dikkat etmek gerekir: Öğretim öğrencilerin kendi öğrenmeleri konusunda daha fazla sorumluluk alacak şekilde yapılandırılmalıdır. Öğrenciler kendi düşünce sistemlerini organize etmede dili kullanmaya teşvik edilmelidir. Ayrıca öğrencilere açıklamalar ve gösterimler yoluyla rehberlik edilmelidir (Slavin, 2003).Öğrencilerin öğrenme ortamında aktif olmalarını gerekli kılan yapılandırmacı yaklaşım kuramı öğretim sürecinde meydana getirdiği değişmelere paralel olarak değerlendirme sürecinde de bazı değişmelere neden olmuştur. Klasik değerlendirme yöntemleri bilgiyi araştıran, sorgulayan, sentezleyen ve değerlendiren öğrencilerin performanslarının ölçülmesinde ve değerlendirmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu maksatla süreç değerlendirmeye önem veren yeni yöntemlerin değerlendirme sürecine dahil edilmesi ihtiyacı doğmuştur. Süreç değerlendirmede önemi yadsınamaz ölçme araçlarından biri portfolyolardır. Portfolyo sözcüğü Latince kökenli olup, portare: taşımak ve foglio: kağıt sayfası sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiştir (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010: 109). Portfolyonun dilimizdeki karşılığı gelişim dosyası, ürün dosyası, ürün seçki dosyası, tümel değerlendirme yada portföy gibi sözcüklerle ifade edilmektedir (Kilmen, 2008; Öncü, 2009). Arter ve Spandell'e (1991) göre portfolyo, öğrenciye ve başkalarına öğrencinin bir veya daha fazla alandaki başarılarını sunma amaçlı olarak öğrenci çalışmalarının toplanmasıdır (Korkmaz & Kaptan, 2003). Portfolyolar öğrencileri bütünsel anlamda değerlendirmeyi hedefleyen bireysel gelişim dosyalarıdır (Gömleksiz & Koç, 2010). Vavrus (1990) portfolyoyu öğretmenin öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini gözlemlemesi ve denetlemesi için çalışmalarını sistematik bir şekilde toplaması şeklinde tanımlamıştır (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2010: 110). Bu süreç öğrenci çalışmalarını bir dosyada toplamaktan çok, bireyi bazı eğitim amaçları doğrultusunda yönlendiren ve bireyin gelişimi hakkında bilgi veren çalışma örneklerinin kağıt dosyalarda ya da eletronik ortamda saklanmasıdır (Kilmen, 2008; Korkmaz & Kaptan, 2003; Öncü, 2009). Bu tanımlar ışığında portfolyo, öğrencilerin öğrenme sürecinde göstermiş oldukları gelişimi yansıtan ve bu gelişim konusunda öğretmene, aileye, bireyin akranlarına ve kendisine dönüt sağlayan yazılı veya dijital ortamda oluşturulan dosya şeklinde tanımlayabilir. Portfolyoların kullanım amacına göre vitrin (yansıtma) portfolyosu, değerlendirme portfolyosu, sınıf portfolyosu, öğrenme portfolyosu, ideal ürün portfolyosu gibi çeşitleri bulunmaktadır (Strudler & Wetzel, 2011). Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalarda portfolyonun öğrenci başarısını arttırdığı (Güven & Aydoğdu, 2010; Kazembe, 2010), öğrencilerin yansıtma becerilerini geliştirdiği (Chang & Chou, 2011; Frid & Sparrow, 2010; Ayan & Seferoğlu, 2012), derse karşı olumlu tutum geliştirmeye yardımcı olduğu (Çakan & diğ.; Bahçeci, 2009; Gömleksiz ve Koç, 2010) gibi sonuçların yanı sıra portfolyo değerlendirmeyi uygulayan öğretmenlerin portfolyoları geliştirmek, düzenlemek ve puanlamak için çok zaman harcadıkları ve bu süreçte sıkıntı ve kaygı duyduklarına (Akt: Korkmaz & Kaptan, 2003) yönelik çalışma sonuçları da bulunmaktadır. Olumlu ve olumsuz pek çok sonucu olan portfolyo değerlendirme yönteminin etkililiğini sınayan çok sayıda

çalışma bulunmasına karşın, yapılan literatür taraması sonucu ülkemizde bu çalışmaları bütüncül bir bakış açısı ile değerlendiren bir araştırmaya rastlanmamıştır.

AMAÇ

Bu çalışmanın amacı 2008-2012 yılları arasında uluslar arası düzeyde ve ülkemizde portfolyo hazırlama sürecine yönelik olarak yapılan araştırmaların doküman analizi yöntemi ile değerlendirilerek alana katkılarının belirlenmesi ve araştırma sürecinde göz ardı edilen noktaların tespit edilerek ileride yapılacak olan araştırmalara ışık tutulmasıdır. Bu amaç ekseninde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1) Portfolyo ile ilgili yapılan araştırmaların amaçları nelerdir?

2) Portfolyo ile ilgili yapılan araştırmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?

3) Portfolyo ile ilgili yapılan araştırmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır?

YÖNTEM

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren materyallerin incelenmesini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2011). 2008-2012 yılları arasındaki beş yıllık süre içerisinde portfolyo değerlendirme ile ilgili yapılan 49 adet araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan 6 tanesi (%12,2) doktora tezi, 43 tanesi (%87,8) ise makaledir.

a-Verilerin Toplanması: Portfolyo geliştirme sürecine yönelik olarak elde edilen sonuçları değerlendirebilmek için ulusal ve uluslar arası düzeyde 2008-2012 yılları arasında hazırlanmış doktora tezleri ve makaleleri içeren bir literatür taraması yapılmıştır. Bu tarama sırasında Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, ERİC, google akademik, ASOS, ProQuest Digital Dissertations gibi veri tabanları kullanılarak " portfolyo", "portfolyo değerlendirme", "portfolio" ve portfolio assessment" anahtar kelimeler ile araştırma yapılmıştır. Elde edilen çalışmalar üzerinde yapılan inceme sonucunda bazı tezlerin ve makalelerin belirlenen ölçütleri sağlamadığı görülmüş ve araştırma dışı bırakılmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak 49 çalışma gerekli kriterleri sağladığı düşünülerek araştırma kapsamına dahil edilmiştir.

b-Çalışmaların Seçiminde Kullanılan Ölçütler: Araştırmaya dahil edilen çalışmaların seçiminde kullanılan ölçütler şunlardır:

Ölçüt 1: Çalışmaların son beş yıl içinde (2008-2012) yapılmış olması

Ölçüt 2: Çalışmaların hem yayınlanmış makaleler hem de yayınlanmamış doktora tezleri arasından seçilmesi.

Ölçüt 3: Çalışmaların sadece araştırma makaleleri ve doktora tezleri arasından seçilmesi, literatür taramalarının dahil edilmemesi.

Ölçüt 4: Çalışmanın güvenirliği için bir yazara ait sadece bir araştırmaya yer verilmesi.

Ölçüt 5: Çalışmada portfolyo değerlendirme yönteminin kullanılmış olması.

Ölçüt 6: Araştırmada sadece portfolyo değerlendirme yönteminin kullanılması, portfolyoyu diğer yöntemlerle birlikte ele alan çalışmalara yer verilmemesi.

c-Çalışmaların Kodlanması: Çalışmaların seçiminde kullanılan kriterlere uygun bir kodlama formu oluşturulması, çalışmaların benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarmada son derece önemlidir. Kodlama yöntemi tüm çalışmaları içerecek kadar genel, çalışma farklılıklarını ortaya çıkartacak kadar özel olmalıdır (Camnalbur, 2008).Araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için çalışma numarası, çalışmanın adı, yazar isimleri, çalışmanın yapıldığı yıl ve ülke, çalışmanın türü, öğrenim düzeyi, çalışmanın yapıldığı ders, katılımcı sayısı, kullanılan araştırma yöntemi ve veri toplama araçları, kullanılan veri analiz yöntemleri ve çalışmanın amacı gibi bilgileri içeren bir kodlama formu oluşturulmuş ve çalışmalar araştırmacı tarafından iki defa gözden geçirilmiştir. Kodlama formu dikkate alınarak bu çalışmaların ortak özelliklerini belirleyen bir tablo oluşturulmuştur.

d-Verilerin Analizi: Portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin 2008-2012 yılları arasında yapılan 49 adet doktora tezi ve makale incelenmiştir. Araştırmalar, çalışmanın yapıldığı yıl ve ülke, çalışmanın türü, öğrenim düzeyi, çalışmanın yapıldığı ders, katılımcı sayısı, araştırmanın amacı, kullanılan araştırma yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri gibi bilgilere göre gruplandırılmıştır. Tez ve makaleler ile ilgili bilgileri analiz edebilmek için yüzde ve frekans hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmaların alana katkılarının belirlenebilmesi ve amaçlarının tespiti için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi şu aşamalardan geçilerek gerçekleştirilmiştir: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması(Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmaların yapılış amaçları belirlendikten sonra elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılarak kodlanmış ve amaçlar 9 tema etrafında gruplandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

a-Araştırmada Yer Alan Makale Ve Tezlere Ait Betimsel Bulgular

Tablo 1: *Doktora Tezi ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılım*

	Doktora Tezi				**Makale**			
	Yabancı Tez		**Yerli Tez**		**Yabancı Makale**		**Yerli Makale**	
YIL	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
2008	2	66,7	2	66,7	3	12,5	2	10,5
2009	-	-	-	-	5	20,8	7	36,8
2010	1	33,3	-	-	7	29,2	4	21,1
2011	-	-	1	33,3	5	20,8	3	15,8
2012	-	-	-	-	4	16,7	3	15,8
Toplam	3	100	3	100	24	100	19	100

Tablo 1'e göre 2008 yılında 2 yerli ve 2 yabancı olmak üzere toplam 4 tez hazırlandığı, 2010 ve 2011 yıllarında 1'er tez yapıldığı, diğer yıllarda ise bu konuda doktora tezi hazırlanmadığı görülmektedir. Makalelere bakıldığında ise yerli ve yabancı literatürde konu ile ilgili toplam 43 çalışma mevcuttur. Bu bulgulardan hareketle son beş yılda araştırmacıların portfolyo konusunda genellikle makale yazmaya yöneldikleri, yapılan tez sayısında bir düşüş olduğu söylenebilir.

Tablo 2: *Doktora Tezi ve Makalelerin Öğrenim Düzeyine Göre Dağılımı*

	Doktora Tezi				**Makale**			
	Yabancı Tez		**Yerli Tez**		**Yabancı Makale**		**Yerli Makale**	
Öğrenim Düzeyi	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
İlkokul	1	33,3	-	-	3	12,5	2	10,5
Ortaokul	-	-	1	33,3	3	12,5	6	31,6
Lise	1	33,3	-	-	1	4,2	1	5,3
Üniversite	1	33,3	2	66,7	17	70,8	10	52,6
Toplam	3	100	3	100	24	100	19	100

Tablo 2'ye göre doktora tezlerinin 3 tanesinin üniversite düzeyinde, birer tanesinin de diğer eğitim kademelerinde yapıldığı görülmektedir. Makalelerin en çok yazıldığı öğrenim düzeyi 27 çalışma ile üniversitedir, daha sonra sırasıyla ortaokul, ilkokul ve lise kademeleri gelmektedir. Bu bulgulardan hareketle en çok çalışmanın üniversite düzeyinde hazırlandığı, bunun sebebinin de akademisyenlerin çalışma grubu olarak kendi öğrencilerini kullanması olarak açıklanabilir.

Tablo 3: *Doktora Tezi ve Makalelerin Ülkelere Göre Dağılımı*

	Makale		**Doktora Tezi**	
ÜLKE	**f**	**%**	**f**	**%**
Türkiye	19	44,2	3	50
Kanada	5	11,6	2	33,3
ABD	7	16,3	-	-
Tayvan	2	4,7	-	-
Avustralya	2	4,7	-	-
Çin	1	2,3	-	-
BAE	1	2,3	-	-
KKTC	1	2,3	-	-
İngiltere	1	2,3	-	-
Malezya	1	2,3	-	-
Gün. Afrika Cum	-	-	1	16,7
Hollanda	1	2,3	-	-
Zambiya	1	2,3	-	-
Almanya	1	2,3	-	-
Toplam	43	100	6	100

Tablo 3'e göre çalışmaların 22 tanesi Türkiye'de, 7 tanesi Kanada'da, 7 tanesi ABD'de, 2 tanesi Tayvan'da, 2 tanesi Avustralya'da ve diğer 9 çalışmanın da farklı ülkelerde (Çin, Birleşik Arap Emirlikleri, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Malezya, İngiltere, Güney Afrika Cumhuriyeti, Hollanda, Zambiya, Almanya) yapıldığı görülmektedir. Bu bulgudan hareketle yurtdışında ve ülkemizde yapılan çalışmaların daha çok makale şeklinde yapıldığı, tez çalışmalarının sayıca oldukça az olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili doktora tez sayısının arttırılmasının uygun olacağı söylenebilir.

Tablo 4: *Doktora Tezi ve Makalelerin Derslere Göre Dağılımı*

	Doktora Tezi				**Makale**			
	Yabancı Tez		**Yerli Tez**		**Yabancı Makale**		**Yerli Makale**	
DERS ADI	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Fen ve Teknoloji	-	-	-	-	-	-	5	26,3
Matematik	-	-	-	-	1	4,2	1	5,3
Öğretmenlik Meslek Bilgisi	-	-	1	33,3	8	33,3	4	21,1
Bilgisayar	-	-	1	33,3	1	4,2	1	5,3
İngilizce	-	-	1	33,3	1	4,2	4	21,1
Diğer Dersler	2	66,6	-	-	7	29,2	2	10,5
Belirtilmemiş	1	33,3	-	-	6	25	2	10,5
Toplam	3	100	3	100	24	100	19	100

Tablo 4'e göre portfolyo değerlendirme sürecine yönelik yapılan çalışmaların 5 tanesi fen ve teknoloji, 2 tanesi matematik, 11 tanesi öğretmenlik meslek bilgisi, 3 tanesi bilgisayar, 6 tanesi ingilizce ve 13 tanesi de diğer dersleri (fizik, biyoloji, eğitim yönetimi, çevre bilimi, insan anatomisi) içermektedir. Geriye kalan 9 araştırma ise çalışmada ders ismi belirtilmemiş ya da bütün derslere yönelik olarak portfolyo hazırlanmış çalışmaları içermektedir. Tablodan hareketle portfolyo ile ilgili en çok çalışmanın öğretmenlik meslek derslerinde hazırlandığı görülmektedir. Bu durumun sebebi öğretmenlere bu değerlendirme yöntemini öğretmek olarak açıklanabilir.

Tablo 5: *Doktora Tezi ve Makalelerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

	Doktora Tezi				**Makale**			
	Yabancı Tez		**Yerli Tez**		**Yabancı Makale**		**Yerli Makale**	
Örneklem Büyüklüğü	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
1-100	1	33,3	3	100	18	75	12	63,2
101-200	-	-	-	-	1	4,2	2	10,5
201-300		-	-	-	1	4,2	2	10,5
301-400	-	-	-	-	2	8,3	1	5,3
400 ve yukarı	2	66,7	-	-	2	8,3	2	10,5
Toplam	3	100	3	100	24	100	19	100

Tablo 5'e bakıldığında çalışmaların büyük bir kısmının örneklem büyüklüğünün 100 kişiden az olduğu görülmektedir. Örneklem büyüklüğü 101-200 arasında olan 3 çalışma örneklem büyüklüğü 201-300 ile 301-400 arasında olan 3'er çalışma ve örneklem büyüklüğü 400'den fazla olan 6 çalışma olduğu görülmektedir. Buradan hareketle genellikle çalışmaların örneklem büyüklüklerinin 100 kişiden az olacak şekilde seçildiği söylenebilir.

b-Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Portfolyo ile ilgili yapılan araştırmaların amaçları nelerdir?" alt problemine ait bulgular Tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 6: *Doktora Tezi ve Makalelerin Amaçlarına Göre Dağılımı*

	Doktora Tezi				**Makale**			
	Yabancı Tez		**Yerli Tez**		**Yabancı Makale**		**Yerli Makale**	
AMAÇLAR	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşlerini Belirlemek	-	-	1	33,3	8	33,3	7	36,8
Portfolyo Değerlendirme Aracının Etkililiğini Sınamak	1	33,3	-	-	2	8,3	1	5,3
Okuma, Yazma Ve Dinleme Becerileri Üzerine Etkisini Sınamak	1	33,3	1	33,3	2	8,3	1	5,3
Öğrencilerin Motivasyonlarını Ve Tutumlarını İncelemek	-	-	-	-	2	8,3	2	10,5
Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisini Sınamak	-	-	1	33,3	1	4,2	2	10,5
Sınav Kaygısı Üzerine Etkisini Belirlemek	-	-	-	-	-	-	2	10,5
Yansıtıcı Düşünme Becerileri Üzerine Etkisini Belirlemek	-	-	-	-	2	8,3	2	10,5
Öğretmenlerin Portfolyo Kullanım Düzeylerini Belirlemek	-	-	-	-	1	4,2	-	-
Diğer Amaçlar	1	33,3	-	-	6	25	2	10,5
Toplam	3	100	3	100	24	100	19	100

Tablo 6' ya göre portfolyo değerlendirme sürecine yönelik olarak tasarlanan araştırmalar en çok öğrenci, öğretmen ve velilerin bu süreçte yaşadıkları deneyimlere ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile yapılmıştır (f:16). Daha sonraki amaçlar öğrencilerin okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmede portfolyonun etkisini belirlemek (f:5), derse yönelik motivasyonlarını ve tutumlarını arttırmada portfolyonun ve e-portfolyonun etkisini belirlemek (f:4), öğrencilerin ders başarısı (f:4) ve sınav kaygıları (f:2) üzerine olan etkilerini belirlemek, portfolyonun yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki rolünü ortaya çıkarmak (f:4), portfolyo değerlendirmenin etkililiğini sınamak (f:3), öğretmenlerin portfolyo kullanım düzeyleri ve bu durumu etkileyen faktörleri belirlemek (f:1) ve diğer amaçlar (f:9) şeklinde sıralanmıştır. Diğer amaçlar başlığı altında öğrencilerin bilimsel araştırma becerilerini değerlendirmek, mesleki eğitimde portfolyonun etkisini belirlemek,

öğrencilerin e-porfolyo hesaplarını etkili kullanmasını sağlayan etmenler, video tabanlı eğitimde e-portfolyonun etkisini belirlemek, internet tabanlı öğrenme sürecinde e-porfolyonun etkisini belirlemek, işbirliğine dayalı e-porfolyo geliştirmenin başarıya etkisini sınamak, e-portfolyo değerlendirme sistemi oluşturmak, portfolyo oluşturmayı yordayan değişkenleri belirlemek, sosyal bilgiler dersinde kültür portfolyosu oluşturmak gibi amaçların yer aldığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırmacıların çoğunlukla portfolyoya ilişkin görüş topladıkları anlaşılmaktadır. Bu görüşlerin MEB tarafından dikkate alınması Türkiye'de uygulanan program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının daha etkili olmasına bir katkı sağlayabilir. Yine araştırmacıların konu ile ilgili sürekli olarak görüş toplamak yerine, farklı uygulamalar ile portfolyo değerlendirme sürecini birleştirmeleri yerinde olur. Ayrıca yurt dışında yapılan araştırmalarda çalışmaların hemen hemen tamamı eletronik portfolyo geliştirme sürecinin değerlendirilmesine yönelik amaçlar içermektedir. Ülkemizde de bu yönde bir eğilim olmasına karşın bu sayı şimdilik çok azdır. Teknoloji çağında olmamızdan dolayı bu konuda bir artış sağlanması daha uygun olacaktır.

c-İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın "Portfolyo ile ilgili yapılan araştırmalarda hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?" alt problemine ilişkin bulgular Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7: *Doktora Tezi ve Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı*

	Doktora Tezi				**Makale**			
	Yabancı Tez		**Yerli Tez**		**Yabancı Makale**		**Yerli Makale**	
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nicel	1	33,3	2	66,7	10	41,7	9	47,4
Nitel	-	-	1	33,3	12	50	5	26,3
Nitel ve Nicel	2	66,7	-	-	2	8,3	5	26,3
Toplam	3	100	3	100	24	100	19	100

Tablo 7'ye göre 49 adet doktora tezi ve makaleden 22 tanesinin nicel, 18 tanesinin nitel, 9 tanesinin ise hem nicel hem nitel araştırma yöntemleri kullanılarak tasarlandığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle araştırmaların çoğunda nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ancak portfolyonun otantik bir değerlendirme yöntemi olmasından dolayı bu araştırma yöntemi ile değerlendirme yapılmasının ne kadar uygun olduğu tartışmalıdır. Ayrıca nicel yöntemlere göre tasarlanan araştırmaların da çoğunlukla nitel araştırmalarda kullanılan görüşme formu ve gözlem formu gibi araçlarla desteklenerek daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilmesi uygun olacaktır.

d-Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3) Portfolyo ile ilgili yapılan araştırmalarda hangi veri toplama araçları kullanılmıştır? alt problemine ilişkin bulgular Tablo 8' de gösterilmiştir

Tablo 8: *Doktora Tezi ve Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

	Doktora Tezi				**Makale**			
	Yabancı Tez		**Yerli Tez**		**Yabancı Makale**		**Yerli Makale**	
VERİ TOPLAMA ARACI	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Görüşme Formu	-	-	-	-	4	16,7	2	10,5
Anket	-	-	-	-	4	16,7	1	5,3
Ölçek	-	-	1	33,3	4	16,7	4	21,1
Test	-	-	1	33,3	1	4,2	1	5,3
Video	-	-	-	-	1	4,2	-	-
Portfolyo	-	-	-	-	1	4,2	1	5,3
Portfolyo+Gö-rüşme Formu	-	-	-	-	1	4,2	1	5,3
Görüşme+ Gözlem Formu	-	-	-	-	3	12,5	-	-
Görüşme Formu+Anket	1	33,3	-	-	1	4,2	2	10,5
Görüşme Formu +Ölçek	2	66,7	1	33,3	3	12,5	2	10,5
Test+Ölçek+ Görüşme F.	-	-	-	-	-	-	2	10,5
Test+Anket	-	-	-	-	1	4,2	-	-
Test+Ölçek	-	-	-	-	-	-	2	10,5
Toplam	3	100	3	100	24	100	19	100

Tablo 8' göre portfolyo ile ilgili yapılan araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı ölçektir. Bu durum araştırmacılar tarafından farklı konularda yapılmış ölçeklerin portfolyo değerlendirme süreci ile birlikte kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Yine araştırmacıların en çok kullandığı veri toplama araçlarından birinin de görüşme formu ile birlikte kullanılan ölçekler olduğu görülmektedir. Bu durum portfolyo ile elde edilen verilerin görüşme formu gibi araçlarla toplanmasının daha uygun olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bazı araştırmalarda portfolyonun kendisinin de bir veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Çünkü portfolyonun içinde yer alan çalışmalar da başlı başına önemli bir veri kaynağı olarak düşünülebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada 2008-2012 yılları arasında yurtiçi ve yurt dışında portfolyo değerlendirme sürecine yönelik olarak yapılan doktora tezleri ve makalelerin doküman analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi sonucu ileride yapılacak araştırmalara ışık tutabilecek sonuçlara ulaşılmıştır. Ülkemizde ve yabancı literatürde portfolyo ile ilgili yapılan çok sayıda makale ve yüksek lisans tezi olmasına karşın, doktora tez sayısının oldukça

az olduğu saptanmıştır. Yapılan doktora tezleri ve makalelerde genel olarak araştırmacıların öğretmen ve öğrenci görüşü topladıkları, özellikle dil öğretimi ile ilgili derslerde yazma, okuma ve dinleme becerilerinin gelişimi üzerine etkisini inceledikleri, diğer derslerde ise portfolyonun ders başarısı, derse yönelik tutum ve motivasyon üzerine olan etkisini inceledikleri, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmedeki rolünü ortaya koymaya çalıştıkları, değerlendirme sürecinde etkili bir araç olup olmadığının araştırıldığı görülmüştür. Bunun yanında sayıları az da olsa değişik tipte çalışmalar da mevcuttur. Bunlar arasında portfolyonun bilimsel araştırma becerileri üzerine olan etkisi, mesleki eğitimdeki etkisi, web tabanlı portfolyo sistemlerinin geliştirilmesi, işbirliğine dayalı geliştirilen e-porfolyonun başarıya etkisi, portfolyo oluşturmayı yordayan değişkenleri belirlemek gibi çalışmalar mevcuttur. Ülkemizde yapılan araştırmalar genellikle kağıt üzerinde oluşturulan portfolyoların değerlendirilmesine yönelik iken, yurtdışında yapılan çalışmaların hemen hemen tamamı internet ortamında oluşturulan e-portfolyoların etkililiğini sınamaya yöneliktir. Bir bireysel gelişim dosyasının elektronik ya da dijital ortamlarda sunulması bunun, giriş depolama ve dağıtımının ve yayımlanmasının kolay olmasını sağlamaktadır. Bu sayede bir performans tekrar tekrar farklı ortamlarda rahatlıkla izlenebilmektedir (Tezci & Demirli, 2004).

Araştırmaların çoğunda nicel araştırma yöntemleri kullanıldığı anlaşılmaktadır. Portfolyonun otantik bir değerlendirme yöntemi olmasından dolayı nicel yöntem ile değerlendirme yapılması eksik sonuçlara ulaşılmasına yol açabilir. Nicel yöntemlere göre tasarlanan araştırmaların nitel araştırmalarda kullanılan görüşme formu ve gözlem formu gibi araçlarla desteklenerek daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edilmesi uygun olacaktır. Portfolyo ile ilgili yapılan araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı ölçeklerdir. Bu ölçeklerin genellikle görüşme formu gibi araçlarla desteklendiği görülmektedir. Ayrıca görüşme formunun anket, test gibi araçların yanında da sıklıkla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Portfolyo değerlendirme yöntemine yönelik olarak araştırmacılara ve eğitimcilere şu önerilerde bulunulmuştur:

Öğrencilerine eğitim sürecindeki önemi yadsınamaz olan yazma, araştırma ve yansıtıcı düşünme gibi becerileri kazandırmak isteyen eğitimciler portfolyodan etkin bir şekilde yararlanmalıdırlar. Portfolyo hazırlama ve değerlendirme sürecini zahmetli bulan eğitimciler, bilgisayar ya da internet ortamında öğrencilerine portfolyo hazırlatabilirler. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin portfolyo konusundaki bilgilerinin eksik olduğu görülmüştür. Bu amaçla kendilerine yüz yüze ya da uzaktan eğitim verilerek bu konudaki eksiklikleri giderilmelidir.

Ülkemizde e-portfolyo hazırlama konusunda yapılan araştırmaların sayısı oldukça azdır, bu sayının arttırılması gerekmektedir. Yüksek lisans düzeyinde çok sayıda çalışma olmasına karşın doktora düzeyinde portfolyo ile ilgili yapılan araştırma sayısı sınırlıdır. Araştırmacıların bu düzeyde eğitimcilere yol gösterebilecek çalışmalar yapmasında fayda vardır. Portfolyo ile ilgili genellikle öğrenci ve öğretmen görüşleri toplanmıştır, bu konuda daha geçerli ve güvenilir bilgi sunan, portfolyo geliştirme, uygulama ve değerlendirme sürecine yönelik ölçeklerin geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Ayrıca araştırmacıların farklı bağımlı ve bağımsız değişkenler tanımlamaları ve farklı analiz yöntemleri kullanmalarının potfolyonun etkililiğini sınamada faydalı olacağı düşünülmektedir

KAYNAKÇA

Akdoğan, E. P. (2011). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Elektronik Portfolyo Hazırlama Süreçlerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akçıl, U & Arap, İ. (2009). The Opinions Of Education Faculty Students On Learning Processes İnvolving E-Portfolios. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 1, 395-400.

Akyel, A., Erçetin, G. & Kocoğlu, Z. (2008). Pen/Paper And Electronıc Portfolıos: An Effectıve Tool For Developıng Reflectıve Thınkıng Of Turkısh Efl Student Teachers?. *Mediterranean Journal of Educational Studies,* 13(1), 1-24.

An, H. & Vilder, H. (2008). A Bottom-Up Approach for Implementing Electronic Portfolios in a Teacher Education Program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education,* 26(3), 84-91.

Angel, J. (2008). *Learning Portfolios: A Phenomenological of Student Portfolio Development at a Community Collage.* (Doctoral Dissertation). Toronto Üniversity, Toronto, Canada. Erişim: ProQuest Dissertations and Thesis database.

Ayan, D. & Seferoğlu, G. (2012). Using Electronic Portfolios To Promoto Reflective Thinking İn Language Teacher Education. *Educational Studies,* 37(5), 513-521.

Altun, M. (2001).Matematik Öğretimi, Alfa Yayınları, Bursa.

Bahçeci, D. (2009). Portfolyo Değerlendirmenin Sınav Kaygısı, Çalışma Davranışı ve Tutum Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD*), 10(1), 169-182.

Bannink, A. (2008). How To Capture Growth? – Video Narratives As An İnstrument For Assessment İn Teacher Educationt. *Teaching and Teacher Education,* 25, 244-250.

Başardı, F., Yörük, A., Akkuş, H. & Güner, H. (2011, Nisan). *Ideas Of Elementary Scıence Teachers About Portfolıo Assestment On Students And Teachers' Performance.*2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Kongresinde sunulan bildiri, Antalya.

Bedir, A., Polat, M. & Sakacı, T. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Fen ve teknoloji Dersine ait Bir Uygulama Çalışması. *C.B.Ü. Fen Bilimleri Dergisi,* 5(1), 45-58.

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

Brown, J. O. (2011). Dwell in Possibility: PLAR and e-Portfolios in the Age of Information and Communication Technologies. *International Review of Research in Open and Distance Learning,*12(1), 1-23.

Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Etkililiği Üzerine Bir Meta Analiz Çalışması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Chang, C. (2009). Self-Evaluated Effects Of Web-Based Portfolıo Assessment System For Varıous Student Motıvatıon Levels. *J Educational Computing Research,* 41(4), 391-405.

Cheng, C & Chou, P. (2010). Towards understanding the potential of e-portfolios for independent learning: A qualitative study. *Australasian Journal of Educational Technology* 26(7), 932-950.

Çakan, M., Mıhladız, G & Göçmen, B. (2010). How Portfolio Use Affects Students' Learning and Their Attitudes Toward 6th Grade Science Lesson.*International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 362-377.

Denton, D. (2012). Improving the Quality of Evidence-Based WritingEntries in Electronic Portfolios. *International Journal Of E-Portfolio.* 2, 2, 187-197.

Deveci, H. (2009).Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma: Öğretmen AdaylarınınKültür Portfolyolarının İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 1-19.

Erice, D. (2008). *The Impact Of E-Portfolıo On The Wrıtıng Skılls Of Foreıgn Language Learners Studyıng At Abant Izzet Baysal Unıversıty Basıc Englısh Program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fiedler, R. L., Mullen, L. ve Finnegan, M. (2009). Portfolios in Context: A Comparative Study in TwoPreservice Teacher Education Programs. *JRTE*, 42(2), 99–122.

Foravi, A. S., Almekhlafi, A. G. ve Almekhlafi, M. H. (2012). Development and Validation of E-Portfolios: The UAEPre-service Teachers' Experiences.*US-China Education Review*, 1, 99-105.

Frid, S. ve Sparrow, L. (2010). Supporting Reflection as Pre-Service Primary Teachers Develop a Mathematics Teaching Portfolio. *Mathematics education for the third millennium*. Erişim: http://www.merga.net.au.

Gömleksiz, N & Koç, A.(2010).Bilgisayar Okuryazarlığı Becerisi Ediniminde Eportfolyo Sürecinin Öğrenen Performansına Ve Tutumlarına Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi.* 12(2),75-96.

Güven, E. & Aydoğdu, M. (2010). Portfolyonun 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesi'nde Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 2 (6),115-128.

İzgi, Ü. &Gücüm, B. (2012). Fen Eğitiminde Portfolyo Değerlendirme Kullanımının SınavKaygısı ve Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 37(164), 71-80.

Kan, S. (2011). Cooperatıve Learnıng Envıronment Wıth The Web 2.0 ToolE-Portfolıos.*Turkish Online Journal of Distance Education,*12 (3), 201-214.

Kazembe, T. (2010). Use of portfolios to correct alternative conceptions and enhance earning. Eurasian *J. Phys. Chem. Educ.* 2(1), 26-43.

Kazu, H. & Demiralp, D. (2011). Usage Status of Methods that Enhance Reflective Thinking in Primary Level Programs (Elazığ City Example). *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 131-145.

Kilmen, S. (2008).Öğrenme Serüveninin İzlenmesinde Ürün Seçki Dosyalarının (Portfolio) Kullanımı. *AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,*16(1), 156-170.

Koçoğlu, Z. (2008). Turkısh Efl Student Teachers' Perceptıons On The Role Of Electronıc Portfolıos In Theır Professıonal Development. *The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 7(3), 8, 71-79.

Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2003).İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(13), 159-166.

Konsky, B. R. & Oliver, B. (2012).The *e-Portfolio*: Measuring Uptake And Effective Use Of An İnstitutional Electronic Portfolio İn Higher Education. *Australasian Journal of Educational Technology*,28(1), 67-90.

Köstereliоğlu, İ. (2009). Ürün Seçki dosyası Değerlendirme Yöntemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 69-82.

Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2010).Öğrenci Başarısının Belirlenmesi.Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme, Pegem Akademi, Ankara.

Luchoomun, D., McLuckie, J. & Wesel, M. (2010). Collaborative e-Learning: e-Portfolios for Assessment, Teaching and Learning. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(1), 21-30.

Mcleod, J. & Vasinda, S. (2009). Electronic Portfolios: Perspectives of Students, Teachers and Parents. Education and İnformation Technologies, 14, 29-38.

Meyer, E. J., Abrami, P. C.,Wade, A. & Scherzer, A. (2011). Electronic portfolios in the classroom: factors impacting teachers ' integration of new technologies and new pedagogics.20(2), 191-207.

Meyer, E. J., Abrami, P. C.,Wade, Aslan, O. & Deault, D. (2010). Improving literacy and metacognition with electronic portfolios: Teaching and learning with ePEARL. Computers & Education, 55 (1), 84-91.

Nicolaidou, I. (2008). *Relating Elementary Students' Process Portfolios to Writing Self-efficacy and Performance*.(Doctoral Dissertation). Concordia Üniversity, Montreal, Canada. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database.

Ocak, G. &Ulu, M. (2009). The views of students, teachers and parents and theuse of portfolio at the primary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 28-36.

Öncü, H. (2009).Ölçme Ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme**.***TSA*, 13(1), 103-130.

Ok, S. (2012). Opinions of ELT Students in Freshman Class on Using Portfolio as an Assessment Tool. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*32(2), 1-11.

Parker, M., Mdoye, A. & Ritzhaupt, A. (2012). Qualitative Analysis of Student Perceptions of E-Portfolios in a Teacher Education Program. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(3), 99-107.

Parlakyıldız, B. (2008).*Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shpherd, C. E. &Hannafin, M. J. (2008). Examining Preservice Teacher Inquiry through Video-Based, Formative Assessment e-Portfolios.*Journal of Computing in Teacher Education*, 25(1), 31-37.

Sivakumaran, T., Holland, G. & Heyning, K. (2010). Hiring Agents' Expectations for New Teacher Portfolios. *National Forum of teacher Education Journal*, 20(3), 1-6.

Slavin, R.(2003).*Educational Psychology*. Boston: Pearsen Education İnc.

Soruç, A. (2011). İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenen Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Portfolyo Hakkındaki algıları: Bir Polis Hırsız Kovalamacası. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 227-236.

Sönmez, V. (2010). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı,Anı Yayıncılık, Ankara.

Strudler, N & Wetzel, K. (2011). Electronic Portfolios in Teacher Education: Forging a Middle Ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161–173.

Su,J., Lin,H. , Tseng, S. Lu &C. (2011). Opass: An Onlıne Portfolıo Assessment And Dıagnosıs Scheme To Support Web-Based Scıentıfic Inquıry Experıments. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 10(2), 151-173.

Tezci, E. & Demirli, C. (2004).Bir Performans Değerlendirme Modeli: Bireysel Gelişim Dosyası. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiriler Kitabı, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.*

Tlokotsı, M. M. (2008). *A Model To Improve The Implementatıon OfPortfolıo Assessment*. (Doctoral Dissertation). North-West Üniversity, Potchefstroom, Güney Afrika. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database.

Turhan, M. & Demirli, C. (2010). The study on electronic portfolios in vocationaleducation: The views of teachers and students inUnited Kingdom, Denmark, Romania and Turkey. *Scientific Research and Essays*, 5(11), 1376-1383.

Upitis, R., Abrami, P. & Patteson A. (2009). Usıng Electronıc Portfolıos To Learn About Ecology Through The Arts.Retrived from: *www.wintergreenstudios.com.*

Vygotsky, L. (1998).Düşünce ve Dil. (Çev. Koray, S.), Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.

Woolfolk, A.E.(1993).Educational Psychology, Allyn&Bacon, Boston.

Yao, Y.,Aldrich, J., Foster, K.& Pecina, U. (2009). Preservice Teachers' Perceptions of an ElectronicPortfolio as a Tool for Reflection and Teacher Certification. *The Journal of Educational Research Policy Studies*, 9(1), 25-44.

Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen Adaylarının Portfolyoları Üzerinde Grup Olarak Yaratıcılık Temelli Materyal Geliştirmenin Etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*,153, 83-98.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yurdabakan, İ. & Erdoğan T. (2009). The Effects Of Portfolıo Assessment On Readıng, Lıstenıng And Wrıtıng Skılls Of Secondary School Prep Class Students. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(9),526-538.

Zawacki-Richter, O., Hanft, A. & Bäcker, E. M. (2011). Validation of Competencies in E-Portfolios: A Qualitative Analysis. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(1), 42-60.

TOPLUMA HİZMET UYGULAMALARI DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

(EVALUATION OF COMMUNITY SERVICE PROJECT COURSES BASED ON PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES' VIEWS)

Yrd. Doç. Dr. Kezban KURAN
Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, HATAY
kuran74@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü üçüncü sınıfında okuyan öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersiyle ilgili görüşlerini belirlemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma, gönüllülük esasına göre seçilen 55 öğrenciyle yürütülmüş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının %74'ü, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacını, "Topluma karşı duyarlı olmayı sağlamak" şeklinde ifade etmişlerdir. Yine Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sağladığı yararların başında ise öğretmen adaylarının %63'ü tarafından belirtilen"Toplumsal sorunlara karşı ilgim arttı"görüşü gelmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersiyle ilgili yapılan çalışmalarda karşılaşılan sorunların başında ise öğretmen adaylarının % 40'tarafından "birlikte çalışmadan kaynaklanan sorunlar" yer almaktadır. Topluma Hizmet Uygulamaları ile ilgili çalışmaların oldukça küçük gruplarla yürütülmesine özen gösterilmesi ve bu dersi veren öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında etkili bir iletişim ağının kurulması, öğrencilere gerekli rehberliğin yapılması dersin amacına ulaşabilmesi açısından yararlı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Toplum Hizmet Uygulamaları, iş birliği, gönüllülük, toplumsal duyarlılık

ABSTRACT

The aim ofthis study ispart of thethirdclass ofMustafa KemalUniversity,Faculty of Education, Elementary Teacher candidates studyingto determinetheir viewsabout the lesson ofCommunity Services. Qualitative research methods wereused inthe descriptive analysis techniqueusedto analyze the datain this study. The studyselected55studentscarried outon a voluntary basis, the data were collected usinga semi-structuredinterview form. According to the resultsof the study,74% ofteacher candidates stated the purpose of the Community Servicecourse as"be sensitive against the society". Moreover, "increased interesttowardssocial problems" opinion is the highest stated benefits of Community Services Practices course, selected by 63% of the teacher candidates. Most encountered issue in the study about Community Services course is "problems caused by workingtogether", stated by 40 % of the teacher candidates. Study about Community Service Practices is executed in small groups and study is seen useful in establishment of an effective communication among instructors and students, and guiding the students.

Keyword: Community Service Project, Collaboration, Volunteerism, Social Sensitivity

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin temel öğesi olan öğretmenlik, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir. Üstlendiği sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır (Şimşek, 2005). Nitelikli insanın ancak nitelikli bir eğitim ile yetiştirilebileceği, nitelikli bir eğitimin ise, nitelikli öğretmenler tarafından gerçekleştirilebileceği hemen herkes tarafından kabul edilmektedir (Gürbüztürk ve Genç, 2004). Nitelikli bir eğitim, öğretmenlerin yüksek düzeyde mesleki yeterliklere ve mesleğe ilişkin olumlu tutumlara sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenler, mesleki yeterlik ve tutumları öğretmen eğitimi programları süresince kazanırlar. Bu nedenle, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarına amaçlanan mesleki yeterlikleri ve tutumları kazandırması son derece önemlidir (Şenel ve diğerleri, 2004).

Gerek bilgi ve teknoloji, gerekse sosyo kültürel ve ekonomik alanlarda hızlı değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde öğretmende aranan yeterlikler de değişmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin görev ve sorumlulukları okul ve sınıfla sınırlı tutulmamakta; öğretmenlere yetişkinleri eğitme ve okul çevre ilişkilerini geliştirme gibi topluma yönelik daha kapsamlı görev ve sorumluluklar da yüklenmektedir. Bu sorumlulukları yerine getirmede toplumu tanıma, toplumu aydınlatma, toplumsal sorunları çözme, topluma yardımcı olma ve topluma hizmet etme gibi konularda yeterlikler kazanması da beklenmektedir. Küreselleşen dünyada duyarlı ve etkili vatandaşlar olabilmek için en önemli süreçlerden biri topluma hizmet çalışmalarıdır. Topluma hizmet çalışmaları her yaş grubunda ve her eğitim düzeyindeki bireylerin sorumluluk alması gereken bir uygulama ve paylaşım alanıdır. Bu bağlamda gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının bu konuda deneyim kazanmaları önem taşımaktadır. Topluma hizmet uygulamaları eğitimi, bireyleri tüm yaşamları boyunca yakın çevreleri öncelikli olmak üzere sorunlara duyarlı ve çözüm üreten bireyler olmalarını desteklemektedir(Yıldırım ve diğerleri, 2013).

Eğitim fakülteleri bir taraftan eğitim-öğretim ve araştırma işlevlerini yerine getirirken diğer taraftan da toplumun gelişmesine katkı sağlayan ve toplumun eğitimle ilgili sorunlarına çözüm arayan ve çeşitli kurum ve kuruluşlara hizmet sunması beklenen kurumlardır. Bu amaçla Eğitim Fakülteleri toplumsal yaşama katkı bağlamında, topluma hizmet işlevi için kurumsal olarak hazır, istekli ve gönüllü olmak, demokratik kitle örgütleri ve sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapmak, sivil toplum kuruluşlarından gelen eğitim taleplerine daha etkili cevap verebilmek için düzenlemeler yapmak durumundadır (Öğülmüş, 2006, 38).Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından da 2006-2007 öğretim yılı itibariyle Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık, farkındalık, etkili iletişim, dayanışma ve işbirliği, öz güven ve toplumsal sorumluluk bilinci oluşturma hedeflendiğinden Topluma Hizmet Uygulamaları (THU) dersi okutulmaya başlanmıştır. Bu ders bir saat teorik, iki saati uygulama olmak üzere haftada toplam üç saat ve iki kredilik zorunlu bir derstir. Teorik ve pratik çalışmaların bir arada yürütüldüğü, öğretim elemanının arka planda kalıp öğrencinin ön planda ve aktif olarak görev aldığı Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin uygulama etkinlikleri sınıf ortamından farklı olarak toplumla iç içe gerçekleşmektedir (Kuzucu ve Kamer, 2009). Toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, bilgi şöleni gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma gibi etkinlikler dersin içeriğini oluşturmaktadır. Bu dersin genel amaçları arasında, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde toplumun sorunlarıyla ilgilenmelerini, bu sorunlara çözüm arama ve belirlenen sorunlara

çözüm fırsatı bulabilmelerini sağlamak, öğretmen adaylarının toplumsal duyarlılık ve farkındalığını geliştirmek, Öğretmen adayının işbirliği, dayanışma etkili iletişim ve öz değerlendirme becerirlini desteklemektir gibi amaçlar yer almaktadır(Kuzucu ve Kamer, 2009). Ayrıca öğretmenliğin toplumsal sorumluluk taşıyan meslek alanlarından birisi olması nedeni ile öğretmen adaylarında toplumsal sorunlara karşı duyarlılık ve farkındalığın geliştirilmesi de dersin amaçları arasında yer almaktadır. Bu ders kapsamında köy okullarına, engellilere yönelik okullara, hastanelere, çocuk ıslahevlerine yönelik projeler ile fakülte ve toplum arasında bir köprü kurulması da beklenmektedir(Çuhadar.2008).

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinde, öğretmen adaylarının farklı toplumsal kesimlere yönelik gerçekleştirdikleri projeler sayesinde iletişim, dayanışma ve sorumluluk duygularının geliştiği, sorunlara çözüm üretme ve sosyalleşme becerilerini kazandıkları belirlenmiştir(Antonio, Astin ve Cress, 2000; Astin ve Sax, 1998; Giles ve Eyler, 1994). Topluma Hizmet Uygulamalarıyla ilgili olarak yapılan birçok araştırmada: THU dersinin insan ilişkileri, mesleki yaşama katkı, liderlik, özgüven, olaylar karşısında farklı bakış açıları kazanma ve empati kurma gibi konularda öğretmen adaylarının bireysel gelişimlerine olumlu yönde katkı sağladığı ifade edilmektedir (Eyler ve Giles, 1999; Driscoll ve diğerleri,1996). Yine üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada, THU' ya katılan ve katılmayan grupların ön-test ve son-test puanları karsılaştırıldığında; katılan öğrencilerin toplumsal etkinliklere katılım, sosyal adalete ilişkin tutumlar, liderlik ve problem çözme becerileri açısından katılmayan öğrencilere göre daha yüksek puan aldıkları gözlenmiştir (Moley ve diğerleri, 2002).

Topluma Hizmet Uygulamaları kapsamında çeşitli projeler yapan öğretmen adaylarının, bu dersin amaçlarının ne kadar farkında olduklarını ve bu dersle ilgili değerlendirmelerinin nasıl olduğunu belirlemek, çalışma açısından önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın genel amacı, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü üçüncü sınıfında okuyan öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersiyle ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır.

1- Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sizce amacı nedir?

2- Topluma Hizmet Uygulamalarının size sağladığı yararlar nelerdir?

3- Topluma Hizmet Uygulamaları sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?

4- Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin işlenişine yönelik önerileriniz nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Bu araştırmada "bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması" (Uzuner, 1999; Yıldırım ve Simsek, 2005) nedeniyle Nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Araştırma, 2011-2012 öğretim yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Topluma Hizmet Uygulamaları dersini alan 3.sınıf öğrencilerinden 55 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi, seçkisiz örneklem tekniği ile belirlenen katılımcılar arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Katılımcı öğretmen adaylarına daha önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir araç kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Öncelikle, adayların, sorulara verdikleri yanıtlar ile araştırmacının görüşme sırasında tuttuğu kayıtlar dikkatlice karşılaştırılarak okunmuş ve her bir soruya verilen yanıtlar incelenerek kodlanmıştır. Aynı kodla ifade edilen görüşler bir araya getirilerek derlenmiş ve oluşturulan kategorinin altında toplanmıştır. Bu çalışma sonucunda yapılan kodlamaların, ait oldukları kategoriyi temsil edip etmedikleri açısından bu alanda uzman olan bir başka araştırmacı tarafından da incelenmiştir. Görüş birliğine varılan Kategoriler ve bunların altındaki kodların frekans ve yüzdeleri bulunarak tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmanın güvenirliği "Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Milas ve Huberman, 1994). İki ayrı kodlama arasındaki güvenirlik oranı % 87 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Sınıf öğretmeni adaylarının, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacı, sınıf öğretmeni adayı olarak kendilerine katkıları, yapılan çalışmalarda karşılaşılan sorunlar, THU dersinin işlenişine ilişkin önerileri ve belirtmek istedikleri diğer hususlar alt başlıklarında ele alınıp, bu konulardaki algılar özet tablolar halinde sunulmuştur.

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Amacıyla İlgili Bulgular

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin sizce amacı nedir?" sorusuna 55 öğretmen adayının vermiş olduğu yanıtlar üç kategoride toplanarak Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarınca Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Amacı

Kategori	**Kodlar**		
		f	**%**
1-Toplumla ilgili	Toplumsal sorumluluk kazandırmak	12	21.82
	Toplumsal sorunların farkına varmak	6	10.91
	Toplumu bilinçlendirmek	3	5.45
Toplam	**3**	**21**	**38.18**
2-Kişisel gelişimle ilgili	İşbirliği içinde çalışmayı sağlamak	8	14.55
	İletişim becerilerini geliştirmek	7	12.73
	Sosyalleşmeyi sağlamak	5	9.09
	Deneyim kazandırmak	3	5.45
Toplam	**4**	**23**	**41.82**
3-Proje geliştirmekle ilgili	Proje hazırlama konusunda beceri kazandırma	11	20
Toplam	**1**	**11**	**20**
Genel Toplam	**8**	**55**	**100**

1. Kategoride "Toplumla ilgili" olarak üç kod yer almaktadır. Bu kodların dağılımına bakıldığında öğretmen adaylarının: % 21.82'si *toplumsal sorumluluk kazandırmak, % 10.91'i toplumsal sorunların farkına varmak, %5.45'i ise toplumu bilinçlendirmek* görüşündedirler. Öğretmen adaylarının %38'i, Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacının toplumsal duyarlılığı artırma olduğu konusunda görüşler bildirmişlerdir.

2. Kategoride "Kişisel gelişimle ilgili" olarak dört kod bulunmaktadır. Bunlar, "*işbirliği içinde çalışmayı sağlamak % 14.55*", "*iletişim becerilerini geliştirmek % 12.73*", "*sosyalleşmeyi sağlamak % 9.09*", "*deneyim kazandırmak %5.45*" şeklinde belirtilmiştir. Dikkat edilirse öğretmen adaylarının % 42'ye yakınının

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacı nedir sorusuna, kişisel gelişimlerine katkı sağladığı doğrultusunda yanıt verdikleri görülmektedir..

3. Kategoride "Proje geliştirme" ile ilgili olarak yalnızca bir kod yer almaktadır. O'da öğretmen adaylarının % 20'si tarafından *"Proje hazırlama konusunda beceri kazandırma"* şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bu konuda belirttikleri görüşlerden bazıları (öğretmen adayı ÖA1, ÖA2 şeklinde belirtilerek) örnek olarak aşağıda verilmiştir.

ÖA1.*Bu ders öğretmen olarak bizlerin toplumla kaynaşmasını amaçlamaktadır.*

ÖA2.*Topluma hizmet etmenin bir vatandaşlık görevi olduğunu bizlere yaşayarak öğretmeyi amaçlamaktadır..*

ÖA3.*Toplumsal sorunları çözmede işbirliğinin ne kadar önemli olduğunu farkettirmektedir.*

ÖA4.*Topluma hizmet uygulamaları dersi, toplumla ilgilenmek ve toplumun sorunlarını çözmemizde farklı bakış açıları geliştirmemizi amaçlamaktadır.*

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarına Sağladığı Yararlar ile İlgili Bulgular

"Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin yararları nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar üç kategoride toplanarak Tablo 2'de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde;

1.Kategoride "Topluma hizmet etmede duyarlılık" ile ilgili olarakdört kod yer almaktadır. Bu kodların dağılımına bakıldığında öğretmen adaylarının %18.18'i *vatandaş olarak sorumluluk kazanmamı sağlad*ı, %12.*73'ü toplumsal sorunlara karşı ilgim arttı* ,% 10.91'i ise *toplumdaki insanları daha iyi tanıma fırsatım oldu* görüşündedirler.

Tablo 2. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Yararları

Kategoriler	**Kodlar**	**f**	**%**
1-Topluma hizmet etmede duyarlılık	Vatandaş olarak sorumluluk kazanmamı sağladı	10	18.18
	Toplumsal sorunlara karşı ilgim arttı	7	12.73
	Toplumdaki insanları daha iyi tanıma fırsatım oldu	6	10.91
Toplam	**4**	**23**	**41.82**
2-İşbirliği yapma ve birlikte çalışma becerisi	İletişim becerilerimiz gelişti	10	18.18
	Grupla çalışma becerisi kazandırdı	4	7.27
Toplam	**2**	**14**	**25.45**
3-Kişisel gelişim	Problem çözme becerisini geliştirdi	8	14.55
	Özgüvenimiz arttı	5	9.09
	Farklı bakış açıları geliştirmemizi sağladı	5	9.09
Toplam	**3**	**18**	**32.73**
Genel Toplam	**7**	**55**	**100**

2.*Kategoride* "İşbirliği yapma ve birlikte çalışma becerisi" ile ilgili olarak iki kod yer almaktadır. Öğretmen adaylarının bu kategoride belirttikleri kodların dağılımı: %18.18'nin *İletişim becerilerimiz gelişti*, % 7.27'sinin ise *grupla çalışma becerisi kazandırdı şeklindedir.*

3.*Kategori* "Kişisel gelişim" olarak belirlenen bu kategoride 3 kod yer almaktadır. Öğretmen adaylarının %14.55'i *problem çözme becerimiz gelişti* derken, % 9.09'u *"Özgüvenimiz arttı"* ve % 9.09'u da *farklı bakış açıları geliştirmemizi sağladı* şeklinde yanıtlamışlardır.

Görülüyor ki öğretmen adayları tarafından Tablo 1'de belirtilen Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amaçlarına ilişkin görüşler, bu dersin yararları açısından da belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amaçları konusunda yeterince bilgili oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının bu konuda belirttikleri görüşlerden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir.

ÖA1.*Vatandaşlık görevlerimi uygulamalı olarak hayata geçirme mutluluğunu yaşadım.*

ÖA2.*Çevremdeki sorunların farkına varmamı sağladı.*

ÖA3.*Bir öğretmen olarak işimin yalnızca öğrencilerimi iyi yetiştirmek olmadığını anladım. Bu ders bana çevremdeki yardıma muhtaç insanlara yardım etmenin yollarını da öğretti.*

ÖA4.*En çok sıkıntı çektiğim konu insanlarla iletişim kurmaktı. Yaptığımız çalışmalar sayesinde iletişim kurma konusunda artık zorluk çekmiyorum.*

ÖA5.İnsanlara iletişim kurmada zorlanıyordum. Bu ders sayesinde iletişim kurma becerilerimin geliştiğini gördüm. Bu beni çok mutlu etti

ÖA6.Sosyalleşmek insanları dinlemek ve onlarla bir şey üretmekten geçiyor. Bu açıdan ben payıma düşeni fazlasıyla aldım

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Bulgular

"Topluma hizmet uygulamaları dersiyle ilgili yapılan çalışmalarda karşılaşılan sorunlar " dört kategoride toplanarak tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde;

1.Kategoride yer alan "maddi olanaklar" ile ilgili olarak üç kod yer almaktadır. Bunlar *üniversitenin maddi kaynak yaratamaması*(%12.73), *ulaşım sorununun olması* (% 7.27) ve *projeye sponsor bulmada zorluk çekilmesi*(%5.45) şeklinde yer almaktadır. Öğretmen adayları köy okullarında yapılan projelerde ulaşım sorunu yaşadıklarını, bununda zaman ve maddi açıdan kendilerine sorun yarattıklarını belirtmişlerdir.

2.Kategoride "birlikte çalışma sorunu" ile ilgili olarak kodlanan görüşler, *grupların kalabalık olması* (%20),*isteksiz grup üyelerinin olması*(%12.73),*ortak karar alamama* (%7.27) şeklinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının işbirliğine dayanan grup çalışmalarında sorun yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 3. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Yapılan Çalışmalarda Karşılaşılan Sorunlar

Kategoriler	**Kodla**	**f**	**%**
1- Maddi olanaklar ile ilgili sorun	Üniversitenin maddi kaynak yaratmaması	7	12.73
	Ulaşım sorununun olması	4	7.27
	Projeye sponsor bulmada zorluk çekilmesi	3	5.45
Toplam	**3**	**14**	**25.45**
2- Birlikte çalışma sorunu	Grupların kalabalık olması	11	20
	İsteksiz grup üyelerinin olması	7	12.73
	Ortak karar alamama	4	7.27
Toplam	**6**	**22**	**40**
3- Zaman sorunu	Ders saatinin yeterli olmaması	7	12.73
	Grubun zamanında toplanamaması	3	5.45
Toplam	**3**	**10**	**18.18**
4-THU dersini veren öğretim elemanı ile ilgili hususlar	THU dersi hocalarının yeterince ilgilenmemesi	5	9.09
	Projeyi öğretim elemanlarının belirlemesi	4	7.27
Toplam	**3**	**9**	**16.36**
Genel Toplam	**15**	**55**	**100**

3.Kategori "zaman sorunu" olarak belirlenmiş ve bu kategoride *ders saatinin yeterli olmaması* (%12.73), *grubun zamanında toplanamaması* (%5.45) şeklinde kodlanan iki görüş yer almıştır.

4.Kategoride ise "THU dersini veren öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar" kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının bir kısmı *THU dersini veren hocaların yeterince ilgilenmemelerini* (% 9.09), bir kısmı da projeyi*öğretim elemanlarının belirlemesini* (%7.27) sorun olarak göstermişlerdir. Öyle anlaşılmaktadır öğretmen adaylarının % 16.36'sı bu durumdan rahatsızlık duymaktadır. Öğretmen adaylarının bu konuda belirttikleri görüşlerden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir.

ÖA1.Her şey dönüyor dolaşıyor paraya dayanıyor. Bu konuda üniversiteden de parasal destek alamıyoruz.

ÖA2.Proje için gittiğimiz köyler bir hayli uzak. Her hafta cebimizden yol parası ödüyoruz.

ÖA3.Aslında topluma hizmet uygulamaları dersinin olduğu güne hiçbir dersin konulmaması gerekir ki, o günü daha verimli çalışabilelim.

ÖA4.Oluşturulan gruplar çok kalabalık. Birde çalışmaya istekli olmayan arkadaşlarla sürekli çatışıyoruz.

ÖA5.Ben hocanın değil bizim belirleyeceğimiz projelerde çalışmak istiyorum.

Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşlenişine Yönelik Öneriler ile İlgili Bulgular

"Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin işlenişine yönelik öneriler" üç kategoride toplanarak tablo 4'de verilmiştir.

1.Kategoride yer alan "THU dersinin konusu ve işlenişi" görüşü ile ilgili olarak üç ayrı kod yer almaktadır. Bunların başında Topluma *Hizmet çalışmaları, üniversitede kurulacak bir birim tarafından yürütülmeli (%23.64)görüşü yer almaktadır*. Bu bağlamda öğretmen adaylarının önemli bir kısmı Topluma Hizmet Uygulamaları çalışmalarının ders yerine, üniversitede oluşturulacak bir birim tarafından yürütülmesini ve öğrencilerin bu birimde gönüllülük esasına göre çalışmalarını önermektedirler. Bu görüşü, *THU ilgili çalışmaların kültür ve sanat alanlarında da yapılması* (% 7.27) ve *THU dersinin saati arttırılmalı(%5.45)*görüşleri izlemektedir.

Tablo 4. Topluma Hizmet Uygulamaları Dersiyle İşlenişine İlişkin Öneriler

	Kodlar	**f**	**%**
1-THU dersinin konusu ve İşlenişi	Topluma Hizmet çalışmaları, üniversitede kurulacak bir birim tarafından yürütülmeli	13	23.64
	Kültür - sanat alanında da etkinlikler yapılmalı	4	7.27
	THU dersinin saati arttırılmalı	3	5.45
Toplam	**7**	**20**	**36.36**
2-Dersi veren öğretim elemanı ve fakülteyle ilgili öneriler	Projeler, önceden hazırlanmış proje havuzundan seçilmeli	10	18.18
	Öğretim elamanları, projelerin yürütülmesinde öğrencilere daha iyi rehberlik etmeli ve çalışmalar denetlenmeli	9	16.36
	THU yapılacak çalışmalara fakülte maddi olanak sağlamalı	3	5.45
Toplam	**3**	**22**	**40**
3-THU'nın işlenişinde oluşturulan gruplarla ilgili öneriler	Grup üyeleri arasında görev dağılımı yapılmalı	9	16.36
	Gruplar daha az kişilerden oluşmalı	4	7.27
Toplam	**4**	**13**	**23.64**

2.Kategoride "dersi veren öğretim elemanı ve fakülteyle ilgili öneriler" görüşü yer almaktadır. Öğretmen adaylarının *%18.18'i Projeler, önceden hazırlanmış proje havuzundan seçilmeli* görüşündedir. Yine öğretmen adaylarının % 16.36'sı *THU dersini veren öğretim elamanları, öğrencilere daha iyi rehberlik etmeli ve çalışmalar denetlenmeli* görüşündedir. Öğretmen adaylarının, projelerin yürütülmesi sırasında bu dersi veren öğretim elemanlarının rehberliğine daha fazla gereksinimleri olduğu söylenebilir.

3.Kategoride ise "THU' nın işlenişinde oluşturulan gruplarla ilgili öneriler" görüşüyle ilgili olarak iki kod yer almaktadır. Bunlardan biri, *grup üyeleri arasında görev dağılımı yapılmalı* (%16.36), diğeri ise gruplar *daha az kişilerden oluşmalı* (%7.27)görüşüdür. Öğretmen adayları proje çalışmaları sırasında herkesin çalışmalara katkı sağlaması açısından oluşturulan gruplarda mutlaka görev dağılımının yapılması gerektiği üzerinde durmuşlardır.

Öğretmen adaylarının bu konuda belirttikleri görüşlerden bazıları örnek olarak aşağıda verilmiştir.

ÖA1.Toplumsal projeler gönüllülük esasına dayanır. Bu da ders ile olmaz.

ÖA2.Üniversitede toplumsal projeleri yürütecek bir birim olmalı. Öğrenciler bu birim tarafından toplumsal projelerde çalışmak için özendirilmelidir. Öğrenciye, her yıl yaptığı çalışmalar karşılığında performans puanı verilmeli. Bu puanda mezuniyet derecesine katılmalı ve kendisine sertifika verilmeli.

AÖ3.Yatığımız projelerde öğretim elemanın bizimle daha çok iletişim içinde olmasını istiyoruz. Bazen sanki yaptığımız işin niteliği değil de sadece bir şeyin yapılmasının yeterli olduğu düşüncesine kapılıyoruz.

AÖ4.Bazı uyanık arkadaşlar hiçbir şey yapmadan bizimle aynı notu alıyorlar. Bu nedenle mutlaka bir iş bölümünün yapılması ve herkese bir sorumluluk verilmesi gerektiğine inanıyorum.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen adayları Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin amacını, toplumsal açıdan en fazla "Toplumsal sorumluluk kazandırmak" kişisel gelişim açısından ise "İşbirliği içinde çalışmayı sağlamak" ve "İletişim becerilerini geliştirmek" şeklinde belirtmişlerdir. Bu alanda yapılan pek çok araştırmada da (Quezada ve Christopherson, 2005; Vogelgesang ve Astin, 2000; Eyler ve Giles, 1999; Peterson,1998), Topluma Hizmet çalışmalarının öğrencilerde iletişim becerilerinin kazanılmasında ve işbirliği yapma becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağladığı belirlenmiştir. Nitekim bu araştırmada da elde edilen bulgular bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlarda topluma hizmet uygulamaları dersinin amaçlarından haberdar oldukları gözlenmiştir.

Yine bir başka çalışmadan elde edilen bulgulara göre ise öğretmen adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen eğitiminde gerekli bir ders olarak gördüklerini, dersin kendilerine toplumsal duyarlık, farkındalık ve sorumluluk kazandırdığını, fakülte olanaklarından yararlanmada bazı sıkıntılar yaşadıklarını, uygulama esnasında çeşitli maddi sorunlarla karşılaştıklarını ortaya çıkarmıştır (Özdemir ve Tokcan, 2010). Bu sonuçlar, bu çalışmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (%41.82) Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin toplumsal sorunlara daha fazla ilgi duymalarını ve sorumluluk kazanmaları konusunda yarar sağladığı görüşünde oldukları söylenebilir. Quezada ve Christopherson' ın (2005) yaptıkları çalışmada katılımcıların çoğu Topluma hizmet uygulamalarını, insanlara yardımcı olmanın ve vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmenin bir yolu olarak gördükleriyle ilgili bulgular da bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerini sağlama konusunda yararlı olduğu görüşü Simons ve Cleary (2006) 'nin topluma hizmet uygulamalarının bireysel ve toplumsal sonuçlarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada elde ettikleri bulgularla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmacılar, öğrencilerin toplumsal farklılıklara duyarlılık, politik farkındalık, toplumsal öz yeterlik ve vatandaşlık ilişkileri boyutlarında kendilerini geliştirdiklerini belirlemişlerdir.

Topluma hizmet Uygulamalarıyla ilgili olarak karşılaşılan sorunların başında maddi olanaksızlık ve grup ile birlikte çalışma sorunu yer almaktadır. Öğretmen adayları arasında Topluma Hizmet Uygulamalarının ders olarak okutulması yerine, üniversitede oluşturulacak bir birim tarafından yürütülmesi ve öğrencilerin gönüllülük esasına göre bu birimde çalışmalarının daha uygun olacağı görüşü yaygındır. Ayrıca yine öneriler arasında yer alan ve öğretmen adaylarının bir kısmı tarafından savunulan "Projeler, önceden hazırlanmış proje havuzundan seçilmeli" görüşü proje seçiminde öğretmen adaylarına yol göstermesi ve proje seçiminde zaman kaybını önlemesi açısından önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı "Öğretim elamanları, projelerin yürütülmesinde öğrencilere daha iyi rehberlik etmeli ve çalışmaları denetlemeli" görüşündedir. Demek

ki öğretim elemanlarının bu dersteki rehberliği öğretmen adayları tarafından yeterli görülmemektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlara dayalı olarak şunlar önerilebilir.

Topluma Hizmet Uygulaması dersinin öğretmen eğitimi ve toplumsal sorunların çözümü için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu dersin uygulanması esnasında öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının, fakülte ve kurum yetkililerinin dikkat etmesi ve yerine getirmesi gereken hususların daha ayrıntılı olarak belirlenmesi bu dersin amaçlarını gerçekleştirmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda öğretim elemanları öğrencilerin uygulamaya devamlarını sıklıkla kontrol etmeleri, bunun için de uygulama yapılan kurumları belirli aralıklarla ziyaret etmeleri yerinde olacaktır.

Fakültede bölüm ve anabilim dallarının ve fakülte yönetiminin öğrencilerin yaptıkları çalışmaları desteklemeleri, karşılaştıkları sorunları çözme ve ihtiyaçlarını (ulaşım, , maddi kaynak vb.) karşılamada yardımcı olmaları, aday öğretmenlerin motivasyonları açısından önemli görülmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersini veren öğretim elemanlarıyla öğrenciler arasında etkili bir iletişim ağının kurulması, öğrencilere gerekli rehberliğin yapılması dersin amacına ulaşabilmesi açısından yararlı olacaktır. Bunun için bu dersi verecek öğretim elemanlarının proje yapma, etkili iletişim kurma gibi konularda yeterli bilgi ve becerilere sahip olması önemli görülmektedir.

Topluma Hizmet Uygulamaları mümkün oldukça oluşturulan küçük gruplarla yürütülmeyle özen gösterilmelidir. Gruptaki öğrencilerin tümünün çalışmalara katılmasını sağlayacak önlemlerin alınmasının çalışmanın amacına hizmet etmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının Toplum Hizmet Kapsamında yürütecekleri projelerin seçiminde zaman kaybını önlemek amacıyla sene başında bir proje havuzu oluşturulmalıdır. Böylece öğretmen adayları alternatif projeler içinden proje seçme ya da bunlardan yararlanarak yeni projeler belirleme fırsatını yakalamış olacaklardır. Buda kendilerine projelerine başlama konusunda zaman kazandıracaktır.

Topluma Hizmet Uygulamaları dersinin gerek içeriği, gerek dersin veriliş yöntem ve teknikleri ve gerekse bu dersi veren öğretim elemanlarıyla ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılması öğretmen adaylarının bu alanda bilinçli yetişmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Antonio, A. L., Astin, H. S. & Cress, C. H. (2000). Community service in higher education: A look at the nation's faculty. *Review of Higher Education*, 23(4), 373-397.

Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251-263.

Çuhadar, A. (2008). *"Topluma Hizmet Uygulamaları" Dersi Aracılığı ile Yurttaş-Öğretmen Yaratmak.* VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu"nda sunulan bildiri(ÇÖMÜ) (2-4 Mayıs 2008)

Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S. (1996). An assessment model for service *learning:* Comprehensive case studies of impact on faculty, students, community, and institutions. Michigan *Journal of Community Service Learning*, 3, 66-71.

Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service learning*? San Francisco: Jossey-Bass.

Giles, D. E., & Eyler, J. S. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence, 17,* 327-339.

Gürbüztürk, O. ve Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt:5, sayı: 7, 47-62.

Kuzucu, K., & Kamer, S. T. (2009). *Topluma Hizmet Uygulamaları.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Moley, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, D., Miron, D., and McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the civic attitudes and skills questionnaire (CASQ): A measure of student's attitudes related to service learning. Michigan, *Journal of Community Service Learning* 8(2), 15-26.

Öğülmüş, S. (2006). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet işlevi Çalıştayı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No: 200.

Özdemir, S. M ve, Tokcan H. (2010). "Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı 30, 41-61.

Peterson, E. A. (1998). What can adults learn from community service? Lessons learned from Americorps. *Community Education Journal*, 25(1-2), 45-46.

Quezada, R. L. & Christopherson R. W.(2005).Adventure-based service learning: University students' self-reflection accounts of service with children. *Journal of Experiential Education, 28 (1), 1-16*

Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service learning on students'personal and social development. *College Teaching* 54 (4), 307-319.

Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A ve Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, 15(2), 99-109*

Şimşek, H. (2005). Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 2* (1), 2-26.

Uzuner, Y. (1999). "*Niteliksel araştırma yöntemlerinin özellikleri*", IV. Ulusal Egitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 10–12 Eylül 1997. Vogelgesang, L. J., & Astin, A. W. (2000). Comparing the Effects of Service- Learning and Community Service, Michigan, *Journal of Community Service Learning*, 7, 25-34.

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

Yıldırım, A.,Kaya, O.M.,Kaya, S.(2013).Topluma hizmet uygulamaları. Açık Öğretim Fakültesi yayınları. Yayın No;1268.

İLKOKUL DERS KİTAPLARINDA BARIŞ KAVRAMI

THE CONCEPT OF PEACE IN PRIMARY SCHOOL COURSEBOOKS

Ali DOĞAN
MEB, Ahmet Eskiyapan İlkokulu, Kayseri, Türkiye
rehberalidogan@gmail.com
Mehmet KILINÇ
MEB, Refika Küçükçalık Ortaokulu, Kayseri, Türkiye
mehmetkilinc58@hotmail.com

ÖZET

Barış ve savaş kavramları, insanlığın varoluşundan bu yana insanların hayatında hep var olagelmiştir. Türk Dil Kurumu 'barış'ı, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam, şeklinde tanımlarken, "savaşı" da uğraşma, kavga, mücadele olarak tanımlamıştır.

Savaş ülkeler, milletler hatta küçük topluluklar arasında çok sık ve yaygın bir şekilde gerçekleşirken, barış ortamını hazırlamak ve sürdürülebilir kılmak bu kadar kolay olmamaktadır. İnsanın doğasında var olan bu durumu, en aza indirmenin yolu da barış değerini yeni kuşaklara kazandırmaktır. Eğitimde kalıcı değerler kazandırmak erken yaşlarda başlanmalı ve süreklilik arz etmelidir. Bu eğitimin verilmesinde ilkokul en büyük temeli oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, ilkokul 2. ve 3. Sınıflarda okutulan Türkçe ve Hayat Bilgisi 4. Sınıflarda okutulan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde Barış ve barışla ilgili değerlere ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyarak karşılaştırmak amacını güden bu çalışma tarama türü niteliksel bir çalışmadır. Anılan ders kitaplarının incelenmesi sonucunda barış ve barışla ilgili değerlere farklı boyut ve yaklaşımla yer verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Barış,Barış eğitimi, Değer, Ders kitabı, İlkokul

ABSTRACT

Peace and war concepts has existed in human life from past to present. Turkish Language Society defines the "peace" as an environment which is organized with conformity, mutual understanding and tolerance, whereas it defines the "war" as quarrel, fight and struggle.

It is not easy to maintain and keep a peaceful environment although war is very common and widespread between countries, nations and even small societies. The peace value should be transferred to new generations so that this reality existing in human nature can be minimized. Transferring the permanent and lasting values must start at early stages and be continuous in education. Primary school is the most important basis for such an education.

This study is a qualitative survey which aims at presenting and comparing to what extent the peace and peace related values are given in the written texts of Turkish and Social Sciences coursebooks for 2nd and 3rd grades and Turkish, Social Studies and Religion and Morality coursebooks for 4th grade. After reviewing the aforementioned books it is seen that peace and peace related values are included with different aspects and approaches.

Keywords: Peace, Peace education, Value, Coursebook, Primary School

1. GİRİŞ

Barış ve savaş kavramları, insanlığın varoluşundan bu yana insanların hayatında hep var olagelmiştir. Türk Dil Kurumu 'barış'ı, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam, şeklinde tanımlarken, "savaşı" da uğraşma, kavga, mücadele olarak tanımlamıştır. Harris ve Morrison (2003) barışın ne anlama geldiği, savaşın halen hüküm sürme sebebinin ne olduğu, savaş kültürünü barış kültürüne dönüştürebilmek için bir takım bilgi, beceri ve tutumlara ihtiyacımız olduğunu ifade etmektedirler. Barış kültürü, eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, hoşgörü ve dayanışma ilkelerine dayanan ve birlikte yaşamayı ve bölüşmeyi destekleyen bir kültürdür. Bu kültüre de ancak eğitim yoluyla ulaşılır. Çünkü "Dünyanın şiddetle sarsıldığı, her üç saniyede bir çocuğun öldüğü, silahlı ya da silahsız çatışmalarda ya da açlıktan, yokluktan, yoksulluktan öldüğü dünyamızda, barışa her zamankinden daha çok gereksinimimiz vardır" (Sertel ve Kurt, 2004).

Toplumsal değişmenin başlangıç noktası şüphesiz okullardır. Okullar ve öğretmenler, barış eğitimi aracılığı ile bu değişimi sağlamaya yardımcı olabilirler (Demir,2011). Eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde ders kitaplarının önemli bir yeri olduğunu (Coşkun,2008) ifade ederken, Ergün, (1958) ise çocukları sağlam, barışçı ve bilgili olarak yetiştirecek öğretmenlerin yanı sıra, çeşitli bilim alanlarında ortak bir plâna göre yazılmış ders kitaplarının eksik olduğunu belirtmektedir. Bunun için "Öğretim süreci boyunca öğretmenlerin, öğrencilerin ve yetişkinlerin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden" (Kılıç, 2006) ders kitapları, bilginin alınması, anlamlandırılarak özümsenmesi ve hayata geçirilmesi konusunda etkili olan materyallerdir. Çünkü öğrencileri, küreselleşen dünyanın getirdiği şartlara uyum sağlayacak, her türlü sorunlarına çözümler üretecek bireyler olarak yetiştirmek ders kitaplarının öncelikli amaçları arasındadır (Ekinci Çelikpazu ve Aktaş 2011; Ocak ve Dai;Kılıç, 2006; Duman,2001;Kaya,1997).

Barış, kazanılması gereken bir değerdir (Hendrick,1998) ve eğitimde kalıcı değerler kazandırmak erken yaşlarda başlanmalı ve süreklilik arz etmelidir. Bu çalışmanın amacı, ilkokul 2. ve 3. Sınıflarda okutulan Türkçe ve Hayat Bilgisi ,4. Sınıflarda okutulan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde Barış ve barışla ilgili değerlere ne düzeyde yer verildiğini ortaya koyarak karşılaştırmaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışmanın Modeli

Araştırma, tarama türü niteliksel bir çalışmadır. Bu çalışmada tarama modelinin seçilmesinin nedeni, barış konusunun bütüncül olarak incelenmiş olmasıdır; çünkü tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu Şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,1986).

2.2. Verilerin Toplanması (Kitapların Seçimi)

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının kabulü ile ilkokul 2.ve 3. Sınıflarında okutulan "Hayat Bilgisi ve Türkçe" ile 4.sınıflarında okutulan "Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" ders ve çalışma kitapları örneklem olarak seçilmiştir.

Tablo 1 örneklem alınan kitaplar

Ders Kitabının Adı	Yazar / Yazarlar	Yayın Evi	Araştırmadaki Adı
1 Din Kültürü Ahlak Bil.4	Yılmaz KARAHAN	Gizem Yayıncılık	Kitap 1
2 Din Kültürü Ahlak Bil.4	M. AKGÜL, A. ALBAYRAK	Meb	Kitap 2
3 Sosyal Bilgiler 4	Miyase KOYUNCU	Meb	Kitap 3
4 Sosyal Bilgiler 4	Sami TÜYSÜZ	Tuna Matbaacılık	Kitap 4
5 ilköğretim Türkçe 4	Erol ÖZ , Sevim ÖZ	Bilim Ve Kültür Yayınları	Kitap 5
6 İlköğretim Türkçe 4	İbrahim GÜLTEKİN	Meb	Kitap 6
7 İlköğretim Hayat Bilgisi 3	Emine ÖZEL EREN	Meb	Kitap 7
8 İlköğretim Hayat Bilgisi 3	Esra ÖZCAN	Evrensel İletişim Yayınları	Kitap 8
9 ilköğretim Türkçe 3	Güngör AYDIN	Meb	Kitap 9
10 ilköğretim Türkçe 3	Osman ALACALI	Dört El Yayıncılık	Kitap 10
11 İlköğretim Türkçe 2	Kazım PALABIYIK Şükran AKINCI	Özne Yayıncılık	Kitap 11
12 İlköğretim Türkçe 2	Serdar ARHAN Seçil COŞKUN	Meb	Kitap 12
13 İlköğretim Hayat Bilgisi 2	Aziz ÖDEMİR Fatma ÇINAR	Meb	Kitap 13
14 İlköğretim Hayat Bilgisi 2	Yasemin FENER Güler ANAÇ	Ada Matbaacılık Yayıncılık	Kitap 14

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Bu çalışmada yazılı bir araç olan ders kitapları üzerinde çalışıldığı için değerlendirmede, bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizinin kullanılması tercih edilmiştir. İçerik analizi yazılı ve sözlü materyallerin dizgesel bir analizidir. İnsanların söyledikleri ve yazdıklarının kodlanarak nicelleştirilmesidir. Amacı ise sözel bilgiyi nicel verilere dönüştürmektir (Yıldırım ve Şimşek 2006).

İçerik analizinde yapılacak ilk iş, analiz birimi olarak ana kategoriler (analiz ünitesi) ile alt Kategorileri belirlemek ve bunları tanımlamaktır. Daha sonra analizlerin yapılacağı bağlam birimine (cümle, paragraf ya da tüm metin) karar verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Balcı, 2009). Ayrıca çalışmada alt kategoriler niteliklerine göre ayrılmadan değerlendirildiği için nicel içerik analizi kullanılmıştır. Berelson (1952)'a göre nicel içerik çözümlemesinde tam, nesnel ve güvenilir veri elde etmek için mesajların içeriği dizgesel bir biçimde sayılır. Kategori olarak seçilen ifadelerin ya da sözcüklerin bağlam birimi içinde eş anlamlıları olduğu kabul edilerek sayma işlemi yapılır (Akt:Karaman Kepenekçi ve Aslan 2011)..

Çalışmada ana kategori olarak "barış" konusu ele alınmıştır. Alt kategoriler; hoşgörü, sevgi ve savaş olarak belirlenmiş ve bu alt kategoriler çalışmada Türk Dil Kurumu büyük sözlükten yararlanılarak aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

a) Barış: Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam.

b) Hoşgörü: Başkalarının düşünce ve kanılarını özgürce dile getirmesini ve düşüncelerine göre yaşamasını hoş görme tutumu

c) Sevgi: İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu.

d) Savaş: Uğraşma, kavga, mücadele.

Çalışmada bağlam birimi olarak "cümle" seçilmiş ve alt kategorilerin her bir cümlede ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Yani, bağlam birimi olarak seçilen her bir cümle içindeki alt kategorilere karşılık gelen sözcükler sayılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek 2006). Bu çalışmada araştırmacılar arasında %95'lik bir görüş birliğine ulaşılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde ilkokul 2. ve 3. Sınıflarda okutulan Türkçe ve Hayat Bilgisi 4. Sınıflarda okutulan Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarındaki "barış " ve barışla ilgili değerlerden; hoşgörü, sevgi ve savaş kavramlarına ne düzeyde yer verildiği tartışılmıştır.

Ders kitaplarındaki barış ve barışla ilgili değerlerin dağılımı açısından tüm alt kategorilerin toplamına bakıldığında barış konusuna; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 ders kitaplarında (31), Sosyal Bilgiler 4 ders kitaplarında (17) , Türkçe 4 ders kitaplarında (15), Hayat Bilgisi 3 ders kitaplarında (11), Türkçe 3 ders kitaplarında (7) Hayat Bilgisi 2 ders kitaplarında (11), Türkçe 2 ders kitaplarında (21) defa yer verildiği görülmektedir (tablo 2).

Tablo 2. İlkokul Ders Kitaplarındaki Yazınsal Metinlerde Barış ve Barışla İlgili Değerlerin Dağılımı

DERSLER	Kitap Nu.	SINIFLAR											
		4				3				2			
		Barış	Hoşgörü	Savaş	Sevgi	Barış	Hoşgörü	Savaş	Sevgi	Barış	Hoşgörü	Savaş	Sevgi
Din Kültürü Ahlak Bilgisi 4	Kitap 1	24	4	9	152								
	Kitap 2	9	18	2	123								
Sosyal Bilgiler 4	Kitap 3	9	4	87	11								
	Kitap 4	8	50	75	39								
Türkçe 4	Kitap 5	5	11	16	11								
	Kitap 6	10	___	38	39								
Hayat Bilgisi 3	Kitap 7					4	13	25	20				
	Kitap 8					7	1	5	2				
Türkçe 3	Kitap 9	-	-	-	-	5	___	22	29				
	Kitap 10					2	1	30	34				
Türkçe 2	Kitap 11									_	_	1	5
	Kitap 12									_	_	_	7
Hayat Bilgisi 2	Kitap 13									1	3	6	6
	Kitap 14									_	2	_	3

Tüm ders kitapları açısından bir karşılaştırma yapmak gerekirse;

Barış konusuna: Din Kültürü Ahlak Bilgisi 4 ders kitaplarında (33), Türkçe 4 ders kitaplarında (15), Sosyal Bilgiler –kitap 3 (9), Sosyal Bilgiler 4 ders kitaplarında (17), Hayat Bilgisi 3 ders kitaplarında (11), Türkçe 4 ders kitaplarında (15) Türkçe 3 ders kitaplarında (7), Hayat Bilgisi 3 ders kitaplarında (11), Hayat Bilgisi 2 ders kitaplarında (1) yer verildiği dikkati çekmektedir (Tablo 2).

Hoşgörü konusuna; Sosyal Bilgiler ders kitaplarında (54),Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında (22), Hayat Bilgisi ders kitaplarında (14), Türkçe 4 ders kitaplarında (11), , Türkçe 3 ders kitaplarında (1), Hayat Bilgisi 2 ders kitaplarında (5) defa yer verildiği görülmektedir (Tablo 2).

Sevgi konusuna; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitaplarında (275), Sosyal Bilgiler ders kitaplarında (50) , Türkçe 4 ders kitaplarında (50), Türkçe 3 ders kitaplarında (43), Hayat Bilgisi ders kitaplarında (22), Türkçe 2 ders kitaplarında (12), Hayat Bilgisi 2 ders kitaplarında (9) defa yer verildiği görülmektedir (Tablo 2).

Savaş konusuna; Sosyal Bilgiler 4 ders kitaplarında (162), Türkçe 4 ders kitaplarında (54), Türkçe 3 ders kitaplarında (52) , Hayat Bilgisi 3 ders kitaplarında (30), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 ders kitaplarında (11), Türkçe 2 ders kitaplarında (1), Hayat Bilgisi 2 ders kitaplarında (6), defa yer verildiği görülmektedir (Tablo 2).

Tablo 2 de verilen kavramların sınıflar bazında ders kitaplarında kullanılan örnekleri aşağıya çıkarılmıştır.

4. Sınıf Ders Kitapları

Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitapları (kitap 1)

- ✓ Din, insanların toplumda barış içinde ve kardeşçe yaşamalarını amaçlar (s.24).
- ✓ Atatürk, yurt ve dünya barışına büyük önem veriyordu (s.96).
- ✓ İslam'ın sevgi ve barışa önem veren bir din olduğunu anlamamızı sağlayacaktır (s.109).
- ✓ Bize düşlen görev, bu farklılıklara saygı göstermektir. Barış içinde, mutlu bir dünyada yaşayabilmemiz buna bağlıdır (s.110).

Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitapları (kitap 2)

- ✓ Atatürk'ün barışa verdiği önem (s.108).
- ✓ İslam'da toplumsal huzur ve barış (s.115).
- ✓ Aile kavramının toplumsal barışa katkısı (s.120).

Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı (Kitap 3)

- ✓ Barış dolu bir dünya ve mutluluktur istenilen (s88).
- ✓ 1 Eylül Dünya Barış Günü olarak kutlanır (s.89).

Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı (Kitap 4)

- ✓ Hoşgörü; görünüşü, konuşması, davranışı ve değerleri farklı olan insanların barış içinde yaşama hakkına sahip oldukları gerçeğini kabul etmek demektir (s.21).

- ✓ Atatürk, insanın, Mensup olduğu Milletin varlığı ve mutluluğu kadar diğer milletlerinin huzur ve refahını da düşünmesi gerektiğini savunmuştur. Çünkü onun en büyük amacı, bütün dünyada insanların barış içinde yaşamasıdır. Atatürk bu idealini, "Yurtta barış, dünyada barış (1931)." (s.31)

Türkçe 4 Ders Kitabı (Kitap 5)

- ✓ Akıl ve bilime inanan Atatürk, savaşı sevmezdi. Bunun için "Yurtta sulh, cihanda sulh." ilkesini benimsedi. Vatanına, milletine zarar vermeyen her ülke ile dayanışma ve barış içinde yaşamak istedi(s.39).

Türkçe 4 Ders Kitabı (Kitap 6)

"Atatürk Çocuk Olmuş" şiiri Atatürk ün dileği

"Dilerim, yurdumun çocukları,

Tüm çocukları dünyanın

Gülüp oynasınlar bugünkü gibi;

Acıda, sevinçte kardeş olsunlar...

Çınlasın yeryüzünde barış türküleri". (s.106).

Aziz SİVASLIOĞLU

3.Sınıf Ders Kitapları

Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı (Kitap 7)

- ✓ S.109 boşluk doldurmada ve s.149'da bulmaca barış kavramı kullanılmış.

Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı (Kitap 8)

- ✓ Adım Ömer. Gözlük kullanıyorum. Yanaklarımda çiller var. Çok güzel flüt çalıyorum. Müziğin kardeşlik ve barışa katkısı olduğunu düşünüyorum (s.70).

Türkçe 3 Ders Kitabı (Kitap 9)

- ✓ Atatürk'ün barış ve kardeşlik yolunda, ona ve bütün çocuklara sonsuza kadar ışık tutacağını biliyormuş (s.28).

- ✓ Nevruz barıştır, kardeşliktir (s.35)

Türkçe 3 Ders Kitabı (Kitap 10)

- ✓ Disneyland'da barış, sevgi, dostluk var (s.69).

2. Sınıf Ders kitapları

Türkçe 2 Ders Kitabı (kitap 11)

- ✓ Atatürk Kurtuluş Savaşı Müzesi (s.23)

- ✓ Eşsiz bir komutan ve yüreği insanlık sevgisi ile dolu olan Mustafa Kemal yurdumuzu düşmanlardan kurtardı.(s.23)

Türkçe 2 Ders Kitabı (kitap 12)

- ✓ Halk oyunlarımız yurdumuzun dört bir yanında coşkuyla, sevgiyle, heyecanla oynanan oyunlardır.(s.138)

Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı (kitap 13)

- ✓ Hiçbir çocuktan sevgi esirgenmemelidir.(s.67)
- ✓ Karşılıklı anlayış ve hoşgörü içinde olunmalıdır.(s.21)

Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı (kitap 14)

- ✓ Atatürk'ün vatan sevgisi(s.125)
- ✓ Ailenizdeki ya da yakın çevrenizdeki kişilerle aranızda hoşgörülü olmayı gerektiren durumlar nelerdir? (s.25)

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul ders kitaplarında barış kavramına yer verilme düzeyinin araştırıldığı bu çalışmanın sonucunda en dikkati çeken bulgu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 ders kitaplarında barış konusuna diğer ders kitaplarındakinden çok daha fazla yer verilmesidir. Buna karşın Sosyal Bilgiler 4 ve Türkçe 4 ders kitapları ile Hayat Bilgisi 3 ve Türkçe 3 ders kitaplarında tam tersi savaş kavramına daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabının konu itibariyle İslam dininin barış, sevgi ve kardeşlik dini olma özelliği ile örtüşerek, yazınsal metinlerde kendine yer bulma nedeni olarak görülebilir. Örneğin "İslam sevgi ve barışa önem veren bir dindir." (kitap 1,s.109).

Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Hayat Bilgisi ders kitaplarında ise savaş kavramına daha fazla yer verilmiş, nedeni olarak da, Kurtuluş savaşı, Atatürk'ün hayatı gibi konuların işleniyor olması gösterilebilir. Örneğin "Kurtuluş Savaşı'nı Atatürk'ün önderliğinde kazanan Türk milleti, savaş sonrasında da onu Türkiye Cumhuriyeti'nin yöneticisi olarak benimsemiştir."(kitap 3, s. 28). Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (İnan,2013; Keskin ve Keskin 2009).

Ders kitaplarının geneline bakıldığında; özellikle 2. Sınıf ders kitapları incelendiğinde Türkçe kitaplarında barış kavramına hiç yer verilmezken, Hayat bilgisi 2 ders kitaplarında ise 1 defa kullanılırken sınıf seviyesi yükseldikçe barış kavramına daha fazla yer verildiği görülmüştür. Bu durum Kamaraj ve Aktan'ın insani gelişmişlik indeksi ile barış eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapmış olduğu çalışmada elde ettiği bulgularla çelişmektedir. Kamaraj ve Aktan'ın tespitine göre yüksek gelişmişlik düzeyinde olan ülkeler incelendiğinde "Barış Eğitiminin Başlangıç Yaşı"nın doğumla ya da 2-3 yaş arasında başlaması ve ilk eğitimin aile tarafından verilmesi düşünüldüğü görülmektedir. Orta ve düşük gelişmişlik düzeyinde olan ülkeler incelendiğinde ise, eğitimin erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) verilmesi ve yine aile tarafından eğitimin başlatılması gerektiği ifade edilmiştir(Kamaraj ve Aktan,2006).

Araştırmalar, çocukların çoğunun savaşa ilişkin somut fikirlerinin olduğu ve barış hakkındaki fikirlerinin ise genellikle belirsiz olduğu ve barışı basit bir şekilde savaşın zıttı olarak gördüklerine işaret

etmektedir (Matthews, 2002). Bu noktadan hareketle okulöncesi ve ilkokul birinci sınıf seviyesinden başlayarak barış ve muadili kavramlara ders kitaplarında daha fazla yer verilmelidir.

İlkokul ders kitaplarında yer alan metinlerde barış ve muadili kavramlara yeteri kadar yer verilmediği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (Taşıgüzel,2007;Ekinci Çelikpazu,ve Aktaş,2011). Ders kitaplarında "savaş" olgusunun" barış" olgusundan daha fazla yer verildiği (Akalın ve Martin 2009) farklı araştırmalarda tespit edilmektedir. Ancak barış içinde yaşama kararlılığını örgencilere aktaracak (Tanıl,2003) ilk adım, gündelik dilde çocuklara örnek olacak barışçıl ifadelerin kullanımını artırmak ve çocuk kitaplarında evrensel barışa hizmet edecek sözcüklerin kullanımını artırmak olacaktır (Şahin,2010).

KAYNAKÇA

Akalın, D ; Martin,V. (2009). Tarih Ders Kitaplarında Savaş Olgusunun İşlenişi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, 1-3, Mayıs, Çanakkale.

Alacalı, O. ve Anaç, G.(2012).). İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı. Dörtel Yayıncılık

Arhan, S., Coşkun, S.(2012). Türkçe Ders kitabı 2, MEB. Ankara

Aydın, G. ve Demirel, T.(2012). ilköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı. MEB yayınları, Ankara

Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Coşkun, S. (2008). Çocuk ve barış: Çocuklar nasıl bir dünya istiyor? Mustafa Safran-Dursun Dilek (Ed.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi* içinde (286-301). Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul.

Demir, S.(2011).Türkiye'de Barış Eğitimine Bakış: Tanımlar, Zorluklar, Öneriler: Nitel İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri(KUYEB).* **Cilt / Sayı:** 11/4

Duman, T. vd.(2001). *Konu Alanı Ders Kitabı inceleme Kılavuzu-Matematik 1-8,* Küçükahmet,L. (Editör). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ekinci Çelikpazu, E., Aktaş, E.(2011). MEB 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011, p. 413-424, TURKEY

Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü: http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf: Erişim tarihi: 2 Şubat 2013

Fener, Y., Anaç,G. (2012).Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı. Ada Matbaacılık Yayıncılık San. ve Tic. Ltd. Ankara

Gültekin, İ ve Pekdemir, A. Z..(2012). İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı. MEB yayınları.

Hendrick, Diane./ Schwendenwein, Ursula/Teutsch, (1998, 2000). Rüdiger: *Peace Education & Conflict Resolution*. Handbook for School-based Projects.

İnan, S.(2013). Türkiye'nin Demokrasi Eğitiminde Netameli Bir Konu: Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Militarizm. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 33, ss. 31-38

Kamaraj, I; Aktan Kerem, E.(2006)Erken Çocukluk Dönemi 'Barış' Değerine Evrensel Bir Bakış **1.**Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 19, ss. 93-104

Karahan, Y.(2012). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitabı. Gizem Yayıncılık.

Karaman Kepenekçi, Y. , Aslan, C.(2011).Ortaöğretim Türk Edebiyatı İle Dil Ve Anlatım Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. ***Turkish Studies*** *- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.Volume 6/1, p. 476-494,*

Karasar, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Bilim Yayınları, Ankara.

Kaya, Z. (1997). Ders Kitabı Seçimi. *IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2 Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*. no: 51. Eskişehir.

Keskin, S. C., Keskin, Y.(2009).Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak "Barış'ın Yeri" Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 7, No. 17, 69-92.

Kılıç, D. (2006). "Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri", Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi(Editörler: Özcan Demirel, Kasım Kıroğlu), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Koyuncu Kaya, M., vd. (2011), İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı, MEB yayınları, Ankara.

M. Akgül, M., Albayrak, A.( ). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 4 Ders Kitabı. MEB yayınları, Ankara

Matthews, I. (2002), Peace With Me, *Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-School***,** UNESCO, Paris .http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001266/126679e.pdf

Ocak, G. Ve Dai, A.(2010). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Sayı:3

Öz, E. ve Öz, S. (2012). İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı. Bilim ve Kültür Yayınları.

Özcan, E. ve Sağan, N(2012). Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı. Evrensel iletişim yayınları.

Özdemir, A. ve Çınar, F. (2012). Hayat Bilgisi 2 Ders Kitabı. MEB. Ankara.

Eren, Ö. E. ve Doğan, N.C. .(2012). Hayat Bilgisi 3 Ders Kitabı. MEB yayınları.

Palabıyık, K. ve Akıncı, Ş.(2012). Türkçe Ders Kitabı 2 Özne Yayıncılık. Ankara.

Sertel, J.M., Kurt, G., Oral, Z. (2004). *Barış Bireyde Başlar*. Ekspres Basım, İstanbul.

Şahin, Y.(2010).Dünya Barışını Sağlamada Yabancı Dil Öğreniminin Önemi. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı, 29 Nisan– 2 Mayıs. Antalya

Tanıl, B. (2003). "Ders Kitaplarında Milliyetçilik", (Ed. Betül Çotuksöken, AyŞe Erzan, Orhan Silier), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul, s.65–89.

Taşıgüzel, S.(2007)**.**ilköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikteli Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülemelerin Görünümü. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*.Sayı:125. 72-87 www.tomer.ankara.edu.tr/dildergileri/125/72-87.pdf

Tüysüz, S. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı, Tuna Matbaacılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ORTAÖĞRETİM FELSEFE ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Arş. Gör. Ömer Kızıltan

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Adana

okiziltan@cu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, 2009 yılında hazırlanan ve 2010-2011 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Ortaöğretim Felsefe dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Özellikle felsefe öğretim programında gerçekleştirilen değişikliklerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı, bir önceki programa göre mevcut ihtiyaçların karşılanıp karşılanmadığına yönelik görüşleri ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaçla, Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde devlet liselerinde görev yapan 10 felsefe öğretmeniyle görüşülmüştür. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerin 2009 programına yönelik kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları hakkında neler düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak her bir boyut için öğretim programında yapılan değişiklikler, öğretim programındaki uygun görülen/eksik görülen noktalar, öğretim programını ne ölçüde uyguladıkları eğer uygulama sorunları yaşıyorsa bu sorunların nelerden kaynaklandığı gibi konuları içeren çeşitli sorular sorularak çeşitli veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemi olarak kullanılan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş, ulaşılan bulgular kategorileştirilerek yorumlanmıştır.

Sonuç olarak öğretmenler programın kazanım, içerik ve eğitim durumları boyutuna yönelik genel olarak olumsuz görüşlere sahiptir. Değerlendirme boyutuna yönelik ise öğretmenlerin bazıları olumlu görüşlere sahip olmasına rağmen birçoğu konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Felsefe Grubu Eğitimi, Felsefe Dersi Öğretim Programı, 2009 Felsefe Programı.

ABSTRACT

In this study, teachers' opinions about the secondary school philosophy educational program which was conducted in 2009 and used in 2010-2011 educational year.Especially,it's aimed to display the opinions about how the changes in philosophy education program are perceived among teachers and whether the current needs are met or not.

For this purpose, 10 philosopy teachers working in Ankara city, Cankaya are interviewed. In negotiations, by using the semi-structured interview form,it's worked to determine what teachers think about the achievements, content,educational aspects and valuing dimentions of 2009 program. For this purpose, variable questions for every dimension about the changes in educational program, approved/lacking points in educational program, how they apply the educational program and if they have applying problems, what is the cause of those problems are asked and variable data are collected. Collected data are analysed by the content analysis technique which is an qualitative analyze technique and achieved findings are commented by categorising.

In conclusion, teachers generally have negative opinions about the achievement, content and educational dimensions of the program. For the valuing dimension, although some of the students have positive opinions about them, a lot of teachers do not have sufficent information about the topic.

Keyword: Social Science Education in Highschool, Teaching Philosophy, Sociology and Psychology, Curriculum of Philosophy, 2009 Philosophy Programme.

1.GİRİŞ

Son yıllarda pek çok programda bireylerin değişen şartlara uyum sağlamaları ve temel düşünme becerilerini kazandıracak amaçlar ve bu amaçlara yönelik çalışmalar karşımıza çıksa da bu amaçları gerçekleştirmede en önemli derslerden bir tanesi olan felsefe dersinden yeterince yararlanılamamaktadır.

Felsefe dersi konu alanı olarak çok geniş bir sınıra sahip olmakla birlikte tarihsel süreçte pek çok problemin tartışıldığı düşünce üzerine düşünmeyi gerektiren bir bilgi olması itibariyle, öğrencilerin tam olarak ilgisini çekememekte ve gerekli önem verilmemektedir (Kızıltan, 2012; s.336-337).

Felsefenin özelliklerini göz önünde bulundurarak bu düşünsel birikimden öğrencilerin faydalanmasını sağlamak için felsefe eğitimine yönelik öğretim programlarının da iyi hazırlanması gerekmektedir. Bilginin sınırları ne kadar genişlerse genişlesin iyi yapılan bir planlama ile en verimli şekilde öğrencilerin bu dersten faydalanması ve günümüz eğitim anlayışına paralel olarak çok boyutlu düşünebilen, sorgulayabilen, hoşgörülü ve yeniliklere uyum sağlayabilen bireyler yetiştirilebilir.

Bu amaçlar doğrultusunda felsefenin içeriğinin hangi etkinlikler, görseller, ek metinler yardımıyla hangi yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilere kazandırılacağı felsefenin teorik boyutu kadar önemli bir konudur. Uygulamaya yönelik düzenlemeler ve özellikle teoride olan ile kazandırılmak istenen özelliklerin ilişkisinin verimli bir şekilde kurulmasında ve öğretimi planlamada en önemli unsur olan öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü okullarda verilen başarılı bir öğretim ancak iyi bir planlama ile gerçekleşebilir (Gözütok, 2007; s.117).

Felsefe dersinde özellikle öğrencilerin gerekli bilgiyi aktif rol alarak kullanması doğrultusunda yeni planlamalar yapılmıştır. Bu doğrultuda 2009 yılında felsefe öğretim programı taslak olarak hazırlanmıştır. Ancak bu öğretim programı tam olarak uygulamaya konulamadan ideolojik olarak yönlendirici bir program olarak eleştirilmiştir. Yoğun tepkilerin ardından 2010-2011 öğretim yılından itibaren bazı değişiklikler gerçekleştirilerek tekrar uygulamaya konulmuştur (MEB, 2010). Uygulama koyulduğu eğitim-öğretim yılından itibaren yapılan değişikliklere yönelik öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmelidir. Çünkü öğretim, bilgilerin, becerilerin ve değerlerin öğrenci tarafından öğrenilmesine kılavuzluk etme etkinlikleridir (Gözütok, 2007; s.171). Bu öğretim faaliyetinde öğretmen kılavuz konumundadır ve eğitimin önemli unsurlarından bir tanesidir. Çünkü öğretmen, öğrenmeyi gerçekleştirmek ve ilerletmek amacıyla her türlü unsuru düzenlemekten sorumludur (Şahin ve Diğ., 2007; s.19). Bu sorumluluk doğrultusunda öğretim programından en çok yararlanacak olan öğretmenlerin uygulayıcı olarak görüşlerine başvurulması gerekmektedir.

Öğretmen görüşlerine yönelik bulguları vermeden önce felsefe programının Cumhuriyetin ilanıyla birlikte geçirdiği farklılığa kısaca değinmek gerekmektedir. Böylelikle 1924'ten 2009'a kadar felsefe programında karşılaşılan değişiklikler kısaca değinilecek ve 2009 programı öncesi yapılan farklılaşmalar gösterilecektir.

1.1.Problem Durumu

Özellikle Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında süreklilik arz eden köklü dönüşümlerle oluşturulmaya çalışılan yeni insan ve yeni toplum oluşturma çabası (Çotuksöken, 2003; s.62) bu etkiyi oluşturmada en temel ögelerden biri olan eğitim unsuru temele alınarak düzenlenerek eğitimin daha planlı hale getirmek çabasına

girilmiştir (Ulutaş, 2004; s.61). Bu çaba doğrultusunda derslerin planlı olarak işlenebilmesi için özünü laiklik, müspet ilimler ve batıya yönelikliğin oluşturduğu müfredatlar hazırlanmaya çalışılmıştır (Varış, 1997; s.70).

1924-1925 öğretim yılından 1927-1928 öğretim yılına kadar her bir dersin tek tek müfredat programlarının hazırlanarak her bir dersin hangi kolda ve sınıfta kaç saat görüleceğinin belirlendiği ders listesi şeklinde düzenlenmiştir (Cicioğlu, 1985; s. 198). Bu yönüyle tam bir program olmamasına rağmen ilk olması açısından önem arz etmektedir (Kafadar, 1994; s.693).

1934 yılında ise her bir dersin ayrı ayrı öğretiminde hangi konuların ele alınacağı program kılavuzları ile belirlenmeye başlanmış olup bu tarihte felsefe dersine yönelik olarak da bir program kılavuzu hazırlanmıştır (Ulutaş, 2004; s.70).

1938 yılına gelindiğinde konu başlıklarının yanı sıra sekiz maddeden oluşan amaçlar kısmı eklenerek felsefe dersi için ilk müfredat programı yayımlanmıştır (Ulutaş, 2004; s.63). Müfredat Programı anlayışı eğitim sistemimizde uzun süre etkisini göstermiştir. 1950'li yıllarda bu anlayış yerini 'Eğitim Programı' anlayışına bırakmaya başlamıştır (Demirel, 2010; s.13).

1957 yılına gelindiğinde çok partili siyasal yaşama geçişle birlikte yeni bir müfredat hazırlanmıştır (215 sayı ve 21/09/1957 tarihli). Genel olarak konular incelendiğinde bu müfredattan varlık felsefesi ve din felsefesine yönelik konular tamamen çıkartılmıştır (MEB, 1957).

Uygulamada olduğu kısa süre içerisinde (1976-1978 yılları arasında uygulamada kalabilmiştir) eleştirilere maruz kalan 1976 felsefeye başlangıç müfredatı Mübahat Küyel tarafından yazılmıştır (13/09/1976 tarihli 341 sayılı karar). Bu müfredatta öğrencilere kazandırılmak istenen amaçlar ve bu amaçlar için yapılması gerekenler açıklamalar şeklinde öğretmenlere yönelik olarak ifade edilmiştir (MEB, 1976).

1984 yılında Anayasa, Cumhurbaşkanı direktifleri, Hükümet programı ve programın hazırlanmasında dikkate alınması gereken ilkeler doğrultusunda 14/2/1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarının bulunduğu programların hazırlanması gerekliliği yayımlanmıştır (Demirel, 2010; s.15).

1985 yılında belirlenen doğrultularda Lise III. Sınıf felsefe dersi öğretim programı 1/7/1985 tarihi ve 101 sayılı talim ve terbiye kurulu kararıyla kabul edilmiştir. Bu programla bir yandan Atatürkçü bir zihniyet geliştirme amaç edinilirken bir yandan da Türk ve Türk - İslam aleminin içinde bulunduğu kültür ve medeniyet gelişmeleri konularında şuur kazandırmak amaçlanmıştır (MEB, 1985).

1992 programı 26/6/1992 tarih ve 184 sayılı talim ve terbiye kurulu kararı ile Ortaöğretim felsefe dersi programı kabul edilmiştir. Bu programda konular; amaçlar, davranışlar; İşleniş, terimler; değerlendirme şeklinde belirgin olarak ifade edilmesi açısından önemlidir. Bu programda felsefe dersinin genel amaçları 22 adet olarak belirlenmiş ve bu amaçları gerçekleştirecek toplamda 117 tane davranış oluşturulmuştur. Önceki programlarda hiç rastlanılmayan siyaset felsefesi ünitesi programa dahil edilmiştir. Birçok programda çok silik bir şekilde yer alan varlık felsefesi tekrar programda yer almıştır. Dersin üniteleri sistematik yaklaşımla ilk kez programda ele alınmıştır (MEB, 1992).

Felsefe dersi için hazırlanan son program 2009 yılında hazırlanmıştır (14/12/2009 tarih ve 235 karar sayısı ile kabul edilmiştir). 2010-2011 öğretim yılından itibaren uygulanmaya devam etmektedir. Programda ilk olarak vizyon ve yaklaşım kısımlarının yer alması dikkat çekmektedir. Vizyon kısmında son iki programla benzer bir şekilde 'Atatürk İlke ve İnkılaplarını özümsemiş felsefenin problem alanlarını bilen ve felsefeyi sorgulama aracı olarak yaşama uygulayabilen bireyler yetiştirmek' olarak ifade edilmiştir (MEB, 2009).

2009 programında 11 genel amaç ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere belirlenen 58 tane kazanım belirlenmiştir. Bu yönüyle bir önceki programa göre konular çok fazla hafifletilmiştir (MEB, 2009; ss.4- 35).

Birinci ünite felsefeyle tanışma, ikinci ünite bilgi felsefesi, üçüncü ünite varlık felsefesi, dördüncü ünite ahlak felsefesi, beşinci ünite sanat felsefesi, altıncı ünite din felsefesi, yedinci ünite siyaset felsefesi ve son ünite bilim felsefesi olarak sıralanmıştır. (MEB, 2009; ss.8- 9).

Ayrıca vizyon kısmında kendini, evreni ve ötesini anlamaya çalışan, değişime ve gelişime açık bireylerin yetiştirilmesi şeklinde ifadeler diğer felsefe programlardan farklılık göstermektedir (MEB, 2009; s.4).

Programın yaklaşımı olarak eğitim bilimlerindeki son gelişmeler doğrultusunda özellikle önemli bir konuma gelen yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak; öğrenci merkezli, aktif öğrenmeye dayalı; eleştirel düşünebilen, sorun çözme becerisine sahip, farklı düşüncelere saygılı bireyler yetiştirme vurgusu yapılmaktadır (MEB, 2009; s.5).

Programda yer alan değişikliklerin eğitim sistemimiz önemli ögelerinden olan öğretmenlerce nasıl değerlendirildiği felsefe öğretim programın etkililiğinin incelenmesi açısından oldukça önemlidir. Felsefe programına yönelik Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar olan çeşitli çalışmalar incelendiğinde programın en önemli uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine yeterince başvurulmadığı görülmektedir. Bu sınırlılığı gidermek ve günümüz felsefe öğretim programının etkililiğinin incelenmesi açısından bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Bu ihtiyaç doğrultusunda bu araştırmanın amacı, şu an uygulamada olan Felsefe Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda programın teoride ve uygulamada etkili olan ve eksiklik olan yönlerine yönelik bir durum tespiti yapmaktır. Bu görüşler doğrultusunda gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunarak felsefe dersinin öğretimini daha işlevsel kılmaktır.

Araştırmanın amacı çerçevesinde şu alt problemler oluşturulmuştur:

Felsefe öğretmenlerinin 2009 yılında hazırlanan programın kazanım boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Felsefe öğretmenlerinin 2009 yılında hazırlanan programın içerik boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Felsefe öğretmenlerinin 2009 yılında hazırlanan programın eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Felsefe öğretmenlerinin 2009 yılında hazırlanan programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem, görüşme, doküman analizi vb. veri toplama teknikleriyle algıların, düşüncelerin ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konması amaçlanır (Yıldırım; Şimşek, 2008: 39). Ancak sosyal olgularda tam olarak evrensellikten söz edilemez çünkü sosyal olgular zamana göre değişiklik gösterebilir. Nitel araştırma ile sadece araştırılan konuya bireylerin bakışını ortaya koyarak süreci değerlendirme sağlanabilmektedir. (Glaser ve Strauss, 1967; Akt: Yıldırım; Şimşek, 2008; s.40).

Ayrıca bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bir ya da birden çok teknik kullanılarak belli bir olgu, olay, durum çeşitli yönleriyle incelenerek durum çalışmasında gerekli bilgiler elde edilmektedir. Durum çalışmaları kendi içinde birçok araştırma desenine sahiptir. Ve bu çalışmada durum çalışması desenlerinden biri olan 'bütüncül tek durum deseni' kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda tek bir okulda yeterli sayıda öğretmene ulaşılamadığı ve çalışmanın geçerliliğinin olumsuz etkilenmemesi için birden fazla okuldan öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Ancak bu çalışmada öğretmenlerin eğitim durumu, düzeyi ya da okul türünden kaynaklı olarak farklılaşan herhangi bir durum incelenmediği için iç içe geçen tek durum deseni uygun görülmemiştir.

2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Ankara ilinin Çankaya merkez ilçesinde devlet okullarında görev yapan felsefe grubu öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemi ise 2010-2011 öğretim yılında, Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde devlet liselerinde felsefe dersine giren amaçlı örnekleme yöntemlerinden, kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesine göre seçilen 5 devlet lisesi seçilmiş ve burada gönüllü olan 10 felsefe grubu öğretmeni oluşturmaktadır (n=10).

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili alan yazın taranmış elde edilen bilgiler doğrultusunda taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Geliştirilen form, bir Eğitim Programları ve Öğretim, bir Ölçme ve Değerlendirme, bir Felsefe Grubu Eğitimi ve son olarak bir tane Türkçe Eğitimi anabilim dalında çalışan alanında uzman öğretim üyeleri tarafından incelenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular araştırmanın amacına ve içeriğine uygun bir şekilde düzeltilerek bazı sorular ise çıkartılarak açık uçlu 8 sorudan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmenlerin 2009 programına yönelik kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları hakkında neler düşündükleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna yönelik olarak her bir boyut için öğretim programında yapılan olumlu/olumsuz yöndeki değişikliklerle birlikte öğretim programındaki uygun görülen/eksik görülen noktalar hakkındaki görüşleri alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerden öğretim programını ne ölçüde uyguladıkları eğer uygulama sorunları yaşıyorsa bu sorunların nelerden kaynaklandığı sorulmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması

Belirlenen okullardaki öğretmenlerle 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu'na dayalı olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler, öğretmenlerin istekliliğine göre ses kayıt cihazıyla veya kâğıda not etmek suretiyle kayıt altına alınmıştır ve ortalama 20 dakika sürmüştür. Daha sonra görüşmelerin tümü yazıya geçirilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel bir araştırma olması ve veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle, elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. İçerik analiziyle öğretmenlerin görüşleri etrafında kullanılma sıklığına (frekans analizi) göre gruplandırılmıştır. Belirlenen kategorilendirmeler ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. (Yıldırım ve Şimşek, 2008; s.228).

Öğretmen görüşleri doğrultusunda kategorilendirilen bulgular her bir boyut için olumsuz, olumlu, nötr ve bilgi eksikliği olarak belirlenmiştir.

3.BULGULAR

Çalışmada belirlenen alt problemlere yönelik gerçekleştirilen mülakatlar sonucunda 2009 programına yönelik kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına yönelik öğretmen görüşleri olumsuz, olumlu, nötr ve bilgi eksikliği başlıkları altında verilmiştir.

3.1. Felsefe Programının Kazanım Boyutuna Yönelik Bulgular

Kazanım boyutuna yönelik görüşler incelendiğinde genel olarak olumsuz ifadeler yoğunluk kazanmıştır. Ancak olumsuz görüşlerin yanı sıra kazanımlara yönelik olumlu görüşlere ve bilgi eksikliğine de rastlanılmaktadır.

Olumlu olarak görüşlerini belirten öğretmenler genel olarak üst düzey düşünmeye tam olarak gerçekleştiremese de buna yönelik çabaların olduğunu belirtmişlerdir (Tablo-1).

Tablo-1. Öğretmenlerin programın kazanım boyutuna yönelik olumlu bulgular

Kazanım boyutu olumlu görüşler	**f**
Bazı önemli kazanımlar eklenmiştir	2
Üst düzey düşünmeyi sağlamaya çalışmaktadır	3

Programın kazanım boyutunun üst düzey düşünmeyi sağlamaya çalıştığını ifade eden öğretmenlerden alıntılar şöyledir:

'…önceki program bilişsel alanın kavrama düzeyine en fazla çıkabiliyorken bu programda yine bilişsel alan olmasına rağmen analiz basamağına çıkılmaya çalışılmıştır (Ö7)',

'…düşünmeyi öğrenmeyi sağlayacak kazanımlar tam olarak oluşturulamamış ancak buna yönelik çabalar var (Ö8)'.

Bir diğer olumlu görüş ise felsefe öğretiminde çok fazla yer bulamayan konuların kazanım olarak eklenmesine yönelik olduğu söylenebilir. Bu ifadeler şunlardır:

'…'programda 'felsefe açısında dilin önemini anlar' kazanımının eklenmiş olması dil felsefesine yönelik az da olsa bir konunun konulmasına katkı sağlamıştır (Ö3)',

'…'erdem ve yaşam ilişkisini kavrar' kazanımı hem erdemin konu edinilmesi açısından hem de yaşamla ilişkisi kurulması açısından gereklidir (Ö7)'.

Olumlu görüşlerin yanı sıra öğretmenler ağırlıklı olarak kazanımlar ile ilgili olumsuz görüşlere sahiptir. Bu görüşlere tablo-2'de yer verilmiştir.

Tablo-2. Öğretmenlerin programın kazanım boyutuna yönelik olumsuz bulgular

Kazanım boyutu olumsuz görüşler	**f**
Bilişsel alana yöneliktir	4
Bazı kazanımlar ideolojik olarak yönlendiricidir	3
Kazandırmada zaman problemi yaşıyorum	2

Tablo-2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların bilişsel alana yönelik olarak yoğunluk kazandığını belirtmişlerdir. Buna yönelik olarak duyuşsal alan ve psikomotor alana yönelik olarak da kazanımların yetersiz olduğuna bazı öğretmenler tarafından değinilmektedir. Bazı örnekleri şu cümlelerle görmekteyiz:

' ... psikomotor becerilere yönelik kazanımların olmaması yaparak yaşayarak öğrenmeden uzaklaştırmaktadır. Duyuşsal boyuta yönelik kazanımlar da sınırlı. Daha çok bilişsel alana yönelik ağrılık verilmiş… (Ö2)',

'Kazanımlar daha çok bilişsel alana hitap etmektedir. Duyuşsal ve psikomotor alana yönelik kazanımlar hemen hemen hiç yok (Ö1)',

'...kazanımlarda bilişsel alana yönelik ağrılık göze çarpmaktadır. Örn: kavrar, açıklar, tanır, ayrıt eder, sorgular vb. ifadelerin yoğun olarak kullanılması bunun göstergesidir (Ö9)'.

Programda kazanımların bilişsel alana yönelik olması tam olarak olumsuz bir yön olmamakla birlikte programın önemli bir eksikliğidir. Öğrencilere hoşgörüyü, adaleti, düşünmeyi, sorgulamayı genel olarak felsefeyi sevdirmeyen bir ders bu önemli kavramları yaşamda kullanmayı da sağlayamayacaktır.

Öğretmenlerin kazanımlara yönelik başka bir görüşünde ideolojik olarak yönlendirici unsurların programda yer aldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

''evrensel ahlaki ilkelerin olup olmadığını tartışır' kazanımında evrensel ahlak yasasının olmadığına yönelik görüşlere açıklamalar kısmında değinilmeyerek 'değişen davranışlara karşılık değerlerin değişmezliği ve evrenselliği vurgulanmalıdır' açıklaması konulmuştur' (Ö1),

'...ahlak ve din felsefesindeki kazanımlar ve konular genel değerlerin olduğuna yönelik olarak hazırlanmıştır' (Ö4).

Elde edilen bulgulardan bir diğeri zaman problemine yöneliktir. Bazı öğretmenler kazanımların öğrencilere kazandırılmasında zaman problemi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü şu cümlelerde görmekteyiz:

'Kazanımları gerçekleştirmeye yönelik uygun zaman yok…' (Ö8).

Kazanımları öğrencileri yönlendirici olanların değiştirilerek sadece bilişsel alana yönelik olmadan duyuşsal ve hatta bazı yönleriyle psikomotor alanı da kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Kazanımların daha etkili olarak felsefe programında kullanılmasına yönelik felsefe dersinin daha uzun vadeyi kapsayacak şekilde düzenlenmesi öğretmenler tarafından belirtilen olumsuzluğa son verebilir.

Tablo-3. Öğretmenlerin programın kazanım boyutuna yönelik bilgi eksikliğine dair bulgular

Kazanım boyutu bilgi eksikliği	**f**
Fikri yok/İncelememiş	2

Öğretmenlerin kazanım boyutuna yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerine değindikten sonra konuya yönelik gerekli bilgiye sahip olmayan öğretmenlere de rastlamaktayız (f=2). Öğretmenlerin gerekli bilgiye sahip olmadıkları şu ifadelerden çıkartılabilmektedir:

'kazanımlar şu boyutta diyemiyorum…' (Ö6)',

...Kazanımları tam incelemedim (Ö10)'.

Öğretmenlerdeki bilgi eksikliğinin giderilmesi ve felsefe programında öğretmenlerin de daha çok söz sahibi olmasının sağlanabilmesi için felsefe programına yönelik bilgilendirici çalışmaların artırılması gerekmektedir.

3.2. Felsefe Programının İçerik Boyutuna Yönelik Bulgular

Kazanım boyutunun ardından içerik boyutu incelendiğinde sadece olumlu ve olumsuz görüşlere rastlanılmaktadır. Öncelikli olarak olumlu görüşler incelendiğinde içerik boyutuna yönelik olumlu görüşlerin sınırlı olduğu görülmektedir (Tablo-4).

Tablo-4. Öğretmenlerin programın içerik boyutuna yönelik olumlu bulgular

İçerik boyutu olumlu görüşler	**f**
Bazı önemli konular eklenmiştir	2
Konular öğrenciler için uygun	2

Tablo-4 incelendiğinde öğretmenlerin programa bazı önemli konuların eklendiğini belirttiğini görmekteyiz. Bu görüşler şunlardır:

'…Uygulamalı etik problemler konusunun ele alınması önemli bir adım. Meslek etiği, çevre etiği, bilgi ve enformasyon etiği vb. etik problemlerin konulması son derece önemli' (Ö1),

'Bilgelik, adalet, çalışkanlık vb. erdemleri konu olarak alması, erdemleri bilmek ve uygulamak arasındaki farkın üzerinde durulması diğer programlarda olmadığı için. Günümüz açısından önemli konular…' (Ö7).

Günlük yaşamda tartışılan ve her an karşılaşılabilecek konuların programa girmesi öğrencilerin ilgisini çekmesi açısından önemli bir adımdır. Özellikle etik sorunlar ve erdemi yaşama uygulama tartışmaları günümüzde özellikle tartışılan ve tartışılmaya da devam edecek konular olması bakımından gittikçe önem kazanmaktadır.

İçerik boyutuna yönelik bir diğer olumlu görüş konuların öğrenciler için uygun olduğuna yöneliktir. (f=2). Bu görüşe yönelik görüşmede geçen ifadeler şu şekildedir:

'..konular öğrenciler için yeterlidir…' (Ö9),

'…şu an için düzgün uygulanabildiği takdirde içerik yeterli…'(Ö10).

Bazı öğretmenler konuların yeterli olduğunu düşünmekle birlikte birçok öğretmen içerik boyutunun olumsuz yönlerini de belirtmişlerdir. Bu görüşler detaylı olarak tablo-5'te verilmiştir.

Tablo-5. Öğretmenlerin programın içerik boyutuna yönelik olumsuz bulgular

İçerik boyutu olumsuz görüşler	**f**
İdeolojik yansımalar var	4
Güncel değil	3
Programda konu başlıkları bulunmamakta	3
Ünitelerin sıralanışı uygun değil	3
Konuları yetiştirmekte zaman problemi var	3
Gereksiz bilgi yükü bulunmaktadır	2
Felsefi birikimi aktarmada yetersiz	2
Kavram karmaşaları ve çelişkiler bulunmakta	2

Özellikle ideolojik yansımaların olduğunun belirten öğretmenlerin çokluğu tablo-5'de görülmektedir. Bu görüşleri ifade eden cümlelerden bazıları şunlardır:

'… açık ya da örtük ideolojik yönlendirmeler bulunuyor…' (Ö2),

'…birtakım ifadeler hazırlayanın görüş ve bakış açısını yansıtmaya yönelik hazırlanmıştır …'(Ö6).

Bu görüş felsefe dersinin genel amaçlarıyla çelişebilecek bir sorun ortaya koyması açısından oldukça önemlidir. Çünkü felsefe dersi genel amaçları itibariyle çok boyutlu düşünmeyi, yapıcı, yaratıcı olmayı ve bir probleme verilen farklı cevaplar aracılığıyla durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmeyi hedefleyen bir derstir. Bu nedenden dolayı ideolojik yöne kaymaya meyilli bütün görüşlerden kaçınıp tüm durumları farklı bakış açılarına göre ele almak gerekmektedir.

İdeolojik unsurların yanı sıra felsefe programının içerik boyutunun güncel olmadığına yönelik öğretmen görüşlerine rastlanılmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

'…Var olan bilgilerin de güncel olduğundan söz edilemez…'(Ö7),

'İçerik yeterli olmadığı gibi güncel değil…'(Ö8).

Öğretmenlerin içerik boyutuna yönelik bir diğer olumsuz görüşü konu başlıklarının programda tam olarak bulunmadığına yöneliktir. Bu bulguya yönelik bazı ifadeler şunlardır:

'Programda içeriğin konu ve alt başlıklarının verilmemiş olması konuların işlenişini zorlaştırmaktadır…' (Ö1),

'…Program daha çok etkinlik temelli okuma parçalarını ön planda tutmakta ancak ne içerik ne de konu başlıkları tam olarak belirtilmemiş…' (Ö2),

Özellikle programın etkinlik temelli olmasından ötürü net olarak öğrencilerin üzerinde durabileceği bir konu alanının olmadığına yönelik görüşlere ulaşılmıştır. Böylelikle öğretmenlere yol göstermesi açısından program zayıf kalmıştır.

Öğretmenlerden bazıları ünitelerin sıralanışını uygun bulmamaktadır. Öğretmenlerden bazı alıntılar şunlardır:

'Önceki programda ünitelerin sıralaması felsefe dersi yapmaya daha uygun, sistemli, yoğun ve nesnelliği koruyor…'(Ö2),

'…programda ünitelerin sıralanışı konular arasındaki bağıntıya göre yapılmamış…'(Ö6).

Kazanımlara yönelik görüşlerde olduğu gibi içerik boyutunda da öğretmenlerin bir kısmı (f=3) konuların yetiştirilmesine yönelik zaman problemi yaşadığını belirtmektedirler. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

'…Tüm etkinliklerle birlikte konuları yetiştirmek mümkün değil, zaman kısıtlı' (Ö8),

'…konuları bir yılda sıkıştırarak bu dersten gerekli verim alınamamakta hatta sıkıştırılmasına rağmen konular yetişmemektedir…'(Ö5).

Felsefe programının içerik boyutuna yönelik bir diğer bulgu ise gereksiz bilgi yükünün bulunduğuna yöneliktir. Bu bulguyu dair bazı alıntılar şunlardır:

'...çıkartılması gereken pek çok gereksiz bilgi yığını var...'(Ö8).

Gereksiz bilgi yükünün bulunduğuna yönelik ifadelerin yanı sıra öğretmenlerden bazıları içeriğin felsefi birikimi aktarmada yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu görüşe yönelik elde edilen bir öğretmen görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

'*...geçmişten itibaren birçok problem barındıran felsefeyi, düşünme ve sorgulamalardan ziyade sınıflamalar altında ele almaya devam eden bir program konumunda...'(Ö6).*

İçerik boyutuna yönelik son bulgu ise programın kavram kargaşaları ve çelişkiler barındırdığına yöneliktir. Bu bulguya yönelik öğretmen görüşlerinden bir tanesi şu şekildedir:

'...Kavram kargaşasına sebep olabilecek çelişkiler ve net olmayan ifadeler var...'(Ö3).

Felsefe dersi yapısı gereği kavramları temele alarak bu kavramların tartışılması ve sorgulanmasını amaç edinir. Buna yönelik olarak felsefe dersi programında tutarlılık esas alınarak herhangi bir kafa karışıklığına ya da çelişkiye yer verecek ifadeler tekrar düzenlenmesi gerekmektedir.

3.3. Felsefe Programının Eğitim Durumları Boyutuna Yönelik Bulgular

Programın eğitim durumları boyutu ile ilgili görüşler alınırken öğretmenlerden etkinlikler, yardımcı materyaller ve kaynaklar konularındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. İçerik boyutunda olduğu gibi eğitim durumları boyutunda da öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleriyle karşılaşılmıştır.

Öğretmenlerin olumlu görüşleri incelendiğinde daha çok etkinlikler üzerinde görüşlerin yoğunlaştığı göze çarpmaktadır (Tablo-6).

Tablo-6. Öğretmenlerin programın eğitim durumları boyutuna yönelik olumlu bulgular

Eğitim durumları boyutu olumlu görüşler	**f**
Etkinliklerden bazıları başarılı	2
Etkinlikler sınıf içi etkileşimi sağlamaya müsait	1

Tablo-6 incelendiğinde az sayıda olumlu görüşe rastlanılmaktadır. Bu görüşlerden bir tanesi etkinliklerin bazılarının başarılı bulunmasına yöneliktir (f=2). Buna yönelik öğretmen görüşlerinden bir tanesi aşağıdadır:

'...Bazıları okuma parçası şeklinde düzenlenmiş olmasına rağmen bazı etkinlikler başarılı. Örnek olarak uygulamalı etik problemlere yönelik ahlak felsefesinde ve filozoflarla röportaj etkinliğiyle siyaset felsefesinde yer alan etkinlikleri gösterebilirim' (Ö6),

Bir diğer olumlu görüş ise etkinliklerin sınıf içi etkileşimi sağlamaya müsait olmasına yöneliktir. Ancak bu görüşü savunan çok fazla öğretme rastlanılmamaktadır (f=1). Bu görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

'...Konuların ele alınışı ve etkinlikler sınıf içi etkileşimi artıracak nitelikte hazırlanmıştır'(Ö9).

Öğretmenlerin eğitim durumlarıyla ilgili olumsuz görüşleri incelendikten sonra olumsuz olarak belirtilen görüşler tablo-7'de verilmiştir.

Tablo-7. Öğretmenlerin programın eğitim durumları boyutuna yönelik olumsuz bulgular

Eğitim durumları boyutu olumsuz görüşler	**f**
Üst düzey düşünmeyi gerçekleştirecek etkinlikler düzenlenememiş	3
Programda yeterli kaynak belirtilmemiş	3
Etkinlikler daha çok bireysel olarak ele alınmış	2
Ders kitabı haricinde yardımcı materyaller yok	2

Tablo-7 incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı üst düzey düşünmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin hazırlanamadığını düşünmektedir. Bu görüşe yönelik ifadeler şunlardır:

'Etkinlikler analiz, sentez, değerlendirme basamaklarına göre düzenlenmemiştir…'(Ö6),

'Üstbilişsel açıdan etkinlikler düzenlenmemiş…' (Ö8).

Yine önemli bir kısım öğretmen eğitim boyutuna yönelik olarak programda yeterli kaynak belirtilmediğini ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

'…Programdaki kaynaklar yeterli değil. Kendim belirlediğim diğer kaynaklardan yararlanıyorum' (Ö1),

'…Yeterli önerilecek kaynak yok programda öğretmenler daha çok kendi halinde…'(Ö4),

Öğretmenlerin eğitim durumlarına yönelik bir diğer görüşü etkinliklerin bireysel olarak hazırlanmış olmasına yöneliktir. Bu görüşü destekleyen ifadelerden bazıları şunlardır:

'…Etkinlikler bireysel olarak yapılacak şekilde düzenlenmiş, sınıfta birlikte yapılacak etkinlikler yok…'(Ö2).

Etkinliklerin bireysel olarak hazırlanmış olmasını öğretmenlerden bazıları öğrenciler arasında kopukluğun ve konunun daha çok dağılmasına neden olduğunu düşünerek olumsuz olarak yorumlamıştır.

Eğitim durumlarına yönelik son bulgu ise ders kitabı haricinde yardımcı materyallerin olmadığıdır. Bu görüşe yönelik ifadeler şunlardır:

'Tartışmaya yönelik düşünme becerilerini artırıcı çalışmalar hazırlamaya çalışıyorum. Ders kitabı dışında programda hazır olarak bu tür yardımcı materyaller olmalı…'(Ö5).

Dersin öğretimine yönelik görseller hazırlanması öğrencilerin ilgisini çekebilmekte ve daha kalıcı öğreneler gerçekleşebilmektedir. Ayrıca öğretmenler için kılavuz kitapların hazırlanması yol göstericilik açısından önemli katkılar sağlayabilmektedir.

3.4. Felsefe Programının Değerlendirme Boyutuna Yönelik Bulgular

Son olarak öğretmenlerin değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri üzerinde durulacaktır. Değerlendirme boyutuna yönelik bulgularda diğer boyutlardan farklı olarak olumlu görüşlerin yanı sıra nötr görüşlere ve bilgi eksikliğinin bulunduğuna dair görüşlere de rastlanılmıştır. Değerlendirme boyutuna yönelik diğer boyutlardan ayrı olarak çok fazla görüş belirtilmemiştir.

Olumlu görüşlere yönelik bulgular tablo-8'de verilmiştir.

Tablo-8. Öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna yönelik olumlu bulgular

Değerlendirme boyutu olumlu görüşler	**f**
Açıklayıcı bilgiler konulmuştur	3

Tablo-8 incelendiğinde bazı öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna yönelik açıklayıcı bilgilerin eklenmiş olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu görüşlerden bazılarının alıntıları şu şekildedir:

'*…Ölçme ve değerlendirmede öğretmenleri bilgilendiren ve yol gösterici bir program olmuştur. Programa grup değerlendirme formu, proje değerlendirme ölçeği, öğrenci gözlem formu vb. yazılı materyaller konulması bu konu hakkında bilgilendiricidir' (Ö7),*

'*…açıklayıcı bilgiler vermesine rağmen kullanmaya fırsatım olmadı. Ancak öğretmenler için olumlu bir gelişme olduğunu söyleyebilirim…' (Ö8).*

Diğer boyutlardan farklı olarak değerlendirme boyutunda nötr ifadeye rastlanılmaktadır. Bu boyuta yönelik bazı öğretmenler yorum yapmaktan kaçınarak olumlu ya da olumsuz yargıda bulunmamışlardır (Tablo-9).

Tablo-9. Öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna yönelik nötr bulgular

Değerlendirme boyutu nötr görüşler	**f**
Ne iyi ne kötü	2

Tablo-9'da görüldüğü gibi olumlu ya da olumsuz görüşte bulunmayan öğretmenlerin sayısı 2'dir. Bu öğretmenlerden gelen bazı ifadeler şu şekildedir:

'…görünüşe göre ne çok iyi diyebilirim ne de çok kötü' (Ö2),

Son olarak değerlendirme boyutuna yönelik bilgi eksikliği doğrultusunda görüşlere değinilecektir (Tablo-10). Değerlendirme boyutunda ağrılıkla olarak görüşlerin bu noktada toplanması felsefe programında uzun yıllar kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerinden sonra öğretmemelerin farklı bir tekniğe adapte olmasındaki zorluktan kaynaklanabilir.

Tablo-10. Öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna yönelik bilgi eksikliğine dair bulgular

Değerlendirme boyutu bilgi eksikliği görüşler	**f**
Fikri yok/incelememiş	5

Tablo-10 incelendiğinde değerlendirme boyutuna yönelik bilgisi olmayan öğretmenlerin oranı da oldukça fazladır (f=5). Bulguları destekleyecek bazı görüşme kesitleri aşağıda verilmiştir:

'Bende tek ölçme kriteri öğrencinin derse katılmasıdır' (Ö3),

'Tartışma bu dersin tamamı için çok uygun bir tarz. Bunu gerçekleştirirken öğrencilerin ve benim onay veya redlerimize göre değerlendirme yapıyoruz Karşılıklı soru cevap tekniği öğrenciyi geliştiricidir' (Ö5).

'Tam olarak incelemedim. Klasik sorular sorup cevaplamalarını istiyorum. Bu dersi değerlendirmeme yetiyor' (Ö10).

Programın uygulandığı ilk sene bu çalışmanın yapılması öğretmenlerin değerlendirme boyutuna yönelik yeterli bilgi sahibi olmadan ve programın değerlendirme boyutunu incelemeye fırsat vermemiş olabilmektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Felsefe öğretim programı uzun bir aradan sonra 2009 yılında taslak bir metin olarak hazırlanmıştır. Ancak bu metnin yoğun tepkiler alması üzerine bazı değişiklikler yapılarak 25/01/2010 tarih ve 1 numaralı karar sayısı ile uygulamaya konulmuştur (MEB, 2010).

Bu çalışmada programın uygulayıcılarının programın uygulandığı ilk eğitim-öğretim yılında (2010-2011) görüşlerine başvurulmuştur. Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan öğretmenlerin felsefe öğretim programının kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşleri tespit edilmiştir. Ancak 2009 yılı felsefe öğretim programına yönelik çok fazla çalışma olmadığı için diğer bulgularla karşılaştırmaya tam olarak imkan bulunamamıştır. Elde dilen bulgular sonucunda şu tespitlere ulaşılmıştır.

Kazanımlara yönelik görüşlerde kazanımların bilişsel alanın dışına çıkamadığı belirlenmiştir. Duyuşsal ve psikomotor alana yönelik kazanımlar bu programa da eklenememiştir. Benzer bulgular 1992 yılındaki programda da karşımıza çıkmaktadır (Dombaycı, 2002; 156, Dombaycı, 2008; s.165). Başta felsefeyi sevmek olmak üzere düşünmeyi, yerinde eleştiri yapabilmeyi sevmeyi ve araştırmayı yapmayı sevmeyi kazandıracak duyuşsal boyutta kazanımlara ihtiyaç vardır. Ayrıca bilişsel düzeyde doğruluk, adalet, ahlak vb. kavramların felsefede öğretilmesiyle beraber bu kavramların sevilmesi (duyuşsal) uygun şekilde kullanılması (psikomotor) için gerekli kazanımlar ve içerik oluşturulmalıdır.

Felsefe dersi öğrencilere olaylara ve durumlara çok boyutlu bakabilmeyi, kavramları tartışarak ele almayı öğreten bir ders olması itibariyle üst düzey düşünmeyi sağlaması amaçlanmaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre mevcut program bu çabayı sarf etmektedir.

Programda hem kazanım hem de içerik boyutunda ideolojik ögeler barındırdığına yönelik elde edilen bulgular programın taslak halinde de eleştirilmiştir. Bu eleştirilerden bir tanesi Günay tarafından yapılmıştır. Günay (2009; s.310)'ın taslak programa yönelik yaptığı incelmelerde pek çok ünitede dinsel temalara ve siyasi otoriteye gönderimde bulunulduğunu belirtmektedir. Öğretmen görüşleriyle bu durumun uygulamada olan programda da devam ettiğini söyleyebilmekteyiz.

Genel olarak elde edilen bulgulara göre öğretmenler kazanım ve içerik boyutuna yönelik zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için felsefe dersi farklı yıllara yayılabilir.

Öğretmenlerin programın kazanım boyutuna yönelik olumlu görüşleri de tespit edilmiştir. Bu görüşlerden bir tanesi kazanım konusunda bazı önemli eklemeler yapılmasına yöneliktir. Öğretmen görüşleri doğrultusunda bunlardan bir tanesi dil felsefesi konusunun az da olsa ele alınmasını sağlayan 'Dilin önemini kavrar' kazanımıdır. Bir diğer kazanım ise erdemin günlük yaşamla ilişkisinin inceleneceği 'Erdem ve yaşam ilişkisini kavrar' kazanımıdır.

Kazanımlara yönelik olumlu görüşlere rastlanılmakla birlikte gerekli bilgiye sahip olmayan öğretmenlere de rastlanılmaktadır. Bunun sebebi olarak da daha önce hedef ve davranış şeklinde programda yer alan amaçların bu programda kazanım olarak ifadelendirilmesi gösterilebilir.

İçerik boyutuna yönelik elde edilen bulgularda ağırlıklı olarak olumsuz görüşlere rastlanılmaktadır. Kazanımlarda da benzer olarak görülen ideolojik yönlendirme bulunduğu görüşü içerik boyutunda da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Özellikle farklı bakış açılarına dayalı konuyu çok yönlü bakabilme genel amacının bulunduğu programda bazı konularda çeşitliliğin ortaya konulamadığı bazı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca programda ünitelerin sırlanışını uygun bulmayan öğretmenler özellikle bilim felsefesinin son sırada olmasına yönelik eleştirilerde bulunmaktadırlar. Konuların içeriğine yönelik ise çok farklı görüşlere rastlanılmaktadır. Öğretmenlerden bazıları konuların öğrenciler için uygun olduğunu düşünürken, bazı öğretmenler ise gereksiz bilgi yükü ile konuların verimli bir şekilde işlenemediğini belirtmektedir. Öğretmenler arası karşılaşılan bu görüş farklılıkları görev yapılan okul türü, kıdem yılı, mezun olunan fakülte, cinsiyet vb. değişkenlerden kaynaklanabilir. Tüm bu değişkenlerin de incelendiği farklı bir çalışma gerçekleştirilebilir.

Programın taslak halindeyken yaptığı tespitlerden birinde Günay, evrenselci ahlak anlayışına karşıt görüşlere değinilmediğini vurgulayarak programda evrenselci bir anlayış doğrultusunda hareket edildiğini belirtmiştir (Günay, 2009; s.308). Benzer şekilde öğretmenler programın içeriğine yönelik ideolojik yansımaların bulunduğunu belirtmiş daha önce kazanım boyutunda da benzer eleştirilerle karşılaşılması taslak programdaki eleştirilerin giderilmediğini göstermektedir. Benzer şekilde Küpeli (2011; s170)'nin son haliyle oluşturulan felsefe programı üzerine yaptığı değerlendirmelere paralel olarak öğretmenler programda kavram karmaşaları, çelişkiler bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin yapılan eleştirilerle benzerlik göstermesi bazı önemli değişikliklerin tam olarak yapılmadığının göstergesi olabilir.

Küpeli (2011, ss.176-180) bunlara ek olarak programa yönelik bilgi felsefesi, varlık felsefesi, ahlak felsefesi ve siyaset felsefesi ünitelerinde konuların içindeki sıralamaların öğrencilerin konuyu öğrenme sırasına uygun olmadığını belirtmekte ve ayrıca sanat felsefesinde temel kavramlar ve temel sorunların ele alınmadığını vurgulamaktadır.

Programın içerik boyutuna yönelik tespit edilen bir diğer olumsuz görüş, içerik kısmında belirtilmesi gereken konu başlıklarının ve alt başlıkların bulunmamasıdır. Bu durum hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından zorluklar doğurabilmektedir. Ayrıca içeriğin sınırlarının net olarak belirlenmeden etkinliklerle ele alınacak konuyu sınırlandırmak oldukça zordur. Böyle ders felsefe dersi olmaktan çıkabilmekte ve kazanımlar göz ardı edilerek içerikten yoksun olarak ele alınabilmektedir. Bunun sonucunda konuları yetiştirmede yaşanan zaman problemi dahil pek çok olumsuz sonuç doğabilmektedir.

Felsefenin geçmişten günümüze kadar getirdiği felsefi birikimi ortaya koymada ve bunu öğrencilere kazandırmada yetersiz olduğu görüşüne rastlanılmaktadır. Bununla birlikte içeriğin güncel konuları da içine alacak şekilde düzenlenemediği belirlenmiştir. Benzer şekilde 1992 felsefe programına yönelik yaptığı doktora çalışmasında da Dombaycı (2008, s. 165) içeriğin güncel olmadığı sonucuna varmıştır. Önceki programa göre birçok farklılık göstermesine rağmen şu anki programda da güncellik sorununun çözülemediğinin göstergesidir.

Farklılaşan ve gelişen durumlara yönelik daha güncel meselelerin programa girmesi felsefi konuların ele alınmasında öğrencilerin dikkatini çekecek ve işlevsel olarak daha gerekli olarak görülmesini sağlayacaktır. Ancak pek çok öğretmen programın içerik boyutunun güncel olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler önemli konuların içeriği eklendiğini düşünmektedir. Bu konuların başında 'Uygulamalı Etik Problemleri' gelmektedir. Taslak felsefe programına yönelik yazdığı yazısında Günay (2009; s.308) benzer şekilde bu konunun felsefe programına girişini olumlu bir gelişme olarak görmektedir. Böylelikle felsefe çağımızda ortaya çıkan önemli sorunların ele alınıp tartışılmasında ve bu konulara karşı bir bilinç elde edilmesinde önemli bir rolü üstlenmektedir.

Eğitim durumları boyutuna yönelik olarak öğretmenlerin büyük kısmı etkinliklerin üst düzey düşünmeyi gerçekleştirecek nitelikte olmadığını düşünmektedirler. Etkinlikler daha çok bireysel olarak öğrencilerin ele alacağı nitelikte hazırlandığını belirtmektedirler. Ancak bununla birlikte öğretmenler başarılı olarak görülen etkinlikler olduğunu da belirtmişlerdir. Örnek olarak ahlak felsefesi ünitesindeki uygulamalı etik problemlere yönelik etkinlik ile siyaset felsefesi ünitesindeki filozoflarla röportaj etkinliği gösterilmiştir. Bir diğer olumlu görüş ise etkinliklerin sınıf içi etkileşimi sağlamaya müsait olduğuna yöneliktir.

Bir diğer önemli bulgu ise programda yeterli kaynağın belirtilmemiş olmasına yönelik olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler özellikle yararlanılacak ek kaynak konusunda sorun yaşamaktadırlar. Benzer şekilde ders kitabı haricinde yardımcı materyallerin olmadığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Dersin somutlaştırılması açısından video, resim, heykel vb. görsellerin hazırlanılması hem öğrenci hem de öğretmen açısından önemlidir.

Değerlendirme boyutuna yönelik öğretmenlerin çoğunun konu ile ilgili yeterince bilgisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak yeni programın uygulandığı ilk dönemde bu çalışmanın yapılmış olması gösterilebilir. Bununla beraber programda değerlendirme boyutuna yönelik açıklayıcı bilgiler sunulduğu görüşüne sahip öğretmenler de bulunmaktadır. Açıklayıcı bilgiler sunulmuş olması ilerleyen yıllarda öğretmenlerin daha çok alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden yararlanmasını sağlayabilir.

Değerlendirme boyutuyla ilgili bilgisi olmayan öğretmenler genel olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya devam etmekte ve yeniklerden faydalanmamaktadır.

5.ÖNERİLER

Yapılan araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre şu önerilerde bulunulabilir.

1- Öğretmenlerden bazıları programın öğeleriyle ilgili yeterli bilgiye sahip değildir buna yönelik olarak bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.

2- Bilişsel alana yönelik hazırlanan kazanımların yanı sıra duyuşsal ve psikomotor kazanımlara da önem verilmelidir. Felsefeyi özellikle düşünmeyi ve araştırma yapmayı özendirmeye ve sevdirmeye yönelik duyuşsal kazanımlar hazırlanmalıdır. Ayrıca çalışkan olmak, düşünceye saygılı olmak, hoşgörülü olmak, doğru olmak, adaletli olmak gibi kavram ve durumları herhangi bir siyasi görüşe dayandırılmadan tarafsız olarak sorgulanıp yaşama aktarılabilecek kazanımlarla ifade edilmelidir. Bu kazanımların hazırlanmasına yönelik felsefe grubu öğretmenliği, program geliştirme, eğitim programları ve öğretim anabilim dalları arasında işbirliği yapılmalıdır.

3- Kazanımlara yönelik uygun olarak konu ve alt başlıklar hazırlanıp programa eklenmelidir.

4- Konunun içeriği güncellenmeli. Gereksiz konular çıkartılmalı. Günümüze yönelik öğrencilerin ilgilerini çeken konular eklenmelidir. Düşünmeyi öğretmeye yönelik ders planları oluşturulmalıdır.

5- Programda çok boyutlu bakış açısının hakim olduğu aktarmacı görüşten uzak bir anlayışla konu içerikleri düzenlenmelidir.

6- Konuların sıralaması değiştirilerek önkoşul öğrenmeleri en etkin sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

7- Konular bir ders yılında yetişebilecek şekilde planlanmalıdır. Gerekirse 6. sınıftan itibaren dersler azar azar konulmalı bu mümkün olmazsa en azından 9. sınıftan itibaren başlayarak 12. sınıfa kadar dersler yayılmalıdır.

8- Öğrencilerin daha çok aktif olacakları dersi işlerken eğlenecekleri etkinlikler oluşturulması gerekmektedir. Bu tür etkinliklerle öğrencilerarası uygun tartışma ortamları oluşturulmalı, öğrencilerin grupla etkileşime girmeleri sağlanmalı ve araştırmaya becerilerini geliştiren çalışmalar eklenmelidir.

9- Felsefe dersine yönelik ders kitapları dışında yardımcı materyaller (video, fotoğraf, örnek metinler, heykel vb.) oluşturulmalı böylece öğretmenlerin dersi daha planlı işlemeleri ve öğrencilerin dersi daha iyi somutlaştırmaları sağlanabilmelidir.

10- Öğretmen ve öğrencilerin yararlanabileceği kaynaklar eklenmelidir.

11- Bir sonraki hazırlanacak öğretim programı için üniversitelerin ilgili bölümlerinin ve konu ile ilgilenen öğretmenlerin görüşlerine başvurulması objektif bir şekilde sağlanmalıdır.

12- Felsefe programı üzerine yapılan çalışmalar artırılmalı özellikle daha fazla örneklem üzerinden incelemeler yapılmalıdır. Ayıca görüşlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan lisans türü, çalışılan okul türü vb. değişkenlere göre değişip değişmediği tespit edilmelidir.

KAYNAKLAR

Bircan, İ., Karakütük, K., Şahin, A. E. ve Diğ. (2007). Eğitim Bilimine Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara.

Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 140, Ankara.

Çotuksöken, Betül. (2003). *'Türkiye'de Felsefe'*, Felsefe Söyleşileri I-II, (Yayımlanmış Bildiriler). Fen-Edebiyat Fakültesi İstanbul Marmara Eğitim Vakfı, İstanbul.

Demirel, Ö. (2010). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, (On İkinci Baskı). Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.

Dombaycı, M. A. (2002). "Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Felsefe Öğretimi", (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dombaycı, M. A. (2008). "Türkiye'de Ortaöğretimde Felsefe Öğretiminin Değerlendirilmesi", (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gözütok, F. D. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ekinoks Kitabevi, Ankara.

Günay, M. (2009). *Felsefe Müfredatı ve Öğretiminde Sorunlar ve Arayışlar,* Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu, (Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Yayımlanmış Bildiriler). Gözde Matbaacılık, ss.307-313, Ankara.

Kafadar, O. (1994). 'Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Liselerde Felsefe Eğitimi- Felsefe Programlarında Amaçlar ve Muhteva-' Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27: 2, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, ss.691-718, Ankara.

Kızıltan, Ö. (2012). *'Felsefe Öğretimi Sorunları ve Yeni Yaklaşımlar'*, Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi, (Yayımlanmış Bildiri). Cilt 1, Sayı 4, ss. 336-337.

Küpeli, Y. (2011). *'Felsefe Programı Üzerine. Felsefe'nin Aynasında Siyaset, Özel Bölüm: İlk ve Orta Öğretimde Felsefe'*, Özne Dergisi, 8 (15), ss. 168-181.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1957). Lise Ders Programları, Maarif Vekaleti Tebliğler Dergisi, Sayı:976, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1976). Lise Ders Programları, Tebliğler Dergisi, Sayı:1900, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1985). Lise 3. Sınıf Felsefe Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (1992). Ortaöğretim Felsefe Dersi 11. Sınıflar Öğretim Programı, Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). Felsefe Dersi Öğretim Programı, Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). Felsefe Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Tebliğler Dergisi, Cilt:73, Sayı: 2629.

Ulutaş, A. T. (2004). "Cumhuriyet Döneminde Ortaöğretimde Felsefe Eğitimi ve Sorunları". (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Varış, F. (1997). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler ve Teknikler, (Yedinci Baskı). Alkım Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

BÖLÜM 4

EĞİTİM TEKNOLOJİSİ
INSTRUCTIONAL TECHNOLOGIES

DOKUNMATİK EKRAN KULLANIMININ ÖĞRENCİLERİN BİLGİSAYAR KULLANIMINA VE EĞİTSEL BİLGİSAYAR OYUNLARINA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI [2]

THE RESEARCH OF THE EFFECT OF TOUCH SCREEN USAGE TO THE ATTITUDES OF STUDENTS WITH COMPUTERS AND EDUCATIONAL COMPUTER GAMES

Bilal AYDEMİR[a], Prof.Dr. Mustafa Murat İNCEOĞLU[b]

[a] Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmeni, Çiğli İZMİR

fenafilnet@hotmail.com

[b] Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Tek. Eğit. Böl. Öğretim Üyesi

mustafa.inceoglu@ege.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, dokunmatik ekranların 8. sınıf öğrencilerinin bilgisayara ve eğitsel oyunlara yönelik tutumlarına etkisi; deneme öncesi modellerden, tek grup ön-test – son-test modeli kullanılarak incelenmiştir. Araştırma kapsamında kullanılmak üzere "Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği" geliştirmek için 56 madde üzerinden 377 kişilik bir öğrenci grubuna deneme ölçeği uygulanmış ve ölçeğin geçerlik - güvenirlik çalışması yapılarak 31 maddelik ölçek elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemi 2010-2011 eğitim öğretim yılında İzmir'in Çiğli İlçesinde 8. sınıfta okuyan 43 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulama 8 hafta sürmüştür.

Araştırmada veri toplama araçları olarak daha önceden geçerlilik güvenilirlik çalışmaları yapılan "Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeği", "Eğitsel Oyunlara Yönelik Tutum Ölçeği" ve bu araştırma için geliştirilen "Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada sonucunda 8.sınıf öğrencilerinin dokunmatik ekranları kullanmadan önce ve kullandıktan sonra bilgisayara yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Aynı şekilde öğrencilerinin dokunmatik ekranları kullanmadan önce ve kullandıktan sonra eğitsel oyunlara yönelik tutumları arasında da anlamlı fark elde edilmiştir. Öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları incelendiğinde ise deney öncesi ve sonrası anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Dokunmatik, Dokunmatik Ekranlar, Çoklu Dokunma, Eğitsel Oyunlar, Tutum, Tutum Ölçeği, Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği, Ölçek Geliştirme, Tutum Ölçeği Geliştirme.

ABSTRACT

The subject of this article is the effect of touch screens on eighth grade students' attitudes based on computer and educational games. The research is pre-experimental and during the research the change of the students' attitudes has been observed by applying the one-group pretest-posttest design. In order to generate Touch Screen Attitude Scale to use during the research; a 56-clause testing scale has been applied to a group of students consisting of 377 members and after the currency-solidity operation; a 31-clause scale has been achieved. The sample of the research consists of 43 eighth grade students who have been studying in Çiğli county in İzmir during the school year of 2010-2011. The execution time is 8 weeks.

In this research, as tools for data capturing, "Computer-Oriented Attitude Scale", "Educational Games-Oriented Attitude Scale" and "Touch screen Attitude Scale" -which was generated for this study- have been used. The currency-solidity operation has been applied previously for these tools..The evidence which was

[2]Bu çalışma, Ege Üniversitesi Rektörlüğü BAP Koordinatörlüğü tarafından desteklenmiştir (Proje No:**09-EĞF-006**).

achieved from the research shows that there is a significant difference in the attitudes of eighth grade students with computers before and after they use the touchscreens. Similarly, there is also significant difference in the attitudes of students with the educational games before and after they use touch screens. On the other hand, research has achieved no significant difference in the attitudes of students with touch screens before and after the experiment.

Keywords: Touch, Touch Screens, Multi Touch, Educational Games, Attitude, Attitude Scale, Attitude Scale of Touch Screens, Scale Development, Attitude Scale Development.

1. GİRİŞ

Dokunmatik ekranların kullanımı ticari alanda uzun bir geçmişe dayanmasına rağmen eğitim alanında kullanımı yeni ortaya çıkmaya başlayan bir süreçtir. Bilişim sektörünün önde gelen firmalarının gelecek planlamaları ve öngörüleri içerisinde dokunmatik ekranların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Türkiye'de dokunmatik ekranların eğitim alanında kullanılmasıyla ilgili henüz çalışmalar bulunmamaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde, bu çalışmanın sonuçları bu alanda yapılacak çalışmalara yol gösterici olacaktır.

Dokunmatik ekranların Türkiye'deki kullanım alanları incelendiğinde daha çok ticari alanda ve kişisel elektronik eşya alanında kullanımı göze çarpmaktadır.

Ticari alanda özellikle bankaların ATM cihazlarında, firmaların tanıtım veya hizmet vermede kullandığı kiosk tipi cihazlarda, kişisel elektronik eşya alanında ise notebook (dizüstü), masaüstü ve Personal Digital Assistant (PDA) tipi bilgisayarlarda, cep telefonlarında, fotoğraf makinelerinde, nintendo ds gibi bazı oyun konsollarında dokunmatik ekranlar kullanılmaktadır.

2. PROBLEM DURUMU

Özellikle, Windows 7 ve Windows 8 işletim sisteminin yaygınlaşmasıyla, bu işletim sistemleri tarafından desteklenen dokunmatik ve çoklu-dokunmatik özelliğe sahip monitörlerin kullanım alanlarının da genişlemesi kaçınılmazdır. Bu bağlamda, dokunmatik ekranların eğitim alanında kullanılması bir yenilikten çok gereklilik olacaktır. Bu süreç içerisinde dokunmatik ekranların geleneksel giriş birimleri olan klavye ve fare birimlerinin temel işlevlerini karşılama ve getirdiği yeniliklerin yeterlilik düzeyi bu cihazların kabul görüp görmemesini belirleyecektir.

Bu çalışmada, dokunmatik ve çoklu-dokunmatik özelliğe sahip monitörlerin, genel bilgisayar kullanımında ve eğitsel oyunlarda geleneksel giriş birimleri olan klavye-fare birimlerine göre; yazı yazma, tıklama, sürükle-bırak, çevirme / döndürme işlemlerindeki kullanımı test edilerek öğrenci tutumu üzerindeki etkisi incelenecektir. Çalışmanın problem cümlesi, dokunmatik ekran kullanımının öğrencilerin bilgisayar kullanımına ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi olarak belirlenmiştir.

Alt problemler ise 12 başlık altında toplanmıştır:

1. Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik tutumları ve düşünceleri nelerdir?
2. Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ve düşünceleri nelerdir?

3. Öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları ve düşünceleri nelerdir?
4. Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra, bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra, eğitsel oyunlara karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra, dokunmatik ekranlara karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. Öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Dokunmatik ekranlı herhangi bir elektronik cihaza sahip olan ve sahip olmayan öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
9. Öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Bilişim teknolojileri dersinde dokunmatik ekran kullanma istekleri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
12. Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği (DETÖ) alt boyutları dikkate alındığında deney grubu ön test ve son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

EĞİTSEL OYUNLAR

Eğitsel oyunların öğrencilerin derse karşı tutum ve öğrenme düzeyleri üzerindeki olumlu etkileri Çankaya (2007), Ören ve Avcı (2004), Ural (2009) gibi alanda yapılmış birçok çalışma ile araştırılmıştır. Özellikle eğitsel bilgisayar oyunları, günümüz öğrencileri düşünüldüğünde büyük bir motivasyon kaynağı veya ödül olarak kullanılabilmektedir. MEB'nın ilköğretim okullarında yürürlükte olan mevcut eğitim müfredatında birçok ders için eğitsel oyunlara yer verilmiş özellikle Bilişim Teknolojileri dersi için geliştirilen ders materyallerinde yıllık planlar için yer alan konuları kapsayan eğitsel bilgisayar oyunları bulunmaktadır.

3. YÖNTEM

Çalışmada deneme öncesi modellerden, tek grup ön-test – son-test modeli kullanılmıştır. Bu modelde, dokunmatik ekranların, klavye – fare giriş arabirimine alternatif olabilme yeterliliği ölçülecektir.

Karasar (2007)'de sunulan model, geliştirdiği ve denemeye katılan grup sayısı, kontrol önlemleri ve bağımlı değişken üzerinde yapılan gözlemlerin zaman ve sayısını dikkate aldığı anlaşılan bir sınıflandırma alan yazında ve uygulamalarda büyük kabul görmüştür (Çizelge 1).

Çizelge 1. Araştırmanın deney deseni.

Deney Grubu	Deney Öncesi	Denel İşlemler	Deney Sonrası
8-A	Bilgisayar Tutum Ölçeği	Etkinlik 1	Bilgisayar Tutum Ölçeği
8-B	Eğitsel Oyun Tutum Ölçeği	Etkinlik 2	Eğitsel Oyun Tutum Ölçeği
	Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği	Etkinlik 3	Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği
		Etkinlik 4	
		Etkinlik 5	

Etkinlikler beş adet olup bunlar, dokunmatik ekran ile dosya işlemleri, dokunmatik ekran ile İnternet kullanımı, dokunmatik ekran ile kelime işlemci programında yazı yazma, dokunmatik ekran kullanarak resim çizme ve dokunmatik ekranlarda eğitsel oyunlar olarak belirlenmiştir.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu çalışmanın evreni, İzmir'deki İlköğretim okullarında eğitim gören 8.sınıf öğrencileridir. Yapılan çalışmanın sonunda elde edilecek sonuçlar çalışma evrenine yani İzmir'deki İlköğretim okullarında eğitim gören öğrencilere genellenebilir.

Bu çalışmada örnekleme yöntemi olarak "Olasılığa Dayalı Olmayan Örnekleme" kullanılmıştır. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinin ayırt edici özelliği; elemanların evrenden araştırmacının kendi insiyatifi ile seçtiği birimlerden oluşan örneklemeler olmasıdır.

Çalışma grubu olarak İzmir Çiğli Egekent İlköğretim Okulu 8.sınıf öğrencileri kullanılmıştır. A ve B şubesi öğrencileri deney grubu olarak seçilmiştir (Çizelge 2).

Çizelge 2. Deney grubunun cinsiyete göre dağılımı.

Egekent İlköğretim Okulu	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
8-A	15	60	10	40	25	58,13
8-B	8	44,4	10	55,6	18	41,86

4. BULGULAR

Çalışmadan elde edilen bulgular izleyen bölümlerde özetlenerek sunulmaktadır.

Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik tutumları ve düşünceleri ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların frekans dağılımları (Alt Problem 1)

Herbir alt probleme ilişkin öğrenci yanıtları tablolar şeklinde elde edilmiş olup yer yetersizliği nedeniyle, sadece 'Tamamen Katılıyorum' ve Katılıyorum' seçeneklerinin toplamı en fazla olan üç madde olarak verilmiştir (Çizelge 3).

Çizelge 3. Eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeğine verilen yanıtların frekans dağılımı.

	Tamamen Katılıyorum		**Katılıyorum**		**Kararsızım**		**Katılmıyorum**		**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Toplam**		**Ortalama**
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	
Şiddet unsuru içeren bilgisayar oyunları insanları olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.	19	44,2	9	20,9	8	18,6	5	11,6	2	4,7	43	100	3,88
Bilgisayar oyunları eğitim amaçlı kullanılabilir.	15	34,9	18	41,9	3	7	1	2,3	6	14	43	100	3,81
Eğitsel amaçlı bilgisayar oyunları öğrencilerin boş zamanlarını doldurmada kullanıldığında etkili olabilir.	10	23,3	16	37,2	12	27,9	1	2,3	4	9,3	43	100	3,63

Öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları ve düşünceleri ile ilgili sorulara verdikleri yanıtların frekans dağılımları (Alt Problem 2)

Bilgisayara yönelik tutum ölçeğine verilen yanıtların frekans dağılımı Çizelge 4'de sunulmuştur.

Çizelge 4. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğine verilen yanıtların frekans dağılımı.

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bilgisayarlar hakkında bilgi edinmeye değer.	17	39,5	24	55,8	2	4,7	0	0	43	100	3,35
Bilgisayarlarla çalışabileceğime eminim.	17	39,5	22	51,2	4	9,3	0	0	43	100	3,30
Gelecekteki çalışmalarım için bilgisayarda ustalaşmam gerekecek.	12	27,9	27	62,8	3	7,0	1	2,3	43	100	3,16

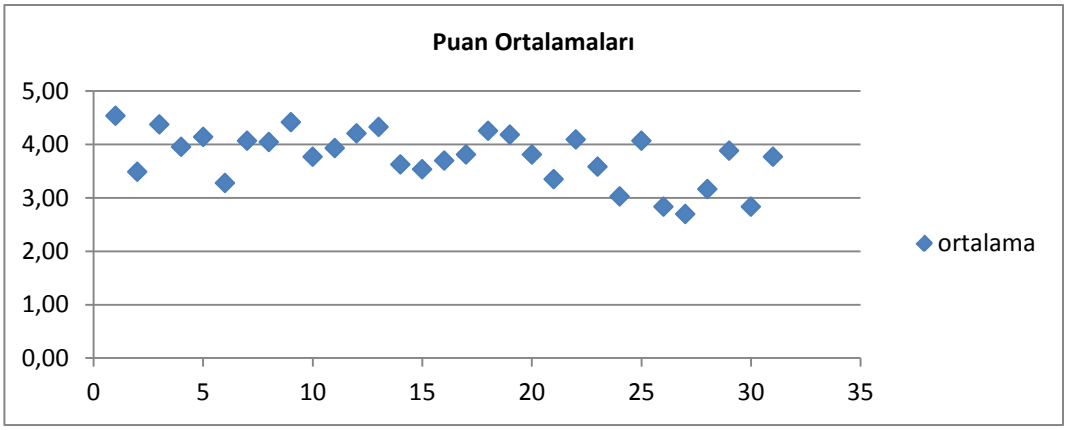
Öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları ve düşünceleri yanıtların frekans dağılımları (Alt Problem 3)

Deney Sonrası Dokunmatik Ekrana Yönelik Tutum Ölçeği Maddelerinin Ortalamaları ve Standart Sapmaları Çizelge 5'de gösterilmektedir.

Çizelge 5. Deney sonrası dokunmatik ekrana yönelik tutum ölçeği maddelerinin ortalamaları ve standart sapmaları.

Madde No:	Ölçek Maddeleri	Ort.	SS
1	Bilişim teknolojileri dersinde dokunmatik ekran kullanmak hoşuma gider.	4,53	0,83
2	Dokunmatik ekran kullanarak yaptığım işlemlerde daha başarılı oluyorum.	3,49	1,22
3	Bilişim teknolojileri dersinde dokunmatik ekran kullanmak dersin daha eğlenceli geçmesini sağlar.	4,37	0,93
4	Dokunmatik ekranda şekil çizerken zorlanıyorum.	3,95	1,25
5	Klavye yerine dokunmatik ekranı kullanarak yazı yazmaktan daha çok zevk alıyorum.	4,14	1,37
6	Fare yerine dokunmatik ekran ile sürükle-bırak yapmak daha zordur.	3,28	1,53
7	Dokunmatik ekran kullanarak resim yapmaktan zevk alıyorum.	4,07	1,28
8	Bütün bilgisayarların dokunmatik ekranlı olmasını isterim.	4,05	1,17
9	Parmaklarımla dokunarak bilgisayar kullanmak hoşuma gidiyor.	4,42	0,91
10	Dokunmatik ekranda çift tıklarken zorlanıyorum.	3,77	1,29
11	Dokunmatik ekranda sağ tıklama menüsünü açmak için, ekrana parmağımı basılı tutarken zorlanıyorum.	3,93	1,22
12	Çizim programlarında parmaklarımla dokunarak resim yaparken eğleniyorum.	4,21	1,08
13	Dokunmatik ekranlar bilgisayar kullanmayı eğlenceli hale getiriyor.	4,33	0,97
14	Evime dokunmatik ekranlı bir bilgisayar almak istemem.	3,63	1,36
15	Bilgisayarda yapmam gereken bir işlemi klavye- fare kullanarak yapmak yerine, dokunmatik ekran kullanarak daha kısa sürede yapabilirim.	3,53	1,37
16	Dokunmatik ekranlı bir bilgisayar kullanmayı tercih etmem.	3,70	1,28
17	Keşke bütün bilgisayarlar dokunmatik ekranlı olsa.	3,81	1,28
18	Okulumuzun Bilişim Teknolojileri Sınıfındaki bilgisayarların dokunmatik ekranlı olmasını isterim.	4,26	0,90
19	Parmak hareketlerimle oyun oynayabiliyor olmak hoşuma gidiyor.	4,19	1,26
20	Dokunmatik ekranlar sayesinde klavye ve fare ile uğraşmadan işlem yapmak hoşuma gidiyor.	3,81	1,40
21	Dokunmatik ekranlarda hangi işlemde ekrana iki kez dokunmam gerektiğine karar verirken zorlanıyorum.	3,35	1,33
22	Sanal klavyede yazı yazmaktan zevk alıyorum.	4,09	1,19
23	Dokunmatik ekranı kullanırken ekrana yakın olmaktan rahatsız oluyorum.	3,58	1,31
24	Dokunmatik ekranlarla işlem yaparken monitörün sallanması beni rahatsız ediyor.	3,02	1,41
25	Evimde de dokunmatik ekranlı bir bilgisayarım olsun isterdim.	4,07	1,18
26	Dokunmatik ekranlarla çalışırken kolum yoruluyor.	2,84	1,60
27	Dokunmatik ekran kullanırken bir süre sonra omzum ağrıyor.	2,70	1,41
28	Dokunmatik ekran ile işlem yapmak beni yavaşlatıyor.	3,16	1,59
29	Dokunmatik ekranlar bana kullanışlı geliyor.	3,88	1,26
30	Dokunmatik ekranlar, ekrana yakın olan diğer parmağımı da algıladığı için işlem yaparken zorlanıyorum.	2,84	1,45
31	Görsel Sanatlar dersinde dokunmatik ekran kullanarak resim yapmak isterim.	3,77	1,51

Çizelge 5'de görüldüğü gibi, öğrencilerin deney sonrası dokunmatik ekran kullanımına yönelik tutum ölçeği maddelerine verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması 3,77'dir. Bu değer 4' e çok yakın olduğu için öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Bunun grafiksel gösterimi Şekil-1 ile verilmektedir.



Şekil-1 Deney sonrası dokunmatik ekranlara yönelik tutum ölçeği maddelerinin puan ortalamalarının dağılımı.

Şekil-1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin ölçekteki her bir maddeye verdikleri yanıtların ortalamaları 4 civarındadır.

Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra, bilgisayara karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? (Alt Problem 4)

Deney grubuna ait BTÖ ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemler t testinden yararlanılmıştır. Öncelikle ilişkili örneklemler t testinin varsayımlarından olan bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının normal olması varsayımı incelenmiştir (Çizelge 6).

Çizelge 6. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtların betimsel istatistikleri.

	BTÖ-Ön test	**BTÖ-Son test**
N	43	43
Ortalama	122,88	131,35
Standart Sapma	15,914	14,824
Çarpıklık	-0,034	-0,143
Basıklık	-0,985	-0,609

Çizelge 6'da yer alan ön test dağılımının çarpıklık ve basıklık düzeyi incelendiğinde çarpıklık katsayısının (-0,034) ve basıklık katsayısının (-0,985) bir değerinin altında olması, çarpıklık ve basıklık için hesaplanan z istatistiğinin α=0,5 düzeyi için belirlenen 1,96 değerinden küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Son test dağılımının çarpıklık ve basıklık düzeyi incelendiğinde çarpıklık katsayısının (-0,143) değeriyle 1'in altında olması ve basıklık katsayısının (-0,609) değeriyle bir değerinin altında olması, aynı zamanda çarpıklık ve basıklık için hesaplanan z istatistiğinin α=0,5 düzeyi için belirlenen 1,96 değerinden küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Normallik varsayımı örneklem büyüklüğü 50'den küçük olduğu için (n=43) Shapiro-Wilks hipotez testi kullanılarak da test edilmiştir. Çizelge 7'de Shapiro-Wilks analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 7. Bilgisayara Yönelik Tutum Ölçeğine Deney Öncesi ve Sonrası Verilen Yanıtların Normallik Varsayımı İstatistikleri

	Shapiro-Wilks		
	Statistic	**df**	**Sig.**
BTÖ-Ön test	0,97	43	0,324
BTÖ-Son test	0,972	43	0,373

Çizelge 7'de görüldüğü gibi iki dağılım için hesaplanan p değeri α=0,5 anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan sapma göstermediğini ifade etmektedir.

Çizelge 8. Bilgisayara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin t-testi sonuçları.

Ölçüm (BTÖ)	N	X	S	sd	t	p
BTÖ-Ön test	43	122,88	15,9	42	-2,869	0,006
BTÖ-Son test	43	131,35	14,8			

Çizelge 8. incelendiğinde, öğrencilerin deney çalışması sonucunda bilgisayara karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir ($t(43) = -2,869$, $p<0,05$).

Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra, eğitsel oyunlara karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? (Alt Problem 5)

Deney grubuna ait Eğitsel Oyun Tutum Ölçeklerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemler t testinden yararlanılmıştır. Öncelikle ilişkili örneklemler t testinin varsayımlarından olan bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının normal olması varsayımı incelenmiştir (Çizelge 9).

Çizelge 9. Eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtların betimsel istatistikleri.

	EOTÖ -Ön test	EOTÖ -Son test
N	43	43
Ortalama	59,35	66,65
Standart Sapma	8,984	9,875
Çarpıklık	0,016	-0,539
Basıklık	-0,427	0,007

Çizelge 9'da ön test dağılımının çarpıklık ve basıklık düzeyi incelendiğinde çarpıklık katsayısının (0,016) ve basıklık katsayısının (-0,427) bir değerinin altında olması, çarpıklık ve basıklık için hesaplanan z istatistiğinin α=0,5 düzeyi için belirlenen 1,96 değerinden küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Son test dağılımının çarpıklık ve basıklık düzeyi incelendiğinde ise, çarpıklık katsayısının (-0,539) değeriyle 1'in altında olması ve basıklık katsayısının (0,007) değeriyle bir değerinin altında olması, aynı zamanda çarpıklık ve basıklık için hesaplanan z istatistiğinin α=0,5 düzeyi için belirlenen 1,96 değerinden küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Normallik varsayımı örneklem büyüklüğü 50'den küçük olduğu için (n=43) Shapiro-Wilks hipotez testi kullanılarak da test edilmiştir. Çizelge 10'da Shapiro-Wilks analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 10. Eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtların normallik varsayımı istatistikleri.

	Shapiro-Wilks		
	Statistic	**df**	**Sig.**
EOTÖ-Öntest	,988	43	,935
EOTÖ-Sontest	,966	43	,237

Çizelge 10'da görüldüğü gibi iki dağılım için hesaplanan p değeri α=0,5 anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan sapma göstermediğini ifade etmektedir.

Çizelge 11. Eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin t-testi sonuçları.

Ölçüm (EOTÖ)	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
EOTÖ -Ön test	43	59,35	8,984	42	-3,484	,001
EOTÖ -Son test	43	66,65	9,875			

Çizelge 11. incelendiğinde, öğrencilerin deney çalışması sonucunda eğitsel oyunlara karşı tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olduğu görülmektedir ($t(43) = -3,484$, $p<0,05$).

Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra, dokunmatik ekranlara karşı tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? (Alt Problem 6)

DETÖ deney grubuna ait ön test ve son test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklemler t testinden yararlanılmıştır. Öncelikle ilişkili örneklemler t testinin varsayımlarından olan bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının normal olması varsayımı incelenmiştir (Çizelge 12).

Çizelge 12. Eğitsel oyunlara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtların betimsel istatistikleri.

	DETÖ -Ön test	**DETÖ -Son test**
N	43	43
Ortalama	110,84	116,77
Standart Sapma	17,599	23,833
Çarpıklık	-0,197	-0,218
Basıklık	0,104	-1,008

Çizelge 12'de yer alan ön test dağılımının çarpıklık ve basıklık düzeyi incelendiğinde çarpıklık katsayısının (-0,197) ve basıklık katsayısının (0,104) bir değerinin altında olması, çarpıklık ve basıklık için hesaplanan z istatistiğinin α=0,5 düzeyi için belirlenen 1,96 değerinden küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Son test dağılımının çarpıklık ve basıklık düzeyi incelendiğinde ise çarpıklık katsayısının (-0,218) değeriyle 1'in altında olması ve basıklık katsayısının (-1,008) değeri ile sınırda olması, aynı zamanda çarpıklık ve basıklık için hesaplanan z istatistiğinin α=0,5 düzeyi için belirlenen 1,96 değerinden küçük çıkması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

Normallik varsayımı örneklem büyüklüğü 50'den küçük olduğu için (n=43) Shapiro-Wilks hipotez testi kullanılarak da test edilmiştir. Çizelge 13'de Shapiro-Wilks analiz sonuçları verilmiştir.

Çizelge 13. Dokunmatik ekranlara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtların normallik varsayımı istatistikleri.

	Shapiro-Wilks		
	Statistic	**df**	**Sig.**
DETÖ -Öntest	,988	43	,920
DETÖ -Sontest	,959	43	,130

Çizelge 13'de görüldüğü gibi iki dağılım için hesaplanan p değeri α=0,5 anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan sapma göstermediğini ifade etmektedir.

Çizelge 14. Dokunmatik ekranlara yönelik tutum ölçeğine deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin t-testi sonuçları.

Ölçüm (DETÖ)	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
DETÖ -Ön test	43	110,84	17,599	42	-1,138	,262
DETÖ -Son test	43	116,77	23,833			

Deney grubuna ilişkin Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği ön-test son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait ilişkili örneklemler t testi sonuçları Çizelge 14'de görülmektedir. Öğrencilerin deney çalışması sonucunda dokunmatik ekran kullanmaya yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmamıştır (t(43) = -1,138, p> 0,05)

Öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? (Alt Problem 7)

Dokunmatik ekranlara yönelik tutum ölçeğinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t – testi sonuçları Çizelge 15'de sunulmuştur.

Çizelge 15. Dokunmatik ekranlara yönelik tutum ölçeğinin cinsiyete göre bağımsız örneklem t – testi sonuçları.

Ölçüm (BTÖ)	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Erkek	23	110,57	23,910	41	-1,89	,067
Kadın	20	123,90	22,214			

Deney grubuna ilişkin Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği cinsiyete göre puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 15'de görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyete göre dokunmatik ekran kullanmaya yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(43) = -1,89, p> 0,05).

Dokunmatik ekranlı herhangi bir elektronik cihaza sahip olan ve sahip olmayan öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır? (Alt Problem 8)

Dokunmatik ekranlara yönelik tutum ölçeğinin dokunmatik ekranlı bir cihaza sahip olmaya göre bağımsız örneklem t – testi sonuçları Çizelge 16'da sunulmuştur.

Çizelge 16. Dokunmatik ekranlara yönelik tutum ölçeğinin dokunmatik ekranlı bir cihaza sahip olmaya göre bağımsız örneklem t – testi sonuçları.

Ölçüm (BTÖ)	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
D.E.'lı Cihazı Var	19	109,21	25,935	41	-1,907	,064
D.E.'lı Cihazı Yok	24	122,75	20,647			

Deney grubuna ilişkin Dokunmatik Ekran Tutum Ölçeği dokunmatik ekranlı bir cihaza sahip olmaya göre göre puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait bağımsız örneklem t testi sonuçları Çizelge 16'da görülmektedir. Öğrencilerin dokunmatik ekranlı bir cihaza sahip olmaya göre dokunmatik ekran kullanımına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (t(43) = -1,907, p> 0,05).

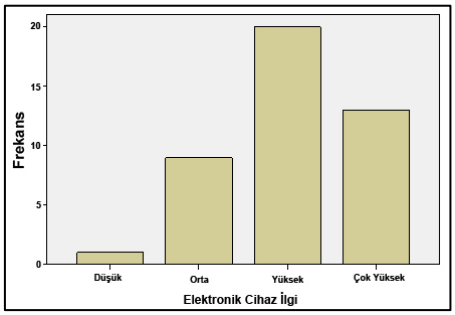
Ayrıca öğrencilerin dokunmatik ekranlı bir cihaza sahip olması ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkiye Kendall Tau katsayısı ile bakılmıştır ve iki değişken arasındaki korelasyon katsayısı (-0,244) hesaplanmıştır. Bu değer dokunmatik ekranlı bir cihaza sahip olma ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığının bir göstergesidir.

Öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (Alt Problem 9)

Öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgilerinin frekansları Çizelge 17 ve Şekil-2'de sunulmaktadır.

Çizelge 17. Öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgilerinin frekansları.

	f	**%**
Çok Düşük	0	0
Düşük	1	2,3
Orta	9	20,9
Yüksek	20	46,5
Çok yüksek	13	30,2
Toplam	**43**	**100**



Şekil-2. Öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgilerinin frekans grafiği.

Çizelge 17 ve Şekil-2 incelendiğinde öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgilerinin dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin %76,7'si çok yüksek ve yüksek cevaplarını vererek elektronik cihazlara yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkiye Spearman Rho sıra farklar korelasyon katsayısı ile bakılmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı (-0,011) belirlenmiştir.

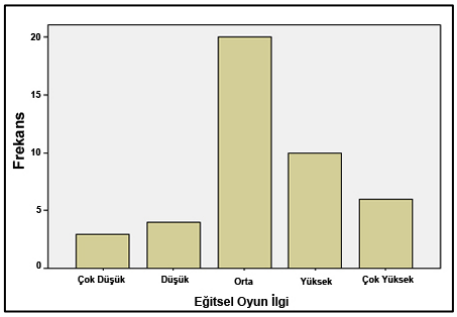
Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (Alt Problem 10)

Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgilerinin frekans dağılımları Çizelge 18 ve Şekil-3'de sunulmaktadır.

Çizelge 18. Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgilerinin frekans dağılımları.

	f	**%**
Çok Düşük	3	7
Düşük	4	9,3

Orta	20	46,5
Yüksek	10	23,3
Çok yüksek	6	14
Toplam	**43**	**100**



Şekil-3. Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgilerinin frekans grafiği.

Çizelge 18 ve Şekil-3 incelendiğinde öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgilerinin dağılımı görülmektedir. Öğrencilerin %37,3'si çok yüksek ve yüksek cevaplarını vererek %46,5 ise orta cevabını vermişler. Frekans dağılımı incelenmesiyle öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgilerin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Bu verilerden yola çıkarak öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkiye Spearman Rho sıra farklar korelasyon katsayısı ile bakılmış ve iki değişken arasında 0,349 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bilişim teknolojileri dersinde dokunmatik ekran kullanma istekleri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? (Alt Problem 11)

Öğrencilerin bilişim teknolojileri dersinde dokunmatik ekran kullanma istekleri ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkiye Spearman Rho sıra farklar korelasyon katsayısı ile bakılmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu (0,221) sonucuna varılmıştır.

DETÖ alt boyutları dikkate alındığında deney grubu ön test son test ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır? (Alt Problem 12)

Dokunmatik ekran tutum ölçeği alt boyutları ilişkili örneklem t testi sonuçları Çizelge 19'da sunulmuştur.

Çizelge 19. Dokunmatik ekran tutum ölçeği alt boyutları ilişkili örneklem t testi sonuçları.

	Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DEİÇYT Ön test - DEİÇYT Son test	-3,1395	23,52363	3,58732	-10,37904	4,09997	-0,875	42	0,386
DEKZİT Ön test - DEKZİT Son test	-0,7442	9,13677	1,39334	-3,55607	2,0677	-0,534	42	0,596

DERYB Ön test - DERYB Son test	-1,0465	4,95193	0,75516	-2,57049	0,47747	-1,386	42	0,173
DETB Ön test - DETB Son test	-1	3,10146	0,47297	-1,95449	-0,04551	-2,114	42	0,04

Çizelge 18'de dokunmatik ekran tutum ölçeğinin alt ölçeklerine verilen yanıtların deney öncesi ve sonrası puanlarının ilişkili örneklem t- testi sonuçları görülmektedir. Bu analiz sonucunda alt ölçeklere ilişkin deney öncesi ve sonrası puanlar arasında anlamlı farklılık incelenerek olursa:

Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra DEİÇYT boyutu puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

DEİÇYT boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları Çizelge 20'de gösterilmiştir.

Çizelge 20. DEİÇYT boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları.

Ölçüm (DEİÇYT)	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
DEİÇYT -Ön test	43	65,16	13,01	42	-,875	,386
DEİÇYT -Son test	43	68,30	14,90			

Çizelge 20 incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin deney çalışması sonucunda DEİÇYT boyutu tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmamıştır ($t(43) = -0,875$, $p>0,05$).

Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra DEKZİT boyutu puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

DEKZİT boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin iiişkili örneklemler t-testi sonuçları Çizelge 21'de sunulmaktadır.

Çizelge 21. DEKZİT boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara ilişkin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları.

Ölçüm (DEKZİT)	**N**	**X**	**S**	**sd**	**t**	**p**
DEKZİT -Ön test	43	20,67	5,63	42	-,534	,596
DEKZİT -Son test	43	21,41	7,63			

Çizelge 21 incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin deney çalışması sonucunda DEKZİT boyutu tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmamıştır ($t(43) = -0,534$, $p>0,05$).

Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra DERYB boyutu puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

DERYB boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları Çizelge 22'de sunulmaktadır.

Çizelge 22. DERYB boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları.

Ölçüm (DERYB)	N	X	S	sd	t	p
DERYB -Ön test	43	14,95	3,18	42	-1,386	,173
DERYB -Son test	43	16	3,67			

Çizelge 22. incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin deney çalışması sonucunda DERYB boyutu tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmamıştır ($t(43) = -1,386$, $p>0,05$)

Öğrencilerin, dokunmatik ekran kullanmadan önce ve kullandıktan sonra DETB boyutu puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

DETB boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları Çizelge 23'de sunulmaktadır.

Çizelge 23. DETB boyutu deney öncesi ve sonrası verilen yanıtlara iliştin ilişkili örneklemler t-testi sonuçları.

Ölçüm (DETB)	N	X	S	sd	t	p
DETB -Ön test	43	10,04	2,45	42	-2,114	,04
DETB -Son test	43	11,04	2,91			

Çizelge 23 incelendiğinde görülmektedir ki öğrencilerin deney çalışması sonucunda DETB boyutu tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik olmuştur ($t(43) = -2,114$, $p<0,05$).

5. SONUÇ

Bu çalışmada, öğrencilerin dokunmatik ekranlı bir cihaza sahip olması ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkiye Kendall Tau katsayısı ile bakılmıştır ve iki değişken arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer ile değişken arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu verilerden anlaşılacağı üzere deney grubundaki, dokunmatik ekranlı herhangi bir elektronik cihaza sahip olan ve sahip olmayan öğrencilerin dokunmatik ekranlara yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkiye Spearman Rho sıra farklar korelasyon katsayısı ile bakılmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu verilerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin elektronik cihazlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasında arasındaki ilişkiye Spearman Rho sıra farklar korelasyon katsayısı ile bakılmış ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu istatistiki verilerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin eğitsel oyunlara yönelik ilgileri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğrencilerin bilişim teknolojileri dersinde dokunmatik ekran kullanma istekleri ile dokunmatik ekran tutumları arasındaki ilişkiye Spearman Rho sıra farklar korelasyon katsayısı ile bakılmış ve iki değişken

arasında anlamlı bir ilişkinin sonucuna varılmıştır. Bu istatistiki verilerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin bilişim teknolojileri dersinde dokunmatik ekran kullanma istekleri ile dokunmatik ekran tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

KAYNAKÇA

Çankaya, S., 2007, Oran-Orantı Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Oyunlarının, Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunları hakkındaki düşüncelerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, 143s

Karasar, N., 2007, Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 292s.

Ören, F. ve Avcı, D., 2004, Eğitimsel Oyunla Öğretimin Fen Bilgisi Dersi "Güneş Sistemi Ve Gezegenler" Konusunda Akademik Başarı Üzerine Etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18: 67-76.

Ural, M., 2009, Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Eğlendirici Ve Motive Edici Özelliklerinin Akademik Başarıya Ve Motivasyona Etkisi, Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, 256s.

BİLİM MERKEZLERİNDE FARKLI ÖĞRENME ORTAMLARI UYGULAMASINDA ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMENLERİN DÜŞÜNCELERİ: (SOBİLDEM ÖRNEĞİ)

Leyla TURHAN[1] Samet GÜDELOĞLU[2] Halide TURHAN[3]

1.Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi, Yapı Eğitimi Bölümü, ELAZIĞ

2.Fırat Üniversitesi, Fen Fakültesi, Fizik Bölümü, ELAZIĞ

3.Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ELAZIĞ

turhan.leyla@gmail.com samet0558@hotmail.comhalideturhan@gmail.com

ÖZET

Günümüzde bilim merkezleri, eğitim süreçlerine katkı sağlamak için yapılandırılmaktadır. Bilim merkezlerinin genel olarak öğretim özellikleri, okullardan farklı olarak; yaparak, yaşayarak ve dokunarak, birebir göz teması ile öğrencilerin somut dünyalarına inebilmesidir. Bunun için de öğrenme ortamının öğrenme niteliğine doğrudan bir etkisi bulunmakta ve bu etki ortamın niteliğine göre olumlu veya olumsuz etki gösterebilmektedir. Bu olumsuz etkileri asgari düzeye indirgeyebilmek için bilim merkezlerinde çeşitli şekillerde öğretim ortamları tasarlanmaktadır.

SODES (Sosyal Destek Programı) tarafından desteklenen, ‘‘Bilim Herkesin Hakkı: SOBİLDEM (Sosyal ve Bilimsel Destek Merkezi)’’ adlı, 1 yıl süreli, proje bünyesinde yapılan bu çalışmada, Sobildem’ deki eğitim faaliyetleri, farklı biçimlerde tasarlanan öğretim ortamlarında uygulanmıştır. Bu uygulamanın, 2012 Ekim ve Kasım ayında SOBİLDEM’İ ziyaret eden öğrenciler ve öğretmenler üzerindeki etkileri, betimsel yaklaşımla, açık uçlu sorular sorularak, değerlendirilmeye çalışılmış ve bilim merkezlerinin gelişimleri için önerilere yer verilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen ve öğrenci görüşleri referans alınmış, öğrencilerin bilim merkezindeki farklı tasarımlar yardımıyla yaparak ve yaşayarak öğrenmiş oldukları bilgilerinde kalıcı izli davranış değişikliği gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilim merkezi, Sobildem, Farklı öğretim ortamları.

ABSTRACT

In today’s world, science centers have been structured in order to contribute to education processes. Education features of science centers are generally different from schools in the sense that students are able to experience the tangible world by doing, experimenting, touching and eye contact. With this respect, learning environment has a direct effect on the quality of learning and this effect may be positive or negative depending on the quality of the environment. In order to minimize the negative effects, variety of different learning environments is designed at science centers.

This study was conducted under the one-year project “Science is a Right of Everyone: SOBİLDEM (Social and Academic Support Center) that is supported by the SODES (Social Support) programme; and educational activities at SOBİLDEM were applied to variously designed learning environments. Using descriptive approach and open-ended questions, the study aimed to evaluate the effects of different learning environments used on students and teachers who visited SOBİLDEM in October and November 2012. Suggestions were provided for the improvements of science centers. By using student and teacher opinions as reference, permanent behavior change on students of their knowledge learned with the help of different designs at science centers was pursued.

Keywords: Science center, Sobildem, Different learning environments

GİRİŞ

Bilim merkezleri, çocukların ve gençlerin ilgisini bilime ve teknolojiye çekmek, bu alanda farkındalık oluşturmak ve böylece çocukların ve gençlerin ilgilerini bu yönde kullanmalarını sağlamak amacı ile onların görme işitme ve dokunma duyularına doğrudan hitap etmek sureti ile başarılı bir eğitim yönteminin uygulandığı kurumlardır (Ulcay ve Çığrık, 2012).

Bilim merkezleri;

- Yeni nesle bilimi sevdirmek ve bilimi kolayca anlamalarını sağlamaya yönelik; görsel ve deneysel sunumlar hazırlamak,
- İlköğretimden başlayarak toplumun her katmanında bilimsel yaklaşım ve araştırma, yaratıcılık ve analiz yeteneğini özendirmek üzere etkinlikler düzenlemek,
- Toplumda bilimsel farkındalık düzeyini arttırmak ve toplumun bilimsel ve teknolojik konulara olan ilgisini yükseltmek, bilim ve teknolojiyi günlük yaşamla ilişkilendirmek ve yaşantımızdaki kullanım alanlarını göstermek (Hacısalihoğlu, 2012).

gibi amaçlarını uygulamak için, daha değişik öğretim ortamları tasarlama konusunda yapılan bu çalışma önem kazanmaktadır.

SOBİLDEM (SOSYAL VE BİLİMSEL DESTEK MERKEZİ)

Sosyal ve Bilimsel Destek Merkezi (SOBİLDEM) Elazığ ilimizde SODES kapsamında gerçekleştirilen bir projedir. İlk olarak 2010 yılında başlayan proje, ismini farklı kitlelere duyurmayı başararak, doğuda kurulan ilk bilim merkezi olma yolunda hedefine ulaşmaktadır. Bu bilim merkezinde; her yaştaki farklı birikimlere sahip olan insanları bilime kavuşturmak amaçlanmıştır. Bunun yanında yaptığı etkinliklerle, etkileşimli öğretim yaklaşımı ile ziyaretçilerini denemeye ve keşfetmeye teşvik eden, onların çoklu zekâ kuramına göre gelişimine katkı sağlayan bir uygulama merkezidir. Bugüne kadar gelen ziyaretçi sayısı yirmi bine yaklaştı. Talep çok fazla olduğu için tekrar gelmek isteyenlere de hafta sonu etkinlikleri eklenmektedir. Merkeze gelenlerin ortak yorumları; bu şekilde bilimi tanıtan merkezleri destekleyerek her kesimin buradan faydalanması gereği doğrultusunda olmuştur.

BİLİM MERKEZLERİNDEKİ FARKLI ÖĞRENME ORTAMLARI

İnsanların içinde yaşadığı ve çalıştığı çevrenin onun tüm davranışlarını etkilediği hususu, bugün bilimsel bir gerçek olarak kabul edilmektedir. Aslında öğrenme-öğretme işi boşlukta meydana gelmez. Bunun için fiziki, sosyal ve psikolojik bir çevrenin varlığı zorunludur. Çeşitli bina, donanım, model, düzenlemeler, sıcaklık, renk ve çeşitli objelerden oluşan çevre, önce insanlar tarafından şekillendirilmekte, aynı çevre daha sonra da insanları şekillendirmektedir. Eğitimcilere göre öğrenme, fiziksel, sosyal ve psikolojik yönlerden uygun çevrelerde oluşabilir. Etkili eğitim için bu çevrenin uygun biçimde düzenlenmesi gereklidir (Özerbaş ve Küçükoğlu, 2004).

Öğrenmenin belli bir yerde ve belli bir ortamda (sınıf içi ortam) yer almak zorunda olması inancı tarihi bir aldatmacadır; öğrenme her türlü coğrafi koşulda gerçekleşebilir. Aktiviteler ve yerler arasında ayırt edici bağlantılar vardır; yer aktiviteyi meydana getirir (Dahlgren ve Szczepanski, 1998). Ayrıca yapılan çalışmalar göstermektedir ki, bir diğer önemli eğitim ortamı olan bilim merkezlerinin eğitimdeki önemi gün geçtikçe artmaktadır (Anderson ve diğ., 2000; Kelly, 2000; Hannu, 1993). Ayrıca okullarda verilen öğretimlerde genellikle bilişsel öğrenmelerin merkeze alındığı, duyuşsal alanla ilgili davranışların ise programın dışında bırakıldığı ve etkililiğinin göz ardı edildiği ifade edilmektedir (Bilen, 2001; Bacanlı, 1999).

Öğrenme ortamı, öğrenmenin belirleyici öğelerinden biri olarak tanımlanabilir. Öğrenme ortamı araştırmalarına, 1960 sonları ve 1970 başlarında Rudollf Moos'un ve Halbert Walberg'in çalışmaları başlangıç noktası olmuştur (Telli ve Çakıroğlu, 2002). Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri de öğrenme ortamıdır. Öğrenme ortamının koşulları, öğrenmenin kalitesinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Fiziksel ortamın araç-gereç, ısı, ışık ve ses açısından özelliklerini ifade eden öğrenme ortamı, öğreneni öğrenmeye yöneltmek, çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanılmasına uygun olmak ve öğretim araçlarını içermek yoluyla öğrenmeyi kolaylaştırabilmektir. Bu açıdan öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak, algılarını zenginleştirecek ve meraklarını giderecek okul dışı ortamlara da ihtiyaçları vardır (Gökaydın, 1998). Çocuğun oyunla eğlenerek öğrenmelerini destekleyen informal ortamlar son derece önemlidir. Son dönemlerde yapılan pek çok araştırma formal eğitim kaynakları dışında sunulan farklı etkinliklerin öğrenmeyi daha verimli hale getirdiğini ortaya koymaktadır. Çocukların meşgul olduğu etkinliklerin çeşitlendirilmesinin ve sıklığının arttırılmasının, okulda kazandıkları yeteneklerinin gelişmesini derinden etkilemektedir (Gerber, Cavallo ve Marek, 2001; Hannu, 1993). İnformal öğrenme ortamlarına yapılan (müzeler, bilim merkezleri vs.) gezi gözlem etkinlikleri öğrenmeyi olumlu yönde etkileyen unsurların başında gelmektedir. Anlaşılacağı üzere informal eğitim alanlarının en önemli başlıklarından birisi olarak bilim merkezleri gelmektedir (Bozdoğan, 2007).

Bilim merkezlerinin eğitim-öğretime birçok katkısı bulunmaktadır. Bunlardan biri de öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için zengin bir öğrenme ortamı sunmasıdır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler çoğunlukla sınıf içerisinde pasif ve isteksizdirler. Öğrencilerin öğrenme güçlüğü yaşamalarındaki en önemli faktör ise öz yeterlilik inancıdır (Kotaman, 2008). Öz yeterlilik bir etkinliği tamamlama ve bir işi sonlandırma anlamına gelmektedir. Okul ortamında her bireyin sorumluluk alarak etkinlikler gerçekleştirmesi güçtür. Bilim merkezlerinde ise ziyaretçiler birden fazla deneyi tamamlamak için fırsat bulurlar. Böylece deney yapma gibi karmaşık süreçleri tamamlamış olurlar. Öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilerde de bilim merkezinde yapılan aktiviteler etkili öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Brooke ve Solomon, 2001).

Birçok araştırma, öğrenci kazanımlarıyla (bilhassa duyuşsal kazanımlar), öğrencilerin sınıfortamı ile ilgili algıları ve düşünceleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Fraser ve Butts 1982; Fraser ve Fisher, 1983, Haladyna ve diğ., 1982; Talton ve Simpson, 1987). Günümüz öğrenme anlayışında bilgi, öğrenciler tarafından doğal çevre, sosyo-kültürel içerik ve ön bilgi ile ilişkilendirme sonucu oluşur (Yanpar, 2007). Bilginin oluşmasından ziyade işlenmesi ve de keşfedilmesi daha önemli bir kavramdır. İlköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda bilim merkezlerini düzenli ziyaretlerinin bilimsel kavramları anlamalarını kolaylaştırdığı ve keşfetme becerilerinin geliştiğini ortaya koymaktadır (Dewitt and Osborne, 2010). Bilim merkezlerini ziyaret etmelerinin sadece tutum anlamında değil bilimsel süreç ve bilişsel işlem becerilerinin de geliştirdiği görülmektedir (Rix and McSorley, 1999).

YÖNTEM VE VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimi modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tüm yaş grubundaki öğrencilerin ve öğretmenlerin bilim merkezleri (Sosyal ve Bilimsel Destek Merkezi Örneği) bünyesinde gerçekleşen aktiviteler hakkında görüşlerinin incelendiği bu çalışmada "Eğlenceli Bilim" adı ile görsel materyal ağırlıklı sunumlar ve gösteriler yapılarak, ziyaretçilerin kaliteli vakit geçirmeleri sağlanmaktadır. Toplam 2 saat süren bu etkinlikler (bilim müzesi, biyoloji köşesi, 3d sinema, fende ilginç deneyler) 4 adet olup, her biri farklı tasarlanmış eğitim ortamında, farklı sunumlarla gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler, öğrendiği bilgileri günlük yaşantılarında karşılaştığı olaylarla da ilişkilendirebilmektedirler. Bu şekilde öğrenilen bilgilerin etkisi yönünde ve SOBİLDEM hakkındaki görüşleri açısından, gelen öğrenci ve öğretmenlere "görüşme formu" uygulandı. Bilim iletişimcileri tarafından öğrencilerin hangi birimlere daha çok ilgi gösterdiği gözlemlendi.

Böylece ziyaretçilerin ilgilerini çeken nesnelerin öğrenmede nasıl bir etki gösterdiği gözlemlerine ulaşıldı. Görüşme formunda;

1. Böyle bir öğrenme ortamını nasıl buldunuz?
2. Bilim merkezimiz hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Açık uçlu sorularına yanıt vermeleri istenmiş ve gelen ziyaretçilere yönlendirilen bu açık uçlu soruların yanıtlarına bulgular bölümünde yer verilmiştir.

BULGULAR

Gelen tüm ziyaretçilere uygulanan görüşme formu sonuçları incelenerek aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

Öğrencilerin yorumları;

- Çok güzel bulduk çok eğlenceliydi. Genelde kantini beğendik çünkü bilimsel kitap ve dergi okuma fırsatını yakaladık. Donmuş hayvanlar hakkında bilgi aldık. Fen dersimize çok katkı sağladı. Buradaki hocalar her şeyi çok güzel ve eğlenceli anlattılar. 3 boyutlu sinema bambaşka bir şey sağladı. Gakgocan ve oğlu Gakgoş hareketlerini sergilediler. Çok marifetliydiler. Ben burada gerçekten çok şey öğrenip, çok ama çok eğlendim.
- Ben şahsen çok beğendim öğrenmediğim değişik çok yararlı bilgiler öğrendim. Yapılan deneyler çok dikkatimi çekti. İyi ki gelmişim çok teşekkür ederim.
- Bizce kurutulmuş hayvanlar çok güzeldi. Bu öğrenme ortamı çocuklara çok uygun en çok da 3D sinema ve fen bölümünde çok yararlı şeyler öğrendik. Bu bilgiler okul için çok yararlı bilgiler.
- Bence çok güzel bir yerdi. En çok fen laboratuarını sevdim. Fen dersinde de çok etkili olacak. Liseye geçtiğimde de biyoloji dersime katkı sağlayacak. Her okulun gelmesi lazım. Çünkü herkesin öğrenmesi ve görmesi gereken bir yer.
- Ben burayı çok beğendim. Hocalarımız bize çok güzel dersler anlattılar. Bize 3 boyutlu sinema izlettiler. En çok beğendiğim deneyler; kâğıdı yaktılar ama yanmadı. Su olmadan köpük yaptılar. Kibrit

olmadan ateş yaktılar. Sanki gerçekten at koşturdular. SOBİLDEM de çalışan öğretmenlere çok teşekkür ederiz.

- Merhaba ben Batuhan, burayı çok sevdim. Buradaki hocalar ve yetkililer bize birçok şey öğretti. Burada sıvı azotu gördüm. Birçok insanın görmediği sıvı azotu ben gördüm. Çok mutluyum. Kendimi çok şanslı hissediyorum.

- SOBİLDEM çok güzel bir yerdi. Bize kalp davulu vb. elektronik malzemelerle çok güzel şeyler öğrettiler. Ama benim en sevdiğim hipnotize olmaktı. Sonra bize çakmaksız ateş yakmak gibi deneyler yaptılar. Sobildem çok güzeldi çok eğlendik. Bizim okuldaki sınıflarında gelmesini isterim.

- Burayı çok sevdim. En çok ilgimi çeken kalp davuluydu. Böylece kalbimin nasıl attığını öğrendim. Bilimle ilgili bilgiler aldım. Bilmediğim şeyler öğrendim ve çok güzeldi. Samet ağabey bize çok şeyler öğretti. Duygu abla beni aynanın yanına aldığında çok komik görünüyordum. En nefret ettiğim şey de Leyla ablanın gösterdiği kurutulmuş böceklerdi. Çok eğlendim. Bir daha ve bir daha gelmek isterim.

Öğretmenlerin yorumları;

- Sınıfımı getirmekle öğrencilerime bilim alanında katkı sağladığıma inanıyorum. Böyle bir çalışma olduğu için sizlere teşekkür ediyorum.

- Değerli Sobildem çalışanları! Bilim ve teknolojinin sürekli değiştiği bu çağda, bu değişimin öncüleri, araştıranı sorgulayan bilim adamlarıdır. Yeni nesilde araştıran ve sorgulayan bireyler yetiştirmek için yaptığınız emekler ve ilginizden dolayı şahsım ve okulum adına sizlere teşekkür ediyorum.

- Değerli Sobildem çalışanları! Merkezinizde yer alan görsel buluşlar oldukça ilgi çekici bulduk. Özellikle öğrencilerimizin ilgisini çekmesi bizi daha da mutlu etti. Bir kez daha anladık ki yaparak yaşayarak öğrenme en iyi öğrenme metodudur. Bunu öğrencilere azıcık da olsa kısmen gösterdik merkeziniz sayesinde. Bu faaliyetlerin ve projelerin devamını istiyor ve teşekkürlerimizi sunuyoruz.

- Genç Osman İşitme Engelliler Ortaokulu öğrencilerini bugün çeşitli bilimsel deneyleri ve fizik kurallarını eğlenceli bir şekilde görebildikleri Sobildem Sodes projesine getirmiş olmaktan çok memnun ve mutlu oldum. Bu tür projeler sayesinde ülkemizde yeni neslin bilim ile iç içe yetişeceğine inanıyorum.

- 24 Kasım İlkokulu öğrencileriyle yorucu bir günün ardından geçirdiğimiz eğlenceli çalışmanın ardından güler yüzlü tutumunuza teşekkür ediyor başarılarınızın devamını diliyoruz.

- Bende ilk defa bir bilim merkezine geldim. Öğrenciler için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Görmediğimiz bilmediğimiz şeyleri görüp aydınlandık. Teşekkür ediyorum.

- Tüm öğrencilerim ve ben çok fazlasıyla etkilendik. Çok emek verilmiş, etkileyici ve dikkat çekici çalışmalar. Her kademeden bütün öğrencilerin kesinlikle görmesi gerektiğini düşünüyorum. Sunum şekliniz, yaklaşımınız, ilginiz içinde ayrıca teşekkürler. Çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

- Sonsuz teşekkürler Sobildem… İnanılmazdı. Özel kolejlerin, televizyonlarda gördüğümüz laboratuar çalışmalarını ayağımıza kadar daha güzel biçimde getirmiş oldunuz. Ufkumuzu genişlettiniz, öğrencilerimizin asla göremeyeceklerini (doğu şartlarında) gösterdiniz. Sonsuz teşekkürler yeniden…

- Elazığ gibi birçok şeyden yoksun olunan bir şehirde böyle bir imkânın olması çok güzel. Harika, mükemmel vb. güzel sözleri size içtenlikle söyleyebiliyorum. Bilimin olduğu her yerde varız. Yolunuz açık olsun. Öğrencilerin kafasında oluşturduğunuz soru işaretleri ve merak için teşekkürler.

- Elazığ'da böyle bir hizmetin olması çok güzel. Fakat bundan haberi olmayan okul ve kurumlar var. Tanıtılması gerekir, herkesin burayı gezmesini tavsiye erdim. Yıllarca öğretmenlik yapmış olmamıza rağmen; bizlerin bilgilerimizi yenilememiz ve ilk defa duyup öğrendiğimiz şeyler oldu.

- Kendimizi bir belgesel filminin canlı şahidi gibi hissettik. O tek kelimeye (mükemmel) çok yakışan bir program oldu. Teşekkürler.

- 50. Yıl İlkokulu olarak çalışmalarınızı izledik, inceledik, dokunduk. Çocuklarımızın ufkunu açtınız. Bir tek şeyi bile hatırlasalar onu kar sayacağız. Bizim yıl boyu derslerde anlatıpta kavratmakta güçlük çektiğimiz bazı konuları görerek, yaşayarak öğrenmelerini sağladınız. Başarılarınızın devamını bekleriz.

- Toki Fırat Ortaokulu olarak çalışmalarınızın geleceğe ışık tutan aydınlatan bir kaynak gibi. Böyle bir çalışmanın Elazığ'da olduğuna inanamadım. Geçte olsa böyle bir çalışmadan inanılmaz derecede memnun oldum haz duydum. Çocuklarımızın unutamayacağı bir anı olarak gelecek kuşaklara aktaracağına çok eminim. Çok teşekkür ve minnettarlığımın bilinmesini rica ederim. Daha da yaygınlaştırılmasını rica ederim. Başarılarınızın devamını bekleriz. Saygılarımla.

- Mehmet Akif Ersoy İlkokulu olarak ikinci kez çalışmalarınızı izleme fırsatı bulduk. İlk gelişimizde öğrencilerimiz üzerinde çok önemli etki bıraktınız. Bu gelişimizde de çalışmalarınızı ve rehberliğinizi çok önemli bularak önemle izledik. Öğrencilerimiz üzerinde olumlu duygular ve ileriye yönelik izlenimler bıraktı. Önemli katkılar sundu. Çalışmalarınızdan dolayı ve ilginize kendim ve okulum adına teşekkür eder başarılar dilerim.

- Elazığ Ahmet Yesevi Sosyal Bilimler Lisesi olarak geldik. Buradaki bilimsel çalışmalardan başta biz öğretmenler olmak üzere gelen öğrencilerimizde inanılmaz etkilendi. Çok güzel bir çalışma ve proje olmuş. Tebrik eder başarılarınızın devamını dilerim.

- Bir edebiyat öğretmeni olarak bu tür bilgilerden oldukça uzaktım. Her şeyden önce kendim için bilgiler öğrendim ve sosyal bilimler öğrencilerinin de fen bilimlerine yönelik bilgileri öğrenmeleri 'çağdaş insan' olmanın gereğidir. Neticede bilim değişen, gelişen, yığılabilen bilgiler bütünüdür. Bilimin; insanlığın faydasına olması dileğiyle.

- Böyle çalışmalar çok faydalı olabilir. Bu tür çalışmaların artırılması gelecek öğrenciler için çok faydalı. Öğrenciler okul dışında değişik ortam olduğundan ve görsel olduğundan kalıcılığı ve etkinliği daha fazla olur. Başarılar…

- Yapılmış olan çalışmalar çok başarılı. Öğrencilerim hem çok eğlendi hem bilmediği birçok şeyi öğrenmiş oldu. Çok emek verilmiş, herkesin emeğine sağlık. Başarılar…

- Yapmış olduğunuz çalışma çok güzel. İşitme engelli öğrencilerimiz olmasına karşın öğrencilere yapılan çalışmaları aktarmada çok başarılıydınız. Her geçen yıl daha fazla bilgi ediniyoruz. Başarılar…

- Bilimsel çalışmaların soyuttan somuta dökülmüş haline şahit olduk. Somut verilerin hayatın her alanına katma değer sağlaması temennisi ile… Yapılmış ve yapılacak her türlü faydalı çalışmalar hayatın tek ve kalıcı şeyleridir. Çalışma ve başarılarınızın devamını dilerim.

- Yaptığınız deneylerle öğrencilerimin beyninde soru işaretleri oluştu. Merakları uyandı. Böyle bir yerin olması çok güzel. Teknoloji tarsım öğretmeni olarak uygulamalarınız hem bana hem de öğrencilerime çok yararlı oldu. Yeni çalışmalarınızda görüşmek üzere.

- Eğitimle bilimsel düşünme yolunda ışık yakmak karanlığı aydınlatma yolunda milletimizin genç nesline hizmet etmek görevinizde başarılar. Geleceğin teminatı olan gençlerin ileride teknikte, teknolojide daha ileri gideceğine inancımla emeği geçenlere teşekkür ediyorum.

- Genç beyinleri bilimsel araştırmalara yönlendirmek açısından yararlı olduğuna inanıyorum. Gerek öğretmen gerekse öğrenciler için motivasyon arttırıcı heyecan verici bir gezi olduğunu düşünüyorum.

- Çalışmalarınız ilgi uyandırıcı olduğundan öğrencilerin öğrendiklerini uzun süre unutmayacağına inanıyorum.

- Öğrencilerimize bilimin eğlenceli dünyasını tanıtan değerli bir çalışma…

- Bizler 17 öğrencimizle İlçe Palu Yatılı Bölge Ortaokulu'ndan geliyoruz. Öğrencilerimiz bütün derslerinizi çok eğlenerek, ilgiyle izleyip katıldılar. Bu imkânlara ilk defa sizler sayesinde sahip oldular. Okul hayatlarında unutamayacakları bir deneyime sahip oldular sizin sayenizde.

- Kıymetli Sobildem çalışanları! Öncelikle çocuklarımızı buraya getirmekle ne kadar güzel bir faaliyet yaptığımızın mutluluğu içindeyim. Biz öğretmenlerin bu kadar beğenisini toplayan ve bu kadar ilgisini çeken bu faaliyetin çocuklar üzerinde etkisini tahmin etmek o kadar zor olmasa gerek. Bir yandan memleketimiz çocuklarının bu kadar faydalı bir merkezden yararlanmalarına sevinirken diğer yandan bu imkânların okullarımızda olmamasının burukluğu içerisindeyim.

- Günümüz teknolojisinin, teorinin somut olarak öğrencilerimizin birebir görmesi ve anlaması faydalanabilecek bilgiye sahip olması mutluluk verici.

- En güzel tarafı klişeleşmiş 'projeksiyondan oku göster' kavramlarından kurtulmuş olunması öğrencilerin duygularında iz bırakan çalışmalarınızdan dolayı teşekkür ediyoruz.

- İnsanların sahip olması gereken en önemli unsur farkındalıktır. Farkında olmadığımız ve yaşamın içinde yer alan pek çok şeyi burada fark ettik. Farklılığınıza, farklı çalışmalarınıza ve bizi fark ettiğiniz için teşekkür ederiz.

- Bilimsel merakı öğrencilerimizde uyandırdığınız için teşekkürler. Sosyal projelerde bunun gibi bilimsel projeleri destekleyerek daha güzel mekânlarda buluşmak dileğiyle.

- İnsanlara bilimin gerçek yüzünü daha basitleştirilmiş şekilde aktarması ve sevdirerek tanıtması açısından bu tür merkezlerin oluşturulması çok güzel olmuş. Çok geç kalınmış olmasına rağmen kendi ilimizde de böylesi güzel bir merkezin olması hem şahsım hem de okulum açısından harikulade olarak karşılandı. Emeği geçen her arkadaşıma teşekkürlerimi sunuyorum.

- Bugün buraya öğrencilerimi getirmekle ne kadar doğru bir karar verdiğimi anlamış oldum. Aslında bu merkezi daha önceden gezip incelemek gerekliydi. Çünkü öğrencilerim büyük bir ilgi gösterdiler. Bununda fen ve teknoloji derslerine olumlu yönde yansıyacağı kanımca, keşke bu geziyi daha önce planlasaydık merkeziniz eminim ki öğrencilerin bilime ve tekniğe verdiği önemi arttırıcı etkiye sahip gerek tecrübeli çalışanlarınız gerekse donanımsal birikimleriniz inşallah uzun yıllar bölgeye hizmet verir. Çok teşekkür ederim.

- Çalışmalarınızı yerinde gördüm ve öğretmenlerimize anlattım öğretmen arkadaşlarda sınıflarını buraya getirdikten sonra dersleri daha bir istekle işlediklerini ve burada gördükleri etkinlik ve deneylerin çocukları çok etkilediklerini söylediler. Gerçekten bu çalışmaları yapan sizlere ve bu konuda yardımcı olan herkese çok teşekkür eder ve başarılar dilerim.

SONUÇ VE ÖNERİLER

''Bilim Merkezlerinde Farklı Öğretim Ortamların Uygulamasında öğrenci ve öğretmenlerin düşünceleri: (Sobildem Örneği)'' adlı bu çalışmamızda, toplumumuzdaki informal eğitim ortamı olarak sürdürülen bilim merkezinde (Sobildem) uygulanan programlardaki izlenimlerimizden yola çıkarak öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerini tespit etmeye ve bu konuda çözüm önerileri sunmaya çalıştık.

Bilim merkezlerinde anlatılan ya da gösterilen konular farklı alanlarda olduğu için öğrenciler sıkılmamakta ve bilime olan ilgileri ve merakları daha da artmaktadır. Gerek öğretmenler gerekse veliler bu faktörleri esas alarak nitelikli eğitime ulaşabilirler ve böylelikle istenen hedefe ulaşılarak gelecek için topluma iyi nitelikli bireyler kazandırabilirler. Öğrenme ortamlarında gerçek ve nitelikli öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ne kadar fazla duyu organlarına yönelik çalışmalar yapılırsa bilgilerde o paralellikte kalıcı olmaktadır. Bunun içindir ki! Bilim merkezlerinin Türkiye'nin her ilinde kurulması ve sürdürülmesi gerekmektedir. Görüşlerde bilim merkezinin devamlılığı istenmiştir.

Bilim merkezlerinde öğrenmenin yanı sıra sosyal ve bilişsel alanda da katkıların sağlandığı ve olumlu yönde etkileşimlerin olduğu gözlenmiştir. Çalışmamızda gelenler üzerindeki gözlemimiz bize şunu fark ettirdi. Hem köy okulu olsun hem de merkez okullar olsun (özel okullarda dâhil) hiçbiri bilimi bu kadar yakından hissetmemiş ve dokunarak yaşamlarına dâhil etmemişlerdir. Her birinde gözlemlenen o farklı tepki ve duygular bizlere teşekkürlerle geri dönüt olarak gelmiştir. Çünkü hayatlarındaki ilkleri SOBİLDEM sayesinde yaşadıkları için genel olarak bilimsel açıdan ne kadar eksik bir toplum olduğumuzun da farkına varmaktayız.

Son yıllarda yapılan çalışmalar gösteriyor ki artık toplumumuz bu alanda bilinçlenmekte öğretmenler ve veliler çocukları bilimsel eğitime yönlendirmek istemekte ve bir arayış içinde olmaktadırlar.

Öğrenme ortamları tasarlanırken artık geleneksel yöntemlerden sıyrılıp bilimi, teknolojiyi ve öğrenciyi merkez alan farklı tasarımlar geliştirilebilir. Bilim merkezleri mimari açıdan değerlendirilerek herkesin ihtiyacını karşılayacak düzeyde ve modern sosyal imkânlar dâhilinde şehirlerin kalkınmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

Anderson, D. Keıth, B. L. Ian, S. G. Lynn, D. D. (2000). Development of Knowledge about Electricity and Magnetism During a Visit to Ascience Museum and Related Post-Visit Activities, Science Education, 84, 658-679.

Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bilen, M. (2001). Kurumlarda İnsan İlişkilerinin Başarıya Etkisi, 2000 Yılında Türk Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Ankara.

Bozdoğan, A. E. (2007). Bilim ve Teknoloji Müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri ve Önemi, T.C. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Brooke, H. ve Solomon, J. (2001). Passive visitors or independent explorers: Responsesof Pupils With Severe Learning Difficulties at an Interactive Science Centre, International Journal of Science Education, 23(9), 941-953.

Dahlgren, L. O. Szczepanski, A. (1998). Outdoor Education –Literary Education and Sensory Experience, Linköping Kinda Education Center.

Dewitt, J. and Osborne, J. (2010). Recollections of Exhibits: Stimulated recall interviews with primary school children about science centre visits. İnternational Journal of Science Education, 32(10), 1365-1388.

Fraser, B.J. & Butts, W.L. (1982). Relationship between perceived levels of classroom individualization and science-related attitudes. Journal of Research in Science Teaching, 19, 143-154.

Fraser, B.J. & Fisher, D.L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. Journal of Educational Psychology, 75, 303-313.

Gerber, B.L. Cavallo, A.M.L. and Marek, E. A. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability. International Journal of Science Education, 23, 535- 549.

Gökaydın, N. (1998). Eğitimde Tasarım ve Görsel Algı, MEB yayınları: 3021. Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 904, Eğitim dizisi: 15., s., 163, İstanbul.

Hacısalihoğlu, M. (2012). Öğretmen Adaylarının 'Bilim Merkezleri'ne Yönelik Farkındalık Düzeyleri, Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Bölümü Ana Bilim Dalı, Giresun Üniversitesi.

Haladyna, T. Olsen, R. & Shaughnessy, J. (1982). Relations of student, teacher and learning environment variables to attitudes toward science. Science Education, 66, 671-687.

Hannu, S. (1993). Science Centre Education, Motivation and Learning in Informal Education, Research Report 119, Helsinki University Department of Teacher Education, Finland (Unpublished Doctoral Dissertation).

Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: A case for content pedagogy and informal science education, Intenational Journal of Science Education, 22, 755-777.

Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme Performansının Geliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21(1), 111-133.

Özerbaş, A. & Küçükoğlu, A. (2004). "Eğitim Ergonomisi ve Sınıf İçi Fiziksel Değişkenlerin Organizasyonu". Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt:4, Sayı:2. Erzurum.

Rix, C. and Mcsorley, J. (1999). An investigation into the role that school- basedinteractive science centres may play in theeducation of primary-aged children, İnternational Journal of Science Education, 21 (6), 577-593.

Talton, E.L. & Simpson, R.D. (1987). Relationships of attitude toward classroom environment with attitudes toward and achievement in science among tenth grade biology students, Journal of Research in Science Teaching, 24, 507-525.

Telli, S. Çakıroğlu, J. (2002). Biyoloji sınıfındaki öğrenme ortamının öğrencilerin biyolojiye yönelik tutumlarına etkisi. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Ulcay, E.N. Çığrık, E. (2012). Eğitim Ortamı Olarak Bilim Merkezleri ve Öğretmenlerin Bu Konudaki Düşüncelerinin Belirlenmesi, Uluslararası Katılımlı Türkiye Bilim Merkezleri Sempozyumu, Bursa.

Yanpar, T. (2007). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, (8. Baskı), Anı Yayınları, Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL PAYLAŞIM SİTELERİNE YÖNELİK BİR ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

AYŞE İŞÇİOĞLU, GİZEM BEKAR
Sinop Üniversitesi, Ayancık Meslek Yüksekokulu, SİNOP
akiyak@sinop.edu.tr, gbekar@sinop.edu.tr

ÖZET

Küresel anlamda birbirine bağlı milyonlarca bilgisayarın karşılıklı veri alışverişine olanak verdiği sosyal paylaşım ağları günümüzde giderek popüler hale gelmektedir. Bireyler gündelik yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu yeni sanal ortamlarda geçirmektedir. Sanal ile gerçek arasındaki farkların azaldığı, günlük yaşantıların yerini sanal yaşamlara bıraktığı günümüz dünyasında, yeni bir iletişim kanalı olan sosyal medya insanlara, düşüncelerini paylaşacakları olanakları sağlayarak, paylaşım ve tartışmanın esas olduğu bir iletişim ve sosyalleşme imkânı sunmaktadır. Sosyal iletişim ağları, kullanıcılara kendilerini yeniden tanımladıkları ve çeşitli sosyal ilişkilere katıldıkları bir kimlik alanı olarak yapılanmaktadır. Bu çalışma kapsamında, yoğun rağbet görmesiyle sosyal paylaşım ağlarına yeni bir biçim kazandıran Twitter algılarını belirleyecek bir ölçek geliştirmektir. Araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak 40 taslak madde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili maddeler 33 maddeye indirgenmiştir ve taslak ölçek oluşturulmuştur. Taslak ölçek; 2012-2013 öğretim yılında Sinop Üniversitesi Ayancık Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 150 öğrenciye uygulanmıştır. Her bir madde için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Bu maddeler dörtlü likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), katılmıyorum (3), kesinlikle katılmıyorum (4) aralıklarında düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmış, güvenirliği için test-tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ''Twitter Algı Ölçeği'' elde edilmiştir.

ABSTRACT

Social-sharing networks which allow to data exchange between millions of computers gradually become popular nowadays. Individuals are living in the new virtual environment. The social media which is a new communication way offers a communication and possibility of socializing by providing facilities that people share their ideas. The social networks are constructed as an identification that the users define again themselves and participate to various social relations. According to university students, the social environment that is used commonly by university students is desirabled to escape from psychological and environmental factors.

1-GİRİŞ

Modern dünyanın ortaya çıkardığı değişen iletişim biçimleri ve teknolojilerinin bireyin ve yine bu bireylerin oluşturduğu toplum üzerindeki etkileri kendini birçok alanda göstermektedir. Bunların başında hiç şüphesiz iletişim teknolojileri gelmektedir. Küreselleşme, haberleşme ve iletişim teknolojilerinin bir devrimidir (Mabille, 2003). İletişim teknolojilerinin küreselleştirici etkisi, enformasyon toplumunun temel eksenlerinden birini oluşturmaktadır. Bunlar, kültürel küreselleşmede enformasyonun serbest akışı, bilgi özgürlüğü, tüketici beğeni ve arzularının yöneteceği bir iletişim ortamı, dünyanın en uzak köşelerinin iletişim teknolojileri aracılığıyla bütünleştirileceği varsayımıdır.

Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında birçok farklı alanda dönüşümler meydana geldiği gibi, sosyal yaşamı ve ortamı, sosyal iletişimi, sosyal ilişkileri kapsayan bir sosyal dönüşüm de yaşanmaktadır. Yaşanmaya devam eden bu dönüşüm teknolojiyi ve teknoloji kullanımını da etkilemektedir (Çoklar, 2010). Günümüzde teknolojinin gelişimine paralel olarak yaygınlaşan bilgisayar kullanımı ve internet bilgiye ulaşmada en çok tercih edilen kullanım araçları olarak ön plana çıkmaktadır. Kullanımının basit olması, kolay erişilebilirliği, her kesimden insanın kendine göre bir ilgi alanı bulabilmesi, yaş, cinsiyet sınırlamalarının bulunmaması gibi nedenlerle kısa sürede geniş halk kitleleri tarafından benimsenmiş ve tahmin edilemeyen bir hızla dünya çapında yaygınlaşmıştır.

Küreselleşmeyle hızlı bir dönüşüm sürecine giren dünya, büyük ölçüde bu sürecin beslediği kültürün görselleşmesi ve imaj çağı olarak adlandırılan postmodern dönemin yarattığı kültürel akım, dünyayı görüntünün evrenselleşmesiyle karşı karşıya bırakmaktadır. Hızla gelişen yapısıyla internet de bu sürece ayrı bir ivme ve devinim kazandırmaktadır. Teknolojik değişimin toplumsal dönüşümler oluşturma kapasitesi açısından bakıldığında internet inanılması zor bir buluştur. Küresel ölçekte yeni bir iletişim ve yayıncılık ortamı olan internet teknolojisinin, modern toplumlarda yaşanan aksaklıkları giderecek bir teknoloji olduğu kabul görmüştür. İnterneti geleneksel iletişim araçlarından ayıran en önemli özellik, iletişim sürecinde etkileşimin güçlü bir biçimde ortaya çıkmasıdır. Geleneksel iletişim ortamında iletişimde bulunan bireylerin alıcı konumunda bulunması ve iletişim sürecine müdahalesinin sınırlı olmasına karşılık, internet üzerinden etkileşimde kullanıcının iletişim sürecindeki egemenliği daha belirgin olmaktadır (Timisi, 2003). Hayatımızın büyük bir alanını işgal eden internet, yeni ikametgâhımız haline gelerek sosyalleşme ve sosyal iletişime geçme şeklimizi değişime uğratmıştır. İnternet teknolojilerindeki gelişmeler, bilim adamlarının insan bilgisayar etkileşimi üzerinde yoğunlaşması, bugün bu konuda en önemli rolü oynayan sanal gerçeklik teknolojilerinin oluşmasını sağlamıştır. Etkileşim özelliğiyle diğer kitle iletişim araçlarından bütünüyle farklılaşan ve sunduğu avantajlarla büyük rağbet gören internet teknolojisi, bireylere iletişim ve etkileşim imkânı sunarak yeni toplumsal yapay mekânlar oluşturmaktadır. Toplumdan uzaklaşarak ikincil konuma düşenlerin bastırılmış duygularını sınırlandırılamayacak bir şekilde dışa vurulmasına yardımcı olarak ve kendini ifade edebilmesini kolaylaştırarak toplumsal bilinçaltının okunma çabalarına katkı sağlamaktadır. Sanal ortam teknik altyapı ve birtakım temel kurallar çerçevesinde sonsuz ve sınırsız bir kendini ifade etme olanağı sunmaktadır.

İnternet aracılığıyla karşılıklı paylaşılanlar elektronik ortamda paylaşılabilen bilgi, belge ve verilerden ibaret değildir. İnternet günümüzde artan bir şekilde, bireylerin arkadaşları ile iletişime geçtiği, televizyon seyrettiği, müzik dinlediği, dünyadaki diğer insanlarla birlik duygusu hissettiği ve kendini ifade etmesini sağlayan iletişim biçimlerini oluşturduğu üçüncü bir mekân durumuna gelmektedir (birincisi ev, ikincisi iş) (Paper, 2007). Sanal dünyanın sosyo-kültürel anlamda önemli bir alternatif haline gelmiş olması arkadaşlarla, eş dost ile buluşmak yerine evden chat yapmayı ya da internet üzerinden karşılıklı oyun oynamayı tercih edilir duruma getirmiştir. Diğer yandan internet aracılığıyla insanlar ihtiyaç duyduğu her türlü bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmekte, dünyada meydana gelen gelişmelerden anında haberdar olabilmekte, eğlenceli ve hoşça vakitler geçirebilmekte, sevdikleriyle ve tanıdıklarıyla sohbet edebilmekte, bankacılık işlemlerini yerine getirebilmekte ve hatta alışveriş yapabilmektedirler (Balcı ve Ayhan, 2007). Bilgisayar şebekelerinin, insanın diğer iletişim biçimlerinin yerini almadığı ancak insanın iletişimde bulunabilme mekânlarına bir yenisini eklediğini söyleyebiliriz (Timisi, 2003).

İnternet bir iletişim aracı olmanın ötesinde bir toplumsal mekândır. Bu mekân yeni toplumsal ilişki biçimlerinin yaratılmasında aracıdır. Bu anlamda internetin en önemli özelliği, birebir iletişim kurmasından önce "etkileşimci" iletişim sağlamasıdır. Etkileşim özelliği sayesinde ise grupların aynı anda karşılıklı iletişimini, tıpkı bir yüz yüze iletişimde olduğu gibi kolaylaştırmaktadır (Timisi, 2003). Bu etkileşimci iletişim sanal ortamda değişik grupların oluşma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Böylece internet daha önce tarihte hiç tanık olunmamış tarzda yeni tür ilişkileri ve bu ilişkiler sonucu ortaya çıkan sanal toplulukları gündeme getirdi (Gürhani, 2004). Sanal mekân, insan hafızasının ve kimliğinin küresel olarak dolaşıma girdiği, insanlar arası ilişkinin veri-enformasyon temelli kolektivitesi aracılığıyla tekno-ekonomik terimler içinde insan olmanın anlamını yeniden tanımlayan ve yeniden inşa eden bir alandır. Sanal mekân, bir coğrafyaya, bir fiziksel mekâna, bir doğa ve yasaya sahiptir. Sanal mekânda sıradan insan ve bilgi işçisi enformasyonu doğrudan arayabilir, yönlendirebilir, yaratabilir veya kontrol edebilir. Eğlenebilir ya da kendini eğitebilir, arkadaşlık ya da dayanışma arayabilir, egemenlik kazanıp kaybedebilir. Gerçekte olacağı gibi yaşayıp ölebilir (Timisi, 2003). İnternet denilen bu sanal ortamda birçok alt kullanım alanları oluşmuştur. Bunların en çok rağbet göreni sosyal paylaşım siteleri olmuştur. Var olan iletişim enstrümanlarının yanına eklenen en etkili teknolojik yenilik internet ve internetin kendi kullanımı içinde oluşan sosyal medya ağlarını, milyonlarca internet kullanıcısı tercih etmekte ve bu sayı her geçen gün artmaktadır. Özellikle teknoloji ve bilgisayar kullanımına ilişkin herhangi bir engeli bulunmayan üniversite öğrencileri arasında kullanımı oldukça yaygın ortamlardır.

Sanal topluluklar sayesinde insanların yalnızlık duygusu hafiflemektedir. İnternet, bir taraftan kullanıcıları belirli bir kimliğe ve kültüre davet ederken bir taraftan da etkileşime olanak tanıyan yapısıyla, katılımcıların kendilerini yeniden tanımladıkları ve sosyal ilişkilere katıldıkları bir kimlik mekânı olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sitelerdeki sohbet (chat) odalarında ve arkadaş arama linklerinde kullanıcılar kendilerine yeni kimlikler oluşturarak sanal mekâna dâhil olmaktadırlar (Güzel, 2006).

Kitle iletişim teknolojisindeki gelişmeler, bilgi ve mesajları bütün insanlığa iletmelerine katkıda bulunmuştur. Farklı nedenlerle kapsama alanlarını dünyanın her yanına yaymak isteyen bireyler, küreselleşmenin iletişim ağlarının yoğunlaşması ile kendilerini ifade etme imkânı bulurlar. İletişim alanındaki bu gelişmeler yeni iletişim düzeni olarak tanımlanan bir durumun esasını oluşturmaktadır (Timisi, 2003). Ayrıca kitle iletişim teknolojisindeki karşı konulmaz gelişmeler kişinin bireysel ya da kendi akranları ile vakit geçirmesini kolaylaştırıcı etkenler olmuştur. Bu durum yeni sosyo-kültürel bağların ortaya çıkmasına, dolayısıyla bu insanların dini veya ruhçu birtakım gruplar içinde yer almasına ortam sağlamıştır (Arslan, 2006). Bu nedenle, iletişim belirli sınırlar içinde gerçekleşen bir etkinlik olma niteliğini aşmıştır. Yeni medya olarak tanımlanan teknolojiler, özellikle internet küresel bir düzen haline gelmiştir. Yaşanan gelişmeler, dönüşümler ve internetin sunduğu olanaklar, insanların ve özellikle gençlerin iletişim yollarını, sosyalleşme araçlarını ve çevrimiçi dünyadaki hareket alanlarını etkilemiştir. Sosyal etkileşim, iletişim ve bilgi edinme için öncü ve tercih edilen bir ortam haline gelen internet, genç insanların hayatında artan bir şekilde daha fazla yer bulmaktadır (Gemmill ve Peterson, 2006; Wang vd. 2010). Sosyal ağ sitelerinin geneli için ilgili siteleri kullanan bireylerin yaş ortalamaları incelendiğinde kullanıcıların önemli bir kısmının gençler olduğu göze çarpmaktadır (Pingdom, 2010). Sosyal ağ sitelerinin farklı değişkenler (akademik başarı, motivasyon, iletişim, sosyal etkileşim vb.) üzerinde yarattığı etki, bireylerin sosyal ağ sitelerini ne amaçla ve nasıl kullandığına bağlı olarak değişebilmektedir (Çetin, 2009).

2- ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın genel amacı, yoğun rağbet görmesiyle sosyal paylaşım ağlarına yeni bir biçim kazandıran Twitter algılarını belirleyecek bir ölçek geliştirmektir.

2.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Sinop Üniversitesi Ayancık Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören 125 öğrenci oluşturmaktadır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Bilimsel yöntemin amacına ulaşabilmesi için çeşitli bilgi toplama araçlarına gereksinim vardır. Gözlem ve anket yöntemleri betimsel verileri toplamak üzere sıkça kullanılır (Borg ve Gall, 1999). Verilerin toplanmasında oluşturulan anketten yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından literatür taraması yapılarak 40 taslak madde hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili maddeler 33 maddeye indirgenmiştir ve taslak ölçek oluşturulmuştur. Bu maddeler dörtlü likert tipinde hazırlanmış ve seçenekler kesinlikle katılıyorum (1), katılıyorum (2), katılmıyorum (3), kesinlikle katılmıyorum (4) aralıklarında düzenlenmiştir. Her bir madde için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

2.4. VERİ TOPLAMA ARACININ UYGULANMASI

Araştırma katılımcıları 2012-2013 öğretim yılında Sinop Üniversitesi Ayancık Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim görmekte olan öğrencilerdir. Bu kapsamda yüksekokul içerisinde eğitim veren bölümlerin öğrenci mevcuduna göre eşit bir dağılım sağlanmıştır. Ankete katılan 150 öğrenciden 125'i ankette yer alan maddelerin tamamını eksiksiz olarak işaretlemiş, 25 öğrenci ise anketi eksik ya da bir maddeyi birden fazla işaretleyerek (katılıyorum aynı zamanda karasızım gibi)değerlendirmeye alınmayacak şekilde teslim etmiştir. Bu durumda geçersiz anketlerin iptal edilmesi sonucu geriye kalan 125 öğrencinin verisi araştırma sorularına uygun olarak analiz edilmiştir.

2.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada elde edilen veriler, bilgisayar ortamında değerlendirilmeye uygun olacak biçimde numaralandırılarak hazırlanmıştır. Toplanan anket formlarındaki veriler öncelikli olarak bilgisayar ortamına aktarılmış, daha sonra da bu verilerin dağılımı "SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmak suretiyle analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Maddelerin güvenirliğinin ölçülmesi için test-tekrar test ve Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ''Twitter Algı Ölçeği'' elde edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Ölçeğin Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bir ölçekteki maddelerin, ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar bütününü ölçmede ne derece temsil ettiğini belirlemek ve ölçeğin ölçme amacına uygunluğunu sınamak amacıyla kapsam geçerliği çalışması yapılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2010; Fraenkel ve Wallen, 2008). Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Alanında uzman olan 4 kişi ve "Ölçme ve Değerlendirme" alanında uzman olan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş, ölçme aracındaki soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı ve ifadelerin anlaşılırlığı ile ilgili alınan dönütler doğrultusunda bazı soruların ifadeleri yeniden düzenlenmiştir. Ölçek Türkçe Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesince gözden geçirilmiş ve bazı maddeler üzerinde değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

1. 3.2. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirleyebilmek için elde edilen veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmacılarca belirlenen maddeler arasından aynı yapıyı ya da niteliği ölçen maddelerin ortaya çıkarılarak gruplanması ve az sayıdaki bu anlamlı üst yapılarla (faktörlere) ölçmenin açıklanmasını amaçlayan bir analiz tekniğidir (Bryman & Cramer, 1999; Büyüköztürk, 2007; Karagöz & Köstereliođlu, 2008). Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizi (temel bileşenler analizi) kullanılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeğin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

2. 3.3.Açımlayıcı Faktör Analizi

Örneklemin büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmaktadır. Kaiser, bulunan değerin 1'e yaklaştıkça mükemmel, 0,50'nin altında ise kabul edilemez (0,90'larda mükemmel, 0,80'lerde çok iyi, 0,70'lerde ve 0,60'larda vasat, 0,50'lerde kötü) olduğunu belirtmektedir (Tavşancıl, 2005). Faktör analizinde evrendeki dağılımın normal olması da beklenmektedir. Bu da Bartlett testiyle incelenmektedir. Ölçeğin KMO değeri 0,877 ve Bartlett testi anlamlılık değeri 0,00 olarak bulunmuştur. Buna göre elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 1: KMO ve Barlett Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,837
Bartlett Küresellik Testi	X^2	1942.16
	sd	528
	p	0.000

3. 3.4. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

3.4.1. Cronbach Alfa İç Tutarlılık Güvenirliği

"Ölçek geliştirmede temel amaç, güvenilir ve geçerli ölçme aracı oluşturmaktır" (Tavşancıl; 2000: 151). Güvenirlik kısaca, bir ölçme aracının tutarlı bir şekilde her durumda benzer sonuçlar ortaya koyabilmesidir (Bell, 1993: 64). "Bir ölçme aracının güvenirliği için aranılan iki temel ölçüt, 'değişik zamanlarda elde edilen cevaplar

(puanla) arasında tutarlık' ve 'aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlık' olarak açıklanabilir" (Büyüköztürk, 2004: 164). Likert tipi ölçeklerin de "temel varsayımı her bir maddenin tek bir tutumu ölçtüğü yönündedir" (Tavşancıl, 2000: 151). Bu bağlamda, hazırlanan ölçeğin iç tutarlılığını incelemek ve diğer bir güvenirlik kanıtı ortaya koyabilmek için, faktör analizi yapılarak son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak 0.915 bulunmuştur. Literatürde .80' in üzerindeki değerler iyi olarak nitelenmektedir (Alpar, 1998). Cronbach alfa güvenirlik katsayısı aşağıda tablo 2'de verilmiştir.

Tablo-2: Güvenirlik Katsayısı Alfa

Cronbach's Alpha	N of Items
,915	33

Ölçek maddelerinin ölçtüğü ve faktör ya da bileşen adı verilen yapı ya da yapıları ortaya çıkarmak amacıyla faktör analizi uygulanmıştır.Açımlayıcı faktör analizinde temel bileşenler analizi tekniği kullanılmıştır, analiz sonucunda maddelerin yük değerleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen faktör analizi sonrasında elde edilen değerler incelenirken; ölçek maddelerinin tek bir faktörde yüksek yük değerine sahip olmasına ve iki veya daha fazla faktördeki yük değerleri farkının en az 0.1 ve yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin 0.45 veya bu değerden daha yüksek olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Uygulanan faktör analizi sonucunda, 33 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 3 madde (18-24-26) ölçekten çıkarılmıştır. Maddeanalizindemaddelerin 9 ayrıgruptatoplandığıbulunmuştur.

Tablo 3:Faktöranalizisonucundamaddelerin gruplandırılması

		Faktör Yükleri								
Faktör	**Madde**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
	M22	0,508								
	M27	0,474								
	M28	0,601								
	M29	0,647								
	M30	0,707								
	M31	0,713								
	M32	0,493								
	M33	0,704								
	M6		0,706							
	M7		0,644							
	M8		0,657							
	M9		0,673							
	M16		0,455							
	M1			0,819						
	M2			0,819						
	M3			0,757						
	M19				0,812					

M23	0,556				
M25	0,494				
M13		0,504			
M20		0,566			
M21		0,670			
M11			0,565		
M12			0,744		
M14			0,542		
M4				0,679	
M5				0,687	
M15					0,643
M17					0,767
M10					0,829

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,45 ile 0,82 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır.

4. SONUÇ

Bu çalışma ile yoğun rağbet görmesiyle sosyal paylaşım ağlarına yeni bir biçim kazandıran Twitter algılarını belirleyecek bir ölçek geliştirmeye çalışılmıştır.

Yapılan analizlerışığında eldeedilen sonuçlaraşağıdaözetlenmiştir:

- Analizlersonucundaölçekte33maddeyeuygulananfaktöranalizindeneldeedilenKMOdeğeri 0,811 veBartletttestianlamlılıkdeğeriise0,00 ‘dır.
- ÖlçeğinCronbachAlphagüvenirlikkatsayısıise0,837olarakbulunmuştur.Bunagöreölçeğin güvenirliğinin oldukçayüksekolduğu söylenebilir.
- Faktöranalizisonucundadaölçekmaddelerinin 9boyutta toplandığıgörülmüştür.
- 33 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 3 madde (18-24-26) ölçekten çıkarılmıştır.
- Ölçekteki toplam madde sayısı 30’ a indirgenmiştir.

5. KAYNAKLAR

Ayhan, B ve Balcı, Ş. (2009). Kırgızistan’da Üniversite Gençliği ve İnternet: Bir Kullanımlar ve Doyumlar Araştırması. Bilig, 48 (9), 13–40.

Bell, J. Doing Your Research Project. Open University Press. Buckingham, 1993.

Borg, W. R., Gall, J. P., Gall, M.D., Applying Educational Research : A Pratical Guide. Longman, New York, 1999.

Bryman, A. & Cramer, D. (1999). *Quantitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*, London and New York, Taylor & Francis e-Library, Routledge.

Büyüköztürk, ġener. Sosyal Bilimler Ġçin Veri Analizi El Kitabı : Ġstatistik, AraĢtırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. PeGem A Yayıncılık, Ankara, 2002.

Çetin, E. (2009). Sosyal İletişim Ağları ve Gençlik: Facebook Örneği. Uluslararası Davraz Kongresi Bildiri Kitabı, 1094-1105. Retrieved from http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/bilim/bilim15.pdf

Çoklar, A. N. (2010). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Işığında Dönüşümler. In H. Ferhan Odabaşı (Eds.), *Ailede Dönüşümler* (pp. 185-208). Ankara: Nobel Yayın.

Gemmill, E., & Peterson, M. (2006). Technology Use among College Students: Implications for Student Affairs Professionals. *NASPA Journal, 43*(2), 280-300.

Gürhani, N. (2004). "On-Line (Çevrimiçi)Toplumun Doğuşu," http://sinemafanatik.com

Güzel, M. (2006). Küreselleşme, İnternet ve Gençlik Kültürü: Küresel İletişim.1,1-16

Pingdom (2010, Februrary 16). Study: Ages of social network users. Retrieved October 08, 2010, from http://royal.pingdom.com/2010/02/16/study-ages-of-social-network-users/

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). Using Multivariate Statistics. Boston: Allyn and Bacon.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara. Nobel Yayıncılık.

Timisi, N. (2003). Yeni İletişim Teknolojileri ve Demokrasi. Ankara: Dost Yayınevi.

TWİTTER'A YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Bölüm: **Cinsiyet:**

Bu araştırma tamamen bilimsel bir çalışma için yapılmaktadır. Cevaplarınız kesinlikle gizli tutulacak ve başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Vakit ayırdığınız ve bilimsel çalışmaya katkıda bulunduğunuz için teşekkür ederiz. Öğr. Gör. Ayşe İşçioğlu

MADDELER	**inlikle tılmıyorum**	**tılmıyorum**	**tılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
Twitter'ı sosyal iletişim aracı olarak faydalı buluyorum.				
Twitter sosyal iletişim aracılığı ile takip ettiğim kişilerin paylaşımlarından bilgi ediniyorum.				
Twitter sosyal iletişim aracılığı ile takip ettiğim kişilerin paylaşımlarından elde edindiğim bilgileri kendim için yararlı buluyorum.				
Twitter'ı gerçek ha□atın bir yansıması olarak görüyorum.				
Twitter'da kişileri takip etmektense kişilerin beni takip etmesini daha çok önemsiyorum.				
Twitter'da takip edilen konu çeşitliliğinin fazla olması bilgi paylaşımının ne kadar üst düzeyde olduğunun bir göstergesidir.				
Twitter'da yer alan güncel konulara takipçilerin yaptığı yorumların düşünce çeşitliliğine örnek olduğunu düşünüyorum.				
Twitter'ı dünya gündemini takip etmek için kullanmayı önemli buluyorum.				
Twitter'ın diğer sosyal pay□aşım ağlarından daha fazla□kullanmaya değer olduğunu düşünüyorum.				
Twitter'ı sadece zaman geçirmek için kullanıyorum.				
Bu kadar popüler olmasa Twitter kullanmazdım.				
Twitter'da güncel olanı takip ettiğim için kendi gündemimi oluşturamıyorum				
Twitter kitlelerinin manipüle aracı olduğuna inanıyorum.				
Twitter'ın kişisel blogların yerini aldığını düşünüyorum.				
Twitter'ı bir eğlence aracı olarak görüyorum				
Twitter'ı her türlü duygu ve düşüncenin paylaşıldığı bir araç olarak kullanıyorum				
Muhattabımın gerçek kimliğini test etme imkanı bulamadığım için twitterı güvenilir bulmuyorum				
Twitter'da merak ettiğim bir bilgiyi bulmakta zorlanmıyorum.				
Twitter'ın sınırlı sayıda karakter kullanım özelliği kendimi ifade etmemi engelliyor.				
Twitter kullanarak kendi hakkımdaki bilgileri paylaşabiliyorum				
Twitter'da kişilerin özel yaşamlarını her ayrıntı ve her haliyle paylaşması beni rahatsız ediyor.				
Twitter çok iyi bir öğrenme ortamıdır.				
Twitter'ın çok sayıda araç (mobil cihazlar, bilgisayarl□r) tarafından destekleniyor olması, twitter kullanımını kolaylaştırıyor.				
Twitter'ın çeşitli uygulamalarla zenginleştirilmiş yapısı, Twitter'a daha fazla ilgi göstermemi sağlıyor.				
Twitter aracılığıyla milyonlarca insanın fikirler□ni, duydukların□, hissettiklerini, ilgi alanlarını öğrenmek beni mutlu ediyor.				
Twitter İnsanlar arasında daha kolay fark edilmeme/tanınmama imkan sağlıyor.				
Twitter öğrenim sürecinde öğrencilerin bilgi alış verişinde ve teknolojiye olan meraklarını gidermede önemli faydalar sağlamaktadır.				
Twitter ortak ilgilere sahip insanlarla tanışmamı sağlıyor.				
Twitter gündemdeki gelişmeleri takip etmeme, paylaşmama ve tartışmama yardımcı oluyor				
Twitter sıkıntılarımdan uzaklaştırarak rahatlamama yardımcı oluyor.				

ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİMDE TEKNOLOJİ KULLANIMINA YÖNELİK ÖZGÜVENLERİNİN BELİRLENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

THE EFFECTS OF TECHNOLOGY USE IN EDUCATION ON TEACHER CANDIDATES' SELF-CONFIDENCE (SAMPLE OF CANAKKALE CITY)

Gürsoy Meriç[a], Fatih Doğan[b], Ramazan Karatay[c]

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, ÇANAKKALE

a. gursoymeric10@gmail.com, b. fatihdogan@comu.edu.tr, c. ramazankaratay@comu.edu.tr

ÖZET

Yüksek öğrenim kurumlarında öğretim amaçlı teknoloji kullanımı son on yılda hızla artmıştır, ancak eğitim ve öğretimde ilgili problemler hala sürmektedir. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının eğitim faaliyetlerinde ve materyal hazırlamada teknolojiyi kullanabilme beceri düzeylerini belirlemektir. Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Bilgisayar Teknoloji ve Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören 92 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak 29 maddeden oluşan likert tipi teknoloji tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumları incelendiğinde, genel olarak olumlu düzeyde tutuma sahip oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde ise anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Son olarak öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre tutumlarındaki farklılıklar incelenmiştir. Fen Bilgisi Öğretmenliği ile Bilgisayar Teknoloji ve Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerine göre anlamlı farkla teknoloji kullanımına yönelik özgüvenlerinde daha olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Teknoloji, eğitim, özgüven

ABSTRACT

The use of technology for teaching in higher education institutions has increased rapidly in the last decade. However, there still exist problems related to education and training activities. The purpose of this research is to determine the teacher candidates' skills related to the use of technology in educational activities and the preparation of educational materials. The data was gathered from 92 teacher candidates majoring in Science, Early Childhood, and Primary Education programs at Canakkale Onsekiz Mart University. The data was collected using a 29-item Likert-Type scale measuring the attitudes toward technology and technology use. The results show that teacher candidates have an overall positive attitude towards technology use in educational settings. There were no significant differences between genders in terms of technology use. However, there were significant differences between program type and self-confidence in technology use. Teacher candidates from Early Childhood and Primary education showed more positive attitudes than the remaining two departments.

Keyword: Technology, education, self-confidence

1. GİRİŞ

Eğitim, kişiyi topluma yararlı bir hale getirmek, birey olarak yetiştirebilmek için davranış değiştirme, geliştirme ve uyumunu gerçekleştirme sürecidir. İnsanın doğumundan itibaren başlayan bu süre ölene kadar devam eder ve süreklidir.

Eğitim genel olarak iki ana başlık altında değerlendirilmektedir. Bunlar, örgün eğitim ve yaygın eğitimdir. Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimdir. Yaygın eğitim ise, halkın yaşama biçimini, bilgi, beceri ve alışkanlıklarını, değer yargılarını ve değer sistemlerini birbirlerine ve kendilerinden sonraki kuşaklara aktarmaları ve öğretmeleri biçiminde toplumda süregelen bir eğitim etkinliğidir. Ülkemizde 1960'lı yıllarda, okul öncesi ve okul içi eğitim "örgün eğitim" olarak adlandırılmış ve bunun neticesinde yaygın eğitim örgün eğitimin tamamlayıcısı olarak kabul edilmiş ve "örgün eğitim" halk eğitimi veya okul dışı eğitim kavramlarının yerine kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitimin amacı; bireyde davranış değiştirme-geliştirme uyumunu tam olarak gerçekleştirebilmektir. Eğitim, bireye içinde bulunduğu toplumla birlikte uyumlu yaşaması için gerekli niteliklerin kazanılmasını ve aynı zamanda bireyin topluma faydalı, etkili ve verimli bir şekilde katılmasını sağlamaktadır. Bunun yanında sürekli değişen toplumsal ve çevreyle ilgili denge kurmasına yardımcı olarak, gelişen teknolojiyi anlaması açısından etkili bir köprü vazifesi görmektedir (Çilenti, 1988).

Teknoloji, teknik bilginin yaşamla ilişkilendirilmesini sağlayan, bilimsel ilke ve yeniliklerin, karşılaşılan sorunlara yönelik çözümlerin uygulanması bununla birlikte yaşamın kolaylaştırılmasıdır. Bilgi alanları arasında ilişki kurmakta ve aynı zamanda bilginin artmasına sebep olmaktadır (Goetsch 1984; Middlehurst, 1999; William ve Kingham, 2003). Teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte günümüz insanlarının vazgeçilmez bir ihtiyacı olmuştur. İnsanların bu gelişen teknolojiyi anlamaları ve sunduğu fırsatlardan yararlanabilmeleri açısından bilgi, beceri, tutum ve alışkanlık kazanmaları gerekmektedir. Teknoloji her alanda etkili konuma gelmiş ve bunu eğitim alanında da değişim ve gelişim olarak göstermiştir (Oral, 2004). Yetiştirilen bireylerin; bilgiye ulaşıp düzenleme, bilgiyi kullanılabilir hale getirme ve iletişim becerileriyle donanmış olması sağlanmaya çalışılır (Akkoyunlu, 1995). Bundan dolayı teknolojinin en önemli kullanım alanlarından biri eğitim öğretimdir. Bu sebepten dolayı, gelişmiş ülkeler olmak üzere eğitimde daha kaliteli bireyler kazandırma ve yetiştirme çabasındadır (MEB, 2004). Günümüz çağdaş teknolojilerini oluşturan yeni bilgi teknolojilerinin, eğitim sürecindeki önemi ve işlevi büyük olsa da eğitime anlam veren ve onu etkili kılan en temel unsur öğretmendir. Bu alanda yapılan çalışmalar doğrultusunda eğitim teknolojilerinin etkili kullanımının öğretime yardımcı olduğu görülmektedir. (Halderman, 1992; Jonassen ve Reeves, 1996; Tsou, Wang ve Li, 2002, Gömleksiz, 2004; Kabadayı, 2006).

Öğretim sürecinde yer alan eğitim teknolojileri ne kadar gelişirse öğrenmenin etkinliği de o oranda artacaktır. Etkileşimli çoklu ortamlar, öğrencilere veri, bilgi düzeyinde olanak sağladığından dolayı bu anlamdaki düşünceleri ile bu olanakları ilişkilendirme olanağı tanıyarak öğrenme için önemli olan işlevi yerine getirmektedir. Metin, grafik, ses, animasyon ve videoyu kaynaştırarak farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler açısından kolaylık sağlamaktadır. Öğrencinin bilgiyi aradıkları hatta ona ekleme yapabildikleri gerçek anlamda

etkileşimli öğrenme ortamı sunmakta ve onlara öğrenme sürecinde aktif katılma olanağı sağlamaktadır (Ambron,1990).

Bilindiği üzere eğitim alanında değişimin ve gelişimin gerçekleşmesi temelde bir çok faktöre bağlıdır. Bu faktörlerden en önemlisi öğretmendir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki oluşan değişimi kabul etmeleri için öncelikle kendilerinin değişimi kabul etmeleri bunun yanında özellikle teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeler ve değişim hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Hardy, 1998; Baki, 2000; Oral, 2004). Eğitim kurumları ve öğretmenler her gün bilgisayar, internet, video, cd ve cep telefonları gibi teknoloji araçlarını kullanan öğrenci topluluğuyla karşı karşıya olduklarından, mevcut teknoloji ürünlerini kullanma becerilerini ve bu teknoloji ürünleri hakkındaki bilgilerini geliştirmedikleri takdirde, önemli güçlükler ile karşılaşmaları kaçınılmazdır **(**Aksoy, 2003; Reiner, 2009**)**.

Yüksek öğrenimde derslerin büyük bir çoğunluğunun teknolojiye dayalı olması, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımında donanımlı olarak mezun olmasını sağlayacaktır. Eğitim teknolojisinin eğitim ve öğretimde rol oynaması, ancak öğretmen adaylarının teknoloji kullanma bilgi ve beceri düzeylerine sahip olmasıyla ilgilidir. İşlenecek olan dersin amacına uygun materyal seçimi, öğrencilerin dersi anlama seviyesini ve bilgilerin kalıcılığını etkilemektedir. (Collier vd. 1971; Alkan vd., 1995; Fisher, 2000).

Eğitim teknolojileri alanında bir kuruluş olan ISTE (International Society for Technology in Education) öğretmenler için teknoloji okuryazarlığı standartlarını ve performans göstergelerini tanımlamıştır. Bundan yola çıkılarak, başta ABD (Amerika Birleşik Devleti) olmak üzere bir çok Avrupa ülkelerinde öğretmenlik alanında yeterlilik sağlanabilmesi için bu standartlara sahip olması istenmektedir (Saban, 2007; Karal ve Bahçekapılı, 2010).

Ülkemizde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri" kapsamında öğretmenlerin bilişim teknolojileri alanında sahip olması gereken beceriler açıkça belirtilmiş ve eğitim fakültelerinin de bu alanda yeniden yapılandırılmasıyla öğretmen yetiştirme programlarına, "Bilgisayar" ve BİT'i (Bilgi Ve İletişim Teknolojileri) öğretim süreçleriyle bağdaştırmayı amaçlayan "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" olmak üzere iki farklı ders konulmuştur (MEB, 2006; YÖK, 2007; Karal ve Bahçekapılı, 2010). Fakat öğretmen yetiştirme programlarında teknoloji becerileri kazandırmaya yönelik derslerin yer almasına rağmen, eğitim teknolojilerini öğretimin strateji, yöntem-teknik ve ölçme değerlendirme gibi süreçlerde öğretmen adaylarının yeterince uygulayabilecek nitelik kazandıramadığı ifade edilmektedir. Öğretmen adaylarının lisans programındaki ilk yıllarında genel kültür-konu alanı ve öğretmenlik meslek bilgileri derslerinin birbirinden bağımsız olarak verildiğine vurgu yapılmaktadır. İlerleyen süreçlerde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinde ve meslek hayatlarında aldıkları teknoloji, pedagoji ve genel kültür derslerini birbirinden bağımsız olarak bütünleştirmesi beklenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004; Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007).

Bilişim teknolojileri kapsamında, bilgiyi kullanabilme, internet ve bilgisayar becerisi, okuryazarlığı bilgi toplumunda başarılı olmak ve adapte olabilmek için önemlidir. Toplumumuzda hayat boyu öğrenme yaklaşımı mevcut ve genel bir durum olarak göz önündedir. Bundan dolayı yetiştirilen ve gelecek nesillere de bilgiyi her fırsatta keşfetmelerini, yenilemelerini ve öğrenmeyi yaşam boyu sürdürmeleri gerekliliğini yansıtacak öğretmen adaylarının yeterli donanımlı bir şekilde öğrenme - öğretme sürecinde öğretim görmeleri ve alan bilgisini aynı zamanda mesleki yeterlilikleri içselleştirmeleri kaçınılmazdır (Altınay, 2011)

Literatür incelendiğinde eğitimde bilgisayar ve teknoloji kullanımının önemi üzerine yeterli çalışma yapılmıştır. Öğretimde bilgisayar ve teknoloji kullanma bilgi ve beceri düzeyi ve bunları kullanma, hazırlayabilme becerisi üzerine yapılan çalışmalar yapılan diğer çalışma kadar yeterli değildir ancak şuan bu alanda çalışmalar artarak devam etmektedir.

"Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanabilme özgüvenlerinin tespiti üzerine" yapılan çalışma sonucunda eğitimde teknoloji, cinsiyete göre farklılıklar oluştuğu gözlemlenmiştir. Bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylara göre öğretim materyalinin nasıl değerlendirileceği ve plan yapılacağı konusunda daha iyi oldukları gözlemlenmiştir. Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, (2009) kadın ve erkek öğrenciler arasındaki bilgisayar, internet ve öğretim amaçlı teknolojiyi kullanabilme konusundaki farklılıkların giderilmesine yönelik bilgisayar, internet ve bunların kullanımını gerektiren araştırma, proje hazırlama ödevleri verilerek giderilmesi gerektiği, her öğretmen adayının öğretim amaçlı temel bilgisayar okuryazarlığını kazandırılması gerekliliğini öne sürmüşlerdir.

Altınok (2012) "Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi" üzerine elde ettiği bulgular doğrultusunda Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyete göre kızların lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, sınıf ve ders alma değişkenlerine göre ise anlamlı fark bulunmadığı belirmiştir.

Yıldırım ve Kaban (2010) yaptıkları "Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Karşı Tutumları" çalışmasında öğretim süresi, cinsiyet ve gelir düzeyi gibi faktörlerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarda farklılık oluşturan özelliğe rastlanmamıştır. BÖTE öğrencileri bilgisayar destekli eğitime yönelik yüksek derece olumlu yaklaştığı gözlemlenmiştir. Cinsiyet açısından bakıldığından öğrencilerin bilgisayar ile eğimi bağdaştırma ve bilgisayar destekli eğitimin öğrenenlere yaptığı katkının harcanan emek ile ilişkisi noktasında farklılıklar görülmüştür. Verimli sonuç alınabilmesi için BÖTE öğrencilerinin mesleki becerilerini kapsayan daha etkili öğretim uygulamalarının geliştirilmesinin daha etkili olacağı kanısına varılmıştır.

Eyüp (2012) yaptığı çalışmada "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya yönelik Öz Güvenlerini" incelemiş ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerini kullanmaya yönelik öz güvenlerinin yüksek olduğunu görmüştür. Bu durumun ise öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinde hiçbir sorun yaşamadan öğretim teknolojilerini kullanabileceklerini göstermiştir.

Çuhadar ve Yücel (2010) "Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları" yönelik çalışmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğretim amaçlı bilgi iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmektedir. Bu araştırmada aynı zamanda öğretmen adaylarının öğretim etkinlikleri dışında kullandıkları donanım, yazılım ve iletişim hizmetlerini kullanma sıklıklarına paralel olarak daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Özyeterlik algılarının gelişmeleri açısından eğitim fakültelerinde öğretim programlarında yer alan bilgisayar derslerine ek olarak öğretmen yetiştirme alanlarının farklı dersleri BİT yaklaşımıyla yürütülebilir önerisi sunulmuştur.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ülkemizde 2004 yılında yapılan yeni eğitim öğretim programlarıyla birlikte bilim ve teknolojiyi kullanan ve bunları üreten bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Ders programlarında bilgi teknolojilerinin kullanılmasına yönelik temel beceriler üzerinde durulmuştur. Çağdaş toplumlarda bilgi teknolojilerindeki araçları ustalıkla kullanabilen, veri toplama, yorumlama ve bu verileri kullanabilmede bilgi sahibi olan, uygun bilgi teknolojileri kaynaklarını kullanarak çalışma yapabilen bireyler yetiştirmek önemli hedefler arasında yer almaktadır. Teknolojileri uygulamaya geçirecek olan öğretmenlerin sadece teknolojiyle tanıştırılmaları değil, teknolojinin ve yeni öğretim tekniklerinin kullanılarak öğrenme etkinlikleri düzenleme becerilerinin de kazandırılması gerekmektedir (Akpınar, 2003). Öğretmen adayları bu becerileri kazandıktan sonra meslek hayatlarında sınıf içerisinde nasıl bir etkinlik hazırlayabileceklerine, teknolojiden nerede ve ne şekilde yararlanabileceklerine karar verebileceklerdir. Bu çalışma öğretmen adaylarının bilgi iletişim teknolojilerini eğitim-öğretiminde kullanabilme amaçlı, öğretimde teknolojik materyal hazırlayabilme konusunda özgüvenlerinin ve tutumlarının ne seviyede olduğunun tespit edilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

Ayrıca aşağıda belirtilen alt problemlere de çalışma kapsamında cevaplar aranmıştır.

1- Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik özgüvenleri ile cinsiyetleri arasında bir ilişki var mıdır?

2- Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik özgüvenleri ile okudukları bölümler arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, Karasar (2012) tarafından, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini ise, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Fen Bilgisi Öğretmenliğinden 28, Okul Öncesi Öğretmenliğinden 18, Bilgisayar ve Teknoloji Öğretmenliğinden 33 ve Sınıf Öğretmenliğinden 13 kişi olmak üzere toplam 92 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ayrıca 92 öğretmen adayının 70'i kız, 22'si erkek öğrencidir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Erdemir, Bakırcı ve Eyduran (2009) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik oluşturulan tutum ölçeği beşli likert tipi olup 29 tutum maddesinden meydana gelmektedir. Ölçekteki tutum maddeleri, "Tamamen

Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" cevaplarından oluşmaktadır. Araştırmalar sonucunda, kullanılan ölçeğin güvenirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik özgüvenlerinin, kullanılan ölçek aracılığı ile ne seviyede olduğu ve nasıl bir tutum içerisinde olduğu belirlenmiştir. Toplanan veriler SPSS 18.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Her bir maddeden elde edilen puanların aritmetik ortalaması ve standart sapmaları bulunmuştur. Tutum maddeleri, "Tamamen Katılıyorum" 5 puan, "Katılıyorum" 4 puan, "Kararsızım" 3 puan, "Katılmıyorum" 2 puan, ve "Hiç Katılmıyorum" 1 puan olarak nitelendirilmiştir. Öğretmen adaylarının tutumları değerlendirilmesinde ise, "Tamamen Katılıyorum" 4.21-5.00 puan, "Katılıyorum" 3.41-4.20 puan, "Kararsızım" 2.61-3.40 puan, "Katılmıyorum" 1.81-2.60 puan ve "Hiç Katılmıyorum" 1.00-1.80 puan aralıkları şeklinde kategorize edilmiştir.

Öğretmen adaylarının bilgisayar, internet ve öğretim amaçlı teknolojiyi kullanımına yönelik tutumlarının cinsiyet faktörüyle ilişkisinin incelenmesinde t-Testi, bölüm faktörü ile ilişkisinin incelenmesinde ise, ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik tutum ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29 olarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının "Teknoloji Tutum Ölçeğinden"Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik hazırlanan "Teknoloji Tutum Ölçeğinde"her bir madde için aldıkları puanların, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğretmen Adaylarının "Teknoloji Tutum Ölçeğinden" Aldıkları Puanların Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları*

Değişkenler	$\overline{X}$	SS
1.Çevre koşulları ve mevcut olanaklar kullanılarak, özgün ve ekonomik açıdan uygun, basit öğrenme materyalleri hazırlayabilirim.	3.91	1.04
2.Kavram, zihin ve bilgi haritaları hazırlayabilirim.	3.89	1.01
3.Bilgisayar yazılımlarını kullanarak (yazı programları, grafik programları vb.) yazılı materyaller hazırlayabilirim.	4.12	0.91
4.Poster, çalışma yaprağı ve bulmaca gibi iki boyutlu görsel materyaller hazırlayabilirim	4.03	0.90
5.Programlı öğretim materyali hazırlayabilirim. (Programlı öğretim bilginin küçük ve anlamlı parçalara ayrılarak belirli bir sıraya göre düzenlenip, öğrencilere sunulan bireysel, kendi kendine öğrenme yöntemidir)	4.21	0.82
6.Internet'te arama motorları (google, altavista gibi) kullanabilirim	4.27	0.88
7.Eğitim yazılımlarını amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim.	4.18	0.77
8.Grafik materyallerini amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim.	4.16	0.86
9.Poster, çalışma yaprağı ve bulmaca gibi görsel araçları amaçlarına uygun olarak kullanabilirim.	4.16	0.76
10.Slâyt projektörünü amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim.	4.35	0.73
11.Televizyon/videoyu amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim	4.53	0.69
12.Tepegözü amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim.	4.53	0.64
13.Bilgisayarı amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim.	4.58	0.63

14.İnterneti amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim.	4.54	0.67
15.İletişim teknolojilerini amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim.	4.59	0.56
16.Bir eğitim yazılımını, kullanıldığı dersin amaçlarına uygunluğu açısından değerlendirebilirim.	3.87	0.90
17.Öğretim materyallerini amacına uygunluğu açısından değerlendirebilmek.	4.13	0.70
18. Öğretim materyallerini ve araç-gereçlerini tasarım ilkelerine uygunluğu açısından değerlendirebilirim.	4.21	0.72
19. Bir öğretim materyalinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili plan yapabilirim	4.15	0.77
20. Öğretimin temel aşamalarını (giriş etkinlikleri, içerik sunusu, alıştırma, geribildirim, planla yapabilirim.	4.18	0.75
21.Öğretilecek ders için amaç analizi yapabilirim	4.14	0.85
22. Internet üzerinden uzaktan eğitim verebilirim.	4.18	0.77
23. İstenen öğretim materyalini bilgisayarda geliştirmek için uygun bir bilgisayar programı seçebilirim.	4.01	0.79
24. Öğreteceğim derste, kullanım amaçlarına uygun olarak öğretim materyalleri/araç gereçleri seçebilirim.	4.13	0.76
25. Amaç, hedef, davranış analizi yapılmış bir derste, öğretilecek konuları parçalara ayırabilirim.	4.16	0.82
26. Eğitim verilen veya ders anlatılan ortamda, eğitimin veya dersin amacına uygun olarak fiziksel düzenlemeler yapabilirim.	3.99	0.86
27. Herhangi bir bilgisayar teknolojisini veya programını kullanarak eğitim amaçlı çoklu ortam yazılımları oluşturabilirim.	2.67	1.37
28 Öğrencinin dersteki performansını değerlendirmek için çoklu ortamda uygun ölçme-değerlendirme araçları geliştirebilirim.	3.99	0.81
29 Dersi daha iyi yürütebilmek amacı ile uygun veri toplama araçları kullanarak, öğrenciler hakkında bilgi toplayabilirim.	4.08	0.80
Genel toplam	4.14	0.81

Tablo 1 incelendiğinde "Teknoloji Tutum Ölçeğindeki"maddelerin genel aritmetik ortalamasının 4.14 puan, ve standart sapmasının ise 0.81 olduğu görülmektedir. Bu verilere göre, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik özgüvenlerinin olumlu olduğundan bahsedilebilir.

Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının özgüven puan düzeyleri Tablo 1' de incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. *"İletişim teknolojilerini amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim"* ($\overline{X}$ =4.59, SS = 0.56).
2. *"Bilgisayarı amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim"* ($\overline{X}$ = 4.58, SS = 0.63).
3. *"İnterneti amaçlarına uygun olarak derste kullanabilirim"* ($\overline{X}$ = 4.54, SS = 0.67).

Aritmetik ortalaması yüksek olan maddelere verilen cevapların "tamamen katılıyorum" şeklinde olduğu görülmektedir. Bu maddeler doğrultusunda öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik seviyesinin olumlu yönde olduğu görülmektedir.

Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının özgüven puan düzeyleri incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip ilk üç madde sırasıyla verilmiştir.

1. *"Kavram, zihin ve bilgi haritaları hazırlayabilirim"* ($\overline{X}$ = 3.89, SS = 1.01).

2. *"Çevre koşulları ve mevcut olanaklar kullanılarak, özgün ve ekonomik açıdan uygun, basit öğrenme materyalleri hazırlayabilirim"* ($\overline{X}$ = 3.91, SS = 1.04).

3. *"İstenen öğretim materyalini bilgisayarda geliştirmek için uygun bir bilgisayar programı seçebilirim"* ($\overline{X}$ = 4.01, SS = 0.79).

3.2. Öğretmen Adaylarının "Teknoloji Tutum Ölçeğinden"Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre İncelenmesi

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının "Teknoloji Tutum Ölçeğinden" Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**Sd**	**t**	**p**
Kız	70	118.61	14.85	90	1.61	.090
Erkek	22	124.27	12.82			

Tablo 2' ye bakıldığında, "Teknoloji Tutum Ölçeğinde" erkek öğrencilerin puanlarının ortalamalarının ($\overline{X}$ =124.27), kız öğrencilerin puanlarının ortalamalarından ($\overline{X}$ =118.61) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını ölçmek için yapılan t-Testi sonucunda, öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

3.3. Öğretmen Adaylarının "Teknoloji Tutum Ölçeğinden"Aldıkları Puanların Okudukları Bölümlere Göre İncelenmesi

Tablo 3.*Öğretmen Adaylarının "Teknoloji Tutum Ölçeğinden" Aldıkları Puanların Okudukları Bölümlere Göre Betimsel İstatistikleri*

Bölüm	N	$\overline{X}$	s
Fen Bilgisi	28	126.93	12.64
BÖTE	33	130.82	13.82
Okul Öncesi	12	100.33	10.21
Sınıf Öğretmenliği	19	103.26	10.73

Tablo 4.*Öğretmen Adaylarının "Teknoloji Tutum Ölçeğinden" Aldıkları Puanların Okudukları Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar Arası	15169.785	3	5056.595	110.22	.000*	Fen Bil.-Sınıf Öğrt. Fen Bil.-Okul Öncesi BÖTE-Sınıf Öğrt. BÖTE-Okul Öncesi
Gruplar İçi	4037.117	88	45.876			
Toplam	19206.902	91				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Anova tablosundan öğretmen adaylarının bölümlerine ilişkin puanlar incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (F=110.22, p<.05).

Oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar birbirleriyle karşılaştırılmış ve Tukey testi sonuçlarına bakılmıştır. Bu testin sonucunda:

✓ Fen bilgisi öğretmenliği ($\overline{X}$ =126.93) ile okul öncesi öğretmenliği ($\overline{X}$ = 100.82) arasında fen bilgisi öğretmenliğinin lehine;

✓ Fen bilgisi öğretmenliği ($\overline{X}$ =126.93) ile sınıf öğretmenliği ($\overline{X}$ = 103.26) arasında fen bilgisi öğretmenliğinin lehine;

✓ Bilgisayar teknoloji ve öğretmenliği ($\overline{X}$ = 130.82) ile okul öncesi öğretmenliği ($\overline{X}$ = 100.33) arasında bilgisayar teknoloji ve öğretmenliğinin lehine;

✓ Bilgisayar teknoloji ve öğretmenliği ($\overline{X}$ = 130.82) ile sınıf öğretmenliği ($\overline{X}$ = 103.26) arasında bilgisayar teknoloji ve öğretmenliğinin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik yapılan özgüven tutum ölçeği doğrultusunda özgüvenlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekleyen bir çok çalışma literatürde bulunmaktadır (Çuhadar ve Yücel, 2010; Yıldırım ve Kaban, 2010; Eyüp, 2012; Altınok, 2012). Öğretmen adaylarının Teknoloji Tutum Ölçeğinde diğer maddelere oranla daha düşük aritmetik ortalamaya sahip maddelerin ise genel olarak özgün bir ürün ortaya koyma ya da uygun materyali seçmeye yönelik maddeler olduğu görülmektedir.

Çalışmanın alt problemlerinden olan eğitimde teknoloji kullanımı özgüvenlerinin cinsiyet değişkeni doğrultusunda incelenmesidir. Cinsiyet faktörü ele alınarak yapılan karşılaştırmada anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ancak erkek öğretmen adaylarının tutum ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının, kız öğretmen adaylarının ortalamasından fazla olduğu görülmektedir. Yapılan bazı çalışmalar incelendiğinde (Yıldırım ve Kaban, 2010; Çuhadar ve Yücel, 2010) cinsiyetin öğretmen adaylarında eğitimde teknoloji kullanımına yönelik özgüvenlerin etkisi olmadığı gözlemlenmekle birlikte, bazı çalışmalarda ise kız öğretmen adaylarının lehine anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır (Altınok, 2012).

Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere yönelik farklılığın incelendiği diğer alt problemde anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Bu kısımda; Fen Bilgisi ve BÖTE bölümlerinde okuyan öğretmen adayları ile Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan öğretmen adaylara arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara ek olarak şu öneriler verilebilir:

1. Araştırma Çanakkale ilinde yapılmış olup ülkemizin diğer yerleşim birimlerinde de öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik özgüvenleri incelenebilir ve yapılan çalışmalar karşılaştırılabilir.

2. Öğretmen adaylarının her ne kadar teknoloji özgüvenlerinin yeterli olduğu görülse de, yetersiz oldukları alanlar araştırılarak hizmet içi ve hizmet dışı kurslar ile (halk eğitim vs.) bu eksiklikler kapatılabilir.

3. Eğitimin teknolojiyi, teknolojinin de eğitimi etkilediği günümüzde, teknolojiden yoksun ve olumsuz tutuma sahip öğretmen adayları öğretim anlayışını olumsuz etkiler. Yetiştirilen öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini hazır hissetmeleri ve olumlu tutum geliştirmeleri amacıyla öğretmenlik programlarında bilgisayar ve teknoloji kullanımına yönelik derslere mümkün olduğunca fazla yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

Adnan B., Hatice Aydın Y., İlknur Ö., Selcen Çalık U. (2009). İlköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine göre bakışlarının karşılaştırılması, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1, 67-85.

Akoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı Ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105–109.

Aksoy, H. H. (2003). Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye. *Eğitim Bilim Toplum*. 1(1), 51-60.

Alkan, C., Deryakulu, D. & Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün*. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd.Şti.

Altınay Z. (2011). Bilgi Toplumunda Bilgi, İnternet Ve Bilgisayar Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 2 (3).

Ambron, S. (1990). A Short History Of Hypermedia. J Barker and R.N. Tucker (Ed). The Interactive Learning Revolution. Multimedia in Education and training. London: Kogan Page.

Baki, A. (2000). Preparing Student Teachers to use Computers in Matehmatics Classroom Through a Long-Term Preservice Course in Turkey. *Journal of Information Technology forTeacher Education*, 9(3), 343-362.

Bircan E. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Teknolojilerini Kullanmaya yönelik Öz Güvenleri, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).

Collier, K. G., Paula, F.J. & Goff, R.J. (1971). Colleges of Education Learning Programmes: A proposal (Working Paper No.5). Washington, DC: Commission on Instructional Technology

Çilenti ,K., 1988, Eğitim Teknolojisi Ve Öğretim, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 2-13.

Çoklar A.N., Kılıçer, K. & Odabaşı, H.F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji, 7. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Lefkoşe, KKTC. 69-75

Çuhadar C., Mukadder Y. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Özyeterlik Algıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20.

Fisher, M. (2000). Computer skills of initial teacher education students. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(1), 109–123.

Goetsch, D. L. (1984). "Impact of technology on curriculum and delivery strategies in vocational education." in Shulman, Carol Herrnstadt. (Ed.) Adults and the Changing Workplace. *American Vocational Association*, Inc., 191-200.

Gömleksiz, M.N. (2004). Use of education technology in english classes. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(2).

Gündüz, Ş.& Odabaşı, F. (2004). Bilgi Çağinda Öğretmen Adaylarinin Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal ofEducational Technology*, 3(1), 43-49.

Halderman, C. F. (1992). Design and Evaluation of Staff Development Program for Technology in Schools. Dissertation Abstracts International, 53(12A), 4186.

Hardy, J. V. (1998). Teacher Attitudes Toward and Knowledge of Computer Technology. *Computers in the Schools*. 14 (3/4), 119-136.

Jonassen, D., & Reeves, T. (1996). Learning With Technology: Using Computers as Cognitive Tools. In D. H. Jonassen (Ed.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp. 693-719). New York: Macmillan

Kabadayı, A. (2006). Analyzing Pre-School Student Teachers' and Their Cooperating Teachers' Attitudes Towards the use of Educational Technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4),

Karal, H. ve Bahçekapılı, T. (2010). Efficacy of Teacher Training Programs to Develop "Technologıcal Pedagogıcal Content Knowledge", The International Educational Technology Conference, Istanbul. 1134-1137

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (24. Baskı).* Ankara: Nobel

MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://otmg.meb.gov.tr/ (Erişim tarihi 07.04.2013)

Middlehurst, R. (1999). New Realities for Leadership and Governance in Higher Education? *Tertiary Education and Management*. 5, 307-329.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Naki E., Hasan B., Ecevit E., Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanabilme Özgüvenlerinin Tespiti, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, Yıl 2009 (6), Sayı 3,

Oral, B. (2004). Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Malatya.

Oral, B. (2008). The Evaluation of the Student Teachers' Attitudes Toward Internet and Democracy, *Computers & Education*, 50, 437–445.

Özel Dershanelerin Tarihçesi, Eğitim Bülteni Dergisi, 2003, sayı 2 s.12-13 , (11.04.2013)

Özel Dershanelerin Tarihçesi, Eğitim Bülteni Dergisi, 2012, sayı 39, s. 21-22 , (11.04.2013)

Reiner, M. (2009). Sensory Cues, Visualization and Physics Learning, *International Journal of Science Education*, 31(3), 343–364.

Saban, A. (2007). Okul Teknoloji Planlaması ve Koordinasyonu. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Serkan Y., Abdullatif K. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime Karşı Tutumları, *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2).

Şadan A. (1012). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi, *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 3(2).

Tsou, W., Wang, W., and Li, H. L. (2002). How Computers Facilitate English Foreign Language Learners Acquire English Abstract Words. *Computers & Education*, 39 (4), 415-428.

Williams, H. S. & Kingham, M. (2003). Infusion of technology into the curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 30(3), 178-184.

YÖK. (2007). T.C. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007), Ankara.

BÖLÜM 5

FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ
SCIENCE EDUCATION

FEN EĞİTİMİNDE İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE KAVRAM YANILIGISIYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALARIN BİR DEĞERLENDİRMESİ

İlkay KORKMAZ[a] Alaaddin RIŞVAN[b] Zeynep YÜCE[c]

[a]Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, KARS

ilkayykorkmazz@gmail.com

[b]Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, KARS

alaaddin.risvan@gmail.com

[c] Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, KARS

korkmazeynep@gmail.com

ÖZET

Bu çalışma ile Türkiye'de fen eğitimi alanında, ilköğretim düzeyinde kavram yanılgıları üzerine yapılmış olan araştırmaların incelenmesi ve bu araştırmaların genel durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla tarama modelinde betimsel bir araştırma yapılmıştır. İnternet üzerinden fen eğitiminde ilköğretim düzeyinde kavram yanılgıları hakkında yapılan toplam 35 makaleye ulaşılmış ve bu makaleler çalışılan ünite, örneklem dağılımı ve yayın yılı gibi genel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Sonuçta bu alanda yapılan araştırmalarda son yıllarda bir artış gözlense de yapılan araştırmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Farklı konu alanlarında da kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, İlköğretim Fen Eğitimi, Fen Alanındaki Kavram Yanılgısı Makaleleri, Literatür Taraması, Kavram.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate articles about misconceptions in the primary science education in Turkey and to determine their general situation. For this purpose, a survey-based descriptive method was used in the research. In total 35 articles about misconceptions in the primary science education were reached and they were evaluated according to their general properties such as subject area, sampling, publication year. In conclusion, although researches in this field had improved in recent years, it is not sufficient. It was proposed to researchers doing studies to define and eliminate misconceptions in the different subjects.

Keyword: Science Education, Primary Science Education, Articles of Misconception in Science, Review Literature, Conception.

1. GİRİŞ

Fen eğitiminde yapılan çalışmaların temelinde gelişen çağdaş yöntem ve teorilerin öğrenen merkezli uygulamalar olduğu vurgulanmaktadır. Öğretilen bilgilerin büyük bir çoğunluğu kavramlar ve teorilerden oluşmaktadır. Burada esas olan, öğrencilerin kavramları doğru olarak anlamalarını ve bu kavramları karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmelerini sağlamaktır. Bu kavramlarda yanlışlık ve eksiklik olursa bu durum ilerideki konu ve kavramların yanlış, eksik veya daha zor öğrenilmesine neden olacaktır. Özellikle fen ve teknoloji dersine karşı öğrencilerin ilgi ve isteklerinin artırılabilmesi için kavram öğretimi üzerinde durulmaktadır (Demir, 2008).

Kavram, insan zihninde anlam kazanan, olayların ya da olguların değişebilen ortak özelliklerini yansıtabilen bir bilgi formu ya da soyut düşünce birimidir (Ülgen, 2001). Bu nedenle, kavramlar gerçek dünyada değil düşüncelerimizde vardır. Gerçek dünyada kavramların sadece örnekleri bulunabilir (Kaptan, 1999).

Kavramların anlamlandırılması, kavramlar arasında ilişkilerin kurulmasına ve kavramların sınıflandırılmasına olanak verir. Çocukların, algıladıkları kavramları yorumlamaları ve kullanmaları önceden kazandıkları bilgilere bağlı olarak değişiklik göstereceğinden kavramsal alt yapının sağlam temeller üzerine oturtulması gerekmektedir (Yılmaz ve Çolak, 2011). Fen bilimlerinde de kavram öğretiminin önemli olduğu bilinmektedir. Bu öneminden dolayı, fen eğitimcileri konuların geneline yönelik araştırmalar yürütmekten ziyade son yıllarda fen konularının öğrencilere öğretilmesinde kavram boyutuna ağırlık vermişlerdir (Coştu, Ayas ve Ünal, 2007). Son otuz yıl boyunca öğrencilerin bilimsel olaylar hakkında sahip oldukları kavram yanılgıları fen eğitiminin en önemli bir konusudur (Tunç, Akçam ve Dökme, 2012).

Kavram yanılgıları ise, genellikle öğrencilerin kişisel deneyimleri sonucunda oluşturdukları, bilimsel gerçeklere ve düşüncelere dayanmayan, anlamlı öğrenmeyi engelleyici bilgiler olarak tanımlanmıştır (Özkan, Tekkaya ve Geban, 2004).

Çocukların düşüncelerinin gelişiminde, günlük konuşma dilinde kullanılan kelimeler etkilidir. Fen derslerinde öğretilen konunun içinde geçen kelimelerin bilimsel anlamı ile günlük dildeki anlamı birbirinden farklı ise çocuk problem yaşar. Dolayısıyla çocuk, kavramı doğru şekilde oluşturmakta zorlanır (Bakırcı, Subay, Midyatlı ve Ünsal, 2010). İşte konuyla ilgili okulda herhangi bir eğitim almadan, öğrencilerin fiziksel dünyayla olan deneyimlerinden oluşturdukları bu kavramlara eğitim literatüründe ön kavramlar denilmektedir. Pek çok araştırmacı bu on bilgileri farklı isimlerle adlandırmaktadırlar. Örneğin, Novak (1977), "ön kavramlar" diye nitelendirirken; Pines ve West (1986) "hazırlıksız bilgi" olarak adlandırmaktadırlar. Driver ve Easley (1978) "alternatif kavramlar" olarak isaret etmektedir. Helm (1980) "kavram yanılgıları" olarak isimlendirir. Gilbert, Watts ve Osborne (1982) ise "çocukların feni" olarak adlandırır (Nuhoğlu, 2008).

Kavram yanılgıları alanındaki araştırmaların temelini yapılandırmacı öğrenme kuramı (constructivism) oluşturur (Çakıcı, 2010).

Kavram yanılgılarının araştırılmasındaki bilimsel hareketlilik, öğrencilerin biyoloji, fizik, kimya ve yeryüzü bilimlerini içeren birçok alanda sahip oldukları yanlış kavramları ortaya çıkarmıştır (Genç, 2008).

Öğrenmede kavram yanılgıları büyük bir engeldir ve öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının tespit edilip bu yanılgıların düzeltilmesi gerekir (Özbayrak ve Kartal, 2012).

Bilimsel bilgi birikimli olarak ilerler ve bu özelliği ile her çağda bilim insanları, araştırmacılar, bir önceki araştırmacıların sonuçlarından yararlanarak yeni bilgiler ortaya koyarlar. Bu çalışma fen alanında kavram yanılgısıyla ilgili yapılan çalışmaların bir değerlendirmesi niteliğinde olup bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara yön verecektir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Yapılan araştırmalar sonucunda, ilköğretim fen eğitimi alanında kavram yanılgıları ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirildiği bir literatür çalışmasına rastlanmamıştır. Fenle ilgili kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesine yönelik yapılmış olan mevcut çalışmaların genel bir değerlendirmesinin yapılması, bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara yön vermesi açısından önemli görülmüştür.

3. YÖNTEM

Tarama modeli ile betimsel bir araştırma yapılmıştır. İnternet üzerinden fen eğitimi ile ilgili ilköğretim düzeyinde kavram yanılgıları üzerine 2002-2012 yılları arasında yapılmış olan 35 makaleye ulaşılmıştır. Bu makaleler konu alanı, örneklem dağılımı, yayın yılı gibi genel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

4. BULGULAR

Sökmen ve Bayram'ın (2002) "Öğrencilerin Bazı Temel Kimya Kavramlarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları" başlıklı çalışmaları tarama modelinde olup 5., 8. ve 9. sınıflarda öğrenim görmekte olan 294 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin karışım, element ve bileşik kavramlarını anlamlı bir şekilde öğrenemediklerini ve büyük ölçüde ezberlediklerini, açıklamalarında da terimleri de yanlış kullandıkları, bilgilerine yeteri kadar güvenmediklerinden veya ezberledikleri bilgileri hatırlayamadıklarından dolayı kavramları açıklamaktan kaçındıkları belirtilmiştir. Öğretmenlere, öğrencilerin iyi yetişmesi ve kavram yanılgılarını düzeltebilmeleri için deneysel çalışmalara ağırlık vermeleri ve bu deneysel çalışmaları bizzat öğrencilerin kendilerinin uygulamalarına olanak tanımaları önerilmiştir.

Koray ve Tatar'ın (2003) "İlköğretim Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık ile İlgili Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine göre dağılımı" başlıklı çalışmalarının amacını ilköğretim öğrencilerini kütle ve ağırlık kavramı ile ilgili kavram yanılgılarını belirlemek oluşturmuştur. Araştırma tarama modelinde olup Ankara ilinin Çankaya ilçesinde yer alan beş ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan yaklaşık 300 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada öğrencilerin kütle ve ağırlık kavramının bilimsel tanımları ile ilgili sorun yaşadıklarını ve çeşitli kavram yanılgılarına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerdeki kavram yanılgılarının sınıf ve yaş seviyesi artmasına rağmen halen var olduğu gözlemlenmiştir.

Şen'in (2003) "İlköğretim Öğrencilerinin Işık, Görme ve Aynalar Konusundaki Kavram Yanılgılarının ve Öğrenme Zorluklarının İncelenmesi" başlıklı çalışması tarama modelinde olup 3., 5. ve 7. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 304 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçlarında öğrencilerin ışığın atmosferi dolduran bir nesne gibi düşündükleri, görme olayında sadece ışığın kendisine ihtiyaç olduğu, alıcının rolünü görme olayında ya ihmal ettikleri ya da fazla önem verdikleri, görüntünün aynanın üzerinde bulunduğu, düzlem aynanın sağ- sol değişimi yaptığı şeklinde yanılgıları olduğu belirtilmiştir. Bu sonuçlara öneri olarak; alıcının rolünün ön plana çıkarılması, düzlem aynada görüntünün aynanın arkasında oluştuğu düşüncesinin bir cam levha sayesinde gösterilmesi ve düzlem aynada sağ-sol değişiminin olmadığı, tersine ön-arkanın değiştiği sunulmuştur.

Bacanak, Küçük ve Çepni'nin (2004) "İlköğretim Öğrencilerinin Fotosentez ve Solunum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: Trabzon Örneklemi" başlıklı çalışmaları için özel durum yöntemini kullanmış ve çalışmanın örneklemin 5. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 120 öğrenci

oluşturmuştur. Çalışma 5. sınıf öğrencilerinin, fotosentez konusunu anlamadıkları ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermiştir. Bu durumun 8. sınıf öğrencileri için de geçerli olduğunu ortaya koymuştur.

Bozkurt, Salman Akın ve Uşak'ın (2004) "İlköğretim 6., 7., ve 8. Sınıf Öğrencilerinin 'Erozyon' Hakkındaki Ön Bilgilerinin ve Kavram Yanılgılarının Tespiti" başlıklı çalışmaları tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu sorular üzerinden toplanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin erozyon kavramının tanımını eksik bildikleri, erozyon kavramını heyelan, deprem gibi kavramlarla karıştırdıkları, erozyona etki eden faktörler hakkında eksik ve yanlış bilgileri olduğu ve toprağın yapısı ve erozyon konusu arasındaki ilişki hakkında çok sınırlı bilgilere sahip oldukları görülmüştür. Bu tür yanılgıların giderilmesi için erozyon konusuna müfredatta daha kapsamlı yer verilmesi ve öğrencilerin derslere aktif katılımlarının sağlanması önerilmiştir.

Tatar ve Cansüngü Koray (2005) "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin 'Genetik' Ünitesi Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi" başlıklı çalışmaları için Lewis ve Ark (2000) tarafından hazırlanmış anketi Türkçe 'ye modifiye ederek kullanmışlardır. Çalışma öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kromozomlar ve genetik bilgi arasındaki bağlantıyı tam olarak öğrenemediklerini, kromozom, hücre, DNA, organizma, çekirdek ve gen kavramlarını boyutsal olarak sıralayamadıklarını, genlerin, DNA'nın ve kromozomların bulundukları yerleri bilmediklerini ve biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlere öğrenci düzeyine uygun etkinlikler geliştirmeleri, konu ile ilgili maketler- modeller, deneyler, eğitsel oyunlar ve kavram haritaları hazırlamaları önerilmiştir.

Özdemir'in (2005) "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Genetik ve Biyoteknoloji Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları" başlıklı çalışması tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışma öğrencilerin DNA'nın yapısının özgünlüğünün yapısındaki nükleotidlerin farklı şekillerde dizilmelerinden kaynaklandığının, genetik mühendisliği ve biyoteknolojinin çalışma alanları, canlı kopyalanması ile biyolojik özelliklerinin korunması, genlerle belirlenen özellikler ile sonradan kazanılan çevresel özelliklerin ayrımı, DNA'nın hücreyi yönetim şekli (doğrudan- dolaylı), mutasyonların gözlenme şekilleri, modifikasyonların bireyde kalıcılığı şeklinde belirtilen konularda kavram yanılgılarının olduğunu ortaya koymuştur. Öneri olarak; öğretmenlerin anlaşılması güç kavramları açıklarken kesin ifadeler kullanmaması ve biyoteknoloji uygulamalarının objektif ve bilimsel gerçeklere dayalı olarak belirtilmesi sunulmuştur.

Boz'un (2005) "İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Yoğunlaşma Konusundaki Kavram Yanılgıları" başlıklı çalışması 6., 8.ve 11. sınıflarda eğitim gören 300 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışma öğrencilerin büyük çoğunluğunun havadaki su buharının yoğunlaşmasının anlamada zorluk çektiklerini, ısı transferi olayını faz değişimi olayıyla karıştırdıklarını, havadaki su buharının yoğunlaşmasıyla ilgili görüşlerinin değişiklik gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlara öneri olarak hem fen öğretmenlerinin hem de müfredatı hazırlayanların, yoğunlaşma konusunu öğretmek için, öğrencileri kavram yanılgılarını göz önünde bulundurarak, gerekli öğretme stratejileri geliştirmeleri sunulmuştur.

Başer ve Çataloğlu'nun (2005) "Kavram Değişimi Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki Yanlış Kavramlarının Giderilmesindeki Etkisi" başlıklı çalışmaları kavram değişim yöntemine dayalı öğretimin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin ısı ve sıcaklık kavramlarını anlamalarına

etkisini ve öğrencilerin fen bilgisi dersine karsı tutumları üzerine etkisini incelemektir. Araştırmada deneysel desen kullanılmış ve veriler 74 yedinci sınıf öğrencisi üzerinden toplanmıştır. Araştırma kavram değişim yöntemi modelinin ısı ve sıcaklık konularında anlamlı öğrenmenin genelde daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Çalışma sonuçlarının genellenebilmesi için, benzer çalışmaların ülke çapında daha büyük öğrenci grupları ile tekrarlanması önerilmiştir.

Taşkın Can, Yaşadı, Sönmezer ve Kesercioğlu'nun (2006) "Fen Öğretiminde Kavram Haritaları ve Senaryolar Kavram Yanılgılarını Giderebilir?" başlıklı çalışmalarının amacı fen ve teknoloji dersinde çıkabilecek kavram yanılgılarını gidermede kavram haritaları ve senaryolar bulunan çalışma yapraklarının etkinliğini tespit etmektir. Araştırmada yarı deneysel yöntem kullanılmış olup araştırmanın örneklemini 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 78 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda "Hayvanları Tanıyalım" konusundaki kavram yanılgılarını gidermede çalışma yapraklarının etkisine bakılmış ve çalışma yapraklarıyla öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada öğrencilerin "Hayvanları Tanıyalım" konusuyla ile ilgili kavram yanılgıları tespit edilmiş ve maddeler halinde sunulmuştur.

Kocakülah'ın (2006) "İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Görüntü Kavramı ve Düzlem Aynada Görüntü Oluşumu ile İlgili Kavramsal Anlamaları" başlıklı çalışmalarının amacı 5.sınıf öğrencilerinin görüntü ve düzlem aynada görüntü oluşumu üzerine geleneksel eğitim öncesi ve sonrasında sahip oldukları kavramsal anlamalarını incelemektir. Araştırmada tarama modeli türlerinden bir olan örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin görüntü ve düzlem aynada görüntü oluşumuyla ilgili gerek öğretim öncesinde önceki deneyimlerinde elde ettiği gerekse öğretimde sonra ortaya çıkan birçok kavram yanılgısının olduğu ortaya koyulmuştur. Görüntü oluşumu konusunun günlük hayatla iç içe olduğundan her an ulaşılabilecek malzemelerle çok çeşitli deneylerin yapılabileceği bir konu olduğu belirtilmiş ve öğretmenlere zaman kazandırmak amacıyla okullarda laboratuvar yardımcıları görevlendirilmesi ve ders saatlerinde arttırılarak daha çok uygulama yapmaya fırsat yaratılması önerilmiştir.

Cerrah, Özsevgeç ve Ayas'ın (2006) "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin 'Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler' ile İlgili Kavram Yanılgılarının Yaşlara Göre Değişimi" başlıklı çalışmaları betimsel bir çalışma olup ilköğretim ve lise öğrencilerinin sahip oldukları kavram yanılgıları ve bu kavram yanılgılardaki benzerlikler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma lise ve ilköğretim öğrencilerinin omurilik soğanının görevleri, yeri ve yapısı, endokrin bezlerin adları, yerleri ve görevleri konularında benzer kavram yanılgıları olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencilerin kavram yanılgılarının üst kademelere taşınmadan giderilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca ilköğretim öğrencilerinin endokrin sistem ve sinir sistemi arasındaki ilişki hakkında daha fazla yanılgıya sahip oldukları ve sinir hücresinin yapısıyla ilgili öğrenme problemleri yaşadıkları görülmüştür. Lise öğrencilerinin ise refleks yayı ve nöronlar arasındaki ilişkileri tam olarak kavrayamadıkları, geri beslenme kavramı ve impuls iletimi konusunda öğrenme problemleri yaşadıkları görülmüştür.

Özsevgeç ve Çepni (2006) "Farklı Sınıflardaki Öğrencilerin Yüzme ve Batma Kavramalarını Anlama Düzeyleri" başlıklı çalışmaların amacı 7. ve 8. sınıflar ile orta öğretimdeki 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören farlı yaşlardaki öğrencilerin ilköğretim fen bilgisi öğretim programlarımda yer alan yüzme ve batma kavramlarını nasıl algıladıklarını incelemektir. Çalışma da özel durum metodolojisi kullanılmıştır. Araştırmanın

sonucunda sınıf farkı gözetmeksizin öğrencilerin kavramsal gelişimlerinin oldukça alt düzeyde olduğu, yoğunluk kütle ve hacim kavramaların öğrenciler tarafında doğru olarak kullanılmadığı, yoğunluk-basınç-hacim ve yoğunluk-kaldırma kuvveti-hacim kavramları arasındaki ilişkileri tam olarak algılayamadıkları belirtilmiştir. Ayrıca 10. ve 11. sınıftaki öğrencilerin alt kademede bulunan sınıflara göre daha başarılı olduğu ve bu iki sınıf içerisinde en başarılı 10. sınıf öğrencilerinin olduğu gözlemlenmiştir.

Çalık, Ayas ve Ünal'ın (2006) "Çözünme Kavramıyla İlgili Öğrenci Kavramalarının Tespiti: Bir Yaşlar Arası Karşılaştırma Çalışması" başlıklı makalelerinin amacı, farklı öğrenin seviyesindeki (7., 8., 9. ve 10. sınıf) öğrencilerin çözünme kavramıyla ilgili anlamalarını ve bu işlemi zihinlerinde nasıl canlandırdıklarını tespit etmektir. Çalışmada özel durum metodolojisi kullanılmış ve veriler çizim ve açık uçlu sorulardan oluşan bir test aracılığıyla toplanmıştır. Testlerden elde dilen bulgular öğrencilerin, olayları mikroskobik seviyede canlandırma açısından zorluk çektiklerini ve makroskobik özellikleri, mikroskobik seviyede gerçekleşen olaylara uygulamaya çalıştıklarını göstermiş ve öğrencilerin olayları mikroskobik seviyede canlandıramamaları görsel ve somut olarak gerçekleşen olaylara daha fazla inanmalarına ve daha fazla önem vermelerine bağlanmıştır. Sınıf ve anlama seviyesi arasında açık bir ilişki gösteren bulgu bulunmamış ancak dokuzuncu sınıf ve onuncu sınıf seviyesindeki öğrencilerin anlamalarının, düşük seviyedeki öğrencilerin anlamasından daha iyi olduğu belirtilmiştir. Türk eğitim sistemine uygun hiper medya ortamlar, simülasyonlar veya hiper kartlar hazırlanması önerilmiştir.

Hançer'in (2007) "Fen Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi" başlıklı çalışması yarı deneysel yöntem kullanılarak 7 sınıf öğrencilerinin hareket ve kuvvet konusundaki kavram yanılgıların giderilmesinde 'Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenme' ile 'Geleneksel Öğretim' yöntemlerinin etkilerini karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Sonuç olarak hareket ve kuvvet konusunun yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli yönteme göre işlendiği grupta kavram yanılgılarındaki azalma oranı geleneksel öğretim yöntemine göre ders işlenen gruptan daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş 'un (2007) "7. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi" başlıklı çalışmalarında araştırma deseni olarak ön test-son test kontrol grubu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma 46 yedinci sınıf öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin fiziksel kimyasal değişmeler konusunda birçok yanlış kavramaya sahip olduklarını ve işbirlikli öğrenmenin bu yanlış kavramların azaltılmasında geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Çalık ve Ayas'ın (2007) "Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözünme Esnasında Kütlenin Korunumuyla ile İlgili Anlamalarının Tespiti" başlıklı çalışmaların amacı yaşa bağlı olarak öğrencilerin anlamlarındaki gelişimlerini takip etmektir. Çalışmada örnek olay metodolojisi kullanılmış ve veriler 7., 8., 9. ve 10. sınıflarda öğrenim görmekte olan 443 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonunda öğrencilerin kütle korunumuyla ilgili olarak kavram yanılgılarına sahip oldukları ve eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir. Öneri olarak kavram yanılgılarını gidecek olan uygun stratejiler geliştirilmesi ve kavram yanılgılarını gideme boyutuna açıklık getirilmesi belirtilmiştir.

Yurd ve Olğun'un (2008) "Probleme Dayalı Öğrenme ve Bil- İste-Öğren Stratejisinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi" başlıklı çalışmaları yarı deneysel yöntem kullanılarak 5.sınıfta öğrenim

gören 99 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisini kullanıldığı gruptaki öğrencilerin geleneksel öğretimin uygulandığı gruptaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca probleme dayalı öğrenme ve bil-iste-öğren stratejisinin öğrencilerin kavram yanılgılarını azalttığı belirtilmiştir.

Buluş Kırıkkaya ve Güllü'nün (2008) "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık ve Buharlaşma-Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları" başlıklı çalışmaları tarama modelindedir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yarısına yakının ısının termometre ile ölçüldüğünü, üçte ikisinin sıcaklığın bir enerji çeşidi olduğunu ve üçte birinden fazlasının odunun yandığında dışarıya sıcaklık verdiğini düşünmesi ısı ve sıcaklık kavramının öğrenciler birbirine karıştırıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin üçte birinden fazlasını maddenin sıcaklığı arttıkça kütlesinde artacağı, beşte birine yakının ısının bir madde olduğunu onda birinin ısının kütlesi olduğunu düşündüğü saptanmıştır. Öğrencilerin buharlaşma kavramını kaynama ile karıştırdıkları belirtilmiştir.

Yıldırım, Yalçın, Şensoy ve Akça'nın (2008) "İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları" başlıklı çalışmaları tarama modelindedir. İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören ve elektrik konusu ile ilgili eğitim almış öğrencilerin büyük bir kısmının elektrik akımı konusunda çok sayıda kavram yanılgılarına sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin elektrik konusunun en temel ve soyut olan akım ve gerilim kavramlarını karıştırdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin kavram yanılgılarının düzeltilebilmesi için onların sahip olduğu sınırlı ve yanlış bilgilere zıt ve çok daha iyi açıklamalar içeren yeni bilgilerin yapılandırılmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır.

Nuhoğlu'nun (2008) "İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirmesi" başlıklı çalışmasının amacı hareket ve kuvvet konularının MEB fen ve teknoloji dersi programındaki yerini tespit etmek ve ilköğretim öğrencilerinin hareket ve kuvvet konularına yönelik sahip oldukları kavram yanılgılarını belirlemek, belirlenen yanılgıların literatürden elde edilen sonuçlarla karşılaştırarak değerlendirmektir. Araştırma tarama modelinde olup veriler 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 125 öğrenci üzerinden toplanmıştır. Literatürden elde edilen sonuçlara göre, ilköğretimden lise ve üniversite öğrenimine kadar öğrencilerin hareket ve kuvvet konusunda kavram yanılgılarına sahip oldukları belirtilmiştir. Çalışmanın sonuçları öğrencilerin hareket ve kuvvet hakkındaki düşüncelerini öğrenmek için sorulan sorulara verdikleri doğru cevapların sayısının sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

İnci, Zorlu ve Çil'in (2009) "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin 'Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?' Ünitesindeki Kavramların Anlaşılma Düzeyleri ile Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı çalışmalarında yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Ders kitaplarında yer alan bilgilerin yanlışlık veya eksikliğinin öğrencilerde kavram yanılgısına neden olduğu kadar kitapta anlatım amaçlı kullanılan şekil ve modellerinde kavram yanılgılarına neden olduğu belirtilmiştir. Konuya geçmeden önce öğrencilerin seviyelerinin göz önünde bulundurulması ve ders işlenişi esnasında mümkün oldukça kavramların günlük hayatla ilişkilendirilmesi önerilmiştir.

Demirci ve Akdemir'in (2009) "Katıların ve Sıvıların Basıncı Konularında Öğrencilerin Kavrama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları" başlıklı çalışmaları tarama modelinde olup 7. sınıfta öğrenim görmekte olan

388 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğrencilerin genel olarak katıların ve sıvıların basıncı konularında birçok problemi ve kavram yanılgıları olduğu görülmüştür. Çalışmadan elde edilen sonuçların bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği belirtilmiştir.

Güngör ve Özgür'ün (2009) "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemi Konusundaki Didaktik Kökenli Kavram Yanılgılarının Nedenleri" başlıklı çalışmalarında tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sindirim sistemi ve boşaltım sistemi organları arasında yanılış bir ilişki kurdukları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yapmış olduğu çizimlerde anüsten hiç bahsetmemeleri öğrencilerin didaktik etkinin yanında kültürel bir etkiye de maruz kalmalarına bağlanmıştır. Türkiye de ders kitaplarında da sindirim sistemi ile ilgili çizimlerde sindirim ve dolaşım sistemi arasındaki ilişkinin gösterilmediği de belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada araştırmacılara epistemolojik kökenli kavaram yanılgıları üzerinde çalışılması gerektiği önerilmiştir.

Ayvacı ve Çoruhlu' un (2009) "Fiziksel ve Kimyasal Değişim Konularındaki Kavram Yanılgılarının Düzeltilmesinde Açıklayıcı Hikâye Yönteminin Etkisi" başlıklı çalışmaları amacı açıklayıcı hikâyenin 6. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanılgılarını değiştirmeye olan etkisini incelemektir. Çalışma da örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada örneklemi oluşturan kavram yanılgısına sahip 15 öğrencide bulunan kavram yanılgılarının gerçek yaşama dayalı içeriği olan açıklayıcı hikâyeden sonra büyük oran giderildiği tespit edilmiştir.

Çökelez'in (2009) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tanecik Kavramı Hakkındaki Görüşleri: Bilgi dönüşümü" başlıklı çalışmasının amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin tanecik kavramı konusundaki öğrenilmiş bilgilerinin ortaya çıkarılması ve zihinlerinde oluşturdukları modellerin saptanmasıdır. Çalışma 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 163 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma öğrencilerin maddenin tanecikli yapısı konusundaki öğrenme seviyelerinin istenenden daha düşün olduğunu ve öğrenilmiş bilginin öğretilecek bilgi ile tam örtüşmediğini ortaya koymuştur. Ayrıca geliştirilen tanecik modeli ile ilgili olarak 6. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe, oran düşmesine karşın öğrencilerin tercih ettikleri tanecik modelinin dairesel tanecik modeli olduğu belirtilmiş ve bu durum ders kitabında suyu oluşturan taneciklerin bazen moleküller şeklinde bazen ise yuvarlaklar halinde verilmesine bağlanmıştır. Bu noktada ders kitaplarının ilgili yerlerinde hangi modeli ne zaman ve neyi açıklamak için kullanıldığının belirtilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

Küçüközer, Küçüközer, Yürümezoğlu ve Korkusuz'un (2010) "İlköğretim Öğrencilerinin Astronomi Olaylarına İlişkin Fikirleri" başlıklı çalışmalarının amacı bazı temel astronomi olaylarına ilişkin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin fikirlerinin belirlenmesidir. Çalışma tarama modelinde olup verilerin analizi sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin astronomide geçen temel kavramlara ilişkin olarak bir takım kavram yanılgılarının olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara öneri olarak; kavramsal değişim etkinliklerine yer verilmesi gerekliliği belirtilmiştir.

Kocakülah ve Kenar Açıl'ın (2010) "İlköğretim Öğrencilerinin Gözüyle Yerçekimi Nerededir?" başlıklı çalışmalarının amacı ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yerçekimi konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi ve uygulamaya dönük olarak da bu kavram yanılgılarının giderilmesine yönelik somut öğretim durumları içeren önerilerde bulunmaktır. Araştırma tarama modelinde olup sonuçta genel olarak öğrencilerin

yerçekimi kuvveti ile yerçekimi ivmesini ayırt edemedikleri, kütle ve ağırlık kavramlarını karıştırdıkları ve Uzay'da veya Ay'da çekim kuvvetinin olmadığını düşündükleri belirtilmiştir.

Karal ve Reisoğlu' nun (2010) "Kavram Yanılgılarını Gidermede Simülasyon ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarına Alternatif Haptic Teknolojisi: Öğretmen ve Öğrenci Algıları" başlıklı çalışmaları ile 'sınıf ortamında kullanılan Haptic teknolojisinin, simülasyon, düz anlatım ve soru cevap yöntemlerine göre, kavram yanılgılarını giderme ve öğrencilerin üzerindeki etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?' sorusuna yanıt aramaktadırlar. Çalışma Haptic teknolojisinin uygulandığı grupta ilgisiz ve akademik başarı düzeyi düşün öğrenci sayısı fazla olmasına rağmen öğrencilerin uygulamalara istekli bir şekilde katıldıklarını ortaya koymuştur. Simülasyon kullanılan deney grubunda ise yine öğrencilerin uygulamalara ilgi gösterdiklerini ancak bu ilginin Haptic teknolojisindeki kadar yoğun olmadığı belirtilmiştir. Kontrol grubunda ise bir kısım öğrencinin öğretmeni ilgiyle dinlediği diğer öğrencilerin ise ilgisin ve isteksiz olduğu araştırmanın sonuçları içerisindedir. Yine yerçekimi, kütle ve ağırlık kavramlarına yönelik bilgilerin verilmesinde ve yanılgıların giderilmesinde Haptic teknolojisi ve simülasyonun, düz anlatım ve soru cevap yönteminden daha etkili olduğu belirtilmiştir. Öneri olarak Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilmesinde ve kavramların öğrenilmesinde simülasyon ya da Haptic teknolojisinin kullanılmasının öğretmenlere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir.

Köse ve Akkuş'un (2011) "Bilgisayar Destekli Kavram Haritalarına Uygun Bir Ders Örneği: Dolaşım Sistemi" başlıklı çalışmalarında bu stratejiyi öğrenciler için daha ilgi çekici kılan ve öğrenmeyi de; video, resim, slayt, not ekleme, kavram haritasından kavram haritasına köprü, ses kayıt, web bağlantı köprüsü gibi özellikleriyle anlamlı hale getiren Inspiration programı hakkında ülkemizde ve yurt dışında yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan sonuçlar bir literatür taraması yapılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 6. sınıflardan rastgele seçilen dört şubedeki 148 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere 4 haftalık bilgisayar destekli kavram haritası hazırlama yazılımı olan inspiration programı eğitimi verilmiş, eğitim sonrasında belirlenen kavram yanılgılarını gidermeye yönelik inspiration bilgisayar destekli kavram haritaları yazılımıyla hazırlanmış kavram haritalarıyla dolaşım sistemi konusunda öğretim yapılmış ve en sonunda öğrencilere doldurtulan kavram haritalarıyla kavram yanılgılarının giderilme durumuna bakılmıştır. Öğrencilerin kavram yanılgılarının en çok görüldüğü kavramları doğru yerleştirdiği ve ilişkileri doğru kurduğu araştırmanın sonucunu oluşturmuştur.

Uzunkaya ve Özgür'ün (2011) "Dominant Zekâ Alanlarına Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisi" başlıklı çalışmalarının amacı öğretim öncesi öğrencilerin ön fikirlerindeki kavram yanılgılarını tespit etmeyi ve tespit edilen kavram yanılgılarını çoklu zekâ alanlarıyla ilişkilendirmeyi ve bu ilişkinin dikkate alınmasıyla tasarlanan öğretimin kavram yanılgılarını gidermedeki etkisini incelemektir. Yarı deneysel desen kullanılarak yürütülen bu araştırmanın örneklemini 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 63 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizleri sonucunda 22 tane kavram yanılgısı tespit edilmiştir ancak mikrobun şekli, boyutu, görevi ve işlevi ana kategorilerini temsil eden 3 kavram yanılgısı üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda öğretim tasarlanırken kavram yanılgılarıyla çoklu zekâ teorisinden aynı anda yararlanılabileceği, tasarlanan öğretimin kavram yanılgılarını aşmada etkili olabileceği görülmüştür.

Temelli, Çakmak ve Seyhan'ın (2011) "İç Salgı Bezlerimiz konusunda Uygulanan Kavram Haritalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi" başlıklı çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinden

deney- kontrol gruplu ön test- son test karşılaştırmalı yöntem kullanılmış, araştırmanın örneklemini ise 7. sınıfta öğrenim gören toplam 64 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin iç salgı bezlerinin görev ve etkileri hakkında hatalara düştükleri belirlenmiştir. Ayrıca konunun kavram haritaları yöntemiyle işlenmesinin geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesinden daha etkili olduğu araştırmanın sonuçları içerisindedir.

Murat, Kanadlı ve Ünişen'in (2011) "Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hayvanların Üremesi, Büyümesi ve Gelişmesi Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Olası Kaynakları" başlıklı çalışmaları nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımıyla hazırlanmış ve 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 89 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerde belirlenen kavram yanılgıları hayvanların doğurarak/yumurta ile çoğalma, yavru canlının gelişim yeri, yavru bakımı özelliği, yavrularını sütle besleme ve başkalaşım geçirme özellikleriyle ilgili olarak beş kategoride verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri kurmakta zorlandıkları, başkalaşımın tanımıyla ilgili yanılgılarının olduğu ve hayvanların üreme, büyüme ve gelişme konusunu 6. sınıfta görmüş olmalarına rağmen kavram yanılgılarının giderilemediği belirtilmiştir. Sonuçlara öneri olarak öğretmen kılavuz kitapları hazırlanırken her ünitenin başlangıcında öğrencilerin ünite ile ilgili olası kavram yanılgılarının yazılması sunulmuştur.

Turgut ve Gürbüz'ün (2011) "Isı ve Sıcaklık Konusunda 5E Modeliyle Öğretimin Öğrencilerdeki Kavramsal Değişime ve Onların Tutumlarına Etkisi" başlıklı çalışmalarının amacı ilköğretim sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanılgılarının belirlemektir. Ayrıca, yapılandırmacı 5E modelinin geleneksel öğretim yöntemlerine kıyasla bu yanılgıların giderilmesine ve öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisini araştırmak ve oluşan kavramsal değişimin kalıcı olup olmadığını belirlemektir. Deneysel desen kullanılan çalışmada öğrencilerin genel olarak ısı alış-verişi, maddenin halleri, erime, donma, kaynama, buharlaşma, yoğuşma, erime sıcaklığı, yoğuşma sıcaklığı, kaynama sıcaklığı kavramları üzerinde kavram yanılgıları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeyleri arasında bir farklılık bulunmadığı ancak uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerindeki artışın kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu ve 5E modeline göre yapılan öğretimin kalıcı kavramsal değişimi ve başarı düzeyi sağlamada etkili olduğu belirtilmiştir.

Kenan ve Özmen'in (2012) "Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesine Yönelik Zenginleştirilmiş Bilgisayar Destekli Bir Öğretim Materyalinin Tanıtımı" başlıklı çalışmalarında 'Maddenin Tanecikli Yapısı' ünitesinin öğretiminde, gözlenmesi imkansız olan taneciklerin ve olayların animasyon ve simülasyonlarla somutlaştırılmasına ve modellenerek gözlenebilmesine imkan veren bilgisayar destekli bir öğretim materyali geliştirilmiştir. 38 öğrenci üzerinde pilot uygulama yapılan çalışmanın sonucunda materyalin genel anlamda amaçladığı başarıya ulaştığı görülmüştür. Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve öğretimde kullanılmasının öğrencilerin anlama düzeylerinin arttırmada, kavram yanılgılarını gidermede ve kavramsal değişimi sağlamada daha etkili olacağı düşünülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen eğitiminde kavram yanılgısı ile ilgili 2002'den 2012'ye kadar yapılan makaleler göz önüne alındığında 2008'den itibaren yapılmış olan çalışmalarda artış olduğu belirlenmiştir. Ancak çalışılan fen konularına bakıldığında birbirini tekrarlayan konular olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmalar sonucunda ilköğretim birinci kademede fen eğitiminde kavram yanılgıları alanında yapılmış toplam 5 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden 2 tanesi "Canlılar ve Hayat", 3 tanesi ise "Fiziksel Olaylar" öğrenme alanı üzerinde yapılmıştır.

İlköğretimin ikinci kademesinde ise çalışılmış 26 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden 6 tanesi "Fiziksel Olaylar'' , 8 tanesi "Madde ve Değişim", 4 tanesi "Dünya ve Evren", 7 tanesi "Canlılar ve Hayat" ve diğer araştırma da "İnsan ve Çevre" öğrenme alanı üzerinedir.

Her iki kademeyi kapsayan 4 araştırmaya ulaşılmıştır. Bunlardan 2 tanesi "Fiziksel Olaylar" diğerleri ise "Canlılar ve Hayat'' ve "Madde ve Değişim" öğrenme alanı üzerinedir.

Biyoloji konularından en çok genetik, vücudumuzdaki sistemler, hayvanlardaki üreme şekilleri, fotosentez ve solunum konularında kavram yanılgıları üzerinde çalışmalar yapılmıştır.

Kimya konularından en çok çözünürlük, fiziksel kimyasal ve değişmeler, ısı ve sıcaklık, maddenin tanecikli yapısı, kütle ve ağırlık konularındaki kavram yanılgıları üzerinde çalışılmıştır.

Fizik konularından kuvvet ve hareket, katı ve sıvı basıncı, yer kabuğunun katmanları, ışık, görme ve aynalar, sıvıların kaldırma kuvveti ve kütlesel çekim konularındaki kavram yanılgıları üzerine çalışılmıştır.

Örneklemleri bakımından ilköğretimde kavram yanılgıları alanında yapılan çalışmaların eşit bir dağılım gösterdiği söylenemez. Araştırmacılar genellikle ilköğretim ikinci kademe üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu bilgiler ışığında ilköğretim birinci kademede fen eğitiminde kavram yanılgıları alanında yapılan çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir.

Çalışmaların öğrencilerin somutlaştırmakta zorluk çektikleri konularda yapıldığı görülse de kavram yanılgıları ile ilgili çalışacak olan araştırmacıların üzerinde çalışma yapılmamış farklı konulardaki kavram yanılgılarının tespit edilmesi yönünde çalışmaları faydalı olacaktır.

Fen alanında öğrencilerin kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesi için birinci kademedeki çalışmalara da ağırlık verilmesi gereklidir. Çünkü öğrencilerin kavram yanılgılarının üst kademelere taşınmadan önce giderilmesi önem taşımaktadır. Değerlendirilen çalışmalar öğrencilerdeki kavram yanılgılarının üst kademelere kadar taşındığını göstermiştir (Cerrah, Özsevgeç ve Ayas, 2007; Koray ve Tatar, 2003; Çalık, Ayas ve Ünal, 2006).

Fen bilimleri alanındaki derslerin öğrencilerde kavram yanılgılarına sebep olabilecek teori ve

terimleri yaygın olarak barındırmasının bir sonucu olarak bu alanda yapılacak çalışmalara halen ihtiyaç duyulmaktadır.

KAYNAKLAR

Atasoy, B. , Genç, E. , Kadayıfçı, H. ve Akkuş, H. (2007), 7. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 12- 21

Ayvacı, H. Ş. ve Şenel Çoruhlu, T. (2009), Fiziksel ve Kimyasal Değişim Konularındaki Kavram Yanılgılarının Düzeltilmesinde Açıklayıcı Hikâye Yönteminin Etkisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 93- 104

Bacanak, A. , Küçük, M. ve Çepni, S. (2004), İlköğretim Öğrencilerinin Fotosentez ve Solunum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: Trabzon Örneklemi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 67- 80

Bakırcı, H. , Subay, S. , Midyatlı, F. ve Ünsal, N. (2010), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bazı Fen Kavramlarıyla İlgili Düşüncelerinin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, s.32

Başer, M. ve Çataloğlu, E. (2005), Kavram Değişimi Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki '' Yanlış Kavramları''ının Giderilmesindeki Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 43- 52

Boz, Y. (2005), İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Yoğunlaşma Konusundaki Kavram Yanılgıları, , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 48- 54

Bozkurt, O. , Salman Akın, B. ve Uşak, M. (2004), İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin ''Erozyon'' Hakkındaki Ön Bilgilerinin ve Kavram Yanılgılarının Tespiti, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, s. 277- 285

Buluş Kırıkkaya, E. ve Güllü, D. (2008), İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı Sıcaklık ve Buharlaşma - Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları, İlköğretim Online, s. 15-27

Cerrah, L., Özsevgeç, T. ve Ayas, A. (2007), İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Denetleyici ve Düzenleyici Sistemler ile İlgili Kavram Yanılgılarının Yaşlara Göre Değişimi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 39- 49

Coştu, B. , Ayas, A. ve Ünal, S. (2007), Kavram Yanılgıları ve Olası Nedenleri: Kaynama Kavramı, Kastamonu Eğitim Dergisi, s. 123- 136

Çakıcı, Y. (2010). Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrencilerin Kavram Yanılgıları, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s. 89- 115.

Çalık, M. ve Ayas, A. (2007), Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözünme Esnasında Kütlenin Korunumuyla İlgili Anlamalarının Tespiti, Milli Eğitim, s. 219- 23

Çalık, M., Ayas, A. ve Ünal, S. (2006), Çözünme Kavramıyla İlgili Öğrenci Kavramalarının Tespiti: Bir Yaşlararası Karşılaştırma Çalışması, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(3):309-322.

Çökelez, A. (2009), İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tanecik Kavramı Hakkındaki Görüşleri: Bilgi Dönüşümü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 64- 75

Demir, A. (2008). İlköğretim Sekizinci Sınıf Fen Bilgisi (Fen ve Teknoloji) Dersi Genetik Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Tespiti ve Giderilmesinde Grafik Materyallerinin Kullanılması, Yüksek Lisans Tezi, s. 2-3-4

Demirci, N. ve Akdemir, E. (2009), Katıların ve Sıvıların Basıncı Konularında Öğrencilerin Kavrama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları, Milli Eğitim, s. 314- 330

Driver, R. ve Easley, J. (1978). Pupils and Paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students. Studies in Science Education, 5, 61–84. (Akt: Nuhoğlu, H. (2008),

İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 129)

Genç, G. (2008), İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Konusunu Anlama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları, Yüksek Lisans Tezi, s. 21

Gilbert, J. K., Watts, D. M. ve Osborne, R. J. (1982). Students' concepts of ideas in mechanics. Physics Education, 17, 62–66. (Akt: Nuhoğlu, H. (2008), İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 129)

Güngör, B. ve Özgür, S. (2009), İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemi Konusundaki Didaktik Kökenli Kavram Yanılgılarının Nedenleri, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, s. 149-177

Hançer, A. H. (2007), C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, Fen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenmenin Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi, s. 69- 81

Helm, H. (1980). Misconceptions in physics amongst south african students. Physics Education. 15 (2), 92–97. (Akt: Nuhoğlu, H. (2008), İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 129)

İnci, N. , Zorlu, Y. ve Çil, E. (2009), İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin '' Yerkabuğu Nelerden Oluşur?'' Ünitesindeki Kavramlarının Anlaşılma Düzeyleri ile Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, e-Journal of New World Sciences Academy, s.1160- 1170

Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi. İstanbul: MEB Öğretmen Kitapları Dizisi. No: 204.

Karal, H. ve Reisoğlu, İ. (2010), Kavram Yanılgılarını Gidermede Simulasyon ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarına Alternatif Haptic Teknolojisi: Öğretmen ve Öğrenci Algıları, e-Journal of New World Sciences Academy, s. 220- 257

Kenan, O. ve Özmen, H. (2012), '' Maddenin Tanecikli Yapısı'' Ünitesine Yönelik Zenginleştirilmiş Bilgisayar Destekli Bir Öğretim Materyalinin Tanıtımı, e-Journal of New World Sciences Academy, s. 269- 280

Kocakülah, A. (2006), İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüntü Kavramı ve Düzlem Aynada Görüntü Oluşumu ile İlgili Kavramsal Anlamaları, Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, s. 157- 173

Kocakülah, M. S. ve Kenar Açıl, Z. (2011), İlköğretim Öğrencilerinin Gözüyle "Yerçekimi Nerededir?", Türk Fen Eğitimi Dergisi, s. 135- 152

Koray, Ö. ve Tatar, N. (2003), İlköğretim Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık ile İlgili Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların 6. , 7. ve 8. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 187- 198

Köse, S. ve Akkuş, G. (2011), Bilgisayar Destekli Kavram Haritalarına Uygun Bir Ders Örneği: Dolaşım Sistemi, e-Journal of New World Sciences Academy, s. 765- 777

Küçüközer, H. , Küçüközer, A. , Yürümezoğlu, K. ve Korkusuz, M. E. (2010), İlköğretim Öğrencilerinin Astronomi Olaylarına İlişkin Fikirleri, e-Journal of New World Sciences Academy, s. 521- 537

Murat, M., Kanadlı, S. ve Ünişen, A. (2011), Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hayvanların Üremesi, Büyümesi ve Gelişmesi Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Olası Kaynakları, Türk Fen Eğitimi Dergisi, s. 179- 197

Novak, J. (1977). A theory of education, Cornell University Press: Ithaca. (Akt: Nuhoğlu, H. (2008), İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 129)

Nuhoğlu, H. (2008), İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 129

Özbayrak, Ö. ve Kartal, M. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi 'Bileşikler' Ünitesi İle İlgili Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Kavramsal Anlama Testi İle Tayini. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, s.32.

Özdemir, O. (2005), İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Genetik ve Biyoteknoloji Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 49- 62

Özkan, Ö. Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2004). Facilitating Conceptual Change in Students Understanding of Ecological Concepts. *Journal of Science Education and*

Özsevgeç, T. ve Çepni, S. (2006), Farklı Sınıflardaki Öğrencilerin Yüzme ve Batma Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Milli Eğitim, s. 297- 311

Pines, A. L. ve West, L. H. T. (1986). Conceptual Understanding and science learning: an ınterpretation of research within a sources-of-knowledge framework. Science Education. 70, 583–604. (Akt: Nuhoğlu, H. (2008), İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 129)

Sökmen, N. ve Bayram, H. (2002), Öğrencilerin Bazı Temel Kimya Kavramlarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları, Eğitim ve Bilim, s. 56- 60

Şen, A. İ. (2003), İlköğretim Öğrencilerinin Işık, Görme ve Aynalar Konusundaki Kavram Yanılgılarının ve Öğrenme Zorluklarının İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 176- 185

Taşkın Can, B. , Yaşadı, G. , Sönmezer, D. ve Kesercioğlu, T. (2006), Fen Öğretiminde Kavram Haritaları ve Senaryolar Kavram Yanılgılarını Giderebilir Mi? , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 133- 146

Tatar, N. ve Cansüngü Koray, Ö. (2005), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin ''Genetik'' Ünitesi Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, Kastamonu Eğitim Dergisi, s. 415- 462 *Technology*, 13 (1), 95–105.

Temelli, A. , Çakmak, M. ve Seyhan, B. Ç. (2011), İç Salgı Bezlerimiz Konusunda Uygulanan Kavram Haritalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 146- 159

Tunç, T., Akçam, H. K. ve Dökme, İ. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bazı Fizik Konularındaki Kavram Yanılgıları ve Araştırmada Uygulanan Tekniğin Araştırma Sonucuna Etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, s.137-153.

Turgut, Ü. ve Gürbüz, F. (2011), Isı ve Sıcaklık Konusunda 5e Modeliyle Öğretimin Öğrencilerdeki Kavramsal Değişime ve Onların Tutumlarına Etkisi, International Online Journal of Educational Sciences, s. 679- 706

Uzunkaya, A. ve Özgür, S. (2011), Dominant Zekâ Alanlarına Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisi, , Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 461- 472

Ülgen, G. (2001). Kavram Geliştirme (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Yıldırım, H. İ. , Yalçın, N. ,Şensoy, Ö. , ve Akçay, S. (2008), İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları, Kastamonu Eğitim Dergisi, s. 67- 82

Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011), Kavramlara Genel Bir Bakış: Kavramların ve Kavram Haritalarının Pedagojik Açıdan İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s. 185- 204

Yurd, M. ve Olgun, Ö. S. (2008), Probleme Dayalı Öğrenme ve Bil- İste- Öğren Stratejisinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, s. 386- 396

EKLER

EK 1

Tablo 1. 2002-2012 Yılları Arasında Yapılan Çalışmalara Göre İlköğretim Birinci Kademede Fen ve Teknoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Dağılımları

Makalenin Başlığı	Konu Alanı	Sınıf Seviyesi	Yayım Yılı
Fen Öğretiminde Kavram Haritaları ve Senaryolar Kavram Yanılgılarını Giderebilir Mi?	Canlılar ve Hayat	4	2006
İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sindirim Sistemi Konusundaki Didaktik Kökenli Kavram Yanılgılarının Nedenleri	Canlılar ve Hayat	5	2009
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Görüntü Kavramı ve Düzlem Aynada Görüntü Oluşumu ile İlgili Kavramsal Anlamaları	Fiziksel Olaylar	5	2006
Probleme Dayalı Öğrenme ve Bil-İste-Öğren Stratejisinin Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Etkisi	Fiziksel Olaylar	5	2008
İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Isı-Sıcaklık ve Buharlaşma-Kaynama Konularındaki Kavram Yanılgıları	Fiziksel Olaylar	5	2008

Tablo 2. 2002-2012 Yılları Arasında Yapılan Çalışmalara Göre İlköğretim İkinci Kademede Fen ve Teknoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Dağılımları

Makalenin Başlığı	Konu Alanı	Sınıf Seviyesi	Yayım Yılı
İlköğretim Öğrencilerinin Kütle ve Ağırlık ile İlgili Kavram Yanılgıları ve Bu Yanılgıların 6., 7. ve 8. Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	Fiziksel Olaylar	6, 7, 8	2003
İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Yoğunlaşma Konusundaki Kavram Yanılgıları	Fiziksel Olaylar	6, 8,11	2005
Farklı Sınıflardaki Öğrencilerin Yüzme ve Batma Kavramalarını Anlama Düzeyleri	Fiziksel Olaylar	7, 8, 10, 11	2006
Fen Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destek Öğrenmenin Kavram Yanılgıları Üzerine Etkisi	Fiziksel Olaylar	7	2007
İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusunda Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları	Fiziksel Olaylar	6, 7, 8	2008
Katıların ve Sıvıların Basıncı Konularında Öğrencilerin Kavrama Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları	Fiziksel Olaylar	6	2009
Kavram Yanılgılarını Gidermede Simülasyon ve Geleneksel Öğrenme Ortamlarına Alternatif Haptic Teknolojisi: Öğretmen ve Öğrenci Algıları	Dünya ve Evren	6	2010

İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin 'Yer Kabuğu Nelerden Oluşur? Ünitesindeki Kavramlarının Anlaşılma Düzeyleri ile Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Dünya ve Evren	6	2008
'İlköğretim Öğrencilerinin Astronomi Olaylarına İlişkin Fikirleri	Dünya ve Evren	6	2010
İlköğretim Öğrencilerinin Gözüyle 'Yerçekimi Nerededir?	Dünya ve Evren	8	2010
7. Sınıf Öğrencilerinin Fiziksel ve Kimyasal Değişmeler Konusunu Anlamalarında İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi	Madde ve Değişim	7	2007
Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözünme Esnasında Kütlenin Korunumuyla ile İlgili Anlamalarının Tespiti	Madde ve Değişim	7, 8, 9, 10	2007
Fiziksel ve Kimyasal Değişim Konularındaki Kavram Yanılgılarının Düzeltilmesinde Açıklayıcı Hikâye Yönteminin Etkisi	Madde ve Değişim	6	2009
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tanecik Kavramı Hakkındaki Görüşleri: Bilgi Dönüşümü	Madde ve Değişim	6,7,8	2009
Isı ve Sıcaklık Konusunda 5E Modeliyle Öğretimin Öğrencilerdeki Kavramsal Değişime ve Onların Tutumlarına Etkisi	Madde ve Değişim	8	2011
'Maddenin Tanecikli Yapısı' Ünitesine Yönelik Zenginleştirilmiş Bilgisayar Destekli Bir Öğretim Materyalinin Tanıtımı	Madde ve Değişim	6	2012
Çözünme Kavramıyla İlgili Öğrenci Kavramalarının Tespiti: Bir Yaşlar Arası Karşılaştırma Çalışması	Madde ve Değişim	7, 8, 9, 10	2006
Kavram Değişimi Yöntemine Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Isı ve Sıcaklık Konusundaki 'Yanlış Kavramlar'ının Giderilmesindeki Etkisi	Madde ve Değişim	7	2005
İlköğretim 6., 7., ve 8. Sınıf Öğrencilerinin 'Erozyon' Hakkındaki Ön Bilgilerinin ve Kavram Yanılgılarının Tespiti	İnsan ve Çevre	6,7,8	2004
İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin 'Genetik' Ünitesi Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi	Canlılar ve Hayat	8	2005
İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Genetik ve Biyoteknoloji Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları	Canlılar ve Hayat	8	2005
İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin 'Denetleyici Ve Düzenleyici Sistemler' ile İlgili Kavram Yanılgılarının Yaşlara Göre Değişimi	Canlılar ve Hayat	6, 10	2006
Bilgisayar Destekli Kavram Haritalarına Uygun Bir Ders Örneği: Dolaşım Sistemi	Canlılar ve Hayat	6	2011

İç Salgı Bezlerimiz konusunda Uygulanan Kavram Haritalarının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi	Canlılar ve Hayat	7	2011
Dominant Zekâ Alanlarına Dayalı Bir Öğretimin Kavram Yanılgılarının Giderilmesindeki Etkisi	Canlılar ve Hayat	6	2011
Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hayvanların Üremesi, Büyümesi ve Gelişmesi Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Olası Kaynakları	Canlılar ve Hayat	7	2011

Tablo 3. 2002-2012 Yılları Arasında Yapılan Çalışmalara Göre İlköğretim Birinci ve İkinci Kademede Fen ve Teknoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının Dağılımları

Makalenin Başlığı	Konu Alanı	Sınıf Seviyesi	Yayım Yılı
İlköğretim Öğrencilerinin Fotosentez ve Solunum Konularındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi: Trabzon Örneklemi	Canlılar ve Hayat	5,8	2004
Öğrencilerin Bazı Temel Kimya Kavramlarını Anlama Seviyeleri ve Kavram Yanılgıları	Madde ve Değişim	5, 8, 9	2002
'İlköğretim Öğrencilerinin Işık, Görme ve Aynalar Konusundaki Kavram Yanılgılarının ve Öğrenme Zorluklarının İncelenmesi	Fiziksel Olaylar	3, 5, 7	2003
İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirmesi	Fiziksel Olaylar	4, 5, 6, 7, 8	2008

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISININ YORDAYICILARI OLARAK ÖĞRETİM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖZ-YETERLİK ALGISI VE ÖĞRENCİ BAŞARISINDAN SORUMLULUK ALGISI

THE SELF-EFFICACY PERCEPTIONS REGARDING TEACHING PROCESS AND TEACHERS RESPONSIBILITY PERCEPTION FOR STUDENT ACHIEVEMENT AS A PREDICTOR OF STUDENT BIOLOGY TEACHERS' TEACHER SELF-EFFICACY PERCEPTIONS

Hakan KURT[a], Murat AKTAŞ[b], Gülay EKİCİ[c], Özlem AKSU[d], Ahmet GÖKMEN[e]

[a]Yrd. Doç. Dr. Hakan KURT, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, kurthakan1@gmail.com

[b]Dr., Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları murat.aktas2008@hotmail.com

[c]Doç. Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulayekici@yahoo.com

[d]Dr. Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, ozlem-aksu-@hotmail.com

[e]Araş. Gör. Ahmet Gökmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, ahmetgökmenii@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada; biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ile öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları ve öğrenci başarısından sorumluluk algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeline göre hazırlanmıştır. Toplam 126 biyoloji öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen öz-yeterlik ölçeği, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları ölçeği ve öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeklerin geneli için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları 0.90, 0.89 ve 0.78 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson korelasyon katsayısı ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma sonunda; biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı arasında pozitif yönde ve orta düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan; regresyon analizi sonuçları, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı değişkenlerinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısını ve ölçeğin öğrenci meşguliyeti boyutu, öğretim stratejileri boyutu ve sınıf yönetimi boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı, Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik Algısı, Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algısı, Biyoloji Öğretmen Adayı

ABSTRACT

In this research, it is aimed to examine the relation between student biology teacher' teacher self-efficacy perception with self-efficacy perception regarding the education process and perception of responsibility from student success**.** The research has been prepared according to the scanning model. A total of 126 student

biology teacher' participated in the research. In the research, teacher self-efficacy scale, Education Process Self-Efficacy Beliefs Scale and Perception of Responsibility from Student Success Scale are used. For the general of the scales the Cronbach Alpha Reliability Coefficients have been found as 0.90, 0.89 and 0.78. In data analysis, beside descriptive statistics, Pearson Correlation Coefficient is used in the calculation of the relation between the variables; and multiple linear regression analysis is performed to determine the level of prediction of the dependent variables by the independent variables.

At the end of the research, it has been determined that there are positive and medium level relation between student biology teacher' teacher self-efficacy perception with education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. On the other hand, the results of the regression analysis have shown that the variables of education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success predict student biology teacher' teacher self-efficacy perception and motivation of student aspect, education strategies aspect, and class management aspect of the scale, positively and at significant level.

Key word: Teacher Self-Efficacy Perception, Self-Efficacy Perception Regarding Teaching Process, Responsibility Achievement For Student Achievement, Student Biology Teacher

1.GİRİŞ

Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmacıların en fazla öğretmen nitelikleri konusuna odaklandıkları söylenebilir. Çünkü nitelikli öğretmen, eğitim alanında karşılaşılan pek çok problemin çözümünde önemli bir faktördür. Dolayısıyla biyoloji eğitiminde de biyoloji öğretmeninin önemi göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Geleceğin biyoloji öğretmeni olacak olan biyoloji öğretmen adaylarının yeterli düzeyde öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olmaları onların nitelikli öğretmen olabilmeleri açısından oldukça gereklidir. Bu noktada öğretmen öz-yeterlik algısı kapsamında yer alan öğrencinin güdülenmesi boyutu, öğretim stratejileri boyutu ve sınıf yönetimi boyutuna yönelik olarak biyoloji öğretmen adaylarının yüksek algı düzeyine sahip olmaları tercih edilen bir durumdur. Ancak bilindiği gibi öğretmen nitelikleri yönünde farklı öz-yeterlik algılarının birbirini etkilemesi ve ilişkisi söz konusu olabilmektedir. Özellikle son yarım asır içinde öğretmen eğitimi alanındaki literatürde, yapılan çalışmalarda en fazla farklı boyutlarıyla öğretmen nitelikleri konusuna odaklanıldığı söylenebilir. Çünkü nitelikli öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan pek çok problemin çözümünde etkili olacağı ve problemlerin ortaya çıkmamasında önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda dikkate alınan pek çok kuram olmasına rağmen araştırmacıların özellikle Rotter'ın (1966) Denetim Odağı Kuramına (Locus of control) ve Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Kuramına yoğunlaştıkları ve bu kuramlardan yararlanarak öğretmen niteliklerini farklı açılardan incelemeye ve belirlemeye çalıştıkları görülmektedir.

Denetim odağı kavramı pek çok araştırmaya temel oluşturmuş ve Rotter (1966) tarafından literatüre kazandırılmış bir kavramdır. Denetim odağı, bireyin davranışının sonucunda ne olacağına ilişkin olarak geliştirdiği beklentileridir ve bireyin durumu kendi yetenek, özellik ve davranışlarının sonuçlarına göre ya da şans, kader, talih ve kendisi dışındaki güçlerin işi olarak algılamaması eğilimidir (Dönmez, 1986).Bu kapsamda denetim odağı kavramından yararlanarak pek çok araştırmacıda çalışmalar yapmışlardır. Guskey (1981a) tarafından literatüre kazandırılan **"**Öğrencinin akademik başarısından-başarısızlığından sorumluluk alma"kavramı da bu kavramlardan biridir. Öğrencinin akademik başarısından-başarısızlığından sorumluluk alma kavramına göre mesleğinde yeterlik algısı olumlu olan öğretmenler, öğrencinin hem başarısı hem de başarısızlığından kendisini sorumlu tutarlarken, yeterlik algısı düşük öğretmenler ise öğrencinin başarısızlık

durumlarını kendisi dışındaki nedenlerle açıklarlar. Özellikle öğretmenin niteliğinin göstergelerinden biri olarak kabul edilen öğrencinin akademik başarı-başarısızlığı eğitim-öğretimde oldukça önemlidir.

Öz-yeterlik kavramı ise; Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı'nda vurgulanan en önemli kavramlardandır (Bandura, 1977). Öz-yeterlik kavramı; davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Farklı alanlarda pek çok öz-yeterlik algısı vardır ki Öğretmen öz-yeterliği de bu kavramların en önemlilerinden ve en fazla araştırmalar yapılanlarındandır. Öğretmen öz-yeterlik algısı; öğretmenlerin görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984; Brouwers & Tomic, 2003; Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin yüksek nitelikli davranışları, öğrencilerin başarıları, öğretmenin uyguladığı eğitim-öğretim faaliyetleri vb. arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Anthony & Kritsonis, 2007; Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006; Ghaith & Yaghi, 1997; Sewell & St-George, 2000; Usher & Pajares, 2006; Thornberg, 2008; Wollfolk, Rosoff,& Hoy, 1990). Dolayısıyla bu noktada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla öğrencilerinin akademik başarılarından-başarısızlıklarından ne kadar sorumludurlar sorusu akla gelebilmektedir.

Öğretmen öz-yeterlik algısıyla ilgili olarak pek çok faktörün etkileşimi konusunda araştırmalar yapılmış olmasına rağmen, öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algısı ve öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısının öğretmen öz-yeterlik algısını yordama gücü konusunda bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Oysaki öğrenci başarısından sorumluluk algısı, öğretmen öz-yeterlik algısı ve öğretmen öz-yeterlik algısının bir boyutu olan öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı konuları birbiriyle oldukça ilgili konulardır. Hem birbirinin sonucu hem birbirinin nedeni ve birbirini etkileyen konulardır. Çünkü öğrenci başarısından sorumluluk hissedebilmek noktasında önemli olan denetim odağı yüksek olan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının da yüksek olduğu, öğrenci başarısından sorumluluk alabildikleri, öğretmenlerin sınıf içi davranışları, öğretimi planlaması-uygulaması, motivasyonu, etkili sınıf yönetimi becerileri, öğrenci katılımını sağlama vb. üzerinde oldukça önemli etkisi olduğu düşünüldüğünde (Adu & Olantundun, 2007; Akiri & Ugborugbo, 2009; Guskey, 1981b; Hoy & Spero, 2005; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), bu kavramların birbiriyle ilişkisinin araştırılması alana oldukça önemli veriler kazandıracaktır. Ancak özellikle öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçim sisteminde yüksek düzeyde tutum, ilgi, istek, denetim odağı, öz-yeterlik, sorumluluk gibi pek çok duyuşsal boyutlar ihmal edilmektedir (Ataünal, 2000; Ekici, 2005; Ekici, 2012b; Hacıoğlu, 1990). Bu araştırmayla birlikte bu değişkenler arasındaki ilişki ve birbirini etkileme düzeyleri belirlenerek literatüre önemli veriler kazandırılabilecektir.

1.1.Çalışmanın Amacı

Bu araştırmada; biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ile öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları ve öğrenci başarısından sorumluluk algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1.Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algıları nasıldır?

2. Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim süreci öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

3. Biyoloji öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları ve öğrenci başarısından sorumluluk algıları öğretmen öz-yeterlik algılarını yordamakta mıdır?

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

2.1.Çalışma Grubu

2011–2012 eğitim-öğretim döneminde hazırlanan araştırmaya Gazi Üniversitesinde eğitim gören toplam 126 biyoloji öğretmen adayı katılmıştır.

2.2.Verilerin Toplanması

Araştırmada ölçme aracı olarak öğretmen öz-yeterlik ölçeği (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları ölçeği (Özdemir, 2008) ve öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği (Guskey, 1981a) kullanılmıştır. Aşağıda bu ölçeklerle ilgili bilgi verilmiştir;

Öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algı ölçeği: Orijinali Tschannen-Moran & Hoy (2001) tarafından hazırlanmış olan ölçeğin Türkçeye adaptasyonu, geçerlik ve güvenirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Orijinal ölçek 9'lu Likert tipinde beş tercih noktalı toplam 24 madde içermektedir. Maddeler "hiçbir zaman" ile "her zaman" arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puan 24 ile 120 arasında değişmektedir. Öğrenci meşguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda 8'er madde yer almaktadır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, .90 olarak bulunurken, öğrenci meşguliyeti boyutu için .81, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .79 olarak hesaplanmıştır.

*Öğretmen Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları ölçeği;*Öğretim sürecinin planlanması (8 madde), uygulanması (19 madde) ve değerlendirilmesi (13 madde) olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin cevaplandırılmasında, ölçeğin aralıkları 1 "hiç katılmıyorum", 2 "katılmıyorum", 3 "kararsızım", 4 " katılıyorum" ve 5 "tamamen katılıyorum" şeklinde hazırlanmıştır (Özdemir, 2008). Bu araştırma kapsamında ölçeğin tümü için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .89 olarak hesaplanırken, öğretim sürecinin planlanması boyutu için .81, uygulanması boyutu için .82 ve değerlendirilmesi boyutu için ise .79 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Öğrenci Başarısından Sorumluluk Algı Ölçeği: Ekici (2012a) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek Guskey (1981a) tarafından hazırlanmıştır. Ölçek başarıdan sorumlu olma ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu olmak üzere toplam iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplam 30 madde içermektedir. Her bir maddede iki alt boyuta ait (a) ve (b) olmak üzere birer seçenek yer almaktadır. Bir maddede yer alan her

iki seçeneğe verilen puanların toplamı en fazla 100 olabilmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda bir boyuta ait seçeneğe 99 puan verilirken diğer boyuta ait seçeneğe en fazla 1 puan verilebilmektedir. Bu çalışma için ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.78 olarak bulunurken, başarıdan sorumlu olma boyutu için .81 ve başarısızlıktan sorumlu olma boyutu için .86 olarak bulunmuştur.

2.3.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında, değişkenler arasındaki ilişkilerin hesaplanmasında Pearson korelasyon katsayısı ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan istatistik işlemlerle elde edilen bulgular ilgili alt amaçlar başlığı altında tablolaştırılarak yorumları verilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ilgili alt amaçlar yönünde tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

1.Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algıları nasıldır?

Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algılarına ait betimsel istatistiklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı puanlarının dağılımı

Ölçeklerin boyutları	N	X	SS
Öğretmen öz-yeterlik algı ölçeğinin geneli	126	163.15	12.17
Öğrenci meşguliyeti	126	53.70	5.57
Öğretim stratejileri	126	55.75	6.15
Sınıf yönetimi	126	54.28	5.13
Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algı ölçeğinin geneli	126	152.21	9.11
Öğretim sürecinin planlanması	126	32.42	5.71
Öğretim sürecinin uygulanması	126	72.51	7.53
Öğretim sürecinin değerlendirilmesi	126	57.14	5.40
Öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeğinin geneli	126	56.19	5.74
Öğrenci başarısından sorumluluk algısı	126	59.32	7.45
Öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı	126	54.11	6.65

Tablo 1'de araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyi X=163.15 olan puanları 9'lu Likert tipinde düzenlenmiş olan ölçeğin 7 seçeneğinin yakınında yer almaktadır. Bu durum öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlarında da öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algı puanları ölçeğin genelinde X=152.21 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puanın X=200 olduğu düşünüldüğünde bu puan oldukça yüksektir. Ölçeğin

boyutlarında da öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algı puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenci başarısından sorumluluk algı puanları ölçeğin genelinde X=56.19 olarak bulunmuştur. Bu puan 50.00 olan ölçek ortalamasından yüksektir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı puanlarının ortalamanın üstünde olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı puanları başarısızlıktan sorumluluk algı puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır.

2. Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim süreci öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim süreci öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algı düzeyleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretim süreci öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı testi sonuçları

	Ölçeğin geneli	Öğrenci meşguliyeti	Öğretim stratejileri	Sınıf yönetimi
Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ölçeğinin geneli	.328*			
Öğretim sürecinin planlanması boyutu Öğretim sürecinin uygulanması boyutu Öğretim sürecinin değerlendirilmesi boyutu	.344*			
Öğrenci başarısından sorumluluk algısı ölçeğin geneli	.358**		.318**	
Öğrenci başarısından sorumluluk algısı boyutu	.397*	344*		
Öğrenci başarısızlığından sorumluluk algısı boyutu	.390*			

* p<0.05 ve **p< 0.01

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak 0.70–1.00 arasında olması yüksek, 0.70–0.30 arasında olması orta, 0.30–0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 2'de görüldüğü gibi, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı arasında p<0.05 ve p< 0.01 düzeyinde pozitif yönde ve orta düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir (r= .318 ve r=.397 arasında değişmektedir, p<0.05 ve p< 0.01).

3. Biyoloji öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algıları ve öğrenci başarısından sorumluluk algıları öğretmen öz-yeterlik algılarını yordamakta mıdır?

Tablo 3, 4 ve 5'te biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının yordama düzeylerine ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 3. Öğretmen öz-yeterlik algısının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	15.451	.284		4.452	.000		
Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı	-.362	.357	.432	-2.321	.023	-.056	-.087
Öğrenci başarısından sorumluluk algısı	-.124	.154	-.325	-1.241	.011	-.075	-.019

F=.258, p <0.01; R=.314; R^2 = .089

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretmen öz-yeterlik algısıyla anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=.314, p<0.01). Bu yordayıcı değişkenler, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısındaki toplam varyansın % 8.9'unu açıklamaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı}}$=.432, p<0.01) ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}}$=-.325, p<0.01) öğretmen öz-yeterlik algısını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Tablo 4. Öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci meşguliyeti boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	14.369	.253		3.592	.045		
Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı	1.528	.524	.354	-1.254	.012	-.365	-.045
Öğrenci başarısından sorumluluk algısı	1.045	.857	.253	-1.354	.019	-.534	-.254

F=.527, p <0.01; R=.652; R^2 = .082

Tablo 4 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci meşguliyeti boyutuyla anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=.652, p<0.01). Bu yordayıcı değişkenler, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci meşguliyeti boyutunun toplam varyansının % 8.2'ini açıklamaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı}}$=.354, p<0.01) ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}}$=.253, p<0.01) öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci meşguliyeti boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Tablo 5. Öğretmen öz-yeterlik algısının öğretim stratejileri boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	9.857	1.354		13.592	.010		
Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı	-.658	.563	.078	-1.136	.030	-.086	-.065
Öğrenci başarısından sorumluluk algısı	-.157	.457	-.085	-.087	.015	-.085	-.078

F=.354, p <0.01; R=.574; R^2 = .063

Tablo 5 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretmen öz-yeterlik algısının öğretim stratejileri boyutuyla anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=.574, p<0.01). Bu yordayıcı değişkenler, biyoloji öğretmen

adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısının öğretim stratejileri boyutundaki toplam varyansın % 6.3'ünü açıklamaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı}}$=.078, p<0.01) ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}}$=-.085, p<0.01) öğretmen öz-yeterlik algısının öğretim stratejileri boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

Tablo 6. Öğretmen öz-yeterlik algısının sınıf yönetimi boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	15.214	.978		7.125	.000		
Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı	-.571	.654	.086	-1.256	.003	-.325	-.085
Öğrenci başarısından sorumluluk algısı	-.364	.367	-.092	-.564	.000	-.124	-.052

F=.524, p <0.01; R=.457; R^2 = .112

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretmen öz-yeterlik algısının sınıf yönetimi boyutuyla anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=.457, p<0.01). Bu yordayıcı değişkenler, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısının sınıf yönetimi boyutundaki toplam varyansın % 11.2'ini açıklamaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı}}$=.086, p<0.01) ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı değişkeni ($\beta_{\text{öğrenci başarısından sorumluluk algısı}}$=-.092, p<0.01) öğretmen öz-yeterlik algısının sınıf yönetimi boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırmaya katılan biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinin hem ölçeğin genelinde hem de boyutlarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Çalışmaların niteliklerine bağlı olarak farklı çalışma gruplarında farklı sonuçlar tespit edilirken, öğretmen adaylarının ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik algılarının incelendiği araştırmalarda öğretmen öz-yeterlik algılarının öğrenci meşguliyeti, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutunda orta düzeyde olduğu belirlenmiştir (Ekici, Atik, Gökmen, Altunsoy & Çimen; 2010; Üstüner, Demirtaş, Cömert & Özer, 2009). Ancak öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterlik algılarına sahip olmaları tercih edilen bir durum olduğundan biyoloji öğretmenleri açısından bu önemli bir sonuçtur.

Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algı puanlarının ölçeğin genelinde ve boyutlarında yüksek olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür araştırıldığında da, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algılarının çalışmaların niteliklerine bağlı olarak bazılarında yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Çoklar ve Odabaşı, 2009; Gökmen, Ekici, Çimen & Altunsoy, 2011; Oğuz, 2009; Özdemir, 2008). Ancak öğretmen öz-yeterliğinin ve öz-yeterliğin bir çeşidi olan öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algı puanının yüksek olması oldukça önemli sonuçlardandır. Her iki öz-yeterliğin birbirini desteklediğini ifade etmektedir.

Öğrenci başarısında-başarısızlığında öğretmenin gerçek sorumluluğunun ne olduğu hala tartışılmakla birlikte (Darling-Hammond, 1998; Sanders, 1998), öğrencinin hem başarısından hem de başarısızlığının öncelikli sorumlularından biri öğretmendir. Bu araştırma sonunda öğrenci başarısından sorumluluk algı puanları

ölçeğin genelinde yüksek bulunmuştur. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algı puanları başarısızlıktan sorumluluk algı puanlarına göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan literatürde de öğretmen adaylarının öğrenci başarısından, başarısızlığına göre daha fazla sorumluluk algıladıkları belirlenmiştir (Ekici, 2012a; Ekici, 2012b; Guskey, 1987; Güvenç, 2011; Pratt, 1985; Sherman & Giles, 1981). Bu araştırmada elde edilen sonuca göre de biyoloji öğretmen adaylarının da öğrencinin başarısından başarısızlığına göre daha fazla sorumluluk algıladıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu sonuç literatürde yer alan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Diğer taraftan yapılan araştırmalarda öğretmenlerin/ öğretmen adaylarının aldıkları eğitimlerin öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk alma algılarının olumlu yönde gelişmesinde etkili olduğu belirtilmektedir (Castellini, 1986; Guskey, 1984; Rosenshine, 1986). Bu noktada düşünüldüğünde biyoloji öğretmen adaylarına uygun eğitim verilerek eğitim süreçlerinde öğrenci başarı-başarısızlığından sorumluluk algılarının gelişmesi ve olumlu yönde değişmesi sağlanabilir.

Elde edilen diğer önemli sonuçlardan biri ise; biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı arasında $p<0.05$ ve $p< 0.01$ düzeyinde pozitif yönde ve orta düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir ($r= .318$ ve $r=.397$ arasında değişmektedir, $p<0.05$ ve $p< 0.01$).

Diğer taraftan yapılan regresyon analizi sonuçlarında; öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretmen öz-yeterlik algısının öğretmen öz-yeterlik algısındaki toplam varyansın % 8.9'unu açıklamaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretmen öz-yeterlik algısının öğrenci meşguliyeti boyutunun toplam varyansının % 8.2'ini açıklamaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretim stratejileri boyutundaki toplam varyansın % 6.3'ünü açıklamaktadır. Öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısının öğretmen öz-yeterlik algısının sınıf yönetimi boyutundaki toplam varyansın % 11.2'ini açıklamaktadır. Dolayısıyla regresyon analizi sonuçları, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısı ve öğrenci başarısından sorumluluk algısı değişkenlerinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısını ve ölçeğin öğrencinin meşguliyeti boyutu, öğretim stratejileri boyutu ve sınıf yönetimi boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak; biyoloji öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik algısına, öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algısına ve öğrencinin akademik başarı-başarısızlığından sorumluluk algısına sahip olmaları nitelikli biyoloji öğretmeni olabilmeleri ve öğretmenlik görevine başladıklarında daha verimli olmaları açısından önemli faktörler arasında yer almaktadır. Ancak özellikle öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine seçim sisteminde yüksek düzeyde tutum, ilgi, istek, denetim odağı, öz-yeterlik, sorumluluk gibi pek çok duyuşsal boyutlar ihmal edilmektedir (Ataünal, 2000; Ekici, 2005; Ekici, 2012b; Hacıoğlu, 1990). Ancak bu yönde yapılan araştırmalarda, öğretmen öz-yeterlik algısı ve mesleklerinde sorumluluk algısı yüksek olan öğretmenlerin uygun öğretim tekniklerini seçme, öğrencilerde yüksek başarı sağlama, öğrencilerle etkili iletişim kurma vb. konularında daha başarılı ve istekli oldukları ifade edilmektedir (Anderson, Dragsted, Evans & Sorensen, 2004; Appleton & Kindt, 2002; Guskey, 1988). Dolayısıyla biyoloji öğretmen adaylarının da nitelikli öğretmenler olabilmeleri yönünde mutlaka yüksek öz-yeterlik ve sorumluluk algı düzeyine sahip olmaları gerekmektedir. Biyoloji öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin bu yönde düzenlenmesi, öz-yeterlik düzeylerinin belirlenerek geliştirilmesi yönünde eğitim almaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Adu, E. O., & Olantundun, S.O. (2007).Teachers' perception of teaching as correlates students' academic performance in Oyo State Nigeria. *Essays in Education,20*, 57–63.

Akiri, A. A., & Ugborugbo, N. M. (2009).Teachers' effectiveness and students' academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Stud Home Comm Sci,3* (2), 107–113.

Anderson, A. M., Dragsted, S., Evans, R. H., & Sorensen, H. (2004). The relationship between changes in teachers' self-efficacy beliefs and the science teaching environment of Danish first-year elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education,15*, 25-38.

Anthony, T., & Kritsonis, W. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-mentoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school. *District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research,4* (1), 1-8.

Appleton, K., & Kindt, I. (2002). Beginning elementary teachers' development as teachers of science. *Journal ofScience Teacher Education,21*, 155-168.

Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education, 35* (5), 28-32.

Ataünal, A. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş veya nasıl bir insan*.20 Mayıs, İstanbul: Eğitim, Kültür ve Sosyal Dayanışma Vakfı Yayını: *3*, 151- 152.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.

Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. *Research in Education,69*, 67–80.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.*Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology,44*, 473–490.

Castellini, C. A. (1986). *An analysis of the effects of effective teaching training on elementary teachers' locus-of-control* (Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University, 1986), Dissertation Abstracts International, *47*, 3960.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim, 30* (137), 74–81.

Çoklar, A. N., & Odabaşı, H. F. (2009). Eğitim teknolojisi standartları açısından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-16.

Darling-Hammond, L. (1998). Standards for assessing teaching effectiveness are key: Response Schalock, Schalock, and Myton. *Phi Delta Kapan, 79* (6), 471-472.

Dönmez, A. (1986). Denetim odağı: Temel araştırma alanları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,18* (1), 259–280.

Ekici, G. (2005). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Ekici, G., Atik, A. D., Gökmen, A., Altunsoy, S., & Çimen, O. (2010). An assessment of the relationship between teacher candidates' levels of teacher self-efficacy and levels of their attitudes and beliefs on classroom control. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II,* 1196–1204, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bakü-Azerbaycan ve Azerbaycan Devlet Pedaqoji Üniversitesi.

Ekici, G. (2012a). Öğretmenlerin öğrenci başarısından sorumluluk algı ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik,1* (2), 23–35.

Ekici, G. (2012b).Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarına cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin etkisinin değerlendirilmesi. Niğde: X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27–30 Haziran 2012.

Ekiz, D., (2003).*Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara:Anı Yayıncılık.

Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education,13*, 451-458.

Gökmen, A., Ekici, G., Çimen, O., & Altunsoy, S. (2011). An investigation into candidate biology teachers' self-efficacy beliefs related to the teaching process. *World Conference on Educational Sciences*,Istanbul: Bahcesehir University, 3-7 February 2011, *Procedia Social and Behavioral Sciences,2* (2011), 2559-2563.

Guskey, T. R. (1981a). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education,32* (3), 44–51.

Guskey, T. R. (1981b). The relationship of affect toward teaching and teaching self-concept to responsibility for student achievement. *Journal of Social Studies Research,5* (2), 60-74.

Guskey, T. R. (1984). The influence of change in change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal,21* (2), 245–259.

Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research,81* (1), 41–47.

Guskey, T. R. (1988).Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*, 63–69.

Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal, 31*, 627–643.

Güvenç, H. (2011). Öğretmen adayı öğrencilerin mesleki özyeterlilik algıları ile öğrenci başarısı sorumluluk algıları. *E-Journal of New World Sciences Academy Educational Sciences,6* (2), 1410-1421.

Hacıoğlu, F. (1990). *Öğretmenlik uygulaması modeli*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi,* sayfa: 67-70, Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009.

Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,54,* 277–306.

Pratt, D. L. (1985). Responsibility for student success/failure and observed verbal behavior among secondary science and mathematics teachers. *Journal of Research in Science Teaching, 22*, 807–816.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, *80* (1), 1–28.

Rosenshine, B.(1986).Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership,43* (7),60-69.

Sanders, W. L. (1998). Value added assessment. *School Administrator*, *11* (55), 24–27.

Sewell, A. & St-George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry, 1* (2), 58-71.

Sherman, T. M., & Giles, M. B. (1981). The development and structure of personal control in teachers. *Journal of Educational Research,74*, 139–142.

Usher, E., & Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: invitations as critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Emory University Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7–16.

Üstüner, M., Demirtaş, H., & Cömert, M. (2009). The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching. (The case of İnönü University Faculty of Education). *Education and Science*, *34* (151), 140-155.

Thornberg, R. (2008). School children reasoning about school rules. *Research Paper in Education*, 23 (1).

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17* (7), 783–805.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education,6*, 137–148.

Zimmerman, B. J. (Eds.) (1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies.* New York: Cambridge University Press.

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EVRİM TEORİSİ VE EVRİM ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

ANALYSİS OFTHE SCIENCE ANDTECHNOLOGY PRESERVICE TEACHERS'OPINIONS ONTEACHINGEVOLUTION ANDTHEORY OF EVOLUTION

Ufuk TÖMAN[1], Faik Özgür KARATAŞ[2], Sabiha ODABAŞI ÇİMER[3]

[1] Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BAYBURT

utoman@bayburt.edu.tr

[2]Karadeniz Teknik Üni., Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, TRABZON

faikozgurkaratas@hotmail.com

[3]Karadeniz Teknik Üni., Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi, TRABZON

sabihaodabasi@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının evrim teorisi ve evrim öğretimine yönelik görüşleri incelenmesidir. Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının evrim teorisi ve evrim öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, betimsel bir araştırmadır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Sorular yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri yapılmıştır. Araştırma, Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, 4. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmaya, Bayburt Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nden 90 öğrenci katılmıştır. Örneklemde yer alan 90 öğrencinin 46'sı kız, 44' ü erkek öğrencidir. Bu nedenle, yöntem olarak uygulamada karşılaşılan sorunların araştırılması ve çözüm üretilmesi amacıyla kullanılan betimsel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi seçilmiştir. Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının evrime, darwin teorisi ve ortak atadan gelme gibi anlamlar yükledikleri görülmektedir. Ayrıca evrim öğretiminin gerekliliğini belirten öğrenciler, evrimin bilim olduğu gerçeğinin inkar edilmeyeceğini fakat toplumdaki bakış açısından kaynaklanan durumların, evrim öğretimini olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Evrim teorisi, Evrim öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretmen Adayları

ABSTRACT

In this study, we investigate of science and technologyteachers'opinions aboutthe theory of evolutionand the evolution teaching.The aim of this study,we investigate of science and technologyteachers'opinions aboutthe theory of evolutionand the evolution teaching. This studyis a descriptivestudy. Open-ended questionswere usedto determinethe views ofpre-service teachers. Questionsused inthe statistical analysis ofdata for obtained student's through. Solution tothe problems encounteredin practiceas a methodfor the production ofresearch so descriptive researchapproachesused in thesurvey method.This study was applied Department ofScience Teachingat the Faculty ofEducationstudents inthe lastclass.Department of Science Teaching90 studentsparticipated the study in Bayburt University. The90 studentsin the sample and all of them are 46 female and 44 male. The findings of the study about students opinion for evolution that coming from a common ancestor and such as Darwinian theory. In addition students will not bedeniedthe fact that theevolutionof science but from thepoint of view ofsociety reporteda negative effect onthe teaching ofevolution

Key words: The theory of evolution, evolutioneducation,Science andTechnology preservice Teacher

1.GİRİŞ

İnsan doğası gereği çevresindeki olgulara merak duymuş ve bu merak duygusu insanların bu olguları incelemesine neden olmuştur. Özellikle canlılara olan ilgileri ile bilinen insanoğlu eski zamanlardan günümüze kadar çevresindeki canlıları gözlemlemiş ve bir çıkarımda bulunmaya çalışmıştır. İnsanların çevrelerindeki canlıları gözlemlemeleriyle başlayarak günümüze kadar gelinen bu süreçte, canlıların incelenmesine yönelik bilimsel disiplinler meydana gelmiştir.

Canlıları incelemekteki amaçlardan biride, canlılar arasındaki benzerlik ve farklılık ilişkilerini ortaya koymaktır. Bu amaç, biyoloji disiplininin temel işlevlerinden biridir. Bu işleve yönelik olarak canlıların benzerliklerini ve farklılıklarını bir neden sonuç ilişkisi içinde açıklayan kapsamlı teorilerden biride evrim teorisidir (Alters & Nelson, 2002). Evrimle ile ilgili araştırmalar o kadar eskidir ki, yapılan çalışmaların başlangıcı tarih öncesi zamanlara kadar uzanmaktadır. On sekizinci yüzyıldan itibaren bilimsel olarak ele alınmaya başlanan evrim kavramı, biyolojide hücre yapısı, hücre bölünmesi, kalıtım ve üreme gibi konu ve kavramların çoğunu ayrıntılı olarak içine almaktadır. Bu yüzden bu kavram her zaman tartışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2009).

Tarihsel bir süreci olan evrim kavramı, asıl ilgiyi Charles Darwin ile kazanmıştır. Darwin evrimi en basit şekliyle "canlı ve cansız sistemlerin değişim süreci" olarak tanımlamıştır (Akyol, Sungur ve Tekkaya, 2010). Evrim kavramının kendisi de sabit değildir, zaman süreci içerisinde yeni bilimsel çalışmaların ışığı altında değişmektedir. Bu değişkenlik evrimin bilime katkılarda bulunmasını sağlamıştır. Evrim bilime iki önemli katkıda bulunmuştur. Birincisi organik evrim düşüncesini destekleyen zengin kanıtlar dizisini toplayarak ve düzenleyerek bilim dünyasına sunmasıdır. İkincisi ise, evrim mekanizmasının esasını oluşturan "Doğal Seçilim" ya da diğer bir deyimle "Doğal Seçim" kuramının ilkelerinin ortaya konulmasıdır (Kılıç ve Tekkaya, 2011). Bilimsel çevrelerde desteklenen evrimin, toplum geneline bakıldığında çoğu zaman tartışmalı bir konu olduğu düşünülmektedir (Beardsley, 2004; Bishop & Anderson, 1990; Somel vd., 2006; Wiles, 2010). Darwin ilkelerini ortaya koyarken ve savunurken önemli bir faktör olan sosyal boyutu hesaba katmamıştır. Evrimin ortaya koyduğu iki varsayım bağlamında yöneltilen bazı eleştiriler vardır. Bu eleştirilerden birincisi evrim kuramının genelleme amacı taşıyan bir fikir olduğudur (Çetinkaya, 2006; Kılıç, Soran & Graf, 2011). Çünkü evrim teorisi, canlıların çevreye iyi uyum sağlayabilmelerini, yaşamlarını sürdürmelerine bağlamıştır. Canlıların yaşamlarını sürdürmelerini de çevreye iyi uyum sağlamayla açıklamaktadır. Bu da bilgi dağarcığımıza çok önemli bir katkı sağlamamaktadır (Demir, 2009). İkinci eleştiriye göre ise, bu kuram özellikle sosyal ilişkilere veya uygarlıkların gelişimine uygulandığında, güçsüzleri ortadan kaldıran güçlüleri korumakta, onlara bir meşruluk kazandırmaya çalışmaktadır (Alles, 2001). Bu noktada yöneltilen bir diğer eleştiride, bu kuramın mevcut bilgi birikimimizle uyuşup uyuşmadığıdır. Şayet bu kuram mevcut bilgi birikimimizle uyuşuyorsa ne derece uyuştuğu noktasında toplanmaktadır (Kılıç, Soran & Graf, 2011). Bu konudaki birbirine zıt görüşler, doğada rekabete dayanamayan zayıfların yok olduğu yaklaşımını destekleyenler kadar, yardımlaşma esasına göre canlıların birbirini koruduğuna ilişkin gözlemler ve örneklerinde mevcut olduğunu savunmaktadır (Akyol, Sungur, Tekkaya, 2010; Demir, 2009). Bu görüşler, sadece belirtilen tartışma alanlarında kalmamış biyoloji konularında önemli bir yer teşkil eden evrim teorisinin öğretim ortamlarındaki durumu ve öğrenilme sürecine de etkide bulunmuştur.

Evrim öğretimi ile ilgili olarak öğrencilerin evrim teorisiyle ilgili eksikliklerinin tespitine yönelik çalışmalar mevcuttur. İlgili Alanyazın, öğrencilerin evrim teorisine ilişkin tutumları, algılamaları, öğrenmeleri ve evrim teorisini biyolojinin önemli bir teorisi olarak kabulleri yönündeki sıkıntıların tam olarak giderilemediğini göstermektedir (Bishop & Anderson, 1990; Green, 1990; Settlage, 1994; Sinclair, Pendarvis, &Baldwin, 1997). Evrim teorisinin kabulüne yönelik yapılan araştırmaların sonuçları, dini inanç düzeyi ve evrim teorisine yönelik olumlu tutum geliştirilmesi arasında negatif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Crawford et al., 2005; Sinatra et al., 2003). Bu negatif ilişkinin temel sebebinin, evrim teorisi ve inanç sistemlerinin "insanın kökeni"ni açıklayış şeklindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir (Apaydın ve Sürmeli, 2009). Konunun dini inançlarla ilişkilendirilerek gündeme gelmesi, toplumda konuya yönelik önyargı oluşmasına neden olmaktadır. Bu durum, okullarda da kendini göstermekte, okul yönetiminin ve ailelerin evrime bakış açıları sınıflardaki öğretime de yansıyabilmektedir (Çetinkaya, 2006).

İlgili Alanyazında öğretmenler, evrim konusunu işlemeyi tercih etmemelerinin nedenlerini açıklarken evrim konusunu işleyebilecek yeterli alan bilgisine sahip olmamaları, meraklı öğrencilerin sorularını cevaplayamama endişeleri, öğretim programının yeteri kadar yol gösterici ve destekleyici olmaması, konuya ilgi duymamaları gibi gerekçelere dayandırmışlardır (Apaydın ve Sürmeli, 2009; Kılıç, Soran & Graf, 2011). Bu çalışmada ise, Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının evrim teorisi ve evrim öğretimine yönelik görüşleri incelenecektir.

2.YÖNTEM

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının evrim teorisi ve evrim öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorular kullanılmıştır. Sorular yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri kullanılmıştır. Bu nedenle yöntem olarak uygulamada karşılaşılan sorunların araştırılması ve çözüm üretilmesi amacıyla kullanılan betimsel araştırma yaklaşımlarından tarama yöntemi seçilmiştir.

Tarama yöntemi, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2004) Sorular yoluyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri üzerinden genellemelere ulaşılmaya çalışılır. Üzerinde yapılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra, bu resimden çok özel bir kesit alınarak özel durum çalışmaları başlatılır (Çepni, 2012).

2.1.Araştırmanın Örneklemi

Araştırma, Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, 4. Sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmaya, Bayburt Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü'nden 90 öğrenci katılmıştır. Örneklemde yer alan 90 öğrencinin 46'ü kız, 44' ü erkek öğrencidir.

2.2.Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının evrim teorisi ve evrim öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan 5 açık uçlu soru, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında, araştırmacının uygulama esnasında yapmış olduğu gözlemlerden de yararlanılmıştır. Öğrencilere

sorulacak açık uçlu sorular kapsam, dil, soruların açık ve anlaşılır olmaları açısından uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, sorulara son şekli verilmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Bu teknik doğrultusunda veriler kategorilere ayrılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler çözümlenmiş ve birbirinden bağımsız olarak tasnif edilerek gruplandırılmıştır. Daha sonra bu kategoriler birbirleriyle karşılaştırılarak, son hali verilmiştir. Veriler analiz edilerek frekans dağılımları (f) ve yüzdeleri (%) verilmiştir. Öğretmen adaylarının sorulara verdikleri yanıtlardan, doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.

Bunların yanında, araştırma soruları belirlenirken, Apaydın ve Sürmeli (2009), Akyol, Sungur ve Tekkaya (2010), Kılıç ve Tekkaya (2011) tarafından yapılan çalışmalardan da yararlanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan soruların güvenilirliğinin sağlandığı düşünülmüştür. Bunun yanı sıra sorularının geçerliliği; uzman görüşleri ve ilgili literatürden yararlanılarak sağlanmıştır. Çalışmanın bir sonraki bölümünde, yapılan analizlerden elde edilen bulgular geniş bir şekilde sunulmuştur.

3.BULGULAR

Araştırmada kullanılan ve Fen ve Teknoloji dersi öğretmen adaylarının evrim teorisi ve evrim öğretimine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan 5 açık uçlu soruya verilen cevapların analizi sonucu elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir.

3.1.Öğrencilerin evrim kavramına yönelik görüşleri

Öğrencilere, "*Evrim sözcüğünü duyduğunuzda aklınıza ilk ne gelmektedir?* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla, öğrencilerin temel anlamda evrimden ne anladıkları ortaya konulmak istenmiştir. Öğrencilerin üzerinde durduğu konulara ilişkin ana başlıklar gruplandırılarak Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1.Öğrencilerin evrim kavramına yönelik görüşleri

Öğrenci Görüşleri	***f***	**%**
İnsanların maymunlardan evrimleşmesi	35	39
Darwin ve Darwin' in teorisi	22	25
İnanca uymayan fikirler	9	10
Türlerin zamanla başka türlere dönüşmesi	20	22
Dinozorların yok olması	2	2
Mantığa uymayan fikirler	2	2

Yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının evrim sözcüğünü ilk duyduklarında akıllarına "insanların maymunlardan evrimleştiği" fikri gelmektedir (% 39). Bir üniversite öğrencisinin "Evrim kelimesini ilk

duyduğumda sanırım nasıl maymundan geldik sorusu aklıma gelmektedir" şeklindeki cevabı bu duruma örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının yine önemli bir çoğunluğunun (% 25), evrim sözcüğünü Darwin ile özdeşleştirdikleri belirlenmiştir. Örneğin bir üniversite öğrencisi bu durumu, "Evrim denildiğinde aklıma ilk gelen Darwin ve onun teorisidir" şeklinde açıklamıştır. Ayrıca öğrenciler evrimi, bu teorinin ortaya koyduğu olgu olan "türlerin zamanla başka türlere dönüştüğü" noktasında değerlendirmektedir (% 22). Bir üniversite öğrencisinin verdiği "Canlıların kökeninin birbirinden nasıl türediklerinin ortaya atılması fikri geliyor. Ayrıca bir türün diğer türü nasıl oluşturduğu veya bir canlının nasıl oluştuğu aklıma geliyor" şeklindeki ifadesi bu durumu açıklar niteliktedir.

3.2.Öğrencilerin evrim konusu ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşleri

Öğrencilere, "*Evrim konusunda gördüğünüz olumlu yada olumsuz yönler nelerdir? Nedenleri ile birlikte açıklayınız"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla, öğrencilerin evrim konusuyla ilgili genel görüşleri ve bu görüşlerin altında yatan nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin üzerinde durduğu konulara ilişkin ana başlıklar gruplandırılarak Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2.Öğrencilerin evrim konusu ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Nedenleri	*f*	%
OLUMLU	Canlıların gelişim evrelerini incelemesi	20	22
	İnsanları düşünmeye sevk etmesi	5	6
	Günümüzde bilinen ve bilinmeyen canlılar hakkında bilgi vermesi	14	16
OLUMSUZ	Ortak atadan gelme	40	44
	Doğal seçilim	2	2
	İspatlanmamış olması	9	10

Öğretmen adaylarının evrim konusu ile ilgili olumlu ya da olumsuz görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının yarısından fazlasının olumsuz görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Olumsuz görüş belirten öğrencilerin büyük bir kısmı (% 44) canlıların ortak atadan gelme fikrine katılmadıkları ve bu fikri olumsuz gördükleri belirlenmiştir. Bu noktada bir üniversite öğrencisinin "İnsanların ve bazı hayvanların ortak atalardan geldiği fikri bana son derece saçma gelmektedir" şeklindeki cevabı örnek olarak verilebilir. Olumlu görüş bildiren üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmı (%22) evrimin, canlıların gelişim evrelerinin incelenmesi noktasında faydalı olduğunu ve bilime katkısının olduğunu belirtmiştir. Örnek olarak, bir üniversite öğrencisinin "Evrimin bana göre en önemli katkısı hangi canlının, hangi zamanda ortaya çıktığını açıklaması ve canlıların gelişim evrelerini işlemesidir" şeklindeki ifadesi verilebilir. Ayrıca öğrencilerin önemli bir kısmı da (% 16) evrimin günümüzde bilinen canlılar ve günümüzde bilinmeyen canlılar hakkında bilgi verdiğini belirtmiştir. Örnek olarak bir üniversite öğrencisinin verdiği "Evrim açıkçası tüm bilinen ve bilinmeyen canlılar hakkında bilgiye sahip olmamızı sağlamıştır" şeklindeki yanıtı bu durumu temsil eder niteliktedir.

3.3.Öğrencilerin evrimin bilimsel yönüyle ilgili görüşleri

Öğrencilere, "*Evrimin bilimsel yönü var mıdır? Nedenleri ile birlikte açıklayınız"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla, öğrencilerin evrimin bilimsel yönüyle ilgili düşünceleri ve bu düşüncelerinin olası nedenleri ortaya

konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin üzerinde durduğu konulara ilişkin ana başlıklar gruplandırılarak Tablo 3' te gösterilmiştir.

Tablo 3.Öğrencilerin evrimin bilimsel yönüyle ilgili görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Nedenleri	*f*	%
Bilimseldir	Doğa olaylarının ve canlıların gelişimini incelemesi	15	18
	Yeni fikir ve görüşlerin üretilmesine olanak sağlaması	11	12
	Somut verilere dayanması	4	4
	Deney ve Gözlemlere dayanması	9	10
	Kanıtlar ortaya koyması	11	12
	Teori olması	3	3
Bilimsel Değildir	Kişisel düşünce ve varsayım olması	11	12
	Dini inanışlarla çelişmesi	9	10
	Kesin kanıtlarının olmaması	12	13
	Günümüzde geçerliliği olmayan bilgiler içermesi	5	6

Evrim konusuna yönelik olarak öğrencilere sorulan sorudan hareketle, öğrencilerden evrim konusunun bilimsel yönünü sorgulamaları istenmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası, evrimin bilimsel yönünün olduğu noktasında birleşmektedir (% 59). Evrimin bilimsel yönünün olduğunu belirten öğrencilerin çoğunluğu, evrimin doğa olaylarını ve canlıların gelişimini incelemesi, yeni fikir ve görüş üretilmesine olanak sağlaması ve evrimin kendi çerçevesinde kanıtlar ortaya koymasını sebep olarak belirtmişlerdir. Her bir duruma örnek olması açısından üniversite öğrencilerinin verdiği, "Vardır (bilimsel yönü) bilimsel araştırma yardımıyla sonraki canlının daha önce nasıl bir canlıya benzediği bilinmezdi veya daha önce yaşayan nesli tükenmiş canlıların atıklarından nerde yaşadığını, nasıl bir canlı olduğunu bilemezdik", "Evrimin bilimsel yönü tabi ki vardır çünkü evrim sonuçta fosil kanıtlardan çıkan sonuçlara bakılarak yapılmıştır", "Herkesin evrimle ilgili düşüncelerini bilmeleri ve onları düşünmeleri gerektiğini düşünüyorum. Zaten araştıran ve düşünen bir kişi mantığa uygun olanları kendince bulur ve sentezler" şeklindeki ifadeler verilebilir.

Evrim konusuyla ilgili öğrencilerin % 41' i evrimin bilimsel bir yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Bilimsel olmamasının nedenlerini açıklayan öğrencilerin bir kısmı evrimin kişisel düşünce ve varsayımlara dayalı olmasını neden olarak gösterirken (% 11), bir kısmı da evrimin kesin kanıtlarının olmamasını (% 12) neden olarak göstermişlerdir. Örnek olması açısından üniversite öğrencilerinin "Evrimde yer alan zamanları düşündüğümde bilimsel yönünün olduğuna inanmıyorum çünkü sadece tahminler üzerine görüşler söyleyerek açıklamalar yapıyorlar, mesela bir yıldızın dünyaya çarpması sonucu pek çok şeyin değiştiğini bu insanlar nerden biliyorlar", "Eğer evrim bilimsel olsaydı kesin ve net cevaplar olurdu. Güneş doğudan doğar gibi kanıtlanabilir olmalıdır. Günümüzdeki bilim adamları tarafından bu teori çoktan çürütülmüştür" şeklinde verdikleri cevaplar örnek olarak nitelendirilebilir.

3.4.Öğrencilerin evrim öğretimine yönelik duyulan kaygı ile ilgili görüşleri

Öğrencilere, "*Evrim öğretimine yönelik kaygı taşıyor musunuz? Nedenleri ile birlikte açıklayınız"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla, öğrencilerin evrim öğretimine yönelik kaygı taşıyıp taşımadıkları ve düşüncelerinin olası nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin üzerinde durduğu konulara ilişkin ana başlıklar gruplandırılarak Tablo 4' te gösterilmiştir.

Tablo 4.Öğrencilerin evrim öğretimine yönelik duyulan kaygı ile ilgili görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Nedenleri	*f*	%
Kaygı Taşıyorum	Evrimin çok karmaşık süreçlere sahip olması	2	2
	Dini inancı zayıf olan öğrencileri yanlış yollara sürükleyebilmesi	27	31
	Öğrencilerin, öğretmenin bu düşünceyi benimsediğini düşünebilmeleri	8	9
	Öğretmenin mantığıma uymayan ve benimsemediği bir olguyu öğrencilere aktarmanın zor olması	8	9
	Olasılıklar üzerine kurulu olması ve somut verilen olmaması	4	4
Kaygı Taşımıyorum	Evrimdeki karmaşık süreçler anlamlı ve aşamalı bir şekilde anlatılırsa kaygının kalmayacağı	3	3
	Evrimin öğrencileri düşünmeye teşvik etmesi ve merak edip çalışmaya yönlendirmesi	4	4
	Bir teori olduğu için bütün bilimler gibi evriminde bir bilim olduğu ve öğretilmesi gerektiği	22	25
	Teorinin yanlış olan noktalarını öğrencilere açıklamak	6	7
	Önyargılardan kurtulmak için dersin verilmesi gerektiği	4	4
	Kurumlarca yapılan sınavlarda bu konuyla ilgili soruların sorulmaması	2	2

Öğrencilerin evrim öğretimine yönelik kaygı taşıyıp taşımadıklarının belirlenmesine yönelik olarak sorulan soruya cevap veren öğrenci yüzdelerine bakıldığında, öğrencilerin yarısından fazlasının evrim öğretimine yönelik olarak kaygı taşıdıkları ortaya çıkmıştır (% 55). Öğrencilerin kaygı duyma nedenlerine bakıldığında daha çok evrimin dini inanışlarla çelişen noktalarının olduğu ve bu yüzden evrim öğretiminin inancı zayıf olan öğrenciler üzerinde negatif yönde etkisinin olacağına inandıkları görülmektedir (% 31). Bir üniversite öğrencisinin verdiği " Evrimi eğer dinimizle karşılaştırırsak, ilkokula giden öğrencilerin evrim ile din arasındaki ayrımı fark edemeyip farklı şeylere yönelmelerine neden olabilir. Bu yüzden kaygı taşıdığımı düşünüyorum" şeklindeki yanıtı örnek olarak verilebilir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin % 45' inin evrim öğretimine yönelik kaygı taşımadıklarını göstermektedir. Kaygı taşımayan öğrenci cevaplarına bakıldığında öğrencilerin önemli bir kısmı (% 25) evrimi bilim olarak nitelendirmek gerektiğini ve evrimin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örnek olarak bir üniversite öğrencisi "Evrim bilimin bir dalıdır. Bilimde merak duygusundan, sorgulamadan, var olan bilgilere yenilerini eklemeden geçer. Yeni bilgiler edinmek, edindiğimiz bilgileri doğru bir şekilde başkalarına aktarmak beni kaygılandırmaz" şeklinde görüş bildirmiştir.

3.5.Öğrencilerin evrim öğretiminin gerekliliği ile ilgili görüşleri

Öğrencilere, "*Evrim öğretimi gerekli midir? Nedenleri ile birlikte açıklayınız"* sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla, öğrencilerin evrim öğretiminin gerekliliği noktasındaki düşünceleri ve bu düşüncelerinin olası nedenleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin üzerinde durduğu konulara ilişkin ana başlıklar gruplandırılarak Tablo 5' te gösterilmiştir.

Tablo 5.Öğrencilerin evrim öğretiminin gerekliliği ile ilgili görüşleri

Öğrenci Görüşleri	Nedenleri	*f*	%
GEREKLİDİR	Bilgi birikimine ve bilimselliğe sahip olması	22	24
	Fosil kalıntıları incelemesi	8	9
	Genel kültür açısından önemi	5	6
	Nesli tükenen canlılar hakkında bilgi sahibi olunması	8	9
	İnsanları düşünmeye sevk etmesi	6	7
	Doğanın ve canlıların geçmişten günümüze kadarki gelişim evrelerinin bilinmesi	13	14
GEREKSİZDİR	Sadece tahminlere ve yorumlara dayanması	10	11
	Bilimsel olmaması	5	6
	Dini açıdan sakıncalı olması	11	12
	Çok farklı görüşleri içermesi	2	2

Öğrencilerin evrim öğretiminin gerekliliği noktasındaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu evrim öğretiminin gerekli olduğunu belirtmiştir (% 69). Evrim öğretiminin gerekli olduğunu belirten öğrencilerin çoğunluğu (% 24) evrimin zengin bilgi birikimine ve bilimselliğe sahip olmasını neden olarak göstermiştir. Bir üniversite öğrencisinin verdiği "İnsanların günümüzde hala tartışılan ve bilimsel yönü olan evrim hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. İnsanlar, evrime karşı çıkabilir, buda onun bilimsel bir birikime sahip olduğunu gösterir. Ayrıca evrim eğitimi almak evrimi kabullenmek anlamına gelmez" şeklindeki görüşü durumu temsil eder niteliktedir. Bunu yanı sıra evrim öğretiminin gereksiz olduğunu belirten öğrenci yanıtlarına bakıldığında öğrencilerin daha çok dini açıdan sakıncalı olması (% 12) ve sadece tahmin ve yorumlara dayanmasını (% 11) neden olarak gösterdikleri görülmektedir. Bu iki duruma örnek olması açısından üniversite öğrencilerinin, "Bana göre çok önemli ve gerekli değildir Çünkü anlatılan çoğu şey sadece tahmin ve o kişilerin yorumlarıdır. Çünkü fosil kanıtlara bakarak insanın ya da canlının kafatasına ait olduğunu bilemezsiniz. Önceki bir canlının atasıdır diyemezsiniz", "İnsanın maymundan gelme düşünceleri konusunda evrim öğretimi özellikle ilköğretim çağında dini açıdan yanlıştır, diye düşünüyorum" şeklinde verdikleri ifadeler örnek teşkil etmektedir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin büyük bir kısmının evrime, Darwin' in teorisi ve ortak atadan gelme gibi anlamlar yükledikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun oluşmasında, evrimin sadece ortaöğretim son sınıfında ayrı bir ünite olarak verilmesi ve bu nedenle evrim konusunun biyoloji dersinin konuları arasında bağlantı kurulmasını zorlaştırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin evrime yönelik olarak büyük bir kısmının olumsuz görüş bildirmesinde ortak atadan gelme fikrinin baskın olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının konunun işlenmesine olumsuz bakmalarının nedeninin, konuyu anlatan kişinin toplum tarafından yaftalanmasından duyulan kaygının olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmen adayları öğrencilerin dini inanışları ve değer yargıları nedeniyle konunun işlenmesine tepki göstereceklerini ve konunun özellikle ilköğretim öğrencilerinde kafa karışıklığına sebep olacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının sıkça dile getirdikleri bir diğer nokta ise, toplum genelinde konuya önyargı ile yaklaşıldığıdır. Bu önyargı, evrim öğretimine yönelik öğretmen adaylarında görülen olumsuz görüşlerin toplumdaki bakış açısından kaynaklanabileceğini akla getirmektedir.

Evrim öğretiminin gerekliliğini belirten bazı öğrenciler ise, evrimin bilim olduğu gerçeğinin inkar edilmeyeceğine dikkat çekmiştir. Bu teorinin yanlış olan noktalarının ortaya çıkarılması ve öğrenciye öğretilmesi gerektiğini belirtmelerinde, evrimi değerlendirirken bilimsel bilginin yanlışlanabilirlik özelliğinden hareket ettikleri düşünülmektedir (Popper (1969). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun evrim öğretiminin gerekli olduğunu belirtmelerinde, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının evrimin bilimsel yönünün olduğunu düşünmelerinin etkisi olduğu söylenebilir. Evrimin bilimsel yönünün olmadığını belirten öğretmen adaylarının ise dayandığı noktanın evrimin tam olarak ispatlanamadığıdır. Öğretmen adaylarındaki bu düşünce biçiminin oluşmasında, öğretmen adaylarının bilimsel bilgiyi özünde ya bir topluluğun ortak malı, yahut bir hiç olarak görmelerinden kaynaklanabileceği söylenebilir (Kuhn, 1970).

5.KAYNAKLAR

Akyol, G., Sungur, S. & Tekkaya, C. (2010). The contribution of understandings of evolutionary theory and nature of science to pre-service science teachers' acceptance of evolutionary theory. Procedia Social and Behavioral Sciences, 9, 1889–1893.

Alles, D. (2001). Using evolution as the framework for teaching biology. *The American Biology Teacher*, 63(1), 20-24.

Alters, B., J. and Nelson, C., E. (2002). Perspective: Teaching evolution in higher education. *Evolution, 56*(10), 1891-1901.

Apaydın, Z. & Sürmeli, H. (2009). Üniversite öğrencilerinin evrime yönelik tutumları. *İlköğretim Online, 8*(3), 820-842.

Aydın, H. (2009). *Eski yunan'da islamın klasik çağına: neden kavram ve nedensellik*. İstanbul: Bilim ve Gelecek Yayınları.

Beardsley, P.M., (2004). Middle school student learning in evolution: Are current standards achievable? *The American Biology Teacher,* 66, 604–612.

Bishop, B. A. & Anderson C. W. (1990). Student conceptions of natural selection and its role in evolution. *Journal of Research in Science Teaching, 27* (5), 415-427.

Crawford, B.A.,Zembal-Saul, C., Munford, D. & Friedrichsen, P. (2005). Confronting prospective teachers‟ ideas of evolution and scientific inquiry using tecnology and inquiry-based tasks. *Journal of Research in Science Teaching,42* (6), 613-637.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Meslek Yapıtları Yayınevi, Trabzon.

Çetinkaya, H. (2006). Evrim, bilim ve eğitim üzerine. *Ege Eğitim Dergisi. 7* (1), 1-21. Demir, Ö. (2009). Bilim Felsefesi. Vadi yayınları, 4. Basım, Ankara.

Demir, Ö. (2009). Bilim Felsefesi, Vadi Yayınları, Ankara.

Greene, E. D. (1990). The logic of university students' misanderstanding of natural selection. *Journal of Research in Science Teaching, 27* (9), 875-885.

Kılıç, D.S., Soran, H. &Graf, D. (2011). Evrim öğretimini etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 255-266.

Kılıç, D.S. & Tekkaya, C. (2011). Pre-service biology teachers´ pedagogical content knowledge, pedagogical content concerns, intensions and attitudes regarding evolution and their understanding of nature of science. Paper presented at *the World Conference on New Trends in Science Education*, İzmir.

Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago : Chicago University Press.

Popper, K. R. (1969). Science: Conjectures and refutations. In *Conjectures and refutations*. New York: Harper & Row.

Settlage, Jr. J. (1994). Conceptions of natural selection: A snapshot of the sense making process. *Journal of Research in Science Teaching*, *31* (5), 449-457.

Sinatra, G.M., Southerland, S.A., McConaughy, F. & Demastes, J.W. (2003). Intentions and beliefs in students understanding and acceptance of biological evolution. *Journal of Research in Science Teaching*, *40*, 510-528.

Sinclair, A., Pendarvis, M. P., & Baldwin, B. (1997). The relationship between college zoology students' beliefs about evolutionary theory and religion. *Journal of Research and Development in Education*, *30* (2), 118-125.

Somel, R.N., Somel, M., Tan, M.N. & Kence, A. (2006). *Türkiye'de evrim kuramı öğretimi tartışmasında öğretmenin konumu.*20.12.2012 tarihinde http://www.eva.mpg.de/ genetics/staff/somel/fi les/ publication.htm adresinden alınmıştır.

Wiles, J.R. (2010). Overwhelming scientific confidence in evolutionary theory and its centrality in science education-And the public disconnect. *The Science Education Review*, *9*(1), 18-27.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2004). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınevi: Ankara.

BİYOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇEVRE EĞİTİMİ ÖZ-YETERLİK ALGILARININ ÇEVRE TUTUMLARIYLA İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATING THE RELATION BETWEEN LEVELS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION SELF-EFFICACY AND ENVIRONMENTAL ATTITUDE OF PRE-SERVICE BIOLOGY TEACHERS'

Ahmet GÖKMEN[1], Hakan KURT[2], Murat AKTAŞ[3], Özlem AKSU[4], Gülay EKİCİ[5]

[1]Araş. Gör. Ahmet Gökmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, ahmetgokmenii@gmail.com

[2]Yrd. Doç. Dr. Hakan KURT, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı, kurthakan1@gmail.com

[3]Dr. Murat AKTAŞ, Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları, murat.aktas2008@hotmail.com

[4]Dr. Öğrencisi Özlem AKSU, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü, ozlem-aksu-@hotmail.com

[5]Doç. Dr. Gülay EKİCİ, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gulayekici@yahoo.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları ile çevre tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Betimsel nitelikte bir alan araştırması olan bu araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalına kayıtlı 152 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Özdemir, Aydın ve Vural (2009) tarafından hazırlanan "Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" ve Dunlap ve Van Liere tarafından 1978 yılında geliştirilen ve 2000 yılında Dunlap vd. tarafından revize edilen, Türkiye de ise ilk kez Furman (1998) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS 20 paket programı yardımıyla betimsel istatistikler yanında, bağımsız gruplar için t-testi, güvenirlik katsayısı analizi ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algıları orta düzeyde, çevre tutumları ise orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Öğretmenlik öz-yeterlik ve çevre tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca çevre eğitimi öz-yeterlik ile çevre tutumları arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırma sonunda, elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi öz-yeterlik, Çevre tutum, Biyoloji öğretmen adayları.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to evaluate the relationship between the self-efficacy perceptions of prospective teachers with respect to their environmental education and environmental attitudes. The working group of this descriptive field research consisted of 152 prospective teachers enrolled with the Department of Biology Teaching of the Gazi University Gazi Faculty of Education. As data "the Self-Efficacy Scale Perception of Environmental Education" prepared by Özdemir, Aydın and Vural(2009) and the "New Environmental Paradigm Scale" developed in 1978 by Dunlap and Van Liere and revised by Dunlap et al. in 2000 and the work for

validity and reliability of which was carried out in Turkey firstly by Furman (1998) were used. During evaluation of data, descriptive statistics by means of SPSS 20 software package, t-test for independent groups, analysis of reliability coefficient and Pearson's correlation coefficient were used.

According to the results of the survey, the self-efficacy perceptions of prospective teachers with respect to their environmental education have been found as moderate and their environmental attitudes as over moderate level. It was determined that their teaching self-efficacy and environmental attitudes were not significantly differing according to gender. Besides, no relation could be found between self-efficacy of environmental education and their environmental attitudes.

Key words: Self-efficacy of environmental education, environmental attitudes, Pre-service Biology Teachers'

1. GİRİŞ

Günümüzde artan çevre sorunları, insanların günlük hayatlarını doğrudan etkileyecek düzeye ulaşmıştır. Çözüm adına ulusal ve uluslararası çok sayıda toplantılar düzenlenmiş, bildirgeler yayınlanmış, akademik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Genel olarak farklı konular tartışılsa da, ortak nokta olarak çevre eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Aydoğdu ve Gezer, 2006; Atasoy, 2006; Erol ve Gezer, 2006; Kiziroğlu, 2001).

Çevre Eğitimi, bir bütün halinde çevreye ve onunla ilgili problemlere karşı duyarlı ve ilgili, bireysel olarak ve topluca günümüz problemlerinin çözümüne ve gelecekteki problemlerin önlenmesine yönelik çalışmaları yapabilecek bilgi, davranış, motivasyon ve becerilere sahip bir dünya toplumu geliştirme sürecidir (Ayvaz vd., 1998). Çevre eğitiminin temeli doğayı ve doğal kaynakları korumaya yöneliktir. Bilgi vermenin yanında insan davranışını da etkilemelidir. Olumlu ve kalıcı davranış değişiklikleri kazandırmak ve sorunların çözümünde bireylerin aktif katılımını sağlamak çevre eğitiminin temel hedefidir (Şimşekli, 2004).

Çevre eğitimi var olan problemlerin çözümüne katkı sağlayacak, yeni problemlerin oluşmasına engelleyebilecek bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde en etkili yollardan biridir. Bu nedenle son yıllarda eğitim öğretim faaliyetlerinde çevre sorunları daha fazla irdelenmekte; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, okul binalarının, öğretim programlarının ve öğrenci materyallerinin çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmeye uygunluğu tartışılmaktadır.

Bütün bu faktörler önemli olmakla birlikte ebeveynler ve öğretmenlerde çevre bilinci sağlanmadıkça, çevre eğitiminde başarı sağlanmasının mümkün olmayacağı ifade edilmektedir (Alım, 2006). Çünkü çevre eğitimi yaşam boyu süren disiplinler arası bir eğitim olup, eğitimin her kademesinde gerçekleştirilebilmektedir. Ancak hangi kademede olursa olsun bu eğitimi verecek kişiler öğretmenler olup, onların çevre ile ilgili tutum ve yeterlilikleri çevre eğitiminin kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Bu yeterliklerden biri de çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik algısıdır. Öz-yeterlik algısı Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında, motivasyon kaynağı olarak, önemli bir psikolojik yapı teşkil eder. Öz-yeterlik, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986; Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Bu bakımdan öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, çevre eğitimi gibi önemli bir konu ile karşılaştıklarında daha rahat ve verimli çalışabilirken; öz-

yeterlik inancı düşük olan bireyler yapılacak çalışmanın gerçekte olduğundan çok daha zor olduğunu düşüneceklerdir.

Çevre eğitimini etkileyecek bir diğer faktör ise çevre tutumudur. Çevre ve çevreye yönelik konular üzerinde olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Nitekim çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duyarsız olacağı ve hatta çevreye sorun yaratmaya devam edeceği aşikârdır (Uzun ve Sağlam, 2006). Bu bakımdan çevre eğitiminde, çevre öz-yeterlik algısı ve çevre tutumu oldukça önemlidir.

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları ile çevre tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesidir. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri nasıldır?

2. Öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının çevre tutumları düzeyleri nasıldır?

4. Öğretmen adaylarının tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen adaylarının çevre öz-yeterlik ilişkileri ile çevre tutumları arasındaki ilişki nasıldır?

2. YÖNTEM

Betimsel nitelikte bir alan araştırması olan bu araştırmanın çalışma grubunu, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği Anabilim Dalına kayıtlı 152 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veriler Özdemir, Aydın ve Vural (2009) tarafından hazırlanan "Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği" ve Dunlap ve Van Liere tarafından 1978 yılında geliştirilen ve 2000 yılında Dunlap vd. tarafından revize edilen, Türkiye de ise ilk kez Furman (1998) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış olan "Yeni Çevresel Paradigma Ölçeği" kullanılmıştır. Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı ölçeği 5'li likert tipinde 15 maddeden oluşmakta olup, ölçeğin akademik yetkinlik algısı, sorumluluk algısı, öğretici yetkinlik algısı ve yönlendirebilme algısı olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır. Alt boyutların Cronbach-alfa güvenirlik değerleri sırasıyla. 79, .86, .74, ve. 68 olarak hesaplanırken, ölçeğin geneli için bu değer. 76 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çevre tutumlarını belirlemek amacıyla Yeni Çevresel Paradigma ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin çevre merkezli yaklaşım ve insan merkezci yaklaşım olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin çevre merkezli yaklaşım boyutu için Cronbach-alfa güvenirlik değeri .73 ve insan merkezci yaklaşım boyutu için Cronbach-alfa güvenirlik değeri .76 ve ölçeğin geneli için Cronbach-alfa güvenirlik değeri .71 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde SPSS-20 paket programı yardımıyla betimsel istatistikler yanında, bağımsız gruplar için t-testi, güvenirlik katsayısı analizi ve Pearson Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

1. Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algı düzeyleri nasıldır?

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Dağılımı

	N	Max.	Min.	$\overline{X}$	ss
Ölçeğin Geneli	152	63.0	42.0	51.2	3.88

Tablo 1. incelendiğinde; öğretmen adaylarının çevre eğitim öz-yeterlik algı puanlarının ölçeğin genelindeki aritmetik ortalaması 51.2 ve standart sapması 3.88 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75'tir. Belirlenen bu bulgular araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algı puanlarının orta düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

2. Öğretmen adaylarının çevre eğitimi algı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Algı Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	ss	t	sd	p
Ölçeğin Geneli	Kız	125	51.16	1.21			
	Erkek	27	51.51	1.21	.432	150	.666

Tablo 2. incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre eğitim öz-yeterlik algı puanlarının ölçeğin genelinde, kız öğrenciler için 51.161 ve erkek öğrenciler için 51.51 olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin çevre eğitim öz-yeterlik algı puanlarının kız öğrencilerden betimsel olarak daha yüksek olduğu halde, bağımsız gruplar için t-testi sonucunda erkek ve kız öğrencilerin çevre eğitim öz-yeterlik algı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(150)\text{-genel}} = 4.32$; $p < .05$].

3. Öğretmen adaylarının çevre tutumları düzeyleri nasıldır?

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Çevre Tutumlarının Dağılımı

	N	Max.	Min.	$\overline{X}$	ss
Ölçeğin Geneli	152	69.0	35.0	53.37	5.06

Tablo 3. incelendiğinde; öğretmen adaylarının çevre tutumlarının ölçeğin genelindeki aritmetik ortalaması 53.37 ve standart sapması 5.06 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75'tir. Belirlenen bu bulgular araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algı puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğunu ifade etmektedir.

4. Öğretmen adaylarının tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Çevre Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**t**	**sd**	**p**
Ölçeğin Geneli	Kız	125	53.49	4.93			
	Erkek	27	52.82	5.67	.-636	150	.526

Tablo 4. incelendiğinde, öğretmen adaylarının çevre tutum puanlarının ölçeğin genelinde kız öğrenciler için 53.49 ve erkek öğrenciler için 52.82 olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin çevre tutum puanlarının erkek öğrencilerden betimsel olarak daha yüksek olduğu halde, yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucunda erkek ve kız öğrencilerin çevre eğitim öz-yeterlik algı puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t_{(150)\text{-genel}} = -.636$; $p < .05$].

5. Öğretmen adaylarının çevre öz-yeterlik ilişkileri ile çevre tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çevre Eğitimi Öz-yeterlik Algıları ile Çevre Tutumları Arasındaki Korelasyonun Dağılımı

		Çevre Tutum
Çevre Eğitimi Öz-yeterlik	r	.-.95

Tablo 5'te öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algıları ile çevre tutumları arasındaki korelasyonları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki durumu olmadığı belirlenmiştir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algıları ile çevre tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir.

Yapılan istatistiksel analizler neticesinde, öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik inançları orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç çevre eğitimi için istenilen bir durum değildir. Sonuç olarak yüksek çevre eğitimi öz-yeterliğine sahip öğretmen adaylarının daha iyi çevre eğitimi vereceği düşünülmektedir. Kahyaoğlu (2011) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kız öğretmen adayları arasında ölçeğin genelinde erkek öğrencilerin betimsel olarak daha yüksek puanlar aldıkları, ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Aydın (2008), Çimen, Gökmen, Altunsoy, Ekici ve Yılmaz (2011) ve Kahyaoğlu (2011) yaptıkları çalışmalarda çevre eğitimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen adaylarının çevre tutumları orta düzeyin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevre tutum puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek ve kız öğretmen adayları arasında ölçeğin genelinde kız öğrencilerin betimsel olarak daha yüksek puanlar aldıkları, ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Çevresel tutumun incelendiği çalışmalarda farklı gruplarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Sever ve Yalçınkaya (2012) ve Aydın (2010) yaptıkları çalışmalarda kız ve erkek öğrenciler arasında çevre tutum puanları açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik inançları ile çevre tutumları arasında bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ile ilgili olarak şu öneriler verilebilir;

1. Öğretmen adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarını ve çevre tutumlarını yükseltmek için çalışmalar yapılabilir.

2. Öğretmen adayları için uygulamalı çevre eğitimi konularına ağırlık verilebilir.

KAYNAKLAR

Alım, M. (2006). *Avrupa Birliği Üyelik Sürecinde Türkiye'de Çevre ve İlköğretimde Çevre Eğitimi.Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 599–616.

Atasoy, E. (2006). *Çevre İçin Eğitim Çocuk Doğa Etkileşimi.* Bursa: Ezgi.

Aydın, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adayların ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları Üzerine Sınıf Düzeyi, Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Aydın, F. (2010). *Coğrafya ÖğretmenAdaylarının Çevre Sorunları ve Çevre Eğitimi Hakkındaki Görüşleri (Gazi Üniversitesi Örneği).* International Online Journal of Educational Sciences, 2(3), 818-839.

Aydoğdu, M., ve Gezer, K. (2006). *Çevre Bilimi,* Ankara: Anı.

Ayvaz, Z., Öztürk, M., Balcı, A., Uzunoğlu, S., Gökalp, M.F. ve Semenderoğlu, A. (1998). *Çevre Eğitiminde Temel Kavramlar.* Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı. İzmir: Çevre Eğitimi Merkezi Yayınları.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social-cognitive view. Englewood Cliffs.* NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: Freeman.

Çimen, O., Gökmen, A., Altunsoy, G., Ekici, G., ve Yılmaz, M. (2011). *Analysis of Biology Candidate Teachers' Self-efficacy Beliefs on Environmental Education*. 3rd World Conference on Educational Sciences Bahcesehir University, Istanbul – Turkey.

Erol, G.H., ve Gezer, K. (2006). *Prospective of Elementary School Teachers' Attitudes Toward Environment and Environmental Problems.* International Journal of Environmental and Science Education, 1(1), 65-77.

Furman, A. (1998), *A note on Environmental Concern in a devEloping Country.* Results from an İstanbul survey. Environment & Behavior, 30, 520–534.

Kahyaoğlu, M. (2011). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Çevre Eğitimi Öz-yeterlikleri Arasındaki İlişki.* Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, (2), 67–82.

Kiziroğlu, İ. (2001). *Ekolojik Potpuri.* Ankara: Tekav.

Özdemir A., Aydın N., ve Vural R.A. (2009). *Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Algısı Üzerine Bir Ölçek Geliştirme Çalışması.* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 1-9.

Sever, R., ve Yalçınkaya, E. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevresel Tutumlarının İncelenmesi.* Marmara Coğrafya Dergisi,Sayı: 26, 1-15

Şimşekli, Y.(2004). *Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı.* Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII (1), 2004, 83-92.

Uzun, N., ve Sağlam, N. (2006). *Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 240-250.

Zimmerman, B. J. (1995). *Self-Efficacy and Educational Development. Self-Efficacy in changing Societies.* (Edt: A. Bandura). New York: Cambridge University Press, 202-231.

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN FİZİKSEL OLAYLAR ÖĞRENME ALANINDAKİ KONULARIN ZORLUK DÜZEYLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Erhan ŞAHİN[1], Yunus KÜTÜKCÜ[1], Fatih Ferdi KESER[2]

[1] *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı,*

[2] *Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi, ANKARA*

erhansahin38@hotmail.com , yunuskutukcu@hotmail.com, fatihbilsem@gmail.com

ÖZET

Fen ve teknolojinin yaşamımızın önemli bir parçası olduğu günümüzde, yapılan araştırmalarda göstermektedir ki fen eğitiminde bazı kavramların öğrenciler tarafından algılanmasında sorunlar bulunmaktadır. (Mintzes, Wandersee ve Novak, 1997). Bu durum, örgencilerin programlardaki konuları anlamalarında bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu sorunların çözülebilmesi ve fen bilimlerinin daha anlaşılabilir olması amacıyla öğretim programları üzerinde farklı zamanlarda revize çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma içerisinde öğrencilerin fen bilimlerini daha aktif öğrenebilmeleri açısından zor olarak algılanan konu içerikleri noktasında çalışmalar yapılması gereği ortaya çıkmaktadır. Ancak genel olarak bu çalışmalar içerisinde unutulan bir grup vardır ki bunlarda ülkemizdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerde önemli roller üstleneceği bilinen ve geleceğe yönelik stratejik planların temelini oluşturan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerdir. Bu öğrencilerimiz için Fen eğitimi zihinsel alan eğitiminin en önemli bölümlerinden birini oluşturmaktadır. Zihinsel olarak üstün yetenekli öğrenciler ise fen bilimlerine büyük ilgi duyarlar ve fen alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin meraklanmasına sağlar. Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin 6. 7. ve 8. sınıflar fen ve teknoloji öğretim programında yer alan fiziksel olaylar öğrenme alanındaki konuların zorluk düzeyleri hakkındaki görüşlerinin ve olası nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. "Fen ve Teknoloji Dersi Konuları Zorluk Belirleme Anketi" araştırmanın örneklemini oluşturan Ankara ilindeki iki bilim ve sanat merkezindeki 103 öğrenciye uygulanarak elde edilen veriler işlenmiş ve zorluk belirleme formülü kullanılarak her bir konuya ait zorluk indekslerine ulaşılmıştır. Üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada alınan verilere göre fiziksel olaylar öğrenme alanı içerisinde yer alan, basit makineler ve kullanım alanları, sıvı basıncı, hava basıncı ve Toriçelli deneyi, elektroskop, elektrik akımı, dirençlerin seri bağlanması, dirençlerin paralel bağlanması ve kısa devre olayı ve sıvıların kaldırma kuvveti konularının zorluk indeksleri 20 in üzerinde çıkmıştır. Bu değerler de öğrencilerin genel olarak bu konuları anlamada zorluk çektiklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Üstün ve Özel Yetenekli Öğrenciler, Bilim ve Sanat Merkezi

ABSTRACT

In our day in which Science and technology has become an important part of our lives, the researches show that the students have difficulty in understanding some concepts in Science education. (Mintzes, Wandersee ve Novak, 1997). Science education constitutes one of the most important parts of mental field education of these students. In this study,it is aimed to put forth the ideas and possible reasons of gifted students about difficulty levels of physical events learning in 6th,7th and 8th grade Science and Technology teaching programme. "Determining Difficulty in Science and Technology Subjects Survey" is conducted on 103 students in two science and arts centers in Ankara which constitutes sample of the research and data is processed with the help of Excel programme and by using determining difficulty Formula,difficulty index of each subject is reached. According to data acquired in this study about gifted students,difficulty index of simple machines and their usage,pressure in liquids,air pressure and Toriçelli experiment,electroscobe,electric current,series connection of resistors,paralel connection of resistors,short circuit and lifting force of liquids which are all subjects of physical events learning are above 20%. These rates show that the students have difficulty in understanding these subjects in general.

Keywords: Science Education, Gifted students, Science and Art Center

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Fen eğitiminin en genel amaçlarından birinin öğretim programlarındaki konularla ilgili bilgi ve becerilerin, bilimsel kavramların bireylere kazandırılması ve fen derslerinin öğrencilere sevdirilmesidir (Bahar, 1999; Demir vd, 2000; Gömleksiz ve Bulut, 2007). Öğrencilerde fen konularına karşı anlamlı öğrenme gerçekleştirmede tutumun çok büyük önemi olduğu bilinen bir gerçektir. Buna bağlı olarak da, öğrencilerin artan tutumlarının onların başarılarını da olumlu yönde etkileyeceği sonucuna ulaşmak mümkündür (Oruç, 1993). Ancak bütün bu çalışmalara rağmen fen dersleri halen öğrencilerin genel anlamda zorlandıkları dersler arasında gözükmektedir (Bahar, 1999; Tekkaya vd, 2001). Fen ve teknolojinin yaşamımızın önemli bir parçası olduğu günümüzde, yapılan araştırmalarda göstermektedir ki fen eğitiminde bazı kavramların öğrenciler tarafından algılanmasında sorunlar bulunmaktadır. (Mintzes, Wandersee ve Novak, 1997). Bu durum, örgencilerin programlardaki içeriği yani konuları anlamalarında bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu sorunların çözülebilmesi ve fen bilimlerinin daha anlaşılabilir olması amacıyla basta gelişmiş ülkeler olmak üzere birçok ülke, eğitim sistemlerini gelişen durumlara uyarlamak için sürekli değiştirme ve geliştirme çabası içerisine girmiştir (Bayrak ve Erden, 2007; Kaptan, 2005). Bu yüzden geçen yıllar kullanılan eğitim programlarında köklü değişikliklere sahne olmuştur. Dünyada gerçekleşen program geliştirme çabalarına zamanla ülkemizde katılmıştır. Genel anlamda ülkemizdeki bu çalışmalar Cumhuriyet'in ilanı ile başlamış olup günümüze kadar pek çok kez tekrarlanmıştır. Bu çalışmalar aynı zamanda fen eğitimi içinde geçerli olmuştur. Eğitim dolayısıyla fen eğitimine yönelik olan bu çalışmalar 1992, 2000 ve 2004 yıllarında da devam etmiştir (Polat, 2005). Özellikle çağın gereksinimleri ve bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınarak 2004 yılında öğretim programında köklü değişikliklere gidilmiştir ama bunun da yeterli olmadığı görülerek 2004 yılında gerçekleşen köklü değişim sonrasında 2012 yılında TÜBİTAK ile MEB arasında imzalanan protokol gereği Fen Bilimleri Öğretim Programı üzerinde yeni bir revize çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma içerisinde öğrencilerin fen bilimlerini daha aktif öğrenebilmeleri açısından zor olarak algılanan konu içerikleri noktasında çalışmalar yapılması gereği ortaya çıkmaktadır. Ancak genel olarak bu çalışmalar içerisinde unutulan bir grup vardır ki bunlarda ülkemizdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerde önemli roller üstleneceği bilinen ve geleceğe yönelik stratejik planların temelini oluşturan üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerdir. Bu öğrencilerimiz için Fen eğitimi zihinsel alan eğitiminin en önemli bölümlerinden birini oluşturmaktadır. Zihinsel olarak üstün yetenekli öğrenciler ise fen bilimlerine büyük ilgi duyarlar ve fen alanında yapılan çalışmalar öğrencilerin meraklanmasına, araştırma yapmasına neden olur. Özellikle, laboratuar, proje ve bilgisayar destekli yapılan fen eğitiminin üstün yetenekli öğrencilerin fen derslerine karşı istek ve azimlerini desteklediği gözlemlenmiştir (Hoover, 1989). Ancak ülkemizde fen eğitiminde genel olarak öğrenciler kitapları okurlar ve kitapta yer alan olgusal bilgi sorularına cevap verirler. Sonuç olarak birçok üstün yetenekli öğrenci kendini gösteremeden ve keşfetmek için fırsatlar elde edemeden fen derslerini bitirip gider. Bu sebepten dolayı fen, onlar için sıkıcı ve teorik bir ders haline gelir (Gökdere, 2004). Üstün yetenekliler için öyle bir fen programı gereklidir ki;

1. Yetenek geliştirme fırsatları içermeli,
2. Öğrencileri zihinsel olarak kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaya zorlamalı,
3. Bilgi alanlarının genişletilmesi için konu çeşitliliği olmalı,

4. Öğrencileri orijinal araştırma alanlarına yönlendirmeli,

5. Gerçek hayatla ilişkili çalışmalar yapılmalı öğrenciler fen bilimlerini yaşayabilmelidir.

6. Disiplinler arası ilişkileri dikkate almalıdır.

Fen ve teknoloji üstün yetenekli öğrenciler için bilim dünyasına açılan en önemli pencerelerden birisidir. Bu nedenle, 1993 yılında MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak eğitim hayatına başlayan ve günümüzde de üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde faaliyet gösteren en yaygın kurum olan Bilim ve Sanat Merkezleri, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki özel ve üstün yetenekli öğrencilerin, bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılan bağımsız özel eğitim kurumları olarak faaliyet göstermektedir. Öğrenciler hem kendi akran gruplarıyla normal eğitim öğretimine devam etmekte hem de kalan zaman aralıklarında Bilim Sanat Merkezlerinde kendine uygun eğitim olanaklarından faydalanmaktadır. Bu uygulama öğrenciyi normal arkadaşlarından ayırmadığı için, akran grubuyla sosyal uyum problemi yaşamamasına katkı sağlamaktadır. Ancak normal okulların üstün zekalı öğrencilerin eğitim ihtiyacına cevap veremediği olumsuz durumlar bu öğrencilerin çeşitli sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Bu sorunlar birçok noktada yaşanmaktadır. Eğitim programlarının kazanım ve içeriğinin üstün yetenekli öğrencilere dönük olmaması, öğretmenlerin üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi konusunda mesleki yetersizliği, eğitim öğretim ortamının istenilen düzeyde olmaması, sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerden dolayı bireysel gelişime çok katkı sağlanamaması gibi pek çok nokta sayılabilir. Bu sorunlara tüm derslerde farklı düzeylerde karşılaşılacağı gibi fen ve teknoloji dersinde de karşılaşılmaktadır. Fen öğretiminin temel amaçlarından birisi de, öğrencilerin olaylara bilimsel bakış açısı ile bakabilmesi ve karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilme becerilerinin verilmesidir. Bu amaçla Bilim ve Sanat Merkezlerinde öğrencilerin bilimsel düşünme davranışlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Fen öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin gelişimi açısından ne kadar önemli bir alan olduğu tartışılmaz bir gerçektir bu nedenle Bilim ve Sanat Merkezlerinde hem üstün yetenekli öğrencilerin hem de fen derslerinin özellikleri dikkate alınarak proje temelli, uygulamaya dönük modüler eğitim programları tercih edilmiştir. Genel anlamda öğretmenlerin öğrenciye öğretmesi yerine, öğrencilerin kendi belirleyecekleri projeler içinde kendi çözümlerini uygulamaları ve süreç içinde ilgili konuyu öğrenmeleri modeli uygulanır (Durum tespit raporu, 2004). Tercih edilen bu program, önerilecek etkinliklerin proje çalışmasını temel almış olmasını ve geliştirilen etkinliklerin uygulanabilir olabilmeleri için ise fen konularına uyumlu modellerin tercih edilmesi gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Çepni, vd., 2002). Genel anlamda fen ve teknolojinin yaşamımızın önemli bir parçası olduğu günümüzde, yapılan araştırmalarda göstermektedir ki fen eğitiminde bazı kavramların öğrenciler tarafından algılanmasında sorunlar bulunmaktadır. (Mintzes, Wandersee ve Novak, 1997). Bu durum, öğrencilerin programlardaki içeriği yani konuları anlamalarında bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu araştırma kapsamında bilim sanat merkezlerinde destek eğitimi alan 6,7 ve 8. sınıf üstün yetenekli öğrenciler açısından fen ve teknoloji dersi fiziksel olaylar teması altında yer alan konulardan zor olarak algılananların saptanılmasına çalışılacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin 6. 7. ve 8. sınıflar fen ve teknoloji öğretim programında yer alan fiziksel olaylar öğrenme alanındaki konuların zorluk düzeyleri hakkındaki görüşlerinin ve olası nedenlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, çalışmada veri toplamak için kullanılan araçlar ve veri analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılarak, "Fen ve Teknoloji Dersi Konuları Zorluk Belirleme Anketi" araştırmanın örneklemini oluşturan Ankara ilindeki iki bilim ve sanat merkezindeki 103 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verileri zorluk belirleme formülü kullanılarak her bir konuya ait zorluk indekslerine ulaşılmıştır.

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

BİLSEM'lerin Türkiye genelinde yaygın olması ve iletişim problemleri nedeniyle araştırmada örnekleme yoluna gidilmiştir.

Araştırmada kullanılacak olan anketler aşağıda belirtilen 2 Bilim ve Sanat Merkezinde toplam 103 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamanın yapıldığı Bilim ve Sanat Merkezleri aşağıda belirtilmiştir. Bunlar:

- Ankara, Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkezi
- Ankara, Ankara Bilim ve Sanat Merkezi

2.3. Verilerin Toplanması

Literatürde konu zorlukları ile ilgili tarama yapıldığında, bu zorlukların belirlenmesi için genelde bazı ölçme araçlarının geliştirildiği veya görüşme yöntemi, doküman analizi gibi nitel araçların kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise veri toplama aracı olarak "Fen ve Teknoloji Dersi Konuları Zorluk Belirleme Anketi" kullanılmıştır.

2.3.1. Fen ve teknoloji dersi konuları zorluk belirleme anketi

Konu zorlukları anketi literatürde daha önce yapılmış olan çalışmalardan esinlenerek geliştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan anket Polat'ın (2005) çalışmasında kullandığı ölçekten yararlanılarak hazırlanmıştır. Esasen ölçek 2000 yılındaki fen bilgisi dersi öğretim programındaki konuları içermekteydi. Bu çalışmada kullanılan anket ise 2004 yılında uygulanan ilköğretim ikinci kademe fen ve teknoloji dersi öğretim programı esas alınarak geliştirilmiştir. Öğretim programı içerisinde Fiziksel Olaylar öğrenme alanına dair 6,7 ve 8. Sınıf seviyelerine ait toplamda 51 kazanım üzerinden anket şekillendirilmiş ve zorluk düzeyleri ile ilgili olarak öğrencilerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri amaçlanmıştır. Ayrıca anket içerisinde konuyu görmeyenler veya hatırlamayanlar için bir bölüm oluşturularak zorluk indeksi hesaplanmasında daha hassas ve güvenilir sonuçlara

ulaşmak amaçlanmıştır. Her konu için ayrı ayrı hesaplanan ve Bahar (2002) tarafından belirlenen zorluk indeksi formülü aşağıdaki gibidir;

$$\text{Zorluk İndeksi: } \frac{N_z x100}{N_t - N_g}$$

Nz: Konuya zor diyenlerin sayısı

Nt: ;Toplam ögrenci sayısı

Ng: Konuyu hiç görmeyenlerin sayısı

2.4. Verilerin Analizi

Bilim ve sanat merkezlerinde eğitimlerine devam eden üstün yetenekli öğrencilere uygulanan zorluk belirleme anketinden elde edilen veriler Excel programı yardımıyla bilgisayar ortamına girilmiş ve betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenciler konu ile ilgili algılarını 1, 2, 3 ve 4 gibi rakamlarla ortaya koymuşlardır. Bu rakamlar ise sırasıyla kolay, orta, zor ve bu konuyu hiç görmedim ifadelerinin karşılığıdır. Elde edilen veriler, daha önce bahsedilen zorluk belirleme anketi kullanılarak islenmiş ve her bir konuya ait zorluk indeksleri hesaplanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde zor olarak algılanan fen ve teknoloji dersi konuları belirlenmesi için öğrencilerden toplanan verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilere uygulanan "Fen ve Teknoloji Dersi Konuları Zorluk Belirleme Anketinden" elde edilen verilerin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular, verilmiştir.

Tablo 4-1 Fen ve Teknoloji Dersi Zorluk Belirleme Anketi Zorluk İndeksi Sonuçları

No	**KONULAR**	**Öğrenme alanı**	**Zorluk İndeksi**
		Fiziksel Olaylar	
1.	Basit makineler ve kullanım alanları	"	22,9
2.	Dirençlerin paralel bağlanması ve kısa devre olayı	"	22,8
3.	Cisimlerin elektrik yüklerinin belirlenmesi; Elektroskop	"	20,9
4.	Bir iletkenin direnci (R) ve direnç değerini etkileyen faktörler	"	20,6
5.	Mercekler (ince-kalın kenarlı) ve kullanım alanları	"	20,5
6.	Sıvıların basıncı	"	20,5
7.	Hava basıncı ve Toriçelli deneyi	"	19,2
8.	Sıvıların kaldırma kuvveti	"	18,3
9.	Işığın kırılması	"	18,2
10.	Yüzme-Batma olayı; Yoğunluk	"	18,0
11.	Aynalar (düzlem, çukur, tümsek) ve kullanım alanları	"	17,8
12.	Cisimlerin sürati ve hareket enerjisi	"	17,0

13.	Kuvvet ve özellikleri (yönü, şiddeti ve doğrultusu)	“	17,0
14.	Işık tayfı ve ışık filtresi; beyaz ışığın renklere ayrılması olayı	“	16,9
15.	Enerji kaynakları (yenilenebilir ve yenilenemez) ve geri dönüşüm	“	16,8
16.	Bir elektrik devresinde Ampermetre (akım) ve Voltmetre (gerilim)	“	16,6
17.	Işığın yansıması; Düzgün ve Dağınık Yansıma	“	16,2
18.	Ses yalıtımı ve akustik bilimi	“	15,7
19.	Sarmal yaylar ve dinamometre	“	15,3
20.	Gazların kaldırma kuvveti	“	15,1
21.	Ses dalgaları; Frekans ve Genlik kavramları	“	14,3

Üstün yetenekli öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada alınan verilere göre fiziksel olaylar öğrenme alanı içerisinde yer alan, basit makineler ve kullanım alanları, sıvı basıncı, hava basıncı ve Toriçelli deneyi, elektroskop, elektrik akımı, dirençlerin seri bağlanması, dirençlerin paralel bağlanması ve kısa devre olayı ve sıvıların kaldırma kuvveti konularının zorluk indeksleri 20 nin üzerinde çıkmıştır. Bu değerler de öğrencilerin genel olarak bu konuları anlamada zorluk çektiklerini göstermektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel olaylar öğrenme alanı içerisinde yer alan basit makineler ve kullanım alanları, sıvı basıncı, hava basıncı ve Toriçelli deneyi, elektroskop, elektrik akımı, dirençlerin seri bağlanması, dirençlerin paralel bağlanması ve kısa devre olayı ve sıvıların kaldırma kuvveti konularını öğrenmede daha çok zorlandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu konuları zor olarak nitelendirmelerinin sebeplerinin başında bu konuların daha çok uygulama gerektirdiğinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü öğrencilerin öğrenme faaliyetlerinde aktif olmaması, öğretmen merkezli bir öğretimle ders işlenmesi öğrencilerin öğrendikleri kavramların sadece bilgi boyutunda kalmasına neden olacaktır. Aksu’da (2011) yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin bu konuları zor olarak nitelendirmelerinin ana sebepleri olarak okullarında fen ve teknoloji dersinin işlenişinde, öğretmenlerinin sınıfta ön planda olmasından, sürekli yazı yazarak ders işlemesinden rahatsızlık duyduklarını, bu durumdan dolayı derslerde çok sıkıldıklarını zamanla da derse karşı olan ilgilerinin azaldığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin bazı konulara yönelik ön bilgi eksiklikleri, günlük yaşamla ilişkilendirememe, derse ayrılan zaman, ders kitapları gibi etkenlerde konuların öğrenilmesi zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin basit makineler, sıvı ve hava basıncı, Toriçelli deneyi, elektroskop, dirençlerin seri ve paralel bağlanması, elektrik akımı ve sıvıların kaldırma kuvveti konularını zor olarak nitelendirmesinde diğer bir etken ise bu konuların daha çok matematiksel ifade ve semboller içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü bu yaştaki çocukların tam olarak soyut döneme geçmemiş olmaları ve zihinlerinde öğrendikleri kavramaları canlandıramamaları öğrenmelerini zorlaştırmaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda literatürde Aksu’nun (2011) sonuçlarıyla paralellik göstermekle birlikte bazı değerlerde değişimler göze çarpmaktadır. Zorluk indeks değerlerinin daha düşük olduğu bu değişimlerin sebebi olarak, öğrencilerin fen ve teknoloji derslerinde zor olarak algıladıkları ve öğrenemedikleri konu ve kavramları, devam ettikleri bilim ve sanat merkezlerinde, alanlarında uzman olan öğretmenler tarafından

hazırlanan proje temelli, uygulamaya dönük, öğrenci merkezli ve modüler fen eğitim programlarının etkili olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Aksu, B.(2011). *Fen Ve Teknoloji Öğretim Programında Zor Olarak Algılanan Konular Ve Olası Nedenleri: Öğretmen Ve Öğrenci görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Bahar, M, Johnstone, H. A. ve Hansell, M. (1999). Revisiting Learning Diffuculties in Biology, *Journal Of Biological Education*, 33(2), 84–87.

Çepni, S. Gökdere, M. ve Küçük M. (2002). *Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Purdue Modeline Dayalı Fen Alanında Örnek Etkinlik Geliştirme*, 5. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, 69.73. Ankara

Demir, Y., Sipahi, S., Kahraman, S., Yalçın, M. (2007). Fen Bilgisi Programı Öğrencilerinin İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi (Fen ve Teknoloji) Müfredatındaki Ünite, Konu ve Kavramlara Dair Farkındalık Düzeyleri, *Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 15(1), 231-240

Gökdere, M. Çepni, S. (2004)Üstün Yeteneklilerin Fen Öğretmenlerine Yönelik Hazırlan Bir Hizmet İçi Eğitimin Çalışması, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(3)271.296.

Hoover, M.S. (1989). The Purdue Three.Stage Enrichment Model as Applied to Elementary Science for the Gifted, *School Science and Mathematics*, 89, 3. 244.250.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *HacettepeÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76–88

Mintzes, J., Wandersee, J. ve Novak, J. (1997). *Meaningful Learning in Science: The Human Constructivist Perspective*. In. G.D. Phye., Handbook of Academic Learning. San Diego, CA: Academic Pres.

Oruç, M. (1993). *İlköğretim Okulu 3. Kademe Öğrencilerinin Fen Tutumları ile Fen Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polat, M. (2005). *Determining the difficult science topics of primary school at level two, the reasons for difficulties and suggestions to remedy them*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü

Tekkaya, C., Özkan, Ö., Sungur, S. (2001). Lise Öğrencilerinin Zor Olarak Algıladıkları Biyoloji Kavramları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 145–150

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ETİK İLKELER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ VE MORAL DEĞERLERİNİN BELİRLENMESİ

THE OPINIONS OF SCIENCE TEACHER CANDIDATES ABOUT ETHICAL PRINCIPLES AND DEFINING THEIR MORAL BEHAVIOR

Büşra CEYHAN[1], Nurettin ŞAHİN[2]

[1]Yüksek lisans öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, MUĞLA

[2]Prof.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, MUĞLA

[1]busce-@hotmail.com

[2]nsahin@mu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, Fen bilgisi öğretmen adaylarının temel etik konular hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin beraberinde 4 farklı etik ideoloji olan durumculuk, mutlakiyetçilik, öznelcilik, istisnacılık gibi düşünce sınıflarından hangisinde bulunduklarını saptamak hedeflenmiştir. Fen bilgisi öğretmenleri, gelecek nesillerin bilimsel ve teknolojik konulardaki düşünme ve karar verme süreçlerinin şekillenmesinde aktif rol oynamaktadır. Bu amaçla araştırma, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen bilgisi öğretmen adaylarından 86 kişi ile gerçekleştirilmiş olup, literatür taraması ile alan uzmanlarının kanısı alınarak geliştirilen Biyoetik anketi ve moral değerlerinin belirlenmesi amacı ile de Forsyth (1980) tarafından geliştirilen Likert tipi ölçek (Ethical Position Questionnaire,EPQ) ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20 paket programı kullanılmıştır.

Etik Pozisyon Ölçeğinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre, düşünce sistemlerinden mutlakiyetçiler (n= 14) ve öznelcilerin (n= 15) sayıca fazla oldukları belirlenmiştir. Biyoetik anketi sonucunda ise genellikle özerklik ve biyoteknolojik gelişmeler ile ilgili maddelere katılımın yüksek olduğu ve biyoetik ile ilgili konuların ilköğretim programında ders olarak yer alması gerektiğini düşünen kişilerin fazla olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmayan, her türlü yeni uygulamadan haberdar olup, toplum üzerindeki etkileri hakkında öğrencilere geniş bir vizyon kazandırması beklenen kişiler olarak Fen bilgisi öğretmenlerinin önemi büyüktür dolayısı ile bu konudaki etik düşünceleri de büyük öneme sahiptir.

Anahtar Kelimeler: Biyoetik, Moral Değerler, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları

ABSTRACT

In this study it is aimed to determine the views of candidates for science teacher with regard to fundamental ethical issues and where these views are related to considering four different ethical ideologies: situationism, absolutism, subjectivism and exceptionalism. Science teachers play an active role in shaping the thinking and decision-making processes of future generations in relation to scientific and technological issues. For this purpose the research is conducted with involvement of 86 candidates for science teacher at "Muğla Sıtkı Koçman University". Literature review, "Bioethics questionnaire" that is developed based on opinions of the experts and "Likert-type scale" Ethical Position Questionnaire (EPQ) which is provided by Forsyth (1980) with the purpose of evaluating the moral values are carried out in the conduction of the research. In addition, "SPSS" software package is used to analyse the data. According to the results obtained from the implementation of "Ethics Position Questionnaire", it is determined that "absolutists" (n=14) and "subjectivists" (n=15) are more numerous than others. On the other hand as a result of "Bioethics questionnaire" it is found out that the number of people who participated in "autonomy and biotechnological development" related questions, and who thinks

that “bioethical” related issues shall be included as a subject in primary school curriculum, are considerably high. Science teachers as persons who constantly and closely follow scientific and technological developments who are aware of any new application and expected to bring a broader vision for students about impacts of them, have a great importance. Thus, their ethical considerations are greatly substantial.

Key Word: Bioethic, Moral Volues, Science Teacher Candidates

1.GİRİŞ

Etik ve Ahlak sözcükleri kimi zaman birbiri yerine kullanılsa da aynı anlamı ifade etmemektedirler. Modern toplumun yaşadığı ikilemler ve çelişkiler, ahlaki davranışların ölçülerini ve olgusal değerleri tahrip ettiğinden dolayı bu iki sözcüğün anlamı birbirinden farklılaşmıştır ve birbirine karıştırılmaktadır. Etik ve ahlak kavramları arasındaki fark; etik, doğru ve yanlış davranış teorisini tanımlarken, ahlak onun pratiği olarak tanımlanmaktadır. Bundan dolayı ahlaki değil de etik ilkelerden; etik değil de ahlaki bir davranıştan söz etmek daha doğru olmaktadır. Etik, bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgilidir. Ahlak ise, bunu yaşama geçirme tarzıdır. Görüldüğü üzere etik, ahlak görüşlerini, öğretilerini irdeleyip sınıflandıran, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan bir felsefe disiplini iken; ahlak, etiğin pratiğini yani uygulamasını ifade etmektedir (Kılıç Doğan& Önen, 2009). Etik, ne yapmalıyım?, yaptığım davranış doğru mu? gibi sorularla ve başkalarının davranışları hakkında yargıda bulunan herkesle ilgilidir (Haynes, 2002, s. 17).

Sonuçları canlı ve özellikle insan yaşamını doğrudan etkilediğinden tüm etik konular içinde Biyoetik özel bir ağırlığa sahiptir. Biyoetik kavramı ilk olarak, Amerikalı tıp bilimci Van Rensselaer Potter tarafından 1970’lerde; ‘biyoloji bilgisini insan değer sistemleri bilgisiyle birleştirip, bilimler ve insanlık arasında bir köprü kurarak, insanlığın canlı kalması için yardımcı olan ve uygar dünyayı destekleyen ve geliştiren bir disiplin’ olarak tanımlanmıştır (Mepham, 2008, s. 5). Etik konusunun tartışıldığı genel konu başlıkları;

İnsan Genomu Projesi (İGP), Kök hücreler, Öjeni, Ötenazi, Organ bağışı, AIDS, GDO (Genetiği değiştirilmiş organizmalar), Klonlama, Kültürel ve doğal değerler’ dir.

Bu başlıklar ile ilgili etik sorunlarla her birimizin yüzleşme olasılığı ve belki de karar verici kesim olma ihtimalimiz bulunmaktadır. Bu nedenle yeni nesile bu gibi konularda etik bilinç kazandırmak amacıyla Fen bilgisi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bunun için de öncelikle fen bilgisi öğretmenlerinin bu bilince sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda da öğretmen adaylarının biyoetik konularındaki görüşleri ve bu görüşlerini hangi moral değerler çerçevesinde verdiklerini belirlemek bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Ahlaki kararların etkisinin belirlenebilmesi için (Macer’ den aktaran Bakar, 2010), başkalarını dinleme, var olan bilgi ile başkalarının sonuçlarını kıyaslama, farklı düşüncelere saygı duyma, var olan düşünce ve inançları belirlemek gibi yetenekler gerektiği belirtilmektedir. Öğrenciler de bu yetenekleri geliştirebilmek için öğretmenleri ve arkadaşları ile iletişim ihtiyacı hissetmektedirler. Bu esnada üzerine bu konuda sorumluluk düşen önemli kesimlerden biri geleceğin vatandaşlarını ve karar vericilerini yetiştirecek olan Fen bilgisi öğretmenleridir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrencilerin bu yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilmeleri gerekmektedir. Fen ve teknoloji eğitimi kapsamında eğitim programlarında etik unsurları ele alan fen-teknoloji-toplum-çevre boyutuyla FTTÇ ile ilişkili kazanımlar yer almaktadır ve literatürde de eğitim

programlarının fen ve teknolojinin sosyal, kültürel, çevresel, politik ve etik unsurlarını ele alacak süreçleri içermesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Keskin Samancı, 2009). Üniversite öğrencileri, fen ve teknolojinin bilimsel gerçeklerine yönelip, bu alandaki gelişmelerin sosyal boyutunun toplumu nasıl etkileyeceği konusunda çok fazla yönelimde bulunmamaktadır (Bakar, 2010). Fakat yeni teknolojilerin sosyal boyutu ele alındığında seçimler yapmak gerekebilmektedir. Bilim ve teknolojideki yeni gelişmelere uyum sağlayarak, bu teknolojilerin gerekliliği karşısında seçimler yapmak durumunda kalındığında ise verilmesi gereken ahlaki kararların etkisi büyüktür. Biyoteknolojik gelişmelerin getirdiği yeniliklerin birçok etik soruna neden olduğu düşüncesiyle, eğitimciler tarafından genetik mühendisliği gibi konuların ele alınırken, ahlak ve etiğin göz önüne alınması önerilmiştir (Črne-Hladnik, Hladnik, Javornik, Košmelj& Peklaj, 2011).

Etik konusunun öğrencilere hitap eden boyutun beraberinde öğretmenler için meslek etiği ile ilgili boyutu da son yıllarda oldukça gündemdedir. Son on yıl içerisinde öğretmenlerin etik dışı davranışlarının sıkça gündeme geldiği ve uygunsuz toplumsal, sosyal davranışları nedeniyle ceza aldıkları belirtilmektedir (Barrett, Casey, Visser& Headley, 2012). Eğitim sürecinin ve öğretmenlerin uluslararası sosyal ve moral durumları şekillendirmedeki güçlü etkileri, konunun önemini daha da arttırmaktadır. Öğretmenlerin toplumları şekillendirmedeki rolü, sosyal ve etik eğitim formasyonu ile de donatılmalarını gerektirmektedir(Gözütok, 1999). Gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında öğretmenler hakkında davranış hataları, öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi konularda çıkan haberlerin artması sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik etik ilkelerin ve kodların oluşturulması ile ilgili çalışmalar da yer almaktadır. Etik kodlar toplum ya da iş hayatındaki sorunlar için çözümler sağlayamasa da öğretmenler ve okul için onların sorumlulukları, bilinci ve yükümlülükleri açısından bilgi sağlamaktadır. Etik kodların temel amacı ve yararı iş hayatında özerklik sağlaması açısından iç disiplini oluşturmasıdır. Ayrıca, öğretimde doğru davranışları geliştirmede yardımcı olmaktadır. Okul için etik standartları belirlemek, öğretmenlik mesleği ve diğer çalışma alanları için karşılaşılan durumlar için kılavuzluk sağlamaktadır.

Bazı etik tartışmalara yol açabilecek konu başlıkları incelenecek olursa, İnsan Genom Projesi ile sağlanan bilgiler insanların yetenekleri, güçlü ve zayıf yönleri ile gelecekte herhangi bir hastalığa yakalanıp yakalanmayacağı hakkında bilgi verebilmektedir. Gelecekte, bu genetik testleri, şirketlerin kullanabileceği ve bu bilgilerin işe alımlarda bir takım ahlaki, etik tartışmalara yol açabileceği bilinmektedir (Öncel, 2004). Örneğin, yeni genetik bilgilerin, sağlık sigortalarına etkisi etik olarak bir sorun meydana getirmektedir. Göğüs kanseriyle ilişkili olduğu bilinen bir gen taşıyan bireylerin sağlık sigortası şirketlerince sigortalanmaması da etik açıdan problem yaratan bir durum olarak görülmüştür. Bu nedenle 1990 yılında Ethical Lagal Social Issues (ELSI) komitesince 'sigorta sağlayıcılarının herhangi bir sigortayı reddetmek ya da sigortanın kapsamını daraltmak için genetik bilgileri kullanmaları yasak olmalıdır' önerisinde bulunulmuştur. İnsan Genom Projesi, genom araştırmaları için olan bütçenin belli bir miktarını 1990 yılında etik, yasal ve sosyal sonuçlarının (ELSI) incelenmesine ayırmıştır (Edelson, 2007). Kök hücre tedavisindeki etik sorunlar, Kök Hücrenin elde edildiği kaynaklar olan erişkinler, kordon kanı, fötal doku ve embriyonik dokuların kullanımına ilişkin kaygılardan oluşmaktadır. Eğer embriyolar ve düşük sonucu ortaya çıkan fetüsler kök hücre kaynağı olarak kullanılacaksa bu kullanım amacıyla embriyo üretiminin yaratabileceği etik sorunlar gündeme gelmektedir. Bu konuda embriyonik fötal dokunun en yakın kaynağı olan kadınlar da büyük risk ve baskı altındadır (Görkey vd., 2009).Öjeni, mükemmel ırk oluşturmak düşüncesi ile 1930' lu yıllarda başlayan ve alt kesime ait bireylerin toplumdan

uzaklaştırılmasını amaçlayan bir hareket olarak tanımlanmaktadır. Öjeni konusunda etik açıdan temel kaygı, insan genomunun sağladığı yeni bilgilerin, insan ırkını iyileştirmeye yani bir nevi öjeniye neden olabileceği kuşkusudur (Karaçay, 2010, s. 7-18). Dayanılmaz ağrılar yaşama, yaşam kalitesinin düşmesi gibi nedenlerle bazı kişilerin böyle yaşamaktansa yaşamamayı seçmesinin tıp dilindeki ismi ötenazidir (Karahisar, 2006). Ötenazi, doğası gereği etik problemlere neden olur, ölüm her kültürde istenmeyen bir olgu iken iyilik kaygısı ile de olsa, ölümün çabuklaştırılması veya istenir hale getirilmesi toplumsal alışkanlıklara ve düşünsel yapılara ters düşmektedir (Akın, 2007). Organ bağışı sonucunda yapılan organ nakillerinde, organ sayısının az, potansiyel alıcı sayısının fazla olması sebebiyle bir dizi etik problem oluşmaktadır (Koşar, 1994). Bunlar, nakilin hangi tür hastaya yapılmalıdır konusundadır. Nakilden yararlanma ihtimali az fakat en hasta kişiye mi nakil yapılmalıdır? Yoksa uygulamadan en fazla fayda görebilecek daha az hasta kişiye mi nakil yapılmalıdır? Diğer etik problem ise, eşten eşe nakilin kabul edilmesiyle anlaşmalı evliliklerin artacağı yönündeki kuşkulardır (doktorsitesi,?). Aids konusundaki etik problemler sağlık personelleri ile ilgilidir. Hastasının HIV (+) olduğunu bilen hekim bunu diğer sağlık personeliyle paylaşmalı mıdır? Sonuç olarak sağlık personeli kendini korumakla yükümlü olduğundan dolayı bu bilgiyi, diğer personel ile şifreli bir şekilde hastasını olumsuz etkilemeyecek şekilde açıklayabilmelidir (Çobanoğlu, 2009). Klonlama konusundaki etik problemler, doku aktarımlarında kullanılmak üzere organ rezervleri olarak insan kopyalarının oluşturulması ve savaş ortamlarında haber almak amacıyla benzer insanlar kullanan toplulukların olabileceği kuşkusu konularında yoğunlaşmaktadır (Klonlama, 2011).

Biyoetik konusu, çevre etiği ve ekoloji ile büyük önemde örtüşmektedir. Ülkemizde 20. Yüzyılın başlarından itibaren kültürel değerleri geleceğe taşımak amacıyla birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bunların başlıcaları, tarihi kentsel alanların korunması, geleneksel mahalle şeklinin korunması sayılabilir. Kültürel değerlerin kaybedilmemesi ve gelecek kuşaklara taşınması için bireylere büyük sorumluluklar düşmektedir. Yerküre üzerinde herhangi bir noktada ortaya çıkan bir sorun, dünyayı aynı ölçüde ilgilendirmektedir çünkü çevre, özünde 'uluslararası' bir yapıya sahiptir, ve doğadaki canlılar, insanlar tarafından çizilen devlet sınırlarından bağımsız olarak yaşamaktadır. Tek ve ortak bir geleceğin paylaşıldığı düşüncesiyle, çevre sorunlarının bütünselliği ve küreselliği tüm dünya vatandaşları için önemli bir yere sahip olmalıdır. Çevre ve kültürel doğal mirasın, huzurlu, şerefli bir hayata izin verecek kalitede yaşama hakkı ve bunu gelecek nesillere taşıma sorumluluğu etik bir sorundur. Modern teknolojinin ve mimarinin beraberinde kültürel ve doğal değerlerin yok edilmemesi gerekmektedir. Çağın yeniliklerine uyarak fakat tarihi, doğal ve kültürel dokuya zarar vermeden insan hayatını kolaylaştıracak ve rahatını gözetecek yeni yapılar desteklenmelidir. Çağın getirdiği modernleşme ile kaybetmek üzere olunan kültürel değerlerin kazanılması, korunması için bireysel olarak sahip olunması gereken çevre bilinci ve bu konuda herkesin üzerine düşen etik davranışların farkındalığı insanlık ve insanlığın geleceği için oldukça önemlidir (Yıldırım& Çobanoğlu, 2009).

2.YÖNTEM

Araştırmada Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin belirli etik konularında görüşlerinin

ve moral değerlerinin belirlenmesi amacıyla tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem betimsel nitelikte olup, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

2.1. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının etik ilkeler hakkındaki görüşleri ve moral değerlerinin belirlenmesi bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

2.1.1 Alt Problemler

i) Öğretmen adaylarının etik ilkeler hakkındaki görüşleri nelerdir?

ii) Öğretmen adaylarının moral değerlerinin düşünce sistemlerine göre dağılımı nasıldır?

iii) Öğretmen adaylarının etik konulardaki görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

2.2.EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 86 öğrenciden oluşmaktadır.

2.3.VERİ TOPLAMA ARACI

Veriler, literatür taraması ile araştırmacılar tarafından eğitim bilimleri ve alan uzmanların kanısı alınarak geliştirilen Etik anketi ve Forsyth (1980) tarafından geliştirilen Likert tipi ölçekle (Ethical Position Questionnaire,EPQ) toplanmıştır. Anket ve ölçek öğrencilerin etik ilkeler hakkındaki temel bilgi ve görüşleri ile etik konularda karar verirken sergiledikleri ahlaki davranışları belirlemeye yönelik maddelerden oluşmaktadır.

2.4. VERİ ANALİZİ

Verilerin analizinde istatistikî yöntemlerden *t*-testi, yüzde (%), aritmetik ortalama (M), standart sapma ve frekans (*N*) kullanılarak, SPSS 20 paket programından yararlanılmıştır. Veriler incelenirken, ikili değişkenlerin homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenerek anlamlılık düzeyi 0.05 olarak seçilmiştir. Levene testi sonucunda dağılımın normal olduğu durumlarda parametrik, normal olmadığı durumlarda non-parametrik testler kullanılmıştır.

3.BULGULAR

Dört farklı etik ideoloji olan, durumculuk, mutlakiyetçilik, öznelcilik, istisnacılık üzerinde durulmuştur. EPQ, bireylerin; idealizm ve relativizm derecelerini belirleyerek, kişilerin bireysel olarak bu dört düşünce sisteminden hangisinde bulunduğunu belirlemek üzere geliştirilmiştir.

1898 yılında psikolog Sharp, ahlakın ne olup ne olmadığı hakkında bir araştırma yapmıştır. Görünüşte benzer karakterlere sahip kişilerin, belli bir durum hakkında farklı yorumda bulunarak farklı ahlaki değerlere sahip olduklarını belirtmiştir. Yapılan araştırmalar Sharp (1898)' ın ahlaki yargılarda bulunurken bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği görüşünü desteklemiştir. Bu düşünceden yola çıkarak Forsyth (1980)'nin çalışmasında değindiği, Schlenker ve Forstyh (1977) ahlaki yargılarda bireysel farklılıkları göz önüne alarak 2 temel faktörle belirtmişlerdir. İlki, evrensel ahlaki kuralları reddeden relativizm, diğeri ise

insanlarının davranışlarının doğru, iyi sonuca ulaştırması gerektiğini savunan idealizmdir. Bu iki ahlaki boyutta da yüksek/düşük idealizm ve relativizm davranışları gözlenebilmektedir. Bu iki boyut 2x2 şeklinde çaprazlandığında ise Tablo 1'de gösterilen 4 farklı boyutta etik ideoloji sınıfları ortaya çıkmaktadır.

Tablo 1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının düşünce sistemlerine göre dağılımı

İdealism	**Relativism**	
	Yüksek	**Düşük**
Yüksek	Durumcular (6)	Mutlakiyetçiler(14)
Düşük	Öznelciler (15)	İstisnacılar (9)

İdealizm; Tüm insanların davranışlarının sonuçlarının evrensel olarak en iyi sonuçları yansıtması gerektiğini,

Relativizm; Doğruların, kültür, din, bölge ile ilişkili olabileceğini, duruma ve kişiye göre değişebileceğini düşünenlerden oluşmaktadır.

Durumculuk; Yüksek derecede idealist ve relativistler bu grupta kategorize edilmektedir. Her durumda uygulanamayacak olan ahlaki davranışların en iyi sonuca ulaştıracağını düşünenlerden oluşmaktadır.

Mutlakiyetçilik; İdealizmde yüksek, relativizmde düşük puanlar bu grupta kategorize edilmektedir. Olumlu ve istenir sonuçlar elde edilecek davranışları onaylamaktadırlar.

Öznelcilik; İdealizmde düşük, relativizmde yüksek puanlar bu grupta kategorize edilmektedir. Bu ideolojiye dahil olan kişiler, ahlaki kuralları reddeden ve insani hedeflere ulaşma konusunda az idealistlerdir. Ahlaki mutlakiyetin ya da bir eylemin başkalarına ne derece zarar vereceği konusunda objektif olmayıp, ahlaki kararlarını, subjektif ve bireysel yargılamalar ile vermektedirer.

İstisnacılık; İdealizm ve relativizmde düşük puanlar bu ideolojik kategoride yer almaktadır. Bu gruba dahil kişiler, ahlaki kuralların, davranışlara rehber olması gerektiğini ancak negatif sonuç veren eylemlerin de kınanmaması gerektiğini savunmaktadırlar.

Tablo 2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ankete verdikleri yanıtların cinsiyete göre dağılımı (N) ve ortalama (M) değerleri

		N	M
S1. İyileşme olasılığı bulunmayan ve dayanılmaz ağrılar içinde son günlerini geçirmekte olan bir hastanın, ölümünün çabuklaştırılmasını isteme hakkı olmalıdır.	erkek	36	2,17
	kız	50	2,56
S2. Kurtulması imkansız bir hastalığa yakalanmış bulunan ve ancak hastanede yoğun tıbbi destekle yaşatılabilen bir yakınımın, tedavi görmeyi reddederek ölümünü çabuklaştırmak isteme kararını desteklerim.	erkek	36	1,78
	kız	50	1,98
S3. Organ nakli bazı kimseler için tek yaşam ümidi olduğundan, ölmüş kişilerin organları izinleri olmasa da aktarılabilmelidir.	erkek	36	1,75
	kız	50	1,90
S4. Hayvanlardan elde edilen doku veya organlar gerekirse insanlara doku veya organ naklinde kullanılabilir ve bu amaçla alınıp-satılabilmelidir.	erkek	36	2,14
	kız	50	2,12

S5. Ameliyat olmayı ve uzun vadede bir takım sağlık sorunları yaşama olasılığını göze alamadığım için, ihtiyacı olan bir yakınıma böbreklerimden birini bağışlamayı kabul etmem.	erkek	36	1,53
	kız	50	1,50
S6. Hekim, hastasının bilgilerini, onun izni olmadan başkaları ile paylaşmamalıdır.	erkek	36	2,75
	kız	50	2,80
S7. Hastası AIDS olan bir hekim bu bilgiyi sağlık personelini korumak amacıyla onlarla paylaşmalıdır.	erkek	36	2,64
	kız	50	2,62
S8. Bir bireyin genetik profili kendisi dışında ilgili kişi veya kurumlarca elde edilebilmelidir.	erkek	36	1,81
	kız	50	1,74
S9. Genetik mühendisliğindeki yasal ve güvenlik düzenlemeleri nedeniyle riskleri daha azdır.	erkek	36	2,36
	kız	50	2,28
S10. Genetik tarama testleri veya Gen terapisi uygulamalarının sonuçta toplumda çeşitli ayrışmalara yol açabileceği veya öjeniye (üstün insan ırkı oluşturmaya) yönelik kullanılabileceği hakkında şüphelerim var.	erkek	36	2,53
	kız	50	2,46
S11. Embriyo bir bireydir ve bilimsel araştırmalar için dahi kullanılmamalıdır.	erkek	36	2,00
	kız	50	2,24
S12. Parkinson hastalığı araştırmaları gibi önemli projeler için kök hücre üretme amacıyla embriyoların kullanımını destekliyorum.	erkek	36	2,39
	kız	50	2,16
S13. Çeşitli ilaçların geliştirilebilmesi ve toksikolojik testler için her tür hayvan denek kullanılabilir.	erkek	36	2,61
	kız	50	2,24
S14. Genetik olarak değiştirilmiş organizmalar doğanın dengesini bozar ve sağlık için tehlike oluşturur.	erkek	36	2,36
	kız	50	2,18
S15. Genetik olarak değiştirilmiş bitki ve hayvanlar besin maddeleri dışındaki kullanımlar için uygundur.	erkek	36	2,06
	kız	50	2,38
S16. Genetik olarak değiştirilmiş besinler etiketlenmelidir.	erkek	36	2,94
	kız	50	3,00
S17. Yaşlılık tedavisi ve kozmetik uygulamalar için embriyo kaynaklı kök hücreler veya proteinlerin kullanımı uygundur.	erkek	36	2,06
	kız	50	2,14
S18. Bitki ve hayvan türleri ile mağara, traverten gibi doğal varlıklar insan yararının gerektirdiği durumlarda bozulabilir veya yok edilebilir.	erkek	36	1,86
	kız	50	1,46
S19. Tüp bebek uygulamaları için sperm ve yumurta bankalarının kullanımı uygundur.	erkek	36	2,19
	kız	50	2,32
S20. Fen ve Teknolojideki ilerleme ve gelişmeler toplumun kontrolü altında olmalıdır.	erkek	36	2,56
	kız	50	2,36
S21. Ebeveynlerin kararı doğrultusunda sakat doğumlar engellenebilir.	erkek	36	2,53
	kız	50	2,88
S22. Taşıyıcı annelik kanunlarla yasaklanmalıdır	erkek	36	2,11
	kız	50	1,80
S23. İnsan Genomu Projesi insanlık için yararlıdır.	erkek	36	2,94
	kız	50	2,74
S24. Beyin ölümü gerçekleştiğinde kişi ölmüş sayılmalıdır.	erkek	36	2,31
	kız	50	2,26
S25. Hamileliklerde cinsiyet seçimine izin verilmemelidir.	erkek	36	2,44
	kız	50	2,40
S26. İnsan klonlamasına yönelik bilimsel araştırmalar desteklenmelidir.	erkek	36	1,61
	kız	50	2,12
S27. Eğer imkan verilseydi genetik testler yapılarak ileriki yaşamınızda	erkek	36	2,64

karşılaşabileceğiniz hastalıklar hakkında bilgilenmek ister miydiniz?	kız	50	2,88
S28. Yapılan genetik testin sonucunda potansiyel bir hastalık belirlenirse genetik olarak tedavi edilmesini ister miydiniz?	erkek	36	2,81
	kız	50	2,90
S29. Biyoteknoloji insan yararınadır ve bilim insanlarına her türlü biyoteknolojik araştırma ve uygulama izni verilmelidir.	erkek	36	2,39
	kız	50	2,64
S30. Biyoteknolojik araştırmalar için hayvanların kullanılması uygundur.	erkek	36	2,67
	kız	50	2,50
S31. Birçok biyoteknoloji veya genetik mühendisliği uygulaması kişisel görüş, inanç veya kültürel değerimle bağdaşmamaktadır.	erkek	36	1,92
	kız	50	1,74
S32. Yukarıdaki sorularda bahsi geçen konulara ilk ve ortaöğretim programlarında bir ders olarak yer verilmelidir.	erkek	36	2,78
	kız	50	2,90

Tablo 2' ye göre öğretmen adaylarının en çok katılım gösterdiği maddeler, S6 (*Me* = 2,75, *Mk* = 2,80), S7 (*Me* = 2,64, *Mk* = 2,62), S16 (*Me* = 2,94, *Mk* = 3,00), S23 (*Me* = 2,94, *Mk* = 2,74), S27 (*Me* = 2,53, *Mk* = 2,88), S30 (*Me* = 2,67, *Mk* = 2,50) ve S32 (*Me* = 2,78, *Mk* = 2,90) olarak belirlenmiştir. Anket maddelerinde yüksek katılımın sağlandığı bu ifadelerin özerklik ve biyoteknolojik gelişmeler etrafında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrencilerin bazı etik konulardaki düşüncelerini belirleyebilmek amacı literatür taraması ile alan uzmanlarının kanısı alınarak geliştirilen Etik Anketi uygulanarak, öğrencilerin sahip olduğu moral değerlerin beraberinde etik konulara verdikleri kararlar arasında ilişki kurulmuştur.

Anketin 23. Maddesi olan, İnsan Genomu Projesi insanlık için yararlıdır ifadesine verilen cevaplar arasında kızlar ve erkekler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkekler bu görüşe kızlardan daha kuvvetli bir şekilde katılmaktadırlar (*Xe* = 3,00 *Xk* = 2,62 p <0,05).

Uygulanan Etik Pozisyon Ölçeği sonucunda yüksek bir oranla 14 kişinin idealizm de yüksek, relativizm de düşük puanlara sahip olan mutlakiyetçiler grubuna dahil olduğu sonucuna varılmaktadır. Bu gruba büyük bir oranda dahiliyetin bulunması sonucunda İnsan Genomu Projesinin insanlık için yarar sağlayacağı düşüncesine büyük bir katılımın sağlanması, yani olumlu ve istenir sonuçları destekleyen bir çoğunluğun bu düşünceyi desteklemesi katılımcıların mutlakiyetçilik görüşünü sergilemeleri ile örtüştüğünü göstermektedir. Benzer şekilde Kuusisto vd., (2012) Finlandiyalı öğretmenlerin etik hassasiyetlerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmalarında katılımcıların etik hassasiyetlerinin yüksek olduğu ve kendileri için etik kodları içselleştirdikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

Anketin 16. maddesi olan genetik olarak değiştirilmiş besinler etiketlenmelidir ifadesini tüm katılımcılar desteklemektedirler (*Xe* = 2,94 *Xk* = 3,00). Bu ifade de toplum için olumlu sonuçları destekleyen idealist katılımcıların oranlarını yansıtmaktadır.

Biyoteknolojik araştırmalar için hayvanların kullanılması uygundur ifadesine kızlar ve erkekler olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Bu düşünceyi destekleyen kişilerin bir davranışı başkalarına ne kadar zarar verdiği konusunda objektif olmadığı, subjektif ve bireysel kararlarının etkili olduğu öznelci kimselerden oluştuğu düşünülmektedir.

Katılımcılar, anketin son maddesi olan ve ankette bahsi geçen konuların ilköğretim programlarında bir ders olarak okutulması gerektiği ifadesine % 89,5'luk bir oranla yüksek bir katılım göstermektedirler. Benzer şekilde, Bakar (2010)' da yaptığı çalışmada Fen Bilgisi öğretmenleri için biyoetik konularının ele alındığı derslerdeki sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik görüşleri değerlendirerek biyoetik eğitiminin gerekli olduğu sonucuna varmıştır.

Örneklem grubumuz için kızlar ve erkeklerin verdiği yanıtlar sonucunda anketin 23. maddesi dışında anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Fakat benzer bir çalışmada Lau ve Haug (2011), öğrencilerin cinsiyetlerinin onların etik görüşlerinde ne derece etkili olduğu konusunda fikir sahibi olmak amacıyla yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre daha etik düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

KAYNAKLAR

Akın, H. (2007). *Çukurova üniversitesi fen edebiyat fakültesi ve egitim fakültesi öğrencilerinin temel biyoetik konuları hakkındaki görüşleri [The views of the students at the faculty of science and literature and the faculty of education at çukurova university about the main topics of bioethics]* (Yüksek Lisans). Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Bakar, E. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Biyoetik Eğitimiyle İlgili Uygulama ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Doktora). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Barrett, D. E., Casey, J. E., Visser, R. D., & Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, (0). http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003

Çobanoğlu N. (2009). *HIV (+) hastaya etik yaklaşım ve hasta hakları.* http://www.hukuki.net/www.saglikhukuku.net/index.php?article=90 [Erişim tarihi: 18.04.2012]

Organ bağışında etik, dini ve hukuki yaklaşımlar. http://www.doktorsitesi.com/yazi/organ-bagisinda-etil--dini--hukuki-yaklasimlar/821 [Erişim tarihi: 14.04.2012]

Edelson, E. (2007). James Watson ve Francis Crick hayatın yapıtaşları. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları

Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(1), 175–184. doi:10.1037/0022-3514.39.1.175 [Erişim tarihi: 29.04.2012]

Görkey, Ş., Kutlay, N., Başağaç Gül, T., Güven, T., Sert, G., Gün, M., Erzik, C. (2009). Kök Hücre Araştırmalarının Etik ve Hukuk Boyutu. Ankara: Dizgi-Baskı

Gözütok, F.D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32(1-2),* 83-99. [Erişim tarihi: 26.06.2012] http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/865.pdf

Haynes, F. (2002). *Eğitimde Etik.* Semra Kunt Akbaş (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları, s. 17.

Karaçay, B. (2010). Yaşamın Sırrı DNA. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları

Karahisar, F. (2006). *Ölümcül hasta, hemşire ve hekimlerin ölüm ve ötenaziye ilişkin görüşlerinin incelenmesi (yüksek lisans).* http://tez2.yok.gov.tr/ [Erişim tarihi: 30.04.2012]

Keskin Samancı, N. (2009). *Biyoetik Eğitimi Kapsamında Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik "Biyoetik Değer Envanteri" Geliştirilmesi* (doktora). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Klonlama nedir?. http://www.turkhaygen.gov.tr/anadolu/KLONLAMA.pdf [Erişim tarihi: 30.04.2012]

Koşar, N. (1994). ***Organ nakli organizasyonları ve organ nakli, organ bağışı hakkında bilgi-davranış araştırması*** (Yüksek Lisans). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kuusisto, E., Kirsi T., & Rissanen, I. (2012). Finnish Teachers' Ethical Sensitivity. *Education Research International*, *2012*(351879), 1-10. doi:10.1155/2012/351879

http://www.hindawi.com/journals/edu/2012/351879/cta/ [Erişim tarihi: 30.10.2012]

Lau, L. K., Haug, J. C. (2011). The impact of sex, college, major, and student classification on students' perception of ethics. *Mustang Journal of Business & Ethics*,92-105. http://mustangjournals.com/MJBE/v2_MJBE_2011.pdf#page=92 [Erişim tarihi: 25.04.2012]

Mepham, B. (2008). *Bioethics an introduction for the biosciences*. USA: Oxford University Press, s.5.

Yıldırım, A. E., & Çobanoğlu, N. (2009).Biyoetik bir miras: geleneksel yerleşim biçimlerinde biyoetik değerler. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *1*(1). DOI: 10.1501/sbeder_0000000005 http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/49/1148/13476.pdf [Erişim tarihi: 29.04.2012]

Črne-Hladnik, H., Hladnik, A., Javornik, B., Košmelj, K., & Peklaj, C. (2011). Is Judgement of Biotechnological Ethical Aspects Related to High School Students' Knowledge? *International Journal of Science Education*, *34*(8), 1277–1296. doi:10.1080/09500693.2011.572264 [Erişim tarihi: 14.04.2012]

EKLER

Ek 1. Biyoetik Anketi

		Hayır	Kararsızım/ Fikrim Yok	Evet
1	İyileşme olasılığı bulunmayan ve dayanılmaz ağrılar içinde son günlerini geçirmekte olan bir hastanın, ölümünün çabuklaştırılmasını isteme hakkı olmalıdır.			
2	Kurtulması imkansız bir hastalığa yakalanmış bulunan ve ancak hastanede yoğun tıbbi destekle yaşatılabilen bir yakınımın, tedavi görmeyi reddederek ölümünü çabuklaştırmak isteme kararını desteklerim.			
3	Organ nakli bazı kimseler için tek yaşam ümidi olduğundan, ölmüş kişilerin organları izinleri olmasa da aktarılabilmelidir.			
4	Hayvanlardan elde edilen doku veya organlar gerekirse insanlara doku veya organ naklinde kullanılabilir ve bu amaçla alınıp-satılabilmelidir.			
5	Ameliyat olmayı ve uzun vadede bir takım sağlık sorunları yaşama olasılığını göze alamadığım için, ihtiyacı olan bir yakınıma böbreklerimden birini bağışlamayı kabul etmem.			
6	Hekim, hastasının bilgilerini, onun izni olmadan başkaları ile paylaşmamalıdır.			
7	Hastası AIDS olan bir hekim bu bilgiyi sağlık personelini korumak amacıyla onlarla paylaşmalıdır.			
8	Bir bireyin genetik profili kendisi dışında ilgili kişi veya kurumlarca elde edilebilmelidir.			
9	Genetik mühendisliğindeki yasal ve güvenlik düzenlemeleri nedeniyle riskleri daha azdır.			
10	Genetik tarama testleri veya Gen terapisi uygulamalarının sonuçta toplumda çeşitli ayrışmalara yol açabileceği veya öjeniye (üstün insan ırkı oluşturmaya) yönelik kullanılabileceği hakkında şüphelerim var.			
11	Embriyo bir bireydir ve bilimsel araştırmalar için dahi kullanılmamalıdır.			
12	Parkinson hastalığı araştırmaları gibi önemli projeler için kök hücre üretme amacıyla embriyoların kullanımını destekliyorum.			
13	Çeşitli ilaçların geliştirilebilmesi ve toksikolojik testler için her tür hayvan denek kullanılabilir.			
14	Genetik olarak değiştirilmiş organizmalar doğanın dengesini bozar ve sağlık için tehlike oluşturur.			
15	Genetik olarak değiştirilmiş bitki ve hayvanlar besin maddeleri dışındaki kullanımlar için uygundur.			
16	Genetik olarak değiştirilmiş besinler etiketlenmelidir.			

17	Yaşlılık tedavisi ve kozmetik uygulamalar için embriyo kaynaklı kök hücreler veya proteinlerin kullanımı uygundur.			
18	Bitki ve hayvan türleri ile mağara, traverten gibi doğal varlıklar insan yararının gerektirdiği durumlarda bozulabilir veya yok edilebilir.			
19	Tüp bebek uygulamaları için sperm ve yumurta bankalarının kullanımı uygundur.			
20	Fen ve Teknolojideki ilerleme ve gelişmeler toplumun kontrolü altında olmalıdır.			
21	Ebeveynlerin kararı doğrultusunda sakat doğumlar engellenebilir.			
22	Taşıyıcı annelik kanunlarla yasaklanmalıdır.			
23	İnsan Genomu Projesi insanlık için yararlıdır.			
24	Beyin ölümü gerçekleştiğinde kişi ölmüş sayılmalıdır.			
25	Hamileliklerde cinsiyet seçimine izin verilmemelidir.			
26	İnsan klonlamasına yönelik bilimsel araştırmalar desteklenmelidir.			
27	Eğer imkan verilseydi genetik testler yapılarak ileriki yaşamınızda karşılaşabileceğiniz hastalıklar hakkında bilgilenmek ister miydiniz?			
28	Yapılan genetik testin sonucunda potansiyel bir hastalık belirlenirse genetik olarak tedavi edilmesini ister miydiniz?			
29	Biyoteknoloji insan yararınadır ve bilim insanlarına her türlü biyoteknolojik araştırma ve uygulama izni verilmelidir.			
30	Biyoteknolojik araştırmalar için hayvanların kullanılması uygundur.			
31	Birçok biyoteknoloji veya genetik mühendisliği uygulaması kişisel görüş, inanç veya kültürel değerimle bağdaşmamaktadır.			
32	Yukarıdaki sorularda bahsi geçen konulara ilk ve ortaöğretim programlarında bir ders olarak yer verilmelidir.			

Ek 2. Etik Pozisyon Anketi

		Hayır	Kararsızım/ Fikrim yok	Evet
1	İnsanlar, eylemlerinin, başkalarına küçük de olsa kasıtlı olarak zarar vermediklerinden emin olmalıdırlar.		2	
2	Olası riskleri ne kadar küçük olursa olsun riskler asla tolere edilmemelidir.			
3	Elde edilecek faydaları ne olursa olsun, ortada başkalarına zarar verecek bir durum varsa bu yanlıştır.			
4	Kişilere, psikolojik ya da fiziksel olarak zarar verilmemelidir.			
5	Bireysel refahı ve haysiyeti tehdit edici davranışlarda bulunulmamalıdır.			
6	Eğer bir davranış, masum bir birine zarar verecekse bu yapılmamalıdır.			
7	Ahlaka uygun olmayıp, negatif sonuç veren bir hareketi pozitif sonuç veren bir hareketle dengelemeye karar vermek yanlıştır.			
8	İnsanların refah ve haysiyeti her toplumda en önemli olgu olmalıdır.			
9	Başkalarının refah ve mutluluğunu feda etmek hiçbir zaman gerekli değildir.			
10	Ahlaki eylemler, toplumdaki örnek davranışlar ile yakından örtüşmelidir.			
11	Etik kurallar bütününün ayrılmaz bir parçası olabilecek önemde etik ilkeler yoktur.			
12	Etik olan şey bir durumdan ve toplumdan diğerine değişir.			
13	Ahlaki değerler, bireysel olmalıdır, bir kişinin ahlaki olarak nitelendirdiği başkası tarafından ahlaka uygun olarak algılanmayabilir.			
14	Ahlaki eylemler 'doğruluk' ile kıyaslanmamalıdır.			
15	Ahlaki veya ahlaki olmayan durumlar bireye göre değiştiği için 'herkes için etik olan nedir ? ' sorusu çözüme ulaşamamıştır.			
16	Ahlaki standartlar, insanların nasıl davranması gerektiğini gösteren ve başkaları hakkında karar vermek için kullanılmayan basit kişisel kurallardır.			
17	Kişiler arasında, etik düşünceler o kadar karışıktır ki kişilerin kendi kurallarını oluşturmalarına izin verilmelidir.			
18	Belli türdeki eylemleri engelleyen etik kuralların katı bir biçimde belirlenmesi, insanların daha iyi karar vermelerini ve kişilerarası ilişkilerini engelleyebilir.			
19	Yalan söylemeye ilişkin bir kural belirlenemez; bir yalanın kabul edilebilir olması veya olmaması tamamen duruma bağlıdır.			
20	Yalanın ahlaki veya ahlak dışı olduğuna karar vermek, olay ile ilgili koşullara bağlıdır.			

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİM VE BİLİM İNSANI, 2 VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM İNSANI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF PRIMARY TEACHERS' VIEWS OF SCIENCE AND SCIENTIST, 2. AND 4. GRADE STUDENTS' VIEWS OF SCIENTISTS

[a]Sibel DEMİR **[b]Fatma ÖNEN** **[c]Fatma ŞAHİN**

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD.

[a] sibelfe©hotmail.com

[b] fatma.onen©marmara.edu.tr

[c] fsahin© marmara.edu.tr

ÖZET

Bilimde meydana gelen değişikliklerin tümü gerek toplumların gerekse bu toplumların eğitilmesinde büyük bir öneme sahip olan örgün eğitim kurumlarının yapısında ve işleyiş sürecinde de değişimi beraberinde getirmiştir.Bu bağlamda bu sürece uyum sağlayabilmek için, toplumdaki bireylerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesi temel bir görev olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).Bilim ve bilim insanı algısının öneminden hareketle araştırmanın problem cümlesini "öğrencilerin bilim insanı, öğretmenlerin ise bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırma deneysel olmayan nitel araştırma tasarımına sahip ve durum çalışmasına uygun olacak nitelikte planlanmıştır. Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda okumakta olan 26 ikinci, 28 dördüncü sınıf öğrencisi ile bu sınıfları okutmakta olan 2 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilim insanına yönelikgörüşlerinin belirlenmesi amacıyla Chambers (1983) tarafından geliştirilen "bir bilim insanı çizme testi (DAST)" isimli veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğretmenlerin bilim ve bilim insanı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ise araştırmacılar tarafından 13 adet açık uçlu soru hazırlanmış ve görüşme yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bilim insanı resimlerinin değerlendirilmesi, araştırmacılar tarafından belirlenen başlıklara göre yapılmıştır. Bilim insanına yönelik sorulardan elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde de açık kodlama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanına ilişkin görüşlerinin alan yazını ile benzerlikler gösterdiğini ortaya koyar niteliktedir (Chambers, 1983; Korkmaz ve Kavak, 2010; Ünver, 2010). Öğretmenlerin görüşleri ise genellikle benzer olmakla birlikte, nicelik bakımından farklılıklar olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerek öğrencilerin gerekse öğretmenlerin bilim ve bilim insanına dair görüşlerinin ve ilgilerinin daha pozitif ve esnek olabilmesi adına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilim, bilim insanı, bilimsel okuryazarlık

ABSTRACT

Thechangeoccurs in sciencebringtogetherthechange in bothsocieties' and education institutions' constitution and process. In this manner, it is important toraise scientific literate people and to make these people accommodate in theprocess. (MEB, 2006). By giving importance to science view and scientist perception, there search questionsare " how is students' view of scientists and how is teachers' view of science and scientist?" There search has qualitative research design without any intervention and case study design was benefited. There search was conducted in spring semester of 2011-2012 academic year. 26 secondand 28 fourth grade elementary students and their two teachers in İstanbul were participated in thestudy. "Draw a scientist test

(DAST)" developed by Chambers(1983) was used in order to identify students' views of scientists. 13 openended questions was designed by the researchers to determine teachers' science and scientist views and the data were collectedvia interview process. The evaluation of the drawings of scientist was done according to head lines determined by there searchers. Ideographic analysis was benefited for the analysis of the data gathered from the scientis tquestions. The results of the study show that students' views of scientists resemble literatüre findings (Chambers, 1983; Korkmaz ve Kavak, 2010; Ünver, 2010). The teachers' views are also similar to each other, but there are quantitative differences. In the light of research findings, some recommendations were made for students' and teachers' views and interest of science and scientists to become more positive and flexible.

Keywords: Science, scientist, scientific literacy

GİRİŞ

Bilimsel bilginin sürekli değiştiği globalleşen dünyada bilgiye ulaşma kolaylaşırken, bilginin elde edilmesi süreci oldukça önem kazanmıştır. Bilim anlayışı dünyanın ve toplumların geçirmiş olduğu değişimle birlikte zorunlu bir değişim içine girmiştir. Bu bağlamda geçmişteki ve günümüzdeki farklı yaklaşımlar birbiriyle çatışmaya başlamış; geleneksel (akılcı ve pozitivist) yaklaşımlar yavaş yavaş yerini çağdaş (pozitivist ötesi) yaklaşımlara bırakmıştır (Şimşek, 1994). Bilimin ne olduğu sorusuna ilişkin bilim insanları bir çok tanımlamada bulunmuştur. Yaşar'ın (1998) aktardığına göre bilim, "nesnel sağlamlığı olanbilgiler bütünü", "neden-sonuç ilişkilerinin ifade edildiği sistematik bilgiler birikimi", "insanoğlunun biriktirdiği kaydedilmiş sistematik bilgi", "kanıtlanmış ve sistemli hale getirilmiş bilgiler ..." şeklinde farklı tanımlamalarla ifade edilmektedir. Günümüzde ise bilim, bilim insanının görüşlerinden bağımsız, tek bir doğrunun yer aldığı bir süreç olarak değil; bilim insanının da görüşlerini içeren, birden fazla doğrunun yer aldığı bir süreç olarak algılanmaktadır (Önen, 2011).

Bilim dünyasında meydana gelen değişiklikler toplumları ve dolayısıyla bireyleri doğrudan etkilemektedir. Bilimde meydana gelen değişikliklerin tümü gerek toplumların gerekse bu toplumların eğitilmesinde büyük bir öneme sahip olan örgün eğitim kurumlarının yapısında ve işleyiş sürecinde de değişimi beraberinde getirmiştir. Eğitimin temel amacı "millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak; Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak" olarak belirlenmiştir (MEB, 2006).

Bu bağlamda bilim ve bilimsel bilgiye verilen önem artmış, buna paralel olarak ilköğretim müfredatında; gelenekseleğitim anlayışından uzaklaşılarak, bilimsel bilginin önemi üzerine odaklanılmıştır.Bu sürece uyum sağlayabilmek için, toplumdaki bireylerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesi temel bir görev olarak belirlenmiştir (MEB, 2006). Mevcut gelişmelere paralel olarak eğitim-öğretim sürecinde yeniden yapılanmaya gidilmiş; eğitimin her alanında daha çağdaş eğitim kuramlarının geliştirilmesi ve ülke bazında yeni eğitim programlarının uygulanması çabası içerisine girilmiştir. Bu koşulları gerçekleştirebilmek adına, ülkemizde de 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretimin I. kademesinden başlayarak, ilköğretim programının vizyon ve misyonunda yenilenmeye gidilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim programındabilim, bilimsel bilgi, bilimsel bilginin elde ediliş yöntemleri ve bilim insanının bu süreçteki rolü üzerine odaklanılmıştır.

Eğitiminin büyük bir öneme sahip olduğu günümüzde, bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, davranış ve inanışların öğrencileri farklı şekillerde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin, çeşitli becerilere sahip bir şekilde mezun olmalarının veya öğretmenlik yaşamları süresince mevcut bilgi birikimlerini farklı yollarla geliştirmelerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bilimsel bilginin doğasını anlayan ve uygulayabilen, bilimsel yöntemi kullanabilen, bilim insanının bu süreçteki rolünü ve önemini fark eden, bilimsel okuryazarlık yetisine sahip bireyler yetiştirilebilmesi için; öğretmenlerin gerekli anlayışları kazanması ve bu anlayışları öğrencilerine doğru bir şekilde aktarması gerekmektedir. Bu nedenle de öğretmenlerin sahip oldukları bilim ve bilimsel bilginin doğası anlayışlarının tespit edilmesi, varsa yanılgılarının belirlenmesi; ayrıca bu süreçte bilim insanının rolü, çalışma yöntemleri gibi farklı kavramlara ilişkin görüşlerinin ortaya konmasının eğitim süreci açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim Lederman'ın da (1992) belirttiği gibi fen öğretmenlerinin müfredatı uygulama biçimleri, bilimin doğası anlayışlarından etkilenmektedir. Brickhouse'un (1990) yapmış olduğu çalışmadan elde edilen sonuçlar bu görüşü destekler nitelikte olup; ilgili çalışmada öğretmenlerin sahip olduğu bilimin doğası anlayışlarının sınıftaki öğretimlerine yansıdığı sonucuna ulaşmıştır (Akt. Kaya, 2007).

Gerek toplumsal gerekse eğitim-öğretim boyutunda bilim ve bilimsel bilgi üzerine yapılan vurgu bu denli artmış olmasına rağmen; öğrencilerin ve öğretmenlerin bilim görüşlerinde çeşitli yanılgılar, bilime ve bilimsel okuryazarlığın alt boyutlarından biri olan bilimsel bilginin doğasına ilişkin yanlış inanışlarının olduğu tespit edilmiştir (Schwartz, 2007). Bu durum pek çok ülkede tespit edilmekle birlikte, ülkemizde de benzer sonuçlara rastlanmaktadır (Doğan Bora, 2005; Gürses, Doğar ve Yalçın, 2005; Çelik ve Bayrakçeken, 2006; İrez, 2006; Doğan ve Abd-El Khalick, 2008; ÖzyeralBakanay, 2008; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Morgil, Temel, Güngör Seyhan ve Ural Alşan, 2009; Arı, 2010; Tunç Şahin ve Köksal, 2010; Önen, 2011). Benzer bir şekilde farklı araştırmalarda da bilim insanı görüşüne ilişkin çeşitli yanılgıların olduğu görülmektedir (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Korkmaz ve Kavak, 2010).

Yapılan çalışmalarda dabilimsel okuryazarlığın önemli bir alt bileşeni olan bilimin doğasını anlama biçimleri ve inanışlarının, öğretmenlerin öğretim deneyimlerini etkilediği tespit edilmiştir (Lederman, 1992; Lederman, 1999; Murcia ve Schibeci, 1999; Tairab, 2001; Lin ve Chen, 2002; Dass, 2005; Akçay, 2006; Öztuna Kaplan, 2006; Waters-Adams, 2006). Kaya, Doğan ve Öcal'(2008)a göre öğrencilerin bu kavramıanlamasının ilk koşullarından biri, bu bilgiyi oluşturan kişilerin yani öğretmenlerin, bu kavramı doğru bir şekilde anlamalarıdır. Nitekim Ağgül Yalçın (2012) da öğretmenlerin ilköğretim dönemindeki rolünün, öğrencilerin daha sonraki öğrenim hayatları ile karşılaştırılınca çok daha önemli olduğunu belirtmiştir. Solomon, Scott ve Duveen'(1996)in öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflediği araştırmalarından elde edilen sonuçlarda da öğrencilerin bilim ve bilim insanına ilişkin görüşleri üzerinde sınıf öğretmenlerinin önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Türkmen (2008) ise 5. sınıf öğrencilerinin bilim insanına ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflediği araştırmasında, öğrencilerin bilim insanına ilişkin görüşlerinin fen ve teknoloji öğretmenlerinin etkisi ile oluştuğunu belirtmiştir. Buldu (2006) ise öğrencilerin bu gibi görüşlerinin gelişmesinde okulun ve bu süreçte bilim öğretimi yapan öğretmenin, öğrencilerin zihninde bilim ve bilim insanına ilişkin etki bıraktığını; bu durumun ise öğrencilerin tutum ve öğrenme süreçlerini etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmalaröğretmenlerin bilim, bilimin doğası, bilimsel yöntem ve bilim insanı gibi farklı başlıklarda yer alan inanç ve görüşlerinde yanılgıların olduğunu; ayrıca bu inanç ve görüşlerin, öğrencilerin inanç ve görüşlerinin oluşturulması açısından büyük bir öneme sahip olduğunu da ortaya koyar niteliktedir. Buluş Kırıkkaya'nın (2012) belirttiğine göre ilköğretim öğrencilerininbilim ve bilim insanınayönelik olumlu görüş geliştirmeleri onların ileriki yaşamlarını etkileyecektir. Nitekim farklı araştırmalarda öğrencilerin bilim ve bilim insanına yönelik tutum ve kalıplaşmış yargılarının; onların bilime yönelik olan ilgilerini, bilimsel alanlarda kariyer yapma isteklerini ve bilim insanı olmaya yönelik eğilimlerini etkileyebileceği belirtilmiştir (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Kılıç,2010).Kılıç'ın (2010) belirttiğine göreysebilim eğitiminde ve bilimsel gelişmede ilerleme kaydetmek için çocukların bilime ve bilim insanına yönelik geliştirdikleri tutumların neler olduğu belirlenmelidir.

Geleceğin nesilleri olacak bugünün öğrencilerinin bilgi bakımından donanımlı, çağdaş kavramlara sahip, modern bir dünya görüşü geliştirebilmelerinin; ancak donanımlı bir eğitim sürecinden geçmeleri ile mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu süreçteki en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sahip olduğu görüşlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmada öğretmenlerin görüşlerinin, öğrencilerin görüşlerini etkileyeceği varsayımından hareketle; iki sınıf öğretmeninin bilim, bilim insanı ve bilim okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri ile farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bilim insanına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini "öğrencilerin bilim insanı, öğretmenlerin ise bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı ise öğrencilerin bilim insanı, öğretmenlerin ise bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri;

1. İkinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bilim insanıyla ilgili görüşleri nasıldır?
2. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bilim insanına ilişkin görüşleri değişiklik göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin bilim insanıyla ilgili görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin bilimle ilgili görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Araştırma deneysel olmayan nitel araştırma tasarımına sahip ve durum çalışmasınauygun olacak nitelikte planlanmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir durumun derinlemesine incelenerek, o duruma ilişkin detaylı sonuçların ortaya konmasıdır (Köse, 2010). Araştırmanın öğrencilerin bilim insanı ve öğretmenlerin bilim ve bilim insanına yönelik görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyması nedeniyle, durum çalışması şeklinde planlanmasının daha uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda okumakta olan 26 ikinci, 28 dördüncü sınıf öğrencisi ile bu sınıfları okutmakta olan 2 sınıf öğretmeni katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bir Bilim İnsanı Çizme Testi (Draw A Scientist Test -DAST)

Araştırmada öğrencilerin bilim insanına yönelikgörüşlerinin belirlenmesi amacıyla Chambers (1983) tarafından geliştirilen ve farklı araştırmalarda da kullanılan (Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Nuhoğlu ve Afacan, 2011) "bir bilim insanı çizme testi (DAST)" isimli veri toplama aracı,araştırmacılar tarafından iki farklı öğrenci grubuna uygulanmıştır. Ölçek öğrencilerin bilim insanına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamakta ve iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin ilk bölümünde öğrencilere bilim insanı resmi çizdirilmiş; ikinci bölümde ise 3 farklı soru sorularak, öğrencilerin bilim insanına yönelik görüşlerinin daha ayrıntılı bir şekilde irdelenmesi amaçlanmıştır.

Görüşme Soruları

Öğretmenlerin bilim ve bilim insanı görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından açık uçlu sorular hazırlanmış ve görüşme yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme yöntemi Yıldırım ve Şimşek'in (2000) Stewart ve Cash'ten (1985) aktardığına göre "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir". Görüşmenin yapılmasındaki amaç kişinin düşünce, yorum, zihinsel algılama ve tepkilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve kişiye ait bir perspektifin oluşturulabilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.92-93). Araştırmadaöğretmenlerin görüşlerinin daha ayrıntılı bir şekilde belirlenebilmesi amacıyla görüşme türlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmede görüşme soruları önceden hazırlanır; ancak görüşme sürecinde esneklik sağlanarak, soruların yeniden tartışılmasına izin verilir (Ekiz, 2009).

Görüşme sürecinden elde edilen veriler, veri kaybı olmaması açısından kayıt altına alınmıştır. Araştırmada 13 adet açık uçlu soru sorulmuş olup; bu sorulardan 4'ü bilim insanına, 6'sı bilime, 3'ü ise bilim-okuryazarlığına ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bilim insanına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yöneltilen sorular, öğrencilerden elde edilen sonuçlarla paralelliğin sağlanabilmesi amacıyla DAST temel alınarak hazırlanmıştır. Ancak testte yer alan "bir bilim insanı çizin" başlıklı ilk soru öğretmenlerin resim çizmeyi istememeleri üzerine; araştırmacılar tarafından iki açık uçlu soru haline getirilerek yöneltilmiştir. DAST'ta yer alan bu sorunun yerine öğretmenlere "bir bilim insanını tanımlayın, nasıl özellikleri vardır?" ve "bir bilim insanı neler yapar?" soruları sorulmuştur.

Görüşme sorularının son halleri elde edilmeden önce, belirlenen amaçlar doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan farklı sorular ortak bir soru havuzunda bir araya getirilmiştir. Soru havuzunda yer alan sorular, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda, araştırmacılar tarafından incelenerek değerlendirilmiş ve uygun nitelikteki sorular belirlenerek seçilmiştir. Seçilen bu sorular, araştırmanın içeriğine uygunluğu bakımından, fen eğitimi alanında uzman üç kişinin görüşü alınarak yeniden düzenlenmiştir. Böylece hazırlanan soruların "görünüş geçerliği" sağlanmıştır. Görünüş geçerliği, ölçme aracının neyi ölçtüğünü değil de neyi ölçer göründüğünü belirtmektedir. Bir ölçeğin görünüş geçerliği, o ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçüyor gözükmesidir (Ercan ve Kan, 2004).

Görüşme sürecinde yöneltilen sorular öncelikli olarak rastgele seçilen 3 öğretmene pilot olarak uygulanmış; varsa anlaşılmayan sorular ve ilgili eksiklikler belirlenerek soruların son halleri elde edilmiştir. Soruların son halleri elde edildikten sonra, araştırmaya katılan öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Bir Bilim İnsanı Çizme Testi (Draw A Scientist Test -DAST)

Testten elde edilen veriler, öğrencilerin çizmiş oldukları bilim insanı resimlerinin ve bu bilim insanına yönelik sorulan soruların değerlendirilmesi olmak üzere iki kısımda analiz edilmiştir.

Buna göre bilim insanı resimlerinin değerlendirilmesi sürecinde, araştırmacılar tarafından belirlenen başlıklara göre analiz yapılmıştır. Bu başlıklar bilim insanın "cinsiyet-fiziksel özellikleri, kullandığı araçlar, yaptığı-ilgilendiği işler ve çalışma ortamı" olarak belirlenmiştir. Belirlenen başlıklar altında tanımlanan özellikler kişi sayısı olarak nitelenerek (N) yorumlanmıştır.

Bilim insanına yönelik sorulardan elde edilen verilerin analizinde ise nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi sürecinde açık kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu tür kodlamada veriler araştırmacı tarafından okunmakta ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutlar saptanarak bu doğrultuda kodlar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu doğrultuda elde edilen kodlar, kavramların tekrarlanma sıklığı belirlenerek yorumlanmıştır.

Görüşme Soruları

Görüşme sorularından elde edilen verilerin analizinde de açık kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle elde edilen kodlar öncelikli olarak tablolaştırılmışve sonrasında her bir öğretmen için ayrı ayrı yorumlanmıştır.

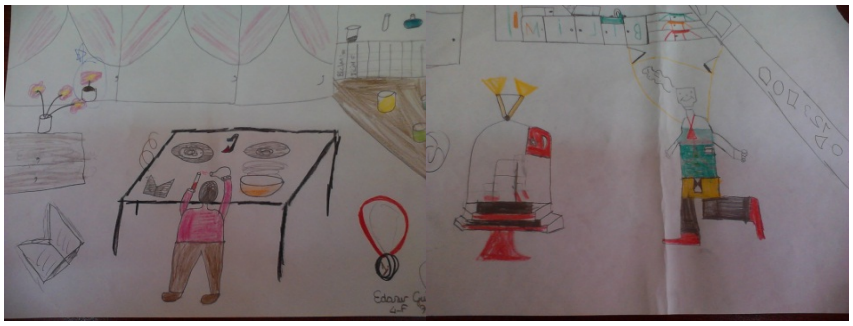
BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgulara, araştırma sorusundan hareket ederek "öğrencilerin bilim insanına ilişkin görüşleri" ve "öğretmenlerin bilim ve bilim insanına ilişkin görüşleri" olmak üzere iki ayrı başlık altında yer verilmiştir.

1.Öğrencilerinin bilim insanıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Ölçeğin ilk bölümünde öğrencilerin bilim insanıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla,öğrencilerden çalışmakta olan bir bilim insanı resmi çizmeleri istenmiştir. Çizilen resimlere ilişkin örnekler Şekil 1'de yer almaktadır.

Şekil 1:Öğrenci Resimlerine İlişkin Örnekler



2. sınıf 4. sınıf

Öğrencilerin çizmiş oldukları resimler araştırmacılar tarafından belirlenen kriterlere göre değerlendirilmiş, bu doğrultuda elde edilen bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1:Öğrencilerin Çizmiş Oldukları Resimlerin İncelenmesine İlişkin Bulgular

2. Sınıf		**4. Sınıf**	
CİNSİYET-FİZİKSEL ÖZELLİK	**N**	**CİNSİYET-FİZİKSEL ÖZELLİK**	**N**
Cinsiyeti kadın	15	Cinsiyeti erkektir	14
Cinsiyeti erkek	10	Cinsiyeti kadındır	5
Gülümseyen bir yüz ifadesi vardır	19	Gülümseyen bir yüz ifadesi vardır	11
Gözlüklüdür	2		
ÇALIŞMA ORTAMI		**ÇALIŞMA ORTAMI**	
Masa başında çalışır	15	Masa başında çalışır	20
Belirli bir ortamda çalışır	11	Kapalı ortamlarda çalışır	10
Çeşitli malzemeler vardır	11	Açık havada çalışır	2
Dolap vardır	6	Ödülleri vardır	2
Laboratuvarda çalışır	4		
Lavabosu vardır	3		
KULLANDIĞI ARAÇLAR		**KULLANDIĞI ARAÇLAR**	
Cam malzemeler vardır	13	Cam malzeme kullanır	17
Bilgisayarla çalışır	3	Bilgisayarı vardır	3
Kitapları vardır	3		
YAPTIĞI-İLGİLENDİĞİ İŞLER		**YAPTIĞI-İLGİLENDİĞİ İŞLER**	
Çeşitli araçlar yapar	15	Kitap okur	10
Doktordur	2	Farklı malzemelerle bir şeyler üretir	6
Diğer	11	Deney yapar	4
		Diğer	6

Öğrencilerin çizmiş oldukları resimler incelendiğinde 2. sınıftaki öğrencilerin bilim insanının cinsiyetini çoğunlukla kadın; 4. sınıf öğrencilerinin ise erkek olarak çizdikleri görülmüştür. Ayrıca her iki sınıf öğrencilerinin de bilim insanını gülümseyen bir yüz ifadesiyle niteledikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iki ikinci sınıf öğrencisinin bilim insanını gözlüklü olarak çizdikleri tespit edilmiştir.

Bilim insanlarının çalışma ortamları açısından değerlendirildiğinde her iki sınıf öğrencilerinin de çoğunlukla masa başında çalışırken resmettikleri görülmüştür. Ayrıca 2. sınıf öğrencilerinin bilim insanının belirli bir ortamda,laboratuarda ve çeşitli malzemelerle çalıştığını düşündükleri belirlenirken; öğrencilerin içerisinde dolap ve lavabo gibi eşyaların olduğu çalışma ortamlarını da düşündükleri tespit edilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun bilim insanını kapalı ortamlarda; yalnızca iki öğrencinin ise bilim

insanını açık havada çalışırken resmettikleri belirlenmiştir. Ayrıca 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanın çalışmış olduğu ortamda, ödüllerine yer verdiği de görülmüştür.

Her iki sınıf öğrencilerinin de bilim insanlarının kullandıkları araç bakımından çoğunlukla cam benzeri malzemeleri tercih ettikleri; bunun yanı sıra bilgisayarı da resmettikleri görülmüştür. Ayrıca 2. sınıf öğrencilerinin, bilim insanının kullanmış olduğu araçlar arasında kitapların da olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Bilim insanın yaptığı ya da ilgilendiği işlerle ilgili olarak 2. sınıf öğrencilerinin bilim insanını çoğunlukla çeşitli araçlar yaparken resmettikleri görülmüştür. Ayrıca iki öğrencinin ise bu bilim insanını doktor olarak niteledikleri belirlenmiştir. Buna karşın 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanını çoğunlukla kitap okurken, farklı malzemelerle bir şeyler üretirken ve deney yaparken resmettikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin resmetmiş oldukları resimlerden yola çıkarak kendilerine üç adet soru içeren bir ölçek yöneltilmiştir. Ölçeğin 1. sorusundan elde edilen bulgulara da Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2:"Resimdeki Bilim İnsanı Ne Yapıyor? En Az İki Cümle İle Açıklayınız" sorusuna ilişkin bulgular

2. Sınıf	**N**	**4. Sınıf**	**N**
Çeşitli araçlar yapar	21	İcat yapar	8
İcat yapar	5	Deney yapar	4
Diğer	11	Farklı aletler yapar	4
		Araştırma yapar	3
		İksir hazırlar	2
		Çalışır	2
		Diğer	4

Tablo 2 incelendiğinde 2. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre bilim insanının yapmış olduğu işe ilişkin nitelik bakımından daha az açıklamada bulundukları görülmüştür. 2. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu bilim insanının çeşitli araçlar yaptığını belirtmişlerdir. Bu sonucun yanı sıra daha az sayıda öğrencinin bilim insanının icat yaptığını düşündüğü görülmüştür. 4. Sınıf öğrencilerinin yapmış oldukları açıklamalar incelendiğinde ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilim insanının icat yaptığını düşündükleri görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrenciler bilim insanın deney, araştırma ve farklı aletler yapma cevaplarını verdikleri belirlenmiştir. Daha az sayıdaki öğrencinin ise bilim insanının iksir hazırladığı ve çalıştığını düşündükleri görülmüştür. Ölçeğin 2. sorusundan elde edilen bulgulara da Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo3:"Resimdeki Bilim İnsanını Düşündüğünüzde Aklınıza Gelen Üç Kelimeyi Yazınız" sorusuna ilişkin bulgular

2. Sınıf	**N**	**4. Sınıf**	**N**
İcat	8	İcat	9
Çeşitli araçlar	7	Deney	5
Deney	6	Çalışkandır	4
Düşünme	5	Araştırma	3
Araştırır	5	Bilim	3
Araştırmacı	4	Farklı aletler	3
Kitap okuma	2	Bilgisayar	2
Keşif	2	İyi	2

Bilim	2	Akıllı	2
Çalışmak	2	Uzay	2
Kararlı	2	Dünya	2
Laboratuvar	2	Laboratuvar	2
Formül	2	Diğer	16
Diğer	10		

2. sınıf öğrencileri bilim insanını düşündüklerinde akıllarına gelen kelimeleri sıklıkla "icat, çeşitli araçlar, deney, düşünme, araştırır, araştırmacı" olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler "kitap okuma, keşif, bilim, çalışmak, kararlı, laboratuar, formül" açıklamalarında bulunmuşlardır. 4. sınıf öğrencilerinin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde ise sıklıkla "icat, deney, çalışkan, araştırma, bilim, farklı aletler" açıklamalarında bulundukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin "bilgisayar, iyi, akıllı, uzay, dünya, laboratuar" kelimelerini de ifade ettikleri görülmüştür. Ölçeğin 3. sorusundan elde edilen bulgulara ise Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4: "Resimdeki Bilim İnsanı Bir Gün İçerisinde Neler Yapmaktadır? En Az Üç İfade İle Açıklayınız" sorusuna ilişkin bulgular

2. Sınıf	**N**	**4.Sınıf**	**N**
İcat yapar	11	İcat yapar	13
Araştırma yapar	10	Deney yapar	9
Kitap okur	7	Araştırma yapar	6
Deney yapar	4	İksir yapar	4
Çalışır	4	Kitap okur	4
Beynini geliştirir	3	Buluş yapar	3
Düşünür	2	Çalışır	3
Dinlenir	2	Bir şeyler üretir	3
Diğer	7	Dışarı çıkar	2
		Arkadaşlarıyla iletişim kurar	2
		İş yapar	2
		Diğer	8

Tablo 4'de de görüldüğü gibi 2. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu bilim insanın bir gün içerisinde "icat yaptığını, araştırma yaptığını, kitap okuduğunu, deney yaptığını, çalıştığını ve beynini geliştirdiğini" ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bilim insanın "düşündüğünü ve dinlendiğini" belirttikleri de görülmüştür. 4. sınıf öğrencilerinin ise soruya çoğunlukla "icat yapma" yanıtını verdikleri görülürken; "deney yapma, araştırma yapma, iksir yapma, kitap okuma, buluş yapma, çalışma ve bir şeyler üretme" yanıtlarını da ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir bölümü de bilim insanının bir gün içerisinde "dışarı çıktığını, arkadaşlarıyla iletişim kurduğunu ve iş yaptığını" belirtmişlerdir.

2.Öğretmenlerin bilim ve bilim insanıyla ilgili görüşlerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin bilim ve bilim insanına dair görüşlerini elde etmek amacıyla kendilerine sorulan on üç adet soru için ayrı ayrı analiz yapılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 5:"Bilim İnsanının Özellikleri Nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Gerçekçi	Meraklı
Deneme yapar	Sürekli araştıran
Uygulama yapar	Yaptığından bıkmayan
Söylencelerle hareket etmez	
Zekidir	
Fiziksel bir farklılık yoktur	

Tablo 5'de de görüldüğü gibi iki öğretmen bilim insanın özelliklerine ilişkin farklı vurgularda bulunmuşlardır. Öğretmen A bilim insanının söylencelerle hareket etmeyerek, gerçekçi davrandığını; çeşitli denemeler ve uygulamalar yaparak çalışmalarını sürdürdüğünü ayrıca belirgin bir fiziksel özelliğinin olmadığını, ancak zeki olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca 4. soruda öğretmen A bilim insanının farklı özellikleri olduğunu da belirtmiştir. Öğretmen B ise bilim insanının meraklı olduğunu ve yapmış olduklarından bıkmadan sürekli araştırmaya devam ettiğini ifade etmiştir. Bu sonuçların yanı sıra 2. sorudaöğretmen Bbilim insanın iyi bir gözlemci; 3. soruda ise farklı bir zeka türünün olması gerektiğini belirtmiştir.

Tablo 6:"Bilim İnsanı Neler Yapar?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Merak eder	Günlük yaşamını devam ettirir
Sürekli araştırma yapar	Çeşitli kaynakları takip eder
Deneme yapar	Araştırma yapar
Yeni şeyler bulmaya çalışır	İç (laboratuvarda) ve dış ortamlarda çalışır

Öğretmen A bilim insanın merak ederek sürekli araştırma yaptığını ve denemeler yaparak yeni şeyler bulmaya çalıştığını belirtirken; öğretmen B ise iç ve dış ortamlarda çalışarak araştırma yaptığını ve çeşitli kaynakları takip edip aynı zamanda günlük yaşamını devam ettirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca 7.soruda öğretmen B'nin bilimin her yerde yapılabileceğini de ifade etmiştir.

Tablo 7:"Bilim İnsanıyla İlgili Aklınıza Gelen En Az Üç Kelimeyi" söyleyiniz sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Gerçekçi	Zeki
Deneysel	Araştırmacı
Araştırır	Meraklı

Tablo 7'de de görüldüğü gibi her iki öğretmen de bir bilim insanının araştırmacı olduğunu ifade ederken; bunun yanı sıra öğretmen Abilim insanı için gerçekçi ve deneyle uğraştığını; öğretmen B ise zeki ve meraklı olduğunu belirtmiştir.

Tablo 8:"Bilim İnsanı Bir Gün İçinde Neler Yapar? En Az Üç İfade İle Açıklayınız" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Her şeye dikkat eder	Çok araştırır
Nedenleri sorgular	Okur
	Çalışır

Öğretmen A bilim insanın bir gün içerisinde her şeye dikkat ederek nedenleri sorguladığını ifade ederken; öğretmen Bise okuyup çalıştığını ve çok araştırdığını belirtmiştir.

Tablo 9:"Bilimi Tanımlayın" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Bilim insanın kafa yorduğu işler	İnsan hayatını kolaylaştıran şeyler
Bilimsel faaliyet	
Bilim insanının yaptığı şey	
Teknolojik yenilikler bulmak	
Yeni şeyler üretmek	

Öğretmen A bilimin, bilim insanı tarafından kafa yorularak yapıldığını; bu süreçte yeni şeylerinve teknolojik yeniliklerin üretildiği bilimsel faaliyetler olarak nitelemiştir. Öğretmen B ise bilimi insan hayatını kolaylaştıran şeyler olarak tanımlamıştır.

Tablo 10:"Bilimin Özellikleri Nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Söylenceler üzerine olmaması gerekir	Bilim-din ilişkilendirilmemeli
Denenmiş olmalıdır	Herkes tarafından kabul edilmeli
İspatlanmış olmalıdır	Kesin olmalı
	Değişebilir
	Nesnel yargılar vardır

Tablo 10'da da görüldüğü gibi öğretmen A bilimin özelliklerini söylenceler üzerine olmadan, denenerek ispatlanmış olması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin 7. soruda bilimin değişebilir olduğunu; 9. soruda ise bilim ile dinin ilişkilendirilmemesi gerektiğini belirttiği de görülmüştür.

Öğretmen B ise bilimin nesnel yargılarla kesin olmasını, buna bağlı olarak herkes tarafından kabul edilmesi gerektiğini düşünürken; aynı zamanda bilimin değişebilir nitelikte olması gerektiğini de ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenin bilim ile din arasında her hangi bir ilişkilendirmenin olmaması gerektiğini düşündüğü de görülmektedir. Ayrıca öğretmenin 11. soruda bilimin internet, kitap, bilimsel dergi, belgesel …gibi her ortamda yapılabileceğini belirttiği de görülmüştür.

Tablo 11:"Bilim Nasıl Yapılır?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Merakla başlar	Düşünme
Aşama aşama yapılır	Farklı malzemeleri kullanma
Deneme yapılır	Araştırma yapma
Farklı yollar kullanır	
Farklı malzemeler kullanılır	
Beklenen sonuca ulaşılmazsa tekrar denenir	

Tablo 11'de de görüldüğü gibi öğretmen A bilimin merakla başladığını, farklı yollar ve malzemeler kullanılarak aşama aşamadenendiğini; sonuca ulaşılamadığı taktirde ise tekrar denenerek yapıldığını ifade etmiştir. Öğretmen B ise bilimin farklı malzemelerle araştırarak ve düşünülerek yapıldığını belirtmiştir. Bu

sonuçların yanı sıra öğretmenin 7. soruda da bilimin düşünülerek ve araştırılarak yapıldığını belirttiği tespit edilmiştir.

Tablo 12:"Bilimle İlgili Aklınıza Gelen 3 Kelimeyi Söyleyin" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	**Öğretmen B**
Cevapsız	Herkes tarafından kabul edilir İnsan hayatını kolaylaştırma Dünyaya zarar vermeme

Tablo 12'de de görüldüğü gibi öğretmen A soruyu cevapsız bırakmış, buna karşın öğretmen B bilimin herkes tarafından kabul edilmesi, insan hayatını kolaylaştırması; bunun yanı sıra dünyaya zarar vermemesi gerektiğini ifade etmiştir.

Tablo 13:"Sizce İlkokulda Bilim Öğretiminin Amacı Nedir?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	**Öğretmen B**
Sorgulamayı öğretmek	Günlük hayatını tanıma Günlük hayatı kolaylaştırma Neden-sonuç ilişkisini kurabilme

İlkokulda bilim öğretiminin amacını öğretmen A sorgulamayı öğretme olarak ifade ederken; öğretmen B ise günlük hayatı tanıma, kolaylaştırma ve neden-sonuç ilişkisini kurabilme olarak belirtmiştir.

Tablo 14:"Sizce Bilim Eğitimi Çocukların Hayatlarına Nasıl Bir Katkı Sağlar?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	**Öğretmen B**
Çok katkı sağlar (uygulanırsa)	Hayatı kolaylaştırma Tembelleştirme (teknolojiden kaynaklı)

Tablo 14'de de görüldüğü gibi öğretmen A eğer uygulanırsa bilim eğitiminin çocukların hayatına çok katkı sağlayacağını; öğretmen B ise çocukların hayatını kolaylaştıracağını buna karşın teknoloji kaynaklı olarak tembelleştireceğini de ifade etmiştir.

Tablo 15:"Bilim Okuryazarlığından Ne Anlıyorsunuz?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	**Öğretmen B**
Olayları neden-sonuç ilişkisi içinde düşünmek	Bilimsel gelişmeleri takip etme Yeni şeyler öğrenmek Dünyayı izlemek

Öğretmen A bilim okuryazarlığını olayları neden-sonuç ilişkisi içinde düşünmek olarak nitelerken; öğretmen B ise dünyayı izleyerek bilimsel gelişmeleri takip etmek ve yeni şeyler öğrenmek olarak ifade etmiştir.

Tablo 16:"Bilim Okuryazarlığı …….İle İlişkilidir" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Her alandan dersle	Her şeyle olabilir (tv, bilgisayar, internet, kitap) Her alandan dersle

Tablo 16'da da görüldüğü gibi her iki öğretmen de bilim okuryazarlığının her dersle ilişkili olabileceğini ifade ederken; öğretmen B'nin ayrıca bilim okuryazarlığının her şeyle ilişkili olabileceğini de belirtmiştir.

Tablo 17:"Bilim Okuryazarı Çocuk Yetiştirmekten Ne Anlıyorsunuz?" sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen A	Öğretmen B
Sorgulayan çocuklar yetiştirmek	Araştıran çocuklar yetiştirmek Dünyadaki gelişmeleri takip eden çocuklar yetiştirmek Okuyan çocuklar yetiştirmek

Tablo 17'de de görüldüğü gibi öğretmen A bilim okuryazarı çocuğu, sorgulayan çocuk olarak ifade ederken; öğretmen B ise araştırma yaparak ve okuyarak dünyadaki gelişmeleri takip eden çocuklar olarak belirtmiştir.

TARTIŞMA

Literatürde çocuk resimlerinin bazı konu alanlarında sıklıkla araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma konularından biri de çocukların bilim insanıgörüşlerine yönelikyapılan araştırmalardır (Buldu, 2006; Türkmen, 2008; Kaya, Doğan ve Öcal, 2008; Ünver, 2010; Korkmaz ve Kavak, 2010; Nuhoğlu ve Afacan, 2011). Bu araştırmada da ilköğretim 2.ve 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanını resmetmeleri istenmiş ve yöneltilen sorular yardımıyla, bilim insanına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bilim insanına yönelik görüşlerinde benzerlik ve farklılıkların olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Örneğin bilim insanının cinsiyetine yönelik görüşlerinde sınıf seviyesine göre farklılık olduğu görülmektedir. 2. sınıf öğrencileri bilim insanını çoğunlukla kadın olarak çizerken; 4. sınıf öğrencileri erkek olarak çizmişlerdir. Nuhoğlu ve Afacan'ın (2011) 4, 5, ve 6. sınıf öğrencilerinin bilim insanına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmalarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun bilim insanını erkek olarak çizdiği tespit edilmiştir. Yine benzer olarak Korkmaz ve Kavak'ın (2010) yapmış oldukları araştırmada da ilköğretim öğrencilerinin çoğunun bilim insanını erkek olarak çizdikleri görülmüştür. Araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar 4. sınıf öğrencilerinin çizmiş oldukları resimlerden elde edilen sonuçlarla örtüşmekle birlikte; 2. sınıf öğrencilerinin çizmiş oldukları resimlerden elde edilen sonuçlarla çelişmektedir. Bu durumun 2. sınıf öğrencilerinin küçük yaşta olmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada her iki sınıf seviyesindeki öğrencilerin bilim insanını gülümseyen bir yüz ifadesiyle, gözlüklü olarak çizdikleri ve çoğunlukla masa başında çalışırken resmettikleri tespit edilmiştir. Bu sonucun yanı sıra öğrenciler bilim insanının çalışma ortamına yönelik farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Örneğin 2. sınıf öğrencileri bilim insanının, içinde dolap ve lavabo gibi eşyaların bulunduğu laboratuvar ortamında farklı malzemeler kullanarak çalıştığını düşünmektedirler. Dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunluğu ise bilim insanını, ödüllerinin de yer aldığı kapalı ortamlarda; birkaçı ise açık ortamlarda resmetmişlerdir. Nuhoğlu ve Afacan'ın

(2011) yapmış oldukları araştırmada da öğrencilerin %45'i bilim insanını laboratuvarda çalışırken; diğerleri ise evde, çalışma odasında veya farklı ülkelerde çalışırken resmetmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra her iki sınıf seviyesindeki öğrencilerin, bilim insanlarının kullandıkları araç bakımından çoğunlukla cam benzeri malzemeleri tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca 4. sınıf öğrencileri bilim insanlarının çalışmalarını yaparken bilgisayar; 2. sınıf öğrencileri ise kitap kullandıklarınıdüşünmektedirler (Tablo 1). Benzer bir şekilde Nuhoğlu ve Afacan'ın (2011) araştırmasında da öğrenciler bilim insanının bilgisayar, mikroskop, teleskop, robot ve uzay araçlarından yararlanarak çalışmalarını yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerin incelenmesi doğrultusunda 2. sınıf öğrencilerinin çoğunluğununbilim insanını farklı araçlar yapan biri; bir bölümünün ise doktor olarak niteledikleri görülmüştür (Tablo 1). Nitekim öğrencilerin ölçekte yer alan sorulara vermiş oldukları yanıtlarda bu durumu destekler niteliktedir (Tablo 2). Araştırmadan elde edilen bu sonucun aksine Nuhoğlu ve Afacan'ın (2011) yapmış oldukları araştırmada öğrenciler bilim insanının fizik ve kimya alanlarında çalıştığını belirtmişlerdir. Araştırmalardan elde edilen farklı sonuçların, örneklem grubunun yaş seviyesi ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada 4. sınıf öğrencileri bilim insanını çoğunlukla kitap okuyan, bir şeyler üreten ve deney yapan biri olarak resmetmişlerdir (Tablo 1). Ölçekte yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplardaise4. sınıf öğrencileri bilim insanını deney, araştırma, farklı aletler ve iksir yapankişi olarak nitelemişlerdir. Bu sonuçların yanı sıra araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun bilim insanının icat yaptığını düşündükleri de görülmüştür (Tablo 2). Buna karşın 2. sınıftaki öğrencilerin benzeri açıklamaya çok az yer verdikleri görülmüştür;bu durumun öğrencilerin kavrama ilişkin görüşlerininyeterince gelişmemiş olması ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Balkı, Çoban ve Aktaş'ın (2003) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim öğrencilerinin bilim insanına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre araştırmadan elde edilen sonuçlarda öğrencilerin önemli bir bölümü bilim insanını, araştırma yapan ve topluma faydalı olan kişi olarak nitelemişlerdir. Araştırmada öğrencilerin yalnızca iki tanım üzerine odaklanmış olması, bu araştırmada ise farklı tanımların da yer almış olmasının araştırmaların yürütüldüğü örneklem grubu ve araştırmaların özgün yapısı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilere bilim insanın bir gün içerisinde neler yaptığına ilişkin sorulan soruya 2. sınıf öğrencileri "icat yapma, araştırma yapma, kitap okuma, deney yapma, çalışma ve beynini geliştirme" açıklamalarında bulunurken; bilim insanıyla ilgili akıllarına gelen ifadeler içinse"icat, çeşitli araçlar, deney, düşünme, araştırma yapar, araştırmacı" yanıtlarını vermişlerdir. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde "icat yapma, araştırma yapma, deney yapma" gibi çeşitli kavramların her iki soruda da ifade edildiği görülmüştür (Tablo 4). Bu bağlamda verilen yanıtların tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Bilim insanıyla ilgili akıllarına gelen ifadeler için 4. sınıf öğrencilerinin "icat, deney, çalışkan, araştırma, bilim, farklı aletler" açıklamalarında bulundukları görülmüştür (Tablo 3). Bilim insanın bir gün içerisinde neler yaptığına ilişkin sorulan soruya ise çoğunlukla "icat yapma" yanıtını verdikleri görülürken; "deney yapma, araştırma yapma, iksir yapma, kitap okuma, buluş yapma, çalışma ve bir şeyler üretme" yanıtlarını verdikleri de tespit edilmiştir. 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen bu sonuç Buldu'nun (2006) yapmış olduğu araştırmadan elde edilen sonuçla da paralellik

göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin bir bölümü de bilim insanının bir gün içerisinde "dışarı çıktığını, arkadaşlarıyla iletişim kurduğunu ve iş yaptığını" belirtmişlerdir (Tablo 4). Elde edilen bu sonuç 4. sınıf öğrencilerinin bir bölümünün bilim insanın yapmış olduğu işlerin yanı sıra sosyal bir varlık olduğunu düşündüklerini de gösterir niteliktedir. Bu sonucun aksine 2. sınıf öğrencilerinin bilim insanını sosyal bir varlık olarak düşünemediği görülmektedir.Buldu'nun (2006) yapmış olduğu araştırmada da öğrencilerin %35'inin bilim insanının sosyal bir varlık olarak resmettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar 2. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanına ilişkin görüşlerinin alan yazını ile benzerlikler gösterdiğini ortaya koyar niteliktedir (Chambers, 1983; Korkmaz ve Kavak, 2010; Ünver, 2010). Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçların sınıf seviyesine göre önemli bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin çizmiş oldukları resimlerde genel olarak benzer temalar yer almakla birlikte, sınıf seviyesi arttıkça çizilen resimlerin daha da ayrıntılandırıldığı ve resimde az da olsa farklı imgelere yer verildiği görülmektedir. Buldu'nun (2006) yapmış olduğu araştırmada da yaş seviyesi arttıkça çizilen resimlerin daha detaylı olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenciler yaş seviyeleri gereği sorulan sorulara bazen bilimsel nitelikte yanıtlar verirken; bazen bilimsel olmayan nitelikte yanıtlar da vermişlerdir. Bu durumun öğrencilerin hayal güçleri ile ilişkili olabileceği ve bu sürece, özellikle televizyon gibi görsel yayın araçlarında yer alan çeşitli imgelerin neden olmuş olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bilim insanına ilişkin ortaya koydukları görüşler genellikle kabul edilebilir ifadeler olmakla birlikte; literatürde yer alan yanılgıların bir bölümüne sahip oldukları da görülmektedir. Örneğin 4. sınıf öğrencilerinin bilim insanının cinsiyetinin erkek olması yönündeki görüşlerinin literatüre paralel olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2. sınıf öğrencilerinin bilim insanının çalışma ortamına ilişkin görüşlerinin henüz gelişmemiş olması da bu duruma örnek teşkil etmektedir. Araştırmada literatürde yer alan yanılgıların geneline ilişkin görüş tespit edilmemiş olması, yeniden şekillenen eğitim-öğretim sürecinin öğrencilerin görüşleri üzerinde olumlu katkılarının olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Benzer sonuçlar Türkmen'in (2008) yapmış olduğu araştırmada da tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin bilim insanına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin yanı sıra, öğretmenlerin bilim ve bilim insanına yönelik görüşlerinin de belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre araştırma sürecine katılan her bir öğretmen için elde edilen sonuçlar ayrı ayrı incelenerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Öğretmen A bilim insanının merakından hareket ederek çalışmalarını sürdürdüğünü düşünmektedir. Ayrıca söylencelerle hareket etmediğini, denemeler yaparak olayları sorguladığını bu bağlamda yeni şeyler bulmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin bilim insanına ilişkin belirgin bir fiziksel özellik tanımlamadığı ancak zeki olduğunu düşündüğü de görülmektedir. Demirbaş'ın (2009) yapmış olduğu araştırmadadaöğretmen adayları bilim insanının dikkatli, zeki, yaratıcı ve çalışkan olduğuna yönelik açıklamalarda bulunmuş; ayrıca bilim insanını genellikle araştırma yaparken, düşünürken ve deney yaparken resmetmişlerdir. Bilim insanının fiziksel özelliğine ilişkin öğretmenin yaptığı açıklama ise Ağgül Yalçın'ın(2012) araştırmasından elde edilen sonuçla çelişmektedir. A öğretmeninin bilim insanına yönelik her hangi bir fiziksel özellik belirtmemiş olması, öğretmenin çağdaş bir yaklaşımla durumu nitelediğini ortaya koyar niteliktedir.

Öğretmen B ise bilim insanının, zeki olmakla birlikte merakından hareket ederek olayları iyi bir şekilde gözlemlediğini, farklı ortamlarda yılmadan araştırmaya devam ettiğini ve okuyup çalıştığını; bu süreçte de çeşitli kaynakları takip ederek günlük yaşamını devam ettirdiğini düşünmektedir. Demirbaş'ın (2009) yapmış olduğu araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmekle birlikte; öğretmen adaylarının bilim insanını genellikle belirli bir yerde çalışırken resmettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen A bilimi; bilim insanının merakından doğan, farklı yollar ve malzemeler kullanılarak aşama aşama düşünülerek yapılan, sonuca ulaşılamadığı taktirde tekrar denenen ve yeni ürünlerin ortaya konduğu bilimsel faaliyetler olarak nitelemiştir. Bilimin özelliklerini ise söylenceler üzerine olmaması, denenerek ispatlanmış olması, değişebilir olması ve din ile ilişkilendirilmemesi olarak ifade etmiştir. Elde edilen bu sonuçta da görüldüğü gibi öğretmen bilimin değişebilirliğine ve ispatlanmış olmasına ilişkin açıklamalarda bulunmuştur. Bu durum öğretmenin bilimle ilgili sahip olduğu bazı görüşlerinde çelişkilerin olduğunu gösterir niteliktedir. Buna karşın bilimin farklı yollarla yapılabileceğine ilişkin açıklama, öğretmenin duruma ilişkin esnek bir bakış açısı yansıttığını ortaya koyar niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra öğretmen A bilim öğretiminin amacını çocuklara sorgulamayı öğreterek hayatlarına katkı sağlamak olarak ifade etmiştir. Ayrıca bilim okuryazarı çocuğu, sorgulayan çocuk olarak nitelemiş ve bu yetinin kazandırılması için derslerde olayları neden-sonuç ilişkisi içinde düşünmek gerektiğini belirtmiştir (Tablo 5-17). Nitekim Turgut ve Fer'in (2006) yapmış oldukları araştırmada da geliştirdikleri sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinin gelişimindeki etkisi incelenmiştir.

Öğretmen B bilimin farklı malzemelerle her ortamda araştırılarak, düşünülerek yapıldığını ve bu süreçte dünyaya zarar vermeden hayatı kolaylaştırması gerektiğini belirtmiştir. Bu sonuçların yanı sıra öğretmen B'nin bilim ile din arasında her hangi bir ilişkilendirmenin olmaması gerektiğini düşündüğü de görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen bilimin herkes tarafından kabul edilerek objektif ve kesin olması gerektiğini; buna karşın değişebileceğini de belirtmiştir. Elde edilen bu sonuç öğretmenin bilimin değişebilirliğine ilişkin görüşlerinde çelişkilerin olduğunu gösterir niteliktedir.

Öğretmen B bilim öğretiminin amacını günlük hayatı tanıma, kolaylaştırma ve neden-sonuç ilişkisini kurabilme olarak belirtmiş ve bu öğretimin çocukların hayatını kolaylaştıracağını aynı zamanda da onları tembelleştireceğini ifade etmiştir. Bu sonuçların yanı sıra öğretmen bilim okuryazarlığını her şeyle ilişkilendirirken; dünyayı izleyerek bilimsel gelişmeleri takip etmek ve yeni şeyler öğrenmek olarak tanımlamış; bu bağlamda bilim okuryazarı çocuğu da araştırma yaparak ve okuyarak dünyadaki gelişmeleri takip eden çocuklar olarak nitelemiştir (Tablo 5-17).

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde her iki öğretmenin bilimin, bilim insanının araştırmaları ile farklı malzemeler kullanılarak yapıldığı ve merakla başladığı; olayların neden-sonuç ilişkisi kurarak sorgulanması gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bilimin hayata katkı sağladığını düşündükleri ancak din ile ilişki kurulmaması gerektiğini düşündükleri de tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıraöğretmenler bilim okuryazarlığını her alandan dersle ilişkilendirmiş ve bilim okuryazarı çocuğu araştıran-sorgulayan çocuk olarak nitelendirmişlerdir. Elde edilen sonuçlarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşleri genellikle benzer olmakla birlikte, öğretmenlerden birinin vermiş olduğu cevapların

nicelik bakımından daha fazla olduğu ve daha bilimsel ifadeler içerdiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bazı konulara ilişkin bakış açılarının esnek olduğu görülmektedir.

Toplumlar, bilimle ve bilimin ürünü olan teknolojiyle günden güne daha fazla hayatlarını paylaşmaktalar. Bu ise insanları az ya da çok bilimle daha ilgili hale getirmektedir. Sözü edilen bu ilgi yaşanılan döneme bağlı olmakla birlikte günümüzde geniş toplum kesimlerinin bilime olan ilgilerinin daha da arttığı bir gerçektir (Güner ve Çitçi, 2010). Diğer bir yandan Güner ve Çitçi'ye (2010) göre, tarihin çeşitli dönemlerinde bilime ve bilim insanına karşı toplumda bazı önyargılarla olumsuz yargılarda bulunulduğu da bilinmektedir. Bu bağlamda bilim ve bilim insanına karşı pozitif tutum geliştirmenin önemli olduğu düşünülmekte ve bu durum için de öğretmen ve öğrencilerin bakış açısının bilinmesi gerektiğine inanılmaktadır. Bu araştırmada da bazı ilköğretim öğrencilerinin bilim ve bilim insanına ve öğretmenlerin bilime ve bilim insanına yönelik bakış açıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Benzer olarak Ünver'in (2010) yapmış olduğu araştırmada da ilköğretim 5.sınıf ve son sınıf öğretmen adaylarının bilim insanı görüşleri karşılaştırılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bilim insanı görüşlerinin öğrencilere göre daha fazla kalıplaşmış olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma paralel olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde de ilköğretim öğrencilerinin öğretmenlere göre bilim ile ilgili konularda daha esnek olarak düşünebildikleri görülmektedir. Söz konusu bu durumun yaş ve 2000'li yılların getirdiği bilime farklı bakış açısı veeğitim-öğretim sürecindeki yeniden yapılanma ile ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda gereköğrencilerin gerekse öğretmenlerin bilim ve bilim insanına dair görüşlerinin ve ilgilerinin daha pozitif ve esnek olabilmesi adına ise şu önerilerde bulunabileceği düşünülmektedir:

- Derslerde konu ile ilişkilendirilerek bilim, bilim insanları, yaptıkları çalışmalar ve yaşam hikâyeleri ile ilgili etkinlikler yapılabilir.
- Bilim insanları ile ilgili belgesel kesitler, çizgi filmler, animasyonlar gibi teknolojik materyallerden yararlanılabilir.
- Zaman zaman üniversitelerin bazı bölümlerine teşvik edici ve tanıtıcı geziler düzenlenebilir.
- Üniversitedeki akademisyenlerin ilköğretim okullarına bazı ziyaretlerde bulunmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

Ağgül Yalçın, F. (2012). Öğretmen adaylarının bilim insanı imajlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(3), 611-628. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Akçay, B. (2006). The analysis of how to improve student understanding of the nature of science: A role of teacher. *Asia-Pasific Forum on Science Learning and Teaching, 7*(2), Article 10.

Arı, Ü. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Aslan, O., Yalçın, N. ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(3),1-8.

Balkı, N., Çoban, A. K. ve Aktaş, M. (2003). İlköğretim öğrencilerinin bilim ve bilim insanına yönelik düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:XVII, Sayı: 1

Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: a preliminary study. *Educational Research, 48*(1), 121 – 132.

Buluş Kırıkkaya, E. (2012). *Fen ve Teknoloji Programında Yer Alan Bilim İnsanlarının Yaşamları ve Buluşları: İlköğretim Öğretmenleri Nasıl Değerlendiriyor?* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Chambers, W. D. (1983). Stereotypic images of the scientist: the draw-a-scientist test. *Science Education, 67*(2), 255-265.

Çelik, S. ve Bayrakçeken, S. (2006). The effect of a 'science, technology and society' course on prospective teachers' conceptions of thenature of science. *Research in Science&Technological Education, 24*(2), 255–273.

Dass, P. M. (2005). Understanding the nature of science of scientific enterprise (nose) through a discourse with its history. *International Journal of Science and Mathematics Education,* 3, 87-115.

Demirbaş, M. (2009). The relationships between the scientist perception and scientific attitudes of science teacher. *Scientific Research and Essay, 4*(6), 565-576.

Doğan Bora, N. (2005). *Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, N., & Abd-El Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers'conceptions of nature of science: a national study. *Journal of Research in Science Teaching, 45*(10), 1083–1112.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara:Anı yayıncılık.

Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(3), 211-216.

Güner, B. ve Çitçi, M. D. (2010). Popüler bilim anlayışı ve coğrafyanın popülerliği, bilim ve teknik dergisi örneği. *Doğu Coğrafya Dergisi/ EasternGeographicalReview, 15*(24), 131-156.

Gürses, A., Doğar, Ç., ve Yalçın, M. (2005). Bilimin doğası ve yüksek öğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi, 33*(166).

İrez, S. (2006). Are we prepared? An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Teacher Education, 90,* 1113- 1143.

Kaya, A. (2007). *Fen eğitiminde bilim tarihi destekli öğretiminfen bilgisi öğretmen adaylarının bilim doğasınailişkin görüşlerine etkisinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisanstezi, Balıkesir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, O. N., Doğan. A. ve Öcal, E. (2008). Türk ilköğretim öğrencilerinin bilim insanı imajı. *Eurasian Journal of Educational Research,* 32, 83-100.

Kılıç, Ş. (2010). Çocukların bilime ve bilim insanına yönelik tutumları ve kalıplaşmış yargıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 439-455.

Korkmaz, H. ve Kavak, G. (2010). İlköğretim öğrencilerinin bilime ve bilim insanına yönelik imajları. *Elementary Education Online/İlköğretim Online, 9*(3), 1055-1079. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri. Editör: Kıncal, R. Y. *Bilimsel araştırma modelleri.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (97-119).

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of theresearch. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(4), 331-359.

Lederman, N. G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching, 36* (8), 916-929.

Lin, H. S. &Chen, C. C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers' understanding about the nature of science through history. *Journal of Research in ScienceTeaching, 39*(9), 773-792.

M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara.

Morgil, İ, Temel, S., Güngör Seyhan, H., ve Ural Alşan, E. (2009). Proje tabanlı laboratuar uygulamasının öğretmen adaylarını bilimin doğası konusundaki bilgilerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 92-109.

Murcia, K.,&Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education, 21*(11), 1123-1140.

Nuhoğlu, H. ve Afacan, Ö. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilim insanına yönelik düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(3), 279-298.

Önen, F. (2011). *Bilimin doğası konusunda derse entegre edilmiş ve edilmemiş doğrudan yansıtıcı yaklaşım etkinliklerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışına etkisi: atom ve kimyasal bağlar.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öztuna Kaplan, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: durum çalışması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özyeral Bakanay, Ç. D. (2008). *Biyoloji öğretmen adaylarının evrim teorisine yaklaşımları ve bilimin doğasına bakış açıları.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Schwartz, R. (2007). What's in a word? *Science Scope*, 42-47.

Solomon, J., Scott, L. and Duveen, J. (1996). Large-scale exploration of pupils' understanding of the nature of science. *Science Education, 80*(5), 493-508.

Şimşek, H. (1994). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *II. Eğitim Bilimleri Kongresi*(s.1-15). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.www.hasansimsek.net/.../Pozitivizm%20Otesi%20Paradigmatic%20Donusum%20ve%20Egiti... Web adresinden 1 Eylül 2010 tarihinde erişimi sağlanmıştır.

Tairab, H. H. (2001). Pre-service teachers' views of the nature of science and technology before and after a science teaching methods course. *Research in Education, 65*, 81-87.

Tunç Şahin, C., ve Köksal, M.S. (2010). How are the perceptions of high school students and teachers on NOS as a knowledge type presented in schools in terms of "importance" and "interest"? *International Journal of Environmental & Science Education, 5*(1), 105-126.

Turgut, H. ve Fer, S. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinin geliştirilmesinde sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (24), 205-229.

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientist and what factors affecting the ımage of the scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science&Technology Education,4*(1), 55-61.

Ünver, A. O. (2010). Bilim insanlarını algılama: ilköğretim 5. sınıf öğrencileri ile son sınıf öğretmen adaylarının karşılaştırılması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 4*(1), 11-28.

Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: the influence of teachers' beliefs about education, teaching and learning. *International Journal of Science Education, 28*(8), 919–944.

Yaşar, Ş. (1998). Çağdaş bilim anlayışı. http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/1268/unite09.pdf. Web adresinden 2 Aralık 2012 tarihinde erişimi sağlanmıştır.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H.(2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayın.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİLİMSEL ARAŞTIRMANIN DOĞASI HAKKINDAKİ ANLAYIŞLARINA ASTRONOMİ YAZ BİLİM KAMPININ ETKİSİ

THE IMPACT OF AN ASTRONOMY SCIENCE SUMMER CAMP ON THE NATURE OF SCIENTIFIC INQUIRY UNDERSTANDINGS OF ELEMENTARY TEACHERS

Arş. Gör. Sezen APAYDIN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü
apaydinsezen@gmail.com
Yrd. Doç. Dr. Ayhan KARAMAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü
karaman.ayhan@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarını ve bu anlayışlara astronomi ile ilgili bir yaz bilim kampının etkisini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Çalışmanın amacına ve kullanılan ölçme aracının doğasına uygun olarak, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Astronomi yaz bilim kampına katılan sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası konusundaki anlayışlarını belirlemek için orijinali Schwartz, Lederman ve Lederman(2008) tarafından geliştirilen "Bilimsel Araştırmanın Doğası Hakkındaki Görüşler (Views of Nature of Scientific Inquiry)" isimli bir ölçme aracı kullanılmıştır. 6 açık uçlu sorudan oluşan bu ölçme aracı kamp öncesinde ve sonrasında katılımcı öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların içerik analizi yoluyla incelenmesiyle elde edilen bulgularda, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun bilimsel araştırmanın doğasıyla ilgili kamp programından önceki anlayışlarının zayıf bir seviyede olduğu görülmüştür. Kampın sonunda "gelişkin" bir anlayış seviyesine ulaşan öğretmenlerin sayısı oldukça sınırlı olmakla birlikte, kampa "zayıf" anlayışla başlayan birçok öğretmen kampı daha "bilgili" bir seviyeye ulaşarak bitirmiştir. Özellikle, burada tanıtılan yaz bilim kampı gibi kısa süreli ve yoğun programa sahip projelerin, öğretmenlerin gelecekteki mesleki gelişimlerinin temellerini atması ve yeni farkındalıklar oluşturması önemsenmesi gereken kazanımlardır. Öğrenmenin ömür boyu devam eden bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlere yönelik yapılan bu ve benzeri mesleki gelişim programlarının meyvelerinin toplanması için daha uzun bir süreç gerekebilir.

Anahtar Sözcükler: sınıf öğretmenleri, bilimsel araştırmanın doğası, yaz bilim kampı, astronomi

ABSTRACT

This study was conducted for the purpose of examining the nature of scientific inquiry understandings of elementary teachers and investigating the effect of an astronomy science summer camp on their understandings. The data was collected using "Views of Nature of Scientific Inquiry" instrument developed by Schwartz, Lederman and Lederman (2006). The instrument consisting of six open-ended questions was applied to participant teachers at the beginning and at the end of the science summer camp as pretest and posttest. The results obtained through the content analysis of the available data indicate that the majority of the participant teachers held a "naive" understanding about the nature of scientific inquiry at the beginning of the science summer camp. At the end of the camp program in contrast to the limited number of teachers who developed a "sophisticated" understanding of the nature of scientific inquiry, the number of the teachers whose understandings transitioned from "naive" to"informed" was noticeably higher.. Science summer camps similar to the aforementioned one in this study with a short and intense program have the potential value for assisting

teachers in their future professional development and creating higher awareness in certain topics. Observing the effects of the professional development programs for practicing teachers might take longer considering the lifelong nature of the learning process.

Keywords: elementary teachers, nature of scientific inquiry, science summer camp, astronomy

GİRİŞ

Bütün dünya genelinde fen eğitiminin en önemli hedeflerinden bir tanesi bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir. Her ne kadar bilimsel okuryazarlık kavramı yeni nesil fen eğitimi standartlarında yaygın olarak kullanılsa da, bunun ne anlama geldiği konusunda bir görüş birliği olduğunu söylemek oldukça güçtür (Deboer, 2000). Fakat bilimsel okuryazar bir bireyin, bilimin doğası konusunda yeterince bilgili olması, bilimsel araştırma süreçlerini anlaması ve yeteri kadar fen alan bilgisine sahip olması gerektiği belirtilmiştir [American Association for the Advancement of Science (AAAS, 1989; 1993); National Research Council (NRC, 1996)]. Bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası, bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmede çok önemli bir yer teşkil etmektedir. Bilimin doğası daha çok bilimsel araştırmanın *ürünleri* ile ilgilenirken, bilimsel araştırmanın doğasının ise, çoğunlukla bilimsel bilginin nasıl üretildiği ve kabul gördüğü gibi, araştırmanın *süreçleri* ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Schwartz, Lederman & Lederman, 2008).

Amerikan Bilimin İlerlemesi Birliğinin 1993 yılında hazırladığı bilimsel okuryazarlık için kıstaslar raporunda, öğrencilerin ve dolayısıyla öğretmenlerin araştırma ile ilgili olarak ne bilmeleri gerektiği vurgulanmıştır (AAAS, 1993). Öğrencilerin bilmesi gereken, bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili özellikler ilk olarak Schwab tarafından 1962 yılında ileri sürülmüştür (Schwartz, 2004). Bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili bu özellikler; araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesi (Scientific questions guide investigations), bilimsel araştırmaların yöntem çeşitliliği (multiple methods of scientific investigations), bilimsel araştırmaların amaç çeşitliliği (multiple methods of scientific investigations), bilimsel bilginin doğrulanması (justification of scientific knowledge), aykırı verilerin tanımlanması ve üstesinden gelinmesi (recognition and handling of anomalous data), veri ve kanıt arasındaki ayrım (distinctions between data and evidence) ve uygulama toplumu (Community of practice) şeklindedir (Schwartz, 2004). Yaygın olarak bilimsel araştırmalarda ilk adım olarak hipotez kurma aşamasının geldiği söylenir. Fakat hipotez kurmadan önce bilim insanları sorular sormak zorundadır. Yani araştırmalara bilimsel sorular rehberlik eder. Bir diğer özellik olan bilimsel araştırmaların yöntem çeşitliliği ise bilim insanlarının bilgi üretmek için kullandıkları standart bir bilimsel yöntemin olmadığını ve bilim insanlarının benzer sorulara cevap aramak için farklı prosedürleri takip edebileceklerini söyler. Bilim insanlarının cevap aramak için seçtiği sorular birçok kaynaktan gelmektedir ve birçok amaca hizmet edebilir. Bilim insanlarının seçtiği sorular, bilim insanının merakına, sosyal etkiye, ekonomiye ve bir çok nedene bağlıdır. Bilim insanlarının çalışmaları topluma dayalı bir durumu (örneğin hastalık) çözmede yardımcı olabilir, istenilen bir teknolojinin geliştirilmesi için gerekli olabilir, insani şartları geliştirebilir ya da dünyamızı anlamak için basit bir anlayış ileri sürebilir. Bu da bize bilimsel araştırmaların amaç çeşitliliğinin olduğunu gösterir. Bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili öğrencilerin ve öğretmenlerin bilmesi gereken bir diğer özellik bilimsel bilginin doğrulanmasıdır. Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 1996) bilimsel açıklamaların, savlarla uyumlu kanıtı vurguladığını ve bilimsel prensipleri, modelleri ve teorileri kullandığını belirtmiştir. Benzer sorulara cevap arayan ve benzer yöntemleri kullanan bilim insanları mantıksal farklı sonuçlara ulaşabilirler. Dahası, benzer

veriyi inceleyen bilim adamları farklı sonuçlar çıkarabilir. Aykırı verilerin tanımlanması ve üstesinden gelinmesi bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili bilinmesi gereken bir başka özelliktir. Bilim insanları çalışmalarına başladıklarında, mevcut bilgiler ve teorilerin araştırmalarına rehberlik etmesi nedeniyle araştırmanın sonuçları hakkında beklentileri vardır. Gözlemlerin, beklentilerle uyuşmadığının farkına varılması bilimdeki sürecin en önemli kısmı olarak belirtilmiştir. Aykırılıklar daha fazla soruyu ateşler ve daha ileri araştırmalar yapmaya sevk edeceği söylenir. Bilinmesi gereken bir başka özellik olan veri ve kanıt arasındaki ayrım ile her ikisinin farklı amaçlara hizmet etmesi ve farklı kaynaklardan gelmesi kastedilmektedir. Veri bir araştırma sırasında bilim insanının elde ettiği gözlemlerdir. Veriler sayılar, tanımlamalar, fotoğraflar, ses kayıtları, fiziksel örnekler vb. gibi farklı çeşitlerde olabilir. Kanıt veri analizinin ve yorumlanmasının çıktılarıdır. Kanıt aynı zamanda araştırma sorusu ve iddialarla doğrudan ilişkilidir. Bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili bilinmesi gereken son özellik uygulama toplumu konusudur. Burada bilimsel araştırmanın toplumun içine işlemiş olması ifade edilmektedir. İletişim ve değerlendirme süreçleri bilimde ne geliştiğini ve nasıl geliştiğini etkiler (Schwartz, Lederman, & Lederman, 2008).

Bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası, ülkemiz de dahil bir çok ülkenin fen öğretim programlarında yer alan en temel unsurlardan bir tanesi haline gelmiştir. Öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili daha iyi bir eğitim almalarının, öncelikle öğretmenlerinin bu konuda yeterince gelişkin bir anlayışa sahip olmalarına bağlı olduğu konusunda herhangi bir şüphe yoktur (Abd-El-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Abd-El-Khalick & Lederman, 2000). Ancak, bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası konusunda öğretmenlerin yetersiz donanıma sahip olduklarına işaret eden birçok araştırma mevcuttur (Lederman vd., 2003). Özellikle, öğrencilerin bilimle ilk tanışmaya başladıkları ilköğretim yılları, toplumdaki bu konuyla ilgili kavram yanılgılarının ilk filizlenmeye başladığı dönem olması nedeniyle daha da büyük önem arz etmektedir. Dolayısıyla, sınıf öğretmenlerinin bilim ve bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarının geliştirilmesine yönelik yapılacak mesleki gelişim programları, öğretmenlerin kendilerini eksik hissettikleri alanlarda onlara destek olmak açısından bir gereklilik haline gelmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin en çok önyargıyla yaklaştıkları konuların başında fen ve matematik alanlarının gelmesi, onların bu konularda daha fazla desteğe ihtiyaçları olduğunun da bir göstergesi olarak düşünülebilir. Bu maksatla düzenlenen bir astronomi yaz bilim kampına katılan sınıf öğretmenlerinin astronomi konusundaki temel bilgileri edinmelerinin yanı sıra, katılımcı öğretmenlerin bilime karşı daha pozitif bir tutum geliştirmelerine olanak sağlamak ve bilimin doğası konusunda daha gelişkin bir anlayış seviyesine ulaşmalarına yardımcı olmak hedeflenmiştir. Bu çalışmada ise, katılımcı sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası konusundaki anlayışlarının belirlenmesi ve bu anlayışlara astronomi yaz bilim kampının etkisi araştırılmıştır. Çalışmada aşağıda sıralanan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Bilimsel araştırmanın doğası hakkında, sınıf öğretmenlerinin astronomi yaz bilim kampına katılmadan önceki anlayışları nasıldır?

2. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarına astronomi yaz bilim kampının etkisi (eğer varsa) nedir?

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarının ortaya çıkarıldığı ve bu anlayışlarına astronomi yaz bilim kampının etkisinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin 'Bilimsel Araştırmanın Doğası Hakkındaki Görüşleri' ölçeğinde yer alan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar nitel yaklaşım altında analiz edilmiştir. Strauss ve Corbin (1998), duygular ve hisler gibi ortaya çıkarılması zor olan olgulara yönelik detayların elde edilmesinde nitel yaklaşımın daha zengin bir içerik sunacağını ifade etmişlerdir. Bu nedenle, bu çalışmada, öğretmenlerin bir konu üzerindeki düşüncelerinin daha derinlemesine anlaşılmasına yardım edeceği düşünülen nitel araştırma paradigması benimsenmiştir.

Astronomi Yaz Bilim Kampı

TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje kapsamında düzenlenen astronomi yaz bilim kampı 2010 yılında fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenmiştir. Astronomi yaz bilim kampı, astronomi bilgilerini arttırmanın yanı sıra öğretmenlerin bilime karşı tutumlarını ve bilimin doğası anlayışlarını geliştirme hedefi ile yola çıkmıştır. Kampın amaçları doğrultusunda bir haftalık yoğun bir program hazırlanmıştır. Temel astronomi ile ilgili teorik derslerin yanı sıra gök atlası yapımı, güneş saati yapımı, karanlık oda etkinlikleri ve gökyüzü gözlemlerine de programda yer verilmiştir. Öğretmenler proje süresi boyunca astronomi çalışan bilim insanlarının nasıl çalıştıklarını, çalışma ortamlarında bulunarak görmüşlerdir. Bilimin doğasının öğretilmesi için ise doğrudan yansıtıcı yaklaşım benimsenerek, bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili özellikler interaktif sunumlar sırasında özellikle vurgulanarak anlatılmıştır. İnteraktif sunumların yanı sıra kart değiştirme etkinliği yardımıyla grup tartışmaları ve bilimsel bilginin üretimi hakkında bilim insanları ile tartışmaları sağlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmadaki adı geçen astronomi yaz bilim kampına Türkiye'de farklı illerde görev yapan sınıf öğretmenleri katılmıştır. Yaz bilim kampı katılımcılarını belirleyebilmek için Türkiye genelinde duyuru yapılmış ve başvurular değerlendirilerek, katılımcı öğretmenler araştırmacılar tarafından seçilmiştir. Yaz bilim kampı birer haftalık iki dönem şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir döneme 10 tane olmak üzere toplam 20 tane sınıf öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerle ilgili detaylı bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Öğretmenleri tanımlamak için kodlar kullanılmıştır. Bu kodlardaki ilk rakam, öğretmenin yaz bilim kampına katıldığı dönemi gösterirken devamındaki rakamlar araştırmacılar tarafından verilen kodlardır. Öğretmenlerden biri son-testi yapamadığı için bu araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışlarının belirlenmesi için Schwartz, Lederman ve Lederman (2008) tarafından geliştirilen Bilimsel Araştırmanın Doğası Görüşleri (Views of Nature of Scientific Inquiry, VOSI) ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve bilim insanlarının, bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması için açık uçlu bir ölçek ihtiyacını gidermek adına geliştirilen ölçeğin, öğrenciler, öğretmenler ve bilim insanları için farklı formları vardır (Schwartz, Lederman & Lederman, 2008). Ölçek içerisinde yer alan sorular, yukarıda sözü edilen bilimsel

araştırmanın öğretilmesi gereken özelliklerden bir ya da bir kaçını ölçmeye yöneliktir. Ayrıca sorular, özelliklerden bazıları ile doğrudan ilgili iken bazıları ile örtük olarak ilgilidir. Bu çalışmada kullanmak üzere öğretmenler için geliştirilen ölçek Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekteki soruların, bilimsel araştırmanın doğası özelliklerinden hangisine yönelik olduğu Tablo 2'de verilmiştir. Türkçe ölçek hakkında hem dil geçerliliği hem de kapsam geçerliliğini sağlamak için uzmanlarla görüşülmüştür. Son halini alan ölçek kampın ilk günü etkinlikler başlamadan önce ve son gün etkinliklerin bitiminde öğretmenlere uygulanmıştır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

	Cinsiyet	**Öğretmenlik Deneyimi Süresi (yıl)**	**Yaşı**	**Lisansüstü Eğitim Durumu**	**Görev Yaptığı Bölge**
1-01	*Kadın*	*1*	*24*	*-*	*Doğu Anadolu*
1-02	*Erkek*	*4*	*27*	*Var*	*Karadeniz*
1-03	*Kadın*	*0.5*	*22*	*Devam ediyor*	*Güney Doğu Anadolu*
1-04	*Erkek*	*3.5*	*25*	*-*	*Doğu Anadolu*
1-05	*Erkek*	*3*	*25*	*-*	*Doğu Anadolu*
1-06	*Kadın*	*4*	*26*	*-*	*Karadeniz*
1-07	*Erkek*	*4*	*29*	*-*	*Akdeniz*
1-08	*Kadın*	*2*	*26*	*-*	*Marmara*
1-10	*Kadın*	*3.5*	*26*	*-*	*Güney Doğu Anadolu*
2-01	*Kadın*	*3*	*24*	*-*	*Marmara*
2-02	*Kadın*	*4.5*	*26*	*Var*	*Marmara*
2-03	*Erkek*	*1*	*24*	*-*	*Karadeniz*
2-04	*Kadın*	*5*	*27*	*-*	*Marmara*
2-05	*Erkek*	*3*	*26*	*Devam ediyor*	*Güney Doğu Anadolu*
2-06	*Erkek*	*5.5*	*28*	*Devam ediyor*	*Akdeniz*
2-07	*Erkek*	*3*	*27*	*-*	*Doğu Anadolu*
2-08	*Kadın*	*1*	*25*	*-*	*Karadeniz*
2-09	*Erkek*	*1*	*23*	*-*	*Doğru Anadolu*
2-10	*Kadın*	*3*	*27*	*-*	*Marmara*

Verilerin Analizi

Bilimsel Araştırmanın Doğası Görüşleri ölçeğinden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar Schwartz, Lederman ve Lederman'ın (2008) ve Hughes ve çalışma arkadaşlarının (2012) oluşturdukları rubriklere göre analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda öğretmenlerin cevapları zayıf, bilgili ve gelişkin olarak nitelendirilmiştir. Ancak katılımcı öğretmenler ile rubriklerin uyuşmadığı noktaları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin cevaplarına göre rubrikler değerlendirilip yeni bir rubrik oluşturulmuştur. Oluşturulan rubrik sonucunda öğretmenlerin görüşleri tekrar zayıf, bilgili ve gelişkin olarak nitelendirilmiştir. Daha sonra her bir anlayış için öğretmenlerin sahip oldukları yanılgıları tespit edebilmek için içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 3. Bilimsel Araştırmanın Doğası Görüşleri Ölçeğindeki Soruların Ölçtüğü Özellikler

	Hedeflenen Özellik	***Örtük Özellik***
1. Soru	*Araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesi* *Bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği* *Bilimsel araştırmanın amaç çeşitliliği*	

2. Soru	*Veri ve kanıt arasındaki ayrım*	Bilimsel bilginin doğrulanması
3. Soru	*Bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği*	Bilimsel bilginin doğrulanması
4. Soru	*Bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği*	Bilimsel araştırmanın amaç çeşitliliği
5. Soru	*Bilimsel bilginin doğrulanması*	Bilimsel araştırmanın amaç çeşitliliği
6. Soru	*Araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesi* *Bilimsel bilginin doğrulanması* *Uygulama toplumu*	Veri ve kanıt arasındaki ayrım
7. Soru	*Aykırı verilerin tanımlanması ve üstesinden gelinmesi*	Uygulama toplumu

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, sınıf öğretmenlerinin Bilimsel Araştırmanın Doğası Görüşleri ölçeğine verdikleri cevapların analiz sonuçları verilecektir. İlk olarak, sınıf öğretmenlerine kamp öncesinde ve sonrasında uygulanan Bilimsel Araştırmanın Doğası Görüşleri ölçeğinden elde edilen cevaplar, Schwartz, Lederman ve Lederman'ın (2008) ve Hughes ve çalışma arkadaşlarının (2012) geliştirdikleri rubriklerden yararlanılarak oluşturulan rubriğe göre zayıf, bilgili ve gelişkin şeklinde gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin kamp öncesi ve kamp sonrası bilimsel araştırmanın doğası görüşleri ölçeğine verdikleri zayıf, bilgili ve gelişkin cevapların sayısı Tablo 3'de verilmiştir. Detaylı bilgilere ulaşmak için bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili her bir özellik tek tek ele alınmıştır.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Yaz Bilim Kampı Öncesi ve Sonrası Anlayışları

	Yaz Bilim Kampı Öncesi			**Yaz Bilim Kampı Sonrası**		
	Zayıf	Bilgili	Gelişkin	Zayıf	Bilgili	Gelişkin
Araştırmalara Bilimsel Sorular Rehberlik Eder	15	4	1	13	4	2
Veri ve Kanıt Arasındaki Ayrım	8	12	-	4	14	1
Bilimsel Araştırmanın Yöntem Çeşitliliği	18	2	-	12	7	-
Bilimsel Araştırmanın Amaç Çeşitliliği	-	-	-	-	-	-
Bilimsel Bilginin Doğrulanması	9	9	2	5	13	1
Aykırı Verilerin Üstesinden Gelinmesi	-	18	2	-	16	3
Uygulama Toplumu	-	-	-	-	-	-

1. Araştırmalara Bilimsel Sorular Rehberlik Eder

Bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili özelliklerden biri araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesidir. Bu özellik, bilimsel çalışmaların hipotez kurma ile başlar genel görüşüne karşı bilim insanları tarafından önce bilimsel sorular sorulduğunu ifade eder. Ölçekte iki soru bu özellikle ilgili anlayışları belirlemek içindir. Öğretmenlere bilim insanlarının bilgi üretmek için ne tür faaliyetler yaptığı sorulmuştur. Eğer bir öğretmen cevabında bilimsel bir araştırmanın, bilimsel sorular sorarak başladığını ve bilim insanlarının farklı yöntemler kullanarak bu sorulara cevap arayabileceğini belirtirse bu öğretmenin gelişkin bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Eğer öğretmen bilim insanlarının hipotez kurduklarını ve devamında hipotezlerini doğrulama ya da yanlışlamak çeşitli yöntemler kullandıklarını ifade ederse, bu öğretmenin anlayışı bilgili olarak nitelendirilir. Eğer öğretmen cevabında bilimsel sorular ya da hipotezlerden söz etmeyip, bilim insanlarının işlerini deney ya da gözlem yapmak olarak açıklarsa bu öğretmenin anlayışı zayıf olarak nitelendirilir. Yapılan

analizler sonucunda kamp öncesinde 15 ve kamp sonrasında 13 öğretmenin zayıf bir anlayışa sahip olduğu görülmüştür. Bu öğretmenler bilim insanlarının araştırmalarını gözlem, deney, hem gözlem hem deney ya da bilimsel yöntem ile yaptıklarını söylemişlerdir. Bazı öğretmenler bilim insanlarının nasıl çalıştıklarına ek olarak bilim insanlarının meraklı, sabırlı, azimli olması gibi kişisel özelliklerinin de bilimsel araştırmalarda önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bilimsel araştırmalarda, bilim insanlarının hipotez kurarak araştırmaya başladıklarını söyleyen ve bu nedenle anlayışları bilgili olarak nitelendirilen öğretmenlerin sayısı kamp öncesi ve sonrasında 4'dür. Kamp öncesinde 1 ve kamp sonrasında 2 öğretmenin anlayışı verdikleri cevaplara göre gelişkin olarak nitelendirilmiştir. Bu iki öğretmen bilim insanlarının sorular sorarak araştırmaya başladıklarını vurgulamışlardır. Zayıf, Bilgili ve Gelişkin olarak nitelendirilen öğretmen cevaplarına örnekler Tablo 4.'de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmalara Bilimsel Soruların Rehberlik Etmesi Konusunda Öğretmenlerin cevaplarına Örnekler

Zayıf	Dünya hakkında bilgi edinmek için bilim adamlarının yaptığı ilk ve temel şey gezi ve gözlem yapmaktır. (1-09)
	Bilim adamını harekete geçiren temel öğeler cesaret ve meraktır. Bu temel öğeler ile çalışmaya karar veren bilim adamı, bilimsel yöntemi kullanarak bilim üretir. (2-06)
	Çevrelerini gözlemlerler. Belirli bir konuda yoğunlaşır, araştırma yaparlar. Deney düzenekleri kurarlar. Parçalara ayırırlar ya da parçaları birleştirirler. Bütünden parçaya, genelden özele ya da tam tersinden başlayarak incelemeler yaparlar. Veri toplarlar. Topladıkları verileri listeler. Grafik oluştururlar. Farklı zaman ve mekan özelliklerini de değerlendirirler. Tartışmalarda bulunarak ya da bilgi alışverişi yaparak doğruyu bulmaya çalışırlar. Bir etkene ya da bir inanca bağlı kalmazlar. (1-10)
	Gözlem, deney, bilimsel araştırma yöntemleri kullanırlar. İşlerini yürütürken çeşitli bilim dallarından yararlanırlar. (2-10)
Bilgili	Öncelikle merak ettikleri konu üzerine yoğunlaşıp hipotez ortaya atarlar. Bunun için gözlem yaparak veri toplarlar. Bu verileri bir sistemati içinde düzenleyerek sonuçlara ulaşırlar. (1-02)
	Bilim adamları bilimsel araştırma yaparken bilimsel yöntemleri kullanırlar. Hipotez kurarlar. Hipotezlerini destekleyecek bilgiler bulmak için gözlem ve deneyler yaparlar. Bilimsel olarak bilgileri açıklamak için teoriler kurarlar. Teorilerini diğer bilim adamlarına ispatlamak için bilimsel makaleler yazarlar, kongrelere katılırlar. (2-02)
Gelişkin	Öncelikle merak duygusuyla süreç başlar. Bilim adamının zihninde konu ile ilgili sorular oluşur. Bu soruların cevabına nasıl ulaşılacağını düşünür. Kendi birikimlerine dayanarak bir yöntem geliştirir. Yöntemler birden fazla olabilir. Yapılan deneylerde birbiri ile uyumlu sonuçlar ortaya çıkar, kanıtlar oluşur. Merak edilen soruların cevaplarına ulaşılır. (1-08)
	İnsanlar doğada olup bitenleri hep merak etmişlerdir. Doğa nesnel olduğu için nesnel olgularla ispatlanabilir. Bilim insanları fiziksel dünya hakkında bilgi edinmek için önce merak ederler, problemi tanımlayıp hipotezler kurarlar. Kanuna ulaşmak için bilimsel yöntemler kullanırlar. Tek bir yöntem yoktur, her bilim insanı çeşitli yöntemler kullanabilir, çalışmalarına göre değişebilir. (2-08)

2. Veri ve Kanıt Arasındaki Ayrım

Bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili olarak belirtilen bir başka özellik veri ve kanıtın aynı anlamda olmaması ve farklı amaçlara hizmet edip farklı kaynaklardan gelmesini ifade eder. Öğretmenlerin bu

konudaki anlayışlarını belirleyebilmek için ölçekte açıkça veri ve kanıtın ne olduğu, ikisinin aynı mı yoksa farklı mı olduğu sorulmuştur. Eğer bir öğretmen cevapta verinin sadece sayısal olduğunu ve veri ile kanıtın aynı olduğunu söylemişse, bu öğretmenin anlayışı zayıf olarak tanımlanır. Eğer öğretmen veri ve kanıtın farklı olduğunu ancak veri ile kanıt arasındaki ilişkiyi açıklayamadıysa bu durumda öğretmenin anlayışı bilgili olarak nitelendirilir. Son olarak öğretmen cevabında veri ve kanıt arasındaki ayrımı açıkça belirtmiş ve kanıtın verinin analizi sonucunda ortaya çıkan subjektif ürün olduğunu belirtmişse bu öğretmenin görüşünün gelişkin olduğu söylenir. Yaz bilim kampına katılan öğretmenlerin kamp öncesindeki cevapları incelendiğinde 9 öğretmenin zayıf, 11 öğretmenin bilgili olarak nitelendirilen bir anlayışa sahip olduğu görülmektedir. Yaz bilim kampı sonrasında ise 4 öğretmen hala zayıf bir anlayışa sahipken, 14 öğretmenin bilgili ve 1 öğretmenin de gelişkin bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Zayıf anlayışa sahip öğretmenlerden sadece ikisi açıkça veri ile kanıtın aynı şeyler olduğunu söylemişlerdir. Zayıf anlayışa sahip diğer öğretmenler ya veri ile kanıtın aynı olduğunu ima etmişler ya da veri ve kanıt hakkında mantıklı açıklamalar yapmamışlardır. Bilgili olarak nitelendirilen öğretmenler veri ve kanıtın aynı olmadığını açıkça belirtmiş ya da ima etmişlerdir. Ancak bu öğretmenler veri ve kanıt arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu geçerli bir şekilde açıklayamamışlardır. Bilgili anlayışı olan öğretmenlerin bir kısmı verileri girdi, kanıtları da çıktı olarak gelişkin anlayışa yakın olarak anlatsalar da, verilerinin yorumlanması ile kanıtlara ulaşılacağını belirtmemişlerdir. Anlayışı bilgili olarak nitelendirilen öğretmenlerin bazıları da verilerin kanıtlara ulaşmada bir yol olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca verilerin doğruluğu gösteren bilgilere kanıt dendiğini ifade eden öğretmen cevapları da mevcuttur. Zayıf, bilgili ve gelişkin anlayışa sahip öğretmenlerin cevaplarına örnekler Tablo 5.'de verilmiştir.

Tablo 6. Veri ve Kanıt Arasındaki Ayrım Konusunda Öğretmenlerin Cevaplarına Örnekler

Zayıf	Veri; var olan bilimsel gerçeklerdir. Veri ile kanıt aynı şeydir. ikisi de aslında doğada olan gerçekleri ifade eder. (2-02)
	Bilim adamının öne sürdüklerini kanıt toplarken ulaştığı bilgi ve belgelerdir. Veri, kanıt yolunda ilerler bence. Bir yandan da aynı anlamı taşır aslında. Çünkü bilim adamı hipotezi yolunda veri yani bir yandan kanıt toplar. (2-07)
	Veri: Konuyla ilgili önceden yapılmış araştırma sonuçlarıdır. Kanıt: Hipotezimizi destekleyen verilerdir. (1-02)
Bilgili	Veri ve kanıt farklı şeylerdir. Verilerden yararlanıp kanıtlara ulaşılır. (1-08)
	Veri probleme ait ve ya ait olmayan bulgulardır. Yolun doğruluğu ve ya yanlışlığı konusunda elde olan bilgilerdir. Veri ve kanıt farklı şeylerdir veri elde olan her şeydir ancak kanıt veriler yoluyla elde edilen sonuçtur. Bilginin doğruluğunu ve ya yanlışlığını açıklayan delildir. (2-10)
	Veri; araştırma yapılan konu üzerinde toplanan bulgulardır. Yani olgular ya da bilgiler diyebiliriz.Veri ile kanıt farklı şeylerdir. Veri amaca ulaşmak için toplanan çeşitli bilgilerdir. Yardımcı veriler olabilir. Kanıt ise verilerin doğru olduğunu gösteren belgelerdir. (1-04)
Gelişkin	Bilimde veri, doğada mevcut olan gözlemleri elde etmek ya da sosyal bilimlerde var olan düşünceleri, davranışları gözlemlemek olarak tanımlanır. Veri ve kanıt farklı kavramlardır. Veri işlenmemiş ham kaynak iken, kanıt verilerin test edilip ardından yorumlanmasıyla ve bu olay bir kaç defa tekrar edildiğinde aynı sonuca götürüyorsa oluşur. (1-03)

3. Bilimsel Araştırmanın Yöntem Çeşitliliği

Bilim insanlarının araştırma yaparken kullanabilecekleri birden fazla yöntem olduğunu ifade eden bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili olarak öğretmenlerin bilgi sahibi olması gereken bir diğer özelliktir. Öğretmenlerin bu konudaki anlayışlarını belirleyebilmek için ölçekte 3 soru yer almaktadır. Bu sorulardan birinde bilim insanlarının bilgi edinmek için ne tür faaliyetler yaptıkları sorulmuştur. Bir diğer soruda ise bir örnek olay verilmiş ve deney yönteminin kullanılmadığı, araştırmanın gözlem yoluyla yapıldığı bu örnek olaydaki kişinin yaptığı çalışmanın bilimsel olup olmadığı sorulmuştur. Son olarak öğretmenlere bilim insanlarının izlemesi gereken tek bir bilimsel yöntem olup olmadığı açıkça sorulmuştur. Öğretmenlerin her bir soruya verdiği cevap bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği altında düşünülerek ayrı ayrı incelenmiştir. Bu üç soruya verdikleri cevaplardan yola çıkarak öğretmenlerin anlayışları zayıf, bilgili ve gelişkin olarak nitelendirilmiştir. Ancak hiçbir öğretmen bilim insanlarının izledikleri farklı yöntemleri gerçekçi bir şekilde açıklayamadığından dolayı ne kamp öncesinde ne de kamp sonrasında anlayışı gelişkin olarak nitelendirilebilen öğretmen yoktur. Bilim insanlarının birden fazla izleyebilecekleri bilimsel yöntemler olduğunu ifade eden ancak bu yöntemleri açıklayamayan öğretmenlerin anlayışları bilgili olarak nitelendirilmiştir. Son olarak eğer öğretmen bilim insanlarının izlemesi gereken tek bir bilimsel yöntem olduğunu savunuyorsa, bu öğretmenin de anlayışının zayıf olduğu söylenebilir. Kamp öncesinde öğretmenlerin neredeyse tamamı bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği konusunda zayıf bir anlayışa sahiptir. Yaz bilim kampının bu anlayışları değiştirmede başarılı olduğu söylenemez. Kamp öncesinde iki öğretmen bilgili olarak nitelendirilebilecek bir anlayışa sahipken kamp sonrasında 7 öğretmen bilgili bir anlayış geliştirebilmiştir. Zayıf anlayışa sahip öğretmenler evrensel doğrulara ulaşmak için evrensel bir bilimsel yöntemin takip edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca doğru sonuçlara ancak bilimsel yöntemle ulaşılabileceğini vurgulamışlardır. Birkaç öğretmende bir çalışmanın bilimsel olabilmesi için mutlaka deneysel olması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte tek bir bilimsel yöntemin bilim insanlarına kolaylık sağlayıp, daha planlı-programlı çalışmalarına olanak sağlayacağı da öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasındadır. İster zayıf ister bilgili olsun öğretmenlerin bilimsel yöntem ya da yöntemlerin basamak basamak takip edilmesi gereken bir süreç olduğu şeklindeki düşünceleri verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Bilgili anlayışa sahip olan öğretmenler sadece deneysel çalışmaların bilimsel olmadığını gözlem yoluyla yapılan araştırmalarında bilimsel olabileceğini ifade etmişlerdir. Diğer yöntemleri açıklayamasalar da bilim insanlarının araştırmalarını birden çok bilimsel yöntem kullanarak yapabileceklerini vurgulamışlardır. Zayıf ve bilgili anlayışa sahip öğretmenlerin cevaplarına örnekler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7. Bilimsel Araştırmalarda Yöntem Çeşitliliği Konusunda Öğretmenlerin Cevaplarına Örnekler

Zayıf	Bilim adamları bilimsel yöntemi takip etmelidir. Çünkü bilimsel bilgiler düzenli bilgiler topluluğudur. Evrensel bir bilgi olduğu için evrensel bir yöntemle ulaşılmalıdır. (1-06)
	Bilim insanları bilimsel yöntemi takip etmelidir. Çünkü raporlar sonucunda elde edilen bilgilerden farklı bilim insanları da yararlanarak daha doğru veya bu bilginin yanlış olduğuna dair kanıtlar bulabilirler. (2-10)
	Araştırmanın bilimsel olabilmesi için deney ortamının oluşturulması gerekmektedir. (1-03)
	Bilimsel bir yöntem bir yol gösterici, iş kolaylaştırıcıdır. Tecrübeler sonrası ortaya çıkmıştır ve bence izlenmesi gereklidir. (2-01)

	Bilimsel yöntemlerin takip edilmesi bilimsel bulguların doğruluğunun ispatı konusunda daha kolaylık sağlar. (1-04)
	Bilim adamları bilimsel araştırma yolunu izlerlerse bilim adamı doğru açıklanır. Bir kişiye bilim adamı demenin tek yolu bu yolu takip etmesidir. (2-05)
	Bilim adamlarının bilimsel yöntemi takip etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Çünkü bilim, birçok bilginin toplanarak bir araya getirilmesi sonucu oluşur. Aradaki adımlar atlanırsa elde edilen sonuçların tam olarak doğruyu ifade etmesi mümkün olmayabilir. Bir bilim adamı ilk olarak hipotezini kurarak işe başlamalıdır. Hipotezinin etkileyen bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirleyerek laboratuarda bunlarla ilgili deneyler yapmalı, veriler toplamalıdır. Elde ettiği sonuçları da rapor haline en son aşamada dönüştürmelidir. (2-02)
Bilgili	Bilim insanları bilimsel yöntemi takip etmek zorunda değillerdir, başka bilimsel yöntemler de olabilir. Standart bilimsel yöntemdeki tüm aşamaları içermeyen yöntemler vardır. Bilim adamı sahip olduğu bilgi birikimine, yaratıcılığına dayanarak konu ile ilgili yöntemler geliştirebilir. (1-08)
	Bilim insanları bilimsel yöntemi takip etmek zorunda değillerdir. Çünkü problemin çeşidine göre ya da eldeki verilerin uygunluğuna göre tamamen bu bilimsel yöntem kullanılması gerekmez. Zamandan ve olanaklardan tasarruf yapılabilir eğer birçok basamak için elde bilgi varsa. Farklı bilimsel yöntemlerin olup olmadığı konusunda bir fikrim yok fakat bilim insanlarının kesinlikle sadece bu yöntemi kullanacakları konusunda hemfikir değilim, bu onları kısıtlar. (2-08)
	Bilimsel birçok yöntem mevcuttur. Evrensel bir bilimsel yöntemi takip edersen başarıya ulaşabilirsin başka türlü ulaşamazsın diye bir durum yoktur. Herkes kendine göre bir bilimsel yöntem kullanabilir. Bu yöntem sonucunda varılan sonuç bilim adamları tarafından kabul görüyorsa yöntemi sorun yaratmaz.(2-01)
	Kaliteli bilim üretmek için bilim adamlarının bilimsel yöntemi takip etmeleri gerektiğini düşünmüyorum. Çünkü bilimsel yöntem hipotez kurmak, bağımlı, bağımsız değişkenleri belirlemek, deney yapmak, veri yapmak ve rapor yazma aşamalarında oluşur. Fakat her bilim dalında bu aşamaları gerçekleştirmek söz konusu değildir. Örneğin astronomi biliminde deney yapamayız, tarih biliminde sonuçları tekrarlayamayız. Ayrıca bir bilginin bilimsel olduğunu ispatlamak için birçok farklı yöntemler kullanılabilir. Farklı bilim dallarından faydalanılabilir. (2-02)

4. Bilimsel Araştırmaların Amaç Çeşitliliği

Bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili olarak vurgulanan bir diğer özellik ise bilimsel araştırmaların amaç çeşitliliğidir. Bu özellik bilimsel araştırmaların her zaman aynı amaç için yapılmadığını ifade eder. Bilim insanı yaşadığa topluma, kendi merakına ve ilgisine, ekonomiye ve bunlara benzer birçok etkiye bağlı olarak çalışmalarını farklı amaçlara hizmet etmesi için yapar. Öğretmenlerin bilimsel araştırmanın amaç çeşitliliği ile ilgili anlayışlarını belirlemek için ölçekte açıkça sorulmuş bir soru yoktur. Bu konudaki öğretmen görüşlerini doğrudan ortaya çıkarmak için bilim insanlarının bilgi edinmek için ne tür faaliyetler yaptıkları sorulmuştur. Bu soru ile birlikte bilim insanlarının kullandıkları tek bir bilimsel yöntem olup olmaması ve bilim insanlarının çalışmalarını nasıl kabul ettirdikleri ile ilgili sorular da örtük olarak bilimsel araştırmaların amaç çeşitliliği konusunda öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak için sorulmuştur. Öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevaplar bilimsel araştırmaların amaç çeşitliliği özelliği altında incelenmiştir. Ancak öğretmenler bilimsel araştırmaların amaç çeşitliliği ile ilgili detaylı açıklamalar yapmamışlardır. Bu nedenle bu konuda öğretmenlerin anlayışlarını zayıf, bilgili ya da gelişkin olarak nitelendirmenin uygun olmayacağı düşünülmektedir. Sadece birkaç öğretmen, bilim insanlarının araştırma yapma amaçlarının merak ve yaşanan sorunlara çözüm aramak olduğuna değinmişlerdir. Bu öğretmenlerin cevaplarına örnekler aşağıda verilmiştir.

Bilim ve bilim adamının uğraş alanı yaşadığı alan, meslek, sosyal çevrenin yaşam felsefesi ve hepsinden önemlisi merak denilen bir kurttur. (1-07)

Bilim adamları başta olmak üzere birçok insan yaşadığı evren hakkında ilkçağlardan beri merak duymuştur. (2-06)

Belli sorunlardan yeni durumlardan yola çıkarak sorunu keşfederler. (2-10)

5. Bilimsel Bilginin Doğrulanması

Bilimsel bilginin nasıl doğrulandığı bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili olarak bilinmesi gereken özelliklerden biridir. Bilimsel bilginin doğrulanması ile iddialarla uyumlu kanıtların vurgulanması ve bu iddiaların bilimsel prensipleri, modelleri ve teorileri kullanması kastedilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta tek bir doğruluğun söz konusu olmamasıdır. Aynı konu üzerinde çalışan bilim insanları bilimsel prensipleri, modelleri ve teorileri kullanarak iddia ettiği uyumlu kanıtları sunsa da farklı bilimsel bilgilere ulaşabilirler. Öğretmenlerin bu konudaki anlayışlarını belirlemek için ölçekte dört tane soru yer almaktadır. Bu sorulardan ikisi doğrudan öğretmenlerin bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili anlayışlarını ortaya çıkarmayı hedeflerken ikisi de örtük olarak hedeflemektedir. Öğretmenlerin her soruya verdikleri cevaplar ayrı ayrı incelenmiştir. Öğretmenin bilimsel bilginin doğrulanması konusundaki anlayışlarını belirlemek için, öğretmenlerin cevaplarındaki bu konu ile ilgili söylemler dikkate alınmıştır. Öğretmenin anlayışları verdikleri cevaplara göre zayıf, bilgili ya da gelişkin olarak nitelendirilmiştir. Eğer bir öğretmen cevaplarında bilimsel bilginin doğrulanması için deneylere, bilim insanının objektifliğine atıfta bulunuyorsa bu öğretmenin anlayışı zayıf olarak nitelendirilir. Eğer öğretmen cevaplarında destekleyici kanıtlar, uyumlu sonuçlar ve kontrol tekniklerinden bahsediyorsa, bu öğretmenin anlayışının bilgili olduğu söylenir. Son olarak öğretmenin cevaplarında, bilim insanının iddiası ile ilgili uyumlu kanıtlar, kontrol teknikleri ve bilim insanının bilim camiası ile uzlaşı sağlaması gibi ifadeler yer alıyorsa bu öğretmenin anlayışı gelişkin olarak nitelendirilir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre kamp öncesinde 9 öğretmenin anlayışı zayıf, 9 öğretmenin anlayışı bilgili ve 2 öğretmenin anlayışı gelişkin olarak nitelendirilmiştir. Kamp sonrasında ise zayıf anlayışa sahip öğretmen sayısı 5 iken bilgili anlayışa sahip öğretmen sayısı 13 olmuştur. Anlayışı gelişkin öğretmen sayısı ise 1'dir. Kamp öncesi ve kamp sonrasında anlayışı zayıf olarak nitelendirilen öğretmenler bilimsel bilginin deneylerle doğrulanabileceğinden bahsetmiştir. Ayrıca birkaç öğretmen bilim insanının kendinden ve çalışmasından emin olması gerektiğini ancak vurgulamıştır. Bilgili anlayışa sahip öğretmenler ise bilimsel iddiaların bilim insanları tarafından kanıtlanmasından ve ispatlanmasından söz etmişlerdir. Tutarlı ve sağlam kanıtlara, vurgu yapmışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler tekrarlı yapılan testlerle doğruluğunun kabul edilmesinin üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin cevaplarına örnekler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 8. Bilimsel Bilginin Doğrulanması Konusunda Öğretmenlerin Cevaplarına Örnekler

Zayıf	Bilimsel iddiayı duyurana kadar ulaştıkları sonuca ait deneyler yapmaya devam ederler. Koşuları değiştirip tersi bir sonuç çıkıp çıkmayacağını denerler. Yaptıkları bütün denemeler de aynı sonuca ulaşırlarsa duyururlar. Ancak 1 tanesi bile farklı bir sonuca ulaşırsa duyurmazlar, yeniden çalışmaya başlarlar. (2-01)
	Bir bilimsel iddianın kabul edilmesi için bilim insanlarının bunu kanıtlaması gerekiyor. Örneğin

	bunu bir deneyle göstermeliler. Eğer deneyleri doğru sonucu veriyorsa bu nesnel olarak görünebiliyorsa bilim insanları bu sonuçları duyurmaya artık hazırdırlar. Ortaya attıkları iddianın diğer insanları inandırması için deneyle gösterilmeli, bu deney tekrarlanıp gözlemlenebilir nitelikte olmalıdır. (2-07)
	Bilim adamlarının ortaya çıkaracakları bilimden kesinlikle emin olmaları gerekir. Doğruluğunun tartışılmaması için üzerinde yoğun bir çaba sarf etmesi gerekir. Bu şartlar olgunlaştığında artık ispatlanmaya hazır bir bilgi vardır. Ancak bilim adamı keşfettiği bilim hakkında herhangi bir şüphe, eksiklik, inandırıcılık konusunda herhangi bir sorun yaşamaması gerekir. (1-04)
Bilgili	Kanıtlara ihtiyaç duyarlar. Ortaya attıkları hipotezleri destekleyen kanıtlar bulduklarında açıklayabilirler. (1-02)
	Bilim adamları araştırma sonuçlarını herkese duyurmaya hazır olduklarına karar verirken kanıtlarının güçlü olmasına bakarlar. Araştırma sonuçlarını pek çok testten geçirdikten ve emin olduktan sonra sonucunu duyurur. Sonucu doğrulamaya ve yanlışlamaya yönelik çeşitli testler yaparlar. (2-01)
	Bilim adamları ortaya attıkları iddiaları kamuya duyurmak için yeterli sayıda ve nitelikte veri toplayıp, düzeyli kanıtlar elde etmelidirler. Elle tutulur gözlemler yaptıklarında duyurmaya karar verirler. (1-03)
	Tutarlı test sonuçları ve kanıtları olduğunda açıklarlar. (1-07)
Gelişkin	Bilimsel bir iddianın tam olarak kabul edilmesi bilim camiasındaki herkesin onay vermesi ile kabul görebilir. Diğer insanları inandırmak için yazılı-görsel medya kuruluşları, makale-rapor haline getirmeyi kullanabilir. (2-09)
	Kanıtlar oluşur, diğer bilim adamlarına da iddiasını açıklar, savunur, kanıtlarını gösterir. Konuda uzman diğer bilim adamları da hemfikir olunca herkese sunulabilir. (1-07)

6. Aykırı Verilerin Üstesinden Gelinmesi

Bilimsel araştırmalarda bilim insanları araştırmalarının sonuçlarına dair tahminlerde bulunurlar. Fakat bazen bu tahminleri doğru çıkmayabilir. Yani bazen bilim insanları aykırı verilerle karşı karşıya kalabilir. Bu kötü bir durum değil aksine yeni soruların sorulmasına, yeni araştırmalara kapı açan bir durumdur. Öğretmenlerin aykırı verilerle ilgili anlayışlarının ne olduğunu belirleyebilmek için ölçekte bu özelliğe yönelik bir soru vardır. Bu soruda öğretmenlere bilim insanları tutarsızlıklarla karşılaştıklarında ne yaparlar diye sorulmuştur. Bir öğretmenin anlayışının gelişkin olarak nitelendirilebilmesi için bu aykırılığın bir uyarıcı ya da yeni bir bulgu olarak potansiyel değerinin farkında olması ve bu anormalliklerin bilim için gerekli olduğunu vurgulaması gerekir. Eğer bu anormallikleri hata olarak yorumluyorsa deneysel tasarımdaki ya da ölçümdeki bir hatadan kaynaklandığını ifade ediyorsa, öğretmenin görüşü bilgili olarak nitelendirilir. Öğretmen bilim insanının doğru ve dürüst olmasından, objektif çalışan bilim insanlarının bu anormalliklerle karşılaşmayacağından bahsediyorsa da bu öğretmenin görüşü zayıf olarak ifade edilir. Yaz bilim kampına katılan öğretmenler ne kamp öncesinde ne de kamp sonrasında bilim insanlarının bu anormalliklerle karşılaşmayacağından bahsetmemiştir. Dolayısıyla bu konuda zayıf anlayışa sahip öğretmen yoktur. Anlayışları bilgili olarak nitelendirilen öğretmenlerin bir kısmı, tutarsızlıkla karşılaşan bilim adamının hipotezini yeniden kurması gerektiğini ifade ederken, bir kısım öğretmen de araştırma yönteminin değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin çoğu tutarsızlıkların verilerden kaynaklanabileceğini bu nedenle yeni veri ya da daha çok veri toplanması gerektiğini vurgulamışlardır. Kamp öncesi 2 ve kamp sonrasındaki 3 öğretmenin verdiği cevaplardan

bilim insanlarının karşılaştıkları tutarsızlıkların yeni bilgilere yol açabileceğinin farkında olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin cevaplarına örnekler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 9. Aykırı Verilerin Üstesinden Gelinmesi Konusunda Öğretmenlerin Cevaplarına Örnekler

Bilgili	Tutarsızlık yaşanan bilgi doğru değildir. Eğer tutarsızsa bilimsel yöntemin basamaklarını baştan takip ederek veri toplar bu veriler ışığında yeni hipotez oluşturur ve bu hipotezi dener ve sonuçlarını test eder. Çıkan sonuca göre yeni hipotezini destekleyerek kanıt toplar. (2-05)
	Bekledikleri sonucu almayanlar farklı bir yöntem kullanarak durumu yeniden inceleyebilirler. Tutarsızlıkların nedenini belirleyip böylece hatayı düzeltmek mümkün olabilir. (1-03)
	Öncelikle tutarsızlığın sebebini araştırarak nerde hata yaptığını anlamalıdır. Bunu yaparken verileri ve verilerin doğruluğuna iyice bakmalı eksiklikleri varsa gidermelidir. Çünkü verilerin tutarsızlığı bilim adamını ulaşmak istediği amaca götürmez. Amacına ulaşması için mutlaka verileri kontrol etmeli, veriler arasındaki ilişkiyi bilmeli, tutarlılığını bilmelidir. Eğer baştan itibaren yanlışlık varsa hemen elindeki verileri terk etmelidir. (1-04)
	Tekrar farklı verilere ulaşma yoluna giderler. Tutarsızlık olması durumunda bu çalışmasını farklı kollara ayırabilir. (2-09)
Gelişkin	Bekledikleri sonuçlara uyuşmazlık gösterirse çalışmalarını bırakmazlar. Yeni veriler toplarlar, elde ettikleri sonuç üzerinde çalışmalar yaparlar. (2-01)
	İşlemdeki aksayan yönleri değiştirmek amaca uygun davranır ve ya başka bir bilime gitmeleri için çalışmasını sürdürebilir. Nitekim birden fazla bilim adamı bu şekilde başka sonuçlara ulaşarak bilim tarihine yani gelişimleri armağan etmiştir. (1-07)
	Ellerindeki verilerin bir kısmı bekledikleri sonuçlarla uyuşmazlık gösterdiğinde ellerindeki verilere dayanarak yeni bir hipotez kurarlar. Bilimsel süreçte yapmaları gerekenleri yani hipotezlerini ispatlamak için tekrarlar. (2-02)

6. Uygulama Toplumu

Bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili son özellik uygulama toplumudur. Burada bilim ve araştırmaların iletişim ve değerlendirme süreçlerinin bilimi nasıl etkilediği kastedilmektedir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki anlayışlarını doğrudan belirleyecek tek bir soru vardır. Fakat aynı soru hem araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesi hem de bilimsel bilginin doğrulanması konusundaki anlayışları da belirlemek üzere hazırlanmış. Açıkça bilim ve toplum arasındaki ilişkiye yönelik herhangi bir yönlendirme yoktur. Bu nedenle öğretmenler bilim toplum ilişkisinden, iletişim-değerlendirme süreçlerinin bilimi nasıl etkilediğinden bahsetmemiştir. Bu durumda öğretmenlerin anlayışları için bir nitelendirme yapmak söz konusu değildir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası hakkındaki anlayışları ve bu anlayışlara astronomi ile ilgili bir yaz bilim kampının etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin anlayışlarını belirlemek için kullanılan Bilimsel Araştırmanın Doğası Hakkındaki Görüşler ölçeğine kamp öncesinde verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin genellikle zayıf olarak ifade edilen yetersiz bir anlayışa sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Kamp öncesinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun araştırmalara bilimsel soruların rehberlik etmesi ve bilimsel araştırmaların yöntem çeşitliliği alt boyutlarında zayıf anlayışlara sahip oldukları

görülmüştür. Bilimsel bilginin doğrulanması konusunda öğretmenlerin yarısı, veri ve kanıt arasındaki ayrım konusunda yaklaşık dörtte biri zayıf bir anlayışa sahiptir. Rubrik temel alınarak yapılan değerlendirmeye göre, aykırı verilerin üstesinden gelinmesi konusunda zayıf anlayışa sahip öğretmenin olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin bilimsel araştırmanın doğası anlayışları ile ilgili benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (Hughes, Molyneaux & Dixon, 2011; Lederman & Lederman, 2004).

Kampa katılan öğretmenler kamp programından mümkün olduğunca istifade ettiklerini beyan etmişlerdir. Kamp esnasında astronomi alanında yetkin bilim insanlarıyla etkileşim içerisinde bir hafta geçiren öğretmenler, astronomi biliminin nasıl yapıldığını birinci elden gözlemleme imkanına sahip olmuşlardır. Hazırlanan rubriğe göre yapılan değerlendirmelerde, kampın sonunda katılımcı öğretmenlerin bilimsel araştırmanın doğasıyla ilgili sınırlı bir gelişme gösterdikleri söylenebilir. Bunun bir başarı mı yoksa başarısızlık olarak mı değerlendirilmesi gerektiği konusuysa, yarısına kadar suyla dolu bardağın hangi tarafına bakılması gerektiğiyle alakalıdır. Bilimsel araştırmanın doğası hakkında "gelişkin" bir anlayışla kampı tamamlayan öğretmenlerin sayısı oldukça sınırlı olmakla birlikte, birçok öğretmen "zayıf" olarak nitelendirdiğimiz anlayışlarını "bilgili" düzeye taşımayı başarmışlardır. Fen alanında sınırlı bir eğitime sahip ve genellikle fen konularına mesafeli oldukları bilinen sınıf öğretmenlerinin kamp programına daha "zayıf" anlayışlarla gelip, kampı daha "bilgili" seviyede terk etmeleri bir başarı olarak düşünülebilir. Kaldı ki, her gün popüler medya kaynakları ve ders kitaplarında bilimin ya eksik veya yanlış tanıtılmasına maruz kalmış öğretmenlerin bir haftalık program sonunda gelişkin bir anlayış seviyesine ulaşmalarını beklemek fazla iyimserlik olacaktır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlarından beslenen bilimin doğasıyla ilgili konularda, kısa süreli programların sonucunda köklü değişimler beklemek yerine, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerinin önünü açacak bir kıvılcımın yanması daha makul ve akıllıca bir beklenti olacaktır. Bilimsel araştırmanın yöntem çeşitliliği ve bilimsel bilginin doğrulanması konularında yaz bilim kampından önce öğretmenler tek bir yöntem olduğunu, deney yöntemini kullanarak yapılan çalışmaların bilimsel olarak değerlendirilebileceğini ve bilimsel bilginin deney ile doğrulanabileceğini ifade etmişlerdir. Yaz bilim kampından sonra ise öğretmenlerin cevaplarında gözlem yoluyla yapılan bilimsel araştırmalardan da bahsettikleri görülmektedir. Bir hafta boyunca genellikle gözlemsel çalışmalara dayalı astronomi alanında çalışan bilim insanlarının gözlenmesi ve bu alanda yapılan çalışmaların bilim camiasındaki ve toplumdaki yerinin farkına varılmasının bu değişiklikte etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu gibi konularda bilinçlenmesi, onların gelecekteki gelişim çabalarının temelini atacaktır.

Tarihsel süreçte bakıldığında bilimde gelişmeler olduğu gibi bilime bakış açılarında da önemli değişiklikler olmuştur. Zaman içerisinde geleneksel bilim anlayışının yerini çağdaş bilim anlayışı almıştır. Günümüz bilimin doğası görüşü, bilimi otoriteye bağlı, nesnel ve kültürel etkilerden bağımsız olarak tanımlayan geleneksel pozitivist görüşle uyumsuzdur. Mevcut postmodern bakış açısı Kuhn, Hanson ve bilimin daha rölativist olduğunu düşünen filozofların çalışmalarına bağlıdır. Postmodern görüşe göre bilim, teori ve kültüre bağlı, deneysel gözlemlere dayalı ve subjektif bir insan girişimi olarak kabul edilir(Schwartz, 2004). Palmaqist ve Finley (1997) çalışmalarında bilimin doğası ile ilgili araştırmaların içerdiği bilgi alanlarından bilimsel bilgi, bilimsel metot, bilimsel teori, bilimsel kanun ve bilim adamlarının rolü hakkında geleneksel bilim ve çağdaş bilim görüşünde vurgulanan temel anlayışları sıralamışlardır. Bu beş bilgi alanına ek olarak genel bilim

anlayışındaki geleneksel ve çağdaş görüşleri de eklemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bilimsel araştırmanın doğası anlayışları üzerine yapılan bu çalışma kapsamında ele alındığında öğretmenlerin anlayışlarının genellikle Palmquist ve Finley'in (1997) belirttikleri geleneksel bilim anlayışı içerisinde olduğu görülmektedir. Bu sadece bu çalışma için ortaya çıkan bir durum değildir. Yapılan çalışmalardan diğer ülkelerde de öğretmenlerin ve öğrencilerin bilimin doğası ile ilgili konularda çağdaş anlayıştan uzak algılara sahip oldukları görülmektedir. Ülkemizde 2004 yılında başlayan fen dersleri öğretim reformları bilimsel okuryazar bireyler yetiştirme vizyonunu benimsemiştir (Köseoğlu, Tümay & Budak, 2008). Bu tarihe kadar yetişen öğretmenlerin hem üniversite öncesi öğrencilik yıllarından hem de öğretmen olarak yetiştikleri üniversite yıllarından bilim konusunda deneyimleri vardır. Uzun yıllar boyunca oluşmuş düşüncelerin çok kısa bir sürede kökten değişime uğraması çok zordur. Bu düşünceler, bilimin doğası gibi kökleri öğretmenlerin epistemolojik inançlarıyla beslenen bir alanda yapılmak istenirse, süreç daha da meşakkatli bir hale gelir. Ancak fen öğretiminde en büyük etkenlerden biri olan öğretmenin anlayışlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin gelişimlerini sağlayabilmek adına sürekli mesleki gelişime yönelik eğitimler verilmelidir. Bilimin doğasıyla ilgili konularda öğretmenlerin daha gelişkin anlayış seviyesine ulaşmaları, kazanılan bilgilerin doğrudan öğrencilere de aktarılacağı anlamına gelmeyebilir. Öğrencilerin görüşlerinin değişmesi, öğretmenlerin öğrendiklerini sınıflarında kullanabilme becerisine sahip olmalarına bağlıdır (Lederman vd., 2003). Bu nedenle öğretmenlerin bilimin doğası ile ilgili konularda gelişen anlayışlarını sınıflarında da kullanımı konusunda teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Abd-El-Khalick, F., Bell, R., & Lederman, N. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education, 82*, 417-436.

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 22*(7), 665-701.

American Association for the Advancement of Science (1989). *Project 2061: Science for all Americans.* New York: Oxford University Press.

American Association for the Advancement of Science(1993). *Benchmarks for science literacy.* New York: Oxford University Press.

Deboer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(6), 582-601.

Hughes, R., Molyneaux, K., & Dixon, P. (2012). The Role of Scientist Mentors on Teachers' Perceptions of the Community of Science During a Summer Research Experience. *Research in Science Education,* 42(5), 915-941.

Köseoğlu, F., Tümay, H., & Budak, E. (2008). Bilimin doğası hakkında paradigma değişimleri ve öğretimi ile ilgili yeni anlayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 221-237.

Lederman, J. S., & Lederman, N. G. (2004). Early elementary students' and teacher's understanding of nature of science and scientific inquiry: Lessons learned from Project ICAN. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Vancouver, British Columbia, Canada

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' concetions of the nature of science: A review of research. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(4), 331-359.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R.L., & Schwartz, R.S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39(6), 497-521*.

Lederman, N. G., Lederman, J. S., Khishfe, R., Druger, E., Gnoffo, G., & Tantoco, C. (2003). Project ICAN: A multi-layered model of professional development. A paper presented at the Annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Philadelphia, PA.

MEB (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

MEB (2008). Öğretmen yeterlilikleri-Sınıf öğretmeni özel alan yeterlilikleri. Ankara: Devler Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara.

National Research Council (1996). *National science education standards.* Washington DC: National Academy Press.

Palmquist, B. C., & Finley, F. N. (1997). Preservice teachers' views of the nature of science during a postbaccalaureate science teaching program. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(6), 595-615.

Schwartz, R. (2004). *Epistemological views in authentic science practice: A cross-discipline comparison of scientists' views of nature of science and scientific inquiry.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Oregon, USA: Oregon State University.

Schwartz, R. S., Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2008). An instrument to assess views of scientific inquiry: The VOSI questionnaire. *The annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching.* Baltimore, MD.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks, CA: Sage.

FİZİK ÖĞRETİMİNDE LABORATUAR YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISI ÜZERİNE ETKİSİNİN ARAŞTIRILMASI

Özay SOSLU

Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fizik Bölümü, Erzurum

ozay.soslu@icisleri.gov.tr

ÖZET

Bu çalışmada, Fizik Öğretiminde Laboratuar Yönteminin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda derslerde laboratuar yönteminin kullanılmasıyla öğrencilerin fizik dersindeki akademik başarılarının olumlu yönde etkilendiği gözlenmiş ve konu ile ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Laboratuar yöntemi, fizik öğretimi, öğrenci başarısı

ABSTRACT

In this study, effect on students' academic achievement were investigated using the laborarory method in teaching physics. From the obtained results, it was seen that, the usage of laboratory method in education of physics affected positively to academic success and it was proposed some suggestion in this subject.

Keywords: Laboratory methods, physics teaching, student

1.GİRİŞ

İlim ve teknolojideki yeni bilgilerin ortaya çıkışındaki hız; bilginin üretilmesinin, bilginin kullanılmasının ve bilgiyi üretenlerin yetiştirilmesinin ne derece önemli olduğunun göstergesidir (Bozdoğan ve Yalçın 2004).

Çağdaş uygarlık seviyesine ulaşmanın, Fen Bilimlerine özellikte fizik de yapılan araştırmalara bağlı olduğu günümüzde daha iyi bilinmektedir (Çorlu vd 1991). Bu bağlamda verilecek olan fizik dersinin amacı hayatın bizzat yaşandığı, yeni deneyimlerin kazanıldığı, kişisel yeteneklerin geliştirildiği, hata kaynaklarının bertaraf edildiği, çok yönlü, kültürel bir öğrenme ortamı yaratmak şeklinde tanımlanabilir.

Fen Bilimlerinde bir kavramın en iyi şekilde anlaşılabilmesi, kavramın kuramsal olarak anlatımının yanında deneysel olarak da bizzat öğrenci tarafından doğrulanmasıyla mümkün olur. Böylece öğrenci teorik olarak öğrendiklerini, deneysel olarak da gözlemek suretiyle kalıcı bilgiler edinir (Ekici vd 2005). Laboratuar yöntemi öğrencilerin el becerilerini geliştirirken, bir yandan yapılacak işi idare kabiliyeti kazandırmakta, bir yandan da analiz, sentez ve gözlem becerilerini artırmaktadır. Bilimin üretildiği yerler olarak görülen laboratuarlar, son yüzyıl içerisinde yaşanan teknolojik gelişmelerin temelini oluşturan fen bilimleri eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Kısacası fizik eğitiminde laboratuarın kullanımı öğrencilere konuya karşı merak uyandırmayı, konuya değişik açılardan bakabilmeyi, danışabilmeyi, tartışmayı, çevresindekilerle ortak çalışarak çözüm bulmayı, soru

sormayı, problem belirlemeyi, eleştirel düşünmeyi, bilgiyi kendi kendilerine kullanmayı, kendi ayakları üzerinde durmayı öğretir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere fizik öğretiminde laboratuar yöntemi önemli bir yer tutmaktadır.

Bu çalışmada, laboratuar yöntemi yaklaşımının öğrenci başarısı üzerine etkisinin olup olmadığının ortaya konması amaçlanmıştır.

2.YÖNTEM

2.1 Araştırma yöntemi

Sunulan bu çalışmada, iki farklı öğretim yönteminin etkinliğinin belirlenmesi amacıyla rastgele seçilmiş öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde rastgele atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bu gruplardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılmıştır.

Araştırma; araştırma evreni olarak seçilen örneklem grubu öğrencileri için planlanan deneylerin, bu sınıf öğrencilerinin II. yarıyıl Fizik Laboratuarı dersi müfredat programına uygun olarak 2006-2007 öğretim yılı II. yarıyıl başında başlanmış ve hazırlık safhası dâhil 7 hafta sonunda bitirilmiştir. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünden seçilen 30'şar kişilik denek gruplarından birine, gerekli bilgiler teorik olarak, araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Bu gurup kontrol gurubu olarak kullanılmıştır. Diğer 30 kişilik guruba ise gerekli deneyler ve konu anlatımı araştırmacının rehberliğinde anlatılmış olup, deneyler bizzat öğrencilere yaptırılmıştır. Bu grup ise deney grubu olarak kullanılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde okuyan tüm öğrenciler olup, örneklemi ise İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan ikinci sınıf öğrencileridir.

Bu çalışmanın örneklemi; Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi 2006-2007 öğretim yılı II. yarıyılı İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü ikinci sınıfta okuyan 60 öğrenciden oluşmaktadır. Seçilen örneklem iki şubeye bölünmüştür. Şubelerden biri Laboratuar yöntemi temel alınarak yapılan deney grubu, diğeri geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak ders anlatılan kontrol grubu olarak seçilmiş olup, bu seçim rastgele yapılmıştır

Tablo.1. Çalışmanın örneklemi

Gruplar	**Öğrenci Sayısı**
Deney Grubu	30
Kontrol Grubu	30

Öğrencilerin fizik dersinde olan başarılarını belirleyebilmek için uygulamadan önce konu ile ilgili olarak hazırlanan ve bilgi testi ön test olarak; uygulama yapıldıktan sonra ise tekrar aynı test son test olarak çalışma kapsamındaki öğrencilerin tamamına uygulanmıştır.

2.3 Verilerin Analizi

Geleneksel öğretim yöntemi ile laboratuar yönteminin, öğrencilerin başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu olarak belirlenen sınıflar arasında, seçilen konu ile ilgili fizik dersine karşı tutumları, bilimsel işlem becerileri arasından bir farklılık de aralarında bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bilgi testi çalışma kapsamındaki öğrencilerin tamamına uygulanmıştır.

Konu ile ilgili araştırmanın yapılması üzerine, tutum ve bilgi testi iki farklı öğretim yönteminin etkililerini araştırmak amacıyla bağımsız t-testi ve her grubun kendi içerisinde ön ve son testte verdikleri cevaplar arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için ise eşleştirilmiş t-testi yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutum puanlarıyla başarıları arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla bu iki test arasındaki korelasyona bakılmıştır.

3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Laboratuar yöntemini temel alan öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin elektrik konusuyla ilgili bilgi testine verdikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için bağımsız t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön testi ve son testi için yapılan bağımsız "t" testi sonuçları Tablo-2 ve Tablo-3 de belirtilmiştir.

Tablo-2. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön test için yapılan bağımsız "t" testi sonuçları

	grup	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**S.H**	**sd**	**t**	**p**
öntest	deney	30	33,433	13,574	2,478	58	-0,499	0,619
	kontrol	30	35,166	13,316	2,431			

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere deney grubunun bilgi testi ön testi aritmetik ortalaması 33,4333; kontrol grubunun ki ise 35,1667 dir. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön testi için yapılan bağımsız "t" testi sonuçlarına göre istatiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır (t= -0,499; p>0,05).

Tablo-3. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi son test için yapılan bağımsız "t" testi sonuçları

	grup	**N**	$\overline{X}$	**ss**	**S.H**	**sd**	**t**	**p**
sontest	deney	30	86,700	6,696	1,223	58	13,848	0,00
	kontrol	30	50,467	12,670	2,313			

Tablo-3'den de anlaşılacağı üzere deney grubunun bilgi testi son testi aritmetik ortalaması 86,700; kontrol grubunun ki ise 50,467 dir. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi son testi için yapılan bağımsız "t" testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur (t= 13,848; p<0,05). Bu farklılık, deney grubu lehine olup, laboratuar yöntemi kullanılarak ders anlatılan deney grubunun kontrol grubuna göre fizik dersinde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Laboratuar yöntemini temel alan öğretim yönteminin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri kendi grupları arasında elektrik konusuyla ilgili bilgi testine verdikleri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını anlamak için eşleştirilmiş t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön testi ve son testi için yapılan eşleştirilmiş "t" testi sonuçları Tablo-4 ve Tablo-5'de belirtilmiştir.

Tablo 4. Deney grubunun bilgi testi için ön test ve son test için yapılan eşleştirilmiş "t" testi sonuçları

Bilgi testi	**n**	$\overline{X}$	**s.s.**	**s.H**	**r**			**t**		
					sd	**r**	**p**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	30	33,434	13,574	2,478	29	0,052	0,785	29	-19,686	0,000
Son test	30	86,700	6,696	1,223						

Tablo 5. Kontrol grubunun bilgi testi için ön test ve son test için yapılan eşleştirilmiş "t" testi sonuçları

Bilgi testi	**n**	$\overline{X}$	**s.s.**	**s.H**	**r**			**t**		
					sd	r	p	sd	t	p
Ön test	30	35,167	13,316	2,431	29	-0,082	0,6685	29	-4,384	0,000
Son test	30	50,467	12,670	2,313						

Tablo-4 ve Tablo-5'den de anlaşılacağı üzere deney ve kontrol gruplarının bilgi testi ön test ve son test için yapılan eşleştirilmiş "t" testi sonuçlarına göre istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Görüldüğü gibi deney grubunun ön ve son testlerine göre ortalama başarısı sırası ile 33,434'den 86,700'e değişirken, kontrol grubunun ortalama başarısı 35,167'den 50,467'ye değişmiştir. Sonuçlardan da anlaşılacağı gibi deney ve kontrol grubunun başarısında artış gözlenmiş ancak bu artışın deney grubunda daha ileri seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Laboratuar yönteminin kullanıldığı deney grubunun ön test ve son teste verdikleri doğru cevap yüzdeleri Tablo-6'da ve geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ön ve son testte verdikleri doğru cevap yüzdeleri de Tablo-7'de verilmiştir.

Tablo.6. Laboratuar yönteminin kullanıldığı deney grubunun ön test ve son teste verdikleri doğru cevap yüzdeleri

Soru no	Ön test	Son test
1	0,28	0,84
2	0,12	0,80
3	0,72	1,00
4	0,68	0,96
5	0,44	0,92
6	0,52	0,68
7	0,24	0,96
8	0,68	0,92
9	0,64	1,00
10	0,76	0,84
11	0,80	0,92
12	0,92	0,96
13	0,60	0,92
14	0,80	0,92
15	0,56	1,00

Deney grubunun ön testte sorulara verdiği doğru cevap oranları tüm sorular için ortalama olarak %63 iken son testte %91 olarak saptanmıştır.

Tablo.7. Geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun ön ve son testte verdikleri doğru cevap yüzdeleri

Soru no	Ön test	Son test
1	0,44	0,88
2	0,44	0,84
3	0,68	0,76
4	0,80	0,88
5	0,52	0,80
6	0,48	0,64
7	1,00	0,80
8	0,68	0,84
9	0,88	0,88
10	0,80	0,80
11	0,96	0,80
12	0,92	0,88
13	0,60	0,88
14	0,80	0,80
15	0,72	0,80

Kontrol grubunun ön testte tüm sorulara verdiği doğru cevap oranları %71 iken son testte %82 olarak bulunmuştur.

Tablo-6 ve Tablo-7'deki sonuçlar göz önüne alındığında, deney grubunda bulunan öğrencilerin ön teste oranla son testteki başarı oranının %28 düzeyinde arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerde ise bu oranın %11 olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlardan bilgi testindeki sorulara verilen doğru cevap oranları bakımından, genel olarak iki grup arasında farklılık olduğu, deney grubundaki öğrencilerin doğru cevap oranlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bölümde orta öğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik tutumlarını tespit edebilmek için tutum ölçeğine verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir.

Oluşturulan ölçekteki seçenek ve sınırlar Tablo-8'de verilmiştir.

Tablo.8. Oluşturulan ölçekteki seçenek ve sınırlar

Ağırlık	**Seçenekler**	**Sınır**
5	Tamamen katılıyorum	4.21-5,00
4	Katılıyorum	3.41-4.20
3	Kararsızım	2.61-3.40
2	Katılmıyorum	1.81-2.60
1	Hiç katılmıyorum	1.00-1.80

Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum ölçeği anketine verdikleri cevapların yüzdeleri ve ortalamaları Tablo-9 ve Tablo-10'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum ölçeği anketine verdikleri cevapların seçeneklere göre dağılımının ortalamaları

Soru numarası	**DENEY GRUBU**		**KONTROL GRUBU**	
	ÖN TEST	**SON TEST**	**ÖN TEST**	**SON TEST**
1	3,67	3,80	4,09	3,48
2	3,00	4,48	4,04	3,36
3	2,60	3,00	2,59	1,72
4	3,21	3,56	3,31	3,64
5	3,03	2,84	2,68	2,88
6	2,50	2,92	2,86	2,60
7	2,17	2,16	2,04	2,32
8	2,82	2,16	2,40	2,60
9	3,32	3,80	3,50	3,28
10	3,07	2,36	3,00	3,04
11	2,60	2,92	3,09	2,96
12	2,89	2,52	3,13	3,48
13	3,50	3,00	3,04	3,48
14	2,39	3,00	2,63	2,24
15	3,96	4,00	3,77	3,76
16	2,82	3,36	2,95	2,80
17	2,32	1,96	2,18	2,76

18	3,82	3,88	3,72	3,48
19	2,28	2,64	3,00	2,36
20	2,89	3,64	3,59	3,08
21	2,75	3,20	3,00	2,76
22	2,46	1,84	2,04	2,36
23	3,78	3,20	3,36	3,80
24	3,57	3,24	3,22	3,20
25	2,85	2,56	2,50	2,48
26	3,28	3,82	2,31	2,76
27	2,78	2,28	2,09	2,36
28	2,39	2,12	2,09	2,20
29	3,42	2,52	2,18	2,64
30	1,96	2,48	2,50	1,72
31	3,60	3,58	3,50	3,88
32	2,53	2,56	2,54	2,76
33	2,92	2,04	2,00	2,20
34	1,67	2,44	2,00	1,72

Tablo-9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum anketine verdikleri cevapların seçeneklere göre dağılımının ortalamaları genel anlamda artış gösterirken, kontrol grubundaki öğrencilerde ise bu artışın çok fazla olmadığı anlaşılacaktır.

Tablo 10. Öğrencilerin fizik dersine yönelik tutum ölçeği anketine verdikleri cevapların seçeneklere göre dağılımının ortalamalarının yüzdeleri

Soru numarası	**DENEY GRUBU**		**KONTROL GRUBU**	
	ÖN TEST	**SON TEST**	**ÖN TEST**	**SON TEST**
1	0,734	0,760	0,818	0,696
2	0,600	0,896	0,808	0,672
3	0,520	0,600	0,518	0,344
4	0,642	0,712	0,662	0,728
5	0,606	0,568	0,536	0,576
6	0,500	0,584	0,572	0,520
7	0,434	0,432	0,408	0,464
8	0,564	0,432	0,480	0,520
9	0,664	0,760	0,700	0,656
10	0,614	0,472	0,600	0,608
11	0,520	0,584	0,618	0,592
12	0,578	0,504	0,626	0,696
13	0,700	0,600	0,608	0,696
14	0,478	0,600	0,526	0,448

Soru numarası	DENEY GRUBU		KONTROL GRUBU	
	ÖN TEST	SON TEST	ÖN TEST	SON TEST
15	0,792	0,800	0,754	0,752
16	0,564	0,672	0,590	0,560
17	0,464	0,392	0,436	0,552
18	0,764	0,770	0,744	0,690
19	0,456	0,528	0,600	0,472
20	0,578	0,728	0,718	0,616
21	0,550	0,640	0,600	0,552
22	0,492	0,368	0,408	0,472
23	0,756	0,640	0,672	0,760
24	0,714	0,648	0,644	0,640
25	0,570	0,512	0,500	0,496
26	0,656	0,760	0,463	0,552
27	0,556	0,456	0,418	0,472
28	0,478	0,424	0,418	0,440
29	0,684	0,504	0,436	0,528
30	0,392	0,496	0,500	0,344
31	0,720	0,716	0,700	0,776
32	0,506	0,512	0,508	0,552
33	0,584	0,408	0,400	0,440
34	0,334	0,488	0,400	0,344

Yapılan tutum ölçeği testinde, 2. soruda sorulan “fizik dersi sevdiğim dersler arasındadır” sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %60, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %80 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %89, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %67 olarak bulunmuş buna ek olarak deney grubundaki öğrencilerde olumlu bir tutum kazanıldığı gözlenirken bu durum kontrol grubunda tam tersi şekilde olmuştur.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 3. soruda sorulan “fizik dersi için önceden çalışmayı severim” sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %52, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %51 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %60, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %34 olarak bulunmuştur. Görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarında olumsuz yönde bir gelişme gözlenmiştir.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 9. soruda sorulan “fizik konularını öğrenmek zahmete değer” sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %66, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %76 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %76, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %65 olarak bulunmuştur. Bunun sonucu olarak deney grubunda ki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu bir tutum kazandığı gözlenmiştir.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 12. soruda sorulan "bazılarının fizik dersinden nasıl bu kadar hoşlandıklarını anlamıyorum" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %57, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %62 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %50, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %69 olarak bulunmuş, bunun sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerde fizik dersine yönelik olarak olumsuz düşünmenin arttığı gözlenmiştir.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 20. soruda sorulan "başkalarıyla fizik dersi hakkında konuşmayı severim" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %57, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %71 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %72, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %61 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlardan, kontrol grubundaki öğrencilerin tutumlarında olumsuz yönde bir gelişme olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 21. soruda sorulan "fizik laboratuarı dersinden zevk alırım" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %55, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %60 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %64, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %52 olarak bulunmuştur.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 22. soruda sorulan "fizik dersinin adını duymak bile beni rahatsız eder" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %49, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %40 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %36, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %47 olarak bulunmuştur.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 26. soruda sorulan "fizik dersi sıkıcıdır" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %65, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %46 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %76, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %55 olarak bulunmuştur.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 29. soruda sorulan "fizik dersi benim için ilgi çekici bir ders değildir" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %68, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %43 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %50, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %52 olarak bulunmuştur.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 30. soruda sorulan "daha fazla fizik dersi alma imkânım olsaydı, alırdım" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarını yüzdeleri %39, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %50 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ise %49, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %34 olarak bulunmuştur.

Yapılan tutum ölçeği testinde, 34. soruda sorulan "fizik alanını isteyerek seçtim" sorusunda; ön testte deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %33, kontrol grubundaki öğrencilerin ise %40 ve son testte, deney grubundaki öğrencilerin ortalamalarının yüzdeleri %48, kontrol grubunda ki öğrencilerin ise %34 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin bilgi ve tutum testinden aldıkları puanlar arasında bir korelasyon olup olmadığına bakılmış olup sonuçlar Tablo-11 ve 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgi ve tutum testleri arasındaki korelasyon

Testler	**N**	**r**	**p**
Bilgi ölçeği ön test- Tutum ölçeği ön test	30	-0,241	>0,05
Bilgi ölçeği son test-Tutum ölçeği son test	30	0,668	>0,05

Tablo 12. Deney grubu öğrencilerinin bilgi ve tutum testleri arasındaki korelasyon

Testler	**N**	**r**	**p**
Bilgi ölçeği ön test- Tutum ölçeği ön test	30	-0,552	>0,05
Bilgi ölçeği son test-Tutum ölçeği son test	30	0,970	>0,05

Tablo-11'de ve 12'de görüleceği gibi deney ve kontrol gruplarının bilgi ve tutum ön testlerinden aldıkları puanlar arasında belirli bir negatif korelasyonun olduğu anlaşılmış olup, başarı ile tutum arasında çok güçlü pozitif doğrusal bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu, iki değişken arasında bir neden sonuç ilişkisi olmamakla birlikte, tutum puanı yüksek olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olacağı varsayımı yapılabilir. Ancak daha sağlıklı bir yorum yapabilmek için farklı değişkenlerin başarı ve tutuma etkisi araştırılmalıdır.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Daha önce de ifade edildiği gibi bu çalışmanın amacı laboratuar yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisini araştırmaktır. Ayrıca çalışmada bu iki yöntemin öğrencilerin fizik dersine karşı tutumları üzerine etkisi de araştırılmıştır.

Bu amaca yönelik olarak, öğrencilerin konu ile ilgili bilgilerini yoklamak amacıyla geliştirilen bilgi testi uygulama öncesinde hem deney, hem de kontrol grubundaki öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Ön testten elde edilen sonuçların analiz edilmesi sonucunda her iki grup arasında başlangıçta başarı açısından istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir (t=-0,499; p=0,619). Bu anlamda her iki grubun da uygulama öncesinde konu ile ilgili başarı açısından birbirine eşit olduğu kabul edilmiş, deney ve kontrol grubunun başlangıçta homojen olduğu varsayılmıştır.

Uygulanan iki yöntemin, öğrencilerin konuyu anlama düzeyleri üzerine etkisini araştırmak amacıyla geliştirilmiş olan bilgi testi uygulama sonrası her iki gruba da son test olarak yeniden uygulanmıştır. Son testten elde edilen veriler analiz edildiği zaman deney grubundaki öğrencilerin başarı ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ortalamasından daha yüksek olduğu, hem kontrol hem de deney grubunda yer alan öğrencilerde genelde doğru cevap oranlarının arttığı; ancak bu artmanın deney grubunda daha ileri seviyede olduğu gözlenmiş olup laboratuar yönteminin kullanıldığı deney grubunun başarısı ile geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunun başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir (t=13,848; p=0,000). Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında; bilimsel kavramların

öğrenilmesinde laboratuar yöntemi kullanılarak yapılan ders anlatımının geleneksel öğretim yöntemi kullanılarak yapılan ders anlatımına oranla daha başarılı olduğunu söylenebilir.

Daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin fiziğe karşı tutumlarını belirlemek amacıyla fizik tutum ölçeği, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tamamına ön test olarak uygulanmıştır. Bu testten elde edilen verilerin analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarının fizik tutum ölçeği ön test ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olmadığı görülmüş, buna göre uygulamaya başlamadan önce ortalama olarak her iki grubun fiziğe karşı tutumlarının birbirine eşit olduğu sonucuna varılmıştır.

Uygulanan her iki yöntemin öğrencilerin fiziğe karşı tutumlarına etkisinin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla fizik dersi tutum ölçeği, çalışma kapsamındaki tüm öğrencilere son test olarak yeniden uygulanmıştır. Son testten elde edilen veriler analiz edildiği zaman, deney grubundaki öğrencilerin tutum anketine verdikleri cevapların ortalamaları ile kontrol grubu öğrencilerinin tutum anketine verdikleri cevaplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre laboratuar yöntemi kullanılarak ders anlatılan deney grubu ile geleneksel yöntem kullanılarak ders anlatılan kontrol grubu üzerinde fizik dersine karşı tutumlarda bir farklılık bulunmuş olmakla birlikte laboratuar yönteminin, deney grubundaki öğrencilerin ilgili konuyu öğrenmelerinde daha kolaylaştırıcı bir rol oynadığı görülmüştür.

Fen öğretiminde laboratuar yöntemi kullanılmasının; öğrencilerin fen eğitim-öğretim sürecine aktif katılmalarını, kavramlar arası ilişkiler kurabilmelerini, bilimsel gerçeklere ulaşma yollarını öğrenmelerini, öğrendikleri teorik bilgileri pratikte kullanabilmelerini, ve fen derslerine karşı olumlu tutumlar kazanmalarını sağlayabildiklerini belirtilmektedir Dolayısıyla okulların tümünde fen laboratuarının kurulması ve kullanılması büyük önem taşımaktadır (Erdemir vd 1999).

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında fen bilimleri eğitiminde en etkili ve kalıcı öğrenmenin, derslerin laboratuar çalışmalarına dayalı işlenmesiyle olacağını; laboratuarda, yaparak yaşayarak yapılan bir öğretimin, tüm duyu organlarını kullanma imkânı vereceğini ve sebep-sonuç yorumu yapma zorunluluğu nedeniyle de edimsel ve düşünsel beceriler birleştirme olanağı sağlayacağı söylenebilir. Dolayısıyla laboratuar yöntemi kullanılarak işlenen bir ders kalıcı bir eğitim türü olarak tanımlanabilir.

Yukarıda belirtilenler ışığında genel olarak ifade etmek gerekirse laboratuar yöntemi kullanılarak ders anlatılan deney grubunun başarısının, geleneksel olarak ders anlatılan kontrol grubunun başarısına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Tutum testinden elde edilen sonuçlara göre uygulanan yöntemin, öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarında olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bilimin önemli temel yapıtaşlarından birisi olan fizik gibi önemli bir ders hakkında olumlu düşünen bireylerin; bilgiyi doğrudan alıp ezberleyerek tüketmesi yerine, bilgiyi düşünerek ve sorgulayarak bilinçli bir biçimde kullanması ve yaşadığı hayatla bağdaştırması eğitim sistemimizin hedeflediği önemli amaçlardan bir tanesidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayan aktif öğrenme yaklaşımlarından biri olan laboratuar yönteminin, öğrencilerin başarılarına önemli derecede katkı sağladığı anlaşılmıştır.

KAYNAKLAR

Bozdoğan, A. E., Yalçın, N., 2004. İlköğretim Fen Bilgisi Derslerindeki deneylerin Yapılma Sıklığı Ve Fizik Deneylerinde Karşılaşılan Sorunlar. G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1), 59-70.

Çorlu, M.A., Özçelik, D.A., Özdaş, K., Ekrem, N., Şenyol, M., 1991. AnadoluÜniversitesi çıköğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı Fizik Öğretimi, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 54-55, 59-65, Eskişehir.

Ekici, F.T., Ekici, E., Taşkın, S., 2005. "Fen Lâboratuvarlarının İçinde Bulunduğu Durum", V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Erdemir, M., Aydın, A. ve Soylu, H. 1999. İlköğretim Okulları 4. ve 5. Sınıflarda Fen Bilgisi Dersini Yürüten Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. Kastamonu Eğitim Dergisi, 7 (2), 31-40.

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN BAZI KİMYA KONULARIYLA İLGİLİ KAVRAM YANILGILARI

Safiye ASLAN
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi, AKSARAY
safiyeaslan@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmada, lise 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin "kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme, maddenin doğası" konularıyla ilgili kavram yanılgılarını belirlemek ve sınıflar arası bir karşılaştırma yapmak amaçlanmıştır. Çalışmaya Türkiye'deki iki farklı lisede (Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi) öğrenim gören toplam 165 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yazılı argüman oluşturmalarını desteklemeye yönelik olarak hazırlanan üç yazılı materyal kullanılmıştır. Öğrencilerin araştırma kapsamında yer alan konularla ilgili yapılandırdıkları yazılı argümanlar incelendiğinde; 9, 10 ve 11. sınıf öğrencilerinin en çok erime ve çözünme, 12. sınıf öğrencilerinin ise maddenin doğası konusunda kavram yanılgılarına sahip oldukları, her üç konuyla ilgili öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının 9. sınıftan 12. sınıfa doğru gidildikçe azaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kavram yanılgısı, kimya eğitimi, kimyasal tepkimeler, erime, çözünme, maddenin doğası.

ABSTRACT

This study is aimed at revealing misconceptions of the high school 9th, 10th, 11th and 12th grade students about issues on "chemical reactions, melting and dissolution, the nature of matter" and making comparison between the classes. 165 students from two different high schools in Turkey (Anatolian High Schools and Anatolian Teacher High School) participated in the study. In this study, the three written materials prepared by students for support of making written argument was used as tool for collection of data. When the written arguments made by students related to issues of the research were examined, it was found out that the students of the the 9th, 10th and 11th grades had misconceptions in the issues mostly related to melting and dissolution, while the students of the 12th grade has misconceptions about the nature of the substance, in addition the decrease of misconceptions on all issues is seen from the 9th towards the 12th grade.

Keywors: Misconception, chemical education, chemical reactions, melting, dissolution, nature of matter.

GİRİŞ

Dünyada ve ülkemizde kimya öğretimiyle ilgili pek çok güçlüğün yaşandığı bilinen bir gerçektir. Etkili bir kimya öğretimi için karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde bu güçlükler arasında, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının da yer aldığı görülmektedir. Öğrenciler, çevreleriyle etkileşimleri sonucu deneyimlere ve yorumlara sahip olurlar. Bu deneyim ve yorumlar, bilimsel konsensüs tarafından kabul edilenden farklı olduğunda kavram yanılgısı olarak kabul edilir (Bodner, 1986). Kavram yanılgıları literatürde "yanlış kavrama", "alternatif kavrama", "alternatif çatı", "çocukların bilimi", "ön yargı", "genel duyu kavramları", "saf kavramlar" veya "kendiliğinden oluşan bilgiler" olarak da adlandırılmaktadır (Gilbert, Osborne & Fensham, 1982; Garnett & Treagust, 1990; Köseoğlu & Atasoy, 2003; Yağbasan & Gülçiçek, 2003).

Kavram yanılgılarının doğası incelendiğinde; kavram yanılgılarının ön yargılı fikirler, bilimsel olmayan inançlar, kavramsal yanlış anlamalar, konuşma dilinden kaynaklanan kavram yanılgıları ve gerçeklere dayalı kavram yanılgıları olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir (Köseoğlu & Atasoy, 2003; Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Kavram yanılgılarının kaynakları araştırıldığında ise; öğrencilerin ön bilgilerinin, sosyal çevrenin, konuşma dilinin, medyanın, öğretmenlerin ve kitapların kavram yanılgılarına neden olabileceği görülmektedir (Barke, Hazari & Yitbarek, 2009, Köseoğlu & Atasoy, 2003; Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Burada kimya ile ilgili kavram yanılgılarına neden olabilen iki duruma dikkat çekilecektir. Pek çok kavram yanılgısı, öğrencilerin öğrenmeye karşı gösterdikleri dirençten kaynaklanabilir. Bu direnç öğrencilerin kimya ile ilgili olayları ve olguları yorumlarken, kendi deneyimlerini ve yorumlamalarını kullanmalarına neden olur. Bu durum ise kavram yanılgılarının kökleşmesini sağlar (Driver & Easley, 1978). Bir diğer durum ise; kimyanın makro, mikro ve sembolik seviyeler olarak ifade edilen üç seviyede bilgi ile öğrenilmesi sırasında öğrencilerin, bu üç seviye ve bu seviyeler arasındaki ilişkileri anlamakta karşılaştıkları güçlüklerdir (Childs & Sheehan, 2009; Sirhan, 2007; Talanquer, 2011).

Kavram yanılgılarının en önemli özelliği; sonraki öğrenmelere olumsuz yönde etki etmeleridir (Yürük, Çakır & Geban, 2000). Çünkü öğrenciler, yeni bilgileri öğrenirken daha önceki bilgilerini kullanırlar. Yeni bilgiler ile daha önceki bilgiler arasındaki ilişki, öğrenme için çok önemli bir role sahiptir. Bu ilişkinin doğru kurulabilmesi için öğrencilerin, bilimsel olarak doğru kabul edilen kavramlara sahip olmaları gerekir. Şayet öğrencilerin ön bilgileri kavram yanılgısı içeriyorsa, bu durum sonraki bilgilerin öğrenilmesinde hataya sebep olabilir. Bu nedenle kimya öğretiminde, öğrencilerin ön bilgilerinin dikkate alınması, kavramlarla ilgili ne bildiğinin öğrenilmesi ve bu farkındalıkla öğretimin planlanması önem taşımaktadır.

Kimyanın temel konuları arasında maddenin doğası, erime ve çözünme, kimyasal tepkimeler konuları yer almaktadır (Barke, Hazari & Yitbarek, 2009; Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken & Geban, 2004; Sarıbaş & Köseoğlu, 2006). Öğrenciler formal ya da informal öğrenme ortamlarında bu konularla ilgili sıkça deneyim yaşarlar ve bu konulara ilişkin yorumlara sahiptirler. Bu deneyim ve yorumların kavram yanılgısı olup olmadığının belirlenmesi, ileri düzeydeki konularda anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için önemlidir. Maddenin doğası, erime ve çözünme, kimyasal tepkimeler konularıyla ilgili öğrencilerde tespit edilen kavram yanılgılarından bazıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Maddenin doğası ilgili olarak öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarından bazıları

Madde sürekli bir yapıya sahiptir ve atom ya da moleküller (tanecikler) arasında boşluk yoktur (Canpolat, Pınarbaşı, Bayrakçeken & Geban, 2004; Kind, 2004; Garnett, Garnett & Hackling, 1995; Margel, Eylonand & Sceherz, 2004; Nakhleh, 1992; Nakhleh, Samarapungavan & Saglam, 2005).
Moleküller maddelerin içindedir.
Maddeler yok olabilir veya duruma göre var olabilir (Lee, Eichinger, Anderson, Berkheimer & Blakeslee, 1993).
Atomlar canlıdır, çünkü hareket ederler.
Atomlar ve moleküller makroskopik özelliklere sahiptirler, örneğin ısıtıldığında genleşirler.
Bütün atomların kütleleri aynıdır (Garnett, Garnett, & Hackling, 1995)
Buhardaki su molekülleri, buzdaki su moleküllerinden daha geniştir (Griffiths & Preston, 1992).
Tanecikler arasında toz, kir, hava, oksijen ve azot gibi diğer gazlar bulunur (Novick & Nussbaum, 1978).

Tablo 2. Çözünme ve şekerin suda çözünmesiyle ilgili olarak öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarından bazıları

Şeker çözünürken farklı büyüklükteki tanelere ayrılır.

Kimyasal değişime uğrar (Valnides, 2000).
Su dolu bir kaba şeker eklenir ve bir süre beklenirse, şeker erir.
Şeker molekülleri sudan daha ağır olduğu için dibe çöker (Özkan, Tekkaya & Çakıroğlu, 2002).
Çözünme olayı katı halden sıvı hale geçiştir (Kabapınar, 2001; Özkan et. al., 2002).
Şeker, katıdan sıvıya dönüşür (Ebenezer & Erickson, 1996; Ebenezer, 2001).
Şeker ve su kimyasal tepkimeye girer (Çalık & Ayas, 2005; Ebenezer & Erickson, 1996; Ebenezer, 2001; Tien, Teichert & Rickey, 2007).
Şeker çözündüğünde yok olur.
Erime ve çözünme aynı kavramlardır.
Çözünen şeker erimiş olur.
Şeker eriyebildiği için çözünür.
Şeker su içinde çözündüğü zaman su şekerin özelliklerini/şeker suyun özelliklerini alır (Demirbaş, Tanrıverdi, Altınışık & Şahintürk, 2011; Kind, 2004).
Madde eriyerek çözünür.
Erimede bir çözünmedir.
Eğer çözelti katı-sıvı çözeltiyse çözünme ve erime birbirine eşittir (Gödek, 2004)
Şeker suda çözündüğünde şeker özelliğini ve şeklini kaybeder, şekeri tekrar elde edemeyiz.
Şeker suyu etkiler ve yapısını bozar.
Şeker suda çözündüğünde katı haldeki kimyasal özelliğini taşımaz (Demircioğlu, Özmen & Demircioğlu, 2006).
Şeker molekülleri atomlara veya iyonlara ayrışır. (Tezcan & Bilgin, 2004; Tien et. al., 2007).
Şeker su ile kimyasal bağ oluşturur (Tien et. al., 2007).
Çözünme sürecinde çözünen yok olur, erir veya buharlaşır.
Çözünenin molekülleri çözünür (Lee et. al., 1993).

Tablo 3. Kimyasal tepkimeler ile ilgili olarak öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarından bazıları

Bir çökelme tepkimesinde, toplam kütle artar. Çünkü oluşan çökelti katıdır ve bu katı çökelti sıvıdan daha ağırdır.
Kapalı bir sistemde kimyasal bir yanma olayı meydana geldiğinde toplam kütle azalır (Özmen & Ayas, 2003).
Kimyasal tepkimedeki bağların kopması ekzotermik, bağların oluşması endotermiktir (Boo & Watson, 2001).
Mumun yanması endotermiktir. Çünkü onu yakmak için ısı gerekir (de Vos & Verdonk, 1986).
Bileşikler oluşurken madde kaybı olur.
Bileşikler, bileşenlerine dönüşürken ortamda daha fazla madde bulunur (Tezcan & Uzun, 2007).
Yanma tepkimelerinde kütle kaybı olur.
Kütle korunur ancak atomların türleri ve sayıları korunmaz.
Gazlar arasındaki kimyasal tepkimeler sadece karışmadır.
Kimyasal tepkimelerde moleküller korunur.
$N_2 + O_2 \rightarrow NO_2$ tepkimesi gerçekleşmez, çünkü N_2 ve O_2 ayrışmazlar (Kind, 2004).
Değişimlerde maddeler korunur ancak kütlenin korunması şart değildir (Lee et. al., 1993).

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme, maddenin doğası ile ilgili kavram yanılgılarını belirlemek ve sınıflar arası bir karşılaştırma yapmaktır. Bu amaçla aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır:

1) Lise öğrencilerinin kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme, maddenin doğası konularına ilişkin kavram yanılgıları nelerdir?

2) Lise öğrencilerinin kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme, maddenin doğası konularına ilişkin sahip oldukları kavram yanılgıları açısından, sınıflar arası bir karşılaştırmanın sonucu nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulmasıdır.

Betimsel araştırmalarda, üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olguları kontrol etme etkinliği yoktur. Dolayısıyla araştırmacı bu olgulara müdahale etmez, onların akışını engellemez, gelişme ve değişmesini sağlamaz (Sönmez & Alacapınar, 2011). Betimsel çalışmalar, olguların ne olduğunun ortaya konulmaya, görünüşünün bir fotoğrafının çekilmeye çalışıldığı araştırmalardır (Kaptan 1998; Sönmez & Alacapınar, 2011).

Örneklem

Bu çalışmaya Türkiye'deki iki farklı lisenin (Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi) 9. sınıflarından 52, 10. sınıflarından 38, 11. sınıflarından 42, 12. sınıflarından 33 olmak üzere 165 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak uzman görüşüne başvurularak; "kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme, maddenin doğası" konularıyla ilgili; "Bu gözlem sonucunda siz nasıl bir iddia ortaya atardınız?", "Gerekçeleriniz nelerdir?", "İddianızı hangi delillerle desteklersiniz?", "Sizin farklı bir iddianız var mı?" gibi sorular içeren ve öğrencilerin yazılı argüman oluşturmalarını desteklemeye yönelik olarak hazırlanan üç yazılı materyal kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan materyaller, verilerin analizi kısmında verilmiştir.

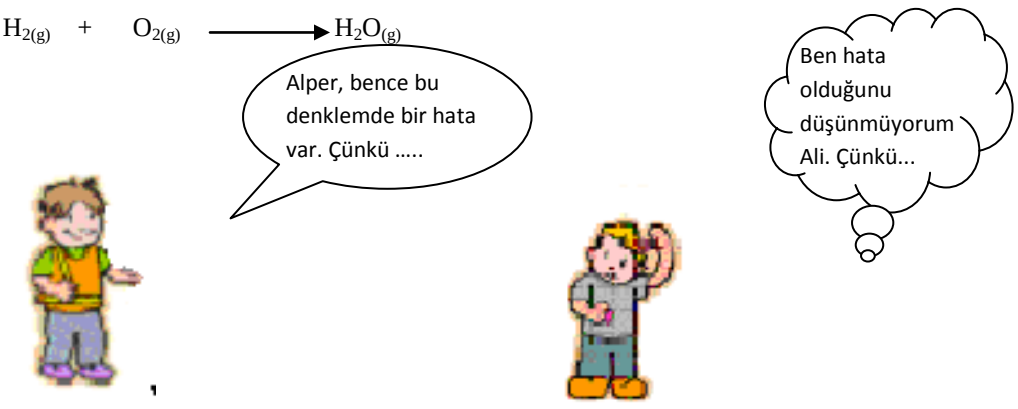
Verilerin Analizi

Öğrencilerin yazılı argüman oluşturmaları sırasında, açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar analiz edilerek incelenmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları belirlenmiş, benzer özelliklerine göre kategorileştirilmiş, frekans ve yüzde oranı değerleri olarak tabloya dönüştürülerek verilmiştir. Genel durum değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

1. Yazılı argüman

$H_{2(g)} + O_{2(g)} \longrightarrow H_2O_{(g)}$



Ali Alper

Sizce Alper ve Ali'den kim haklı?
Cevabınızın gerekçesini yazınız.

Öğrencilerin kimyasal tepkimeler konusu ile ilgili oluşturdukları 1. yazılı argümanlar incelenmiş ve öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları kavram yanılgıları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Kimyasal tepkimeler konusu ile ilgili kavram yanılgıları, kavram yanılgısına sahip öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%)

	9. sınıf (n=52)		10. sınıf (n=38)		11. sınıf (n=42)		12. sınıf (n=33)	
Kavram yanılgısı	f	%	f	%	f	%	f	%
H_2 + O → H_2O olması gerekir.	5	9,6	5	13,2	6	14,3	-	-
H_2 + O_2→ H_2O_2 olması gerekir.	6	11,5	1	2,6	-	-	-	-
H_2 + O_2→ H_2O_2 olur, sonra ikiler sadeleşir ve H_2 + O_2→ HO olur.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
$H_2O_{(s)}$ olması gerekir. Su gaz değil sıvıdır.	2	3,8	5	13,2	2	4,8	-	-
Girenlerde iki oksijen molekülü, ürünlerde bir tane oksijen molekülü vardır.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Kimyasal denklemde giren molekül sayısıyla çıkan molekül sayısı aynıdır.	-		-	-	1	2,4	-	-
Toplam	15	28,7	11	29,0	9	21,5	-	-

Tablo 4'de verilen bulgular, çalışmaya katılan 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin kimyasal tepkimeler konusu ile ilgili benzer düzeyde (%28,7; %29,0), 11. sınıf öğrencilerinin daha az (%21,5) kavram yanılgısına sahip olduğunu, 12. sınıf öğrencilerinde ise konuyla ilgili kavram yanılgısının bulunmadığını göstermektedir. Bu durum; artan ders deneyimi ve zihinsel gelişim seviyesinin kavram yanılgılarının azalmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kimyasal tepkimeler ile ilgili olarak, kimyasal tepkime denklemlerini denkleştirme konusunda bazı öğrencilerin kavram yanılgısına sahip oldukları görülmektedir. Öğrenci ifadeleri bu durumun nedeni olarak; öğrencilerin kimyasal tepkimelerde kütlenin korunumuna ilişkin yeterince anlayış geliştiremediklerini düşündürmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin bileşiklerin kaba formül ve molekül formülleri ile bunların kullanılış biçimleri arasında doğru ilişki kuramadıkları söylenebilir. Öğrencilerin bazıları ise suyun oluşum tepkimesinde gösterilen $H_2O_{(g)}$ ifadesinin yanlış olduğunu ve suyun sıvı olduğunu ifade etmektedirler. Bu durumda öğrencilerin, suyun kimyasal tepkimelerde sadece sıvı halde bulunması gerektiğini düşündükleri veya su (veya H_2O) ifadesinin öğrenciler için sıvı haldeki suyu ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca atom ve molekül kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı ve kimyasal tepkimelerde molekül sayısının korunduğu şeklinde kavram yanılgısının olduğu görülmektedir.

2. Yazılı argüman

Eren ve Akın içinde su bulunan iki bardaktan birine birkaç buz parçası, diğerine ise bir miktar şeker atarlar. Bir süre gözlem yaptıktan sonra şu şekilde iddia ortaya atarlar:



Eren Akın

Sizce kim haklı?

Bu gözlem sonucunda siz nasıl bir iddia ortaya atardınız?
Bu gözlem sonucunda siz nasıl bir iddia ortaya atardınız?

Gerekçeleriniz:

Öğrencilerin erime ve çözünme konusu ile ilgili oluşturdukları 2. yazılı argümanlarda karşılaşılan kavram yanılgıları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Erime ve çözünme konusu ile ilgili kavram yanılgıları, kavram yanılgısına sahip öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%)

	9. sınıf (n=52)		10. sınıf (n=38)		11. sınıf (n=42)		12. sınıf (n=33)	
Kavram yanılgısı	f	%	f	%	f	%	f	%
Buz ve şeker suda çözündü.	8	15,4	3	7,9	2	4,8	-	-
Buz ve şeker suda erimez, çözünür. Kimyada çözünür kavramı daha çok kullanılır.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Buz ve şeker erimezler, sıcak ya da soğuk ortamlarda çözünürler.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Buz da şeker de hem erimiş, hem çözünmüştür.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Buz suda erirken atomlar arasındaki bağlar kopar.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Buz ve şeker suda çözündü. Çözününce yapı taşına kadar ayrışır.	2	3,8	-	-	-	-	-	-
Buz da şeker de çözündü. Erime sıcaklıkla olur, erime halk arasında hem erime hem çözünme olarak biliniyor.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Buz eridi, şeker çözündü. Kimyasal bir olay gerçekleşti.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Şeker dondurulmuş halde olmadığı için erimez, çözünür.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Buzun erimesi fiziksel, şekerin çözünmesi kimyasal olaylardır.	-	-	2	5,3	-	-	-	-
Buz suda eridiği için tekrar meydana gelmez.	-	-	1	2,6	-	-	-	-
Buz suda kimyasal yapılarına ayrılmadığı için eridi. Ayrılsaydı çözünürdü.	-	-	1	2,6	-	-	-	-
Şeker kimyasal yapılarına ayrılmadığı için çözündü. Eriseydi ayrılırdı.	-	-	2	5,3	-	-	-	-
Şeker sıcak suyun içine atılsaydı erirdi.	-	-	1	2,6	-	-	-	-
Şeker de buz gibi eridi.	-	-	2	5,3	1	2,4	-	-
Şeker katıdır ama ısı alınca erimez. O yüzden suya konulunca çözünmektedir.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Kimyasal bağların kopmasıyla madde hal değiştirir.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Buz sudan ısı aldığında çözünür.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Buz kristal yapıdadır. Bu yüzden kristalin erimesi değil çözünmesi gerekir.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Şeker suda iyonlarına ayrışır.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Şeker kovalent bağlı olduğundan suda erir.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Şeker eski halini alamadığı için çözünür.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
İkisi tamamen bittiği halde niye erime ve çözünme olarak ikiye ayrılır? Ayrılmaması lazım. Çünkü aynı şeyler.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Şeker hiçbir zaman erimez, ancak çözünür.	-	-	-	-	-	-	2	6,1
Toplam	17	32,5	12	31,6	11	26,4	2	6,1

Erime ve çözünme konusunda yine 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin benzer düzeyde (%32,5; %31,6), 11. sınıf öğrencilerinin daha az (%26,4), 12. sınıf öğrencilerinin ise en az (%6,1) kavram yanılgısına sahip olduğu

görülmektedir. Bu konudaki kavram yanılgıları, kimyasal tepkimeler ve maddenin doğası konularındakinden daha fazladır. Öğrencilerin günlük yaşamlarında sıkça karşılaştıkları iki olaya ilişkin sahip oldukları kavram yanılgıları; öğrencilerin erime ve çözünme kavramları ile ilgili derinlemesine bir anlayış geliştiremediklerini ortaya koymaktadır. Öğrenci ifadelerinden bir tanesi bu durumu çok net bir şekilde ortaya koymaktadır: "(Buz ve şeker suya atıldığında) İkisi tamamen bittiği halde niye erime ve çözünme olarak ikiye ayrılır?". Bu durum, öğrencilerin karşılaştıkları olayları erime veya çözünme olarak değerlendirme konusunda hataya düşmelerine ve şekerin suya atılması durumunda eridiğini veya buzun suya atıldığı zaman çözündüğünü düşünmelerine sebep olmaktadır. Bazı öğrencilerin, buzun erimesini veya şekerin suda çözünmesini kimyasal bir değişim olarak düşündüğü, bazılarının ise maddenin hal değiştirirken kimyasal bağların koptuğu veya şeker çözünürken yapı taşına kadar ayrıştığı şeklinde değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu kavram yanılgılarına öğrencilerin kimyasal bağlar, fiziksel ve kimyasal değişme konularındaki kavramaları ile erime ve çözünme konusu arasında doğru ilişki kuramamalarının neden olduğu söylenebilir.

3. Yazılı argüman

Kimya, evrendeki maddelerin doğasını ve davranışını inceleyen ve böylelikle elde edilen bilgileri insanlığın ihtiyaçlarının karşılanması, huzuru ve mutluluğu için kullanan bir bilim dalıdır. Kimyanın konusu olan maddenin yapısı ile ilgili temel olarak iki iddia ortaya atılmıştır:

İddia 1: Maddenin yapısı süreklidir (bütünseldir).

İddia 2: Maddenin yapısı tanecikli ve boşlukludur.

Siz ortaya atılan bu iddialardan hangisini desteklersiniz veya sizin farklı iddianız varsa yazınız:

Seçtiğiniz ya da sizin yazdığınız iddiayı hangi delillerle desteklersiniz?

Seçtiğiniz ya da sizin yazdığınız iddiayı desteklemek için yazdığınız delilleri, niçin yazdığınızı (gerekçelerini) belirtiniz:

Öğrencilerin maddenin doğası ile ilgili oluşturdukları 3. yazılı argümanlar incelendiğinde karşılaşılan kavram yanılgıları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Maddenin doğası konusu ile ilgili kavram yanılgıları, kavram yanılgısına sahip öğrenci sayısı (f) ve yüzdesi (%)

	9. sınıf (n=52)		10. sınıf (n=38)		11. sınıf (n=42)		12. sınıf (n=33)	
Kavram yanılgısı	f	%	f	%	f	%	f	%
Madde taneciklidir fakat duruma göre değişebilir. Maddenin yapısı aynı zamanda sürekli de olabilir.	2	3,8	-	-	-		-	-
Maddenin yapısı bütünsel ve birleşiktir.	3	5,8	5	13,2	2	4,8	-	-
Madde içi dolu ve bütünseldir.	3	5,8	-	-	-	-	-	-
Katı maddeler bütünsel, sıvı ve gaz maddeler boşluklu ve tanecikli yapıdadır.	1	1,9	-	-	-	-	-	-
Katı maddelerde boşluk yoktur.	3	5,8	-	-	1	2,4	-	-
Katılar sıkıştırılamazlar.	2	3,8	-	-	-	-	-	-
Madde tanecikli ancak boşluklu değildir.	-	-	1	2,6	-	-	-	-

Madde bir bütün ve düzen içinde görünürler. Bu yüzden madde bütünsel yapıdadır.	-	-	2	5,3	-	-	-	-
Maddenin yapısı sürekli olmasaydı boşluk olsaydı katı maddelerin şekli olmazdı.	-	-	1	2,6	-	-	-	-
Madde hem tanecikli hem bütünsel yapıdadır.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Maddenin yapısı taneciklidir. Uygun geometride birleşirlerse boşluklu da olur.  ve  gibi.	-	-	-	-	1	2,4	-	-
Madde geçirgen değildir.	-	-	-	-	1	2,4	-	
Maddenin yapısı hem sürekli hem de boşluklu ve taneciklidir.	-	-	-	-	-	-	2	6,1
Maddenin yapısı sürekli veya boşluklu ve tanecikli değildir.	-	-	-	-	-	-	1	3,0
Toplam	14	26,9	9	23,7	6	14,4	3	9,1

Maddenin doğası ile ilgili kavram yanılgılarının en fazla 9. sınıf öğrencilerinde (%26,9), en az 12. sınıf öğrencilerinde (%9,1) olduğu görülmektedir. Bu sonuç da; artan ders deneyimi ve bilişsel seviyenin, kavram yanılgılarının sınıf seviyesi arttıkça azalmasına neden olduğunu düşündürmektedir (10. sınıf %23,7, 11. sınıf %14,4). Maddenin doğası ile ilgili öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarına bakıldığında, bazı öğrencilerin maddenin yapısının sürekli olduğunu, bazılarının ise duruma göre sürekli duruma göre boşluklu ve tanecikli olabileceğini veya bazı maddelerin yapısının sürekli, bazılarının ise boşluklu olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu düşüncelerin gerisinde, maddenin bütünsel görünümü ile maddenin hareketli, boşluklu ve tanecikli yapısı arasındaki farkın öğrenciler tarafından anlaşılamamasının yer aldığı söylenebilir. Ayrıca maddenin üç temel halinin (katı, sıvı, gaz) özelliklerinin, farklarının ve ilişkilerinin derinlemesine anlaşılamaması kavram yanılgılarının meydana gelmesine neden olmuş olabilir. Aslında yukarıda ifade edilen tüm bu kavram yanılgıları, temelde maddenin tanecikli, boşluklu ve hareketli doğasının kavranmasında yaşanan güçlüklere işaret etmektedir (Nakhleh, 1992; Singer, Tal & Wu, 2003).

Tartışma

Bu çalışmada lise öğrencilerinin kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme, maddenin doğası konularında kavram yanılgılarına sahip oldukları ancak sınıf düzeyi arttıkça kavram yanılgılarının azaldığı saptanmıştır. Bu kavram yanılgılarına bakıldığında genel olarak en fazla yanılgının erime ve çözünme, en az yanılgının ise maddenin doğası konusunda olduğu görülmüştür. Bu çalışma kapsamında belirlenen kavram yanılgıları ile çalışmanın giriş kısmında verilen ve literatürde yer alan yanılgıların benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme konularındaki kavram yanılgıları incelendiğinde, bu yanılgıların maddenin doğası konusunda yeterince anlayış geliştiremediklerinden kaynaklandığını düşündürmektedir. Maddenin doğası konusunun derinlemesine anlaşılamaması, bu konuya dayalı olarak öğretilen kimyasal tepkimeler, erime ve çözünme konularında daha fazla kavram yanılgısının oluşmasına neden olabilir. Ayrıca bazı yanılgıların nedeni, günlük yaşamda kullanılan dil ile bilim toplumu tarafından kullanılan terminoloji arasındaki fark olabilir. Özellikle günlük yaşamda suya veya çaya şeker atıldığında "şeker eridi" ifadesinin sıkça kullanılması, öğrencilerin şekerin eridiğini düşünmelerine sebep olduğu ve bu durumu tanecikler

arası etkileşime, hal değişimine, fiziksel ve kimyasal değişmeye dayalı açıklamalarla desteklemeye çalıştıkları, bu yanılgılı açıklamaların ise maddenin doğası konusuyla ilgili kavramaya bağlı olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada ele alınan ve başta maddenin doğası olmak üzere, kimyasal tepkimeler, erime, çözünme kavramları kimya içeriğinde yer alan soyut kavramlardır ve kimya öğrenmenin temelini oluştururlar. Bu temel kavramların anlaşılamaması reaksiyon hızı, asitler ve bazlar, elektrokimya, kimyasal denge ve çözelti kimyası konularının anlaşılmasını güçleştirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin doğru kavramalara sahip olmaları ve kavramlar arasında doğru ilişkiler kurabilmeleri için; öğrencilerin ön bilgilerinin öğrenilmesi, öğrencilerde oluşabilecek kavram yanılgılarının neler olabileceğinin bilinmesi ve buna göre öğretimin planlanması, kimya öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin azaltılmasına katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

Barke, H-D., Hazari, A. & Yitbarek, S. (2009). *Misconception in Chemistry: Addressing Perceptions in Chemical Education*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, Berlin.

Bodner, G. (1986). Constructivism: A Theory of Knowledge. *Journal of Chemistry Education*, 63(10), 873-878.

Boo, H. K. & Watson, R. (2001). Progression in High School Students' (Aged 16-18) Conceptualizations About Chemical Reactions in Solutions. *Science Education*, 85(5), 568-585.

Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. & Geban, Ö. (2004). Kimyadaki Bazı Yaygın Yanlış Kavramalar.*Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 135-146.

Childs, P. E. & Sheehan M. (2009). What's Difficult About Chemistry? An Irish Perspective. *Chemistry Education Research and Practice,* 10, 204-218.

Çalık, M. & Ayas, A. (2005). A Cross-Age Study on the Understanding of Chemical Solutions and Their Components. *International Education Journal*, 6(1), 30-41.

de Vos, W. & Verdonk, A. (1986). A New Road to Reactions (Part 3). Teaching the Heat Effect of Reactions. *Journal of Chemical Education*, 63(1), 972-974.

Demirbaş, M., Tanrıverdi, G., Altınışık, D. & Şahintürk, Y. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çözeltiler Konusundaki Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 52-69.

Demircioğlu, G., Özmen, H. & Demircioğlu, H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fiziksel ve Kimyasal Değişim Kavramlarını Anlama Düzeyleri ve Yanılgıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(170), 260-273.

Driver, R. & Easley, J. (1978). Pupils and Paradigms: A Review of Literature Related to Concept Development in Adolescent Science Students. *Studies in Science Education*, 5(1), 61-84.

Ebenezer, J. & Erickson, G. (1996). Chemistry Students' Conceptions of Solubility: A Phenomenography. *Science Education*, 80(2), 181-201.

Ebenezer, J. (2001). A Hypermedia Environment to Explore and Negatiate Students' Conceptions: Animation of the Solution Process of Table Salt. *Journal of Science Education and Technology*, 10(1), 73-92.

Garnett, P. J. & Treagust, D. F. (1990). Implications of Research of Students' Understanding of Electrochemistry for Improving Science Curricula and Classroom Practice. *International Journal of Science Education,* 12(12), 147-156.

Garnett, P. J., Garnett, P. J. & Hackling, M. W. (1995). Students' Alternative Conceptions in Chemistry: A Review of Research and Implications for Teaching and Learning. *Studies in Science Education*, 25(1), 69-95.

Gilbert, J. K., Osborne, R. J. & Fensham, P. J. (1982). Childrens' Science and Its Concequences for Teaching. *Science Education*, 66(4), 623-633.

Gödek, Y. (2004). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çözünme Kavramı Hakkındaki Düşünceleri*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (UFBMEK-6), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Griffiths, A. K. & Preston, K. R. (1992). Grade-12 Students' Misconceptions Relating to Fundamental Characteristics of Atoms and Molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6) 611 – 628.

Kabapınar, F. (2001) *Ortaöğretim Öğrencilerinin Çözünürlük Kavramına İlişkin Yanılgılarını Besleyen Düşünce Biçimleri*. Yeni Bin Yılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kaptan, S. (1998).*Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Bilim Kitap Kırtasiye, Ankara.

Kind, V. (2004). *Beyond Appearances: Students' Misconceptions About Basic Chemical Ideas.*

http://www.rsc.org/images/Misconceptions_update_tcm18-188603.pdf Erişim Tarihi: 02.03.2013.

Köseoğlu, F. & Atasoy, B. (Ed.), (2003). *Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı İçin Bir Fen Ders Kitabı Nasıl Olmalı*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

Lee, O., Eichinger, D. C., Anderson, C. W., Berkheimer, G. D. & Blakeslee, T. D. (1993). Changing Middle School Students' Conceptions of Matter and Molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(3), 249-270.

Margel, H., Eylon, B. & Scherz, Z. (2004). "We Actually Saw Atoms With Our Own Eyes". Conceptions and Convictions in Using the Scanning Tunneling Microscope in Junior High School. *Journal of Chemical Education*, 81(4), 558-566.

Nakhleh, M. B. (1992). Why Some Students Don't Learn Chemistry: Chemical Misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191–196.

Nakhleh, M. B., Samarapungavan, A. & Sağlam, Y. (2005). Middle School Students' Beliefs About Matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 581-612.

Novick, S. & Nussbaum, J. (1978). Junior High School Pupils' Understanding of the Particulate Nature of Matter: An Interview Study. *Science Education*, 62(3), 273 – 281.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. & Çakıroğlu, J. (2002). *Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Özyeterlilik İnançları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, Cilt II, 1300-1304, Ankara.

Özmen, H. &Ayas, A. (2003). Students' Difficulties in Understanding of the Conservation of Matter in Open and Closed-system Chemical Reactions. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4(3), 279-290.

Sarıbaş, D. & Köseoglu, F. (2006). The Effect of the Constructivist Method on Pre-Service Chemistry Teachers' Achievement and Conceptual Understanding About Aqueous Solution. *Journal of Science Education*, 7(1), 58-62.

Singer, J., Tal, R.T., & Wu, H-K. (2003). Using Multiple Representations to Support Urban Middle School Students Understanding of Particular Nature of Matter. *School Science and Mathematics*, 103(1), 28-44.

Sirhan, G. (2007). Learning Difficulties in Chemistry: An Overview. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 4(2), 2-20.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Talanquer, V. (2011). Macro, Submicro, and Symbolic: The Many Faces of the Chemistry "Triplet". *International Journal of Science Education*, 33(2), 179-195.

Tezcan, H. & Bilgin, E. (2004). Laboratuar Yönteminin ve Bazı Faktörlerin Öğrenci Başarısına Etkileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 175-191.

Tezcan, H. & Uzun, M. (2007). Element ve Bileşiklerin Öğretiminde İşbirlikçi ve Geleneksel Yöntemlerin Karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 105-108.

Tien, L., Teichert, M. & Rickey, D. (2007). Effectiveness of a MORE Laboratory Module in Prompting Students to Revise Their Molecular-Level Ideas About Solutions. *Journal of Chemical Education*, 84(1), 175-181.

Valanides, N. (2000). Primary Student Teachers' Understanding of the Particulate Nature of Matter and Its Transformations During Dissolving. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1(2), 249-262.

Yağbasan, R. & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Karakteristiklerinin Tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1(13), 102-120.

Yürük, N., Çakır, Ö. S. & Geban, Ö. (2000). Kavramsal Değişim Yaklaşımının Hücresel Solunum KonusundaLise Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Karşı Tutumlarına Etkisi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi,* Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

YARI YAPILANDIRILMIŞ KİMYA DENEYİ UYGULAMALARININ ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL GELİŞİMLERİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF USING SEMI-STRUCTURED EXPERIMENTS IN CHEMISTRY LABORATORY LESSONS ON STUDENTS' COGNITIVE AND NON-COGNITIVE DEVELOPMENT

Asuman Okka
Terakki Vakfı Özel Şişli Terakki Lisesi, Kimya Bölümü, İSTANBUL
asumanokka@terakki.org.tr
Erim Koçyiğit
Terakki Vakfı Okulları, Terakki Öğrenme Geliştirme Merkezi (TÖGEM), İSTANBUL
erimkocyigit@terakki.org.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin kimya laboratuvarındaki deney uygulamalarında aktif rol almalarını ve böylelikle yeni öğrendiklerini, önceki bilgileri ışığında zihinsel süzgeçlerinden geçirerek anlamlı öğrenmeler yaşamalarını sağlamaktır. Bunun için öğrencilerin kendilerine verilen problem cümlesi ve deney malzemelerini kullanarak grup halinde bir deney tasarlayacakları ve sınıf arkadaşlarına uygulayarak anlatacakları öğrenme ortamları hazırlanmıştır. Çalışmada, deneyi uygulayan öğrenciler akran ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş aynı zamanda öz değerlendirme yapmışlardır. Öğrencilerden uygulamaya yönelik görüşleri de alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, deneyi uygulayan öğrenciler yarı yapılandırılmış deneylerde konuyu, deneyin amacını, deney malzemelerini doğru biçimde kullanmayı klasik deney uygulamalarına göre daha iyi anladıkları yönünde geri bildirimde bulunmuşlardır.

Uygulama 9. ve 11. sınıf düzeyinde Özel Şişli Terakki Lisesi ve Fen Lisesinde eğitim alan tüm öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. 9. sınıf düzeyinde 210, 11. sınıf düzeyinde 100 olmak üzere toplam 310 öğrenci uygulamaya katılmaktadır. Sınıflar ortalama 20 kişiliktir. Bu sınıflar akademik başarı, cinsiyet vb. açılardan heterojen özelliktedir. Her sınıfta uygulamalar için 4'er veya 5'er kişilik gruplar oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kimya laboratuvar uygulamaları, yapılandırılmış deney, yarı yapılandırılmış deney, yapılandırılmamış deney, öz değerlendirme, akran değerlendirme.

ABSTRACT

The purpose of this study is to design student centered active learning environments in the chemistry laboratory lessons where meaningful learning can be experienced. Study group is consist of 210 ninth grade and 100 eleventh grade students from the heterogeneous classroom settings. Problem situation and the necessary materials for the experiment were given to the student. They are wanted to desing and perform an experiment as a group. Their performance observed by the other students in the classroom. Student's performance about the experiment were evaluated by self, peer and teacher observations.

According to finding of this study, students learnt and understood the subject of the lesson, purpose of the experiment better in the chemistry laboratory lesson where semi-structured chemistry experiments take place than the traditional one.

Keywords: Chemistry lab. activities, structured experiments, semi-structured experiments, unstructured experiments, self-evaluation, peer evaluation.

1. GİRİŞ

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin bilimi, varolan bir kavramsal çerçevede zihinlerinde anlamlandırmaları gerektiğini vurgular (Tahir, 2010). Kimya derslerindeki laboratuvar uygulamaları bu tür anlamlı öğrenmelerin oluşması için son derece elverişlidir.

Ancak; süregelen laboratuvar uygulamalarının çoğu; problem, yöntem ve amacın öğretmen tarafından verildiği, öğrencinin sadece bir uygulayıcı rolü ile baştan sonuçları belli olan deneyleri uyguladığı ve ulaşılması gereken sonuçlara ulaşarak kendinden beklenen çıkarımları yaptığı tamamen öğretmen tarafından yapılandırılmış deneylerden oluşmaktadır. Uygulamaların sonunda hazırlanan raporlarda öğrencilerin süreçten ne tür çıkarımlar yaptıklarının anlaşılması mümkün olamamakta sadece beklendik sonuçlara ilişkin bilimsel bilgiler yer almaktadır (Hart, Mulhall, Berry, Loughran ve Gunstone, 2000). Bu şekildeki uygulamalar öğrencilerin edindikleri bilgilerin pratik uygulamasını görmeleri açısından yararlı olabilir. Ancak laboratuvar uygulamalarının amacı bilimsel bir gerçeğin nasıl ortaya koyulduğunu gözlemlemekten öte, öğrencinin henüz bilmediklerini keşfetmesi, deneyin gerçekleştirilme nedeni ile derste işlenen konu arasındaki bağlantının öğrenci tarafından kurulması, böylelikle deneyin bilimsel içeriğinin anlaşılması ve deneyi planlamada ve kendi bilgilerini kullanmada öğrenciye tecrübe kazandırmasıdır. Yapılandırmacı yaklaşım laboratuvar uygulamalarında böyle anlamlı öğrenmelerin sağlanabilmesi için öğrencileri bilimsel düşünce süreçlerine dâhil edilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrencilerin;

- Eleştirel düşünmelerini ve sorgulamalarını sağlayan,
- Bilimsel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerini amaçlayan,
- Yaratıcılıklarını kullanmalarına fırsat veren,
- Hatalar yapmalarına ve hatalarından da öğrenmelerine olanak sağlayan,
- Ekip olarak işbirliği içinde çalışmalarını ve iletişim becerileri geliştirmelerini sağlayan,
- Sorumluluk almalarını ve daha iyisini nasıl yapabileceklerini düşünmelerini sağlayan,
- Merak ve ilgilerini artıran,
- Özgüven geliştirmelerini sağlayan,

Yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış laboratuvar uygulamalarının tasarlanması gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı yukarıda belirtilen özelliklere sahip kimya dersi laboratuvar uygulamaları geliştirmek ve bu uygulamaların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine etkilerini araştırmaktır. Akpınar ve Yıldız (2006)'ya göre öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine dahil edebilmek için, her türlü işlem basamağı ve sonucu belli olan kapalı uçlu deneyler yerine, öğrencilerin problem durumunu belirlediği, hipotezler kurduğu, değişkenleri belirleyip deneyi tasarlayıp uyguladığı yapılandırılmamış (açık uçlu) deneyler gerçekleştirilebileceği gibi öğrencilere problem durumu ve amacın belirtildiği, yöntem ve sonuç kısmının öğrenciye bırakıldığı yarı yapılandırılmış deneyler de tasarlanabilir.

Bu gerekçelerle çalışmada, öğrencilerin yaş grupları ve uygulamaya yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak yarı yapılandırılmış deneyler kullanılmıştır. Geleneksel deney uygulamalarından farklı olarak öğrencilere deneyi tasarlama imkânı verilmiş ve deneyin beklenen sonucu önceden söylenmemiştir. Böylelikle öğrencilerin aynı anda birçok düşünce ve işlem becerisi kullanmalarını gerektiren aktif bir öğrenme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu çalışmanın sunduğu olanaklarla,

- Bilimsel düşünme becerilerinin kazanılması,
- Bilimsel kavramların daha iyi anlaşılması,
- Anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi,
- Laboratuvar malzemelerinin kullanım amaçlarının daha iyi anlaşılması,
- Deney düzeneği oluşturma ve uygulama,

gibi bilişsel kazanımların yanı sıra,

- Öğrencilerin laboratuvar uygulamalarından daha çok zevk alması,
- Fen eğitimi ile ilgili güdüleyici olumlu bir tutum geliştirilmesi,
- Tüm öğrencilerin uygulamalarda aktif biçimde yer alma fırsatı bulması,
- İş birliği ve iletişim becerilerinin gelişmesi,
- Özgüvenin geliştirilmesi,

gibi duyuşsal kazanımların da gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

2.1.Çalışma Grubu

Çalışma grubu 9. sınıf düzeyinde 210, 11. sınıf düzeyinde 100 olmak üzere toplam 310 öğrenciden oluşmuştur. Sınıflar ortalama 20 kişiliktir. Bu sınıflar akademik başarı, cinsiyet vb. bakımından heterojen özelliktedir. Her sınıfta uygulamalar için 4'er veya 5'er kişilik deney grupları oluşturulmuştur.

2.2.Uygulama

Yarı yapılandırılmış deney uygulamalarında grup çalışması yapacak öğrencilere; problem cümlesi, problemle ilgili temel bilgiler ve deneyle ilişkili malzemelerin olduğu yönerge verilmiştir.

Öğrencilerden önce amaca yönelik bir deney tasarlamaları, ardından bu tasarımı uygulayarak akranlarına anlatmaları istenmiştir. Bu uygulama sırasında öğrenciler, ilgili kimya konusu üzerinde daha çok sorgulama yapma, önceki bilgilerini kullanma, en anlaşılır biçimde nasıl açıklayacaklarını düşünme gibi birçok farklı düşünme ve eylem süreçlerinden geçmektedirler. Aynı zamanda tüm uygulamanın başarılı olabilmesi için işbirliği içinde çalışmaları ve deneyi izleyecek akranları ile etkili iletişim kurmaları gerektiği de belirtilmiştir. Uygulama şöyle gerçekleştirilmiştir;

- Bir sınıftaki tüm öğrencilerin gruplar halinde birer kez uygulayabileceği toplam 5 performans deneyi (yarı yapılandırılmış deney) kimya laboratuvarı deney föyleri kitapçığına yerleştirilmiştir.

- Gruplar, öğretmen tarafından hangi kriterlere göre değerlendirilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir.

- Uygulayan grubun amacı arkadaşlarına deneyin amacını, hangi malzemenin ne amaçla kullanıldığını, deney sonunda ulaşılan sonucu kendilerine özgü bir yöntemle en iyi şekilde açıklamaktır.

- Bu performans deneyleri tüm öğretim yılına yayılmıştır. Böylece öğretim yılı boyunca her öğrenci en az bir kez performans deneyi uygulamasına katılmış olacaktır.

- Grupların uygulayacağı performans deneyleri kura yolu ile belirlenmiştir.

- Gruplar uygulamadan en az iki hafta önce uygulamayı yapacakları tarih konusunda bilgilendirilmiştir.

- Öğrenciler deney öncesinde en az iki kez kimya laboratuvarına gelerek deney tasarımları ile ilgili prova yapmıştır.

- Uygulamayı yapacak olan grup kendilerine belirtilen tarihte kimya laboratuvarında deney tasarımlarını uygulayarak sınıf arkadaşlarına açık ve anlaşılır biçimde anlatmıştır.

- Uygulama sırasında izleyen öğrenciler, uygulayıcı gruba; uygulayıcı grup ise izleyen öğrencilere sorular yönelmiştir. Böylece katılımcı bir öğrenme ortamı sağlanmıştır.

2.3.Veri Toplama Araçları

2.3.1. Akran ve Özdeğerlendirme Formları: Deneyi uygulayan öğrenciler deney kitapçığına deneyi nasıl yaptıklarını ve ulaştıkları sonuçları detaylı bir şekilde yazar aynı zamanda bireysel olarak öz değerlendirme formu ile kendilerini değerlendirirler. Aynı formla izleyici öğrenciler de kendi öğrenmelerini değerlendirirler. Formlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Tablo-1'de formların bir bölümü yer almaktadır. Ayrıca uygulamanın sonunda izleyen öğrenciler, deneyin sonunda bulunan akran değerlendirme formları ile uygulamayı yapan arkadaşlarını değerlendirirler. Formlar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Tablo-2'de formların bir bölümü yer almaktadır.

Tablo-1: Deney Sonrası Özdeğerlendirme Formu

Deney için Öz Değerlendirme	**Evet**	**Hayır**	**Açıklama**
Deneyin amacını yazabilirim.			
Deney ile ilgili gözlemlerime dayanarak katalizörün tepkime hızına etkisi konusunda yorum yapabilirim.			

Tablo-2: Deney Sonrası Akran Değerlendirme Formu

Deney için Akran Değerlendirme	**Evet**	**Hayır**	**Açıklama**
1. Grubun bütün üyeleri deney uygulamasına katıldı.			
2. Grup, deney uygulaması sırasında gözlem ve verilerini tahtaya not etti.			
3. Grubun bütün üyeleri deney sırasında kullandıkları laboratuvar malzemelerini tanıyordu.			
4. Deney malzemelerinin tamamı kullanıldı.			

5. Deney amacına uygun bir biçimde kurgulanmıştı.
6. Deney uygulaması sırasında yaptıkları her işlemi açıkladılar.

2.3.2. Öğretmen Gözlemi: Öğretmen deneyi yapan gruba ait gözlemlerini dereceli puanlama anahtarı (Rubrik) ile değerlendirir. Dereceli puanlama anahtarı araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Tablo-4'de dereceli puanlama anahtarının bir bölümü yer almaktadır.

Tablo-4: Yarı Yapılandırılmış Deney Uygulaması Dereceli Puanlama Anahtarı

Değerlendirme	**Ölçütler**	**Zayıf X1**	**Orta X2**	**İyi X3**	**Başarılı X4**
Bu bölümde **bireysel** değerlendirme yapılacaktır.	**Sorumluluk alarak çalışmaya katılım (5 puan)**	Çalışma süresince hiç görev almadı ve akranları/öğretmeni tarafından konu ile ilgili yöneltilen soruların çoğuna yanlış yanıt verdi.	Çalışma süresince çok küçük görevler aldı ve akranları/öğretmeni tarafından konu ile ilgili yöneltilen soruların bazılarına doğru yanıt verdi.	Çalışma süresince etkin görev aldı ve akranları/öğretmeni tarafından konu ile ilgili yöneltilen soruların çoğuna doğru yanıt verdi.	Çalışma süresince etkin görev aldı ve akranları/öğretmeni tarafından konu ile ilgili yöneltilen sorulara doğru yanıt verdi.
	1.Öğrenci				
	2.Öğrenci				
	3.Öğrenci				
	4.Öğrenci				
	5.Öğrenci				
Bu bölümde **tüm grup** birlikte değerlendirilecektir.	**Veri/gözlem sonuçlarının kaydedilmesi (5 puan)**	Veriler/gözlem sonuçları hiçbir kayda alınmadı.	Veriler/gözlem sonuçları sadece grubun kullanımı için kaydedildi.	Veriler/gözlem sonuçları grup ve izleyiciler için kaydedildi. Ancak açık ve anlaşılır değil.	Veriler/gözlem sonuçları herkes tarafından anlaşılabilecek ve kullanılabilecek biçimde kaydedildi.
	Grup				

Sürecin önemli bir parçası da deney grubunu değerlendiren akranlarının, motivasyonunun, objektif olup olmadıklarının, deney sürecine soruları ile aktif katılıp katılmadıklarının belirlenmesidir. Bu amaçla öğretmen deneyi izleyen grubu da değerlendirir. Tablo-5'de öğretmenin izleyici öğrencileri değerlendirdiği puanlama anahtarı yer almaktadır.

Tablo-5: Deneyi izleyen grubun değerlendirilmesi

Laboratuvar kurallarına uygun davranış gösterme **(5 Puan)**	Objektif değerlendirme yapma **(5 Puan)**	Değerlendirmelerinin nedenini açıklama **(10 Puan)**	Sorular sorarak çalışmaya katılım **(5 Puan)**	Toplam

2.3.3. Kimya Laboratuvar Deneylerini Değerlendirme Formu: Uygulamanın ardından uygulamayı yapan tüm gruba "Kimya Dersi Laboratuvar Deneyleri Değerlendirme Formu" uygulanır. Bu ölçekle öğrencilerin uyguladıkları klasik deney uygulamaları ile performans deneyi uygulamasını karşılaştırmaları

istenmektedir. Bu form; Yeşilyurt, Kurt ve Temur (2004), Akpınar ve Yıldız (2006) ile Feyzioğlu, Demirdağ, Ateş, vd. (2011) tarafından yapılan çalışmalar ve kullanılan ölçekler temel alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

3.SONUÇ VE TARTIŞMA

Uygulama sonuçları dört boyutta ele alınarak değerlendirilmiştir:

1. Akran Değerlendirme: Performans deneyi (Yarı yapılandırılmış deney) uygulamasını izleyen öğrenciler, deneyin amacına uygun tasarlanıp tasarlanmadığı, deney sırasında tüm grup elemanlarının sorumluluk alıp almadığı, deney sırasında her adımda gerekli açıklamaların yapılıp yapılmadığı, deney sonucunun grup elemanları tarafından yorumlanıp yorumlanmadığı gibi kriterlerle deneyi uygulayan arkadaşlarını değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmeler uygulamayı yapan grupların performanslarına göre değişiklik gösterse de izleyici öğrencilerin büyük çoğunlukla objektif değerlendirme yaptığı gözlenmiştir. Bu formlardan elde edilen dikkat çekici bulgu; tüm grupların deneyi amacına uygun olarak tasarladığı şeklindedir.

2. Öz Değerlendirme: Performans deneyi (Yarı yapılandırılmış deney) uygulamasını hem izleyen hem de yapan öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirmişlerdir. Bu bölümdeki değerlendirmeler deneyin amacını, deneyde yapılan gözlem sonucu edinilen bilgiyi, deney sonucunun yorumlanmasını ve benzer deneylerin tasarlanıp tasarlanamayacağını sorgulamaktadır. Bu değerlendirmeler uygulamayı yapan grupların ve izleyen öğrencilerin dinamiklerine göre değişiklik gösterse de çok tekrarlanan bir cevap vardır: Büyük çoğunlukla öğrenciler benzer deney tasarlayabileceklerini belirtmiş ancak ne tür bir tasarım yapabileceklerini ifade edememiştir.

3. Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğretmen tarafından uygulanmıştır. Performans deneyi (Yarı yapılandırılmış deney) uygulamasını yapan grupların bu puanlama anahtarına göre aldıkları puanların ortalaması 100 üzerinden 78,3 tür.

4. Kimya Dersi Laboratuvar Deneyleri Değerlendirme Formu: Bu çalışmada ayrıca performans deneyi (yarı yapılandırılmış deney) uygulamasını yapan öğrencilere bir değerlendirme formu uygulanarak çalışma ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu uygulamanın sonuçlarına göre;

    - Öğrencilerin % 89,2'si "Performans deneylerinde, deneyde kullanacağım malzemeleri seçmek, deneyi daha iyi anlamamı sağlıyor" demiştir.
    - Öğrencilerin % 94,6'sı "Performans deneyleriyle, laboratuvar malzemelerinin hangi amaçla kullanıldığını daha iyi anlıyorum." demiştir.
    - Öğrencilerin % 78,4'ü "Performans deneylerinde, deneyi baştan sona tasarlarken konuyu daha kolay öğreniyorum" demiştir.
    - Öğrencilerin % 86,5'i "Performans deneylerinde, deneyi kendim tasarlıyor olmak hata yapmama ve yeniden denememe fırsat veriyor" demiştir.
    - Öğrencilerin % 78,4'ü "Performans deneylerinde, neden sonuç ilişkisini daha iyi kavrayabiliyorum" demiştir.

- Öğrencilerin % 73'ü "Performans deneylerinde, deneyi tasarlarken derse daha aktif katılıyorum" demiştir.
- Öğrencilerin % 91,9'u "Performans deneylerinde daha iyi gözlem yapabiliyorum" demiştir.
- Öğrencilerin % 79,7'si "Performans deneylerinde öğrendiklerimi konu/kazanımla daha kolay ilişkilendiriyorum" demiştir.

Birkaç maddede ise öğrenci yorumları "katılıyorum/kararsızım/katılmıyorum" cevapları arasında neredeyse homojen dağılmıştır. Bu maddeler:

- "Bütün deneyleri öğretmenin yönlendirmesiyle yapmayı tercih ederim." ifadesine öğrencilerin % 44,6' katılmıyorum, % 35,1'i kararsızım, % 20,3'ü katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.
- "İşlem basamakları önceden verilen deneyleri yapmak daha eğlenceli" ifadesine öğrencilerin % 25,7'si katılmıyorum, % 33,8'i kararsızım, % 39,2'si katılıyorum şeklinde cevap vermiştir.

Sonuçlar, yarı yapılandırılmış deneylerin öğrenci tarafından da olumlu değerlendirildiğini göstermektedir.

Kimya Dersi Laboratuvar Deneyleri Değerlendirme Formu sonuçları ile öğretmen dereceli puanlama anahtarı sonuçları birlikte ele alındığında çalışma kapsamında belirtilmiş olan hedeflerin büyük ölçüde gerçekleştirildiği görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen gözlemlerden ve bulgulardan çıkarılabilecek sonuçlara göre, yarı yapılandırılmış deney uygulamaları farklı koşullara sahip kurumlarda yaygınlaştırılabilir niteliktedir. Ancak uygulamayı yapan grupların en fazla 5 kişiden oluşması önerilir. Bu sayı arttığında gruptaki her öğrencinin aktif görev alması beklenemez. Bu nedenle sınıf mevcudu yüksek ise, gruptaki öğrenci sayısını artırmak yerine deney sayısı artırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Akpınar, E., Yıldız, E. (2006). Açık Uçlu Deney Tekniğinin Öğrencilerin Laboratuvara Yönelik Tutumlarına Etkisinin Araştırılması, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 20: 69-76, İzmir.

Feyzioğlu,B., Demirdağ, B., Ateş, A., Çobanoğlu, İ., Altun, E., Akyıldız, M. (2011). Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Öğrenci Görüşleri: İzmir İli Örneği, Elementary Education Online, 10(3), s.1208-1226, İzmir.

Hart, C., Mulhall, P., Berry, A., Loughran, J. Gunstone, R. (2000) What Is The Purpose Of This Experiment? Journal Of Research In Science Teaching, Vol.37, No:7, pp.665-675.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, (2013).

Prades, A., Espinar, S., (2010) Laboratory Assesment In Chemistry: An Analysis Of The Adequacy Of The Assesment Process, Assesment&Evaluation in Higher Education, Vol.35, No:4, 449-461.

Skoumios, M., Passalis, N., (2010) Chemistry Laboratory Activities: The Link Between Practice and Theory, The International Journal Of Learning, Vol.17, No:6, pp.102-115.

Tahir, A. (2010) Constructivism As Instructional Model Of Science Teaching, Journal Of Educational Research, Vol.13, No:1, pp.6-19.

Yeşilyurt, M., Kurt, T., Temur, A. (2004) İlköğretim Fen Laboratuarı İçin Tutum Anketi Geliştirilmesi ve Uygulanması, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, s.104-114, Denizli.

‘FEN BİLGİSİ’ DERSİ VE ‘FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENİ’ KAVRAMLARI ÜZERİNEFEN BİLGİSİ ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GELİŞTİRDİKLERİ METAFORLAR

'SCIENCE' COURSE AND 'SCIENCE TEACHERS' METAPHORS DEVELOPED CONCEPTS OF SCIENCE TEACHERS

Öğr. Gör. Gülşen ALTINTAŞ
Celal Bayar Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Eğitim Programları Anabilim dalı, Manisa, gulsencbu@gmail.com
Emine KAHRAMAN
Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Manisa, eminekahraman07@gmail.com
Eda Ülger
Muğla Üniversitesi, Fen Fakültesi Matematik Bölümü Lisans Öğrencisi, Muğla, edaulgr@hotmail.com
S.Uğur ALTINTAŞ
Cumhuriyet İlkokulu Sınıf Öğretmeni, Manisa, ugur45tr@mynetm.com

ÖZET

Bu araştırma, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ‘fen bilgisi’ ve ‘fen bilgisi öğretmeni’ kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar incelenmiştir. Öğretmen adaylarından ‘Fen Bilgisi..... gibidir, çünkü.....’ ve ‘Fen Bilgisi öğretmeni..... benzer, çünkü.....’ cümlelerini tamamlamaları istemiştir. Çalışma grubu 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliğindeokuyan 584 Fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır.Öğretmen adayları ‘fen bilgisi’ kavramına ilişkin 102 metafor ve ‘fen bilgisi öğretmenliğine’ ilişkin 138 metafor geliştirmişlerdir. Metaforlar; 1) Eğitim, 2) Teknoloji, 3) Canlılar, 4) Çok Yönlü Meslek, 5) Oyun, 6) İhtiyaç, 7) Değişen ve Gelişen, 8) Doğa, 9) Bilim, 10) Doğa Üstü kategorilerindeki veriler olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz gruplara ayrılmıştır. Araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmış ele alınan veriler sayısallaştırılarak nicel yöntemle analiz edilmiştir. Böylece fen bilgisi öğretmen adaylarının ‘fen bilgisi’ ve fen bilgisi öğretmenliği’ kavramlarında metafor oluşturmalarında öğrencilerin cinsiyeti, yaş, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü lise ve yaşam alanına analiz edilip yorumlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen Bilgisi, Fen Bilgisi öğretmeni, Metafor

ABSTRACT

In this study, the metaphors that prospective science teachers have developed for the concepts of “science” and “science teacher” have been analysed. Prospective science teachers were asked to complete the sentences “Science is like……,because…….” and “ Science teacher looks like……, because……..” The working group was consist of 584 prospective science teachers studying Science Education at Celal Bayar University during fall term 2011-2012. Prospective science teachers developed 102 metaphors for the concept of “science” and 138 metaphors for the concept of “science teacher”. Metaphors have been organized in to ten categories: 1)Education, 2) Technology, 3) Living beings, 4) Multi-Dimensional Profession, 5) Game, 6) Need 7) Modifying and Developing, 8) Nature, 9) Science, 10) Super natural. The data in the secategories has been classified as “positive”, “negative” and “both positive and negative” groups. In the study, content analysis technique was used, the data was quantified and analysed using quantitative method. Consequently, the

metaphors developed by prospective science teachers for the concepts of “science” and “science teacher” have been analysed and interpreted in terms of prospective science teachers’ gender, age, grade, high school graduated, place of living.

KeyWords: Science, Scienceteacher, Metaphor

1. GİRİŞ

Son yıllarda metaforlar (benzetmeler, eğretilemeler, istiareler, mecazlar) kişilerin olgu ve olaylara karşı oluşturdukları yansımaları farklı kavramlarla ifade etme aracı olarak kullanılmıştır.Metaforlar olayların oluşumu ve işleyişi hakkındadüşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlar, bilinçli ya da bilinçsiz biçimlerde günlük düşüncelerimizi ve eylemlerimizi yönetmekle beraber, gerçeğin ve yaşantının nasıl yorumlandığını göstermek için kullanılmaktadırlar (Kılıç, Arkan, 2010). Metaforlar insanların dünya ve gerçeklik üzerine olan düşüncelerini biçimlendiren yapılar olarak görülmektedir. Metaforlar günlük hayattaki muğlak kavramların somut olarak daha anlamlı biçimde yapılandırılmasını sağlar ve bu süreçte güçlü zihinsel model rolü oynarlar (Örücü, 2012).

Metaforlar eğitimde de farklı bölümlerde kullanılabilmektedir. Eğitim de bulunan kavramların öğretim alanında öğrenmeyi motive etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmekte, kavramların oluşturulan yansımalarını ifade etmekte kullanılmaktadır. Metaforlarla ilgili eğitim araştırmaları bulmaktadır. Eğitim alanında; ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin metafor algıları (Şahin, Baturay, 2013); metaforlar çalışmaları öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin sahip oldukları algıları (Koçbeker, Saban, 2006; Saban, 2004; Cerit, 2008); kültür ve öğretmen metaforları (Çelikten, 2005); sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metafor yoluyla belirlenmesi (Geçit, Gençer, 2010); ilköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik algıları (Güven, İleri, 2006); öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik algıları (Öztürk, 2007); öğretmen adaylarının öğrenci kavramına yönelik algıları (Saban, 2009); öğretmen adaylarının matematik öğretmeni kavramına yönelik algıları (Güler, Öçal, Akgün, 2011); matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar (Güler, Akgün, Öçal, Doruk, 2012);lisansüstü öğrencilerinin nitel araştırma yöntemine yönelik algıları (Saban, 2006); velilerin veli eğitimi ve çocukların okula başlamalarına yönelik algıları (Kılıç, Arkan, 2010) şeklinde çalışma alanları bulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ‘Fen Bilgisi’ ve ‘Fen Bilgisi Öğretmeni’ kavramlarına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığı ile ortaya koymaktır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ‘Fen Bilgisi’ ve ‘Fen Bilgisi Öğretmeni’kavramlarına ilişkin üretmiş oldukları metaforlar nelerdir?

2. Üretilen metaforlar ortak özellikleri dikkate alındığında ‘Fen Bilgisi’ ve ‘Fen Bilgisi Öğretmeni’kavramlarına yönelik metaforları hangi gruplar altında toplanabilir?

3. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının ‘Fen Bilgisi’ ve ‘Fen Bilgisi Öğretmeni’ kavramlarına ilişkin üretilmiş olan metaforlarayükledikleri anlam düzeyleri nelerdir?

4. Oluşturulan kategoriler ile cinsiyet arasında bir ilişki var mıdır?
5. Oluşturulan kategoriler ile yaş arasında bir ilişki var mıdır?
6. Oluşturulan kategoriler ile öğrenim gördüğü sınıf düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?
7. Oluşturulan kategoriler ile mezun olduğu lise arasında bir ilişki var mıdır?
8. Oluşturulan kategoriler ile yaşam alanı arasında bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma türündedir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "Olgubilim" kullanılmıştır.Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar içinolgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmış, toplanan verileri metafor oluşturma yoluylaaçıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

2.2. Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011–2012 öğretim yılında Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıflarında okuyan 584 Fen bilgisi öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanöğretmen adaylarının 402 (% 68.8)'i kız, 182 (% 31.2)'si ise erkektir. Katılımcıların yaş dağılımlarına göre yaş grupları 84 (% 14.4)'ü 18 yaş ve altı, 147 (% 25.2)'si 19 yaş, 162 (% 27.7)'si 20 yaş, 108 (% 18.5)'i 21 yaş ve 83 (% 14.2)'si 22 yaş ve üstünedir. Katılımcıların sınıf düzeylerine göre dağılımı (% 30.5)'i 1.sınıf, 172 (% 29.5)'i 2.sınıf, 149 (% 25.5)'i 3.sınıf, 85 (% 14.6)'sı 4.sınıfta bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lise düzeylerine göre dağılımı; 4 (% 0.7)'si Fen lisesi, 117 (% 20.0)'si Anadolu lisesi, 8 (% 1.4)'ü Anadolu öğretmen lisesi, 371 (% 63.5)'i Düz lise, 33 (% 5.7)'si Çok programlı lise ve 51 (% 8.7)'si diğer liselerde eğitim görmüşlerdir. Katılımcıların lise düzeyine bakıldığında en yüksek oran 371 (% 63.5)'i Düz liseden mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşam alanına göre dağılımı 30 (% 5.1)'i aile yanında, 212 (% 36.3)'ü arkadaşla ev ortamında, 286 (% 49.0)'ı yurt ortamında, 56 (% 9.6)'sıdiğer yerleşim yerlerinde yaşamlarını sürdürmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında metafor analizi kullanılmıştır. Çalışma öğrencilere araştırma konusu ile ilgili formlar dağıtılmış20 dakika içinde formlargeri toplanarak uygulanmış, uygulama esnasında kavramla ilgili yanlış yönlendirmelerle güvenirliğin bozulmasını engellemek için içerikle ilgili herhangi bir genel yorum yapılmadan bizzat hazır bulunarak yapılmıştır. Araştırmanın amaçları ve araştırma soruları doğrultusunda yarıyapılandırılmış anket formu kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilere cinsiyeti, yaş, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü lise, yaşam alanı ve konut türü ile

ilgili kişisel bilgiler alınmıştır. Açık uçlu ve kısa cevaplı soruların bulunduğu anketin ikincibölümünde ise 'Fen Bilgisi..... gibidir, çünkü.....' ve 'Fen Bilgisi öğretmeni..... benzer, çünkü.....' cümlelerini tamamlamaları istemiştir.Öğrencilerin bu sorulara sadece bir metafor içerecek şekilde doldurmaları istenmiştir. Bu çalışmada 'çünkü' kavramına da yer verilerek, katılımcıların metaforlarıiçin açıklayıcı bir gerekçe sunmaları amaçlanmıştır. Bu form araştırmada temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu çalışmada, verilerin değerlendirilmesinde "içerik analizi" tekniği kullanılmıştır. Birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirildi. Bu kavramlar elde edilen metaforların benzer olanları gruplanmış ve her birine birer numara verilmiştir. Eğer katılımcılar ürettikleri metaforlarmantıklı bir gerekçe sunmadılarsa bu metaforlar dikkate alınmamıştır.Her bir metaforun nedeni ayrı ayrı incelenerek kategoriler meydana getirilmiştir. Öğretmen adayları 'fen bilgisi' kavramına ilişkin 106metaforve 'fen bilgisi öğretmenliğine' ilişkin 138 metafor geliştirmişlerdir. Metaforlar; 1) Eğitim, 2) Teknoloji, 3) Canlılar, 4) Çok Yönlü Meslek, 5) Oyun, 6) İhtiyaç, 7) Değişen ve Gelişen, 8) Doğa, 9) Bilim, 10) Doğa Üstü kategorilerindeki veriler olumlu, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz gruplara ayrılmıştır.Daha sonra oluşturulan metaforlar kendi kategorilerinde değerlendirilmiştir. Veriler SPSS istatistik programına aktarılarak temalar doğrultusunda frekans ve yüzde dağılımları alınmıştır. Böylece fen bilgisi öğretmen adaylarının 'fen bilgisi' ve fen bilgisi öğretmenliği' kavramlarında metafor oluşturmalarında öğrencilerin cinsiyeti, yaş, öğrenim gördüğü sınıf düzeyi, öğrenim gördüğü lise, yaşam alanı ve konut türünde analiz edilip yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların kişisel bilgileri doğrultusunda metaforlara yükledikleri anlamlar verilmiş; Fen Bilgisi (FB) ve Fen Bilgisi Öğretmeni (FBÖ) kategorileri temalarla gruplandırarak tablolar halinde verilimiştir. Katılımcılara numaralar verilerek özgün ifadeleri örneğin (Ö-306) şeklinde gösterilmiş ve desteklenmiştir.

Fen Bilgisi kategorisinde toplamda 584 (% 100) katılımcıdan; 269 (% 46.1)'i metafor yapmamış ve metafor oluşturan katılımcılar ise 16 (% 2.7)'si eğitim temasında, 10 (% 1.7)'si teknoloji temasında, 26 (% 4.5)'i canlılar temasında, 3 (% 0.5)'i çok yönlü meslek temasında, 12 (% 2.1)'i oyun temasında, 34 (% 5.8)'i ihtiyaç temasında, 15 (% 2.6)'sı gelişen ve değişen temasında, 188 (% 32.2)'si doğa temasında, 7 (% 1.2)'si bilim temasında, 4 (% 0.7)'si doğa üstü temasında orana sahiptir.

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların toplamda 269 metafor yapılmamıştır, bunların (180)' kız, (89)'u erkektir. Kızlar (189)'u ve erkeklerin (78)'i olumlu metafor yapmışlardır. Kızların (10)'u ve erkeklerin (8)'i olumsuz metafor yapmıştır. Kızların (23)'ü ve erkeklerin (7)'si hem olumlu hem olumsuz metafor yapmıştır.

Yaş değişkenine göre katılımcıların toplamda 269 metafor yapılmamıştır, bunların (37)'si 18 yaş ve altı,(75)'i 19 yaşında, (74)'ü 20 yaşında, (47)'si 21 yaşında, (36)'sı 22 ve üzeri yaşındadır. Olumlu metafor yapan katılımcıların (41)'i 18 yaş ve altı, (51)'i 19 yaşında, (78)'i 20 yaşında, (54)'ü 21 yaşında, (43)'ü 22 ve üzeri yaşındadır. Olumsuz metafor yapan katılımcıların (2)'si 18 yaşında, (10)'u 19 yaşında, (3)'ü 20 yaşında, 21

yaşında, 22 ve üzeri yaşında olumsuz anlamda metafor oluşturmamışlardır. Hem olumlu hem olumsuz metafor yapan katılımcıların (4)'ü 18 yaş ve altı, (11)'i 19 yaşında, (7)'si 20 yaşında, (4)'ü 21, 22 ve üstü yaşındadır.

Sınıf değişkenine göre katılımcıların toplamda 269 metafor yapılmamıştır, bunların (83)'ü 1.sınıf, (82)'si 2.sınıf, (74)'ü 3.sınıf, (30)'u 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Olumlu metaforların(75)'i 1.sınıf, (76)'sı 2.sınıf, (67)'si 3.sınıf, (49)'u 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Olumsuz metaforların(8)'i 1.sınıf, (5)'i 2.sınıf, (4)'ü 3.sınıf, (1)'i 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Hem olumlu hem olumsuz metaforların(12)'si 1.sınıf, (9)'u 2.sınıf, (4)'ü 3.sınıf, (5)'i 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Öğrenim gördüğü lise değişkenine göre katılımcıların toplamda 269 metafor yapılmamıştır, (3)'ü Fen lisesinde, (53)'ü Anadolu lisesinde, (5)'i Anadolu Öğretmen lisesinde, (176)'sıDüz liseden, (14)'ü Çok Programlı liselerden, (18)'i diğer liselerde öğrenim görmüşlerdir. Olumlu metaforların(1)'i Fen lisesinde, (54)'ü Anadolu lisesinde, (2)'si Anadolu Öğretmen lisesinde, (165)'i Düz liseden, (17)'si Çok Programlı liseden, (28)'i diğer liselerde öğrenim görmüşlerdir. Olumsuz metaforların (5)'i Anadolu lisesinde, (1)'i Anadolu Öğretmen lisesinde, (10)'u Düz liseden, (3)'ü diğer liselerden, Fen lisesi ve Çok Programlı liselerde olumsuz metafor yapılmamıştır. Hem olumlu hem olumsuz metaforların(5)'i Anadolu lisesi, (20)'si Düz liseden, (2)'si Çok Programlı liseden, (2)'si diğer liseden, Fen lisesi ve Anadolu Öğretmen liselerde metafor yapılmamıştır.

Yaşam alanı değişkenine göre katılımcıların toplamda 269 metafor yapılmamıştır, (13)'ü aile yanında, (95)'i arkadaş yanında, (130) yurtta, (31)'i diğer yaşam alanlarında yaşamaktadır. Olumlu metaforların(13)'ü aile yanında, (102)'si arkadaşla, (130)'u yurtta, (22)'si diğer yaşam alanlarında yaşamaktadır. Olumsuz metaforların (6)'sı arkadaşla, (11)'i yurtta, (1)'i diğer yaşam alanında ve aile yanında metafor yapılmamıştır. Hem olumlu hem olumsuz metaforların(4)'ü aile yanında, (9)'u arkadaş, (15)'i yurt, (2)'si diğer yaşam alanlarında yaşamaktadır.

Tablo 1. *Fen Bilgisi Kategorisi Temalarının Anlam Düzeyine Göre Frekansları*

	Fen Bilgisi Yüklenen Anlam				
Tema	Fen bilgisi anlam yok	Fen bilgisi olumlu anlam	Fen bilgisi olumsuz anlam	Fen bilgisi olumlu-olumsuz anlam	Toplam
	fr.	**fr.**	**fr.**	**fr.**	**fr.**
Metafor yok	269	0	0	0	269
Eğitim	0	8	1	7	16
Teknoloji	0	9	0	1	10
Canlılar	0	15	5	6	26
Çok yönlü meslek	0	3	0	0	3
Oyun	0	10	1	1	12
İhtiyaç	0	24	6	4	34
Gelişen ve değişen	0	12	0	3	15
Doğa	0	178	4	6	188
Bilim	0	7	0	0	7
Doğa üstü	0	1	1	2	4
Toplam	269	267	18	30	584

Tablo 1'de Fen Bilgisi kategorisinin temalarına ait frekansları (fr.) verilmiştir. FB kategorisinin'Eğitim' temasında 12 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (16)'dır. Bu metaforlar 'ders, cevapsız soru, okul,

teknolojik ders, ansiklopedi, hayat dersi, rehber, araştırma, Picasso tablosu, tablo, kitap, matematik' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (8) metafor oluşturulurken en az olumsuz anlamda (1) metafor oluşturulmuştur.

'Fen Bilgisi ansiklopedi gibidir; çünkü geniş kapsamlı bir dal olduğu için öğreneceğimiz çok şey vardır.' (Ö-306)

'Fen Bilgisi rehber gibidir; çünkü hayatta karşılaşacağımız her noktada bir kimya, yeri geldiğinde fizik yeri geldiğinde biyoloji alanlarında bizlerin çoğu...' (Ö-365)

FB kategorisinin'Teknoloji' temasında 7 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (10)'dır. Bu metaforlar 'sorgu makinesi, tren, bilgisayar, teknoloji, araba, tren vagonları, tv programı' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (9) metafor oluşturulurken olumsuz anlamda metafor oluşturulmamıştır.

'Fen Bilgisi teknoloji gibidir; çünkü fen bilgisi teknolojiyle oluyor. Eskiden böyle değildi, ama şimdi fen ve teknolojiyi birlikte öğretiyorlar...' (Ö-404)

'Fen Bilgisi tren vagonları gibidir;her vagonun içinde ayrı bir hayat vardır. Bu hayatlar bize çok ayrı şeyler öğretir. Fen bilgisinde bizim için öyledir...' (Ö-530)

FB kategorisinin'Canlılar' temasında 19 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (26)'dır. Bu metaforlar 'biber, can, lizozom, kelebek, canlı, kız, ağaç, güzel kız, sevgili, hatun, baba, çocuk, fidan, paramesyum, canavar otu, meyve, insan kalbi, kan damarı' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (15) metafor oluşturulurken en az olumsuz anlamda (5) metafor oluşturulmuştur.

'Fen Bilgisi lizozom gibidir; çünkü çalışırken kendimizi yer kendimizi yenileyip otoliz sağlarız.' (Ö-65).

'Fen Bilgisi kelebek gibidir; çünkü renklidir.' (Ö-118)

FB kategorisinin'Çok yönlü meslek' temasında 3 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (3)'dır. Bu metaforlar 'aşçılık, bilim adamı, yaşam rehberi' oluşturmaktadır. Bu temada sadece olumlu anlamda (3) metafor oluşturulurken diğer anlamlarda metafor oluşturulmamıştır.

'Fen Bilgisi aşçılık gibidir; çünkü her bilginin sonunda farklı sonuçlar görürüz farklı öğrencilerden farklı tatlar alarak öğretirken...' (Ö-140)

FB kategorisinin'Oyun' temasında 10 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (12)'dır. Bu metaforlar 'Fenerbahçe, satranç, puzzle, labirent, eğlence, lunapark, yapboz, bilmece, oyun, bulmaca' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (10) metafor oluşturulurken en az olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz anlamda (1) metafor oluşturulmuştur.

'Fen Bilgisi satranç oyunu gibidir; çünkü her konuda daha gerçekçi, daha kesin, daha net kararlar vermemizi sağlar.' (Ö-61)

'Fen Bilgisi oyunu gibidir; çünkü... temel derslerin birleşimidir. Fakat eğlenceli kısımları bulunmaktadır. Çünkü etkinliklerin sayısı oldukça fazladır.' (Ö-195)

FB kategorisinin‘İhtiyaç’ temasında 19 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (34)’dür. Bu metaforlar ‘mecburiyet, votka, su, hayat akışı, yumak, yaşamak, mücevher, dikiz aynası, günlük hayat, yaşam tarzı, günlük yaşam, aşure, ayran, çikolata, kapı, ekmek, türlü yemeği, sigara, dinamo’ oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (24) metafor oluşturulurken en az hem olumlu hem olumsuz anlamda (4) metafor oluşturulmuştur.

‘Fen Bilgisi su gibidir; çünkü tadı tuzu yokturama onsuz olamaz.’ (Ö-272)

‘Fen Bilgisi aşure gibidir; çünkü hem tatlı, kapsamlıdır. İçinde tek bir tat yoktur. Birçok tadı özünde besler ...’ (Ö-250)

FB kategorisinin‘Gelişen ve değişen’ temasında 10 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (15)’dir. Bu metaforlar ‘yaşam felsefesi, hayat felsefesi, gelecek, mis, adliye, yol, her şey, aşk, huzur, hayatın can damarı’ oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (12) metafor oluşturulurken olumsuz anlamda metafor oluşturulmamıştır.

‘Fen Bilgisi gelecek gibidir; çünkü hayatımızda olabilecek birçok konuda eğitim alırız, hayatımızı bilgilendirdiğimiz durumda...’ (Ö-194)

‘Fen Bilgisi yaşam felsefesi gibidir; çünkü bu alanda kendimi ne kadar geliştirirsek yaşamımızda bir çok konuda kolaylık sağlayabiliriz...’ (Ö-186)

FB kategorisinin‘Doğa’ temasında 17 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (188)’dir. Bu metaforlar ‘hayat, ateş, doğa, çevre, yaşam, güneş, dünya, yaşam alanı, taş, gökyüzü, deniz, tarla, uzay, tabiat, evren, ışık, ay’ oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (178) metafor oluşturulurken en az olumsuz anlamda (4) metafor oluşturulmuştur.

‘Fen bilgisi hayat benzer; çünkü doğayı, insanları, hayvanları bitkileri, evreni anlatır.’ (Ö-153)

‘Fen bilgisi yaşam benzer; çünkü hayatımızın her alanında karşımıza çıkar. Dersi gördüğümüzde yaşamımızın bir çok alanında yardımcı olur...’ (Ö-400)

FB kategorisinin‘Bilim’ temasında 6 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (7)’dir. Bu metaforlar ‘bilim ışığı, bilimsel araştırma, bilimsel deney, bilim dalı, bilim, canlı bilimi’ oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (7) metafor oluşturulurken diğer anlamlarda metafor oluşturulmamıştır.

‘Fen bilgisi bilimsel araştırmaya benzer; çünkü birçok canlı hakkında bilgi ediniyoruz’ (Ö-92)

‘Fen Bilgisi bilim ışığı gibidir; çünkü bilimsel bilgilerin hepsini içerir.’ (Ö-33)

FB kategorisinin‘Doğa üstü’ temasında 3 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (4)’dir. Bu metaforlar ‘rüya, hayalet, günah’ oluşturmaktadır. En fazla hem olumlu hem de olumsuz anlamda (2) metafor oluşturulurken diğer anlamlarda (1) metafor oluşturulmuştur.

‘Fen Bilgisi hayalet gibidir; çünkü bir vardır bir yoktur.’ (Ö-309)

'Fen Bilgisi günah gibidir; çünkü en sevmediğim fizik dersini görüyorum, isteyerek mi geldim hayır. Çalışmadım ve bunun cezasını çekiyorum...' (Ö-397)

Fen Bilgisi Öğretmeni kategorisinde toplamda 583 (% 100) katılımcıdan; 246 (% 42.2)'si metafor yapmamış ve metafor oluşturan katılımcılar ise12 (% 2.1)'i eğitim temasında, 18 (% 3.1)'i teknoloji temasında, 37 (% 6.3)'ü canlılar temasında, 155 (% 26.6)'sı çok yönlü meslek temasında, 2 (% 0.3)'ü oyun temasında, 25 (% 4.3)'ü ihtiyaç temasında, 17 (% 2.9)'u gelişen ve değişen temasında, 64 (% 11)'i doğa temasında, 3 (% 0.5)'i bilim temasında, 4 (% 0.7)'si doğa üstü temasında orana sahiptir.

Cinsiyet değişkenine göre katılımcıların toplamda 246 metafor yapılmamıştır, bunların (158)'i kız, (88)'i erkektir. Kızlar (216)'sı ve erkeklerin (81)'i olumlu metafor yapmışlardır. Kızların (6)'sı ve erkeklerin (8)'i olumsuz metafor yapmıştır. Kızların (22)'si ve erkeklerin (4)'ü hem olumlu hem olumsuz metafor yapmıştır.

Yaş değişkenine göre katılımcıların toplamda (246)metafor yapılmamıştır, bunların (35)'i 18 yaş ve altı, (59)'u 19 yaşında, (78)'i 20 yaşında, (47)'si 21 yaşında, (37)'si 22 ve üzeri yaşındadır. Olumlu metafor yapan katılımcıların (39)'u 18 yaş ve altı, (72)'si 19 yaşında, (74)'ü 20 yaşında, (54)'ü 21 yaşında, (45)'i 22 ve üzeri yaşındadır. Olumsuz metafor yapan katılımcıların (5)'i 18 yaşında, (5)'i 19 yaşında, (2)'si 20 yaşında, (3)'ü 21 yaşında, 22 ve üzeri yaşında olumsuz anlamda metafor oluşturmamışlardır. Hem olumlu hem olumsuz metafor yapan katılımcıların (5)'i 18 yaş ve altı, (11)'i 19 yaşında, (7)'si 20 yaşında, (4)'ü 21 yaşında, (1)'i 22 ve üstü yaşındadır.

Sınıf değişkenine göre katılımcıların toplamda 246 metafor yapılmamıştır, bunların 76'sı 1.sınıf, 73'ü 2.sınıf, 73'ü 3.sınıf, 24'ü 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Olumlu metaforların 81'i 1.sınıf, 89'u 2.sınıf, 68'i 3.sınıf, 59'u 4.sınıfta öğrenim görmektedir. Olumsuz metaforların 8'i 1.sınıf, 4'ü 2.sınıf, 2'si 3.sınıfta öğrenim görmektedir ve 4.sınıfta olumsuz metaforoluşturulmamıştır. Hem olumlu hem olumsuz metaforların 13'ü 1.sınıf, 6'sı 2.sınıf, 5'i 3.sınıf, 2'si 4.sınıfta öğrenim görmektedir.

Öğrenim gördüğü lise değişkenine göre katılımcıların toplamda (246)metafor yapılmamıştır, (2)'si Fen lisesinde, (43)'ü Anadolu lisesinde, (3)'ü Anadolu Öğretmen lisesinde, (169)'u Düz liseden, (13)'ü Çok Programlı liselerden, (16)'sı diğer liselerde öğrenim görmüşlerdir. Olumlu metaforların(2)'si Fen lisesinde, (61)'i Anadolu lisesinde, (2)'si Anadolu Öğretmen lisesinde, (177)'si Düz liseden, (18)'i Çok Programlı liseden, (34)'ü diğer liselerde öğrenim görmüşlerdir. Olumsuz metaforların (2)'si Anadolu lisesinde, (1)'i Anadolu Öğretmen lisesinde, (11)'i Düz liseden, diğer liseler, Fen lisesi ve Çok Programlı liselerde olumsuz metafor yapılmamıştır. Hem olumlu hem olumsuz metaforların(10)'u Anadolu lisesi, (14)'ü Düz liseden, (2)'si Çok Programlı liseden, (1)'i diğer liseden, Fen lisesi ve Anadolu Öğretmen liselerde metafor yapılmamıştır.

Yaşam alanı değişkenine göre katılımcıların toplamda (246)metafor yapılmamıştır, (18)'i aile yanında, (81)'i arkadaş yanında, (123)'ü yurtta, (24)'ü diğer yaşam alanlarında yaşamaktadır. Olumlu metaforların(13)'ü aile yanında, (116)'sı arkadaşla, (145)'i yurtta, (27)'si diğer yaşam alanlarında yaşamaktadır. Olumsuz metaforların (5)'i arkadaşla, (7)'si yurtta, (2)'si diğer yaşam alanında ve aile yanında metafor yapılmamıştır. Hem olumlu hem olumsuz metaforların(3)'ü aile yanında, (9)'u arkadaş, (11)'i yurt, (3)'ü diğer yaşam alanlarında yaşamaktadır.

Aşağıda tablo 2'de Fen Bilgisi Öğretmenikategorisinin temalarına ait frekansları (Fr.) verilmiştir. FBÖ kategorisinin Eğitim temasında 11 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (12)'dır. Bu metaforlar 'matematik, CNN haber, hayatı öğreten, hayat okulu, ayaklı dünya, bilgin bir insan, öğretme, çokbilmiş insan, beyin, nokta, kılavuz' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (11) metafor oluşturulurken, en az olumsuz anlamda (1) metafor, hem olumlu hem olumsuz anlamda metafor oluşturulmamıştır.

'Fen Bilgisi öğretmeni CNN habere benzer; çünkü her şeyden haberdardır...' (K-31)

'Fen Bilgisi öğretmeni hayatı öğretene benzer; çünkü hayatsal faaliyetleri öğretir...' (K-107)

Tablo 2. *Fen Bilgisi Öğretmeni Kategorisi Temalarının Anlam Düzeyine Göre Frekansları*

	Fen Bilgisi Öğretmeni Yüklenen Anlam				
Tema	Fen bilgisi öğretmenliği anlam yok	Fen bilgisi öğretmenliği olumlu anlam	Fen bilgisi öğretmenliği olumsuz anlam	Fen bilgisi öğretmenliği olumlu-olumsuz anlam	Toplam
	fr.	**fr.**	**fr.**	**fr.**	**fr.**
Metafor yok	246	0	0	0	246
Eğitim	0	11	1	0	12
Teknoloji	1	15	0	2	18
Canlılar	0	32	2	3	37
Çok yönlü meslek	4	135	3	13	155
Oyun	0	2	0	0	2
İhtiyaç	2	19	1	3	25
Gelişen ve değişen	0	10	5	2	17
Doğa	3	58	2	1	64
Bilim	1	1	0	1	3
Doğa üstü	0	3	0	1	4
Toplam	257	286	14	26	583

FBÖkategorisinin Teknoloji temasında 12 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (18)'dır. Bu metaforlar 'bilgisayar, makina, dinamo çarkı, projeksiyon cihazı, bisiklet, lazer, teknoloji, internet, araba, mikroskop, Google, yazılım sistemi' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (15) metafor oluşturulurken olumsuz anlamda metafor oluşturulmamıştır.

'Fen Bilgisi öğretmeni lazere benzer; çünkü yol gösterici olmalıdır. Karşılaşılacak durumları söylemelidir...' (K-242)

'Fen Bilgisi öğretmeni bilgisayara benzer; çünkü her şeyi bünyesinde barındırır...' (K-21)

FB kategorisinin Canlılar temasında 21 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (37)'dır. Bu metaforlar 'insan, ağaç, fidan, bukalemun, çocuk, karınca, kuş, çiçek, keyif insanı, saç, can, arı, solunum, çınar, bitki, kahve çekirdeği, çiğdem, kişi, sülük, mitokondri, nar' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (32) metafor oluşturulurken en az olumsuz anlamda (2) metafor oluşturulmuştur

'Fen Bilgisi öğretmeni arıya benzer; çünkü yaşamın her anında arı gibi çalışır.' (K-463)

'Fen Bilgisi öğretmeni sülüğe benzer; çünkü yapıştığı zaman bırakmaz...' (K-420)

FBÖkategorisinin Çok yönlü meslek temasında 41 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (155)'dır. Bu metaforlar 'Aykut Kocaman, kpss işçisi, apaçi, anne, öğretmen, doktor, bilim adamı, bilim kadını, stand-up'çı, rehber, tiyatrocu, vitrin mankeni, sağlıkçı, bilim insanı, yaşam koçu, çiftçi, aşçı, felsefe öğretmeni, yaşam rehberi, hakim, kaptan, yol gösteren, cellat, filozof, araştırmacı, mucit, psikolog, matematik öğretmeni, şovmen, potansiyel işsiz, asker, çoban, sanatçı, turizm rehberi, fırıncı, sunucu, makinist, gözlemci, heykeltıraş, mimar, hayat danışmanı' oluşturmaktadır. Bu temada sadece olumlu anlamda (135) metafor oluşturulurken, en az olumsuz (3) anlamda metafor oluşturulmuştur.

'Fen Bilgisi öğretmeni bilim adamına benzer; çünkü inceler, araştırır, çabalar, öğrenir, öğretir.' (K-462)

'Fen Bilgisi öğretmeni bilim insanına benzer; çünkü deneylerle, gözlemlerle yeni şeyler üretir, icat eder.' (K-340)

'Fen Bilgisi öğretmeni yaşam koçuna benzer; çünkü günlük hayatımızda yol gösterir, yaşantımızda yardımcı olur...' (K-514)

FBÖkategorisinin Oyun temasında 2 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (2)'dır. Bu metaforlar 'oyun parkı, lunapark' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (2) metafor oluşturulurken diğer anlamlarda metafor oluşturulmamıştır.

'Fen Bilgisi öğretmeni lunaparka benzer; çünkü öğrencilere ders anlatırken eğlenceli, dikkat çekici olmaya çalışır.' (K-128)

FBÖkategorisinin İhtiyaç temasında 11 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (25)'dür. Bu metaforlar 'deniz feneri, lolipop, mum, kitap, çikolata, komşu, soba, sevgi, yol, arkadaş, fener' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (19) metafor oluşturulurken en az olumsuz anlamda (1) metafor oluşturulmuştur.

'Fen bilgisi öğretmeni muma benzer; çünkü sürekli ışık verir etrafına...' (K-271)

'Fen Bilgisi öğretmeni deniz fenerine benzer; çünkü yol gösterir, ışık tutar...' (K-29)

FBÖkategorisinin Gelişen ve değişen temasında 15 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (17)'dir. Bu metaforlar 'aşk, yürüyen ışık, her şey, hayat akışı, çılgın, yaratıcı, hırçın, deli, zeka küpü, manyak, çöldeki mecnun, hiçbir şeye benzemez, gelecek, kısır döngü, amaçsız yaşam' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (10) metafor oluşturulurken, en az hem olumlu hem olumsuz anlamda (2) metafor oluşturulmuştur.

'Fen bilgisi öğretmeni manyağa benzer; çünkü kafayı kurallarla ve deney raporlarıyla yedirir' (K-345)

'Fen Bilgisi öğretmeni deliye benzer; çünkü fiziği bilmek ve çözmek zorundadır...' (K-218)

FBÖkategorisinin Doğa temasında 17 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (64)'dir. Bu metaforlar 'hayat, yaşam alanı, ışık, gökkuşağı, rüzgar, dünya, doğa, yaşam, toplam, deniz, güneş, ay, yıldız, kaya, su damlası, doğacı, sulama' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (58) metafor oluşturulurken hem olumsuz hem olumsuz anlamda (1) metafor oluşturulmuştur.

'Fen Bilgisi öğretmeni güneşe benzer; çünkü o olduğunda ısınır, o yoksa donarsın...' (K-566)

'Fen Bilgisi öğretmeni hayata benzer; çünkü öğrettiği her bilgi bizim için çok değerlidir...' (K-571)

FBÖkategorisinin Bilim temasında 3 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (3)'dir. Bu metaforlar 'Albert Einstein, bilim, deney' oluşturmaktadır. Olumsuz anlamda metafor oluşturulmamışken diğer anlamlarda (1) metafor oluşturulmuştur.

'Fen bilgisi öğretmeni Albert Einstein benzer; çünkü çok zeki olduğu için' (K-347)

'Fen Bilgisi öğretmeni deneye benzer; çünkü başta sevmezsin yapamayacağını düşünürsün ama deneyler güzelleştikçe öğretmende gözünde güzelleşir.' (K-468)

FBÖkategorisinin Doğa üstü temasında 4 çeşit metafor oluşturulmuş ve toplam frekans (4)'dir. Bu metaforlar 'hayalet, süper kahraman, uzaylı, kahraman' oluşturmaktadır. En fazla olumlu anlamda (3) metafor oluşturulurken hem olumlu hem olumsuz anlamda (1) metafor oluşturulmuştur.

'Fen Bilgisi öğretmeni süper kahramana benzer; çünkü ...derste sürekli hareketli ve aktiftir. Matematik vb. Bir dersi tahtada anlatabilirsiniz. Ancak Fen bilgisini ...' (K-378)

'Fen Bilgisi öğretmeni uzaylıya benzer; çünkü farklıdır, bilinmeyeni çıkarır, araştırır, inceler...' (K-480)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen bilgisi öğretmen adaylarının 'Fen Bilgisi' ve 'Fen Bilgisi Öğretmeni' kavramlarına ait oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Fen Bilgisi kategorisinde toplamda 106 çeşit metafor yapılmıştır. En çok çeşit canlılar temasında (19) yapılmış, en az çeşit doğa üstü ve çok yönlü meslek temalarında(3) yapılmıştır. Fen Bilgisi kategorisinde toplamda(584) katılımcıdan (269) metafor oluşturamamış, en fazla olumlu anlamda (267), hem olumlu hem olumsuz anlamda (30), en az olumsuz anlamda (18) metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metafor temalarında en fazla frekansa 'doğa' teması (188),'ihtiyaç' teması (34), 'canlılar' teması (26), 'eğitim' temasında (16), 'gelişen ve değişen' temasında (15), 'oyun' temasında (12), 'teknoloji' temasında (10), 'bilim' temasında (7), 'doğa üstü' temasında (4) ve en az frekansa 'çok yönlü meslek' temasında (3) metafor oluşturulmuştur.

FB kategorisinde kızlar bütün kategorilerde erkek katılımcılardan fazla metafor oluşturmuştur, olumsuz anlamlı metafor oluşturma frekansları birbirine daha yakın oranlıdır. Yaşlarına göre metafor oluşturamayan en fazla 18 yaş ve altı, en az oluşturulan 22 yaş ve üzeridir. Olumlu anlamda en fazla metafor frekansa 20 yaşında, en az frekansa 18 yaş ve altındadır. Olumsuz anlamda en fazla metafor frekansı 19 yaşında ve 21 yaşı ve üzerinde metafor oluşturulmamıştır. Hem olumlu hem olumsuz anlamda metafor en fazla 19 yaşında ve en az 18 yaş ve altı, 21, 22 ve üzerinde yaş grubu yapmıştır

Sınıflara göre metafor oluşturamama frekansı en fazla 1.sınıf ve en az 4.sınıftadır. Olumlu anlamlı metafor en fazla 2.sınıfta en az 4.sınıfta, olumsuz anlamda metafor en fazla 1.sınıfta en az 4.sınıfta, hem olumlu hem olumsuz anlamda en fazla frekansa 1.sınıfta en az 3.sınıftadır. Öğrenim gördüğü liseye göre metafor oluşturma frekansları bütün anlam düzeylerinde en fazla frekansa düz lise sahiptir. Hem olumlu hem olumsuz anlam düzeyinde Fen lisesi ve Anadolu Öğretmen liselerde metafor yapılmamıştır. Yaşam alanına göre metafor bütün anlamlarda en fazla yurtta daha sonra arkadaş ortamında bulunmaktadır. En az metafor oluşturama ve

olumlu anlamda metafor oluşturma aile yanında, olumsuz ve hem olumlu hem olumsuz anlamda diğer yaşam alanlarında bulunmaktadır.

Fen Bilgisi Öğretmeni kategorisinde toplamda 138 çeşit metafor yapılmıştır. En çok çeşit çok yönlü meslek temasında (41) yapılmış, en az çeşit oyun temasında (2) yapılmıştır. Fen Bilgisi Öğretmenliği kategorisinde toplamda(583) katılımcıdan (257) metafor oluşturamamış, en fazla olumlu anlamda (286), hem olumlu hem olumsuz anlamda (26), en az olumsuz anlamda (14) metafor oluşturulmuştur. Oluşturulan metafor temalarında en fazla frekansa 'çok yönlü meslek' teması (155), 'doğa' teması (64), 'canlılar' teması (37), 'ihtiyaç' teması (25), 'teknoloji' temasında (18), 'gelişen ve değişen' temasında (17), 'eğitim' temasında (12), 'doğa üstü' temasında (4), 'bilim' temasında (3) ve en az frekansa 'oyun' temasında (2) metafor oluşturulmuştur.

FBÖ kategorisinde kızlar metafor oluşturamama, olumlu anlamda metafor oluşturma ve hem olumlu hem olumsuz anlamda metafor frekansları daha fazla, olumsuz anlamda erkek katılımcılar daha fazladır. Yaşlarına göre metafor oluşturamayan en fazla yaş frekansı 20 yaşında en az 18 ve altı yaşındadır. Olumlu anlamda en fazla metafor 20 yaşında, en az frekansa 18 yaş ve altındadır. Olumsuz anlamda en fazla metafor 19, 18 ve altı yaşlarında, 22 ve üzeri yaşında olumsuz anlamda metafor oluşturmamışlardır. Hem olumlu hem olumsuz anlamda metafor en fazla 19 yaşında ve en az 22 yaş ve üstünde yaş grubu yapmıştır

Sınıflara göre metafor oluşturamama frekansı en fazla 1.sınıf ve en az 4.sınıftadır. Olumlu anlamlı metafor en fazla 2.sınıfta en az 4.sınıfta, olumsuz anlamda metafor en fazla 1.sınıfta ve 4.sınıfta metafor oluşturulmamıştır, hem olumlu hem olumsuz anlamda en fazla frekansa 1.sınıfta en az 4.sınıftadır. Öğrenim gördüğü liseye göre metafor oluşturma frekansları bütün anlam düzeylerinde en fazla frekansa düz lise sahiptir. Olumsuz anlam düzeyinde diğer liseler, Fen lisesi ve Çok Programlı liselerde olumsuz metaforyapılmamıştır. Yaşam alanına göre metafor bütün anlamlarda en fazla yurtta en az aile yanında bulunmaktadır. Olumsuz anlamda metafor oluşturmaaile yanında metafor yapılmamıştır.

5. ÖNERİ

- Alan öğrencilerinin oluşturdukları metaforlar doğrultusunda alanlarını daha iyi nasıl tanıyabilecekleri doğrultusunda çalışmalar düzenlenebilir
- Farklı konularda alana ilişkin kavramları nasıl yapılandırdıkları ortaya çıkarılabilir.
- Öğrencilerin derslerden beklentilerini oluşturdukları metaforlara dayalı olarak daha etkin öğrenme süreçleri planlanabilir.
- Farklı derslerdeki metafor oluşturma becerileri ve bu dersler hakkındaki görüşleri belirlenebilir.
- Benzeri tür çalışmalar daha geniş gruplar üzerinde gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4),* 693-712.

Çelikten, M. (2005). Kültür ve öğretmen metaforları. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Geçit, Y.,Gençer, G. (2010). Sınıf öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin coğrafya algılarının metaforyoluylabelirlenmesi (Rize Üniversitesi örneği). *Marmara Coğrafya Dergisi, 23*, 1-19

Güler, G.,Öçal, M. F., Akgün, L. (2011). Preservice mathematics teachers' metaphorsa bout mathematics teacher concep.*Procedia Socialand Behavioral Sciences 15*, 327–330.

Güler, G., Akgün, L., Öçal, M. F., Doruk M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2),* 2146-9199

Güven, B., İleri, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde oluşturdukları metaforlara ilişkin inceleme. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla.

Kılıç, F., Arakan, K. (2010). Birinci sınıf velilerinin veli eğitimine ve çocuklarının okula başlamalarına ilişkinalgılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Elazığ, (s. 908-910).

Lakoff, G., Jhonson, M. (2010). Çev: Gökhan Yavuz Demir: Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil. Paradigma Yayınları. İstanbul.

Örücü,D.(2012).Primary school teachers' metaphorical perspective stowards classroom and classroom management:a comparative case study. *ElementaryEducation Online, 11(2)*, 342-352, 2012

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının 'coğrafya' kavramına yönelik metafordurumları. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8, 2, 55-69.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının 'öğretmen' kavramına ilişkin ileri sürdüklerimetaforlar.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2),* 131-155

Saban, A.,Koçbeker, B.N., Saban, A. (2006).Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6(2),* 461-522.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar.*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2*), 281-326.

Şahin, Ş.,Baturay, M. H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21 (1)*,177-192

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İLKÖĞRETİM 7. ve 8. SINIF FEN VE TEKNOLOJI DERSINDE PORTFOLYO UYGULAMASININ ÖĞRENCILERIN AKADEMIK BAŞARI VE HATIRLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ

Ercan ARI[1]& Hüseyin GÜREL[2]

[1]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

[2]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ercanari@hotmail.com, h.gurel1299@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Fen ve Teknoloji dersi ilköğretim 7.sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ve 8.sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitelerine yönelik oluşturdukları portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarı ve hatırlama düzeyine etkisini belirlemektir. Çalışmada deneysel desen kullanılarak, belirlenen sınıf seviyelerinde ayrı ayrı olmak üzere deney ve kontrol grubları oluşturulmuştur. Deney gruplarında portfolyo (öğrenci ürün dosyası) destekli öğretim yöntemi, kontrol gruplarında ise öğretmen merkezli öğretim yöntemleri kullanılmıştır.Veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından sınıf seviyelerinde belirlenen ünitelere yönelik geliştirilen başarı testleri ön test, son test, hatırlama testi olarak uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 16 paket programıyla analiz edilmiştir. Analizler için bağımlı ve bağımsız grublar için t testi ile Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analiz sonuçları, portfolyo destekli öğrenim gören 7.sınıf deney grubu öğrencilerinin "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi ön test – son test başarı düzeyleri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Aynı şekilde, 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi ön test – son test başarı düzeyleri arasında son test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Portfolyo ile desteklenmiş öğretim yönteminin kullanıldığı 7. ve 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Portfolyo, Fen ve Teknoloji Eğitimi, Hatırlama, Akademik Başarı

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine on students' acedemic success and remembering level that the students have already prepared for Primary School 7th grade "the electricity on our life" and 8th grade "the state of matter and features" units. The education method supported by portfolio was used for the experiment group and teacher centered teaching methods was used for control groups. In order to gather the data, the success tests, which were improved aiming at determined units at class levels,were put into practise as primary test,last test and remembering test and the obtained data was analysed by SPSS 16 by the researcher. For each dependent and independent groups test T, Pearson Correlation Coefficient was used. The analysis results of data showed that statictically meaningful difference occured in favour of last test in terms of primary test-last test success levels, comparing between the experiment group that studied with supported portfolio over 7th grade "the electricty on our life". In the same way, it is found out that statistically meaning difference occured in favour of last test in terms of primary test-last test success levels, comparing between the experiment group that studied with supported portfolio over 8th grade "the state of matter and features". Meaningful difference couldn't be found out in terms of remembering levels between experiment group students for whom the education method supported by portfolio was used and control group students.

Keywords: Portfolio, Science and Technology Education, Remembering, Acedemic Success

GİRİŞ

Sürekli gelişmekte olan dünyamızın eğitim politikalarına bakıldığında ülkelerin eğitim programlarınında dünyadaki gelişmeye paralel bir yol izlediği görülmektedir.Bundan dolayı her ülke mevcut bilgiyi doğrudan alan birey yerine; kavrayarak öğrenen, eleştirel düşünebilen, çevreye duyarlı, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.Bu amaç doğrultusunda müfredatlarını eğitim alanında yapılan bilimsel çalışmalar doğrultusunda yenilemekte ve geleneksel öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme dışında bireysel farklılıkları dikkate alan, ürünle beraber sürecide göz önünde bulunduran alternatif öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarını da eğitim öğretim sürecine dahil etmektedir.

Ülkemizde de 2004 yılında geliştirilen yeni Fen ve Teknoloji programında tüm bireylerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.Yapılandırmacı eğitim anlayışının hakim olduğu programda bu anlayışa paralel şekilde öğrenme ve öğretme stratejilerinin öğretmen merkezli bir yapıdan öğrenci merkezli alana doğru kaydığı da dikkate alınıp değerlendirme ile ilgili anlayışın da bu değişime uygun biçimde yapılandırılması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü ozelliklerini ön plana çıkararak herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını öne süren, bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerektiğini vurgular. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı bu noktalardan hareketle geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışından daha çok alternatif ölçme ve değerlendirmeye vurgu yapmaktadır (MEB, 2006).

Kılıç (2004) geleneksel öğretim yöntemleri ile yetişen bireylerin karşılaştıkları en büyük problemlerin öğrendiklerini gerçek yaşantıları sırasında kullanamamaları ve öğrendikleri bilgileri farklı durumlara transfer edememelerinden kaynaklandığını, yapıcı yaklaşımın bu noktada, geleneksel öğretime alternatif olarak görülmekte olduğunu belirtmiştir.

Son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlayan ve öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını değerlendirmede kullanılan, sosyal gelişim ve bilişsel öğrenme kuramlarının felsefesi ile tutarlı olan alternatif değerlendirme tekniklerinden biri de portfolyo uygulamalarıdır (Okan, 2005). Portfolyo, ilk etapta alternatif bir değerlendirme tekniği olarak ortaya çıkmasına ve sadece değerlendirme aracı olarak kullanılmasına rağmen daha sonra bir öğretici materyal haline gelmiş ve bir öğretim yöntemi gibi kullanılmaya başlanmıştır (Güven, 2007). Aynı şekilde Wolf (1999)'a göre de portfolyo, sadece değerlendirme değil, aynı zamanda öğrenme yöntemidir. Portfolyo öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini, kişisel çabalarını arttırmakta, öz disiplin ve sorumluluk bilincini, yeteneklerini ve oluşturmacılığını geliştirmektedir. Ayrıca portfolyo öğrencilerin kendi ilerleyişlerinin ve öğrenme eksiklerinin de farkına varmalarını sağlamaktadır.

Slater, Ryan ve Samson (1997) tarafından yapılan araştırmalar öğrencilerin portfolyo kullanımı hakkındaki görüşlerini ortaya koyarak, portfolyonun öğrenme başarısına pozitif ve yapıcı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Kaptan ve Korkmaz (2000) yaptıkları araştırmada, tümel (portfolyo) değerlendirme ile fen öğretiminde portfolyo değerlendirmenin temel özelliklerini tanımlayarak, genel olarak etkinliğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, portfolyoların eğitim ortamlarında, öğretici materyaller ve değerlendirme araçları olarak kullanıldığını, öğrencilerin çalışmalarından örnekler toplamayı ve yansıtmayı içerdiğini böylece öğrenciye hem yol gösterici rol oynadığını hem de otantik değerlendirmeler için elverişli olanaklar sağladığını belirtmişlerdir.

Birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışmalarda bireysel gelişim dosyasının öğrencinin performansını arttırdığını ve geleneksel yöntemlere göre daha faydalı olduğu vurgulanmaktadır (Norman, 1998; Micklo, 1997).

Problem Durumu ve Problem Cümlesi

İlköğretim 7.sınıf Fen ve Teknoloji dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ve 8.sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesinde portfolyo ile desteklenmiş öğretim yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve hatırlama düzeyine etkisi var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada deneysel tasarım olarak '' ön test-son test kontrol gruplu model'' kullanılmıştır. Çalışmada, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi ile 8.sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi başarılarına ve hatırlama düzeyine portfolyonun etkisini öğretmen merkezli öğretim yöntemleri ile karşılaştırmak için, ön test, son test ve hatırlama testleri uygulanmıştır.

Tablo 1. Araştırma Deney Deseni

Gruplar	**Ön testler**	**Kullanılan Öğretim Yöntemi**	**Kullanılan Değerlendirme Yöntemi**	**Son Testler**	**Hatırlama Testi (3 ay sonra)**
Deney Grubu (7-B, 8-B)	Başarı testi	Portfolyo kullanımıyla desteklenmiş öğretim	Portfolyo değerlendirme ve geleneksel değerlendirme teknikleri	Başarı testi	Hatırlama testi
Kontrol Grubu (7-A, 8-A)	Başarı testi	Öğretmen merkezli öğretim yöntemleri	Geleneksel değerlendirme teknikleri	Başarı testi	Hatırlama testi

Öntest – son test kontrol gruplu deneysel tasarım modeli ile gerçekleştirilen bu çalışma 2011- 2012 eğitim öğretim yılında Balıkesir' in Gönen ilçesi Eczacı İzzet Akçiçek İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören toplam 32 ilköğretim 7. sınıf ile 30 ilköğretim 8.sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan öğrenciler tarafsız atama yöntemiyle her bir sınıf seviyesi için deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu grublardan okullarındaki Fen ve Teknoloji derslerine paralel olarak portfolyo yöntemiyle ders alan öğrenciler deney grubunu, öğretmen merkezli yöntemlerle ders alan öğrenciler ise kontrol grubunu

oluşturmuştur. Çalışmanın başında deney ve kontrol grubu öğrencilerine başarı testi uygulanmıştır. İlköğretim 7.sınıflarda 4 hafta boyunca Fen ve Teknoloji dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde, deney grubu olarak belirlenen öğrenci grubuyla ünite süresince öğretim yöntemi ve materyali olarak portfolyo destekli Fen ve Teknoloji dersi işlenirken, kontrol grubu öğrencileriyle öğretmen merkezli öğretim yöntemleriyle derslere devam edilmiştir. İlköğretim 8.sınıf için 8 hafta süresince, 7.sınıflarda olduğu gibi deney grubu öğrencileriyle öğretim yöntemi ve materyali olarak portfolyo destekli olarak, kontrol grubu öğrencileriyle öğretmen merkezli öğretim yöntemleriyle Fen ve Teknoloji dersi "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi işlenmiştir. Ünite bitimlerinde ön test olarak kullanılan başarı testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmıştır. Çalışma bitiminden 3 ay sonra ise ön test-son test olarak olarak kullanılan başarı testi hatırlama testi olarak uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2011- 2012 eğitim öğretim yılında Balıkesir' in Gönen ilçesi Eczacı İzzet Akçiçek İlköğretim Okulu'nda 4 şubede öğrenim gören toplam 32 ilköğretim 7. sınıf ile 30 ilköğretim 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öğrenci Dağılımları

Sınıflar	**Gruplar**	**Mevcut (n)**
7.sınıf	Deney Grubu **(7-B)**	15
	Kontrol Grubu **(7-A)**	17
8.sınıf	Deney Grubu **(8-B)**	16
	Kontrol Grubu **(8-A)**	14

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için öncelikle literatür taraması yapılarak yeterli olan gerekli bilgilere ulaşılmıştır. Araştırma için hedeflenen değişkenler belirlenmiş ve bu değişkenlere yönelik ölçüm araçları geliştirilmiştir. Dolayısıyla sınıf düzeylerinde belirlenen ünite kazanımlarını ölçecek nitelikte başarı testi oluşturulmuştur. Hazırlanan testlerin geçerliliği için uzman görüşleri alınarak; güvenilirliği içinde SPSS 16 istatistik paket programında Cronbach alfa güvenilirlik analizi yapılarak elde edilen sonuçlara göre yeniden düzenlenmiştir. Yeniden düzenleme sonucunda 7.sınıf başarı testi Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,80 ve 8.sınıf başarı testi Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılacak ölçüm araçları çalışma öncesinde her sınıf düzeyinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak uygulanmıştır. Çalışma için belirlenen ünitelerin bitiminde aynı ölçüm aracı son test olarak uygulanmıştır. Son test uygulama tarihinden itibaren 3 ay sonra ise ön test - son test olarak kullanılan ölçüm aracı olan başarı testleri hatırlama testi olarak tekrar uygulanmıştır. Ayrıca bir diğer veri toplama aracı olarak Fen ve Teknoloji dersi yazılı sınavları kullanılmıştır. Ünitelerin yıllık plandaki tamamlanma zamanına göre belirlenen Fen ve Teknoloji dersi 1.dönem 3.yazılı sınavı ve 2.dönem 1.yazılı sınavı çalışmanın veri toplama araçlarına dahil edilmiştir.

Başarı Testi

Araştırmada kullanılan başarı testi, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı düzeylerini ve konu ile ilgili ön bilgilerini ölçmeyi amaçladığından dolayı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Fen ve Teknoloji dersi 7. ve

8.sınıflar için belirlemiş olduğu müfredata uygun olarak birer ünite boyunca işleyecekleri ünite konularına ve ünite için hedeflenen kazanımlarına yönelik hazırlanmıştır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu Fen ve Teknoloji ders kitabı ve Talim Terbiye Kurulu'nun onayından geçmiş 3 farklı yayına ait 3 SBS (Seviye Belirleme Sınavı) test kitaplarından yararlanılmıştır.7.sınıf Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi için belirlenen 32 adet kazanıma yönelik 33 maddelik hazırlanan test toplam 115 kişiye uygulanmış ve SPSS güvenilirlik analizi sonucunda güvenilirliği etkileyen bazı maddelerin çıkarılmasıyla 28 maddelik 4 seçenekli çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur. Aynı şekilde 8.sınıflar Maddenin Yapısı ve Özellikleri ünitesi için hedeflenen 31 adet kazanıma uygun olarak 41 maddelik hazırlanan test toplam 88 kişiye uygulanmış ve SPSS güvenilirlik analizi sonucunda bazı maddelerin çıkarılmasıyla 38 maddeli çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. 7.sınıf başarı testinin güvenirlik değeri SPSS 16 programından yararlanılarak Cronbach $\alpha = 0,80$ olarak bulunmuştur. 8.sınıf testinin güvenirlik değeri ise SPSS 16 programından yararlanılarak Cronbach $\alpha = 0,82$ olarak hesaplanmıştır. Böylece hazırlanan testlerin yeterli güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Testlerin kapsam geçerliliği içinse 3 farklı okulda görev yapmakta olan Fen ve Teknoloji ders öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanılmıştır.

Hatırlama Testi

Kalıcılık testi öğrenilen bilgilerin belli bir süre sonunda hatırlanma düzeyini ölçmeyi amaçlar (Güven, 2007). Bu çalışmada kullanılan hatırlama testi 7.sınıf "Yaşamımızdaki Elektrik" ve 8.sınıf "Maddenin Yapısı ve Özellikleri'' ünitesi kazanımları doğrultusunda hazırlanan ve yukarıda açıklanan başarı testidir. Test uygulama bitiminden 3 ay sonra çalışma için belirlenen sınıf seviyelerinde hem deney hem de kontrol gruplarına 1 ders saati (40 dakika) süresince uygulanmıştır.

Yazılı Sınavı

Fen ve Teknoloji dersi yıllık planında belirlenen 1.dönem 3.yazılı ve 2.dönem 1.yazılı sınavının çalışmanın yapıldığı zamanla örtüşmesi bakımından bu değerlendirmenin de sürece dahil edilmesine kanaat getirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik oluşturulan 1.dönem 3.yazılı sınavı hazırlanırken çalışma için seçilen ünite kazanımlarına ağırlık verilmiştir. Öğrencilerin yazılı sınavdan aldıkları puanların güvenirliğini etkilememek için önceden hazırlanan cevaplama anahtarı dikkate alınmıştır ve buna göre puanlama yapılmıştır. Ayrıca yazılı sınavının kapsam geçerliliği için 3 farklı okulda görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak için aşağıdaki işlemler yapılmıştır;

1. Araştırma portfolyo ile ilgili olduğundan portfolyo hakkında ayrıntılı bilgi elde etmek için kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır.

2. Güvenirlik katsayısı yeterli çıkan başarı testleri alan uzmanlarının da görüşleri alınarak uygunabilir hale getirilmiştir.

3. Çalışmanın yapılacağı okul ve sınıflar belirlenmiş, tarafsız olarak belirlenen deney ve kontrol grublarına ön test olarak uygulanmıştır.

4. Araştırmacı çalışmayı derslerine girmekte olduğu sınıflarda yaptığından dolayı deney grubunda bulunan öğrencilere portfolyo hakkında gerekli bilgilendirmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bunun için öğrencilere örnek formlar dağıtılarak bir portfolyoya nasıl özet, önsöz vs. yazacakları örnekler gösterilerek anlatılmıştır. Portfolyo süreci sonunda, öğrencilerin kendi kendilerini nasıl değerlendirecekleri örnek form üzerinde anlatılmıştır.

5. Dosya içine koyulabilecek materyallerle ilgili bir rehber her deney grubu öğrencilerine dağıtılmıştır.

6. Deney gruplarında belirlenen ünitelerle ilgili konular işlenirken ünite kazanımlarını kazandırmaya yönelik olarak portfolyo uygulaması öğretim yöntemi ve materyali olarak kullanılmıştır. Ayrıca konularla ilgili performans görevleri ve çalışma yaprakları dağıtılarak dosyalarına koymaları belirtilmiştir. Dağıtılan etkinlik ve performans görevleri eklerde verilmiştir. Uygulama sürecinin başlangıcında ve gerektiği zamanlarda velilerin bilgilendirilmesi bakımından veli mektupları gönderilmiştir.

7. Kontrol gruplarında ise öğretmen merkezli öğretim yöntemleriyle konular işlenmeye devam edilmiştir.

8. Araştırma, 7.sınıflarda Yaşamımızdaki Elektrik ve 8.sınıflarda Maddenin Yapısı ve Özellikleri üniteleri süresince devam etmiştir.

9. Öğrencilerle birlikte, dağıtılan çalışma takvimlerine göre dosyalarını ünite bitiminde hazır hale getirmeleri kararlaştırılmıştır.

10. Öğrencilerin çalışmaları sık sık kontrol edilerek gerekli dönütler verilmiştir. Ayrıca etkinliklerin çoğu ders içerisinde yapılmasına özen gösterilmiştir.

11. Öğrencilere daha sağlıklı dönüt sağlayabilme ve portfolyo dosyasını yansıtma adına öğrencilerden bazı formlar doldurmaları istenmiştir. Bu formların da materyal olarak dosyaya koyulabileceği açıklanmıştır.

12. Ünite sonlarında geliştirilen başarı testi son test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Veri toplama araçlarında belirtilen yazılı sınavı da çalışma bitimine yakın bir zamanda uygulanarak portfolyonun sürece katkısı gözlenmiştir.

13. Bütün çalışmaların tamamlanması ve ünitelerin bitirilmesinden 3 ay sonra başarı testi hatırlama testi olarak deney ve kontrol gruplarına tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS 16 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Ölçümler sonucunda elde edilen fark puanlarının homojen bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre örneklem sayısının yeterli şartı sağladığı verilerin çözümlenmesi için parametrik testlerden "bağımlı ve bağımsız t-testleri" ile "Pearson Korelasyon Katsayısı" kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak için deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçme araçlarının istatistiki bilgileri yer almaktadır. Başarı testine ait ön ve son test karşılaştırmaları ve hatırlama testine ait bulgulara da bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 3. 7.Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar "t" Testi Sonuçları

Testler	**N**	**$\overline{X}$**	**S.s**	**sd**	**t**	**p**
Ön Test	15	10,53	2,64	14	7,06	,000*
Son Test	15	20,73	5,63			

Tablo 3'te görüldüğü üzere 7.sınıf deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi ön test ile son test başarı puanları arasında 0.05 manidarlık değerine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(14) = 7,06; p< .05]. Bu bulgu, portfolyoyla desteklenmiş öğretim yönteminin Fen ve Teknoloji dersi başarısına katkı sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında başarı testinden aldıkları puanların ortalaması (X = 20,73), uygulama öncesinde başarı testinden aldıkları puanların ortalamasından (X = 10,53) daha yüksektir.

Tablo 4. 8.Sınıf Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar "t" Testi Sonuçları

Testler	**N**	**$\overline{X}$**	**S.s**	**sd**	**t**	**p**
Ön Test	16	12,37	3,68	15	8,18	,000*
Son Test	16	21,37	7,03			

Tablo 4'te görüldüğü üzere 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi ön test ile son test başarı puanları arasında 0.05 manidarlık değerine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(15) = 8,18; p< .05]. Bu bulgu, portfolyoyla desteklenmiş öğretim yönteminin Fen ve Teknoloji dersi başarısına katkı sağladığını belirtmektedir. Öğrencilerin uygulama sonrasında başarı testinden aldıkları puanların ortalaması ($\overline{X}$ = 21,37), uygulama öncesinde başarı testinden aldıkları puanların ortalamasından ($\overline{X}$ = 12,37) daha yüksektir.

Tablo 5. 7. ve 8.Sınıf Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hatırlama Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar "t" Testi Sonuçları

Sınıf	**Gruplar**	**N**	**$\overline{X}$**	**S.s**	**sd**	**t**	**p**
7	Deney	15	19,40	5,86	30	1,16	,253
	Kontrol	17	21,58	4,74			
	Deney	16	20,12	9,27			

8	Kontrol	14	21,00	5,12	28	,313	,757

Tablo 5'te p = ,253 ve t (30)= 1,16 değerlerinden görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin hatırlama testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (p>,05). 7.sınıf deney grubundaki öğrencilerin hatırlama düzeylerinin ortalaması (X = 19,40), kontrol grubu öğrencilerin hatırlama düzeylerinin ortalamasından (X = 21,58) daha düşüktür ve istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyleri denk kabul edilebilir.

Altıncı alt problemin çözümlenmesi için 8.sınıf deney ve kontrol gruplarının hatırlama testi başarı puanları karşılaştırılmıştır. Tablo 5'te belirtilen sonuçlara göre 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyleri ile kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyleri arasında t(28) = ,313 ve p = ,757 değerinden anlaşılacağı üzere istatistiksel olarak .05 manidarlık düzeyine göre anlamlı bir farklılık yoktur (p > .05). Bu veriler, deney grubu öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanlarının ortalamaları (X=20,12), kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanları ortalamalarına (X=21,00) yakın olduğunu göstermektedir. Bu sebeple deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama düzeyleri denk kabul edilebilir.

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

İlköğretim 7. ve 8.sınıf Fen ve Teknoloji dersinde portfolyo uygulamasının öğrencilerin akademik başarısı ve hatırlama düzeyine etkisini araştıran bu çalışmada elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Portfolyo destekli öğrenim gören ilköğretim 7.sınıf deney grubu öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesi ön test ile son test başarı puanları arasında 0.05 manidarlık değerine göre anlamlı bir farklılık elde edilmiştir [t(14) = 7,06; p< .05]. Aynı şekilde 8.sınıf deney grubu öğrencilerinin "Maddenin Yapısı ve Özellikleri" ünitesi ön test ile son test başarı puanları arasında 0.05 manidarlık değerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [t(15) = 8,18; p< .05]. Bu bulgulara göre, portfolyo yönteminin öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi başarısına katkı sağladığı belirtilebilir. Ayrıca öğretim yöntemi ve materyali olarak portfolyonun kullanılmasından, öğrencilerin sürekli aktif durumda olmasından, öğrencilerin sorumluluk duygularının portfolyo sayesinde daha da geliştiğinden, öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının artmasından kaynaklanabilir.

Literatür taraması sonucu bulunan benzer çalışmalar incelendiğinde portfolyo ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin, Mıhladız (2007)'ın yaptığı araştırma sonuçları, Fen Bilgisi dersinde portfolyo kullanımıyla destekli öğretim gören deney grubuöğrencilerine öğretime başlamadan önce uygulanan başarı testi sonuçları ile öğretimsonunda yapılan başarı testi sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermiştir. Mıhladız (2007)'a göre bu farklılığın bulunması öğretim yöntemi ve materyali olarak portfolyonun kullanılmasından, öğrencilerin etkinliklere kendilerinin karar vermesinden, zekâ alanlarına göre çalışmalar yapmalarından, öğretmenin rehberlik ederek sürekli takip etmesinden, öğrendiklerini sergilemek için sürekli aktif halde olup çeşitli çalışmalar yapmaları ve çalışmalarında gözlem sonuçlarına da yer verdikleri için olayları daha dikkatli izlemelerinden kaynaklanabilir.

Güven (2007)'in araştırma bulguları seçilen ünitenin işlenmesinde portfolyo dosyası oluşturmanın öğrencilerin başarılarının artmasında etkili olduğunu göstermiştir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında başarı ve başarısızlık nedenleri açısından anlamlı bir fark olmadığı halde, uygulama sonrasında portfolyonun, geleneksel öğretim yöntemlerine göre başarıyı arttırma ve başarısızlık nedenlerini azaltma açısından daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca portfolyonun geleneksel öğretim yöntemlerine göre kalıcılığı arttırdığı sonucuna da ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmanın bu sonuçları, Karamanoğlu (2006), Çayırcı (2007), Bahçeci ve Kuru (2006)'nun yapmış oldukları araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

2. Portfolyo kullanılan 7.sınıf deney grubu öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanlarıyla kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır [t(30) = 1,16; p> .05]. Aynı şekilde 8.sınıf deney grubu öğrencileriyle kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama testi başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [t(28) = ,313; p> .05]. 7.sınıf deney grubu hatırlama testi başarı puanları ortalaması $\overline{X}$=19,40 ile kontrol grubu hatırlama testi başarı puanları ortalaması $\overline{X}$=21,58 şeklindedir. 8.sınıf deney grubu hatırlama testi başarı puanları ortalaması $\overline{X}$=20,12 ile kontrol grubu hatırlama testi başarı puanları $\overline{X}$=21,00 şeklindedir. Bu bulgular, her iki sınıf seviyesinde belirlenen üniteler için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hatırlama düzeylerinin denk olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın bu sonucu, Güven ve Aydoğdu (2009)tarafından yapılan çalışmanın sonucuyla ters düşmektedir. Çalışma sonucuna göre portfolyonun kullanıldığı deney grubuna uygulanan son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [p< .05, t = 3,148]. Aynı zamanda geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubuna uygulanan son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında da anlamlı bir farklılık vardır. Fakat deney grubunun kalıcılık testi puanları kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (deney grubunda yer alan öğrenciler için $\overline{X}$= 17,27 iken kontrol grubunda yer alan öğrenciler için $\overline{X}$=12,97). Güven ve Aydoğdu (2009)'ya göre, portfolyo kullanımı, kalıcılığı geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla arttırmaktadır.

Bahçeci ve Kuru (2006), yapmış oldukları çalışmada; lisans düzeyi anatomi dersinde portfolyonun, bilişsel özelliklerden biri olan akademik başarı üzerine etkisi tartışılmıştır. Çalışmada kullanılan ön test ve son test çalışma bitiminden 3 ay sonra izleme testi olarak uygulanmıştır. Çalışma sonucu portfolyo değerlendirme grubunun ortalama izleme testi puanı (X=54,75), geleneksel değerlendirme grubunun ortalama izleme testi puanından ($\overline{X}$=42,79) daha başarılı olduğunu göstermekte ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlılık göstermektedir [t (213)=2,53; p<,01].

KAYNAKLAR

Bahçeci, D. ve Kuru, M., (2006). Portfolyo Değerlendirmenin İnsan İskelet Sistemi Konusunda Öğrenci Akademik Başarısı Üzerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 7, Sayı 2, (2006), 145-162.*

Bedir, A., (2009). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yöntemlerinden Portfolyoya (Öğrenci Ürün Dosyası) İlişkin Görüş Ve Tutumlarının İncelenmesi (Manisa İli,

Merkez İlçesi İlköğretim Okulları Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Manisa.

Çayırcı, Ç., (2007). İlköğretim 7.Sınıfta Web Tabanlı Portfolyo Uygulaması: Fen Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Örnekleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Güven, E., (2007). "Portfolyonun İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesi'nde Öğrenci Başarısına Etkisi".Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güven, E., Aydoğdu, M., (2009). "Portfolyonun İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Vücudumuzda Sistemler Ünitesi'nde Öğrenci Başarı ve Kalıcılığa Etkisi" Türk Fen Eğitimi Dergisi. (2009). Sayı 2.

Kaptan, F. ve Korkmaz, H., (2000). "Fen Öğretiminde Tümel (Portfolio), Değerlendirme", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19, 212-219.

Karamanoglu, S.S. (2006). "İlkögretim Ögrencilerinin Fen Basarılarının Degerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Egitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kılıç, E. (2004). Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 24, Sayı 3, 307–320.

MEB, (2006). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7,8.sınıflar için) Öğretim Programı, *MEB Yayıncılık*, Ankara.

Mıhladız, G., (2007). "İlkögretim Fen Bilgisi Ögretiminde Portfolyo Uygulamasının Ögrencilerin Akademik Basarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi.", Yüksek Lisans Tezi, Mugla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Mugla.

Micklo, S. J. (1997). *Math Portfolio in The Primary Grades*, Childhood Education, 194-199.

Norman, K.M., (1998). *Investigation of The Portfolios As An Alternative Assessment Procedure,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Memphis.

Okan, N., (2005). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersindeki Portfolyo Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Slater. T. F., Ryan, J. M. & Samson S. L., (1997). "The Impact and Dynamics of Portfolio Assessment and Traditional Assessment in a College Physics Course'' http://solar.physics.montana.edu/tslater/publications/#jrst1 (11.01.2013).

Wolf, K., (1999).*Leading The Professional Portfolio Process For Change*. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.

7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİ VE ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ(ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

7TH GRADE STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCIENCE COURSES AND ACTIVITIES (SAMPLE OF CANAKKALE CITY)

Gürsoy Meriç[a], Rukiye Altaş[b], Büşra Akkiren[c]
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, ÇANAKKALE
a.gursoymeric10@gmail.com, b. rukaltas@gmail.com, c. busraakkiren@gmail.com

ÖZET

Fen bilimleri, doğayı ve olayları sistemli bir şekilde inceleme, halen gözlenmemiş olayları kestirme gayretleriyle birlikte bireyleri bilişsel yönden geliştiren ve yaratıcılıklarını arttıran bir ders olarak ilköğretim programlarında yer almaktadır. Bu araştırmada, ilköğretim yedinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin fen bilimleri dersine ve fen etkinliklerine yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğrencilere 20 soruluk likert tipi tutum ölçeği uygulanmıştır. Tarama modeli kullanılan çalışma, 52 kız ve 50 erkek öğrenci olmak üzere rastgele seçilen 102 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiş ve ayrıca anlamlı ilişkiler içinde t-Testi kullanılmıştır. Sonuçlar değerlendirildiğinde öğrencilerin fen bilimleri dersi ve etkinliklerine yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca tutumların cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Fen bilimleri dersine yönelik tutumlar ile fen bilimleri etkinliklerine yönelik tutumlar arasındaki ilişki incelendiğinde aralarında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, etkinlik, tutum

ABSTRACT

Science, a course that systematically investigates the nature and natural events, predicts events that have not occurred yet, and develops cognitive and creative abilities of students, takes an important part in elementary education curriculum. The purpose of this study is to determine the attitudes of seventh grade students towards activities used in science courses. The data was collected using a 20-item Likert-Type scale. The study employs survey methodology to measure student attitudes. The sample of the study consisted of randomly selected female (52) and male (50) seventh grade students (f=102). Descriptive statistics were used to analyze and summarize the data, along with t-test to explore meaningful relationships. The results show a positive student attitude towards science activities. There were no significant differences between genders in terms of attitudes towards science. There was a significant difference between students' attitudes towards science and their attitudes towards science activities.

Keyword: Science, activity, attitude

1.GİRİŞ

Günümüzde bilimsel bilginin ve teknolojik çalışmaların arttığı buluşların hızla ilerlediği bir dünyada, fen ve teknolojinin yaşamdaki yeri dünden bugüne sürekli artan bir ivme göstermektedir. Gelişmişlik düzeyinin

toplumlar arasında farklılık göstereceği fen ve teknoloji eğitimi ile gelecek kuşakların gelişmesinde önemli rol üstlenmiş ve gelişmiş toplumlar da bu yönde fen bilimleri eğitiminin gelişmesi için çaba harcamaktadırlar. Bu yüzden fen bilimleri eğitimi önemlidir. (MEB,2005).

Okullarımızda fen bilimleri eğitimi ile beş ana başlık kazandırılmak istenmektedir. Bunlar Kaptan (1999) tarafından;

1. Bilimsel bilgileri bilme ve anlama
2. Araştırma ve keşfetme
3. Tasarlama ve yaratma
4. Duygulanma ve değer verme
5. Kullanma ve uygulama olarak sınıflandırılmıştır.

Dünya çok karmaşıktır. Çocukların yaşadıkları çevreyi anlayıp yorumlayabilmeleri ve bu karmaşık çevrede bir düzenlilik arama isteği güdüsü vardır. Bugünkü fen eğitiminin amaçlarından biride bu çocukların sordukları sorulara etkili ve ilgi çekici cevaplar verebilmektir. İnsan hayatının her anında etkisi bulunan teknolojik gelişmeleri algılamada ve yorumlamada da fen bilimlerinden yararlanılmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminde amaç; öğrencilerin var olan bilgiye kendilerinin ulaşması amaçlanmaktadır, bilinir ki en iyi öğrenme biçimi yaparak ve yaşayarak öğrenme biçimidir. Bu da en iyi fen bilimleri derslerinde gerçekleştirilebilir. Öğrencinin yaşadığı çevre ile arasındaki ilişkiler, olaylar arasındaki neden sonuç ilişkileri, öğrencinin doğa ile uyum sağlamasını sağlar. Bu neden sonuç ilişkileri deneyler yoluyla öğrenilen fen dersleriyle öğrencilerde güdülenmeyi artırır bu öğrencide öğrenmeyi kalıcılığa ulaştıracaktır. Fen bilimleri eğitimi öğretim kademeleri arasında en çok zorlanan derslerin başında gelmektedir. Bu zorluğu aşmak da fen bilimleri eğitim programlarının öğrenci merkezli olması gerekir. Ayrıca deneye, araştırmaya, incelemeye dayalı etkinlikler ile oluştuğunda sağlanabilir. (Kaptan,1999)

Baker ve Piburn (1997) yapısalcı öğretmenler için tutumun önemli olduğunu belirtir. Bunlar; kişinin fenden hoşlanıp hoşlanmadığının ölçüsü, fen bilimlerine yönelik tutum ve ilişkili objeler, fen bilimlerinin içinde olanlarının tabiat ile ilgilenmesinin yanında fen öz kavramıdır. Son olarak da öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde sınıfın nasıl hissettiğini kapsar. Tutumu etkileyen faktörler ise; öğrenci özelliklerinde, başarı, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile özellikleri ve benlik kavramı yer almaktadır. Öğretmenin özellikleri de tutumu etkileyen faktörler arasındadır.

Bireyin bir objeye karşı tutumları görülemez ancak bireyin yapmış olduğu davranışlara bakarak onun düşünceleri ve tutumu hakkında yorum yapabiliriz (Morgan, 1991). Davranışlarına veya bir objeye karşı geliştirilen tutum olumlu sonuç vermişse bireyin onunla ilgili kararlarının olumlu olabilme olasılığı yüksektir. Bu nedenle cevap verilen tutum maddeleri bireyin gelecekteki kararlarında etkili olabilir.(Tavşancıl, 2002; Ülgen, 1995).

Fen bilimleri dersinde araç gereç kullanımı diğer derslerden daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü fen bilgisi dersi yaparak-yaşayarak öğrenmeye ve günlük yaşama en uygun derslerden biridir. Öğrenciler için

öğrenme, öğretmenler için öğretme durumları söz konusu olan etkinliklerde modeller hareketli sesli görüntüler yaşantı içinden verilen örnekler yaparak yaşayarak öğrenmek için uygulanan etkinliklerde gerekli olan araç gereçlerin kullanımı doğal ortamlarda sağlandığında daha kalıcılığı artırdığı görülmüştür. Olay ve varlıkları tanımaları soyut kavramları somutlaştırmaları ilgi ve merakın artmasını sağlamıştır. Böylece ezberciliği ortadan kaldırmıştır.

İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin girdiği fen derslerinde laboratuvar çalışmaları ve fen etkinliklerindeki uygulamalardan çoğunlukla kaçılması öğrencilerin bu dersi algılamasındaki ezberciliği ortaya çıkarmıştır (Çakmak,1999). Sınıf öğretmenlerinin deney sonuçlarını kestirememesi veya beklenen sonucu elde edemediğinde yada sınıf ortamının uygun olmaması gibi nedenlerden deneyleri yapmaktan kaçınmaktadırlar. Etkili bir fen öğretimiyle öğrencilerin yaratıcılıkları, düşünme kabiliyetlerinin gelişebileceği öne sürülmektedir. Ancak yapılan çalışmalara bakıldığında fen etkinliklerinin rahatlıkla yapılabileceği materyallerin büyük bir çoğunluğunun eksik olduğu ve uygun ortamların olmadığı görülmüştür. Araç-gereç ve materyallerin yetersiz olduğu bir ortamda temel fen kavramlarının uygulamalı olarak öğrencilere aktarılması imkânsız görülmektedir. Kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin yaparak ve yaşayarak, yani öğrencilerin aktif katılımıyla yürütülen etkinliklerle mümkün olacağı ilgili litaratürde belirtilmektedir (Sivan ve diğ., 2000; Birenbaum, 2002).

Fen bilgisi dersinde araç-gereç kullanma birçok yarar sağlar. Araç-gereç kullanmanın sağladığı yararlar, Tekışık(1995) tarafından şöyle belirtilmektedir: Öğrenmede öğrencilerin ilgilerini öne çıkarır ve yeni ilgilerin doğmasına yardımcı olur. İlgili oldukları konu üzerinde karar verme yeteneği kazanırlar. Konular araç-gereçler ile birlikte daha çok somutlaştırıldığı için öğrencinin çok yönlü düşünebilmesini ve derslerinde daha etkili ve canlı işleneceğinden böylece öğrencinin araştırma, inceleme, deney ve gözlem yapma, dinleme ve okuma gibi çeşitli etkinliklerle konuların amacına uygun öğrenilmesi sağlanır. Eğitimde ezberciliği önler, yaratıcılığı geliştirir ve düşünmeye zaman verir. Öğrencinin birçok duyu organına hitap ederek öğrencilerin tam öğrenmeyi gerçekleştiğinden bahsetmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Problemi

Yedinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine, etkinliklerine karşı ilgi ve görüşleri okullarında aldıkları fen bilimleri dersini günlük hayata yerleştirebiliyor ve neden gerekli olup olmadığının farkında olup olmadığı araştırmanın temel amacıdır. Fen bilimleri tutum ölçeği Çanakkale ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki 102 öğrenciye uygulanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerin, fen bilimleri dersine ve etkinliklerine yönelik tutumlarının düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde "ilköğretim 7.sınıftaki öğrencilerin fen bilimleri dersi ve etkinliklerine yönelik tutumları birbirine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca alt problem olarak, öğrencilerin cinsiyet ile tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır.

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2012) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Çanakkale il merkezinde öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi ise, 7. sınıf okuyan 50 kız ve 52 erkek öğrenci olmak üzere toplam 102 öğrenciden oluşmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Nuhoğlu (2008) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı araştırmacı tarafından 0.85 olarak bulunmuştur. Tutum ölçeği 3'lü likert tipi olup 'Katılıyorum', 'Katılmıyorum' ve 'Fikrim yok' cevaplarından oluşmaktadır. Tutum ölçeğinde fen bilimleri dersine yönelik 11 (1-11. madde) ve fen etkinliklerine yönelik 9 (12-20. madde) olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Bunlardan 13 tanesi olumlu, 7 tanesi olumsuz maddedir.

2.4. Verilerin Toplanması Ve Analizi

Toplanan verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Fen bilimleri dersi ve etkinliklerine karşı tutum ölçeğinin değerlendirilmesinde olumlu maddeler için katılıyorum 3, fikrim yok 2, katılmıyorum 1 ve olumsuz maddeler için katılmıyorum3, fikrim yok 2,katılıyorum 1 olacak şekilde puanlama yapılmıştır. Öğrencilerin tutumları ise 1.00 – 1.65 katılmıyorum (olumsuz), 1.66 – 2.35 fikrim yok ve 2.36 – 3.00 katılıyorum (olumlu) şeklinde kategorize edilmiştir. Ayrıca fen bilimleri dersi ve etkinlikleri tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek toplam puan 60, en düşük toplam puan ise 24 olarak belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersi ve etkinliklerine karşı tutum ölçeğinde alınan sonuçların ortalama ve standart sapmaları betimsel olarak yorumlanmıştır. Tutum ölçeği puanlarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde ise t-Testi kullanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi ve Etkinliklerine Karşı Tutum Ölçeğinden Aldığı Puanların Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin her birinin fen bilimleri dersine ve etkinliklerine karşı tutumlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Ve Etkinliklerine Karşı Tutum Ölçeğinden Aldığı Puanların Ortalaması Ve Standart Sapmaları*

Fen Bilimleri (FB) Dersine Yönelik Tutum Maddeleri			
Madde No	**N**	$\overline{X}$	**SS**
1. FB dersinden iyi notlar alacığımı düşünürüm.	102	2.72	0.55
2. FB dersinde ilginç bilgiler öğrenmek bende merak uyandırır.	102	2.81	0.50
3. Okulda daha çok FB dersi yapmak isterdim.	102	2.35	0.79
4. Zorunlu olmasam FB dersine girmezdim.	102	2.68	0.71

5.	FB ders saatinin gelmesini dört gözle beklerim	102	2.40	0.79
6.	FB dersini okuldaki pek çok dersten daha az severim.	102	2.67	0.63
7.	FB dersinde başarısız olduğumu düşünürüm	102	2.38	0.84
8.	FB dersinde yeni teknolojik gelişmeler öğrenmek bende heyecan uyandırır.	102	2.78	0.56
9.	FB dersinde yer alan konuları öğrenmekte zorlanırım.	102	2.46	0.80
10.	FB dersinde işlenen konuların günlük hayatta bana yararlı olması hoşuma gider.	102	2.85	0.48
11.	FB konularının yeni teknolojik gelişmeler hakkında bilgi vermesi bende merak uyandırır.	102	2.74	0.61
12.	FB ile ilgili bilmediğim bir konuyu etkinlik yaparak öğrenmek isterim.	102	2.77	0.56
13.	FB dersinde etkinlik yapmanın sıkıcı olduğunu düşünürüm.	102	2.74	0.61
14.	FB dersinde etkinlik yapmayı dört gözle beklerim.	102	2.64	0.66
15.	FB dersinde etkinlik yapmanın, konuları anlamak için gerekli olduğunu düşünürüm.	102	2.80	0.53
16.	FB ile ilgili yaptığımız etkinlikleri anlamaya çalışmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	102	2.67	0.69
17.	FB dersinde konularla ilgili etkinlik yapmanın faydalı olduğunu düşünürüm.	102	2.89	0.42
18.	FB dersinde etkinlik yaparken geçen saatlerin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	102	2.63	0.74
19.	FB dersinde daha çok etkinlik yapılmasını isterim	102	2.73	0.62
20.	FBdersinde anlayamadığım konuları etkinlik yaparak daha kolay anlarım.	102	2.77	0.58
Toplam		102	2.67	0.63

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin tutum ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2.67, standart sapma ise0.63 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, öğrencilerin fen bilimleri dersi ve etkinliklerine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olumlu oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplara göre, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. *"FB dersinde konularla ilgili etkinlik yapmanın faydalı olduğunu düşünürüm"($\overline{X}$ =2.89, SS =0.42).*
2. *"FB dersinde işlenen konuların günlük hayatta bana yararlı olması hoşuma gider"*

($\overline{X}$ =2.85, SS =0.48).

3. *"FB dersinde ilginç bilgiler öğrenmek bende merak uyandırır"($\overline{X}$ =2.81, SS =0.50).*

Araştırmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri cevaplara göre, en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler sırasıyla aşağıda verilmiştir.

1. *"Okulda daha çok FB dersi yapmak isterdim"($\overline{X}$ =2.35, SS =0.79).*
2. *"FB dersinde başarısız olduğumu düşünürüm"($\overline{X}$ =2.38, SS =0.84).*
3. *"FB ders saatinin gelmesini dört gözle beklerim"($\overline{X}$ =2.40, SS =0.79).*

3.2. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi ve Etkinliklerine Karşı Tutum Ölçeğinden Aldığı Puanların Cinsiyet Yönünden Değerlendirilmesi

Tablo 2.*Öğrencilerin "Fen Bilimleri Dersi ve Etkinliklerine Karşı Tutum Ölçeğinden" Aldıkları PuanlarınCinsiyete Göre t-Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Kız	50	54.02	5.78	100	.856	.393
Erkek	52	52.96	6.65			

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrencilerin puanlarının ortalamasının ($\overline{X}$ =54.02) erkek öğrencilerin puanlarının ($\overline{X}$ =52.96) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

3.2. Öğrencilerin Fen Bilimleri Dersi Ve Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Puanların Değerlendirilmesi

Araştırmada ders ve etkinliğe yönelik tutum maddelerinden alınan puanların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında Tablo 3'teki veriler elde edilmiştir.

Tablo 3.*Öğrencilerin "Fen Bilimleri Dersi ve Etkinlikleri Karşı Tutum Ölçeğinden" Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları*

Tutum	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Derse Yönelik	102	2.62	0.38	101	69.68	.000*
Etkinliklere Yönelik	102	2.73	0.33			

*p<.05düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde ders ve etkinlik puanlarının aritmetik ortalamaları arasında 0.11 puanlık bir fark olmuştur. Bu farkın anlamlılığını bulmak amacıyla yapılan t-Testi sonucundaderse yönelik tutumlar ile etkinliklere yönelik tutumlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile Çanakkale ilindeki ilkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi ve etkinliklerine karşı tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Genel olarak araştırmaya katılan öğrencilerin verdiği cevapların olumlu düzeyde olduğu ve fen bilimleri dersi ile etkinliklerine yönelik pozitif tutuma sahip oldukları görülmüştür. Benzer çalışmalarda öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır(Regis, Albertazzi ve Roletto, 1996; Kılıç, 2002; Bekar, 1996; Turgut ve Peköz, 1976; Tekışık 1995).

Tutum ölçeğindeki maddelere verilen cevaplara göre, en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelere (2, 10, 17. maddeler gibi) bakıldığında öğrencilerin fen bilimleri dersini günlük hayatta kullanabilecekleri ilginç bilgilerle ve etkinliklerle öğrenmek istedikleri ortaya çıkmıştır. Düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler incelendiğinde ise öğrencilerin fen bilimleri dersini okul veya sınıf içerisinden çok yaparak yaşayarak öğrendikleri ortamlarda gerçekleştirmek istediklerini belirttikleri fark edilmektedir.

Fen bilimleri dersi ve etkinliklerine karşı tutumlar cinsiyet değişkeni açısından incelenmiş ancak öğrencilerin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Son olarak ise, öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile fen bilimleri etkinliklerine yönelik tutumları arasındaki fark incelenmiş ve fen bilimleri etkinliklerine yönelik tutumların anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre, öğrencilerin fen bilimleri dersini teoriden çok pratik olarak ve etkinlik temelli öğrenmek istedikleri sonucuna varılabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara ek olarak şu öneriler verilebilir:

1. Bu araştırma Çanakkale ilinde yapılmış olup, ülkemizdeki diğer yerleşim birimlerinde de öğrencilerin fen bilimleri dersi ve etkinliklerine yönelik tutumları incelenebilir, elde edilen veriler karşılaştırılabilir.

2. Öğrencilerin fen bilimleri dersine ve etkinliklerine yönelik tutum ve bilgileri her ne kadar olumlu görünse de, öğrencilerin eksik ya da daha olumsuz tutum ve bilgileri incelenerek bunları düzeltme adına uygulanabilecek yöntemler araştırılabilir. Bu uygulamaların hangi ortamlarda ve ne şekilde gerçekleştirilebileceği tartışılabilir.

3. Fen bilimleri dersi ve etkinlikleri ile ilgili bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını olumlu geliştirmek amacıyla öncelikle doğru eğitim yöntemleri belirlenmeli ve yapılacak her türlü etkinliklerde sorumluluk bilinci kazanması sağlanmalıdır.

4. Son olarak, fen bilimlerinin her yerde olduğu unutulmamakla birlikte, bu düşüncenin öğrencilere zamanında ve uygun ortamlarda aşılanması gereklidir.

KAYNAKLAR

Kaptan, f. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 7*. Ankara: MEB Öğretmenler Kitap Dizisi

Baker, D.R. ve Piburn, M. D. (1997): "*ConstructingScience in MiddleandSecondary School Classrooms*", Boston: Allynand Bacon.

Tekışık, H. H. (1995). *İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi ve 5.Sınıf Ders Kitabı Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Tekışık Yayıncılık.

M.E.B.(2005)*Milli Eğitim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı*.Ankara

Çakmak, O. (1999). Fen Eğitiminin Yeni Boyutu. Bilgisayar-Multimedya-İnternet Destekli Eğitim, *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 116-125.

Birenbaum, M. (2002). Assessing Self-directed Active Learning in Primary Schools. *Assessment in Education*,9 (1).

Sivan, A.,Leung, R.W., Woon, C. ve Kember, D. (2000). An Implementation of Active LearningandItsEffect on theQuality of Student Learning, *Innovations in Educationand Training International*, 37(4), 381-389.

Morgan, Cliford T. (1991). *Psikolojiye Giriş. (8. Baskı)*(çev. Hüsnü Arıcı, Orhan Aydın ve diğerleri). Ankara:Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları

Ülgen, G (1995). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Bilim Yayınları

Tavşancıl, E.(2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayınları

Best, J. W. (1970). *Research in Education.*EnglewoodCliffs, NJ: Prentice- Hall

Regis, A.,Albertazzi, P. G., Roletto, E. (1996). ConceptMapsInChemistryEducation. *Journal ofChemistryEducation,*73(11), 1084-1088.

Kılıç, A. (2002). Duyuşsal Alan Özellikleri ve Bireye Kazandırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 8, 153-164.

Bekar, S., 1996. *Laboratuar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Gazi Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Turgut, M. F., Pekgöz, M.(1976). Yeni Ortaöğretim Sisteminde Modern Matematik ve Fen Programlarının Denenmesi ve Teşmili Üzerine Araştırmalar Projesi Kesin Değerlendirme Raporu.M.E.B. Yayınları, Ankara.

FEN EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ AKADEMİK BAŞARIYA VE TUTUMA ETKİSİ

THE EFFECT OF PROBLEM-BASED LEARNING APPROACH ON ACADEMIC SUCCESS AND ATTITUDE IN SCIENCE EDUCATION

İsmail KILIÇ[a] Ayhan MORALAR[b,]

[a]Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD., EDİRNE

[b]İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Şinasi İlkokulu, Uzunköprü, EDİRNE

iso_kilic@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, fen ve teknoloji dersinde 6. sınıfta yer alan "Madde ve Isı" ünitesinin öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersi tutumuna etkisini incelemektir.

Araştırma "ön test-son test kontrol gruplu" deneme modeline göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Deney grubu olarak 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Tekirdağ ili, Hayrabolu İlçesi, Büyükkarakarlı İÖO'ya devam etmekte olan 6-A sınıfı (N=16) araştırmacı tarafından yanlı olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu olarak ise Tekirdağ İli, Hayrabolu İlçesi, Hüseyin Korkmaz İÖO'ya devam etmekte olan 6. sınıfta bulunan üç şube içerisinden 6-A sınıfı (N=20) rastgele belirlenmiştir. Deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşımlar uygulanmıştır. Deney grubunda probleme dayalı öğrenme yaklaşımı uygulanırken araştırmacı tarafından geliştirilen problem senaryoları kullanılmıştır.

Araştırmada veri toplama araçları olarak "Akademik Başarı Testi" ve "Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği", "kullanılmıştır. Veri toplama araçları deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 17.0 paket programıyla yapılmış ve aritmetik ortalama, standart sapama ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı ve fen ve teknoloji dersi tutumunun geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Probleme Dayalı Öğrenme, Fen Eğitimi, Akademik Başarı, Fen ve Teknoloji Dersi Tutumu.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of problem-based learning approach of "Substance and Heat" unit taking place in science and technology course involved in the curriculum of the 6th grade on the students' academic success and their attitude towards science and technology course.

The research was designed and implemented according to "pretest-posttest control group" experimental model. 6-A class (N=16) attending Büyükkarakarlı Primary School, Hayrabolu county, Tekirdağ was determined as the experimental group intentionally biased by the researcher in the second semester of 2009-2010 academic year. 6-A class (N=20) attending Hüseyin Korkmaz Primary School, Hayrabolu county, Tekirdağ was determined randomly among three sections of the 6th class as the control group. While problem-based learning approach was implemented for the experimental group; traditional approaches were applied in the control group. While implementing problem-based learning approach for the experimental group, problem scenarios developed by the researcher were used.

"Academic Success Test" and "Science and Technology Course Attitude Scale", were used as the data collection tools. Data collection tools were implemented to experimental and control groups as pretest and posttest. Analysis of the obtained data were carried out via SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 17.0 for Windows and arithmetic mean, standard deviation and Mann-Whitney U test were used. By means of data analysis, it is found out that problem-based learning approach is more effective than traditional method in terms of developing academic success and attitude on science and technology course towards this course.

Key Words:Problem-based learning approach, Science Education, Academic Success, Attitude on Science and Technology Course.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim artık yalnızca davranışları değiştiren ya da genç kuşağı yetişkin yaşama hazırlayan bir süreç olmanın çok ötesinde algılanmalıdır. Çünkü hızlı değişim tüm kuşakların öğrenmesini zorunlu kılmakta ve yaşam boyu eğitim kavramını zorlamaktadır. Değişen yalnızca davranış değil düşüncedir, duygudur, beceridir. Öğrenme, yaşantı ürünü nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olmaktan çok daha fazla bir şeydir. Çünkü bilimsel bulgular öğrenmenin, bir zihinsel yapı değişimi hatta sürekli yenilenen bir zihinsel yapılanma olduğunu ortaya koymaktadır. Günümüzde bireylerden beklenen yenilikler; bilgiye ulaşabilme, bilgiyi değerlendirebilme bilgiyi etkili olarak kullanabilme olarak belirtilmekte; kısaca, bilgi okur yazarı olan bireyler istenmektedir (Erdem ve Akkoyonlu, 2002).

Yaklaşık 20 yıldan beri eğitimde genel eğilim olarak, öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak bilinen kendini yönlendirerek öğrenme, işbirlikli öğrenme ve uygulamaya yönelik öğrenme yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yenikçi eğitim yaklaşımlarından biri de Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yaklaşımıdır (Saban, 2000).

Artık bilgiyi biriktiren bireyler yerine bilgiyi kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu soruna çözüm üretmek için birçok görüş ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de PDÖ yaklaşımıdır. Fen eğitimindeki değişimler içerisinde hiçbir unsur PDÖ kadar günümüz eğitim etkinliklerine damgasını vurmamıştır (Şenocak ve Taşkesenligil, 2005).

PDÖ, öğrencilerin eğitim programı kapsamında yer alan hedeflere ulaşabilmelerine, eleştirel düşünebilme ve problem çözme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmelerine fırsat verecek gerçek yaşam problemlerinin kullanıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Erdem, 2005). Eğitimde kullanılan PDÖ yaklaşımı, öğrencilerin yalnızca fen ve teknoloji dersinde değil, kendi günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları problemlerden kaçmak yerine onların üzerinde düşünmeye, yorum yapmaya ve çözüm yolu aramaya sevk edecektir.

Okullarda verilen eğitim, öğrencilerin bilgiyi nereden ve nasıl elde edeceklerini, nasıl değerlendireceklerini ve problemi çözmede bu bilgiyi nasıl kullanacaklarını öğrenmelerini sağlamalıdır. PDÖ yaklaşımı bu becerilerin kazandırılmasında oldukça etkili olduğu için üzerinde önemle durulması gereken bir çalışma alanıdır.

Fishbein ve Ajzen, tutumu; "bir tutum nesnesine yönelik, öğrenilmiş, tutarlı, olumlu ya da olumsuz tepki verme eğilimi" olarak tanımlarken; Smith tutumu, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (Ilgaz, 2006) şeklinde tanımlamıştır.

Tanımlardan hareketle tutumun, bireye ait olduğu; doğrudan gözlenebilen bir özellik olmadığı, ancak bireyin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak varsayıldığı ve o bireye atfedilen bir eğilim olduğu; birey için anlam taşıyan, bireyin fakında olduğu herhangi bir obje ile ilgili olduğu; düşünce, duygu ve davranışların düzenliliğinden oluştuğu görülmektedir. Tutumlar sadece davranış eğilimi yada sadece bir duygu değil, düşünce-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlar çocukların yaşantılarının sonucudur. Bu yüzden öğrencilerin tutumlarını geliştirmek için bu yaşantıları etkileyen çok yönlü yaklaşımlar kullanılmalıdır. PDÖ'nün öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; fen ve teknoloji dersinde, 6. Sınıfta yer alan "Madde ve Isı" ünitesinin öğretiminde, PDÖ'nün öğrencilerin akademik basarısına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisini incelemektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Fen ve teknoloji dersinde PDÖ yaklaşımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına, fen ve teknoloji dersine yönelik tutumuna etkisi var mıdır?

1.4. Alt Problemler

Yukarıda belirtilen problem cümlesine paralel olarak belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir.

1. PDÖ'nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. PDÖ'nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi tutumu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. PDÖ'nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. PDÖ'nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi tutumu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. PDÖ'nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön test ve son test puanları arasındaki farklarda anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. PDÖ'nün uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi tutumu ön test ve son test puanları arasındaki farklarda anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Sayıltılar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçları olan Akademik Başarı Testini kendi bilgi ve düşüncelerine göre yanıtladıkları, Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğine samimi cevaplar verdikleri, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrenciler birbirlerini etkilememektedir.
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden eşit düzeyde etkilenmektedir.
4. 2009-2010 Eğitim öğretim yılında yürürlülükte olan fen ve teknoloji dersi müfredatında kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri geleneksel öğretim yöntemi olarak düşünülmüştür.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2009 – 2010 yılı ile, 4 hafta ve 16 ders saati ile, 6. sınıf "Madde ve Isı" ünitesi fen ve teknoloji dersi kazanımları ile, Tekirdağ ili Hayrabolu İlçesi Büyükkarakarlı İlköğretim Okulu'nda okuyan 6/A sınıfı ve Hüseyin Korkmaz İlköğretim Okulu'nda okuyan 6/A sınıfındaki öğrenciler ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, problem senaryolarına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, fen ve teknoloji dersinde uygulanan PDÖ yaklaşımının, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisini belirlemek üzere yapılmış olan deneysel modelde bir araştırmadır. Araştırmada; bağımsız değişkenlerin (probleme dayalı öğrenme ve geleneksel yöntem), bağımlı değişken (fen ve teknoloji dersine yönelik tutum, fen ve teknoloji dersi başarısı) üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma "ön test-son test kontrol gruplu" deneme modeline göre desenlenmiştir. Bu doğrultuda bir deney, bir kontrol grubu oluşturulmuş, deney grubunda PDÖ yaklaşımı kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Her iki gruba denel işlemler başlamadan önce ve denel işlem sonunda "Fen ve Teknoloji Dersi Başarı Testi" ve "Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ilinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iki resmi ilköğretim okulundan 6. sınıfa devam etmekte olan birer şube oluşturmaktadır.

Araştırmada deney grubu olarak, 2009-2010 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde, Tekirdağ ili, Hayrabolu ilçesi, Büyükkarakarlı İlköğretim Okulu'na devam etmekte olan 6-A sınıfı araştırmacı tarafından yanlı olarak belirlenmiştir. Kontrol grubu olarak ise Tekirdağ ili, Hayrabolu ilçesi, Hüseyin Korkmaz İlköğretim Okulu'na devam etmekte olan üç adet 6. sınıf içerisinden 6-A sınıfı rastgele belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturabilmek için çalışma konusu ile ilgili geniş çaplı bir literatür taraması yapılmıştır.

Araştırma probleminin çözümü ilişkin veri elde edebilmek için akademik başarı testi ve fen ve teknoloji dersi tutum ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca deney grubunda fen ve teknoloji dersinin PDÖ yaklaşımına göre işlenebilmesi için problem senaryoları kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi SPSS 17.0 programında yapılmış ve aritmetik ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

2.3.1. Akademik Başarı Testi

Öğrencilerin "Madde ve Isı" ünitesindeki akademik başarılarını belirlemek için kullanılan Akademik Başarı Testi Başdaş (2007) tarafından geliştirilmiştir. Başdaş (2007), Akademik Başarı Testini geliştirirken ilköğretim öğrencilerine yönelik geçmiş yıllarda çıkmış LGS sınav soruları, TIMMS ve PİSA gibi fen bilimleri ile ilgili uluslar arası yapılan sınav sorularından yararlanmıştır. Test çoktan seçmeli 20 madde içermektedir ve sorular 4 seçeneklidir. Sorular daha çok üst düzey bilişsel alan göz önüne alınarak seçilmiştir. Akademik Başarı Testinde yer alan maddelerin bilişsel alan sınıflama düzeyleri Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Akademik Başarı Testi Maddelerinin Bilişsel Alan Sınıflama Düzeyleri ve Konulara Göre Dağılımları

Konular	Toplam Soru Sayısı	Bilişsel Alan				
		Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlen.
Maddenin Tanecikli Yapısı ve Isı	5	1	--	2	1	1
Isı İletimi	10	3	4	1		2
Isı Yalıtımı	5	1	2	1		1

Başdaş (2007) yaptığı çalışmada 20 maddeden oluşan "Madde ve Isı" ünitesi ile ilgili akademik başarı testinin güvenilirliğini KR 21 = 0,71 ve Cronbach Alpha = 0,7681 olarak bulmuştur. Akademik başarı testi deneysel işlem öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubundaki tüm öğrencilere uygulanmıştır. Testin cevaplanması için öğrencilere 40 dk. süre verilmiştir.

2.3.2. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği

Öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumunu belirlemek için Yanpar, Çakır ve Şahin (2000) tarafından geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirliliği 1998 yılında 0.95 olarak bulunmuştur. Bu ölçek araştırmanın başında ve sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan tüm öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekte yer alan maddeleri cevaplandırması için 30 dk. süre verilmiştir.

Ölçek olumlu ve olumsuz yargılar içeren 27 maddelik 5'li likert tipindedir. Her bir madde için "tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum" seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeğin puanlaması seçeneklere göre 5'ten 1'e kadar yapılmış, olumsuz ifadelerde puanlama tersine çevrilmiştir. Tablo 2.2.'de tutum ölçeğinin puanlaması gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği Puanlaması

Pozitif Tutum Cümlesi		**Negatif Tutum Cümlesi**	
Tamamen Katılıyorum	5	Tamamen Katılıyorum	1
Katılıyorum	4	Katılıyorum	2
Kararsızım	3	Kararsızım	3
Katılmıyorum	2	Katılmıyorum	4
Hiç Katılmıyorum	1	Hiç Katılmıyorum	5

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda önceki bölümde belirtilen veri toplama araçları ile toplanan verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Her bir alt problem ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

3.1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesi fen ve teknoloji dersi akademik başarı düzeyleri arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *akademik başarı* ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçları

GRUP	N	$\overline{X}$	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	7.8125	2.92617	16.63	266.00	130.00	.34*
Kontrol	20	8.85	2.66	20.00	400.00		

*p>.05

Tabloda görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p>.05). Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı düzeyde

fark olmaması, grupların birbirine benzediğini göstermektedir. Başlangıç şartları benzer olduğundan deney ve kontrol grupları uygulanan yöntemin etkililiğinin belirlenmesi bakımından uygundur.

3.2. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Tutumu Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama öncesi fen ve teknoloji dersi tutumu arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi *tutumu* ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçları

GRUP	N	$\overline{X}$	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	113.5000	17.70122	20.38	326.00	130.00	.34*
Kontrol	20	113.3500	6.36830	17.00	340.00		

*p>.05

Tabloda görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde fen ve teknoloji dersi tutumu puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p>.05). Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin fen ve teknoloji dersi tutumları arasında anlamlı düzeyde fark olmaması, grupların birbirine benzediğini göstermektedir. Başlangıç şartları benzer olduğundan deney ve kontrol grupları uygulanan yöntemin etkililiğinin belirlenmesi bakımından uygundur.

3.3. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama sonrasında fen ve teknoloji dersi akademik başarı düzeyleri arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo 3.3'de sunulmuştur.

Tablo 3.3. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *akademik başarı* son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçları

GRUP	N	$\overline{X}$	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	14.6875	2.96015	25.56	409.00	47.00	.00*
Kontrol	20	11.3500	2.10950	12.85	257.00		

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında akademik başarı testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05).

3.4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Tutumu Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında uygulama sonrasında fen ve teknoloji dersi tutumu arasında herhangi bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo 3.4'de sunulmuştur.

Tablo 3.4. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi *tutumu* son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçları

GRUP	N	$\overline{X}$	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	120.7500	15.54134	22.38	358.00	98.00	.05
6A	20	114.5000	9.83281	15.40	308.00		

P=.05

Tabloda görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasında fen ve teknoloji dersi tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (p=.05).

3.5. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı Ön Test Son Test Puanları Farkına İlişkin Bulgular

PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında fen ve teknoloji dersi akademik başarı ön test ve son test puanları arasındaki farklarda anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin *akademik başarı* ön test son test puanları farkına ilişkin bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçları

GRUP	N	$\overline{X}$	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	6.8750	3.75722	25.41	406.50	49.50	.00*
Kontrol	20	2.5000	3.01749	12.98	259.50		

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testinin ön test ve son test puanları arasındaki farklarda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05).

3.6. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi Tutumu Ön Test Son Test Puanları Farkına İlişkin Bulgular

PDÖ'nün uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri arasında fen ve teknoloji dersi tutumu ön test ve son test puanları arasındaki farklarda anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi ile araştırılmış ve sonuçlar tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi *tutumu* ön test son test puanları farkına ilişkin bağımsız gruplar Mann-Whitney U testi sonuçları

GRUP	N	$\overline{X}$	SS	SO	ST	U	p
Deney	16	7.2500	6.14817	23.50	376.00	80.00	.01*
Kontrol	20	1.1500	6.85393	14.50	290.00		

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin fen ve teknoloji dersi tutumu ön test ve son test puanları arasındaki farklarda anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (p<.05).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlara ve bu sonuçların ilgili alanda daha önce yapılmış olan çalışmalarla benzerlik ve farklılıklarına yer verilmiş, çalışma konusu ile ilgili ileriye dönük yapılabilecekler konusunda önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "Madde ve Isı" ünitesinin PDÖ yaklaşımı ile öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına ve fen ve teknoloji dersi tutumuna etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla yapılan kontrol gruplu ön test-son test modelindeki çalışma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle şu sonuçlar elde edilmiştir.

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Puanlarından Elde Edilen Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarındaki ön test ve son test akademik başarı puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grubunda başarılarında artış olduğu gözlenmiştir Ancak deney ve kontrol gruplarındaki akademik başarı puanları artışları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olması deney grubuna uygulanan PDÖ yaklaşımının akademik başarıyı artırmada geleneksel yönteme oranla daha etkin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç;

1. Yeşilkayalı'nın 1996'da sosyal bilgiler dersinde problem çözme yöntemi kullanmanın öğrencilerin okul başarısı ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkisini belirlemek için yaptığı araştırma,
2. Parim (2002) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine DNA, kromozom, gen kavramlarını PDÖ yaklaşımı kullanılarak öğretilmesinin etkililiğini belirlemek için yaptığı çalışma,
3. Tandoğan (2006) tarafından fen eğitiminde PDÖ'nün öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisini araştırmak için yaptığı çalışma ile tutarlı bir sonuçtur.

4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Puanlarından Elde Edilen Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının kendi aralarındaki ön test-son test tutum puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında her iki grubun da fen ve teknoloji dersi tutumunda artış olduğu gözlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarında anlamlı bir fark olmamasına rağmen, tutum puanları artışları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı farklılığın olması deney grubuna uygulanan PDÖ yaklaşımının fen ve teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirmede geleneksel yönteme oranla daha etkin olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç;

1. Deveci (2002) tarafından sosyal bilgiler dersinde PDÖ'nün öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek için yapılan araştırma,

2. Şenocak (2005) tarafından PDÖ yaklaşımının öğrencilerin gaz kavramlarını anlama düzeylerine ve kimyaya karşı olan tutumlarına etkisini belirlemek için yapılan araştırma,

3. Tavukçu (2006) tarafından fen eğitiminde PDÖ yaklaşımının akademik başarı, fen bilgisine yönelik tutum, bilimsel süreç becerileri ve yaratıcılık düzeyine etkisini belirlemek için yapılan araştırma,

4. Karagöz (2008) tarafından fen ve teknoloji dersi 6. sınıfta yer alan "Kuvvet ve Hareket" ünitesinde PDÖ yaklaşımı kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, başarılarına ve tutumlarına etkisini belirlemek için yapılan araştırma ile tutarlı bir sonuçtur.

4.2. Öneriler

Gerçekleştirilen bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında şu öneriler getirilmiştir.

5. İlköğretim fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını artırmak için PDÖ yaklaşımından yararlanılabilir.

6. PDÖ'nün sınıf içinde uygulanmasına yönelik olarak bu araştırmada geliştirilen materyaller öğretmenler tarafından fen ve teknoloji dersinde kullanılmak üzere örnek alınabilir.

7. Öğretmenlerin PDÖ yaklaşımını fen ve teknoloji dersinde kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir.

8. PDÖ yaklaşımının fen ve teknoloji dersinde akademik başarıya ve tutuma etkisi diğer ünitelerde araştırılabilir.

9. PDÖ yaklaşımının Sosyal Bilgiler, Matematik, Türkçe gibi derslerde de akademik başarıya ve tutuma etkisi araştırılabilir.

10. PDÖ yaklaşımının etkisini artırabilmek için uygulama süresi daha uzun tutulabilir ve örneklem sayısı artırılabilir.

11. PDÖ'de kullanılan senaryoların hazırlanması sırasında tüm zeka türleri göz önünde bulundurulmalıdır.

12. PDÖ yaklaşımının öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine etkisi araştırılabilir.

13. PDÖ öğrenme yaklaşımının başarıya ve tutuma etkisinin diğer aktif öğrenme yöntemleriyle karşılaştırılabileceği araştırmalar yapılabilir.

14. PDÖ yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Başdaş, E., 2007, "İlköğretim Fen Eğitiminde Basit Malzemelerle Yapılan Fen Aktivitelerinin Bilimsel Süreç Becerilerine, Akademik Başarıya ve Motivasyona Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa, s:23, 24, 45, 46.

Deveci, H., 2002, "Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi", Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, s:32.

Erdem, M., Akkoyunlu, B., 2002, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma", İlköğretim Online E-Dergisi, s: 2-11, http//www.ilköğretim-online.org.tr(Ziyaret Tarihi: 20.10.2010).

Ilgaz, G., 2006, "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri", Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, s:12.

Kağıtçıbaşı, Ç., 1988, "İnsan ve İnsanlar", Evrim Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, s:84.

Karagöz, M.P., 2008, "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Kuvvet ve Hareket Ünitesinin Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretiminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerileri, Başarıları ve Tutumları Üzerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla, s: 6.

Parim, G., 2001, "Problem Tabanlı Öğretim Yaklaşımı ile DNA, Kromozom ve Gen Kavramlarının Öğrenilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s:55.

Saban, A., 2000, "Öğrenme Öğretme Süreci (Yeni Teori ve Yaklaşımlar)", Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s:11, 156,157,158.

Şenocak, E., 2005, "Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Maddenin Gaz Hali Konusunun Öğretimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma", Atatürk Üniversitesi Doktora Tezi, Erzurum, s:10, 17, 20, 22-24.

Şenocak, E., Taşkesenligil, Y., 2005, "Probleme Dayalı Öğrenme ve Fen Eğitiminde Uygulanabilirliği", Kastamonu Eğitim Dergisi, Kastamonu, Cilt:13, N:2, s:360.

Tandoğan, R.Ö., 2006, "Fen Eğitiminde Probleme Dayalı Aktif Öğrenmenin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s:27, 28, 58.

Tavukçu, K., 2006, "Fen Bilgisi Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi", Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, s:66.

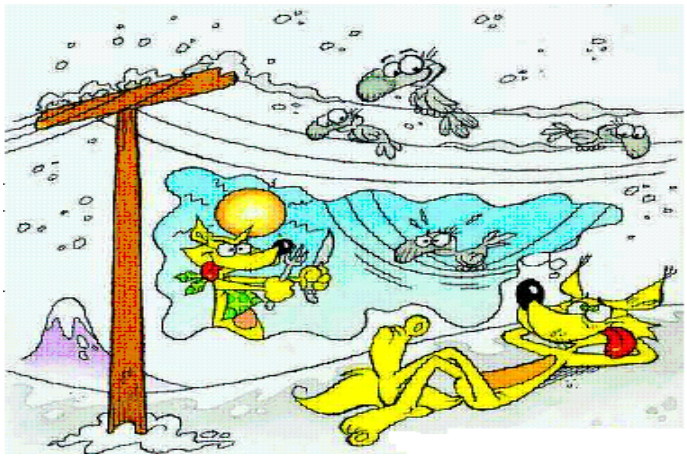
Yanpar, T.Ş., Çakır, Ö.S., ve Şahin, B., 2000, "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerine Karsı Tutumları, Akademik Benlik Kavramları ve Bilişsel Öğrenme Düzeyleri", MEB EARGED Projesi, Ankara.

Yeşilkayalı, E., 1996, "İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Öğrencilerin Okul Başarısı ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkisi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

EK-A: PDÖ SENARYO ÖRNEKLERİ

1.ELEKTRİK TELLERİNDEKİ DEĞİŞİM





5. sınıf öğrencisi olan Ahmet soğuk ve karlı bir kış gününde okuldan çıkmış arkadaşlarıyla birlikte evine gidiyordu. Ahmet'in Fen ve Teknoloji öğretmeni bugünkü dersin sonunda önümüzdeki derste yeni üniteye yani "Madde ve Isı" ünitesine geçeceklerini söylemişti. Ahmet evine giderken çevresinde gerçekleşen birkaç olay dikkatini çekti. Yazın sarkık olan elektrik tellerinin kışın bu soğuk havada gergin olduğunu ve katı haldeki karların eriyerek sıvı hale geçtiğini gördü. Ahmet izlediği bir çizgi filmde de buna benzer bir olay gözlemlemişti hemen bunu zihninde canlandırdı. Ahmet 4. ve 5. sınıfta Fen ve Teknoloji dersinde maddenin yapısı ve ısının madde üzerindeki etkisi ile ilgili öğrendiklerini kullanarak bu durumları açıklamaya çalışıyor ama bir türlü hatırlayamıyordu. Ahmet'in aklında beliren soruya cevap vermeye ne dersiniz?

2.EYVAHH!!! ÇARPIŞMA



Sürat : 100 km/h **Sürat : 50 km/h**

Ceyda tenefüste okul bahçesinden yoldan geçen arabaları izliyordu. Bu sırada kötü bir olaya şahit oldu. Arkadan büyük bir hızla gelen siyah renkli bir otomobilin, önünde yavaşça gitmekte olan beyaz renkli bir otomobile çarptığını gördü. Çarpma olduktan sonra otomobilin hareketinde yavaşlama, yavaş olan beyaz otomobilin hareketinde hızlanma olduğunu gördü.

hızlı olan siyah otomobilin hareketinde yavaşlama, yavaş olan mavi otomobilin hareketinde hızlanma olduğunu gördü. Ceyda bu olayı biraz önce Fen ve Teknoloji dersinde öğrendiği maddeler arasında ısı aktarımı sırasında atom ve moleküllerin birbirine çarpışması olayına benzetmeye çalıştı.

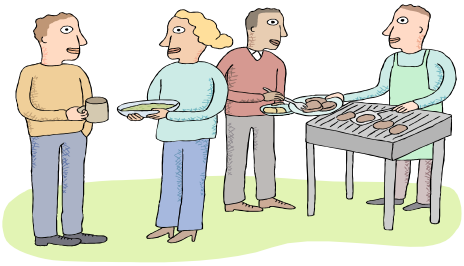
a) Siz olsanız hangi otomobili ısı enerjisi yüksek olan maddeye, hangi otomobili ısı enerjisi düşük olan maddeye benzetirdiniz?
b) Otomobil ile sahip olduğu ısı enerjisi ilişkisine dayanarak hangi otomobili sıcaklığı yüksek maddelere benzetirdiniz.
c) Maddeler arasında ısı aktarımını, arabaların çarpışmasına benzettiğinizde ısı aktarımının nasıl gerçekleştiğini bize anlatabilir misiniz? Maddelerin sıcaklığını göz önünde bulundurarak ısı aktarımının hangi maddeden hangi maddeye doğru olacağını açıklayabilir misiniz? Neden böyle düşünüyorsunuz?

3.PİKNİK KEYFİ





Pelin ve ailesi pikniğe gittiklerinde, Pelin'in babası mangalı yakıyor. Demir bir çubukla mangalı karıştırdıktan sonra demir çubuğu mangalın köşesine bırakıyor. Birkaç dakika sonra tekrar kömürleri karıştırmak için demir çubuğu eline alıyor ve eli yanıyor. Pelin bu olayı gözlemlerken dikkatini çeken bir şey oluyor. Demir çubuğun sadece bir ucu yanan kömürlere dokunmaktaydı. Babası ise çubuğu diğer ucundan tutmuştu, fakat yine de eli yanmıştı. Peki sizce kömürün ısısı, çubuğun kömüre değmeyen ucuna nasıl ulaşmış olabilir?



4.GÜNEŞİN SICAKLIĞI

Özgür aydınlık ve güneşli bir günde yolda yürüyordu. Başını kaldırıp gökyüzüne baktı. Yüzünde güneşin sıcaklığını hissetti. Özgür Fen ve Teknoloji dersinde katı atom ve moleküllerinin ısı enerjisini birbirine nasıl aktardığını öğrenmişti. Fakat güneşle temas etmemesine rağmen güneşin sıcaklığını hissetmişti. Özgür bu gözlemine dayanarak maddeler arasında ısı aktarımı olabilmesi için maddelerin birbirine temas etmesinin şart olup olmadığını düşündü. Siz olsanız bu durumu nasıl açıklardınız?





EK- B: AKADEMİK BAŞARI TESTİ SORU ÖRNEKLERİ

MADDE VE ISI

1. Şekildeki düzenekte metal levha ısıtıldığında beherdeki suyun kaynadığı gözleniyor.

Bu gözleme bağlı olarak aşağıdakilerden hangisi söylenir?



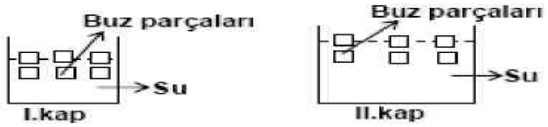
A. Katılarda ısı, iletim yoluyla yayılır.

B. Isı etkisiyle, metal levha genleşir.

C. Bazı katılar, ısıyı daha iyi iletir.

D. Katılar, ısıyı sıvılardan daha hızlı iletir.

2.



Şekildeki kaplarda kaynama sıcaklığında su bulunmaktadır. Bu kaplara eşit miktarda buz parçaları konulduğunda, II. kaptaki buzun daha çabuk eridiği gözleniyor.

Bu gözlem sonucuna bağlı olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A. Isının maddeleri etkilediği

B. Isının sıcaktan soğuğa doğru aktığı

C. Isı ve sıcaklığın farklı kavramlar olduğu

D. Maddeler arasında ısı alışverişi olduğu

3. Porselen bir tabağa, birer adet tahta ve metal kaşık konarak uzun süre oda sıcaklığında bekletiliyor. Tabak ve kaşıklara elle dokunulduğunda, metal kaşık daha soğuk hissediliyor. Bunun sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

A. Porselen tabak ve tahta kaşığın ısı iletkenliği metal kaşıktan daha büyüktür.

B. Metal kaşığın ısı iletkenliği en büyüktür.

C. Metal kaşığın ısı iletkenliği en küçüktür.

D. Metal kaşık daha soğuktur.

4. Sıcak ve güneşli bir günde, daha serin hissetmek için açık renkli elbiseler giyeriz. Bunun sebebi ne olabilir?

A. Güneş ışınlarını yansıtmak için

B. Terlemeyi önlemek için

C. Açı renkli kıyafetler koyu renkliler kadar ağır olmadığı için

D. Vücudumuza daha fazla hava girmesini sağlamak için

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİKRO-ÖĞRETİM YÖNTEMİNİ UYGULAMALARI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI DENEMESİ

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' MICRO TEACHING PRACTICES: AN ACTION RESEARCH TRIAL

İsmail Marulcu
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, KAYSERİ
imarulcu@gmail.com
Ayşegül Dedetürk
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KAYSERİ
ayseguldedeturk@hotmail.com
Serdar Varinlioğlu
Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, KAYSERİ
sser38@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının özel öğretim becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan mikro öğretim yönteminin eylem araştırması perspektifinden değerlendirilmesi ve geliştirilmesidir. İlk olarak 1960'lı yılların başlarında öğretmen yetiştirme programlarında uygulanmaya başlanan mikro öğretim yöntemi öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi kazanmalarını amaçlayan bir laboratuar yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Tekniğin en önemli özelliği, etkinliklerin video kameraya kaydedilmesi, görüntü ve seslerin tekrar izlenerek dönüt alınmasına ve alınan bu veriler ışığında düzeltme yapılmasına imkân vermesidir. Çalışma, 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 4. sınıfta okuyan 68 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. *Özel Öğretim Yöntemleri II* dersi kapsamında öğretmen adayları 6, 7, 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programından kendi seçtikleri bir konuda 5 ile 20 dakika arasında değişen sürelerde mikro öğretim yapmışlardır. Öğretmen adaylarının mikro öğretimlerinin video kaydı alınmıştır. Öğretmen adaylarına aynı konuda 2. defa mikro öğretim yapma imkânı verilmiştir. İki mikro öğretim sonunda da hem dersten sorumlu öğretim üyesi hem de diğer öğretmen adayları tarafından geri dönüt verilmiştir. Dönem sonunda öğrencilere 5 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının ilk mikro öğretim videosunu ikinci mikro öğretimden önce izleme ile 2. mikro-öğretim uygulamasından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mikro Öğretim, Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Eylem Araştırması.

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate and develop micro teaching method that is used for improving pre-service science teachers' teaching skills from action research perspective. Micro teaching method, which was started to be used early 1960s for teacher training, is known as a lab method that aims helping teacher candidates to gain teaching experience. The most important characteristic of the method is that it includes video recording of teaching and allows having feedback after watching the video recording to improve teaching. This study took place in a state university in Turkey. During the 2012-2013 academic year, 68 pre-service elementary science teachers (senior students) participated in the study. Within the *Special Teaching Methods 2* course, pre-service

teachers were asked to micro teach a science subject, which they can freely choose, from the sixth, seventh or eighth grade science curricula in 5-20 minutes. Their micro teachings were video recorded, and they were asked to micro teach the same subject again. Their second micro teachings were video recorded as well. At the end of each micro teaching, pre-service teachers got feedback from both the professor of the course and their peers. At the end of the semester pre-service teachers were asked to complete a questionnaire including five questions. Data were analyzed by using content analysis methods. We found that whether pre-service teachers watched their own video clip of first micro teaching had a significant effect on their second micro teaching scores.

Key Words: Micro Teaching, Pre-Service Elementary Science Teachers, Action Research.

1. GİRİŞ

Gelişmiş ülkeler gelecekteki durumlarını korumak için fen öğretimine ve bu konuda yetişmiş nitelikli insanlara önem vermektedirler. Gelişmekte olan bir ülke olduğumuz göz önünde bulundurulduğunda nitelikli insanlara olan ihtiyacımızın her geçen gün arttığını göz ardı edemeyiz. Toplumda bilime olan tutumu ve ilgiyi artırmada, öğrencileri fen bilimleri alanında mesleklere yönlendirmede ve daha da önemlisi fen okuryazarı bireyler yetiştirmede fen ve teknoloji öğretmenleri etkilidir. Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmenler yapı taşıdır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme önemlidir. Öğretmen yetiştirme kapsamında okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması ve özel öğretim yöntemleri dersi de öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanma sürecinde merkezi önem taşımaktadır. Bu uygulamalar sayesinde öğretmen adayları meslek hayatlarında karşılaşacakları problemleri önceden görerek ve yaşayarak mesleki yeterlik ve deneyim kazanırlar(Gürses, Bayrak,Yalçın, Açıkyıldız, Doğar, 2005). Fakat ülkemizde yapılan araştırmalarda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin uygulama okullarında sağlıklı bir şekilde yürütülmediği saptanmıştır (Eraslan, 2008). Bunun en önemli nedeni olarak öğretmen adayları lisans programının son yılında dershanelere giderek Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'ye hazırlandıklarını ve bu dönemde aldıkları okul uygulama derslerine yeteri kadar önem vermediklerini belirtmektedirler (Eraslan, 2009). Bu nedenle öğretmen adayları sadece son sınıfta verilen uygulama derslerinde sağlanan gözlem ve deneyim fırsatlarını değerlendirememekte ve bu dersler hedeflerine tam olarak ulaşamamaktadır.

Bir öğretmenin başarısı yetiştirdiği öğrencilerin başarılarıyla orantılıdır. Öğretmen yetiştirme açısından ülkemizdeki durumu incelersek, Türkiye'de 4 yıllık bir lisans eğitimi ile Fen ve Teknoloji Öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu eğitim süresi sonunda öğretmen adayları KPSS'ye girmektedirler ve yeterli puan alan adaylar öğretmen olarak atanmaktadırlar. PISA (Programme for Intenational Student Assessment) yani Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı açısından ülkemizin 2009 15 yaş grubu fen bilimleri ortalaması 454 puan olup Türkiye OECD ülkeleri arasında 31. sıradadır. OECD ortalamasının 501 puan olduğu göz önünde bulundurulursa fen bilimlerinde seviyemizin aşağıda olduğu daha net anlaşılabilir. Ayrıca PISA' da katılımcı 65 ülke arasında Türkiye 42. Sırada yer almaktadır. (EARGED, 2010). 2012 yılı 8. sınıflar Seviye Belirleme Sınavı (SBS) açısından Fen Bilimleri testinde 20 soruluk testte Türkiye ortalamasının 6,22 olduğu gerçeği de göz ardı edilemez(MEB, 2012).OECD'nin yayınladığı bir rapora göre kaliteli öğretmen eksikliğinin eğitim-öğretimi engelleme durumu açısından Türkiye % 78'lik oranla birinci sırada yer almaktadır; Türkiye'yi Estonya, Meksika ve Litvanya gibi ülkeler takip etmektedir (OECD, 2009). Bu sonuçlar bize yetiştirdiğimiz öğretmenlerin yeterlik, beceri ve kalite bakımından bir kez daha irdelenmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen yetiştirmede kullanılan tekniklerin ve uygulamaların daha etkili ve verimli olanlarını tercih etmemiz gerektiğini gözler önüne

sermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapılandırmacı sistemde öğretmenlerden beklentilerinden bazıları şunlardır: Araştırmacı, sorgulayan, kendini yenileyen ve geliştiren kişilik özelliklerine sahip olmak, günlük hayatında eğitim teknolojilerini kullanmak, insan ilişkilerinde uzman olmak, öz değerlendirme yapabilmek, müfredatı yeteri kadar tanımak, etkinlik geliştirmek ve uygulamak, bireysel farklılıklara duyarlı olmak ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanmak, öğrenci merkezli eğitim yapmak, materyal hazırlamak ve kullanmak, eğitim-öğretimde yeni teknolojilerden yararlanmak, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmak, ölçme sonuçlarının yorumlamak ve öğrenciye dönüt vermek. (Arslan & Özpınar, 2008). Özel Öğretim Yöntemleri II dersinin hedefinde de öğretmen adaylarına bu becerileri kazandırmak vardır.

Bu çalışma motivasyonunu yukarıda belirtilen sebeplerden alarak daha kaliteli fen bilgisi öğretmenleri yetiştirebilmenin yollarını araştırmak amacıyla özel öğretim yöntemleri dersinde kullanılan mikro-öğretim uygulamalarının eylem araştırması perspektifinden değerlendirmesini içermektedir.

Mikro-öğretim yöntemi, öğretmen adaylarının öğretme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak önceden düzenlenmiş bir ortamda yapılandırmacı yaklaşımla uygulanan bir laboratuar tekniği olarak tanımlanmaktadır (Güney & Semerci, 2009). Mikro-öğretim yönteminin temel amacı öğretmen adaylarının edindikleri teorik bilgileri uygulama yaparak pratiklerini geliştirmelerini sağlamaktır. Ancak, bu teknik alıştırma yoluyla beceri kazandırma etkinliği olarak görülmemelidir. Çünkü mikro-öğretim sürecinde, kişinin kendi öğretim biçimini analiz ederek ve onları değerlendirerek öğretimini geliştirme becerisi kazanması yanında, başkalarının öğretim tekniklerini gözleyip değerlendirerek onlardan öğrenmesi de amaçlanmaktadır (Göregen, 2003). Mikro-öğretim yöntemi öğretmen adaylarına öz değerlendirme yapabilme, endişelerden uzaklaşma ve özgüven geliştirme konusunda yardımcı olur ve öğretmen adaylarına farklı deneyim sunarak sınıf yönetimi konusunda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Küçükoğlu, Köse, Taşgın, Yılmaz, Karademir, 2012). Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf içindeki üstleneceği rollerini ve sınıfta uygulayacağı davranışlarını tam olarak benimseyip bunları kazanmalarını sağlamayı amaçlar (Uşun & Zorlubaş, 2008).Mikro-öğretim yönteminde öğretmen adayı dört kaynaktan dönüt alabilir. Bunlar: Video kayıt, ders sorumlusu, dinleyiciler ve öğrenci rolünü üstlenenlerdir. Alınan dönütler göz önüne alınarak uygulama yeniden gerçekleştirilir (Çakır, 2000). Ayrıca mikro-öğretim yönteminde kullanılan video kayıtlar sayesinde öğretmen öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle olan etkileşimlerini gözlemleyebilir (Berg, 1996). Mikro-öğretim yönteminin öğretmen yetiştirmede sağladığı faydaların başında dönütler sayesinde öğretmen adaylarının eksikliklerini ve hatalarını görerek düzeltme yapmaları gelmektedir. Akranlardan alınan dönütler derse katılımı artırmaktadır fakat akran dönütlerinin en olumsuz yönü yakın arkadaşların birbirlerini kayırmaları ve objektif eleştiriler yapmamalarıdır (Çakır, 2010). Mikro-öğretim yöntemi ilk defa Dwight W. Allen ve arkadaşları tarafından 1960 yılında Stanford Üniversitesinde geliştirilmiştir (Seidman, 1968). Türkiye'de ise öğretmen yetiştirmede ilk defa 1990-1991 yıllarında Yüksek Öğretim Kurumu'nun aldığı kararla Eğitim Fakülteleri programlarında dördüncü yarıyılda iki saat süreyle uygulanan bir ders olarak yer almıştır (Uşun & Zorlubaş, 2008).

Mikro öğretimle ilgili şu ana kadar yapılan çalışmalarda genellikle mikro öğretim yöntemi ile öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerine özelde de sınıf yönetimi, alan bilgisi, planlama, öğretim süreci,iletişim ve değerlendirme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Örneğin, Savaş (2012) öğretmen adaylarının mikro-öğretim videolarının öğretme yeterliklerini ve becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini tespit etmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adayları mikro öğretimin sınıf yönetimi, etkinlik ve materyal tasarlama, tahta kullanımı ve

zaman yönetimi becerilerini geliştirdiği görüşünü de dile getirmişlerdir. Kılıç (2010) ise öğretmen adaylarının alan bilgisi, planlama, öğretim süreci,sınıf yönetimi, iletişim ve değerlendirme gibi alanlardaki test performanslarının mikro öğretim sonrasında istatistik olarak anlamlı bir şekilde arttığını göstermiştir. Bunlara ek olarak Deniz (2010) mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki endişelerini azaltığını göstermiştir

Literatürde mikro öğretimle ilgili eylem araştırması perspektifinden araştırmaların yeterince yer almadığı görülmüştür. Bu açıdan mevcut çalışmanın literatürdeki bir boşluğu doldurma konusunda atılmış bir adım olarak algılama yerinde olacaktır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Eylem araştırması uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da hali hazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır. Bu çalışmada uygulayıcı aynı zamanda araştırmacı olup uygulamayı sürdürürken belirlediği soruna ilişkin veri toplamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Eğitimsel uygulamaları geliştirmeyi amaçlayan eylem araştırmaları araştırmacının (genelde öğretmenlerin) kendi öğretim yolları ve öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiği ile ilgili bilgi toplamak için kullanıldığı sistemli araştırmadır (Demirel, 2005).

Çalışma, 2012- 2013 eğitim- öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta birinci ve ikinci öğretim programlarında okuyan 68 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında öğretmen adayları 6, 7, 8. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programından kendi seçtikleri bir konuda 5 ile 20 dakika arasında değişen sürelerde mikro öğretim yapmışlardır. Öğretmen adaylarına aynı konuda iki defa mikro öğretim yapma imkânı verilmiştir ve her iki mikro öğretimin de video kaydı alınmıştır. İki mikro öğretim sonunda da hem dersten sorumlu öğretim üyesi hem de diğer öğretmen adayları tarafından geri dönüt verilmiştir. Dönem sonunda öğrencilere 5 açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler kodlanarak kategorilere ayrılmıştır. Anket ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi birbirine benzer verileri belirli kod ve kategoriler ile bir araya getirmek, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Kodlamada verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için bu yapı toplanan verilerin tümevarımcı bir analizle yani araştırmacı tarafından verilerin satır satır okunarak araştırmanın amacı kapsamında kodların üretilmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2011).Verilerin analizinde geçerliği artırmak amacıyla farklı araştırmacılar tarafından kodlar ve kategoriler kontrol edilmiş ve ortak görüşe varılarak kategori listesi oluşturulmuştur.

3. BULGULAR

Yaptığımız bağımsız t-testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ilk mikro öğretim videosunu ikinci mikro öğretimden önce izleyip izlememeleri ile 2. mikro-öğretim uygulamasından alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($t=-2,06$, $p=0,043$). Buna göre ilk mikro öğretim videolarını izleyen öğrenciler izlemeyen öğrencilerden ortalama olarak daha fazla puan almışlardır.

Öğretmen adaylarından %73,1'i sınıf yönetiminden, %70,1'i uygulama yeterliklerinden, % 41,8'i teknoloji kullanımından, %13,4'ü mikro-öğretim kapsamına uygunluktan, %37,3'ü yaptığı öğretim etkinliğinden/etkinliklerinden, %50,7'si özel öğretim yöntemleri kullanımından ilk mikro-öğretim uygulamasında olumlu eleştiriler aldıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmen adaylarından %76,1'i sınıf yönetiminden, %68,7'si uygulama yeterliklerinden, % 35,8'i teknoloji kullanımından, % 30'u mikro-öğretim kapsamına uygunluktan, %34,3'ü yaptığı öğretim etkinliğinden/etkinliklerinden, %1,5'i özel öğretim yöntemleri kullanımından, %19,4'ü özel öğretim yöntemleri kullanmadıklarından ilk mikro-öğretim uygulamasında olumsuz eleştiriler almıştır.

Öğretmen adaylarından %71,6'sı sınıf hâkimiyetini artırarak, %46,3'ü teknoloji kullanarak, %46,3'ü mikro-öğretim kapsamına uygun olarak konuyu yeniden hazırlayarak, %52,2'si özel öğretim yöntemleri kullanarak, %49,3'ü uygulama yeterliklerini artırarak olumsuz eleştiri aldığı noktaları düzeltmiştir.

Öğretmen adayları ilk mikro-öğretim vidolarını izlerken fark ettikleri güçlü buldukları yanlarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %64,2'si sınıf yönetiminde, %37,3'ü uygulama yeterliklerinde, %7,5' i teknoloji kullanımında, %10,4'ü öğretim etkinliğinde, %9'u özel öğretim yöntemleri kullanımında kendilerini yeterli görmektedir.

Diğer taraftan, öğretmen adaylarının %46,3'ü sınıf yönetiminde, %37,3'ü uygulama yeterliklerinde, %4,5' i teknoloji kullanımında, %15'i mikro-öğretim kapsamına uygunlukta, %13,5'i öğretim etkinliğinde, %7,5'i özel öğretim yöntemleri kullanımında kendilerini yetersiz görmektedir.

Öğretmen adaylarından %52,2'si sınıf hâkimiyetini artırarak, %31,3'ü uygulama yeterliklerini artırarak, %19,4'ü teknoloji kullanarak, %1,5'i mikro-öğretim kapsamına uygun olarak konuyu yeniden düzenleyerek, %10,4'ü öğretim etkinliklerini yeniden düzenleyerek, %6'sı özel öğretim yöntemleri kullanarak, %1,5'i özel öğretim yöntemlerini kullanmayarak videoda gördüğü eksik yanlarını düzeltmiştir.

Öğretmen adayları mikro-öğretim dersinin kendilerine olan faydalarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının %18'i öğrencilerin bakış açılarından düşünmeyi öğrendiğini, %46,3'ü eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerini kazanmayı sağladığını, %16,4'ü planlama yapmayı öğrendiğini, %22,4'ü farklı etkinlikler öğrendiğini, %37,3'ü öğretme becerilerimi geliştirdiğini, %52,2'si mesleki tecrübe imkânı sağladığını, %6'sı telaffuzunun düzeldiğini, %22,4'ü kendini ifade etmeyi öğrendiğini, %28,4'ü araştırma yapma becerilerini geliştirdiğini, %40,3'ü eksikliklerini görmeyi sağladığını, %47,8'i öğretmenlik mesleği ile ilgili korku ve endişelerini aşmayı sağladığını, %49,3'ü özgüveninin arttığını, %43,3'ü birçok teknik ve beceriyi sınıf ortamında uygulama imkânı sağladığını belirtmiştir.

Öğretmen adayları mikro-öğretim dersinin kendilerine daha faydalı olabilmesi için yaptıkları önerilerden bazıları aşağıda verilmiştir:

- Gerçekçi sınıf ortamı oluşturulmalı,
- Mikro-öğretim uygulamalarında birden çok konu anlatılmasına imkân sağlanmalı,
- Video kayıtlar sınıfta öğretim elemanı ile birlikte izlenmeli ve değerlendirilmeli,
- Mikro-öğretim dersi sadece son sınıfta olmamalı,

- Dersteki öğrenci sayısı azaltılmalı
- Bazı konular fen laboratuvarında anlatılmalı,
- Olumlu ve olumsuz eleştirirler daha objektif yapılmalı,

4. SONUÇ

Bu çalışma sonucunda elde edilen bulgular daha önce yapılan çalışmaları doğrulayarak mikro öğretim yönteminin öğretmen adaylarının öğretmenlk performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (örn. Kılıç, 2010; Savaş, 2012). Ayrıca birinci mikro öğretimlerinin izlemenin öğretmen adaylarının ikinci mikro öğretim performanslarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. İlk mikro öğretimler sonucu öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetimi (% 76,1), uygulama yeterliklerinden (% 68,7) ve teknoloji kullanımı (% 35,8)'den olumsuz eleştiri almışlardır. Bu sonuçlara paralel biçimde ilk mikro-öğretim videolarını izleyen öğretmen adaylarının % 46,3'ü sınıf yönetiminden, % 37,3'ü uygulama yeterliklerinden, % 4,5' i de teknoloji kullanımı konusunda kendilerinde eksiklikler tesbit etmişlerdir. Buna göre öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi, uygulama yeterlilikleri ve teknoloji kullanımı konularına önem verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının mikro öğretim yöntemini daha verimli hale getirebilecek bazı önerileri olmuştur. Mikro öğretim yapılan derslerde öğretim elemanlarının bu önerileri dikkate alması tavsiye edilmektedir. Elde edilen veriler mikro öğretim yönteminin öğrencilerin sınıf yönetiminden özel öğretim yöntemlerini uygulama becerilerine kadar birçok alanda eksikliklerinin tesbit edilip kapatılılmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle mikro öğretim yöntemi farklı uygulamalarla yeniden güncelleştirilerek öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini geliştirdiği bir platform olarak kalmaya devam edecektir.

KAYNAKÇA

Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2 *(1),* 38-63.

Berg, M. H. & Smith, J. P. (1996). Using Videotapes to Improve Teaching. Music Educators Journal, (82) 4, 31-37.

Çakır, Ö. (2010). Materyal Geliştirmede Mikro-Öğretim: Öğretmen Adaylarının Yöntem ve Geribildirimler Üzerine Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 55-73.

Çakır, Ö. S. (2000). Öğretmen Yetiştirmede Teoriyi Pratiğe Bağlayan Mikro-Öğretim Yönteminin Türkiye'deki Üç Üniversitede Durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 62-68.

Demirel, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Deniz, S. (2010). Implications of Training student teachers of pre-schooling through micro-Teaching Activities for A Classroom with Mentally-Disabled Students. *Educational Research and Reviews*, 5 *(6),* 338-346.

Eraslan, A. (2008). Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 95-105.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüş ve Değerlendirmeleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 3 *(1),* 208-221.

Göregen, İ. (2003). Mikroöğretim Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Sınıfta Ders Anlatımına İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,24,* 56-63.

Güney, K. & Semerci, Ç. (2009). Mikro-Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi.Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, ?, 77-83.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,* 1*(13),* 1-10.

Kılıç, A. (2010). Learner-Centered Micro Teaching In Teacher Education. *International Journal of Instruction,* 1 *(3),* 77-100.

Küçükoğlu, A., Köse, E., Taşgın, A., Yılmaz, B. Y., & Karademir, Ş. (2012). Mikro Öğretim Uygulamasının Öğretim Becerilerine Etkisine İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 2 *(2),* 1-14.

OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. *OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264068780-en*

PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu, 2010 EARGED Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara: MEB. http://egitek.meb.gov.tr/earged/index.html (Erişim tarihi: 05.05.2013).

Savaş, P. (2012). Micro-teaching videos in EFL teacher education methodology courses: Tools to enhance English proficiency and teaching skills among trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences 55,*730 – 738.

Seidman, E. (1968).Micro-Teaching in English Education: Some Basic Questions.Conference on English Education, 6, 47-53.

Uşun, S., & Zorlubaş, A. (2008). Mikro Öğretim Yöntemi İle Öğretmen Yetiştirme. **1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu.** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2012/duyuru/SBS_SayisalBilgiler/OGS_sayisal_4.pdf (Erişim tarihi: 09.05.2013).

BÖLÜM 6

MATEMATİK EĞİTİMİ
MATHEMATICS EDUCATION

STUDENTS' PERCEPTIONS OF AN IDEAL MATHEMATICS CLASSROOM

Merve Nur Kursav, Imren Bayraktar, Yesim Ergider, Leyla Erguder[3]
Zirve University, Elementary Mathematics Education Department
Corr. Author e-mail: mervenur.kursav@gmail.com

ABSTRACT

Mathematics is perceived by both the children and other people as complicated, and is described as the 'hard lesson' (Clements, Sarama, Julie, 2009). To understand the reason of this perception, one should see the mathematics through students' eyes. In order to investigate students' perception of mathematics, we should look at their outlook to an ideal classroom environment and teacher image that are directly related to students' relationship with mathematics. One of the methods for eliciting students' perception is expecting students to verbally describe their ideal mathematics classroom and teacher. Yet, expressing ideas verbally can be hard for students who do not feel comfortable with verbal communication (Horstman, Aldiss, Richardson, & Gibson, 2008). As a result, draw and write technique become an appropriate method to bring out unconscious thoughts and perceptions of children where eliciting these is hard through verbal communication. As a result, in this study the draw and write technique, which is a participatory method, will be utilized to analyze a student's perception of an ideal mathematics classroom and teacher. To research this, we will work with 2nd grade students from a public school. The students will be expected to draw an ideal mathematics classroom and teacher followed by written description of the each drawing. Document content analysis will be used to analyze students' outlook to mathematics classroom and teacher. The findings of the study have potential to contribute our overall knowledge about students' image of ideal mathematics classroom and teacher and in what extent this image match with the existing classroom environment and mathematics teacher model. In addition, this study may have potential support educators' efforts to identify the problems related to mathematics directly from the sources.

Key Words: Mathematics, Classroom Environment, Perception, Fear

INTRODUCTION

Although it has been told that mathematics is everywhere in life it is a fact that mathematics abstract structure makes it a harder subject to learn (Confrey, 2008). This fact causes some stereotypes in students' minds that prevents and makes it harder for them to get into the math world. To uncover students' perception about ideal mathematics classroom concepts, researchers used drawing technique. As Hill, Laybourn, & Borland (1996) stated it might be hard for a child to express his thoughts and feelings because his verbal abilities are not enough to express these feelings and thoughts. This method helps researchers to elicit the hidden perception and information stored in children's mind. In addition, this technique is appropriate to employ with children since it is an enjoyable process for many children and much more easy to apply compared to other techniques such as

[3]All authors equally contributed to the paper

directly writing their thoughts (Pridmore & Lansdown, 1997). In this research, perception of mathematics classroom with classroom design and authority in classroom and perception of mathematics with motivation towards mathematics learning and fear of mathematics are examined.

Perception of Mathematics Classroom

1.1 Classroom Design

In the field of education there have been many current improvements which affect the pupils' point of view on a classroom design (Ulker, Yilmaz, Solak, Erguder, 2013). According to the research done by Ulker et al, which was a study worked with 50 primary school students using the draw and write technique, students images on the classroom design was including traditional and untraditional format.

It was observed that in our study traditional and untraditional perceptions of classroom designs exist in a similar way. In this study some of the features of a traditional classroom setting were defined as follows: similar objects are arranged in similar ways, for example; all desks are linearly arranged, the desk of the teacher is just in front of board, the desks and board are replaced face to face, and there are images on the board. The term 'traditional classroom format of classroom' is used to express students stable images even if they were asked to draw what they dream for a mathematics classroom. Their images actually show the power of their imagination with very different classroom format and objects for mathematic lesson. All of places where the objects, students, teachers stay in the drawing of students are the clues to decide the format of the math classroom and also teaching the mathematics. Design of format is affected the classroom style because most of the courses are thought in just one classroom in a school in Turkey. There is no extra class to specialize for mathematics lesson. Due to this reason, teachers cannot design the math classroom with many mathematical materials to make mathematics course more enjoyable and learnable for students. As well as learning use of materials of math lesson in a math classroom, students have opportunities to image more and more materials by combining with actual many kinds of equipment in a math class. In order to escape from the handicaps of imagination of students for their traditional classroom settings, more equipped classrooms with variable mathematics objects is one of the potential helper.

1.2 Authority in Classroom

Authority can be defined to dictate someone to obey the rules of a system who just gives their important ideas without giving any permission to the people who are the students, in other words it can be defined as a social interaction where a group is accepted to be lead and direct by an other group (Pace & Hemming, 2007). Beside the fact that a teacher is perceived as an authority figure in general by students, a mathematics teacher is also perceived more authoritarian since he is "taught to be more wise and more powerful because he knows what they cannot understand" (Picker, & Berry, p.88). Discrimination of being an authoritarian or not being authoritarian figure starts at schools where people are divided two status as students and teachers whose responsibilities are different from each other. Which one is more powerful than the other is obviously noticed that is teacher figure because teachers behave more authoritatively as clearly stated by Jackson (1968)

School is . . . a place in which the division between the weak and the powerful is clearly drawn. This may sound like a harsh way to describe the separation between teachers and students, but it serves to emphasize a fact that is often overlooked, or touched upon gingerly at best. Teachers are indeed more powerful than students, in the sense of having greater responsibility for giving shape to classroom events, and this sharp difference in authority is another feature of school life with which students must learn to deal (p. 10).

It is examined in the students' drawings whether the students use this appearance of a teacher. That is one of the significant inferences of drawings of students are giving clues about the authority figure in a classroom, and it is being more threatening for students when it is thought with mathematics which is one of the most abstract and frightening lessons for students.

2.1 Motivation Towards Mathematics Learning

A learning process can be influenced by many factors which are directly linked to the process such as skills and abilities on the subject or others reflections to the teacher, and these variables are like a key for one to decide whether or not get through into the process (Mata, Monteiro, & Peixoto, 2012). This key which is the willingness that makes one to involve himself into the learning activity is called the motivation (Mata et al, 2012). For the term 'motivation' the word 'involving' works different which means a student may be involving into the activities psychically, but the important question here is whether the student is involving into activities with a motivated psychology or not. Although motivation is important for all subject areas, it is even more important for mathematics learning. Since mathematics perceived one of the most fundamental discipline and at the same time one of the most difficult subject area to learn for many students. To check the level of motivation of a student toward mathematics, one can observe the preparedness of a student to the class. Also one can check the ratio between the willingness to coming to a mathematics class and desire to not to coming to lesson, deciding why a student want to get into the activities which may differ according to getting a high grade or really having pleasure to getting into activities, and we can even check that if a student is being happy whether the class is over or not (Mata et al, 2012). In our study which is based on asking children to draw an ideal mathematics classroom, to check the level of the students' motivation we used some criteria, and for example we checked if a student drove numbers in a good way or not, did the students draw a smiling teacher or an angry teacher, did they have calculators in front of them or they had something else which may be more enjoyable or interesting to them such as a tablet PC.

2.2. Fear of Mathematics

Math is one of the abstract sciences that students have to learn since it is accepted the base of other courses. Fundamental knowledge of mathematics is necessary for people's daily and school lives to be successful, and it is stated that many people feel anxiety because of the experiment of fear while they are working on mathematical expressions (Maloney, Beilock, 2012). Being an abstract course, students have problems while they are trying to visualize math, and they find it incomprehensible. Being aware of math is abstract and incomprehensible, but not knowing how to cope with these problems causes fear of math. Lack of help and not being sure about the results in a problematic situation about something is a reason for the anxiety (Hembree, 1990). All of unknown things makes mathematics as a frightening subject for students who struggle

to learn it in schools. Increasing of fear of math induce anxiety. It is stated that anxiety causes less study and low success (Richardson & Suinn, 1972; Suinn, Edie, Nicoletti, & Spinelli, 1972).

METHOD

2.1 Participants

Convenient sampling was used to select 66 participants from two 6th grade classes in a public school. Each student was perceived as "active meaning-seeking individual whose views of the world are valued by researcher" (Denicolo & Pope, 1990, p.165). Researchers informed each student that their contribution to study was invaluable and informative.

2.2 Design of the Study

Asking children to draw a picture on a specific subject and telling the children to express what is happening in the picture is a popular method for the researchers who are trying to get the targets perception. In this study, draw and write technique was used as a participatory method, to analyze a student's perception of an ideal mathematics classroom. This method was selected since it may be difficult for some children to express their feelings and thoughts verbally, and using drawing as a tool may enhance children's ability to convey their feelings, perception and thoughts on sensitive issues (Hill, Laybourn, & Borland, 1996). An inference directly students' drawings can be difficult, in these situations during the analysis, students' written descriptions of the ideal mathematics classroom setting was used as supportive evidence.

At the first time researchers met with students, they explained the purpose of the study.

Then each student was asked to draw "how is a math classroom they dream and what their perceptions in an ideal math classroom are". In addition to drawings of mathematics classroom, each student was asked to provide a written description of "what they want unless they express their ideas with their paints". Data was collected in two separate classes by two researchers. All information was given equally in both classes before they drew their paints. We spent 40 minutes in each class as a one-lesson hour. We wanted to take immediate responses of students. Since Hill, Laybourn, & Borland (1996, as cited in Horstman, Aldiss, Richardson, & Gibson, 2008, p. 1005) stated that for a child it may be very difficult to express what he thinks or wants since a child has a limited verbal ability, and at this point where it is not easy to take information from a child by the words, the draw and write method, which may bring out the unconscious thoughts of a child (as cited in Wittmann, p. 267).

2.3 Data Analysis

Three researchers of the study examined a total of 66 drawings and a number of codes were constructed. Seven out of 66 drawing was excluded from the analysis. Since, the students' either did not draw a classroom environment or imitate his or her friend's drawings. Each researcher independently coded the data and then they met with the rest of the researchers to develop final coding schema of the study. The researchers met over 3 weeks period to finalize the coding schema and their descriptions represented in Table 1.

Table 1. Coding schema of the study

Code		Description
Pre-Existing Mental Schema of Mathematics Classroom		Students' has prior experience with some sorts of mathematics classroom (vice versa) which includes these components: Evidence of mathematical discourse Evidence of mathematical tools (e.g. ruler, manipulative) Evidence of cooperative learning among students (Davidson, 1990) Evidence of Interdisciplinary Connections (Protheroe, 2007)
Classroom Design		It can be either traditional or untraditional classroom design.
Perception of Authority in Mathematics Classroom		Teachers versus students itself seen as an authority figure
Perception/Attitude Towards Math	Positive	Data contains explicit positive/negative attitude or perception towards mathematics learning such as motivation, fear.
	Negative	
Mathematical Complexity	Low Level	Involves:Only procedural calculations related to basic operations Only randomly written numbers without attaching the mathematical meaning
	High Level	Includes higher order mathematical thinking that requires a comprehensive understanding of numbers and operations.

After the coding schema finalized, two researchers independently coded the data and agreement level was determined as 88 %. Some of the drawing was coded under more than one category. In addition one outside expert also coded data and agreed with the two researchers. All students' drawings were used to report students' outlook to mathematics classroom.

FINDINGS

The major aim of the current study was to investigate students' perception of their ideal mathematics classroom environment. This part of the study reports respectively the findings related to five categories involve pre-existing mental schema of mathematics classroom, classroom design, perception of authority in mathematics classroom, students' attitude towards mathematics and mathematical complexity.

The overall data analysis indicated the most of the students did not have a clear perception about what mathematics classroom is. Only 18 out of 59 drawings included evidences that students' has some pre-existing mental schema about what mathematics classroom may include. Within these 18 drawings some of 10 of them also included both visual and written description of traditional classroom settings yet they did also include some characteristics of mathematics classroom. Rest of the students drew just basic classroom materials such as black board, desk and desk of teacher. This kind of typical drawing indicated students either did not have any specific experience related to mathematics classroom as many of them had that kind of special experience in science classrooms. These sorts of drawings also documented that students who did not have a pre-existing image of mathematics classroom environment could not visualize or provide a written description of components that a mathematics classroom should include.

Although 18 students drawing included some sorts of evidence that they have pre-existing mental schema of mathematics classroom, they still had limited perception of components in mathematic classroom. They either drew a limited kind of mathematics materials. They typically drew abacus and ruler. None of the

drawings and written descriptions included evidence for mathematical discourse, cooperative learning efforts, and interdisciplinary nature of mathematics. Figure 1A and 1B are examples of pre-existing mental schema of mathematics classroom students.

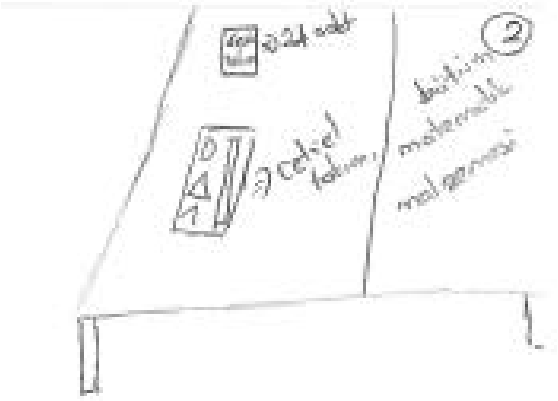


Figure 1A. Mathematical tools, ruler and fraction set

Figure 1A shows a part of student's drawing of mathematics materials, ruler set and fraction set, on the teacher desk. This may also indicate that although students' have access to some sorts of mathematical tool in the classroom, the control of the usage distribution may belong to teacher him/herself. This could be also addressed while examining authority figure in mathematics classroom.

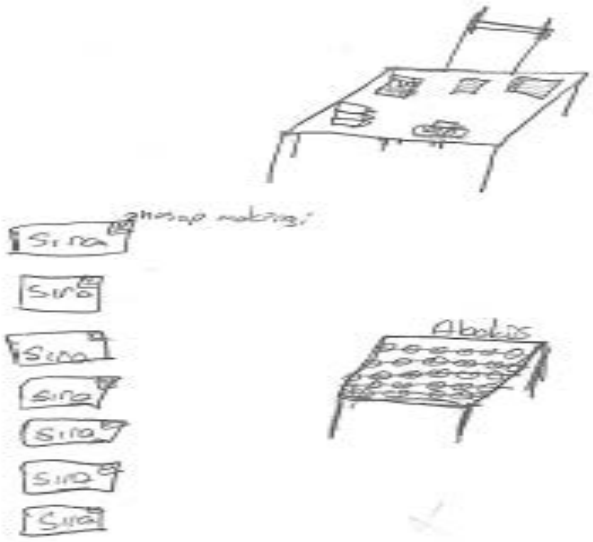


Figure 1B. Mathematical tools, abacus and calculator

In Figure 1B, student shows his image of mathematics material that he drew abacus and calculator. Both evidences from Figure 1A and 1B supported the claim that these students' has limited perception about features of an ideal mathematics classroom.

Typically students drew traditional classroom settings. 51 of 59 students' drawings included linearly arranged students desks face to the board, teacher table is near the board face to the classroom. In addition, in traditional classroom setting teacher uses direct instruction and classroom interaction is minimum. In Figure 2A

represents this situation.

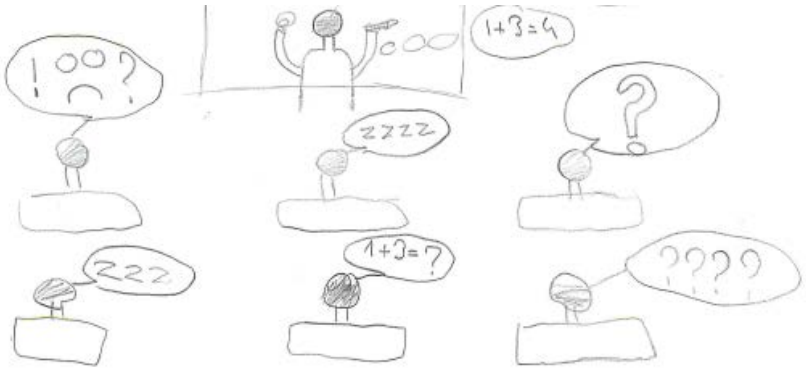


Figure 2A. Instruction with no interaction in mathematics classroom

Teacher taught mathematics without any contact with any student. Apparently, students did not understand and bored, but they kept their silence. This student also described the mathematics classroom environment as follows " I wish in mathematics classroom teacher interact with us and ask us whether we understand or not. Also, I wish we can ask questions if we don't understand".

Only in eight out of those 59 drawings, students drew untraditional mathematics classroom design. Figure 2B shows an example of untraditional classroom settings.

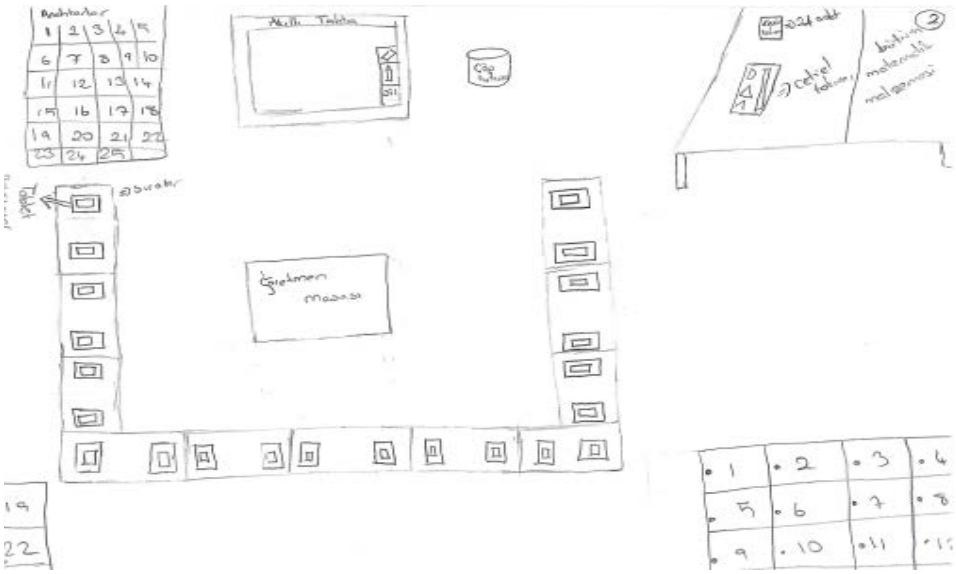


Figure 2B. Student drawing of untraditional classroom design

In untraditional classroom settings teacher is not the ultimate information provider, instead students actively engage with the activities in the learning process (Dewey, 1938). Drawing in figure 2 supports this notion of untraditional classroom setting. In the drawing student designed a U type classroom. This type of classroom settings allows students more work space. This means classroom environment is designed to meet the space need for student-centered activities. Moreover, desk of teacher is in the middle of the class that is not common.

To decide whether the teacher is an authority figure in a math class, researchers checked on where the teacher or teacher desk located on the drawing of children (Ulker et al., 2013). 32 of 59 drawings included an actual teacher image as an authority in the classroom. Since the teacher is in front of the classroom and students' desks facing to the teacher. Only one student neither includes an actual teacher image nor teacher desk in the drawing. 58 of the drawings either included an actual teacher image (n=32) and teacher desk (n= 26). If the teacher is perceived as an ultimate authority in a mathematics classroom, students' participation may be limited accordingly. In the drawings only two of them provided evidence related to students active participation. In the first drawing, students' were raising their hands to participate and in the second drawing one of the student was solving a problem on the board. In both drawings teacher was circulating the classroom to checking the progress of the each student.

Protheroe (2007) stated that " forming conclusions about their mathematical abilities, interest and motivation that will influence how they approach mathematics in later years" (p. 52). In this study students' attitudes towards mathematics and its learning were categorized under negative and positive attitudes. Drawings and written description which revealed students' perception of self as a mathematics learner and their motivation, fear towards mathematics counted as an evidence while categorizing. 23 students' drawings indicated that they perceived mathematics positively. On the other hand 10 students' perception was negative. Figure 4 coded under negative perception.

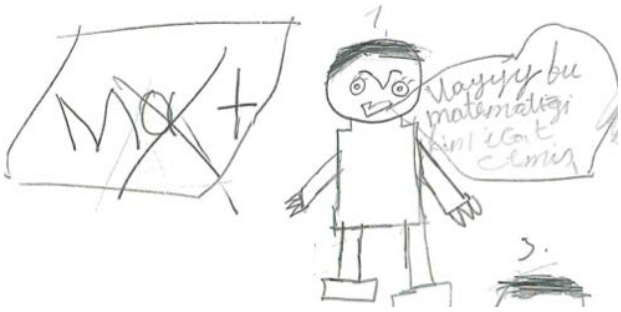


Figure 4. Student's negative attitude towards mathematics

In Figure 4B, student shows his perception of math. He wrote math and crisscrossed it. It indicates that he doesn't want math. Also, his drawing gives clues about his attitude of math which is negative that there is a children with angry feeling expressions and says "who created math". Figure obviously shows that student is under negative perception about mathematics. On the other hand, some students express their positive perception with their written descriptions. For instance, a student wrote " I want all lessons to become math lesson because we need mathematics to have a good job. I care mathematics too much, and it is starting point to me". It indicates that student has positive view about mathematics lesson, and thinks that mathematics is too important for his future.

The final category deals with the mathematical complexity evidences in the drawings and written descriptions. 21 of the students drew some of exemplar of procedural calculations of basic operations: addition, subtraction, division and multiplication. These drawings coded under low-level mathematical complexity. In addition, only two out of 21 drawings included operations included three or four digit numbers. Figure 5A and

5B represents this variation within low-level mathematical complexity evidence in the students' drawings.

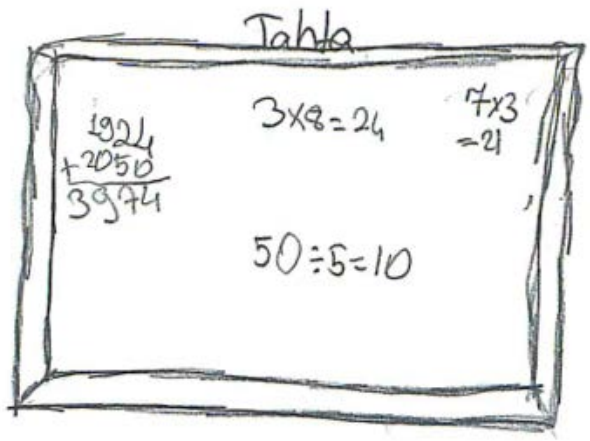


Figure 5A. Low level mathematical complexity

Figure 5A shows procedural calculations related to basic operations on the board. In general, one or two digits was chosen to write on the board in mathematics classroom drawings. This drawing include one, two and four digits of numbers and basic operations of them. It doesn't comprise complex rules of mathematics.

Nine out of 59 drawings that were included mathematical questions or calculations that requires a sound ground of prior mathematics knowledge and establish a base for advance mathematical understanding. For instance one of the students included written fraction problems that requires rational number reasoning. Rational number reasoning one the most important field in mathematics education (Yilmaz, 2011). Also, it is establish sound background for many areas in mathematics such as ratios, proportions and rates, areas and volumes, similarity, and decimals and percentages (Confrey, 2008).

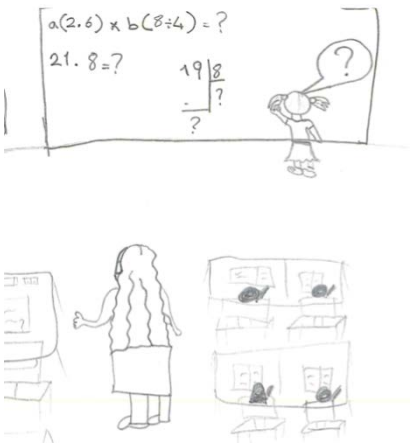


Figure 5B. High level mathematical complexity

In figure 5B, student tries to solve examples on the board in classroom. Examples on the board are both high level and low level mathematical questions. Question on the top of the board requires higher order mathematical thinking ability which involves unknown quantities. She needs comprehensive understanding of numbers and operations to solve this example.

DISCUSSION AND IMPLICATION

Maehr and Midgey (1996) suggested that many achievement purposes are communicated by teachers in classroom environment those messages perceived by students. This study takes a comprehensive view of how students' perceive an ideal mathematics classroom in terms of examining teachers' authority, classroom design, constructs embedded in mathematics classroom, their perceptions towards mathematics learning and in what degree they may place themselves dealing with mathematical complexity. All these study of interest has potential to inform educators what kind of prior experience students has in mathematics classroom. Also, they may inform how educators design mathematics classroom so that this classroom environment communicated to students how to promote their engagement in mathematics classroom and become motivated to learn mathematics.

This study finding revealed that these students did not have such discourse practice in their classroom. In order to ensure better mathematics learning environment, a good productive discourse should be incorporated in to mathematics classroom (Stein & Smith, 2012). Mathematics teacher should include motivational component that would increase mathematical discourse "as recruiting the students' interest, maintaining students' persistence, minimizing frustration and risk, or enhancing students' confidence" (Turner et al., 2002, p.).

This study also indicated that students might have limited experience with how to use mathematical tools, even they may not aware of those mathematical tools. Those mathematical tools should be utilized to foster students' active engagement with abstract mathematics. Since those tools have potential to concretely represents abstract mathematical context. Students might have different perceptions and attitudes towards mathematics as this study findings suggested. They can be either positive or negative. These perceptions and attitudes are shaped through their experiences with mathematics. As a result, understanding their ideal mathematics classroom environment perception and meeting their needs has potential to help them to develop positive attitudes towards mathematics.

Overall, this study suggested a view of students' perception of mathematics which reveals what they currently experiences in their mathematics classroom, what they wish to see in a mathematics classroom, and how they perceive mathematics itself in some degree. Further empirical studies should be conducted in order to assess the needs and criteria to create a better mathematic learning environment in the classes. This study suggested some categories needs to be considered while creating this environment through analyzing students' drawings and written descriptions.

REFERENCES

Clements, D. H., & Sarama, J. A. (2009). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. Routledge.

Confrey, J., Maloney, A., Nguyen, K., Wilson, P. H., & Mojica, G. (2008, April). Synthesizingresearch on rational number reasoning. Working Session at the Research Pre-session of the National Council of Teachers of Mathematics, Salt Lake City, UT.

Denicolo, P. & Pope, M. (1990). Adults learning-teachers thinking. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo. (Eds.). Insights into teachers' thinking and practice. (pp. 155-169). London: Falmer. Dewey, J. (1938). Experience and education. New York: Macmillan Co.

Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. Journal for Research in Mathematics Education, 21(1), 33-46.

Hill, M., Laybourn, A., & Borland, M. (1996). Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. Children and Society, 10, 129-144.

Horstman AM, Beltman MJ, Gerrits KH, Koppe P, Janssen TW, Elich P & de Haan A. (2008). Intrinsic muscle strength and voluntary activation of both lower limbs and functional performance after stroke. Clinical Physiology and Functional Imaging, 28(4):251-61.

Horstman, M., Aldiss, S., Richardson, A. & Gibson, F. (2008) Methodological issues when using the draw and write technique with children aged 6 to 12 years. Qualitative Health Resaerch, 18(7), 1001-1011.

Jackson, W., (1996) Life in classrooms. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, ISBN 1968- 0807730343, 9780807730348

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). Transforming school cultures. Boulder, CO: Westview Press.

Maloney, E. A., & Beilock, S. L. (2012). Math anxiety: who has it, why it develops, and how to guard against it. Trends in cognitive sciences.

Mata, L., Monteiro, V., & Peixoto, F., Intrinsic motivation inventory: Psychometric properties in its application in the context of learning Portuguese and Mathematics. (In press).

Pace, J. & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. Review of Educational Research, 77, 4-27.

Picker, S. H., & Berry, J. S. (2000). Investigating pupils' images of mathematicians. Educational Studies in Mathematics, 43(1), 65-94.

Pridmore, P. and Lansdown, R. G. (1997). Exploring the children's perceptions of health: Does drawing really break down barriers? Health Education Journal, 56, 219–230.

Protheroe, N. (2007). Differentiating instruction in a standards-based environment. Principal. Retrieved March 24, 2008, from http://www.naesp.org.

Stein, M. K., & Smith, M. S. (2012). Five practices for orchestrating productive mathematics discussions. Reston, VA: Corwin.

Suinn, R. M., Edie, C. A., Nicoletti, J., & Spinelli, P. R. (1972). The MARS, a measure of mathematics anxiety: Psychometric data. Journal of Clinical Psychology, 28, 373-375.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., et al. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multi-method study. Journal of Educational Psychology, 94, 88–106.

Ulker, R., Yilmaz, Z., Solak, A. & Erguder, L. (In Press). Classroom environment: What does students'drawings tell? Anthropologist.

Wittmann, B,. (2010). Drawing cure: children's drawings as a psychoanalytic instrument. Configurations, 18(3), 251-272.

Yilmaz, Z. (2011). Toward an understanding of students' strategies on reallocation and covariation items: In relation to an equipartitioning learning trajectory. Unpublished master thesis. North Carolina State University. Raleigh, NC.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ(1-5) ÖĞRETİM PROGRAMI VE DERS KİTAPLARININ KESİRLER KONUSU KAPSAMINDA İNCELENMESİ

AN ANALYSIS OF THE ELEMENTARY SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUM AND TEXTBOOKS WITHIN THE SCOPE OF FRACTIONS

Fahrettin AŞICI
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ELAZIĞ
fasici@firat.edu.tr

ÖZET

Kesirler, günlük hayatta sıkça karşılaştığımız ve matematik programındaki birçok konuya temel olan önemli bir konudur. Bu nedenle, bu konunun öğretiminde önemli bir yere sahip, matematik öğretim programı ve ders kitaplarının değerlendirilmesi ve eksiklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik dersi(1-5) öğretim programı ve ders kitaplarını kesirler konusu kapsamında incelemektir. Bu amaçla ilköğretim matematik dersi(1-5) öğretim programı ve ders kitapları doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, ilköğretim matematik dersi(1-5) öğretim programı ve ders kitaplarında bir takım sıkıntıların olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışma ile bu sıkıntılar tespit edilmeye çalışılmış ve elde edilen bulgular çözüm önerileri ile birlikte sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim, matematik öğretim programı, kesirler, ders kitabı.

ABSTRACT

Fractions is a very important subject encountered frequently in daily life and this subject is fundamental to many subjects in mathematics curriculum. Therefore, it is important that the elementary mathematics curriculum and textbooks which are very important for teaching fractions should be assessed and identified the deficiencies. The purpose of this study is to analyze the elementary school mathematics curriculum and textbooks within the scope of fractions. For this purpose, the textbooks and elementary school mathematics curriculum were examined in descriptive model with document analysis. At the end of this study, it was determined that there were some mistakes about elementary mathematics curriculum and textbooks. In this study, it has been tried to identify the mistakes and obtained findings have been presented with solution suggestions.

Keyword: elementary school, mathematics curriculum, fractions, textbook.

1.GİRİŞ

Değişen bu dünyada, matematiği anlayanlar ve yapabilenler geleceklerinin şekillenmesine dair önemli düzeyde imkânlar ve fırsatlar yakalayacaktır(NCTM,2000).Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir (MEB,2009). Bu bağlamda, 1-5. sınıf tüm derslerin eğitim programları bir yıldan kısa bir süre içinde, akademisyenlerin de desteğiyle hazırlanmış, Ağustos 2004'te açıklanmış, Kasım 2004'te Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak uygulamaya konulmuş ve 2005 yılı içinde uygulanacağı duyurulmuştur. 2004-2005 öğretim yılı içinde pilot uygulaması yapılan yeni programlar, pilot uygulamanın sonuçları alınmaksızın uygulamaya konulmuştur(Umay, Akkuş ve Duatepe-Paksu, 2006). Yenilenen programlar arasında yer alan ilköğretim 1-5. sınıflar matematik öğretim programı, matematik eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır ve " Her çocuk matematiği öğrenebilir." ilkesine dayanmaktadır(MEB,2009).

Yenilenen ilköğretim 1-5. sınıflar matematik öğretim programı; sayılar, geometri, ölçme ve veri olmak üzere dört temel öğrenme alanına, her öğrenme alanı da alt öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Programda yer alan toplam 349 kazanımın 174 kazanımını oluşturan sayılar öğrenme alanının, ilköğretim 1-5. Sınıflar matematik öğretim programının en temel öğrenme alanı olduğu söylenebilir. Bu öğrenme alanında, ana hedef çocuklarda zengin ve sağlam bir sayı kavramının oluşturulması ve işlem becerilerinin geliştirilmesidir(MEB,2009). Sayılar öğrenme alanında yer alan 174 kazanımın 28 tanesi kesirler ve kesirlerde dört işlem alt öğrenme alanlarına aittir. Bu sayı, programın yaklaşık %8'ine sayılar öğrenme alanının da yaklaşık % 16'sına karşılık gelmektedir. Kesirler ve kesirlerde dört işlem alt öğrenme alanlarının sınıflara göre kazanım sayıları ve programdaki ağırlıkları Tablo-1'de verilmiştir:

SINIF	KAZANIM SAYISI	SÜRE/DERS SAATİ	ORANI(%)
1. Sınıf	2	4	3
2. Sınıf	1	3	2
3. Sınıf	4	10	7
4. Sınıf	9	17	12
5. Sınıf	12	24	16

Tablo-1: Kesirler ve Kesirlerde Dört İşlem Alt Öğrenme Alanlarının Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Sayıları ve Ağırlıkları

Kesirler konusu günlük hayatta sıkça ihtiyaç duyduğumuz bilgileri, işlemleri barındırmaktadır(Aksoy,2010). Kesir kavramı diğer birçok matematik kavramı gibi çocuklar için yabancı bir kavram değildir. Çocuklar okul öncesinden yarım ve çeyrek ifadelerini sıkça duymuşlardır. Ayrıca, çocuklar günlük yaşamlarında eşit paylaşım gerektiren durumlarla karşılaşırlar. Örneğin, oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşma, bir yiyeceği başka biri ile paylaşma gibi. Bu tür etkinlikler okuldaki kesir kavramına bir hazırlık olur(Olkun veToluk-Uçar,2006). Bu nedenle, kesir kavramı günlük ile ilişkilendirilerek çocukların sınıfta yapacakları eşit paylaşma denemeleri üzerine kurulmalıdır(MEB,2009).

Kesirler ve kesirlerle ilgili kavramların öğrenilmesi doğal sayılara göre daha zordur. Çünkü çocuk doğal sayıları ve doğal sayılarla yapılan işlemleri sayma gibi yaşantısının bir parçası olan bir eylemle gerçekleştirebilirken kesirleri eşit parçalama becerilerini kullanarak elde etmeleri gerekmektedir(Olkun veToluk-Uçar,2006).Öğrenciler kesirli durumlarla karşılaştıklarında problemleri çözmek için tabii olarak doğal sayılar ile ilgili ne biliyorlarsa onu kullanırlar. Onların doğal sayılar ile ilgili bilgileri kesirlerle çalışmalarını hem destekler hem de engeller(Van De Walle, Karp ve Bay-Williams,2010/2012).Örneğin, çocuklar genellikle payları aynı olan kesirleri karşılaştırırken hata yaparlar(Liu,Xin,Lin ve Thompson,2012). Benzer şekilde; Smith, Solomon ve Carey 2005'te yaptıkları çalışmada 1/56 ile 1/75 kesirlerini karşılaştıran öğrencilerin %46'sı 1/75 kesrinin daha büyük olduğunu söylemişlerdir. Öğrenciler burada doğal sayı bilgilerini(75>56) kullanarak kesirlerin paylarına göre sonuç bulmuşlardır. Bu nedenle kesirlerin öğretimi, öğrencilerin doğal sayılarda mevcut bilgileri dikkate alınarak ve öğrencilerin kesir bilgisini, mevcut doğal sayı bilgilerinin üzerine inşa etmelerini sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Van De Walle ve diğerleri(2010/2012)'ne göre öğretmenler, öğrencilerin doğal sayı ile ilgili önceki anlayışlarını kesir hesaplamalarına anlam vermek için kullanmalıdırlar. Bu, kesirler hakkında sağlam bir anlamayla birleşince, kesir hesaplamalarını kavramanın temelini oluşturur. Bu temel olmadan öğrenciler, neredeyse şüphesiz olarak gerekçelerini bilmeden kuralları öğreniyor olacaklardır ki bu da kabul edilemez bir hedeftir. Bu nedenle kesirler, öğrenciler için ortaokul düzeyinde dahi kayda değer bir zorluk oluşturur.

Kesirler öğrenciler için kritik önem sahip temel bir konudur, çünkü çeşitli uzmanlık alanlarındaki ölçmelerde kullanılır, cebir ve ileri matematik çalışmalarında gereklidir(Van De Walle vd.,2010/2012). Kesirler ilköğretim matematiğinin en soyut konusudur ve matematik programında yer alan pek çok konuya(ondalık kesirler, rasyonel sayılar, oran orantı vb.) temel olmaktadır(Arslan-Kılcan,2006). Benzer şekilde Van De Walle vd.(2010/2012), kesir kavramlarının; cebirsel düşünme, kesir hesaplaması, ondalık sayılar ve yüzdeler, oran ve orantı, ölçme ve olasılık alanlarıyla olan ilişkisini vurgulamışlardır. Bu nedenle, günlük yaşam durumlarıyla ilişkili, matematik programındaki birçok alana temel olan kesirler konusunun öğretimi büyük önem taşımaktadır. İlk ve ortaokul programları, öğrencilere müfredatın bu önemli alanında derinlemesine kavramsal bir anlayış getirmeleri için yeterli zaman ve deneyim sağlamalıdır(Van De Walle vd.,2010/2012). Bu anlamda bunun gerçekleştirilebilmesi için programın diğer öğelerinin olduğu kadar ders kitaplarının da önemi oldukça fazladır.

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel bir ortamdır(Ünsal ve Güneş,2003). Dersin özü, ders kitaplarında bulunur(Akpınar,2010).Öğrencilerin elinde bulunması gereken çok önemli bir basılı materyal olan ders kitabının seçiminde, öncelikle dersin hedeflerine ve mutlaka öğrenci düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir.(Tan,2007). İlköğretim, matematiksel kavram ve becerileri kazandırmada bir başlangıç dönemidir. Öğrenci bu dönemde ilk kez matematikle karşılaşmıştır ve matematik dersi hakkında ilk izlenimlerini edinmektedir. Bu nedenle ilköğretim çağındaki çocuklar için matematik ders kitabının önemli bir yeri vardır. Eğitimcilerin özellikle bu dönemde ders kitaplarının seçimiyle ilgili daha dikkatli davranmaları ve öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate almaları önemlidir(Kurtulmuş,2010). Öğrencilerde bu dönemde ders kitapları aracılığıyla yerleşmesi olası, kavram yanılgılarının düzeltilmesi ileride oldukça güç olacaktır(Ünsal ve Güneş,2003). Bu bağlamda kesirler konusunun öğretiminde temel bilgi kaynağı olan ders kitaplarının da belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Ders kitapları programın unsurları açısından incelenmek istendiğinde, eğitsel tasarım yönüyle amaçlar, konuların

içeriği, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları dikkate alınmalıdır(Kılıç, Atasoy, Tertemiz, Şeren ve Ercan,2001). Akpınar(2010)'a göre ders kitabı seçiminde temele alınacak ölçütler; biçimsel görünüm, bilimsel içerik, dil ve anlatımdır. Kurtulmuş da 2010 yılındaki çalışmasında ders kitabının özelliklerinden görsellik, biçimsel, alıştırma, değerlendirme ve içerik şeklinde bahsetmiştir. Programın uygulanması açısından ders kitabının en önemli özelliği, konuların içeriğinin düzenlenmesidir. Konuların içeriği, belirlenen amaçlara ve öğrenci davranışlarına "ne ile" ulaşılacağını, yani "ne öğretelim" sorularına cevap vermektedir(Kılıç ve diğerleri,2001).

1.1 Problem Durumu

Günümüzde kesirlerle hesaplama yapabilmek, öncelikli olarak tahmin yapmak ve cebir, ölçme ve diğer matematik öğrenme alanlarındaki hesaplamaları anlamak için önemlidir(Van De Walle vd.,2010/2012). Günlük yaşamda sıkça karşılaşılan, matematik programında geniş bir yere sahip kesirler konusunun ders kitapları ve ilköğretim matematik öğretim programında incelenerek, değerlendirilmesi varsa eksik yönlerin belirlenmesi gerekmektedir. Kesirler konusu birçok öğrenme alanı ile ilişkili ve bu alanlara da temel teşkil etmektedir. Öğrencilerin kesirler ve kesir kavramlarında kazandıkları yanlış öğrenmeler ve bilgi eksiklikleri diğer konularda sıkıntılar yaşamalarına neden olacaktır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı ve bu programa göre hazırlanmış ders kitaplarında kesirler konusu ve kavramlarının verilişini; içerik,görsel öğeler ve sunum bakımından eleştirel bir bakış açısıyla incelemektir.

2.YÖNTEM

Bu çalışmada, belirlenen amaca yönelik olarak betimsel yöntem kullanılarak var olan durumun tanımlanmasına ve açıklanmasına çalışılmıştır. Bu bağlamda, matematik öğretim programı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanıp temel ders kitabı olarak okutulan ilköğretim matematik 1-5. sınıflar ders kitaplarında bulunan kesirler konusu ile ilgili yerler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Belgelere-dokümana dayalı araştırmalar; programlar, yönetmelikler, kitaplar, gazeteler, raporlar gibi çeşitli yazılı ya da elektronik ortamda kayıtlı olan verilerin analizine dayalı yürütülen çalışmaları tanımlar(Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel,2012).

Bu amaçla ilgili araştırmada,

- Kesirlerin öğretimi için ders kitaplarında verilen içerik ve sunum nasıldır?
- Kesirlerin öğretimi için verilen ders kitaplarındaki içerik(konu anlatımı, çözümlü örnek vb.) matematik dersi öğretim programındaki kazanımlarla uygunluk göstermekte midir?
- Ders kitabında kesirlere yönelik şekil ve modellemeler yeterli ve uygun mudur?

sorularına cevap aranmıştır. Yapılan analizler sonucunda yorumlar yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde İlköğretim 1-5. sınıflar matematik öğretim programı ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanan temel ders kitaplarında yer alan kesir konuları, sınıf düzeyinde incelenmiş ve bulgulara yer verilmiştir.

3.1 Matematik Dersi 1. Sınıf Öğretim Programı ve Ders Kitabında Kesirler

Matematik dersi 1. sınıf öğretim programında kesirler alt öğrenme alanına ait kazanımlar, ders saati ve oranı aşağıda verilmiştir:

Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Ders saati	Oranı
Kesirler	1.Uygun şekil ya da nesneleri iki eş parçaya böler ve yarımı belirtir. 2. Yarım ve bütün arasındaki ilişkiyi açıklar.	4	%3

Tablo-2: Matematik Dersi 1. Sınıf Öğretim Programında Kesirler Alt Öğrenme Alanı Kazanımları

1. sınıf matematik ders kitabı kesir konusu kapsamında incelendiğinde, verilen örneklerin programdaki kazanımlarla uygun olduğu, örneklerin kazanımlara uygun sırayla verildiği, şekillerin renk ve büyüklük olarak uygun olduğu görülmüştür. Ancak ilk verilen örnekte *"Uygun şekil ya da nesneleri iki eş parçaya böler ve yarımı belirtir*." kazanımı doğrultusunda verilen mısır ve havuç şekilleri ikiye ayrılmıştır.



Şekil-1:Matematik 1. Sınıf Ders kitabı Sayfa 165

Verilen şekiller boylamasına olarak bölünmüş ve bu halde simetriktir, ancak şekilleri yanlamasına ortadan ikiye ayırdığımız takdirde simetrik olmamaktadır. Bu kazanımda verilen *" Uygun şekiller ..."* ifadesine kitaptaki şekillerin uygun olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu da öğrencilerde kafa karışıklığına neden olabilecek bir unsur olarak görülebilir. Ayrıca öğretim programının ilgili yerine, 2. sınıf öğretim programında olduğu gibi öğretmene uyarı olarak *"Bütünler eş parçalara ayrılabilecek nitelikte olmalıdır."* ifadesi konulmalıdır. Bununla beraber sınıf düzeyi dikkate alındığında, öğrenciye yeterli alıştırma imkânı verilmediği de söylenebilir.

3.2 Matematik Dersi 2. Sınıf Öğretim Programı ve Ders Kitabında Kesirler

Matematik dersi 2. sınıf öğretim programında kesirler alt öğrenme alanına ait kazanımlar, ders saati ve oranı aşağıda verilmiştir:

Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Ders saati	Oranı
Kesirler	1. Bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar.	3	%2

Tablo-3: Matematik Dersi 2. Sınıf Öğretim Programında Kesirler Alt Öğrenme Alanı Kazanımları

2. sınıf matematik ders kitabı kesirler konusu kapsamında incelendiğinde, verilen şekillerin renk ve büyüklük olarak uygun olduğu görülmüştür. Ancak programda bu konu ile ilgili olarak verilen *"Bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkiyi açıklar."* kazanımının üzerinde fazla durulmadığı görülmektedir. Ders kitabında öğrencinin bütünden yarımı, yarımdan da çeyreği elde etmesine yönelik bir adet örnek verilmiş ve örnekten sonra bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişki verilmiştir. Konunun ele alınışı bu bakımdan yetersizdir. Bu nedenle konuya bütün, yarım ve çeyrek arasındaki ilişkinin öğrenciler tarafından daha kolay görülüp açıklanmasını sağlayacak şekiller konulmalı ve örnek sayısı arttırılmalıdır.

3.3 Matematik Dersi 3. Sınıf Öğretim Programı ve Ders Kitabında Kesirler

Matematik dersi 3. Sınıf öğretim programında kesirler alt öğrenme alanına ait kazanımlar, ders saati ve oranı aşağıda verilmiştir:

Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Ders saati	Oranı
Kesirler	1. Bir bütünü eş parçalara ayırarak eş parçalardan her birinin kesrin birimi olduğunu belirler. 2.Payı paydasından küçük ve paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan kesirleri elde eder. 3. Paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan en çok üç kesri karşılaştırır ve sıralar. 4. Bir çokluğun belirtilen kesrin birimi kadarını belirler.	10	%7

Tablo-4: Matematik Dersi 3. Sınıf Öğretim Programında Kesirler Alt Öğrenme Alanı Kazanımları

3. sınıf matematik ders kitabı kesirler konusu kapsamında incelendiğinde, genel olarak şekillerin renk ve büyüklüklerinin uygun olduğu söylenebilir. Ancak, konunun başındaki soru ile öğrencinin bardaktaki suyun yarısının dolu olduğunu anlaması hedeflenmektedir. Görüldüğü üzere bardaktaki suyun, tam yarıda olduğu net bir şekilde verilmemiştir. Bu da şeklin, öğrenciyi yanlış yönlendirebilir olduğunu göstermektedir. Şekil buna göre düzenlenip, bardağın ölçeği net olarak belirtilmelidir.



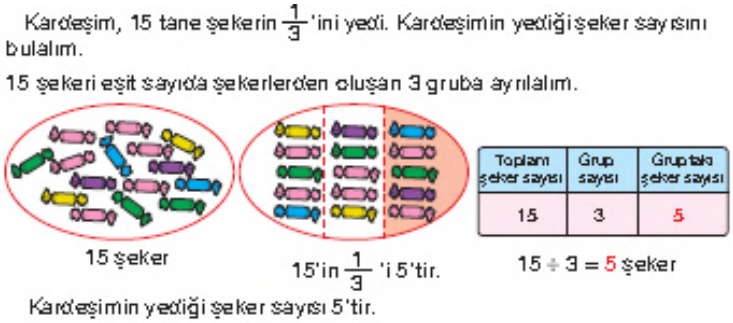
Karnı acıkan Meriç, pasta ve portakal suyunun bir kısmını bitirdi. Meriç, pastanın ne kadarını yemiş, portakal suyunun ne kadarını içmiştir?

Şekil-2: Matematik 3. Sınıf Ders Kitabı Sayfa 141

Yukarıdaki örnekten sonra, *"Bir bütünü eş parçalara ayırarak eş parçalardan her birinin kesrin birimi olduğunu belirler."* kazanımına uygun olarak verilen örnekte kesir sayısı, pay, payda ve kesir çizgisi tanımları yapılmış ve ilk olarak kesrin okunuşuna yer verilmiştir. Bu kavramların tek bir örnekle verilmesi yerine konuyla beraber birkaç örneğin daha verilip, çözülmesi daha açıklayıcı ve yararlı olacaktır.

Ayrıca verilen örneklerde *"Şekillerin kaçta kaçı…"* , *"Şekillerin boyalı kısımlarının…"* gibi ifadeler kullanılmıştır. Örneği çözerken de eş parçalara ayrıldığı düşünülerek çözülmesi istenmiştir. Bu nedenle ifadelerin başlarına *" Eş parçalara ayrılmış …"* ifadesinin konması daha doğru ve açıklayıcı olacaktır.

"Bir çokluğun belirtilen kesrin birimi kadarını belirler." kazanımına yönelik verilen 1.örnek aşağıda verilmiştir:



Şekil-3: Matematik 3. Sınıf Ders Kitabı Sayfa 146

İncelendiğinde 3. ve 4. örneklerin de benzer olduğu görülecektir. Örnekler incelendiğinde 15 sayısının 1/3 ünün de ve 3'e bölümünün de 5 yaptığı görülmektedir. Daha önce öğrenciler, bir çokluğun belirtilen kısmını bulma ile doğal sayılarda bölme işlemi arasındaki ilişki ile ilgili herhangi bir bilgiye sahip değillerdir. Öğrenci bir çokluğun belirtilen kısmını kesrin birimine göre hesaplamayı henüz öğrenmişken çözüme bölme işleminin de katılması uygun olmayacaktır. Ya bölme işleminin de aynı sonucu vermesi ile bir çokluğun belirtilen kesrin birimi kadarını belirleme arasındaki ilişkiyi açıklayacak bilgiler verilmeli, ya da çözümün sadece modellemeyle ve birim kesirler kullanılarak yapılması sağlanmalıdır.

Konu sonunda verilen alıştırmalara bakıldığında sorularda verilen kesirlerin modellemelerine yer verilmediği görülmüştür. Sorularda verilen kesirlere uygun olarak eş parçalara ayrılmış şekillerin verilmesi daha açıklayıcı ve yararlı olacaktır.

"Paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan en çok üç kesri karşılaştırır ve sıralar." kazanımına yönelik kısmı incelediğimizde şekillerin ve anlatımın kazanımlara uygun olduğu görülmüştür. Ancak konu sonunda verilen alıştırmalardan bazıları, verilen çözümlü örneklerden farklı ve oldukça zordur.

3.4 Matematik Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı ve Ders Kitabında Kesirler

Matematik dersi 4. Sınıf öğretim programında kesirler, kesirlerle toplama işlemi ve kesirlerle çıkarma işlemi alt öğrenme alanlarına ait kazanımlar, ders saati ve oranı aşağıda verilmiştir:

Alt Öğrenme Alanı		Kazanımlar	Ders saati	Oranı
Kesirler		1. Payı ve paydası en çok iki basamaklı doğal sayı olan kesirleri, kesrin birimlerinden elde ederek isimlendirir. 2.Payı ve Paydası en çok iki basamaklı olan kesirleri sayı doğrusunda gösterir. 3. Kesirleri karşılaştırır. 4.Eşit paydalı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar. 5. Payları eşit, paydaları birbirinden farklı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar. 6. Bir çokluğun belirtilen bir basit kesir kadarını belirler.	10	%7
Kesirlerle İşlemi	**Toplama**	1. Paydaları eşit kesirlerle toplama işlemi yapar.	3	%2
Kesirlerle	**Çıkarma**	1. Paydaları eşit kesirlerle çıkarma işlemi yapar.	4	%3

İşlemi	2. Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer ve kurar.

Tablo-5: Matematik Dersi 4. Sınıf Öğretim Programında Kesirler Alt Öğrenme Alanı Kazanımları

4. sınıf matematik ders kitabı kesirler konusu kapsamında incelendiğinde, örneklerde önceki sınıflara göre daha çok şeklin kullanıldığı, ancak bu sayfa düzeni açısından incelendiğinde şekillerin birbirine çok yakın olmasından kaynaklanan bir karmaşıklığın olduğu söylenebilir. Şekiller ve altındaki açıklamaları diğerleriyle karışmayacak şekilde aralarında yeterli boşluk bırakılarak verilmelidir.

"Payı ve paydası en çok iki basamaklı olan kesirleri sayı doğrusunda gösterir." kazanımına yönelik verilen kısımda her bir kesir gösterilirken, sayı doğrusunda yer alan her bir aralık kesrin paydası kadar parçaya ayrılmıştır. Ancak neden böyle bir gösterim olduğuna yönelik bir açıklamaya yer verilmemiştir. Kesirleri modelleme ile aynı olan bu işleme, bir açıklama ifadesi ile yer verilmesi daha anlamlı ve yararlı olacaktır. Öğrenciler bu şekilde eş paydalı bir kesri modellemeyle, bir kesri sayı doğrusunda göstermenin aynı şekilde yapıldığını anlayacaklardır.

"Kesirleri karşılaştırır.","Eşit paydalı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar." ve *"Payları eşit, paydaları birbirinden farklı en çok dört kesri, büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe doğru sıralar."* kazanımlarına yönelik olarak verilen kısımlardaki her bir örnekte, kesir takımları kullanılmıştır. Kesir takımlarının konu anlatımındaki etkililiği ve kullanışı oldukça fazladır, bu nedenle alıştırma kısmında da öğrencinin kesir takımlarını kullanmasına yönelik sorulara yer verilmelidir. Örneğin farklı sayıda eş parçalara ayrılmış olarak verilen boş kesir takımlarında öğrencilerin verilecek eş pay ve ya paydalı kesirleri karşılaştırması oldukça faydalı bir etkinlik olacaktır.

"Kesirlerle Toplama ve Çıkarma İşlemi" alt öğrenme alanına ait bölüm aşağıdaki soru ile başlamaktadır:



Şekil-4: Matematik 4. Sınıf Ders Kitabı Sayfa 107

Soruda yer alan kesirlerin paydası 6 olacak şekilde düzenlendiği ve buna uygun olarak yandaki şeklin verildiği görülmektedir. Ancak sadece şekil dikkatli bir şekilde incelendiğinde 6 eş parçadan oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle şekil, soruda verilen kesir birimini daha net gösteren bir şekille değiştirilmelidir.

3.5 Matematik Dersi 5. Sınıf Öğretim Programı ve Ders Kitabında Kesirler

Matematik dersi 5. sınıf öğretim programında kesirler, kesirlerle toplama işlemi, kesirlerle çıkarma işlemi ve kesirlerle çarpma işlemi alt öğrenme alanlarına ait kazanımlar, ders saati ve oranı aşağıda verilmiştir:

Alt Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Ders saati	Oranı
Kesirler	1. Bileşik kesri tam sayılı kesre, tam sayılı kesri bileşik kesre dönüştürür. 2. Bir doğal sayı ile bir kesri karşılaştırır. 3. Kesirleri karşılaştır, sıralar ve sayı doğrusunda gösterir. 4. Bir kesre denk olan kesirler oluşturur. 5. Bir basit kesir kadarı verilen bir çokluğun, tamamını belirler. 6. Kesir ile bölme işlemi arasındaki ilişkiyi açıklar.	10	%7
Kesirlerle Toplama İşlemi	1. Paydaları eşit veya paydası diğerinin katı olan iki kesri toplar. 2. Bir doğal sayı ile bir kesri toplar.	5	%3
Kesirlerle Çıkarma İşlemi	1. Paydaları eşit veya paydası diğerinin katı olan iki kesirle çıkarma işlemini yapar. 2. Bir doğal sayıdan bir kesri çıkarır. 3. Kesirlerle toplama ve çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözer ve kurar.	6	%4
Kesirlerle Çarpma İşlemi	1. Bir kesrin diğer bir kesir kadarını belirler.	3	%2

Tablo-6: Matematik Dersi 5. Sınıf Öğretim Programında Kesirler Alt Öğrenme Alanı Kazanımları

5. sınıf matematik ders kitabı kesirler konusu kapsamında incelendiğinde, 2. ünitenin 1. bölümü "*Kesirler"* ile başlamış, bu kısımdan 2. bölüm olan "Uzunlukları Ölçme" ye geçilmiştir. Daha sonra 3. ünitenin 1. bölümünde " Kesirlerle İşlemler" e geçilmiş, devamında ise "Sıvı Ölçme" konusuna giriş yapıldığı görülmüştür. Konuların bu işleyiş sırası hem "Kesirler ve Kesirlerle İşlemler" arasındaki ilişki bağlamında aksaklıklara ve konunun bölünmesine neden olabileceği gibi "Ölçme" konularının işlenmesinde de sıkıntılara yol açabilecektir. Bu nedenle konuların işleyiş sırasında düzenleme yapılmalıdır.

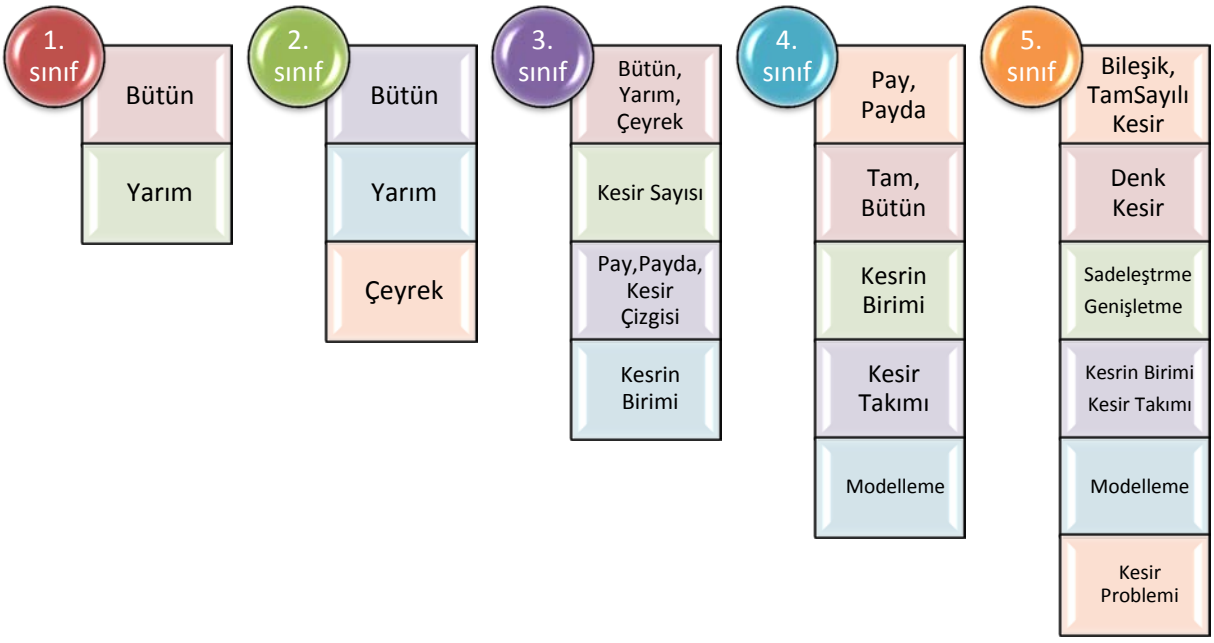
"Bileşik kesri tam sayılı kesre, tam sayılı kesri bileşik kesre dönüştürür." kazanımına uygun olarak verilen kısımdaki örnekler, bir tam sayılı kesrin bileşik kesre çevrilmesi ve bileşik kesrin de tam sayılı kesre çevrilmesine yöneliktir. Ancak öğrenci daha önceki yıllarda görmüş olduğu tam sayılı kesrin ya da bileşik kesrin ne olduğunu unutmuş olabilir. Bu nedenle ilgili kısımda bu kavramları hatırlatıcı notlara yer verilmesi yararlı olacaktır. Bunun dışında verilen şekillerin renk ve büyüklük olarak uygun olduğu söylenebilir.

"*Bir kesre denk olan kesirler oluşturur."* kazanımına yönelik verilen bölümde bir kesri sadeleştirme ve genişletme işlemleri tanımlanmıştır. Bu bölümde paydaları farklı olarak verilen birden fazla kesrin genişletilerek ya da sadeleştirilerek aynı paydanın elde edilmesine yönelik örnekler "Kesirlerle İşlemler" bölümünde yapılacak olan "Kesir Birimlerini Eşitleme" işlemine bir temel oluşturacaktır. Bu nedenle bu tür örneklerin verilmesi yararlı olacağından, ilgili kısımda yer verilmelidir.

"Kesirlerle Toplama İşlemi" ve "Kesirlerle Çıkarma İşlemi" konularına yönelik verilen kısımda örneklerin kazanımlarla uygun olduğu ve örnek sayısının yeterli olduğu görülmektedir, ancak verilen sekiz örnekte de kesir birimlerini eşlemek için yapılan genişletme işlemine tüm örneklerin sonunda dikkat çekilerek

uyarı yapılmıştır. Örneklerin başlangıcında ya da birkaç örnek sonra bu tür bir uyarının yapılması, öğrencinin örnekleri daha dikkatli ve anlayarak incelemesini sağlayacaktır.

Matematik dersi 1.-5. sınıflar öğretim programı ve ders kitaplarında kesirlere yönelik içerikte en çok kullanılan ve üzerinde durulan kavramlar Şekil-5 te gösterilmiştir:



Şekil-5: Matematik Dersi 1.-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında En Çok Kullanılan Kesir Kavramları

Öğretim programı, ders kitapları ve ilgili şekil incelendiğinde, 1. ve 2. sınıflar öğretim programında kesirlere yönelik içeriğin az olduğu, 3. sınıftan itibaren ise ağırlığın arttığı görülmektedir. Öğrenci ilk iki sınıfta sadece *"Bütün, Yarım ve Çeyrek"* kavramlarını öğrenmekte, 3. sınıftan itibaren ise daha yoğun bir içerik ile karşılaşmaktadır. 1. ve 2. sınıf öğretim programlarında öğrencilerin kesirler dışında öğrendikleri konular dikkate alındığında, 3. sınıf öğretim programında yer alan bazı kesir kavramlarının 2. sınıf seviyesinde öğretilmesinde herhangi bir sakınca görülmemektedir. Yapılacak düzenleme, 2. sınıf ders kitaplarında kendine fazla yer bulamayan kesirler konusunun ağılığını artıracak, hem de 3. sınıf müfredatını hafifletecektir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, matematik öğretim programı ve ders kitapları, kesirler konusu kapsamında incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda ders kitapları ve matematik öğretim programında bir takım eksikliklerin olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Kesirler konusunun öğretiminde büyük öneme sahip ders kitaplarında yer alan bazı örnekler, matematik öğretim programındaki ilgili kazanımlara uygunluk göstermemektedir.
- Verilen bazı örnek ve etkinlikler, öğrencilerin kazanımlara ulaşmaları adına yeterince net değildir. Ya gerektiğinden fazla bilgi içermekte ya da bilgi yönünden yetersiz kalmaktadır.

- Kitaplarda verilen şekillerin genel olarak renk, büyüklük ve konuya uygun olduğu görülmüştür. Ancak bazı şekillerin verilen soru ifadeleri ya da konu ile uygun olmadığı söylenebilir.
- Hem ders kitapları hem de öğretim programlarının kesirlerin öğretiminde teknoloji kullanımını teşvik edici özelliği yeterli değildir.
- Konu anlatımlarında ya da ünite sonlarında verilen soru çeşidi, örnek, çözümlü örnek ve etkinlik sayılarının yeterli olmadığı görülmüştür.
- Öğretim programında öğretmenlere yönelik olarak verilen uyarı, ders içi ilişkilendirme, ölçme ve değerlendirme vb. gibi ifadelerin yeterli vurgu yapılarak verilmediği görülmüştür.
- Ders kitaplarında verilen içerik, kullanılan şekil ve modellerin ilgi çekicilik konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Şekil ve modeller günümüz bilgisayar programları kullanılarak yapılan çalışmalardan oldukça uzaktır.
- Konu ile ilgili verilen kavramsal bilgilerin ve açıklamaların yetersiz olduğu görülmüştür. Nitekim 2. sınıf ders kitabında konuya ilişkin verilen içeriğin yetersiz olduğu söylenebilir.
- Konuları günlük yaşamla ilişkilendirmek adına verilen örnek ve etkinliklerin, aslında çocukların gerçekte karşılaşacakları durumlardan verilmediği görülmüştür.
- 5. sınıf ders kitabı ve öğretim programında konu bütünlüğünün sağlanmadığı söylenebilir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda genel olarak şu öneriler sunulabilir:

- Ders kitaplarında verilen bazı örneklerin kazanımlarla uygunluğunun sağlanması için düzeltmeler yapılmalıdır. Soru çeşidi, örnek, çözümlü örnek ve etkinlik sayıları arttırılmalıdır.
- Konu ile ilgili verilen kavramsal bilgiler arttırılmalı, konunun kritik noktalarında açıklayıcı ifadeler konmalıdır.
- Konunun günlük yaşamla ilişkili olması adına verilen etkinlik ve örnekler, öğrencilerin yaş, çevre vb. faktörler göz önüne alınarak karşılaşmaları olası durumlardan verilmelidir.
- Ders kitaplarında kullanılan şekil ve modellerin ilgi çekici hale getirilebilmesi için günümüz bilgisayar programlarındaki grafik tasarımlardan yararlanılmalıdır.
- Ders kitabı ve öğretim programında, teknoloji kullanmayı teşvik ettirici etkinlik ve örneklere yer verilmelidir.
- Konunun sonuna, öğrencinin kafasındaki bilgilerin netleşmesini sağlayarak konuyu tekrar edebileceği bir konu özeti kısmı konulmalıdır.

KAYNAKLAR

Akpınar, B.(2010). *Eğitim Programları ve Öğretim*.(1. Baskı). Ankara: DATA Yayınları.

Aksoy, N.C.(2010). *Oyun destekli matematik öğretiminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki başarı, başarı güdüsü, öz-yeterlik ve tutumlarının gelişimlerine etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan-Kılcan, S.(2006). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Kesirlerle Bölmeye İlişkin Kavramsal Bilgi Düzeyleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Boz, S. ,Özçelik, U. ve Kaygusuz, Ç.(2012). *İlköğretim Matematik 1. Sınıf Ders ve Çalışma Kitabı - 2.Kitap*.(3. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitaplığı Dizisi.

Büyüköztürk, Ş. ,Kılıç-Çakmak, E. ,Akgün, Ö.E ,Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri.(11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık. Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Coşkuntürk, N. ,Göğün, Y. ,Boz, S. ,Özçelik, U. ,Baykal-Yelli, B. ve Kaygusuz, Ç.(2012). *İlköğretim Matematik 2. Sınıf Ders ve Çalışma Kitabı -1. Kitap.* (3. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitaplığı Dizisi.

Coşkuntürk, N. ,Göğün, Y. ve Baykal-Yelli, B.(2012). *İlköğretim Matematik 3. Sınıf Ders ve Çalışma Kitabı -2. Kitap*(3. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitaplığı Dizisi.

Kılıç, Z. ,Atasoy, B. , Tertemiz, N. ,Şeren, M. ve Ercan, L.(2001). *Fen Bilgisi 4-8, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. (1.Baskı).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurtulmuş,Y.(2010). *İlköğretim 8. Sınıf ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Liu, C. ,Xin, Z. ,Lin C. ve Thompson, C.A.(2012). Children's mental representation when comparing fractions with numerators. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology,32*,1-17.

MEB.(2009). İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics.(2000).Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: NCTM.

Olkun, S. ve Toluk-Uçar, Z.(2006). İlköğretim Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar.(1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayınları.

Öztürk, Z.F. ,Kişi, E. ,Öztaş, E. ve Oruç, A.(2012). *İlköğretim Matematik 4. Sınıf Ders ve Çalışma Kitabı -2. Kitap*.(3. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitaplığı Dizisi.

Öztürk, Z.F. ,Kişi, E. ,Öztaş, E. ve Oruç, A.(2012). *İlköğretim Matematik 5. Sınıf Ders ve Çalışma Kitabı -1. Kitap*.(3. Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitaplığı Dizisi.

Smith, C.L. ,Solomon, G.E.A. ve Carey, S.(2005). Never getting to zero: Elementary school students' understanding of the infinite divisibility of number and matter. *Cognitive Phychology, 51*(2005),101-140.

Tan, Ş.(2007). Öğretimin materyallerle desteklenmesi. Tan,Ş.(Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss.255-271.

Umay, A. ,Akkuş, O. ve Duatepe- Paksu, A.(2006). Matematik dersi 1.-5. Sınıflar Öğretim Programının NCTM Prensip ve Standartlarına Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,31,*198-211.

Ünsal, Y. ve Güneş, B.(2003,Ekim). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak M.E.B. ilköğretim 8. Sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi,11*(2),387-394.

Van De Walle, J.A. ,Karp, K.S ve Bay-Williams, J.M.(2012*). İlkokul ve Ortaokul Matematiği: Gelişimsel Yaklaşımla Öğretim*(çev. edit. S. Durmuş). Nobel Akademik Yayıncılık.(Eserin orijinali 2010'da yayımlandı).

ARAŞTIRMACI ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE ALAN ÇALIŞMASI DERSİNİN YERİ: ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ

THE ROLE OF FIELD STUDY COURSE IN THE TRAINING PROCESS OF TEACHER AS RESEARCHER: VIEWS OF PRE-SERVICE TEACHERS

Derya ÇELİK, Mustafa GÜLER, Kadir GÜRSOY
Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi

ÖZET

Çalışmanın amacı öğretmenlere araştırmacı bir kimlik kazandırmayı amaçlayan "Alan Çalışması" dersinin kazanımları ve işleniş sürecinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesidir. Araştırma bir özel durum çalışmasıdır. Araştırmanın katılımcılarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılında İlköğretim Matematik Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri katılımcılarla yürütülen yarı yapılandırılmış mülakatlarla elde edilmiştir. Mülakat sonucunda elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ders kapsamında bilimsel araştırma sürecinden haberdar oldukları ve bu süreci yaşadıkları ortaya çıkmıştır. İlk defa bir bilimsel araştırma yapma deneyimi yaşamış olmalarının doğal bir sonucu olarak öğretmen adayları bilimsel araştırma sürecine ilişkin (araştırma problemi belirleme, literatür taraması yapma, uygun veri toplama araçlarını belirleme, geliştirme,…) bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bununla birlikte grup içi koordinasyonu sağlayamama, zaman yönetiminde yetersizlikler, alınan diğer ders ve sınavlara ilişkin (özellikle KPSS) kaygılar araştırma yapma sürecini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle araştırmacılar tarafından bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Araştırmacı öğretmen, aksiyon araştırması, alan çalışması, matematik öğretmen adayı görüşleri

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the objectives and study process of "Field Study" course, which aims to gain a researcher identity to teachers, within the scope of pre-service teachers' opinions. This research is a case study. Participants of the study were composed 10 pre-service mathematics teachers who were students during the 2011-2012 academic year at the department of primary school mathematics education. Data of the study gathered through semi-structured interviews. Data collected after the interview was descriptively analyzed. At the end of the study it was observed that pre-service teachers were aware of scientific research process and they experienced this process. As a natural consequence of that they have conducted a scientific research for the first time, (defining research problem, doing literature review, defining, developing an appropriate data collection tools…) they have encountered some problems. Along with these, not to providing

in-group coordination, inadequacy in time management, anxiety about other courses and exams were came up with as negative factors that effected research process. Through the findings gathered, some suggestions were made by researchers.

Keywords: Researcher teacher, action research, field study course, mathematics pre-service teachers' views

1.GİRİŞ

Eğitimin en genel amaçlarından biri toplumun gereksinimlerini karşılayacak bireyler yetiştirmektir. Bu gereksinimi karşılayacak bireyleri yetiştirmek, her şeyden önce hizmet öncesi ve sonrası nitelikli bir öğretmen yetiştirme programını gerektirmektedir. Bu bağlamda ülkelerin sürekli öğretmen yetiştirme programlarını sorguladıkları, güncel hale getirmeye çalıştıkları ve öğretmenlere sahip olmaları gereken kişisel ve mesleki nitelikleri kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir (Fullan, 1993; Demirel, 1999). Kişisel ve mesleki nitelikler; öğretmenin bir eğitmen olarak okul içi ve dışındaki tüm ilişkileri ile genel kültür, alan bilgisi ve alanı öğretme bilgilerini kapsamaktadır. Bunların yanında öğretmenlerin sahip olmaları beklenen diğer bir nitelik de eğitim-öğretim faaliyetleri sırasında karşılaşılan sorunları belirleyebilmeleri ve bu sorunlara çözüm üretebilmeleridir. Öğretmenler önerilen öğretim programını sınıflarda uygulayan ve programın eksiklerinin belirlenmesine ve onun gelişmesinde katkı sağlayan kişilerdir (Kemmis veMcTaggart, 1982, Lieberman, 1988). Programın uygulanması esnasında farklı problemlerle karşılaşan öğretmenler, bu problemlere çözüm üretmek durumundadırlar. Bu sebeple araştıran, sorgulayan ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilen öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Yeni ve çağdaş öğretmen eğitim programları incelendiğinde okul – üniversite işbirliği ve yansıtıcı düşünmenin yanında öğretmenlerin aktif olarak araştırma sürecinde yer aldığı aksiyon araştırmasının ön planda olduğu görülmektedir (Johnson ve Johnson, 2002).

Aksiyon araştırması, öğretmenin ders verme sürecinde belirlediği bir problemin çözümüne yönelik olması nedeniyle de eğitim-öğretim açısından çok etkili ve kullanışlıdır. Aksiyon araştırması bir araştırma yöntemi ya da tekniği olmaktan ziyade öğretmenler için kullanışlılığı ispatlanan bir süreçtir. Temelde pratikte karşılaşılan problemlere çözüm prensibi vardır. Pratikte karşılaşılan problemlerin çözümü, gerçekte en etkili bir biçimde aksiyon araştırması ile çözülebilir (Çepni ve Akdeniz, 1996). Cohen ve Manion (Aktaran: Çepni ve Akdeniz, 1996), aksiyon araştırmasının pratikte ne tür problemlerin çözümünde kullanılmasının faydalı olabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:"Etkili öğretme metotlarını tespit etme, özellikle yaparak öğrenme metodunu geleneksel metotla değiştirme, öğrenme stratejilerini belirlemede, her ortam ve konu için farklı bir öğrenme veyaöğretme stilini dersine adapte etme, kendi metotlarını değerlendirme, kullanmış olduğu ders verme yaklaşımlarını geliştirme, öğrencide oluşan tutum ve değerleri pozitif yönde motive ederek geliştirme, hizmet içi eğitim programını geliştirme, öğretme becerilerini geliştirme, yeni öğrenme metotları tespit etme, öğrenme durumlarını analiz edebilme gücünü geliştirme, kendini daha fazla tanıma, davranış geliştirme tekniklerini öğrenme, okul yaşamının yönetim yönünü etkili bir şekilde geliştirme." Bu bağlamda aksiyon araştırmasının Milli Eğitimin tanımladığı öğretmen yeterliklerinden (MEB, 2011) kişisel ve mesleki değerler, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi ve gelişimi değerlendirme yeterlik alanlarıyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Geleceğin öğretmenlerinin kendi öğretim süreçlerini değerlendirme ve mesleki gelişim sağlamalarında yansıtıcı etkinliklerin rolü düşünüldüğünde (Holly, Arhar ve Kasten, 2004)araştıran ve araştırmalarının

sonuçlarını ifade edebilen öğretmenler önem kazanmaktadır. Bu bağlamda hizmet öncesi öğretmen eğitimin de bazı üniversitelerde "Bilimsel Araştırma Yöntemleri", "Alan Yazıları ve Rapor Hazırlama", "Alan Eğitiminde Araştırma Projeleri" gibi dersler verilmektedir. Bu derslerden biri de "Alan Çalışması" dersidir.

1.1. Alan Çalışması Dersinin Uygulanması

Alan çalışması dersinin uygulanmasında ilk 3 veya 4 haftalık süreç, öğrencilerin 2. sınıfta aldıkları bilimsel araştırma yöntemleri dersine paralel olarak işlenen ve genel hatlarıyla araştırma yöntemlerini tanıtan teorik içerikten oluşturulmuştur. Teorik içeriğin yanında farklı araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüş ve literatürde var olan çalışmalar inceletilerek araştırma süreçlerinin görülmesi de hedeflenmektedir. Daha sonra öğretmen adayları 2 veya 3 kişilik gruplara ayrılarak her bir gruba danışmanlık yapacak öğretim elemanları belirlenir. Gruplar kendi aralarında tartışarak dersin yürütücüsü ve öğretim elemanının da rehberliği doğrultusunda bir araştırma projesi konusu seçerler. Gruplar seçtikleri konuları bir araştırma önerisi taslağı şeklinde hazırlarlar ve ara rapor olarak sunarlar.Taslak danışman öğretim elemanının dönütleri doğrultusunda düzeltildikten sonra projeye son şekli verilir ve adaylar veri toplamaya başlarlar. Çalışmalar tamamlandıktan sonra araştırma projesi rapor halinde hazırlanır ve danışman öğretim elemanına tekrar sunulur. Sunulan araştırma projesi raporu danışman ve ilgili bazı öğretim elemanları tarafından incelendikten ve eleştirildikten sonra düzeltmeleri için adaylara geri verilir.Son olarak, adaylar araştırma projelerini danışman öğretim elemanları ve dersin yürütücüsünden oluşan bir jüri önünde sunarlar. Projelerinin değerlendirilmesi, yazılı rapor ve sözlü performans dikkate alınarak yapılır. Bu süreç Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1. Alan Çalışması Ders Paketi

Alan Çalışması	
Hedef	Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları alan ile ilgili araştırma projesi hazırlamalarını sağlamak
İçerik	Alan çalışması dersi kapsamında adaylara araştırma projesi planlama ve uygulama becerisi kazandırılmakta
Uygulama	Araştırma problemi uygulamanın dışında öğretmen adayı ve danışman tarafından belirlenmekte ve araştırma projesi danışmanın kontrolünde tamamlanmakta
Etkinlik	Adayın eğitim aldığı alan ile ilgili bir araştırma projesi tamamlaması
Değerlendirme	Projenin yazılı raporu ve sözlü sunumu olmak üzere iki aşamada

Hedefleri ve içeriği incelendiğinde "Alan Çalışması" dersinin öğretmen adaylarının araştırma yapma sürecine ilişkin temel teorik bilgileri edinmeleri, araştırma yapma deneyimi kazanmaları açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu şekilde öğretmen adayları hem bilimsel bilgi üretme sürecinden haberdar olacak hem de bu sürece ilişkin temel becerilerini kazanma fırsatı elde edebileceklerdir. Yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının araştırmacı bir kimlikle yetiştirilmesinde "Alan Çalışması" dersinin etkilerine odaklanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada alan çalışması dersinin kazanımları ve işleniş süreci öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

2.YÖNTEM

Bu çalışmada alan çalışması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmış ve buna paralel olarak özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Özel durum çalışmasın, özel bir durum üzerine yoğunlaşmayı sağlayarak kısa sürede araştırılmasına imkan verdiğinden, özellikle bireysel yürütülen çalışmalar için uygundur. Bu tür çalışmalarda genelleme amacı olmamasına rağmen, çalışmanın sonuçları genele ışık tutalabildiğinden önemlidir (Çepni, 2010).

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları araştırmanın2011-2012 eğitim yılı Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde okuyan ve bahar döneminde alan çalışması dersini almış öğretmen adaylarından rastgele seçilmiştir. Katılımcılar ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan 10 öğretmen adayından oluşmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

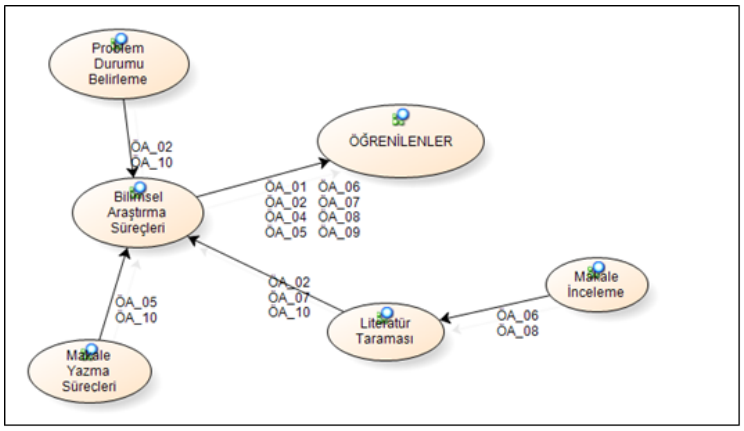
Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış mülakatlarla toplanmıştır. Öğretmen adaylarına, alan çalışması dersinde genel olarak neler öğrendikleri, bu dersin mesleki hayatlarında kendilerine neler katacağı, bu dersi almadan önce beklentilerinin neler olduğu, ders kapsamında yaptıkları araştırmada karşılaştıkları zorlukların neler olduğu ve dersin daha verimli olması için yaptıkları tavsiyelerinin neler olduğunu öğrenmek amacıyla5 soru yöneltilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler toplanırken alınan ses kayıtları transkript edilerek düz yazıya dönüştürülmüştür. Bu işlem her katılımcı ile yapılan mülakat için gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ham veriler araştırmacı tarafından okunarak kodlar elde edilmiştir. Aynı veriler başka bir araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır ve yapılan karşılaştırma sonucu 0.85 tutarlık katsayısı elde edilmiştir. Literatürde ise 0.70'in üzerindeki katsayıların güvenilir kabul edildiği ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).Bir sonraki adımda esas kodlar belirlenmiş ve bu işlem her bir mülakat sorusu için gerçekleştirilmiştir. Esas kodlardan hareketle temalar elde edilmiş bu ve temalar şema ile bulgular kısmında sunulmuştur.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarına ilk olarak "Alan çalışması dersinde genel olarak neler öğrendiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Alınan cevaplar kodlanarak Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Alan Çalışması Dersinde Öğrenilenlere İlişkin Kodlar

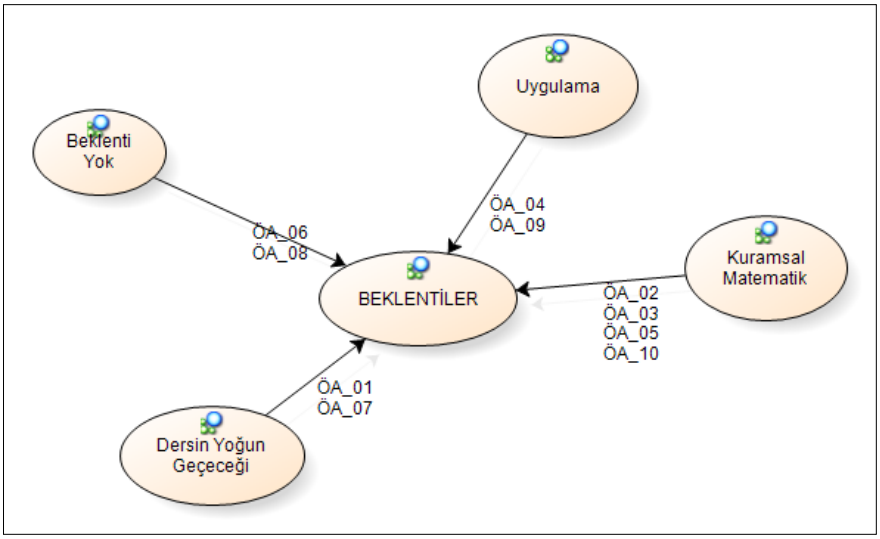
Şekil 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının alan çalışması dersi sonunda bilimsel araştırma süreçlerini öğrendiklerini ifade ederken, bazıları ise daha özelinde rapor yazma süreci, problem durumunu belirleme gibi becerileri öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının bir bölümü ise matematik alan bilgilerini bir eğitim araştırmasında uygulama yaparak kullandıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

ÖA_02: "...Mesela önce tarama nasıl yapılır, problem nasıl belirlenir. Sonra nasıl bir yol izlenir, genel olarak araştırma nasıl yürütülür bunları öğrendik..."

ÖA_07: Makale okumayı öğrendim, araştırma yapmayı öğrendim. Bilgilerin belli bir kalıptan değil de literatür tarayarak elde edildiğini öğrendim.

ÖA_08: Bir araştırma nasıl yürütülür en azından süreçleri gördük. Araştırma yapılırken nelere dikkat edilmeli, neler yapılmış onları gördük.

Öğretmen adaylarının "Alan çalışması dersini almadan önce derse yönelik beklentileriniz neydi?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından alınan cevaplar kodlanarak Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Alan Çalışması Dersine İlişkin Beklentilerin Kodları

Şekil 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının ders kapsamında pür matematik eğitimi alacakları şeklinde bir düşünceye sahip oldukları görülmektedir. İlgili öğretmen adaylarının cevaplarından bir kısmı şu şekildedir:

ÖA_03: Matematikle ilgili derin araştırmalar, matematik öğretimi ile ilgili çalışmalar vs. bekliyordum. Hatta matematik ağırlıklı bekliyordum.

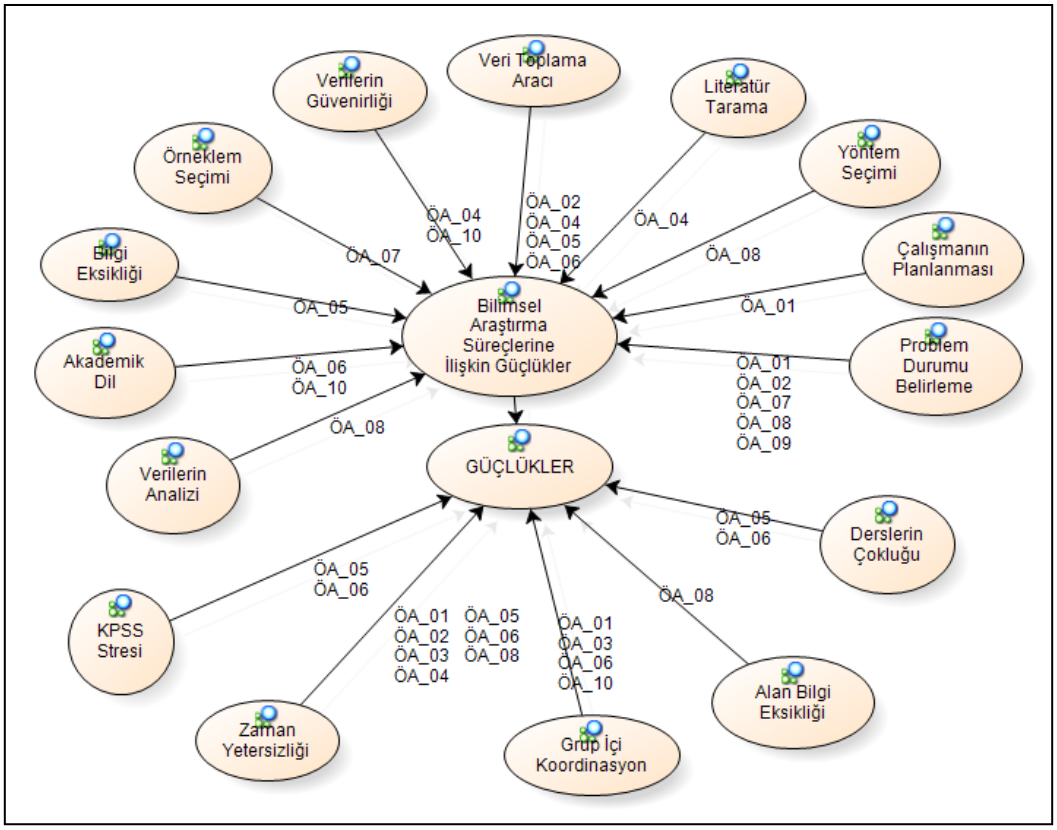
ÖA_05: Matematiksel şeylerle uğraşacağımızı düşünüyordum ama eğitimin içine girdik. Daha çok pür matematik ispat vs. bekliyordum.

Buna ek olarak dersin yoğun geçeceğine ve ders kapsamında bir çalışma yürütüleceği düşüncesi öğretmen adaylarında hakim olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların tersine iki öğretmen adayı ise derse yönelik bir beklenti içinde olmadıklarını ifade etmiştir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

ÖA_01: Son sınıf öğrencisi olduğumuz için diğer arkadaşlarım gibi bu dersin bizim için külfet olacağını düşünüyorduk.

ÖA_10: Matematik alanında bir probleme çözüm bulacağımızı düşündüm… Eğitim değil de daha çok matematik düşündüm, mesela türev-integral gibi.

Öğretmen adaylarının alan çalışması dersine yönelik düşüncelerini belirleme amaçlı olarak "Çalışmayı gerçekleştirirken karşılaştığınız güçlükler var mıydı? Varsa nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları kodlanarak Şekil 3'de sunulmuştur.



Şekil 3. Alan Çalışması Dersine İlişkin Güçlüklerin Kodlaması

Şekil 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin güçlük yaşadıkları görülmektedir. Özeline inildiğinde ise, problem durumu belirleme ve veri toplama aracı bulma/geliştirme konularında daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuya ilişkin bazı katılımcıların cevapları şu şekildedir:

ÖA_10: Ortaya ürün koymak hiç de kolay değil, daha önce çokça kompozisyon yazdık ama bu çok farklı. Bizden bilimsel bir şeyler bekleniyor o havayı yakalamak çok zor. Dayanaklandırmak, bilimselleştirmek çok zor. Süslü-etkileyici cümleler yazamadık mesela.

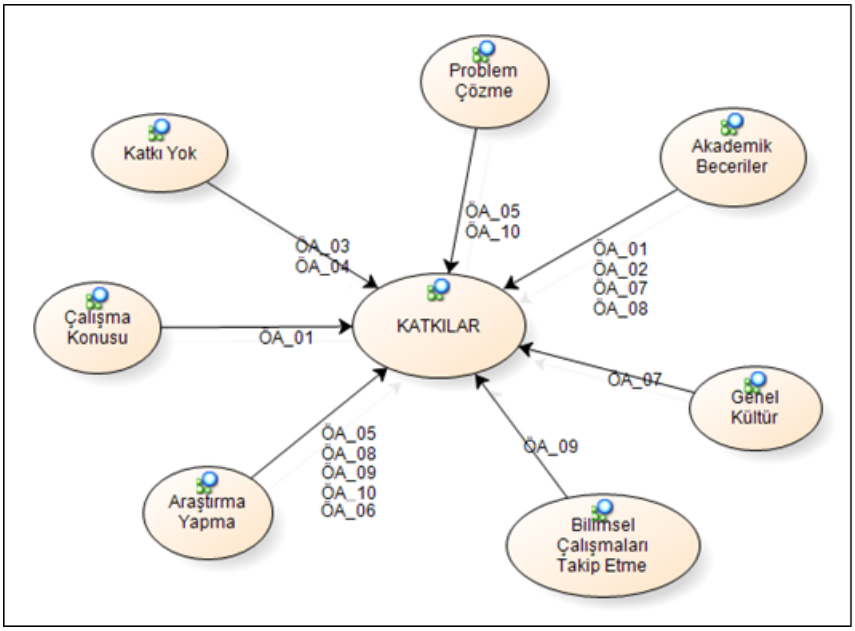
ÖA_07: İlk önce çalışma önerisinin konusunu belirlemek için epeyce düşündük. Zaten bulamadık sonra hoca verdi çalışacağımız konuyu.

Bu güçlüklere ek olarak, zaman yetersizliği ve grup çalışması sırasında ortaya çıkan güçlükler de öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

ÖA_03: Zamanımız çok azdı. Bizden az zamanda çok şey istendi. Bizim başka sorumluluklarımız da var.

ÖA_04: Grup arkadaşlarımızla buluşma ve ödevi grupla yürütme bence çok sorun. Bir de bu kadar dar bir zamanda bizden mükemmel bir şey beklenmesin… Akademik dil, alıntı vs. hep yanlış yapmıştık ilk başta.

Alan çalışması dersine yönelik düşüncelerini belirleme amaçlı olarak "Ders kapsamında öğrendiklerinizin mesleki yaşamınıza neler katacağını/katıp katmayacağını düşünüyorsunuz?" sorusu öğretmen adaylarına yöneltilmiştir.



Şekil 4. Alan Çalışması Dersinin Öğretmen Adaylarına Katkısına İlişkin Kodlama

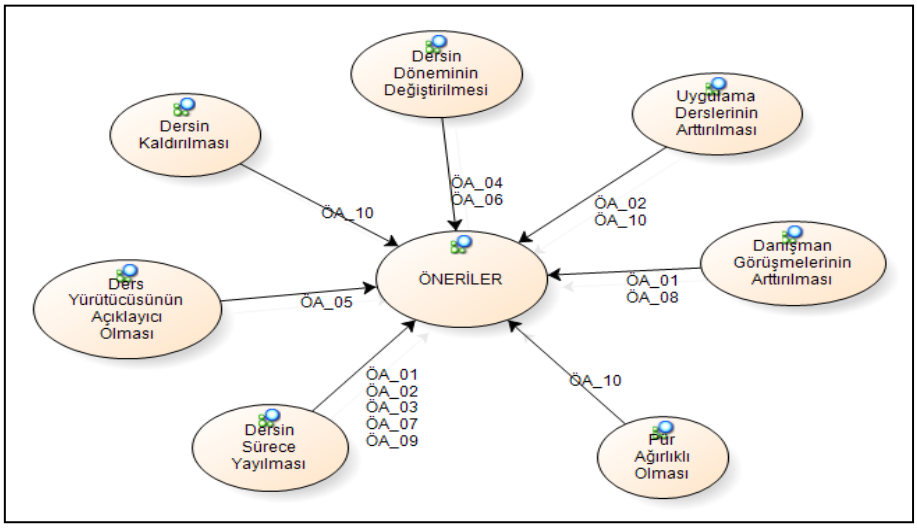
Şekil 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının alan çalışması dersinin kendilerine araştırma yapma ve akademik beceriler konusunda katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bunun beraberinde, genel kültür bilgilerini arttırdıklarını ve bilimsel çalışmaları takip etme konusunda katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından ikisi alan çalışması dersinin kendilerine katkı sağlamadıklarını söylemişlerdir. Katkı sağlamayacağını ifade edilen öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde ise, öğretmenlerin makale inceleme, bulma, araştırma yapma gibi konularla ilgilenmedikleri yönündeki inancının olduğu görülmektedir. Ayrıca zaman yetersizliğinde ötürü ders pek fazla verim alamadıkları için katkı sağlamadığı düşüncesinin de hakim olduğu anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir.

ÖA_03: Şu anda zorunda olduğum için çalışma yapıyorum, o yüzden bir katkısı olduğunu düşünmüyorum kendi adıma.

ÖA_04: Doğruyu söylemek gerekirse makale incelemenin benim mesleğime bir şey katacağını düşünmüyorum. Neden derseniz günümüzde makale inceleme, bulma, araştırma pek yapılan iş değil. Staj okulundaki öğretmenler bunları yapmıyor ki.

ÖA_08: Çalıştığım konu ile ilgili yaptığım araştırmalar, bu konudaki bilgimi artırdı diyebilirim.

Öğretmen adaylarının alan çalışması dersine ilişkin önerileri belirleme amaçlı olarak "Bu dersin daha verimli olabilmesi için önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları kodlanarak aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 5. Alan Çalışması Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Kodlama

Şekil 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir bölümü dersin bir dönemde değil de, bir sürece yayılmasını/birden fazla dönemde okutulmasını belirttikleri görülmüştür. Bir öğretmen adayının bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

ÖA_07: Ders son döneme değil sürece yayılmalıydı. 3 ayda bir ürün ortaya koymamız bekleniyor. Bu sürece yayılsa da iyi veriler toplar, daha kapsamlı bir çalışma yürütebilirdik.

Bununla birlikte, dersin bulunduğu dönemin değiştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmen adayları da olmuştur. Öğretmen adayları bu düşüncelerine, bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile alan çalışması dersinin ardışık dönemlerde verilmesinin iki ders arasında kopukluk oluşturmasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Bunların aksine bir öğretmen adayı ise dersin kaldırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının ilgili cevapları aşağıda verilmiştir.

ÖA_04: Bu ders 4. sınıfın 2. dönemi olmamalı. Bilimsel araştırma yöntemleri dersini 2. sınıfta aldık. Bu ders 3. sınıfta olmalı. Bu ders faydalı olabilir ama gerekli değil.

ÖA_09: Bu dersi yüksek lisans yapacaklar alsınlar. Hatta yüksek lisans yapacaklar zaten alacaklar bu dersi ileride. Bize okullara gittiğimizde karşılaşacağımız sorunları anlatsınlar. Son sınıfın 2. döneminde böyle bir dersin gerekliliği tartışılır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmada elde edilen bulgular dikkate alındığında öğretmen adaylarının alan çalışması dersinin sonunda, bilimsel araştırma süreçlerini öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür. Alan çalışması dersinin hedefinin "Öğretmen adaylarının eğitim aldıkları alan ile ilgili araştırma projesi hazırlamalarını sağlamak" olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma süreçlerini öğrendiklerini ifade etmeleri dersin temel becerilerinden birine ulaştıklarını göstermektedir. Lattimer (2012)lisansüstü eğitimlerine devam eden öğretmenler ile yürüttüğü çalışmada, aksiyon araştırmasını merkeze alan bir lisansüstü ders oluşturmuş ve bu dersten yansımaları incelemiştir. Lattimer (2012)'in çalışması incelendiğinde, öğretmenler okullarında karşılaştıkları bir problemi belirledikleri ve bu probleme sistematik olarak bir çözüm sundukları görülmüştür.

Öğretmen adaylarının alan çalışması dersine yönelik beklentileri incelendiğinde ise, kuramsal matematik öğreneceklerine yönelik bir beklentinin içerisinde oldukları görülmektedir. Böyle bir durumun ortaya çıkmasında dersin ismi içerisinde geçen alan kelimesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri boyunca alan kelimesi pür matematiği kapsadığı, alanı öğretme bilgisinin ise matematiği öğretme bilgisini kapsadığı vurgusu yapılmıştır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, alan çalışması dersi öğretmen adaylarınca neden kuramsal matematik olarak algılandığını açıklayabilir.

Alan çalışması dersini alırken karşılaştıkları güçlüklerle ilgili olarak, öğretmen adayları daha çok bilimsel araştırma sürecine yönelik zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu zorluklar arasında problem durumu belirleme, uygun veri toplama aracı bulma veya geliştirme ilk sırada yer almaktadır. Bunlarla birlikte araştırma problemine uygun çalışma grubunu belirleyebilme, elde edilen verileri analiz etme ve raporlaştırma öğretmen adaylarının zorluk yaşadığını ifade ettiği diğer durumlardır. Araştırma yapma deneyimine sahip olmayan öğretmen adayları için bu zorluklar doğal olarak nitelendirilebilir. Öğretmen adaylarının literatürden yeterince faydalanamamaları ve gerçek sınıf ortamına ilişkin tecrübelerinin olmayışı özellikle araştırma problemini belirleme sürecinde yaşandıkları zorlukların sebepleri arasında yer alabilir -ki bunlarda daha çok deneyimle ilgili hususlardır-. Literatüre bakıldığında Çelik, Keleş ve Güneş (2004) fen ve matematik öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının örneklem seçme, yöntem belirleme, veri toplama aracı geliştirme ve verilerin analizini sürecinde yaşadıkları zorlukların sebeplerinden birinin bilimsel araştırma sürecine ilişkin teorik bilgilerinin yetersizliği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü grup açısından

düşünüldüğünde, öğretmen adayları ikinci sınıfta "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi almaktadır. Bu ders kapsamında bilimsel araştırma sürecine ilişkin teorik bilgiler verilmektedir. Ancak ikinci sınıfta aldıkları bu dersteki teorik bilgilerin uygulamasını kapsayan "Alan Çalışması" dersini dördüncü sınıfta ikinci yarıyılda almaktadırlar. Bu açıdan bu iki dersin art arda iki dönemde verilmesi teori ile uygulamayı birleştirme açısından daha faydalı olabilir.

Öğretmen adayları bilimsel araştırma sürecine yönelik zorluklarla birlikte grup olarak yürüttükleri araştırma projesinde grup içi koordinasyonu sağlayamamadan ve zamanı etkili şekilde kullanamamadan kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Her ne kadar dersin temel amacı öğretmen adaylarına araştırma projesi hazırlama ve uygulama ile ilgili temel becerileri kazandırmak olsa da, bir ders dönemi içinde problem durumunun belirlenmesi, çözüm üretilmesi ve bunun rapor halinde sunulması uzun ve zahmetli bir süreç olduğu açıktır. Bununla birlikte KPSS, ALES ve ÜDS gibi sınavlarında alan çalışması dersinin verildiği dönemin içerisinde/sonunda olması öğretmen adaylarının zaman konusunda çok daha fazla sıkıntı yaşamalarına sebep olmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen adayları ilk defa bir bilimsel araştırma yapma deneyimi yaşamış olmalarının doğal bir sonucu olarak bilimsel araştırma sürecine ilişkin (araştırma problemi belirleme, literatür taraması yapma, uygun veri toplama araçlarını belirleme, geliştirme,…) bazı güçlüklerle karşılaşmıştır. Bununla birlikte grup içi koordinasyonu sağlayamama, zaman yönetiminde yetersizlikler, alınan diğer ders ve sınavlara ilişkin (özellikle KPSS) kaygılar araştırma yapma sürecini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır

Öğretmen adaylarının alan çalışması dersinin katkıları hakkındaki düşünceleri incelendiğinde ise araştırma yapma deneyimi ve çeşitli akademik beceriler kazanma ön plana çıkmıştır. Bu durum alan çalışması dersinin kazandırmayı hedeflediği davranışlar arasındadır. Bunun yanı sıra, az sayıda öğretmen adayı alan çalışması dersinin mesleki yaşantılarına bir katkıda bulunmayacağını ifade etmiştir. Böyle bir bulgunun elde edilmesinde, ilgili öğretmen adaylarının dersin amacını ve hedeflerini iyi bir şekilde kavrayamadıkları düşünülmektedir. Buna ek olarak, alan çalışması dersi kapsamında yaptıkları çalışmaların doğrudan mesleki becerilerine yönelik olmaması ve bunun bir sonucu olarak da mesleki olarak alan çalışması dersinden faydalanamayacaklarını ifade ettikleri söylenebilir. Literatüre bakıldığında, Çepni ve Küçük (2002)'ün fen bilgisi öğretmenlerinin eğitim araştırmaları hakkındaki düşüncelerini inceledikleri çalışmada ise elde edilen bulgulara paralel olarak öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerin eğitim araştırmalarından hiç yararlanmadıkları veya çok az yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının alan çalışması dersinin mesleki hayata yönelik olarak araştırma yapma ve akademik becerileri kazandırma gibi beceriler kazandırdığını düşünürken, çok az da olsa herhangi bir katkı sağlamayacağını düşünen adayların da olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının alan çalışması dersine yönelik önerileri incelendiğinde dersin bir dönemde değil de, farklı dönemlere yayılması gerektiği ya da dersin döneminin değiştirilmesi önerileri dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının zamanın yetersiz olduğu yönündeki düşüncesinin bir sonucu olarak alan çalışması dersinin birden fazla döneme yayılması önerisi gelmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının KPSS, ALES ve ÜDS gibi merkezi sınavları işaret ederek, dersin döneminin değiştirilmesini de önermişlerdir. Çalışmanın bir sonucu olarak, öğretmen adaylarının alan çalışması dersinin döneminin ve verildiği sürenin değiştirilmesini önerdikleri ortaya çıkmıştır.

5. ÖNERİLER

Mevcut eğitim sisteminin değerlendirilmesi ve eksikliklerin giderilmesi, aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan problemlerin ifade edilmesi ve bunlara çözüm üretilmesi noktasında araştırmacı öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim fakültelerinde öğretmenlere bu becerileri kazandırmak için bilimsel araştırma yöntemleri, araştırma projeleri, alan çalışması gibi dersler okutulmaktadır. Hiç şüphesiz öğretmen adaylarının bu derslere karşı düşünceleri sürecin kalitesini artırmak adına önemlidir. Bu bağlamda alan çalışması dersinin öğretmen adaylarının gelecekteki yaşamlarını belirleyen bir sınavla aynı dönemde olması gerek adayların derse odaklanmasında gerekse zaman ayırmasında sınırlılıklara yol açmaktadır. Ayrıca alan çalışması dersinin, bilimsel araştırma yöntemleri gibi öğrencilere araştırma süreçlerinin tanıtılmasının amaçlandığı teorik bir ders ile ardışık olmaması ve arada bağlantılı dersin bulunmaması öğrenciler için teori ve uygulama arasında kopukluklara neden olmaktadır. Bu nedenle söz konusu derslerin birbirini izleyen dönemlerde verilmesi faydalı olabilir. Tüm bunların yanında araştırmanın önemli bir yanı da katılımcıların, bu ders ile bilimsel araştırma süreç becerileri kazandıklarını ifade etmeleridir. Bu da aslında araştırmacı bir öğretmenin sahip olması gereken temel özelliklerden birisidir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecinin farkında olmaları ve bu sürece ilişkin temel becerileri kazanabilmeleri açısından "Alan Çalışması" dersine benzer nitelikteki derslerin diğer tüm eğitim fakültelerinde de okutulması bu alanda atılabilecek büyük adımlardan biridir.

6. KAYNAKLAR

Çelik, D., Keleş, E. & Muhcu, G.(2004). Alan Çalışması Dersinin Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmen Adaylarına Kazandırdığı Yeterlilikler Açısından İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, 27, 52–62.

Çepni, S. & Akdeniz, A. R. (1996). Fizik Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12: 221-226.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Celepler Matbaacılık, Trabzon.

Çepni, S. & Küçük, M. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Araştırmaları Hakkındaki Düşünceleri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, 16-18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. Educational Leadership, 50(6), 12-17.

Holly, M.L.,Arhar, J. & Kasten, W. C. (2004). Action research for teachers: Travelling the yellow brick road. Prentice Hall.

Johnson, B., & Johnson, K. (2002). Learning from warthogs and oxpeckers: Promoting mutualism in school and university research partnerships. Educational Action Research, 10(1), 67 – 83.

Kemmis, S.,&McTaggart, R. (1982). The action research planner. Victoria, Australia: Deakin University Press.

Lattimer, H. (2012). Action research in pre-service teacher education: Is there value added? Inquiry in Education, 3(1).

Lieberman, A. (Ed.). (1988). Building a Professional culture in schools. New York: Teachers College Press, 300-877.

MEB (2011), http://otmg.meb.gov.tr (10 Aralık 2012'de erişilmiştir).

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (7. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖZ KAVRAM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINING MATHEMATICAL SELF CONCEPT OF THE FOURTH GRADE STUDENTS

Güney HACIÖMEROĞLU Sezgin BİLGEN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
hguney@comu.edu.tr sezginbilgen@comu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine ilişkin öz kavram düzeylerini, cinsiyet ve matematik başarı notu değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmaya Çanakkale il merkezinde bulunan 5 ilkokuldan 182 erkek, 180 kız olmak üzere 362 öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgular, dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik öz kavram düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin matematik öz kavram düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bununla beraber, matematik başarı düzeyi değişkenine göre öğrencilerin matematik öz kavram düzeyleri puanları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: matematik, öz kavram, öğrenci.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine fourth grade students' mathematical self-concept regarding gender and mathematics achievement level. In this study, a total of 362 students (182 male and 180 female) were participated. Results of the study revealed that fourth grade students' mathematical self-concept levels were high. In addition, there was no significant difference between students' mathematical self-concept scores regarding gender. However, there was a significant difference between students' mathematical self-concept scores regarding mathematics achievement level.

Keyword: mathematics, self-concept, student

GİRİŞ

Akademik öz kavram bireyin derslere ilişkin becerilerinin zihinsel gösterimi olarak tanımlanmaktadır (Marsh & Craven, 1997; Valentine, DuBois, & Cooper, 2004). Reyes (1984) ise akademik öz kavramı bireyin okuldaki başarısına ilişkin benlik algısı olarak ifade etmektedir.*Matematik öz kavram* ise bireyin matematikte başarılı olacağına ilişkin inancı veya öğreneceğine ilişkin güven algısı olarak tanımlanmaktadır (Reyes, 1984). Buna bağlı olarak matematik öz kavramın bireyin yeni kavramları öğrenmeye ve fikirler geliştirmeye yönelik

güven duygusu ile ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Matematik dersine ilişkin güven veya öz kavram ise bu derse ilişkin kavramları öğrenme ve sorularını çözme performanslarına yönelik becerilerinin algısı olarak ifade edilmektedir (Reyes, 1984).

Araştırmalar matematik başarısı ile matematik öz kavram arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Gerardi, 1990; Manger & Eikeland, 1998; Marsh, 1992, Wilkins, 2004). Matematik dersine ilişkin yüksek bir öz kavram düzeyine sahip öğrencilerin matematik öğrenmeye ilişkin ilgi ve isteklerinin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak, öz kavram düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öz kavram düzeyi düşük öğrencilere kıyasla öğretmenleriyle daha fazla iletişime geçtikleri görülmüştür (Reyes, 1984).

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar incelendiğinde birçok çalışmanın öğrencilerin matematik öz kavram düzeylerini incelediği görülmektedir (Marsh, 1986; Marsh, Kong, Hau, 2000). Ulusal düzeyde yapılan araştırmalar incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin (Yıldız, 2010) ve öğretmen adaylarının (Işıksal, Curran, Koç ve Aşkun, 2009; Işıksal, 2010) matematik öz kavram düzeylerini inceleyen birkaç çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu durum, ilkokul öğrencilerinin matematik öz kavram düzeylerini incelemeye yönelik araştırmaların yapılması ihtiyacını ortaya koymuştur. Bu sebeple, bu araştırma ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik öz kavram düzeylerini bazı değişkenler (cinsiyet, matematik başarı notu) açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Amaç

Bu araştırma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin öz kavram düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öz kavram düzeyleri nasıldır?

2. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile öz kavram düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarı notları ile öz kavram düzeylerinin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli evren hakkında genel bir yargıya ulaşmak amacıyla evrenin tümü veya evrenden alınacak örneklem üzerinde yapılan düzenlemeler olarak tanımlamaktadır (Karasar, 2003). Bu çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerin matematik öz kavram düzeyleri incelemek amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında, Çanakkale il merkezinde bulunan beş farklı ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri 182 kız ve 180 erkek olmak üzere toplam 362 öğrenciden toplanmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri, Marsh (1992) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Yıldız ve Fer (2008) tarafından uyarlanan Öz kavram Envateri'nin Matematik Öz kavram boyutu kullanılarak toplanmıştır. Ölçeğin matematik boyutundaki alfa değeri, 10 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Matematik öz kavram için hesaplanan cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0.94'tür.

İşlem

Öncelikle sınıf öğretmenleri ve öğrenciler yapılan çalışmanın amacına ilişkin olarak bilgilendirilmiştir. Daha sonra envanter, sınıf öğretmenlerinin yardımıyla öğrencilere ders saatleri dışında bir araya toplanarak uygulanmıştır. Öğrencilerden isimlerini yazmamaları istenmiştir. Öğrencilerden matematik öz kavram envaterinde yer alan maddelerle beraber demografik bilgilere (cinsiyet, matematik başarı notu, sınıf düzeyi vb.) ilişkin soruları cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen veriler, SPSS 19.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler için aritmetik ortalama, standart sapma, bağımız gruplar t testi ve varyans analizi (ANOVA) analizlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Öğrencilerin Matematik Öz kavram envanterine vermiş oldukları yanıtların değerlendirilmesinde grupların içindeki puan aralıklarının genişliği belirlenmiştir. Bu çalışmada, grup aralık katsayısı değeri "ölçme sonuçları dizisindeki en büyük değer ile en küçük değer arasındaki farkın belirlenen grup sayısına bölünmesiyle (Kan, 2009)" hesaplanmıştır. Öğrencilerin envantere vermiş oldukları yanıtların değerlendirilmesinde aritmetik ortalamanın değerlendirme aralığı (5–1)/5=0.80 olarak alınmıştır. Buna bağlı olarak, "hiç" 1.00-1.79, "nadiren" 1.80-2.59, "genellikle" 2.60-3.39, "çoğu zaman" 3.40-4.19, "her zaman" 4.20-5.00 temel aralıkları kullanılmıştır.

BULGULAR

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Matematik Öz Kavram Envanteri'nde yer alan maddelere vermiş oldukların yanıtların betimsel istatistikleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular, (X=3.63, ss=0.60) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öz kavram düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin matematik öz kavram düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır.

Tablo 1.*Öğrencilerin matematik öz kavram düzeyi ortalama puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları*

Cinsiyet	N	X	ss	t	p
Erkek	182	3.64	0.61	0.503	0.65
Kız	180	3.61	0.60		

Kız öğrencilerin ortalaması 3.64, erkek öğrencilerin ortalaması 3.61 olarak hesaplanmıştır. Kız ve erkek öğrencilerin ortalamaları birbirine yakın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin matematik öz kavram düzeylerinin "çoğu zaman" aralığına karşılık geldiği görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin matematik öz

kavram düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (t:0.503, p>0.05). Elde edilen bulgular, kız ve erkek öğrencilerin matematik öz kavram düzeylerine ilişkin benzer bir algıya sahip olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin başarı notu ile matematik öz kavram düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 2.*Öğrencilerin matematik öz kavram düzeyi ortalama puanlarıile başarı notu arasındaki ilişki*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	17.544	3	5.848	18.023	0.000
Gruplar içi	116.161	358	0.324		
Toplam	133.706	361			

Elde edilen bulgular, öğrencilerin başarı notu ile matematik öz kavram düzeyleri ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir ((F3, 358)= 18.023, p<0.005). Bir başka deyişle, öğrencilerin matematik öz kavram düzeyleri ortalama puanlarının başarı notuna göre değiştiğini göstermektedir. Bu duruma bağlı olarak, kullanılacak teste karar vermek ve varyansların homojen olup olmadığını belirlemek amacıyla Levene testi yapılmıştır.

Tablo 3.*Levene testi sonuçları*

Levene Statistics	df1	df2	p
1.907	3	258	0.128

Levene testi sonuçlarına göre (p>0.005) dağılımın varyans homojenliğini sağladığı görülmüş ve LSD testi yapılmıştır.

Tablo 4.*LSD testi sonuçları*

(I) Alan	(J) Alan	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	ss	p
2	3	-0.56316	0.31336	.073
	4	-0.59697*	0.29332	.043
	5	-1.05421*	0.28689	.000
3	2	0.56316	0.31336	.073
	4	-0.03381	0.14830	.820
	5	-0.49105*	0.13515	.000
4	2	0.59697*	0.29332	.043
	3	0.03381	0.14830	.820
	5	-0.45724*	0.07813	.000
5	2	1.05421*	0.28689	.000
	3	0.49105*	0.13515	.000
	4	0.45724*	0.07813	.000

*p<0.05

Öğrencilerin matematik öz kavram düzeyleri ortalama puanları ile başarı notu arasındaki anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin matematik başarı notu dikkate alındığında, bu durumun; 2-4, 2-5, 3-5, 4-2, 4-5, 5-2, 5-3, 5,4 arasındaki farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Bu farklılık, öğrencilerin almış oldukları derslerde başarı notu yükseldikçe, matematikte başarılı olacağına dair güven duygusunun arttığına işaret etmektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öz kavram düzeyleri incelenmiştir. Buna ek olarak, cinsiyet ve matematik başarı düzeyine göre öğrencilerin matematik öz kavram düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik öz kavram düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öz kavram düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla beraber, araştırmalar erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha yüksek bir öz kavram düzeyine sahip olduğunu vurgulamaktadır (Fennema & Sherman, 1978; Reyes, 1984). Ancak, sınıf seviyesi yükseldikçe erkek ve kız öğrenciler arasındaki bu farklılığın azaldığı belirlenmiştir (Wilkins, 2004). Bu çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin matematik öz kavram düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin matematik öz kavram düzeylerinin kültürel farklılıklara bağlı olarak ülkelere göre değişkenlik gösterebildiği şeklinde açıklanabilir (Nagy ve diğerleri, 2010; Wilkins, 2004). Matematik başarı notu değişkenine göre öğrencilerin öz kavram düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.Benzer şekilde, Wilkins (2004) öğrencilerin başarı ile öz kavram düzeyleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Ancak sınıf seviyesi yükseldikçe öğrencilerin matematik öz kavram düzeylerinde bir düşüş olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen sonuçlar, ilkokul öğrencilerinin anne-babanın eğitim durumu, anne-babanın mesleği, öğrencinin sınıf seviyesi gibi diğer demografik bilgilerinin matematik dersine ilişkin öz kavram düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesine yönelik araştırmaların yapılmasına ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

KAYNAKLAR

Fennema, E. & Sherman, J. (1978). Sex-related differences in mathematics achievement and related factors: A further study. *Journal for Research in Mathematics Education.* 9, pp. 189-20.

Gerardi, S. (1990). Academic self-concept as a predictor of academic success among minority and low socioeconomic status students. *Journal of College Student Development,31,* 402-407.

Işıksal M., Curran J. M., Koç Y., & Aşkun C. S. (2009). Mathematics anxiety and mathematical self-concept: Considerations in preparing elementary school teachers. *Social Behavior and Personality, 37*(5), 631-644.

Işıksal, M. (2010). The relationship among mathematics teaching efficacy, math anxiety and mathematical self-concept: The case of Turkish pre-service elementary teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher, 19*(3), 501-514.

Kan, A. (2009). "Ölçme Sonuçları Üzerinde İstatistiksel İşlemler". H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 397–456),* Anı Yayıncılık: Ankara.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Manger, T., & Eikeland, O. (1998). The effects of spatial visualization and students' sex on mathematical achievement. *British Journal of Psychology, 89,* 17–25.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23,* 129-149.

Marsh, H. W. (1992). Self description questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. An Interim Test Manual and Research Monograph. *Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.*

Marsh, H. W., & Craven, R.G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.) *Handbook of Classroom Assessment: Learning, Achievement and Adjustment.* (pp.131-198).Orlando, FL:Academic Press.

Marsh, H. W., Kong, C. K.., & Hau, K. (2000). Longitudinal multilevel models of the Big- Fish-Little-Pond Effect on academic self-concept: Counterbalancing contrast and reflected glory effects in Hong Kong schools. *Journal of Personality and Social Psychology, 78,* 337-349.

Nagy, G., Watt, H.M.G., Eccles, J.S., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2010). The Development of Students' Mathematics Self-Concept in Relation to Gender: Different Countries, Different Trajectories?. *Journal of Research on Adolescence, 20 (2).* 482-506.

Reyes, L. H. (1984). Affective variables and mathematics education. *Elementary School Journal, 84*(5), 558-581.

Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*(2), 111-133.

Wilkins, J. L. M. (2004). Mathematics and science self-concept: An international investigation. *The Journal of Experimental Education, 72(4),* 331-346.

Yıldız G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, DÜşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yıldız G., & Fer S. (2008). Öz Kavram Envanteri-I'in Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 209-232.

A STUDY ON 9TH GRADERS' ABILITY TO EXPRESS BASIC CONCEPTS REGARDING FUNCTION GRAPHICS

Hilal KORÇAM
Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, BURSA
hilalkorcam@hotmail.com

ABSTRACT

This study investigates how 9th graders perceive the notation of functions , which is one of the most important concepts of mathematics. The aim is to reveal to what extent the students can use the function concepts that they have learnt in analyzing graphics that are given to them. For this study, a test that includes 9 open-ended questions was applied to 75 9th grade students. The gathered data was analyzed qualitatively. Results of the study, show that the students had no difficulty in understanding whether the graphics that were given to them were functions or not and if the graphics were functions, they had no difficulty in finding out whether they had opposites or not. However, it was found that the students had difficulty in writing definition and image clusters of functions. The reason of this is that the students haven't had the lesson of linear equations yet and they are going to cover this unit upper classes.

Keywords :Function graphics, domain and image sets, linear and non-linear functions

1.INTRODUCTION

The concept of function is a corner stone and connective idea of mathematics (Brieske, 1973) and a majority of mathematicians and mathematic teachers agree with this idea (Selden and Selden, 1992) (cited at Rho, 2000). NCTM (1989; 2000) has emphasized the importance of connective concepts in mathematics; and the concept of function has been viewed as the center and an organizing idea for the mathematic curriculum of secondary and higher education. Sajka (2003) has pointed out that the concept of function is one of the main concepts of mathematics for its presentation and for the variety of its explanation. According to Biehler, Scholz and Winkelman (1993), the concept of function is a concept that affects all the curriculum of mathematics and that is used in teaching of other mathematical concepts. Breidenbach (1992), Even (1990), Moschkovich (1993), Schwarz & Yerushalmy (1992) and Sfard (1992) has defined functions from the aspects of procedure and concept; and they have pointed out that both procedure and concept of function is important in learning algebra. Sierpinska(1992) sees the designation of function as a result of the human's effort to accommodate with the experienced and observed changes in the world. Spirpinska has showed the changing objects with the symbols of x and y; and has defined the symbol of "f" as a procedure that changes objects into other objects or as a relation between the changes.

However, learning or dealing with mathematics is not just learning to use symbols but also coordinating and interpreting mathematical situations and connections with a special language, symbols, graphs or other representation forms. Moreover, it is also the effort of interpreting problems, thinking results and developing suitable tools for solution (NCTM, 1989).

Inasmuch as for the reasons above, it is of crucial importance for a mathematician to have changing point of views about a problem, to reformulate the problem and to pass from a field to the other (Robert, Lattuati and Penninckx, 1999).

Moreover, it should not be forgotten that passing from one field to the other will also cause changing of the representation of the concept in question. For example, a function that is shown algebraically in the algebraic field is shown by graphs in the analytical field. Or the concept of the ratio of variation, can be perceived as the slope of charts or formal differentiation in the axis of coordinates (Porzio, 1999). Similarly; a given definition set, whether of a function has a reverse can be interpreted by the graphs of this function, value table of this function or algebraic correlation that is represented by the function.

Most researchers as Hilbert and Carpenter (1992), Kaput (1989) and Porzio (1999) state that the teaching that is done by taking into consideration different representations of concepts will help learners to learn better and help them to develop a better understanding of mathematical concepts and the connections between them. Karakaş and Güven (2004) studied how verbal, algebraic and graphic representations of the concept of function are perceived by high school students and prospective teachers and concluded that students cannot make a connection between the different representations of functions. In their study, it has been especially seen that last grade high school students are incompetent in defining algebraic and graphic representation of the concept of function.

This research, a study has been carried in order to shed light on in what extent students can do graphic representations of functions which are determined to be hard to represent for students.

1.1 Research Problem

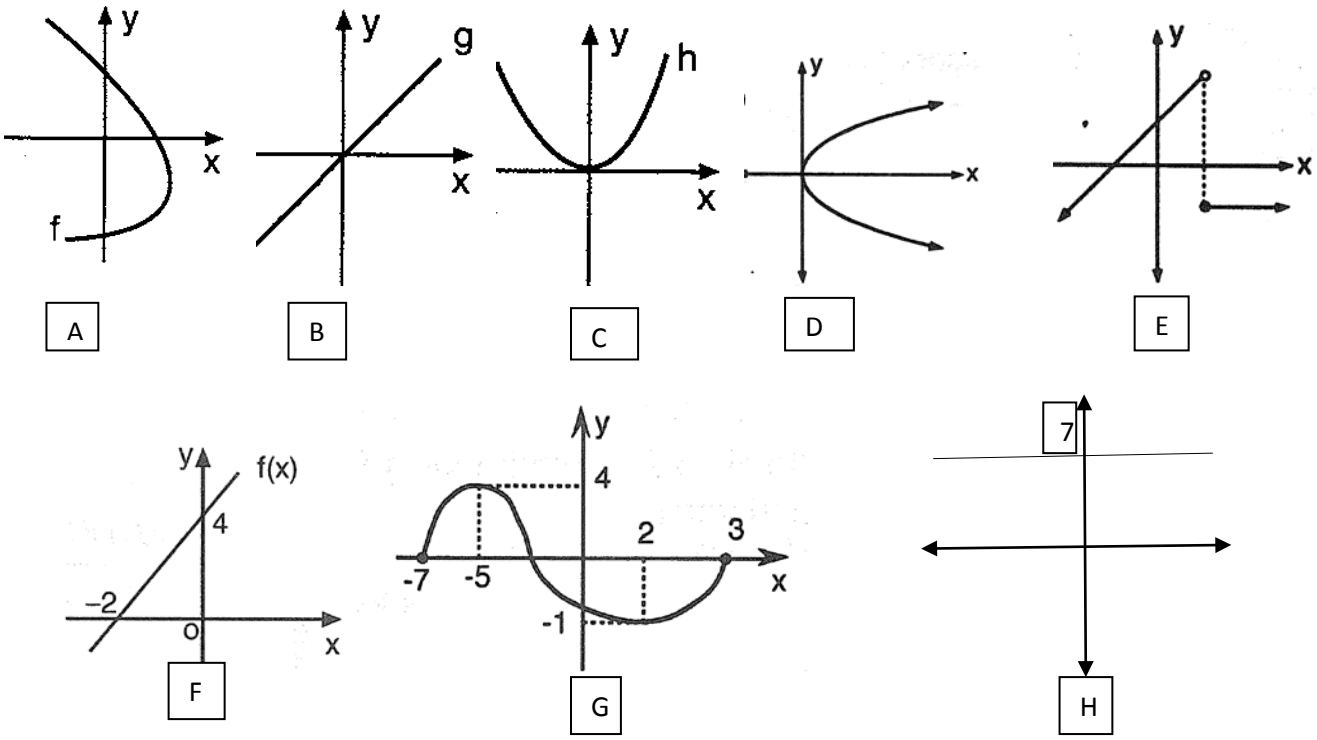
This study aims to find out to what extent the ninth grade students (15 - 16 ages) are able to express basic notions regarding to function graphics a formation on functions.

Hense the sub problems are as fallows :

1) Are the students able to understand whether a given graphic is a function or not?
2) From its graphic are the students able to concluded on whether the reverse of a function exists or not?
3) From its graphic are the students able to write definition-image sets ?
4) From its graphic are the students able to make a comment about the type of a function.
5) From its graphic are the students able to write the equation of a function?

2.METHOD AND ANALYSIS OF DATA

A test consisting of two open ended questions related to function graphics was applied after studying the subject of function in class. The study was carried out with 75 ninth grad students in high school in Bursa. The first question had 8 sub questions and it is related to the basic notions of function. Second question was related to find the image of the values shown for on a function graphic. Forty minutes were given to students to answer the questions and the results were analyzed qualitatively.



Graphs	Is it a function, why?	Can the reverse be taken, why?	What are the definition set on the value set?	What is the type of the function?	Write the equation of the function.

For analyses , students' answers were categorised in 3 categories :

First Category: Non-function graphics : A and D

Second Category: Linear function graphics : B , F and H

Third Category: Non-linear function graphics : C ,E and G

3.RESULTS AND CONCLUSIONS

The analyses showed that ; all students answered correctly to the first category of question, by stating that the given graph doesn't a function. All the students gave also the correct answer for the second and third

categories by stating that the given graphs represent functions. From the analysis of students' papers it was seen that students use the vertical line test to decide on whether graphic represents a function or not.

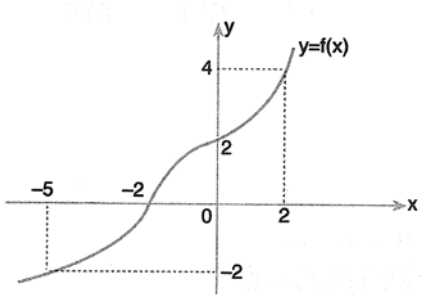
Most of the students answered that it was possible to take the reverse of B and F of the second category but it was not possible to take the reverse for the other function graphics. For this question the students applied the horizontal line test to functions' graphs and came to the conclusion that function is bijective and covers; accordingly, students have answered correctly.

Although the vast majority of the students are able to determine the definition and image of function sets of a function given in limited intervals, it was hard for them to determine when there is no numerical value on the graph. When any range of value is not given for a function, students think that its definition and image sets cannot be determined. The main cause of this difficulty may be that they hadn't learned "the real numbers" subject yet.

Another result is that while the students found it easy to determine the types of linear functions of the second category, they found it hard to comment on the types of non-linear functions of the third category. The reason for this may be that they experience non-linear functions for the first time in this grade.

One of the results is that although the vast majority of the students were able to determine the equation of the linear functions of the second category, they almost never comment on the equation of the nonlinear functions of the third category. This result come surely from the fact that the non linear function aren't included in the 9 th grade curricula but in upper grades.

Second question was about to find the requested images of the values on the function graph.



a) $f(-5) = ?$ $f(-2) = ?$ $f(2) = ?$

b) $f^{-1}(-2) = ?$ $f^{-1}(2) = ?$

All of the students answered the question a) correctly and %85 of the students answered question b) correctly. This result shows us that the students are able to comment on the values on a graph. The cause of failure for the question b) is thought to be carelessness or some misconceptions.

4.SUGGESTIONS

As a result of this research, it is seen that while interpreting on function graphs there is a serious problem in the determination of definition and image sets. In this context, a research about definition and image sets is planned in the future.

The results reveal that there is %100 success in determining whether the given graphs are functions or not. The reason for this success is that students have been taught vertical line test. A research study about the effectiveness of this technique of teaching and its place in the process of learning will be of great use.

REFERENCES

Biehler, R., Scholz, R. ve Winkelmann, B. (1993). Reflections on Mathematical Concepts As Points For Mathematical Thinking. *Didactic of Mathematics as a Scientific Discipline*, Dordrect, Boston, London, (sf. 61-72).

Dennis, E.C. (2001). *An investigation of the numerical experience associated with the global behavior of Polynomial Functions in the traditional Lecture Method and Cooperative Learning Method Classes.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Graduate Faculty of the University of New Orleans.

Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), (sf. 94–116).

Kaput, J.1. (1992). Technology and Mathematics Education. Yayımlandığı Kitap D. A. Grouws (Editör) *NCTM Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (515-556).

Karakas, I., ve Guven, B. (2004). Fonksiyon Kavramının Farklı Oğrenim Düzeyinde Olan Oğrencilerdeki Gelisimi. *Egitim Araştırmaları Dergisi*, *4*(16), 64-73

Moschkovich, J.N. (2004). Appropriating Mathematical Practise: A Case Study of Learning to Use and Explore Functions Through Interaction with a Tutor. *Educational Studies in Mathematics*, 55, (sf. 49-80).

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards For School Mathematics*. Reston, VA: Author.

Sajka, M. (2003). A Secondary School Students's Understandings Of The Concept Of Function-A Case Study. *Educational Studies in Mathematics*, 53, (sf. 229-254).

Sfard, A. (1992). Operational origins of mathematical objects and the quandary of reification -- The case of function. (ed. G. Harel, E. Dubinsky). *The concept of function: Aspects of epistemology and pedagogy* (MAA Notes, 25, 59-84), Washington.

Sierpinska, A. (1992). On understanding the notion of function. (ed. E. Dubinsky, G. Harel). The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy, *Mathematical Association of America* (M.A.A.) Notes, 25, (sf. 25–58).

Ural, A. (2007). *Isbirlikli Oğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılıga, Matematik Ozyeterlilik Algısına ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Universitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MATEMATİK EĞİTİMİNDE AKILLI TAHTA KULLANIMI İLE İLGİLİ ÖĞRETMEN ADAYI GÖRÜŞLERİ

İlyas Yavuz
Marmara Üniversitesi
ilyavuz@hotmail.com
İbrahim KEPCEOĞLU
Marmara Üniversitesi
ibrahim.kepceoglu@marmara.edu.tr
Abdulkadir Kerpiç
Marmara Üniversitesi
kadir-25@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmeni adaylarının akıllı tahta programı kullanarak mikro öğretim etkinlikleri yaptıktan sonra program ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacına uygun olarak betimsel araştırma modeli araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan Marmara Üniversitesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 50 öğretmen adayı dönem boyunca aldıkları bir seçmeli ders kapsamında kendi belirledikleri konularda akıllı tahtayı kullanarak mikro öğretim yapmışlardır. Bu mikro öğretimlerin ardından öğretmen adayları araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 sorudan oluşan bir görüşme formunu yazılı olarak doldurmuşlardır. Bu formda akıllı tahta programının matematik eğitiminde kullanımının dezavantajları, akıllı tahta programı ile anlatılabilecek en iyi konu ve akıllı tahta kullanımının öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkisi hakkında sorular yer almaktadır. Formlardan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre akıllı tahtanın en dezavantajlı yanı olarak yazı yazma güçlüğü ve yazı yazma hassasiyetinin düşük olması belirlenmiştir. Akıllı tahta ile geometri konularının anlatımı en kolay ve en görsel olarak anlatılacak konu olarak saptanmıştır. Ayrıca akıllı tahta programı aracılığıyla öğretim tekniklerinin çeşitliliğinin artması ve kullanılan materyallerin zenginliğinin çoğalması öğrencilerin öğrenmesi üzerine olumlu etki yapacağı araştırma sonucu olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akıllı tahta, öğretmen görüşleri, matematik eğitimi

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the pre-service mathematics teachers' views about the smart board after using the program in micro-teaching activities. For the purpose of this study, descriptive research model is used as the research design. Fifty pre-service mathematics teachers from Marmara University have participated to the study. Within the scope of an elective course, each of these teacher candidates selected a subject and taught it by using micro-teaching techniques which are supported by the activities in smart board. At the end of the course they filled out an interview form, consisted of three questions: one of them about the disadvantages of using the smart board in mathematics education, other one about the best subject which can be

taught by using smart board, last one about the effects of the using smart board on students' learning. The data gathered from the forms has been analyzed by the descriptive analysis technique. As a result of the study, according to the pre-service teachers, the most disadvantageous part of the smart board is the difficulty of writing. Besides, the geometric subjects can be taught more easily and visually.

Keywords: Smart board, teacher views, mathematics education

1.GİRİŞ

Teknoloji ilk insanların ateşi bulduğu, taştan, topraktan aletler yaptığı zamandan itibaren muhteşem bir gelişme göstererek günümüze kadar gelmiştir. Bu süreç içerisinde toplum hayatında köklü değişiklikler yaparak, insanlığın teknolojiden etkin bir şekilde yararlanacak hayat tarzı sürmesine neden olmuştur. Özellikle yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren meydana gelen bu gelişmeler tüm dünyadaki sosyal ve ekonomik koşulları değiştirebilecek güce ulaşmıştır. 21.yüzyıldan itibaren teknoloji alanındaki bu gelişim bireylerin ve toplumun yaşantısını derinden etkilemiştir(Ersoy,2003).

Geçtiğimiz çeyrek asırda bilgisayar teknolojisi alanında meydana gelen gelişmeler dünyadaki politik, sosyal ve ekonomik normlar üzerinde büyük etki göstererek değişiklikler meydana getirmiştir. Adeta yaşamın ayrılmaz bir parçası haline daha da öte artık bir yaşam biçimi haline gelmiştir(Yenilmez ve Çam, 2005). Teknolojik araçlarla gittiğimiz her yerde karşılaşmamız olağan bir durum halini almış, askeri alanda, ticaret alanında, sağlık alanında ve en önemlisi eğitim alanında sağladığı faydalar ile hayatımıza büyük kolaylıklar getirmiştir.

Son yıllarda bilgisayar teknolojisi alanında meydana gelen gelişmeler her alanda etki gösterdiği gibi eğitim alanında da büyük etki göstererek değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişimle birlikte, bilgisayar ve benzeri teknolojik araçlardan eğitim öğretim alanında etkin biçimde yararlanılmaya başlanmıştır. Eğitim ve öğretim sürecinde teknolojik gelişmelerin ürünü olan bilgisayarların ve diğer teknolojik ürünlerin kullanılmasıyla, hem çağdaş seviyede eğitim yapılabilmesi amacına ulaşılmış hem de daha etkin ve verimli bir eğitim-öğretimin gerçekleşmesine olanak tanınmıştır(Bilgisayarlar,1987; Aktaran: Arslan,2003).

Eğitimde süreci verimli kılma en vazgeçilmez temel amaçlardan biridir. Öğrencilere okullarda kazandırılmaya çalışılan bilgi ve davranışların öğrencilerin tarafından kavranma düzeyi verilen eğitimin verimliliğinin bir göstergesidir. Yine aynı şekilde daha kısa sürede daha çok kişiye daha kalıcı bilginin kazandırılması da eğitimde verimliliğin kapsamına girmektedir. Bilgisayarların yerinde ve uygun yöntemle kullanıldığı eğitim ortamlarında verimi artırması mümkündür(Arıcı ve Dalkılıç.2006).

Kavramların öğrenci seviyesine uygun bir şekilde somutlaştırılmasında ve olayların yeniden tekrarlı bir şekilde gözlenebilmesinde eğitimde bilgisayarların kullanılması önemli rol oynamaktadır. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin soyut kavramları öğrenmede zorlandıkları düşünüldüğünde, bu kavramların öğrenci seviyesine uygun olarak somutlaştırılmasında derinlemesine öğrenilmesinde ve bu olayların yeniden gözlenebilmesinde bilgisayarlar çok önemli bir rol oynamaktadırlar. Soyut bir kavramın öğretilmesinde öğrenme etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o denli iyi ve kalıcı olarak meydana gelir, unutma da o kadar geç olur. (Demirel, 2002).

Ülkemizde son yıllarda eğitim öğretim ortamlarında bilgisayar vb. teknolojik ürünlerden daha etkin şekilde yararlanmak için projeler geliştirilmektedir. Bunlar arasında en kapsamlısı 2010 yılının Kasım ayında başlatılan, öğrenci başarısını artırmak, teknolojinin sınıflarda etkin bir şekilde kullanımını sağlamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı'nın işbirlikleri ile yürütülen "Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)" olarak bilinen bir proje duyurulmuştur. FATİH projesi kapsamında üç yıl içinde tamamlanması planlanan proje kapsamında sınıflara internete bağlı bilgisayar, akıllı tahta ve projeksiyon cihazının konulması amaçlanmıştır (Adıgüzel ve diğ., 2011).

Akıllı Tahta

İnteraktif tahta veya elektronik tahta olarak da isimlendirilen akıllı tahta bir bilgisayara bağlı sunum cihazı olup, kullanıcılara görüntüleri sergileme ve tahta üzerinden kontrol olanağı sunmaktadır (Açıkgöz ve Ateş, 2013). Çok çeşitleri olmasına rağmen akıllı tahtalar genellikle geleneksel tahtalara bir bilgisayar ve projeksiyon bağlantısıyla monte edilen küçük aparatlardır(Türel ve Demirli,2010). Tahta ekranının interaktif özellikli dokunmaya duyarlı bir yapıya sahip olması, öğrenci ve öğretmene ekranda yapılanlara müdahale edebilme, yapılanlar üzerinde değişiklik yapabilme ve yapılanları kaydedebilme olanağı vermektedir. Ses klipleri, video ve animasyon gösterimleri, renkler, görüntüler, perdeleme ve büyütme küçültme gibi vurgulama imkanları ile dersleri daha görsel ve daha canlı hale getirmeyi mümkün kılar. Yapılan bir hatanın ya da ortak kavramsal yanılgıların anında görülmesi ve tahtanın bunların düzeltilmesi için geriye dönme fırsatı vermesi belki de akıllı tahtanın en önemli getirisi olarak düşünülebilir. Akıllı tahta için; öğretmen tarafından uzun bir zaman diliminde kullanıldığında, öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimde ara bulucu benzetmesi yapılmaktadır (Lewin, Somekh ve Steadman, 2008;Akt; Erduran ve Tataroğlu, 2009)

Akıllı tahtalar etkileşim için güçlü bir araçtır çünkü herkes üzerine yazabilir, üzerindeki değişiklikler saklanabilir, yüksek görsel etkiye sahiptir, çok sayıda kaynağın ulaşılabilir sağlar, tartışmayı ve interaktif öğrenmeyi destekler (BECTA, 2006), öğretmenin öğrencilerle daha çok göz teması kurmasını sağlayarak sınıf kontrolünü kolaylaştırır (Beauchamp, 2004), öğrenmeyi eğlenceli hale getirir, derse katılımı artırır, ortamı zenginleştirir. (Aktaran; Sünkür ve diğ. 2012) Akıllı tahtalar sunum, video izletme, grafik şekil gösterme imkânlarının yanı sıra, tahta üzerinde yapılanların saklanıp daha sonra tekrar kullanılmasını da sağlamaktadır. Aslında ofisler için üretilen akıllı tahtaların eğitsel kullanımı oldukça yenidir (Smith ve diğ., 2005; Aktaran;Sünkür ve diğ. 2012).

Akıllı tahtanın öğretme ve öğrenmede etkili olması isteniyorsa tüm potansiyeli ile kullanılması gerekmektedir. Öğretmen bu aracı, kullandığı yaklaşıma adapte etmeli, akıllı tahtanın sunduğu imkanları öğrenme etkileşiminde nasıl kullanabileceğini öğrenmelidir. Yeni araçlar, etkinliklerin yeni çeşitlerini yaratma imkanı sağlamakta; fakat bu yeni çeşitler araçlarla kendi kendine değil, kullanıcılar yeni araçları kullanma becerilerini geliştirdikçe kullanıcılar tarafından yaratılmaktadır (Lewin, Somekh & Steadman, 2008;Aktaran;Erduran ve Tataroğlıu, 2009)

Ülkemizde son yıllarda akıllı tahta kullanımı ile ilgili çalışmaların sayısı artmıştır. Neredeyse tüm dersler için öğrencilerin öğrenmeleri, motivasyonu üzerine çalışmalara ve öğretmen/öğretmen adaylarının akıllı tahta ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmalara literatürde rastlanmaktadır (Tataroğlu ve Erduran, 2010; Somyürek, Atasoy ve Özdemir, 2009; Olgun, 2012; Özhan, 2012; Ateş, 2010; Kaya ve Aydın, 2011; Emre,

Kaya, Özdemir ve Kaya, 2011). Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmeni adaylarının akıllı tahta programı kullanarak mikro öğretim yaptıktan sonra program ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

2. YÖNTEM

Nitel bir paradigmaya sahip bu araştırmanın amacına uygun olarak betimsel araştırma modeli (Çepni, 2010) araştırmanın deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan Marmara Üniversitesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 50 öğretmen adayı dönem boyunca aldıkları bir seçmeli ders kapsamında kendi belirledikleri konularda akıllı tahtayı kullanarak mikro öğretim yapmışlardır. Bu mikro öğretimlerin ardından öğretmen adayları araştırmacılar tarafından hazırlanan 3 sorudan oluşan bir görüşme formunu yazılı olarak doldurmuşlardır. Formda yer alan sorular şu şekildedir:

1. Akıllı tahta programının matematik eğitiminde kullanımının dezavantajlarına örnek veriniz.
2. Matematik eğitiminde akıllı tahta programı ile anlatılabilecek en iyi konu sizce nedir? Nedenleri ile açıklayınız.
3. Akıllı tahta programının matematik eğitiminde kullanımının öğrencilerin öğrenmesi üzerinde sizce nasıl bir etkisi olur?

Formlardan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle araştırma sorularına yönelik olarak bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Kodlama anahtarına göre işlenen veriler, araştırmanın amacı ve görüşme formundaki sorulara yönelik olarak frekans tabloları oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin görüşlerine göre yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan 50 öğretmen adayının görüşme formundaki sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanımının matematik eğitimindeki dezavantajları hakkındaki görüşleri

Dezavantaj	Öğretmen adayı sayısı
Yazı yazma güçlüğü	27
Her konu için uygun olmayışı	25
Projeksiyon ışığının ekrana yansıması	24
Slayt ile anlatmaya dönüşmesi	22
Özelliklerin zor açılması	15
Teknik aksaklıklar	14
Kullanımının zor olması	13
Aynı andan birden fazla öğrencinin kullanamaması	7

Yukarıdaki tablodan görüldüğü gibi öğretmen adayları akıllı tahta programının ders anlatımlarında kullanılmasına ilişkin birçok dezavantaj belirtmişlerdir. Bu dezavantajlar içerisinde akıllı tahta programının teknik kullanım zorluklarından kaynaklanan dezavantajlar öne çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının 27 tanesi (%54) yazı yazmada yaşanan güçlüğün ders anlatımlarına olumsuz etki yapacağını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarına göre yazı yazmaya yarayan kalemin hassasiyeti bir tahta kalemi ya da bir tebeşire kıyasla daha az olduğundan yazı yazma çok zaman almaktadır. Ayrıca aynı nedenden dolayı düzgün bir hizada yazı yazmak da güçleşmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının 25'i herhangi bir beyaz tahtaya bilgisayar ekranının yansıtılmasını sağlayan projeksiyon ışığının ders anlatan öğretmene direkt olarak yansımasının da akıllı tahtayı kullanmada bir dezavantaj olduğunu düşünmektedir. Projeksiyonun ışığı karşısında konuyu anlatırken öğretmenin gölgesinin tahtaya düşmesi ve yazı yazarken de kalemin gölgesinin oluşması ders anlatımlarında sıkıntılar oluşturmaktadır. Bu nedenle projeksiyonla yansıtmak yerine başka doğrudan bir sistemin kullanılması daha yararlı olacağı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Bunlarla birlikte, ders anlatımının önceden hazırlandığı bilgisayardan ve kullanılmakta olan akıllı tahta programının sürümünden kaynaklanan yavaşlamalar ile bazı özelliklerin geç açılması, herhangi yaşanabilecek olan teknik aksaklıklar (elektrik kesintisi, bilgisayarın kapanması, programın yanıt vermemesi gibi) bu programın kullanımına yönelik dezavantajlar olarak belirlenmiştir.

Akıllı tahta programının teknik kullanım zorluklarına ek olarak öğretmen adaylarına göre bu program matematiğin her konusu için kullanılmasına uygun olmayışı bir dezavantajdır. Hemen hemen tüm geometri konularında kullanılabilir olduğu düşünülse de cebir, problemler, olasılık gibi konularda akıllı tahta programının normal tahta kullanımından farklı olmayacağı düşünülmektedir. Bu tür konularda akıllı tahta programı kullanılmaya çalışılmasının bu konuları önceden hazırlanmış slaytlar şeklinde anlatmaya dönüşeceği ifade edilmiştir. Bir başka ifadeyle, öğretmen adaylarına göre akıllı tahta programının anlatılacak konuya ilişkin ek bir özelliği bulunmuyorsa, akıllı tahta programı ile bu konuyu anlatmak ile önceden hazırlanmış slaytların ekrana yansıtılması ile anlatmak arasında bir fark bulunmayacaktır. Bu durumun da programın öğrenciler tarafından ilgi çekiciliğini azaltacağı öğretmen adaylarınca belirtilmiştir. İlaveten, normal bir tahtayı aynı anda birden fazla öğrenci kullanabilirken, akıllı tahta programı ile ilişkilendirilmiş bir tahtayı aynı anda birden fazla öğrencinin kullanamamasının bir dezavantaj olduğu yönünde öğretmen adaylarının görüşleri mevcuttur.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının matematik eğitiminde akıllı tahta kullanılarak anlatılacak en iyi konu hakkındaki görüşleri

Konu	Öğretmen adayı sayısı
Açılar	36
Tüm geometri konuları	33
Üçgenler	27
Çokgenler	22
Koordinat düzlemi	12
Cebirsel ifadeler	7
Fraktallar	2

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğretmen adayları matematik eğitiminde akıllı tahta kullanılarak anlatılacak en iyi konu olarak matematiğin birçok konusunu görmektedirler. Bunlar içerisinde ağırlıklı olarak

geometri konularının yer aldığı dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarına göre açılar, üçgenler, çokgenler ve tüm diğer geometri konularında akıllı tahta kullanımı ders anlatımını kolaylaştırıcı bir etmen olacaktır.

Şekillerin kolaylıkla çizilebilmesi, önceden hazırlanmış ders anlatımı üzerinde çizim ve değişiklikler yapılabilmesi, hazırlanmış olan çizimlerin el ile manipüle edilebilmesi nedeniyle geometri konularında akıllı tahta kullanımının verimli sonuçlar doğuracağı öğretmen adaylarınca ifade edilmiştir. Ayrıca akıllı tahta programı özellikle üç boyutlu cisimlerin görselleştirilmesinde, bu şekillerin farklı yönlerden gösterilmesinde, bu şekillerden birçok nesnenin görüntülerinin yansıtılmasında öğretmen adaylarına kolaylıklar sağlamıştır. Benzer şekilde koordinat düzlemi üzerinde doğruların ve noktaların gösterilmesi, hareket ettirilmesi, değiştirilmesi sayesinde akıllı tahta programı kullanımı bu konular için de iyi bir araç olacağı öğretmen adaylarınca belirtilmiştir.

Buna karşın, hiçbir öğretmen adayı olasılık, problemler, kümeler gibi bazı konuların anlatımında akıllı tahtanın kullanımının en iyi olabileceğini düşünmemektedir. Bazı öğretmen adaylarının bu konularla ilgili verdikleri yanıtlara göre akıllı tahta programı içeriğinin yeterince zengin olmamasından ve ilgili konuların anlatımında öğretmen adaylarına bir avantajı olmadığını düşündükleri belirlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının akıllı tahta kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşleri

Görüş	Öğretmen adayı sayısı
Materyal kullanımının artması	35
Öğretim tekniklerinin zenginleşmesi	27
Zaman kazandırması	17
Öğrenci merkezli ders ortamının oluşması	14
Görselleştirme	13
Ders anlatımının zevkli olması	10
Derste yapılanların kayıt edilmesi	9

Öğretmen adaylarının ders anlatımlarında akıllı tahta entegrasyonu yapmasının öğrenci üzerinde olabilecek etkileri üzerine düşünceleri yukarıdaki tabloda özetlenmiştir. Bu tabloya göre öğretmen adayları bir ders anlatımına akıllı tahtanın eklenmesi ile ders esnasında kullanılacak olan materyallerin artacağını düşünmektedirler. Matematik öğrenmenin niteliğinin ve kalıcılığının artırılması için önemli bir unsur olan öğretim materyalleri akıllı tahta ile nicelik ve nitelik bakımından artacağı öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Ders anlatımı gerçekleştirecek öğretmenin dersten önce hazırlayacağı dijital materyalleri akıllı tahta programı aracılığıyla kullanabileceği ve böylelikle daha zengin bir öğrenme ortamı hazırlayabileceği de öğretmen adaylarınca belirtilmiştir.

Bu görüşlere paralel olarak öğrenme ortamlarının öğretmen merkezinden öğrenci merkezine doğru kaymasında da akıllı tahta programının etkisi olacağı öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Buna ilaveten öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretim tekniklerinin standart uygulamalardan uzaklaşması ve zenginleşmesi ile hem öğrenciler dersten daha zevk alacak hem de öğrenmelerinin kalıcılığı artacaktır. Ayrıca akıllı tahta programının önemli bir özelliği olan ders anlatımlarının kayıt edilmesi sayesinde, öğretmen bir

sonraki derste en son kaldığı yeri ve önceden yapılan anlatımları öğrencilere gösterebilecektir. Öğretmen adaylarına göre bu özellik öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratacaktır.

4. SONUÇ - TARTIŞMA

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik eğitiminde akıllı tahta kullanımı belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada 50 öğretmen adayının görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler sonucunda öğretmen adayları genel olarak akıllı tahta kullanımının her teknolojik araçta olduğu gibi bazı teknik sıkıntılarından doğan dezavantajları olduğunu ifade etmişlerdir. Teknik dezavantajların yanı sıra özellikle matematik dersinin tüm konularında bu programın kullanılamayacağı öğretmen adayları tarafından belirtilmiştir. Özellikle geometri konularında bu programın rahatlıkla kullanılabileceği ve öğretmene kolaylıklar kazandırabileceği belirlenmiştir. Buna ek olarak her konu akıllı tahta programını kullanmaya çalışmanın konuları önceden hazırlanmış slaytlar şeklinde anlatmaya dönüşeceği özellikle ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları ders anlatımlarında akıllı tahta programı kullanılmasının öğrencilerin üzerinde yaratacağı olumlu etkiler hakkında da çeşitli görüşler sunmuşlardır. Bunların arasında derslerde kullanılan öğretim tekniklerinin ve materyallerinin artması ve zenginleşmesi öncelikli olarak ifade edilmiştir. Ayrıca ders ortamlarının öğrenci merkezli oluşu, derslerde görselliğin artması ve yapılan ders anlatımlarının kayıt edilmesi akıllı tahtanın öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki olumlu etkileri olarak öğretmen adaylarınca dile getirilmiştir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, T., Gürbulak, N., Sarıçayır, H. (2011). Akıllı Tahtalar ve Öğretim Uygulamaları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, 457-471

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Çepni, S. (2010) Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, 5.Baskı, Trabzon.

Ersoy, Y. (2003). "Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi-II: Hesap Makinesinin Matematik Etkinliklerinde Kullanılması". İlköğretim-Online E-Dergi, 2 (2), 2003, 35-60.

Yenilmez, K. ve B. Çam(2005), "Matematik Egitiminde Teknoloji Kullanımı ve Gerekliligi", Proc. 5th International Educational Technology Conference, Sakarya, Vol. II, 499-508, TOJET, Sakarya, 2005.

Arslan, B. (2003) "Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE'e ilişkin Görüşleri". TOJET, Volume 2, Issue 4, Article 10

Arıcı, N. ve Dalkılıç, E., (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: bir uygulama örneği, Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(2), 421-430

Demirel, Ö. (2002). Öğretme Sanatı., Pegem Yayıncılık Basımevi, Ankara.

Türel, Y. K., ve Demirli, C. (2010). Instructional interactive whiteboard materials: Designers' perspectives. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 9, 1437-1442.

Açıkgöz, M., ve Ateş, V. (2013) Avantaj ve Dezavantajları ile Akıllı Tahta Sistemlerine Bakış, Akademik Bilişim Konferansları, 23-25 Ocak 2013 Akdeniz Üniversitesi http://ab.org.tr/ab13/bildiri/4.pdf adresinden alınmıştır.

Tataroğlu, B. ve Erduran, A. (2010) Matematik Dersinde Akıllı Tahtaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3 (1), 233-250.

Atasoy, B. Özdemir, S. (2009). Boards IQ: What makes a board smart. Computers Education, 53(2)(368-374).

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. Marmara Coğrafya Dergisi, 22, 409-427.

Emre, İ., Kaya, Z., Özdemir, T. Y., ve Kaya, O. N. (2011). 'Akıllı Tahta Kullanımının Fen ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Hücre Zarının Yapısı Konusundaki Başarılarına ve Bilgi Teknolojilerine Karşı Tutumlarına Karşı Etkileri'. In 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11) (pp. 16-18).

Sünkür, M., Arabacı, İ.B., ve Şanlı, Ö., (2012). "Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim II. kademe öğrencilerinin görüşleri (Malatya ili örneği)" E-Journal of New World Sciences Academy, 7 (1), 313-321

Erduran, A., Tataroğlu, B.(2009). Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Fen ve Matematik Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması. 9th International Educational Technology Conference (IETC2009), Ankara.

TÜRKİYE VE YUNANİSTAN MATEMATİK DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARATIVE ANALYSIS OF MATHEMATICS TEXTBOOKS FROM TURKEY AND GREECE

Mesut TABUK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
mesuttabuk@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye ve Yunanistan ülkelerinden seçilen 6. sınıf matematik ders kitaplarını muhteva yönüyle karşılaştırmak ve öğrencilere daha iyi kalitede bir öğrenme ortamı sunulabilmesi için olası fırsatları araştırmaktır. Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma deseninde kullanılan tanımlayıcı ve açıklayıcı tekniklerin yanında karşılaştırmalı içerik analizi yapılmıştır. Karşılaştırma yapılırken bu tür çalışmalarda takip edilen stratejilerden yatay yaklaşım yöntemi tercih edilmiştir. Ülkelerin ders kitapları arasında çeşitli benzerlikler ve farklılıklar gözlemlenmiştir. Yapılan çalışma sonucunda ulaşılan benzer ve farklı noktalar liste tablolarla sunulmuştur. Çalışma elde edilen bu sonuçlar ışığında konuların öğrenmesini kolaylaştırıcı ve öğrencilere aynı seviyede öğrenme fırsatını tanımaya yönelik tavsiyelerle sonuçlandırılmıştır.

Anahtar kelimeler: Matematik Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Ders Kitabı İncelemesi, Türkiye, Yunanistan.

ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the sixth grade mathematics textbooks from Turkey and Greece and explore their implications for presenting better opportunity to learn to the students at the same grade level. In this research, descriptive method has been employed in this study. In addition to the descriptive, definition and demonstrative technique, in most parts juxtaposition comparison method is used. We use horizontal techniques to understand the general comparison of textbooks from Turkey and Greece. The data of the study is written sources and the official records of the concerned countries. The data accessed are used to compare the categorical differences and similarities in two countries. Even though there are some commonalities between the mathematics textbook of Turkey and Greece, some differences should also be mentioned. And all of these similarities and differences are given by lists and tables. The study was concluded by providing some useful suggestions about the textbooks in a way that makes students' learning easier and to present same opportunity to learn to the students.

Keyword: Mathematics Education, Comparative Education, Textbooks, Turkey, Greece

1. GİRİŞ

Günümüzde gerek ülkemizde ve gerekse tüm dünyada eğitim hayatının her aşamasında matematik öğretimine oldukça büyük bir önemin atfedilmiş olduğu yadsınamayan bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda, nitelikli matematik öğretiminin önemli bir yeri vardır. Buna ek olarak, nitelikli bir öğretimle beraber matematik dersinde başarıyı etkileyen önemli unsurlardan birisi öğretmenler tarafından kullanılan ders kitaplarıdır. Ders kitapları öğrenciler ve öğretmenler için etkili bir öğrenme ortamı hazırlamak amacıyla birçok ülkenin matematik eğitim sisteminde temel kaynaklarından biri olarak kullanılmaktadır (Semerci, 2004). Örneğin, ders kitabı kullanımın Finlandiya'da %99 (Törnroos, 2004), Amerika Birleşik Devletleri'nde % 75 - 90 oranında (Tyson & Woodward, 1989) yaygın olduğu görülürken Meksika'da ise ders kitabı kullanımı halen mecburi tutulmaktadır (Santos, Macias, & Cruz, 2006). Benzer şekilde, Sağlam ve Alacacı (2012) ortaya konan çalışmaların pek çoğunda öğretmenlerin ders içeriklerini, sınıf içi aktiviteleri ve ev ödevlerini hazırlarken öncelikli olarak ders kitaplarını kullandıklarını vurgulamaktadır. Ders kitapları öğrenme fırsatlarının ne kadar sağlanabildiğinin en önemli göstergesi olarak görülmektedir (Alacacı, Erbaş & Bulut, 2011). Araştırmalar, öğrencilerin matematikteki başarısı ile ders kitabı kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Foxman, 1999; Yeap, 2005). Bu durum, farklı ülkelerde kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin matematikteki başarısını etkilediğini göstermektedir. Buna bağlı olarak, farklı ülkelerdeki ders kitaplarının karşılaştırıldığı çalışmalara yer verilmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu gelişmenin doğal bir sonucu olarak, Ünal (2006) Türkiye'de ders kitaplarıyla ilgili olarak uluslararası karşılaştırmalı analiz çalışmalarının sayısının azlığına dikkat çekmekte ve yeni çalışmalara olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu sebeple, bu çalışma, Türkiye ve Yunanistan'da matematik dersinde 6. sınıf düzeyinde kullanılan kitaplar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır.

1.1. Amaç

Bu araştırma Türkiye ve Yunanistan'da kullanılan 6. sınıf matematik ders kitapları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İki ülkenin ders kitapları arasında görsel tasarım ve okunabilirlik açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. İki ülkenin ders kitaplarının içerik düzeni arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3. İki ülkenin ders kitaplarının konu organizasyonları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

4. İki ülkenin ders kitaplarında matematik öğrenme alanlarının göreceli ağırlıkları nelerdir?

5. İki ülkenin ders kitaplarında işlenen matematik konu başlıkları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan desen araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamalarının bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir stratejidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada iki ülkenin ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak

incelenmesi amaçlandığından dokuman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda, Türkiye ve Yunanistan matematik ders kitaplarında araştırma sorularına uygun olarak belirlenmiş kategoriler üzerinden karşılaştırmalı içerik analizi yapılmıştır. Karşılaştırma yapılırken bu tür çalışmalarda takip edilen stratejilerden yatay yaklaşım yöntemi tercih edilmiştir. Yatay yaklaşımın temel özelliğine uygun olarak (Erdoğan, 2006; Türkoğlu, 1984; Ültanır, 2000) incelemeye tabi tutulan eğitimsel boyutların aynı dönemlerde geçerli olmak şartıyla yan yana getirilmesine, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulmasına çabalanmıştır.

2.1. Ders kitaplarının seçimi

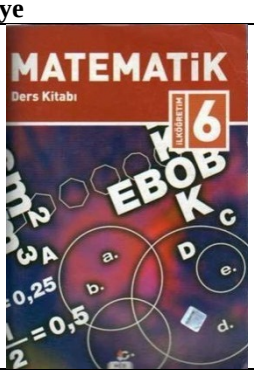
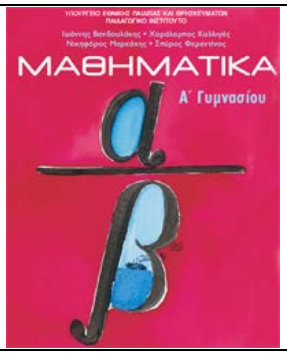
Türkiye ve Yunanistan eğitim bakanlıkları tarafından kabul edilmiş ve 2011-2012 eğitim ve öğretim döneminde okutulmakta olan matematik ders kitapları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda her iki ülkede de doğrudan eğitim bakanlıklarının kurduğu komisyonların hazırladığı kitaplar çalışmaya dahil edilmiştir. Yunanistan matematik ders kitabının yanı sıra öğretmen kılavuz kitabının da mevcut olduğu görülmektedir. Türkiye ders kitabında ise öğretmen kılavuz kitabının yanı sıra öğrenci çalışma kitabı da yer almaktadır.

3. BULGULAR

3.1. İki ülkenin ders kitapları arasında görsel tasarım ve okunabilirlik göstergeleri bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Görsel çekiciliğin günlük hayatın her aşamasında yaygınlaşarak yer alması bu unsurun eğitimde kaçınılmaz bir şekilde kullanılmasını bir zorunluluk olarak karşımıza çıkarmaktadır. Ders kitaplarının görsel yapısı öğrencilerin kitaba ve dolayısıyla da derse olan ilgi ve algılarını etkilediğinden görsel özelliklerin irdelenmesi önemlidir. Benzer şekilde, bu husus altıncı sınıf matematik dersi öğretim programında vurgulanmaktadır. Öğrenme ve öğretme ortamı etkinliklerinde uygun görsel-işitsel, müze, sergi ve koleksiyon gibi ortamlardan yararlanılabileceği belirtilmiştir (MEB, 2006). Buna ek olarak, Ginsburger-Vogel (1988) konu içerisinde yer alan soyut ve anlaşılması güç kavramların görsel öğeler (resim, şema, grafik ve fotoğraf vb.) kullanımı ile öğrenciler tarafından daha iyi algılandığını ortaya koymuştur.

Tablo 1.*Ders kitapları görsel tasarımı*

	Türkiye	**Yunanistan**
Kapak		
Ebatlar	Büyük ebat	Küçük ebat
Sayfa sayısı	253	223
Sayfa tasarımı	Az yoğun	Çok yoğun
Görsellerin oranı	% 18	%7
Gerçek resim (Fotoğraf)	% 55	% 5

Her iki ülkenin ders kitaplarındaki fotoğraf, resim, tablo, grafik, diyagram vb. görsel malzemelerin toplam sayfa yüzeylerinde kapsadığı alanın yüzdeleri karşılaştırıldığında, Türkiye ders kitabında bu oranın Yunanistan ders kitabına göre çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, kullanılan görsellerin Türkiye ders kitabında çoğunlukla fotoğraflardan oluşurken Yunanistan ders kitabında çizimlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı görülmektedir.

3.2.İki ülkenin ders kitaplarının içerik düzeni arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Ünite yapısı yönü ile ele alındığında Yunanistan ders kitabında konuların aritmetik-cebir ve geometri olarak iki ana bölüme ayrıldığı gözlemlenmektedir. Ayrıca konuları homojen olarak ele alan bir yapı söz konusudur. Türkiye ders kitabında ise homojen olmayan ve birden fazla alandan konuların ele alınarak aynı ünite içinde örgütlenmiş bir biçimde sunulduğu gözlemlenmektedir. Türkiye ders kitabında toplam 253 sayfa olan konu kısmında dokuz ünite yer alırken 223 sayfa konu anlatımı içeren Yunanistan ders kitabında on ünite mevcuttur.

Tablo 2.*Ders kitabı içerik düzeni*

Ünite	Türkiye	Yunanistan
1	Kümeler	Doğal Sayılar
2	Bölünebilme Kuralları ve Kesirler	Kesirler
3	Ondalık Kesirler	Ondalık Sayılar
4	Matematiğin Gücü	Denklemler ve Problemler
5	Sayılarla İşlemler	Yüzdeler
6	Oran, Orantı, Yüzdeler ve Ölçme	Oran ve Orantı
7	Geometri ve Süslemeler	Negatif ve Pozitif Sayılar
8	Çevre, Alan ve Hacim	Temel Geometrik Kavramlar
9	Olasılık ve İstatistik	Simetri
10		Üçgen, Paralel ve Yamuk

3.3. İki ülkenin ders kitaplarının konu organizasyonu arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Konu organizasyonunda ise iki ülke ders kitaplarında da yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu bir yapı söz konusudur. Türkiye ders kitabında etkinlik temeline dayalı ve zengin çözümlü örneklerle genişletilmiş bir konu anlatım düzeni vardır. Buna ek olarak, ders kitabından neredeyse hiç tanım yer almadığı görülürken sınırlı sayıda çözümsüz alıştırmalara yer verildiği dikkat çekmektedir. Yunanistan ders kitabında ise etkinlikler konu ilgili tanım ve açıklamalarla desteklenmektedir. Konu ile ilgili çözümlü örneklere sınırlı sayıda yer verilirken çözümsüz alıştırmalar ve ev ödevi şeklindeki alıştırmaların yoğun olarak yer almaktadır.

Tablo 3. *Ders kitabı konu organizasyonu*

Türkiye	Yunanistan
Dikkat çekme	Dikkat çekme
Etkinlik	Etkinlik
	Konu anlatımı

Çözümlü örnek	Çözümlü örnek
Alıştırma	Alıştırma
	Ev ödevi
Diğer	Diğer
Ünite sonu	Ünite sonu

3.4. İki ülkenin ders kitaplarında matematik öğrenme alanlarının (sayılar, ölçme, geometri, istatistik ve olasılık, cebir) göreceli ağırlıkları nelerdir?

Ortaokul altıncı sınıf matematik ders kitaplarına baktığımızda her iki ülke için ağırlıklı öğrenme alanının sayılar olduğu görülmektedir. Bu alanı geometri öğrenme alanının takip etmektedir. Geometri ve sayılar alanlarına Yunanistan ders kitabında Türkiye ders kitabına göre çok daha fazla yer verilmektedir. Buna karşılık ölçme, istatistik ve olasılık alanlarına Yunanistan 6. Sınıf ders kitabında neredeyse hiç yer almadığı görülürken bu konuların 7. sınıfta yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4. *Öğrenme alanları kazanım dağılımı*

Sayılar	38	60
Ölçme	21	
Geometri	20	34
İstatistik ve olasılık	13	
Cebir	8	4

3.5. İki ülkenin ders kitaplarında işlenen matematik konu başlıkları arasındaki farklar nelerdir?

İki ülkenin ders kitaplarında kapsanan matematik konu başlıkları incelendiğinde Türkiye 6. sınıf ders kitabında yer alan kümeler konusunun Yunanistan ders kitaplarında 8. sınıfta yer verildiği görülmektedir. Ayrıca istatistik ve olasılık olarak bir konu alanı şeklinde Türkiye ders kitaplarında tüm sınıflarda işlenen istatistik konusu Yunanistan ders kitaplarında geniş kapsamlı bir konu olarak ve sadece 7. sınıfta yer almaktadır. Bununla beraber, trigonometri konu başlığı Türkiye ders kitaplarında sadece 8. sınıfta ve oldukça dar kapsamlı olarak yer alırken Yunanistan ders kitaplarında hem 7. hem de 8. sınıfta ve oldukça geniş yer verilmiştir. Ayrıca, Yunanistan 8. sınıf kitabında ikinci dereceden denklemler ve paraboller konusuna yer verilmesidir. Bu konuya Türkiye ders kitaplarında yer verilmemektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye ve Yunanistan 6. sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlandığından dokuman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda iki ülkenin ders kitapları arasında görsel tasarım ve okunabilirlik göstergeleri bakımından ele alındığında Türkiye ders kitabının Yunanistan ders kitabına göre gerek kullanılan görsellerin kapladığı alan olarak yoğunluğu ve gerekse kalite olarak daha önde olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan ders kitaplarının içerik düzeni açısından Yunanistan ders kitabında ünitelerde konuları homojen olarak ele alan bir yapı söz konusudur. Türkiye ders kitabında ise homojen olmayan ve birden fazla alandan konuların aynı ünite içinde örgütlenmiş bir biçimde sunan bir yapı hâkimdir.

Konu organizasyonunda ise iki ülke ders kitaplarında da yapılandırmacı yaklaşımın hâkimdir. Fakat Türkiye ders kitabında etkinlik temeline dayalı ve zengin çözümlü örneklerle genişletilmiş bir konu anlatım düzeni söz konusu iken Yunanistan ders kitabında ise etkinlikler konu ilgili tanım ve açıklamalarla desteklenmekte yoğun bir şekilde çözümsüz alıştırmalar ve ev ödevleri yer almaktadır fakat çözümlü örnekler sınırlı sayıdadır.

Ayrıca her iki ülke için ağırlıklı öğrenme alanının sayılar olduğu görülmektedir. Bu alanı ağırlık olarak geometri öğrenme alanı takip etmektedir. Ders kitaplarında kapsanan matematik konu başlıkları incelendiğinde; kümeler konusuna Türkiye ders kitabında 6. sınıfta, Yunanistan ders kitaplarında 8. sınıfta yer verildiği görülmektedir. Ayrıca istatistik ve olasılık olarak bir konu alanı şeklinde Türkiye ders kitaplarında tüm sınıflarda bir konu olarak kısa kısa verilirken Yunanistan ders kitabında geniş bir şekilde 7. sınıfta yer almaktadır. Bununla beraber, trigonometri Türkiye ders kitaplarında kısaca sadece 8. sınıfta, Yunanistan ders kitaplarında hem 7. hem de 8. sınıfta ve oldukça geniş bir şekilde sunulmuştur. Son olarak, Türkiye ders kitabında yer alamayan ikinci dereceden denklemler ve paraboller konusu Yunanistan ders kitabında 8. sınıfta yer verilmiştir.

5. KAYNAKLAR

Alacacı, C., Erbaş, A. K., & Bulut, M. (2011). A comparison of Turkish, Singaporean and American mathematics textbooks based on textbook design features (Unpublished Manuscript).

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1*(3), 265-283.

Foxman, D. (1999). Mathematics textbooks across the world: Some evidence from the third international mathematics and science study. Slough: National Federation for Educational Research.

Ginsburger-Vogel, Y. (1988) Des manuels pour apprendre ; des textes, dévolepper des stratégies de lecture,Rencontre pédagogique, n°23, INRP, p.19-31.

Sağlam, R. & Alacacı, C. (2012).Türkiye, Singapur ve Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Matematik Dersi Kitaplarında İkinci Dereceden Denklemler ve Fonksiyonlar Konusunun Karşılaştırmalı Bir Analizi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde.

Santos, D., Macias, G., Cruz, J. (2006). Expectations vs. Reality of the Use of Mathematics Textbooks in Elementary Schools, Paper presented at the annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, TBA, Merida, Yucatan, Mexico. Retrieved September 20, 2010 from http://www.allacademic.com/meta/p115348_index.html

Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *28*(1), 49-54.

Törnroos, J. (2004). Mathematics textbooks, opportunity to learn and achievement. Retrieved September 20, 2010 from http://www.icme-organisers.dk/dg14/DG14-Jukka.pdf

Türkoğlu, A. (1984). *Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Tyson, H., & Woodward, A. (1989). Why students aren't learning very much from textbooks. *Educational Leadership*, *47*(3), 14-17.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi.* Ankara: Tekağaç Eylül Kitap ve Yayınevi.

Ünal, H. (2006). Preservice secondary mathematics teachers' comparative analyses of Turkish and American high school geometry textbooks. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *14*(2), 509-516.

Yeap, B. H. (2005). Building foundations and developing creativity: An analysis of Singapore mathematics textbooks. Paper presented at the Third East Asia Regional Conference on Mathematics Education in Shanghai, China.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN UMUT DÜZEYLERİ VE MATEMATİK KAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY STUDENTS' LEVEL OF HOPE AND MATHEMATICS ANXIETY

Dilek Çağırgan GÜLTEN[a], İlker SOYTÜRK[b]

[a]*İstanbul Üniversitesi, Hasan ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İSTANBUL*

[b]*İstanbul Üniversitesi, HAYEF, İlköğretim Bölümü Yük.Lis.Mezunu, İSTANBUL*

[a]*cagirgan@istanbul.edu.tr*, [b]*i.soyturk@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 193 ilköğretim 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Bindak (2005) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği". Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen, Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklarda Umut Ölçeği" ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bulgular sonucunda matematik kaygısı ve umut ölçeği puanlarının; cinsiyet ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği, akademik başarıya göre olumlu bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, matematik ilgi düzeyi ileri olan öğrencilerin, matematik ilgi düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ve matematik kaygısı artan öğrencilerin umutlarının azalmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular, literatür doğrultusunda tartışılmış ve daha sonra yapılacak araştırmalar için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik Kaygısı, Çocuklarda Umut, Matematik Öğretimi, İlköğretim.

ABSTRACT

This study aims to investigate the relationship between primary students' level of hope and mathematics anxiety. The research sample consists of 193 primary 8th grade students. The "Math Anxiety Scale for Primary School Students" developed by Bindak (2005), the Children's Hope Scale developed by Snyder and his colleagues (1997) and adapted into Turkish by Atik and Kemer (2007) and a personal information form were used as a data collection tool. According to the result of the findings, it was determined that the math anxiety and hope scale scores did not differ in terms of gender and family income level; however, they differed positively in terms of academic achievement. On the other hand, math anxiety levels of students with high interest level in math differed significantly with respect to students with moderate or low interest level in math and it was also determined that students with increasing level of math anxiety had less hope. The findings were discussed in the framework of literature and some suggestions were made for further research.

Key Words: Mathematics Anxiety, Hope in Children, Mathematics Education, Primary Education.

1. GİRİŞ

Günlük ve akademik yaşamda matematik problemlerini çözme ve sayıları kullanmada kaygı ve gerginlik duygularını hissetmek olarak tanımlanan matematik kaygısı (Şahin, 2000) ve nedenleri bugüne kadar birçok araştırmaya konu olmuştur (Betz, 1978; Richardson ve Suinn, 1972; Baloğlu, 1999, 2001, 2004; Baloğlu&Koçak, 2006, Bindak, 2005; Alkan, 2010; Arı, Savaş ve Konca, 2010; Peker ve Şentürk, 2012). Matematik kaygısı çok yönlü bir kaygı olup, korku, gerginlik, endişe ve tedirginlik kavramları ile iç içedir (Şahin,2004). Matematik kaygısının ana sebepleri, genel olarak, "durumsal, kişiliksel ve kişisel sebepler" başlıkları altında toplanmaktadır (Byrd, 1982; Akt. Baloğlu, 2001). Matematik eğitiminde kullanılan eğitimsel metotlar ve matematiksel terimler gibi matematik eğitiminin kendisi ile ilgili faktörler durumsal; bireylerin psikolojik ve duygusal karakterleri ise kişiliksel sebepler altında incelenmektedir. Matematik kaygısının bilişsel etkilerden bazıları, yanlış kavrama, çaresizlik ve bilişsel işlemlerde değişikliklerdir. Matematik kaygısının sıklıkla görülen davranışsal etkileri kompulsıf ve katı davranışlar, fizyolojik etkileri ise konsantrasyon kabiliyetinde azalma, kalp atış hızında yükselme ve titremedir. Kendine güvende azalma, umutsuzluk, korkma ve utanma duyguları da matematik kaygısının bazı önemli duygusal etkileri olarak bilinmektedir (Baloğlu, 2001).

Atik (2009) tarafından da ifade edildiği gibi Snyder, Feldman, Shorey ve Rand (2002) umudun, bireyin psikolojik ve fiziksel iyi oluşunu yordamada pozitif bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Snyder, Feldman, Taylor, Schroeder ve Adams (2000) tarafından umudun, sorun ortaya çıkmadan önceki (temel önleme) ve sonraki aşamalarda (ikincil önleme) önleyicilik açısından önemli katkıları olabileceği bilinmektedir (Atik, 2009; Atik ve Kemer, 2009). Umut düzeyi yüksek bireylerin istedikleri amaca ulaşmak için birçok yol bulabileceklerine inandıkları (Snyder ve ark., 1991); engellerle karşılaşıldığında ise bu inanç sisteminin etkisinin bireyin yaklaşımını belirlemede önemli bir rol oynadığı (Snyder, Ilardi, Cheavens, Michael, Yamhure ve Sympson, 2000) bilinmektedir (Atik, 2009; Atik ve Kemer, 2009).

İnsan hayatının birçok yönüne şekil veren önemli bir düşünce biçimi olan umudun; çocukluktan itibaren oluştuğu düşünüldüğünde, çocuklarla yapılacak çalışmaların önemi büyüktür. Bunun yanı sıra, umutla ilgili yapılan çalışmalarda umut düzeyinin öğrencilerin akademik başarısı, fiziksel ve ruh sağlığı ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. (Atik ve Kemer, 2009). Matematik dersinde kaygılı olan öğrenciler de derste yanlış anlama, çaresizlik, özgüven eksikliği, umutsuzluk, korku, utanç, nefret ve panik gibi tepkiler göstermektedir. Doğal olarak zamanla artan bu olumsuz tepkiler, öğrencinin öğrenmesini engellemekte ve başarı düzeyini düşürmekte; bu nedenle de matematik kaygısının nedenlerini bulmak önem taşıyan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Alkan, 2010). Bu bağlamda, matematik kaygısı olan öğrencilerin umutsuzluğa kapılma durumları göz önüne alınarak bu araştırmanın yapılması planlanmıştır.

Ülkemizde ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri ile ilgili olarak Yenilmez (2010) tarafından yapılmış olan bir araştırmaya rastlanılmaktadır. Bunun dışında Türkiye'de ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygısının umut düzeyiyle ilişkisinin araştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamış olunması, bu araştırmanın önemidir. Bu önemden hareketle, bu araştırmanın matematik kaygısı ve

matematik kaygısının umutla ilişkili olup olmadığına dair ile ilgili alan yazına katkın sağlayacağı ve yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra matematik kaygısı ve umut arasındaki ilişkinin olup olmadığına değinilmesi açısından öğrenciler ve öğretmenler için de bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Problem Durumu

İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırmanın problem durumu ve alt problemleri aşağıdaki biçimde ifade edilmektedir.

1- İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeyleri;

a- Cinsiyete,

b- Ailenin gelir düzeyine,

c- Akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?

2- İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı matematiğe olan ilgi düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Matematik kaygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişki nasıldır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Anadolu yakasında öğrenim görmekte olan 8.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemini ise İstanbul ili Anadolu yakasında öğrenim görmekte olan rasgele seçişmiş 193 ilköğretim 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Bindak (2005) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği". Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen, Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çocuklarda Umut Ölçeği" ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmış ve bağımsız grup t testi, Kruskal Wallis Testi, ANOVA, Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi ile bulgulara ulaşılmıştır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Bu kısımda, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler ve kişisel bilgi formu tanıtılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmanın problemine yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada başarı notu olarak öğrencilerin birinci dönem matematik dersi karne notları alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin bilgiler ise aşağıda tanıtılmıştır.

2.1.1. İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin matematik kaygılarını ölçmek amacıyla Bindak (2005) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan bu ölçekte 9'u olumlu (matematik kaygısını destekleyen) ve 1'i olumsuz (matematik kaygısını desteklemeyen) olmak üzere toplam 10 madde bulunmaktadır. Ankette bulunan kaygı için olumlu maddeler 5-4-3-2-1 şeklinde ve olumsuz maddeler ise 1-2-3-4-5 şeklinde puanlanmıştır. Puanın yüksek olması matematik kaygısının yüksek olduğunu belirtmektedir.Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.84 olup, bu çalışmadaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.83'tür.

2.1.2. Çocuklarda Umut Ölçeği

Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) Snyder ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilmiş, "amaca ulaşma yolları" (pathways) ve "amaca güdülenme" (agency) olmak üzere iki boyuttan oluşan bir ölçektir. Atik ve Kemer (2007) tarafından Türkçe'ye çevrilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çocukların sürekli umut düzeylerini belirlemek için kullanılan bu ölçek, toplamda 6 maddeden oluşmakta ve 8-16 yaş arası çocuklarda kullanılabilmektedir. Toplamda 6 maddeden oluşan ölçek, likert tipi derecelemeye uygun olarak; "Hiçbir Zaman=1, Nadiren=2, Bazen=3, Sık sık=4, Çoğu Zaman=5 ve Her Zaman=6" şeklinde derecelenmektedir. Ölçeğin puanlanması her bir maddeden alınan puanın toplanmasıyla yapılırken, ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 36, en düşük puan 6'dır. Ölçekteki tek sayılı maddeler amaca güdülenme boyutunu, çift sayılı maddelerse amaca ulaşma yolları boyutunu oluşturmaktadır. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, farklı örneklemler için, .72 ve .86 arasında değişmektedir. Snyder ve arkadaşları (1997), umudun bu iki alt boyutun toplamından oluştuğunu, fakat bu alt boyutların ayrı boyutlar olarak kullanılmaması gerektiğini ve bundan dolayı da sadece toplam ölçek için iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasının uygun olacağını belirtmişlerdir (Atik ve Kemer, 2009). Bu araştırmada da katılımcıların umut puanları, toplam puan üzerinden değerlendirilerek analize sokulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeylerinin; cinsiyete, ailenin gelir düzeyine ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Örneklemdeki öğrencilerin matematik kaygısı ve umut düzeylerinin, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonuçları Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Matematik Kaygı Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	X	SS	SH_x	t testi		
						t	Sd	p
Matematik Kaygı	Erkek	125	24,232	8,837	0,790	-1,636	191	0,103
	Kız	68	25,2794	6,27206	,76060			

Tablo 1' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik Kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (t=-1,636 , Sd=191, p>.05). Bu durumda yapılan araştırmada öğrencilerin matematik kaygılarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmektedir.

Tablo 2. Umut Ölçeği Puanlarının Öğrencinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	**N**	**X**	**SS**	**SH_x**	t testi		
						t	**Sd**	**p**
Umut ölçeği	Erkek	125	25,7120	6,63910	,59382	0,441	191	0,66
	Kız	68	25,2794	6,27206	,76060			

Tablo 2' de görüldüğü gibi, öğrencilerin Umut Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (t=0,441 , Sd=191, p>.05). Bu durumda yapılan araştırmada öğrencilerin umutlarının cinsiyet değişkenine göre değişmediği görülmektedir

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeylerinin, ailenin gelir düzeyine ve akademik başarıya göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis Testi Sonuçları sırasıyla Tablo3, 4, 5 'te verilmiştir.

Tablo 3. Matematik Kaygı Puanlarının Ailenin gelir düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Matematik Kaygı	0-499	10	112,80	7,071	3	0,070
	500-999	43	105,40			
	1000-1499	47	107,65			
	1500 ve üstü	93	86,04			

Tablo 3' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik Kaygı puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan **Kruskal Wallis Testi** sonucunda, öğrencilerin matematik kaygılarını ile gelir düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. (p>.05). Öğrencilerin umut ölçeği puanlarının ailenin gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan Kruskal Wallis Testi sonucunda da öğrencilerin umutları ile gelir düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (X^2=7,658; p>.05). Bu durumda öğrencilerin matematik kaygısı ve umut düzeylerinin ailenin gelir düzeyiyle ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.Matematik Kaygı Puanlarının Matematik Başarı notu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p

Matematik Kaygı	1	17	128,82	60,064	4	0,000
	2	41	127,63			
	3	51	116,00			
	4	39	81,45			
	5	45	49,01			
	Toplam	193				

Öğrencilerin matematik kaygıları ile matematik başarı notları arasındaki ilişkiyi incelemek için uygulanan Kruskal Wallis Testi sonuçlarına göre, gruplar arasında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Hangi gruplar arasında farkın anlamlı olduğunu saptamak için gruplara tek tek Mann Whitney-U testi uygulanmış ve sonuç olarak Matematik kaygısı düzeyinin matematik başarı notlarının artmasıyla beraber azaldığı saptanmıştır.

Tablo 5. Umut ölçeği Puanlarının Matematik başarı notu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	Sd	p
Umut Ölçeği	1	17	69,88	30,232	4	0,00
	2	41	79,51			
	3	51	91,72			
	4	39	90,03			
	5	45	135,21			
	Toplam	193				

Tablo 5' te görüldüğü gibi, öğrencilerin Umut Ölçeği puanlarının matematik başarı notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan **Kruskal Wallis Testi** sonucunda, öğrencilerin umut ölçeği puanları ile matematik başarı notları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p< .05$). Gruplar arasındaki dağılım tek tek Mann Whitney-U testi yapılarak saptanmaya çalışılmış ve yapılan testler sonucunda matematik başarı notlarının artmasıyla öğrencilerinin umut düzeylerinin arttığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının matematiğe olan ilgi düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin analiz sonuçları Tablo 6 ve 7'de verilmiştir.

Tablo 6. Matematik Kaygı Puanlarının İlköğretim öğrencilerinin Matematik İlgi düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

N, SS ve	Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N		SH_x	Var. K.	K.T.	Sd	K.O.	F	p
Matematik Kaygı	Düşük	47	30,869	8,765	G.Arası	4317,497	2	2158,74	33,73	0,00
	Orta	93	26,217	7,553	G. İçi	12028,870	188	63,98		
	İleri	53	18,000	8,062	Toplam	16346,366	190			
	Toplam	193	25,057	9,275						

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğrencilerin Matematik Kaygı puanlarının, Matematik İlgi Düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan ANOVA sonucunda gruplar arasında anlamlı düzeydedir. (p<.05). Gruplar arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde çıkması sonucunda uygulanan Pot Hocs testine göre Levene's Testi sonuçlarına göre grubun homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir (p>0.05) Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu bulabilmek için uygulanan Scheffe post-hoc testine göre gruplar arasındaki fark şu şekildedir:

Tablo 7. Matematik Kaygı Puanlarının Matematik İlgi Düzeyi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc SCHEFFE Testi Sonuçları

Yaş (i)	Yaş (j)	Ort.Farkı (i-j)	SH_x	p
Düşük	Orta	4,65217*	1,44444	,006
	İleri	12,86957*	1,61189	,000
Orta	Düşük	-4,65217*	1,44444	,006
	İleri	8,21739*	1,37939	,000
İleri	Düşük	-12,86957*	1,61189	,000
	Orta	-8,21739*	1,37939	,000

Post hoc testi sonucuna göre matematik ilgi düzeyi ileri olan öğrencilerin, matematik ilgi düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Araştırmanın esas ve üçüncü alt problemi olarak ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmış ve analiz sonucunda elde edilen bulgu Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Matematik Kaygı Puanları ile Umut Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	N	r	p
Matematik Kaygı/Umut	193	-0,491	0,00

Tablo 8' de görüldüğü gibi, matematik kaygı puanları ile Umut Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere uygulanan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır (r=-,0491; p<.05). Anlaşılmaktadır ki Matematik kaygısı azalan öğrencilerin umutları artarken, Matematik kaygısı artan öğrencilerin umutları azalmaktadır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularından ilkinde matematik kaygısı ve umut ölçeği puanlarının; cinsiyet ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği, akademik başarıya göre olumlu bir değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Matematik kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu, Bindak (2005), Dede ve Dursun (2008) ve Yenilmez ve Midilli (2006), Şahin (2004) tarafından desteklenmektedir. Umut düzeyinin cinsiyete

göre farklılaşmadığı bulgusunu ise Yenilmez (2010) ve Atik ve Kemer (2009) tarafından yapılan araştırmalar destekler niteliktedir. Bununla birlikte, literatür incelendiğinde, gerek matematik kaygısı gerekse umut düzeyinin cinsiyete yönelik sonuçlarının tutarlı olmadığı görülmektedir. Baloğlu (2001) tarafından da ifade edildiği gibi matematik kaygısı boyutunda cinsiyet farklılıkları en çok araştırılan kişisel faktörlerden birisi olmasına rağmen, araştırma sonuçlarında halen net bir sonuca ulaşılmadığı bilinmektedir. Umutsuzluk düzeyiyle ilgili (Yenilmez, 2010) ve umut düzeyine ilişkin (Atik ve Kemer, 2009) yapılan araştırmaya ilişkin olan tartışmalarda da umudun cinsiyete ilişkin ne denli etkili olup olmadığına dair net bir sonuca varılmadığı görülmektedir. Bir diğer taraftan, bulgular matematik kaygısı ve umut ölçeği puanlarının ve ailenin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermediği yönünde olmakla birlikte orta ve üstü gelir seviyesindeki öğrencilerin daha az kaygılı ve umutlu olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının daha umutsuz olduğu (Yenilmez, 2010) ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrencilerdeki matematik kaygı düzeyine etkisinin olduğu (Arı, Savaş ve Konca, 2010) sonucuna varıldığı görülmektedir. Bu durumda bu araştırmanın bulguları da cinsiyet ve ailenin gelir düzeyi değişkenleri açısından farklılık olmadığını göstermekle birlikte, araştırılması gereken açık bir problem olarak değerlendirilebilir.

Öğrencilerin matematik başarılarındaki artışa göre matematik kaygılarında azalma olduğu Şahin (2008, 2004), Dursun ve Bindak (2011), Yenilmez ve Özabacı (2003) tarafından yapılan araştırmalarla desteklenmektedir. Bununla birlikte, matematik kaygısının matematik başarısı üzerindeki etkileri konusunda fikir ayrılıkları görülmektedir. Bazı araştırmalarda matematik kaygısın; matematik başarısı ile bir bağlantısı bulunamazken, çok sayıda araştırmada matematik başarısını olumsuz yönde etkilediğine dair bulgular vardır (Baloğlu, 2001,2004). Matematik dersindeki başarısızlığın tek nedeni matematik kaygısı olmayıp, matematik kaygısının tek nedeni de matematik dersindeki başarısızlık değildir. Ancak bilinen bir gerçek her iki durum da birbirini etkilemektedir (Peker ve Şentürk, 2012). Bunun yanı sıra öğrencinin matematik dersiyle ilgili olarak kendine olan güveninin artması, başarabileceği duygusunu yaşaması bu konudaki tutumunu olumlu yönde etkilemekte ve başarılı olmayı yaşadıkça kaygı düzeyinin de düştüğü bilinmektedir. Bu başarının sadece matematikte değil diğer derslerden alınmış bir başarı olması bile matematiğe yönelik kaygı düzeyini olumlu yönde etkilemektedir (Yenilmez ve Özabacı, 2003). Bu bağlamda akademik başarıyı yordamada güçlü bir kişilik özelliği olarak vurgulanmış olan umudun, akademik başarıya olumlu katkısı göz önüne alınırsa, öğrencilerin daha önceki akademik başarıları düşük ise, umutlu düşünceyi geliştirmelerinin daha güç olacağı söylenebilir (Atik ve Kemer, 2009). Yenilmez (2010) tarafından da ifade edildiği gibi matematik başarı düzeyi zayıf olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. O halde matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin umut düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu matematik ilgi düzeyi ileri olan öğrencilerin, matematik ilgi düzeyi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilere göre matematik kaygılarının anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Bu bulgu, Peker ve Şentürk (2012) ve Şahin (2008) tarafından yapılan çalışmalar tarafından desteklenmektedir. Araştırmalarda, matematik dersini sevdiğini belirten öğrencilerin matematik kaygılarının matematik dersini sevmediğini belirten öğrencilerinkine göre daha düşük olduğunu belirlenmiştir. Savaş, Taş ve Duru (2010) tarafından da ifade edildiği gibi öğrencilerin matematik deneyimleri arttıkça matematiğe yönelik tutumları da olumlu ya da olumsuz yönde gelişmeye başlar. Buna göre de matematik ilgi düzeyi ileri olan öğrencilerin

matematik kaygı düzeylerinin düşük olma nedeni, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmiş olmalarından kaynaklanıyor olabileceği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın son bulgusu olarak, matematik kaygısı artan öğrencilerin umutlarının azalmakta olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda örneklemdeki sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve umut düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Umut bireyin psikolojik sağlamlığını arttırmada ve olumsuz durumlarda bireyi korumada önemli bir role sahip olup, yüksek umut düzeyi bireyin sorunla baş etme ya da problem çözme becerisini geliştirmesine de katkıda bulunmaktadır (Atik, 2009). Umudun, karşılaşılan sorunlarda önleyici ve koruyucu rolü ve stres durumlarındaki dayanıklılığı arttırıcı fonksiyonunun olduğu (Atik ve Kemer, 2009) düşünüldüğünde, matematik kaygısı ile umut arasındaki ilişkinin negatif olması bulgusu anlamlıdır. O halde, umut düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik kaygısının azaldığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak araştırmaya ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler verilebilir:

- Bu araştırma 193 sekizinci sınıf öğrencisiyle sınırlı olup, daha büyük örneklemle aynı sınıflarda ve ilköğretim ikinci kademedeki diğer sınıflarda da benzer bir araştırma yapılabilir.
- Cinsiyet ve ailenin ekonomik düzeyi faktörünün araştırılacağı kapsamlı nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.
- Matematik kaygısının çok yönlü bir kaygı olduğu düşünüldüğünde, kaygı oluşumuna neden olan diğer alt faktörlerin belirlenmesine yönelik ve umut düzeyiyle ilişkisinin araştırılacağı araştırmalar yapılabilir.
- Var olan matematik kaygısını giderme konusunda çalışmalar yapılabilir ve bu konuda psikolojik danışmanlardan yardım alınabilir.
- Çocuklarda umut düzeyini yükseltecek ve matematik kaygısının azalabileceği yönünde psikolojik danışmanlar tarafından çalışmalar yapılabilir.
- Matematik kaygısını giderme yönünde öğretmenlerin ve ailenin desteğine başvurulabilir ve bu konuda öğretmenler ve aileler için seminerler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

Alkan, V. (2010). Matematikten Nefret Ediyorum. Pamukkale University Journal of Education, Number 28 July 2010/II: 189-199.

Arı, K., Savaş, E. ve Konca, Ş. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının nedenlerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 211-230.

Atik, G. (2009). Zorbalığı yordayıcı bir değişken olarak umut. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 42(1), 53-68.

Atik, G.&Kemer, G. (2009). Psychometric Properties of Children's Hope Scale: Validity and Reliability Study. Elementary Education Online, 8(2), 379-390. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Baloğlu, M. (1999). A Comparision of Mathematics Anxiety and Statistics Anxiety in Relation of General Anxiety. ERIC Document Reproduction Service No, ED 436 703.

Baloğlu, M. (2001). Matematik Korkusunu Yenmek. Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri , 1(1), 59-76.

Baloğlu, M. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

Baloğlu, M.&Koçak, R. (2006). A multivariate investigation of the differences in mathematics anxiety. Personality and Individual Differences, 40, 1325–1335.

Betz, N. E. (1978). Prevalence, distribution and correlates of math anxiety in college students. Journal of Counselling Psychology, 25(5), 441-448.

Bindak, R. (2005). İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği. Fırat Ün. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi. 17 (2), 442-448.

Dede Y. & Dursun Ş. (2008). İlköğretim Ii. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi., Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, cilt.XXI, ss. 295 -312.

Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. C. Ü.Sosyal Bilimler Dergisi, 35(1), 18-21.

Peker, M. & Şentürk, B. İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34, 21-32.

Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. Journal of Counselling Psychology, 19, 551-554.

Savaş E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Factors Affecting Students' Achievement in Mathematics. *Inonu University Journal of the Faculty Of Education.* 11 (1), 113-132.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M. Ware, L., Danovsky, M., & et al. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. Journal of Pediatric Psychology, 22(3), 399-421.

Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & et al.(1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. Journal of Personality and Social Psychology, 60, 570-585.

Snyder, C. R., Ilardi, S. S., Cheavens, J., Michael, S. T., Yamhure, L., & Sympson, S. (2000). The role of hope in cognitive-behavior therapies. Cognitive Therapy and Research, 24(6), 747–762.

Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. Applied and Preventive Psychology, 15, 262-295.

Snyder, C. R., Feldman, B. D., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. Professional School Counseling, 5(5), 298-307.

Şahin, F.Y. (2000). Matematik kaygısı, Eğitim Araştırmaları, (1) 2, 75-79.

Şahin, F.Y; (2004) orta öğretim ve Üniversite öğrencilerinin Matematik Korku düzeyleri; Kuram ve Uygulamada EgitimBilimleri , cilt3, sayı5,57-74.

Şahin, F.Y. (2008). Mathematics anxiety among 4th and 5th grade Turkish elementary school students. International Electronic Journal of Mathematics Education, 3(3), 179-192.

Yenilmez, K. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri, *Hacettepe University Journal of Education*, **38**, 307-317.

Yenilmez, K. ve Midilli, P. (2006). İlkögretim Ögrencileri ve Velilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri", *Eskisehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 97-112.

Yenilmez, K. ve Özabacı, N.Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 132-146.

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL ANLAYIŞINI GELİŞTİRMEK İÇİN MATERYAL KULLANIMI

Yrd. Doç. Dr. Hülya Kılıç Yrd. Doç. Dr. Zelha Tunç Pekkan Afitap Aydan Özkan
Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Öğretmenliği Bölümü, İSTANBUL
hulya.kilic@yeditepe.edu.trzelha.pekkan@yeditepe.edu.tr aaozkan@yeditepe.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 6. sınıf öğretim programındaki konuların materyal destekli etkinliklerle pekiştirilmesinin öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkısını ve öğrencilerin matematik kaygısı ve matematiğe karşı tutumları üzerindeki etkilerini incelemektir. Çalışmanın örneklemini, sosyoekonomik seviyesi düşük olan bir bölgede yer alan bir ortaokuldan gönüllülük esasına göre seçilmiş 20 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarını içeren karma araştırma deseni kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında öğretim programı paralelinde çeşitli etkinlikler planlanmakta ve etkinlik uygulamaları videoya kaydedilmektedir. Uygulamalar öncesinde öğrencilere problem çözme testi ile tutum ve kaygı ölçekleri verilmiştir. Aynı test ve ölçekler uygulamalar sonrasında da verilecek ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılacaktır. Detaylı veri analizi tüm etkinlikler tamamlandıktan sonra yapılacaktır. Ancak her hafta uygulamalar sonrasında yapılan video ve etkinlik yaprağı analizleri öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerinde değişiklikler olduğunu, matematiksel bir duruma veya probleme farklı yorumlar ve çözümler getirmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Materyal kullanımı, problem çözme, tutum, kaygı

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effects of using manipulative in teaching mathematics on the sixth grade students' mathematical thinking and problem solving abilities. The effects of using manipulative on students' attitudes towards mathematics were also investigated. Twenty students volunteered to participate in the study. Mixed method design was used to collect and analyze data. The tasks were prepared by the research team and the in-class applications were videotaped. A problem solving test and math attitude and math anxiety scales were administered before the applications and they will be repeated at the end of the semester. The results of problem solving test and the scales will be compared and the videotapes will be analyzed to support the findings about students' mathematical understanding. Although data collection is not finished yet, a preliminary analysis of data reveals that students are getting better in mathematical thinking and problem solving.

Keywords: Manipulative, problem solving, attitude, math anxiety

1. GİRİŞ

Matematik, somut gerçekleri belirtmek ve modellemek için kullanılan, kendine özgü bir dili ve sistematik bir yapısı olan ve zihinsel düşünme becerisi gerektiren bir bilimdir. Matematiğin bu yapısı, öğrenilmesi ve öğretilmesinde karşılaşılan sorunların da ana nedenlerinden biri olmaktadır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğrencilerin en zorlandıkları derslerin başında matematik gelmektedir (Baykul, 2009). Matematik öğreniminde ilkokul yıllarında başlayan zorluklar ve matematiğe karşı gelişen olumsuz tutum, ilerleyen yıllarda katlanarak büyümekte ve ulusal ve uluslararası değerlendirme sınavlarında elde ettiğimiz sonuçlar matematikteki başarımızın ne kadar düşük olduğu ortaya koymaktadır (Program for International Student Assessment [PISA], 2009; Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS], 2007). Örneğin, 2009 yılı PISA sonuçlarına göre Türk öğrencilerin ortalama matematik okuryazarlığı 2. düzey ve altındadır. PISA değerlendirmesine göre 2. düzeye erişmiş öğrenciler ancak doğrudan çıkarım yapmaktan başka bir beceriye gerek olmayan durumları tanıyabilir ve yorumlayabilirler. Bu durum Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) matematik öğretiminde hedeflediği öğrenim çıktılarıyla uyuşmamakta (MEB, 2009) ve matematik öğretiminde acil ve etkili tedbirler alınması gereğini ortaya koymaktadır.

Bilişsel gelişim kuramına göre öğrenciler 7-11 yaşları arasında somut işlemler yapabilmekte, 11 yaşından sonra ise soyut düşünmeye başlayabilmektedir (Baykul, 2009; Senemoğlu, 2009). Öğrencinin somut işlemler evresinden soyut düşünme evresine geçişi özellikle matematik dersindeki başarısını etkileyecek bir durumdur. Çünkü somut işlemler evresinde öğrenci basit dört işlem sorularını ve günlük yaşantısıyla bağlantılı basit problemleri çözebilmekte ancak soyut kavramları içeren durumları anlamakta ve akıl yürütme gerektiren problemleri çözmekte zorlanmaktadır. Bu nedenle, öğrencinin bu geçiş dönemine rastlayan 6. sınıf seviyesinde matematik derslerinin geçişi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar matematik derslerinde materyal kullanımının öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarına olumlu katkılarının olduğunu ve matematik başarısını artırdığını göstermektedir (ör: Körükcü, 2008; Manches, O'Malley & Benford, 2010; Moyer, 2001; Tuncer, 2008; Yolcu & Kurtuluş, 2010).

Matematik derslerinde kullanılan materyallerin temel amacı modelleme yoluyla öğrencinin matematiksel kavramları, işlemleri ve ilişkileri anlamasını kolaylaştırmak ve akıl yürütme, uzamsal düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktır. Materyaller, öğrencilere soyut olan matematiksel kavramların örneğin sayı, küme, düzlem, vb. tanımlarını veya neyi ifade ettiklerini daha iyi anlama fırsatı vermekle beraber bu kavramlarla ilgili problem durumlarını daha iyi kavramalarına ve problemleri çözmek için uygun stratejiler geliştirmelerine yardımcı olur. Böylece öğrenci, pasif dinleyici rolünden aktif öğrenen durumuna geçecektir. Materyaller sadece derse görsellik katmak amacıyla kullanıldığında matematik başarısı üzerinde istenilen etkiyi göstermeyebilirler (Kamii, Lewis, & Kirkland, 2001; Moyer, 2001). Bu nedenle, öğretmenin ilgili konuyu öğretmek için uygun materyaller seçmeleri, bu materyallerin amacına uygun kullanımına yönelik etkinlik geliştirmeleri, öğrencileri doğru şekilde yönlendirmeleri önemlidir. Ancak sınıfların kalabalık olduğu ve okulun fiziksel ve maddi imkanlarının yetersiz olduğu durumlarda öğretmenler bu tür materyalleri kullanmayıp öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerini tercih edebilmektedir. Bu durumda, öğrencinin matematiğe ilişkin olası anlama ve öğrenme güçlüğü daha da artabilecektir.

Her ne kadar okullardaki matematik öğretiminin kalitesini belirleyen temel faktörlerden biri öğretimin planlanlaması olsa da okulun ve sınıfların fiziksel yapısı, öğrencilerin ve ailelerinin matematiğe karşı tutumları öğrencilerin matematik başarısını etkileyemektedir. Özellikle sınıfların kalabalık olduğu, derslerin çoğunlukla

anlatım yöntemiyle işlendiği, öğrencinin anlamadığı konuyu soracağı veya yardım alacağı bir kişinin bulunmadığı durumlarda öğrencilerin başarıları düşük olmaktadır (Dursun & Peker, 2003). Bu nedenle bu çalışma, sosyoekonomik seviyesi düşük olan bir bölgede yer alan bir ortaokulda gönüllülük esasına göre seçilmiş 6. sınıf öğrencileriyle yürütülmüş, materyal kullanımını destekleyen etkinliklerin gerçekleştirildiği Matematik Atölyelerinin hem öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerine hem de matematiğe karşı olan tutumlarına ve kaygı düzeylerine etkisi araştırılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini İstanbul'un sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgesinde yer alan bir ortaokuldaki 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Belirlenen okulda ikili öğretim yapılmaktadır. *Matematik Atölyesi* adı altında gerçekleştirilen etkinlikler, haftanın bir günü ve öğleden önce yapılacağı için katılımcılar, öğleden sonra öğretim gören 6. sınıf öğrencileri arasından gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Yapılacak çalışmanın etkililiğini daha iyi belirleyebilmek için en fazla 30 öğrencinin çalışmalarda yer alabileceği ön görülmüş, 20 öğrenci çalışmalara katılmaya gönüllü olmuştur. Atölye etkinlikleri, okul tarafından sağlanan bir derslikte yapılmakta, etkinlikler sırasında kullanılan materyaller ise araştırma ekibi tarafından sağlanmaktadır.

2.2. Veri toplama

Çalışmanın verileri 2012-2013 öğretim yılının Kasım-Haziran ayları arasında toplanmaktadır. Nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmaktadır. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmek için 7 maddeden oluşan ve 6. sınıf konularını içeren yazılı yoklama tipinde bir test oluşturulmuştur. Öğrencilerin matematik tutumlarını ölçmek için 20 maddeden oluşan ve Nazlıçiçek ve Erktin (2002) tarafından geliştirilen Matematik Tutum Ölçeği kullanılmaktadır. Öğrencilerin matematik kaygısını ölçmek için ise 45 maddeden oluşan ve Erktin, Dönmez ve Özel (2006) tarafından geliştirilen Matematik Kaygı Ölçeği kullanılmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak ise video çekimleri ve öğrencilerin üzerinde çalıştıkları etkinlik yaprakları kullanılacaktır. Yapılan tüm etkinlikler videoya kaydedilmektedir. Matematik Atölyesinde gerçekleştirilen her etkinlikte, öğrencilere yönerge veya çalışma sayfası niteliğinde etkinlik yaprakları verilmekte ve etkinlikler sonrası bu yapraklar toplanarak bir kopyası alınmaktadır. Sonraki hafta etkinlik yaprağı öğrenciye geri verilmekte ve atölye dosyalarına koymaları istenmektedir.

Matematik Atölyesi etkinlik programı araştırma ekibi tarafından 6. sınıf öğretim programının paralelinde hazırlanmaktadır ve tüm öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler tasarlanmaktadır. Etkinlikler sırasında verilen etkinlik yaprakları araştırma ekibi tarafından geliştirilmektedir. Etkinliklerin atölyelerde uygulanması sırasında ekipte yer alan öğretim üyelerinden biri liderlik etmektedir. Atölyelere, Matematik Öğretmenliği bölümünde okuyan bazı öğretmen adayları da katılmaktadır. Öğretmen adayları yapılacak olan etkinlikler ve etkinlik sırasında neler yapmaları gerektiği hakkında atölyeler öncesinde bilgilendirilmektedir.

2.3. Veri analizi

Nicel veri toplama araçları olarak kullanılan problem çözme testi ile tutum ve kaygı ölçekleri ön test-son test şeklinde uygulanacak ve Mann-Withney U testi ile arada anlamlı bir fark olup olmadığı incelenecektir.

Test ve ölçeklerin ilk uygulamaları yapılmış ancak son uygulama henüz yapılmamıştır. Problem çözme testinin kapsam geçerliliği araştırma ekibindeki uzmanlar ve veri toplanan okuldaki 6. sınıf matematik öğretmenleri tarafından uygun bulunmuştur. Testin güvenirliği için puanlama güvenirliği ve ön test-son test güvenirliği incelenecektir. Puanlama güvenirliği için puanlandırma cetveli oluşturulmuştur ve testler iki ayrı uzman tarafından değerlendirilecektir. Ön testler incelenmiş ve puanlama güvenirliği tam (1.00) olarak elde edilmiştir. Mayıs ayı sonunda ise son test uygulanıp değerlendirilecektir.

Matematik Atölyesi'nde gerçekleştirilen etkinlikler video kaydı altına alınmaktadır. Her hafta çekilen videoların kabaca çözümlemesi yapılmaktadır. Videoların detaylı çözümleri veri toplama süreci bittiğinde yapılacaktır. Atölyelerde dağıtılan etkinlik kağıtları her etkinlik sonrası toplanmakta ve bir kopyası alınmaktadır. Her hafta etkinlik kağıtları da incelenmekte ve öğrencinin gelişimine ve atölye etkinliğinin geneline ilişkin değerlendirme notları tutulmaktadır.

3. BULGULAR

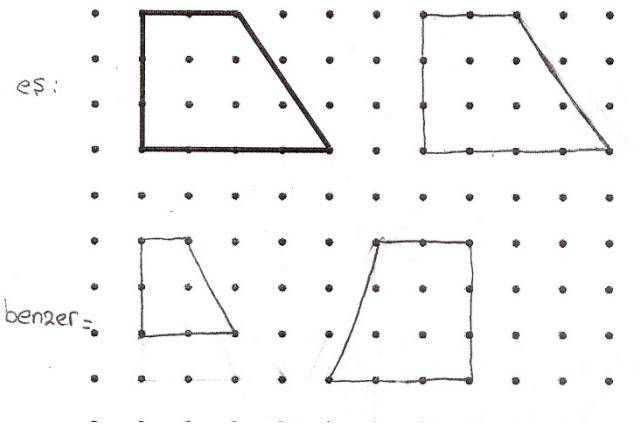
Bu çalışma kapsamında planlanan etkinlik programına ilişkin veri toplama süreci halen devam etmektedir. Ancak problem çözme testi ile tutum ve kaygı ölçeklerinin ön test sonuçları analiz edilmiştir. Tamamlanan 12 etkinliğe ait videoların kaba çözümleri ve öğrencilerin etkinlik yaprakları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara aşağıda kısaca değinilmektedir.

Problem çözme testi 100 puan üzerinden olup soru maddeleri sayılar, kümeler, denklem kurma, EBOB-EKOK, alan-çevre, kesirler ve geometrik dönüşümler konularını içermektedir. Öğrencilerin ön test ortalaması 48.93 olup standard sapması 21.79'dur. Öğrencilerin EBOB-EKOK, alan-çevre, kesirler ile ilgili soruları yapamadıkları görülmüştür. Tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 100'dür ve puanın yüksek olması öğrencinin matematiğe karşı tutumunun olumlu olduğunu belirtir. Çalışmaya katılan öğrencilerin tutum ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması 90.20 ve standard sapması 6.52'dir. Bu durum öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir. Matematik kaygı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 180'dir. Öğrencinin puanının yüksek olması, matematik kaygısının yüksek olduğunun göstergesidir. Katılımcıların kaygı ölçeğinden elde ettikleri puanların ortalaması 86.26 ve standard sapması 8.72'dir. Buna göre öğrencilerin matematik kaygısının yüksek olmadığı çıkarımı yapılabilir.

Matematik Atölyesinde yapılan etkinlikler, 6. sınıf öğretim programında materyal kullanımının önerildiği etkinliklerden yola çıkılarak hazırlanmıştır. Tamamlanan etkinliklerin konu dağılımı şu şekildedir: Geometrik şekiller, dönüşümler, eşlik-benzerlik, sayılar, kümeler, bölünebilme, EBOB-EKOK ve kesirler.

Matematik Atölyesi'nde yapılan ilk etkinlikler geometri konularına yönelik olmuştur. Geometrik şekiller, dönüşümler ve eşlik-benzerlik kavramları için geometri tahtası, noktalı kağıtlar, çizim setleri (açıölçer, pergel, cetvel) kullanılmıştır. Öğrencilere kullanılacak materyaller hakkında bilgi verildikten sonra bazı alıştırmalar yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin geometri tahtasını kullanarak verilen geometrik şekilleri (beşgen, yedigen, vb.) oluşturabildikleri, bazı dönüşümleri geometrik tahta üzerinde gösterebildikleri (öteleme, yansıma) görülmüştür. Öğrenciler, aynı işlemleri noktalı kağıt üzerinde de gerçekleştirebilmektedir. Öğrencilerin eşlik kavramını anladıkları ancak benzerlik kavramlarına ilişkin bazı yanılgılarının olduğu tespit edilmiştir. Geometri tahtası veya noktalı kağıt üzerinde verilen bir şeklin eş şeklini rahatlıkla oluşturabilmekte veya verilen şekiller

arasında eş şekilleri kolayca seçebilmektedirler. Öğrenciler "benzer şekiller" kavramını *bir şeklin belli bir oranda büyültülmesi veya küçültülmesiyle elde edilen şekiller* şeklinde tanımlamakta ancak verilen bir şeklin benzerini oluşturamamaktadır. Öğrencilerin çoğu verilen bir şeklin benzerini Şekil 1'deki gibi oluşturmuştur.

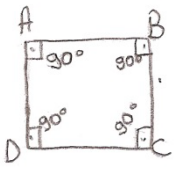


Şekil 1: Eşlik-benzerlik etkinliğinde verilen örnek öğrenci yanıtı

Öğrenciler, benzer şekilleri ilk görüşte birbirine benzeyen şekiller olarak yorumlamışlar, benzerlik kavramının matematiksel tanımını kullanmamışlardır. Bunun üzerine noktalı ve kareli kağıtlar kullanılarak benzerlik kavramını pekiştirici bir etkinlik daha yapılmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmının benzer şekilleri daha iyi anladığı, hatta eş şekillerin aynı zamanda benzer şekiller olduğu çıkarımını yapabildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin açıölçer ve pergel kullanımının zayıf olduğu tespit edilmiş ve bu beceriyi geliştirmek için bir etkinlik düzenlenmiştir. Öğrencilerin ilk başlarda rastgele oluşturdukları bir şekli daha sonra verilen şeklin geometrik özelliğini de dikkate alarak oluşturmaya başladıkları görülmüştür. Örneğin, bir kareyi ilk başta sadece dört kenarı eş olacak şekilde oluşturan bir öğrenci daha sonra bir dikdörtgen içine birbirine teğet olacak şekilde iki çember yerleştirirken önce çemberlerin merkezlerinin yerini ve çemberlerin yarıçapını belirlemiş ve sonrasında pergeliyle çemberleri oluşturmuştur (Şekil 2).

Etkinlik 3

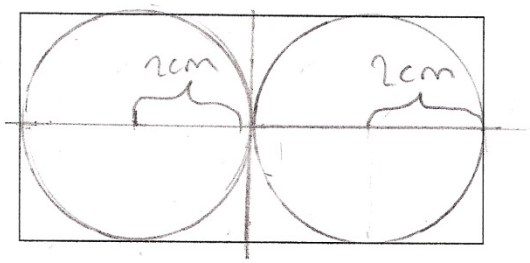
1. Cetvel, açıölçer ve pergel kullanarak bir kenarının uzunluğu 3 cm olan bir kare oluşturunuz. Kareyi nasıl oluşturduğunuzu kısaca yazınız.



Cetvel kullanarak üç cm olacak şekilde çizdim. Ardından da açı ölçer ile ölçtüm

Etkinlik 4

3. Aşağıda verilen dikdörtgen içine yanyana sığacak şekilde iki çember çiziniz. Nasıl bir yol izlediğinizi yazınız.



Şekil 2: Geometrik çizim etkinliklerinde bir öğrencinin verdiği yanıtlar

Matematik Atölyesi'nde sayılarla ilgili etkinlikler, problem çözme becerisinin pekiştirilmesine yönelik olmuştur. Öğrencilere, öncelikle, problem çözme stratejileri ve bu stratejileri nasıl kullanacaklarına ilişkin örnekler verilmiş, daha sonra bu stratejileri kullanabilecekleri problemler sorulmuştur. Öğrencilerin farklı stratejileri kullanmaya çaba gösterdikleri ve verilen problemleri doğru olarak çözebildikleri görülmüştür.

Kümelerle ilgili yapılan etkinlikte öğrencilerin kesişim, birleşim, fark ve evrensel küme kavramlarını pekiştirmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin bu kavramlarda genel olarak iyi oldukları görülmüştür. Bu kavramların pekiştirilmesine yönelik hazır bir materyal kullanılmamış, araştırma ekibi tarafından bir materyal geliştirilmiştir. Öğrencilerin asal sayılar, bölünebilme kuralları ve bu kuralları uygulama konularında da iyi oldukları görülmüştür. Öğrencilerin çoğu verilen etkinlikleri rahatlıkla tamamlayabilmiştir. EBOB-EKOK problemleri için kullanılan materyal de araştırma ekibi tarafından geliştirilmiştir. Etkinlik öncesinde öğrencilerin verilen iki veya üç sayının EBOB veya EKOK'unu rahatlıkla bulabildikleri ancak bir problem verildiğinde problemin bu kavramların hangisiyle ilişkili olduğunu bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu nedenle EBOB ve EKOK problemine birer örnek teşkil edecek materyal hazırlanarak öğrencinin hangi durumda bunları kullanacaklarını bulmaları istenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı etkinlik sonrasında bu iki kavram arasındaki farkı daha iyi anlamışlardır.

Kesirler konusunda öncelikle temel kavramların hatırlatılmasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Kesir şeritleri ve daire kesirleri kullanılarak bir bütünden parça elde etme, verilen parçadan bütününe ulaşma ve denk kesirleri elde etme etkinlikleri yapılmıştır. Öğrencilerin denk kesirleri elde etmede ve bütünden parçalara ulaşmada çok zorlanmadıkları ancak verilen parçadan bütününe gitme konusunda bazı öğrencilerin sıkıntı yaşadığı gözlenmiştir. Bu öğrencilere bir bütünün belli bir parçasını ifade eden birim küpler verildiğinde bütünü oluşturan küp sayısını bulabilmişlerdir.

Matematik Atölyesi'nde gerçekleştirilen etkinliklere katılan bazı öğrencilerin bilgi eksikliği veya kavram yanılgıları olmasına rağmen işlenilen kavram veya durum materyallerle görselleştirildiğinde bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgılarının nispeten giderildiği görülmüştür. Ancak işlenilen kavramların tam olarak anlaşılması için daha fazla pekiştirici örneklerin yapılması gerekecektir.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada, materyal kullanımının öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkısı ve öğrencilerin matematik tutumu ve kaygısı üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın veri toplama süreci halen devam etmektedir. Ancak elde edilen verilerin bir kısmı kabaca analiz edilmiş ve materyal kullanımının öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi anlamalarına ve problem çözmelerine olumlu katkılarının olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin problem çözme testi ile tutum ve kaygı ölçeklerine ilişkin ilk sonuçları analiz edildiğinde, problem çözme becerilerinin zayıf olduğu ancak matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve matematik kaygılarının düşük olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin matematiğe yönelik ilgililerinin yüksek olması Matematik Atölyesi'nde yapılan çalışmalara aktif katılımlarına desteklemiştir. Ancak öğrencilerin bazı kavramlara yönelik bilgi eksiklikleri veya kavram yanılgıları, verilen etkinlikleri doğru şekilde anlamalarına engel teşkil edebilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi öğrenciler "benzerlik" kavramının matematikteki karşılığını tam olarak bilmemekte, bu kavramı anadildeki kelime anlamıyla yorumlamaktadırlar. Bu durum matematikteki benzerlik kavramına ilişkin bir kavram yanılgısına neden olmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarının giderilmesinde matematiksel kavramları somutlaştırmak etkilidir (Yolcu & Kurtuluş, 2010). Bu nedenle matematik derslerinde özellikle somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş yapılan ortaokul sınıf seviyelerinde materyal kullanımına yer verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Baykul, Y. (2009). İlköğretimde matematik öğretimi (1.-5. sınıflar). Ankara: Pegem Akademi.

Dursun, Ş., & Peker, M. (2003). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde karşılaştıkları sorunlar. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 27, 135-142.

Erktin, E., Dönmez, G., & Özel, S. (2006). Matematik kaygısı ölçeğinin psikometrik özellikleri. Eğitim ve Bilim, 31(140), 26-33.

Kamii, C., Lewis, B. A., & Kirkland, L. (2001). Manipulatives: When are they useful? Journal of Mathematical Behavior, 20, 21-31.

Körükcü, E. (2008). Tam sayılar konusunun görsel materyal ile öğreniminin 6. sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2009). İlköğretim matematik dersi 6.-8. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB.

Manches, A., O'Malley, C., & Benford, S. (2010). The role of physical representations in solving number problems: A comparison of young children's use of physical and virtual materials. Computers & Education, 54, 622-640.

Moyer, P. S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. Educational Studies in Mathematics, 47, 175-197.

Nazlıçiçek, N., & Erktin, E. (2002). Ilköğretim matematik öğretmenleri için kısaltılmış matematik tutum ölçeği. [online] http://www .fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabından alınmıştır.

PISA 2009 Results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I), http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.

TIMSS 2007 International Mathematics Report (2008). Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P. (with Olson, J.F., Preuschoff, C., Erberber, E., Arora, A., Galia, J.), TIMSS & PIRLS International Study Center, Massachusetts.

Tuncer, D. (2008). Materyal destekli matematik öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına ve başarının kalıcılık düzeyine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Yolcu, B., & Kuruluş, A. (2010). 6. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme yeteneklerini geliştirme üzerine bir çalışma. İlköğretim Online, 9(1), 256-274.

ORTAOKUL 6. 7. VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK DERSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

MİDDLE SCHOOL THE 6TH, 7TH AND 8TH GRADE STUDENTS' VİEWS ABOUT MATHEMATİCS LESSONS

Tayfun TUTAK
Ebru KÜKEY
Ünal İÇ
Selim KILIÇARSLAN
Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Elazığ
tayfuntutak@hotmail.com
ekukey@firat.edu.tr
unalic@firat.edu.tr
kilicarslanselim@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, 2012 yılı ders programına uygun olarak okutulan matematik dersinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu anlamda çeşitli önerilerde bulunmaktır. Bunun için Elazığ ve Malatya'da öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan 78 öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Öğrencilerin mülakatta belirtmiş oldukları görüşler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilen cevaplar kategorilere ayrılarak öğrencilerin ortak ve farklı olarak belirtikleri durumlar incelenmiştir. Çalışma sonucunda; matematik dersinin zor olduğu ve matematik dersi hakkındaki düşünceleri üzerinde mevcut ders içeriğinin oldukça etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin tamamına yakını mevcut ders kitaplarının yanında kaynak kitap kullanarak konuları bu kitaplardan öğrenmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber matematiği zor bir ders olarak gören öğrencilerin çoğu, işlemlerin uzun sürdüğünü bu nedenle zor bir ders olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin derse olan olumlu düşünceleri, öğrencilerinde derse karşı olumlu tutuma sahip olmalarını sağladığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Matematik Eğitim ve Öğretimi, Matematik Kaygısı.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the curriculum taught in 2012 secondary school students in sixth, seventh and eighth grade, and reveal a number of difficulties in math class to make recommendations. To do this, the study of Elazığ and Malatya are conducted semi-structured interviews with 78 students in the classroom. Classifying the answers given by students were examined in common and different situations. In

conclusion, it is shown that the mathematics course and content of the courses available in the area of mathematics is very effective. Despite the existence of textbooks and reference books related to the topics covered in the area of learning with availability for all students, they have mentioned that for most topics in mathematics have been difficult, considering them a hard lesson. Good thoughts that teachers in mathematics course have also created interest in the students to attend their lessons.

Keywords: Mathematics, Mathematics Education andTeaching,Mathematics Anxiety.

1. GİRİŞ

Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak "bilgi" kavramı ve "bilim" anlayışı da değişmektedir. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği ve yayıldığı toplumumuzda bilgi ve veri toplama önemli bir rol oynamaktadır. Bilim ve teknolojideki baş döndürücü değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerden beklediği beceriler de değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir. Yeni bilgi ve teknolojiler, matematik yapmanın ve iletişim kurmanın yollarını da değiştirmiştir.

Matematik; örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Bir başka deyişle matematik sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir. Matematik; bilgiyi işlemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir (MEB, 2009). Matematik, okullarda bir dizi araçlarla somuttan soyuta, yakından uzağa, basitten zora doğru öğrenme konusu olduğu kadar bir toplumda yalnızca bir eğitim alanı değil, ayrıca kültür işidir. Dahası, matematik olmadan, ne iş yerlerinin gereksinim duyduğu nitelikli insan kaynağı ne de insanların özgürleşmesi ve toplumda çoğulcu demokrasi gerçekleşebilir (Ersoy, 2003).

Bilgi çağına uygun, bilgi toplumuna özgü, özellikler göz önüne alınarak bireyleri yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Eğitimin amaçlarından biri de toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre bilgi çağına uygun, bilgi toplumlarının özelliği göz önüne alınarak öğrencilerini yetiştirmek zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Aydın, 2003).

Matematik ve matematiksel bilimler eğitiminde iyileştirme ve bu alandaki yenilikler, bir ülkenin geleceğine yönelik bir yatırım olup bu alanda araştırma ve geliştirme çabalarının, etkinliklerin ülke geneline yaygınlaştırılması çok önemlidir (Ersoy, 1997).

Matematik dersi; çocuk ve gençlere günlük hayatın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmak, onlara problem çözmeyi öğretmek, olaylarda problem çözme yaklaşımı içinde yer alan düşünme biçimlerini kazandırmak ve geleceğe hazırlamak için gerekli olan araçlardan birisi olarak görülmektedir (Yıldırım, 2006).

Matematik, yayılma alanı ve derinliği sınırsız olan çok yönlü bir bilimdir ve uygulama alanı oldukça geniştir. Ayrıca matematik, insan hayatındaki önemi ve bilimin gelişmesindeki katkısından dolayı büyük önem kazanmakta ve bundan dolayı da matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilkokul ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Küçük ve Demir, 2009).

Matematik kaygısı bireyleri matematikle ilgili olan mantık dışı korkuları olup, matematiği düşündüklerinde öyle kalakalmalarına neden olan, öğrenmelerini önleyen ve başarılarını engelleyen, sıkıntı veren bir olay olarak da tanımlanmıştır. Matematik kaygısı, bireyin matematik problemlerini çözmesi beklendiğinde ya da gerektiğinde mantık dışı duygusal tepkileri göstermesidir (Aydın, 2011).

Öğrencilerin ilkokul yıllarından itibaren matematik bilgi eksikliği, karşılaştıkları yeni bilgiyi mevcut bilgiler üzerine inşa etmelerinden dolayı zorluklar yaşamalarına sebep olur. Matematik dersindeki bu zorlukların giderilebilmesi veya gerekli tedbirlerin alınabilmesi için yaşanan bu zorlukların belirlenmesi önem taşımaktadır (Kutluca ve Baki, 2009).

1.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin, 2012 yılı ders programına uygun olarak okutulan matematik dersinde karşılaştıkları zorlukları belirlemek ve bu anlamda çeşitli önerilerde bulunmaktır. Yapılan görüşmeler sonucunda matematik alanında yapılacak olan çalışmalara örnek olabilmek ve derslerde öğretmenlerin nelere dikkat etmeleri gerektiği üzerinde görüş ve önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

1.2. Problem Durumu

Matematik eğitimi öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca üzerinde çok durdukları derslerin başında gelmektedir. Matematik dersinin soyut ve birbirini tamamlayan konular içermesinden dolayı zorluk çekilen derslerden biridir. "Öğrencilerin matematiğe yönelik görüşlerinin nelerdir ve çalışma sonucunda öğrencilere daha iyi nasıl bir eğitim verilebilir?" soru cümlesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma betimsel türde nitel bir çalışmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır.

2.1. Çalışmanın Örneklemi

Araştırmanın amacına uygun olarak Elazığ ve Malatya'da öğrenim gören ortaokul 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan 78 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere yarı yapılandırılmış mülakat uygulanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada, nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcıya görüşmenin yönüne göre farklı sorular sorma imkanı sağlayan yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Çalışma için hazırlanan mülakat soruları alanında uzman 4 eğitimciye gösterilerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edildikten sonra elde edilen veriler kategorilere ayrılarak açıklanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 78 öğrenci ile yapılan görüşmeler ortak noktaları belirlenerek bu doğrultuda veriler kategorize edilip ele alınmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine ilişkin görüşleri belirlenerek yapılan mülakat sonucu elde edilen veriler incelenip analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ifade ettikleri benzer cevaplar gruplandırılarak belirli temalar altında incelenmiştir.

Tema 1

"Matematik dersini zor bir ders olarak buluyor musunuz?"

Öğrencilerin yaklaşık yarısı matematik dersini zor bir ders olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Matematiğin zor bir ders olduğu düşünen öğrencilerin büyük çoğunluğu ise bu durumun anlayamadıkları matematik formüllerinden ya da matematikte kullanılan formülleri akıllarında tutamadıklarından kaynaklandığını söylemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise çalıştıkları halde yapamadıkları soruların olmasının kendilerini zorladığını, bunun da derse olan ilgilerinin azalmasına yol açtığı belirtmişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları şu şekildedir:

"Matematik zor bir ders değil. Bu dersi seviyorum, böylece bu dersin üstüne daha çok düşüyorum."

"Matematik dersini fazla zor bulmuyorum. Sadece konular biraz zor."

"Matematik dersi eğlenceli bir ders. Bazı zorlandığım konular var. Ama matematiğin bazı çözüm yöntemleri ile soruları çözmek hoşuma gidiyor. Matematiğin en sevdiğim derslerden biri olduğunu söyleyebilirim."

Tema 2

"Matematik derslerinde zorlanmanızda öğretmenlerinizin etkisi var mı?"

Öğrencilerin bir kısmı matematik dersini zor bir ders olarak düşünmelerinde matematik öğretmenlerinin etkisi olduğunu belirtirken büyük bir kısmı ise matematik dersini zor bir ders olarak görmediklerini ve matematik öğretmenlerinin dersi zorlaştıracak bir etkiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Çünkü öğretmenlerinin öğrencilerin konuları anlamaları için gerekli bütün çabayı sarf ettiklerini ayrıca konulara çalışırken kendilerinin de ne düzeyde hazırlıklı olduklarının da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Matematiği zor bir ders olarak görmemizde öğretmenlerimizin etkisi çoktur. Çünkü öğretmenler bize bağırdığında dersten hiçbir şey anlamıyorum ve öğretmenimizin bir sorusuna cevap veremediğimde kızması derse olan ilgimi ve anlama isteğimi yok ediyor."

"Matematiği zor bir ders olarak görmemizde öğretmenimizin etkisi yoktur. Çünkü öğretmenimiz bize matematiği en güzel şekilde ve kolay yolları göstererek anlatıyor. Elinden geleni yapıyor."

"Öğretmenimizin etkisi yoktur. Öğretmenimiz bize matematiği öğretmek için çok çabalıyor, matematiği sevmemiz için elinden geleni yapıyor."

Tema 3

"Matematiği günlük hayatta kullanabiliyor musunuz?"

Öğrenciler büyük çoğunluğu matematiği günlük yaşamda kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadece çok az bir kısmı matematiği günlük yaşamda kullanmadıklarını söylemişlerdir. Matematiğin günlük yaşamda genellikle alışveriş yaparken kullandıklarını belirten öğrenciler, bunun yanında oyun oynarken, yolculuk sırasında, derslerde ve futbolda kullandıklarını söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise matematiği her yerde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Matematiği, birisi yaşımızı sorduğunda yaşımızı belirtirken, yüzdelik ifadelerde kullanıyoruz."

"Matematiği bir yere gideceğimde ne kadar tutar diye hesaplama yaparken kullanırım."

"Matematiği günlük yaşamda kullanırım. Örneğin babam hesap yaparken bana soruyor ve bende hesaplıyorum."

Tema 4

"Matematik dersine çalışırken başkalarından yardım alıyor musunuz?"

Öğrencilerin yaklaşık yarısı matematik dersine çalışırken başkalarından yardım aldıkları ifade etmişlerdir. Diğer kısmı ise yardım almadıklarını belirtmişlerdir. Yardım aldıkları kişilerin çoğunlukla aile bireyleri oldukları belirten öğrenciler bazı zamanlar ise dershane ve okul öğretmenlerinden yardım aldıklarını, bunun yanında arkadaşları ile birlikte de bazı konuları öğrenmeye çalıştıklarını belirmişlerdir. Bazı öğrenciler ise çok zorlanmadıkları sürece kendi çabaları ile öğrenmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Bazı zamanlarda yardım alıyorum. Ama çok zorlanmadığım zaman yardım almıyorum."

"Çok zorlandığım için hemen hemen herkesten yardım alıyorum. Yardım almazsam hiçbir şey öğrenemem."

"Matematik dersine çalışırken yardım alıyorum. Kim olursa soruyorum. Bilenler söylüyor, bilmeyenler söylemiyor."

Tema 5

"Matematik dersinde neden başarısız olduğunuzu düşünüyor musunuz?"

Öğrencilerin yaklaşık yarısı matematik dersinden başarılı olduklarını düşünmektedirler. Başarılı olmak için gereken her şeyi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Başarısız olduklarını düşünenler ise bazı konuları anlamamalarının ve matematik dersinin zor olmasının matematik dersinde başarısız olmalarına neden olduğunu söylemişlerdir. Bazı öğrenciler de soruları çözememelerinin ve sorulara anlamak için çaba harcamamalarının bu derste başarısız olmalarında büyük etken olduğunu belirtmişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"İşlemler çok olduğu için ve sınavlarda zamanı yetiştiremediğim için başarısız oluyorum."

"Bazen dersi dinlemediğimde ve dersi anlamadığım zaman başarısız oluyorum. Ayrıca tekrar yapmadığım zaman da başarısız oluyorum."

"Matematik dersinde formülleri anlayamadığım için başarısız oluyorum."

Tema 6

"Matematik dersini anlamak için özel ders alıyor musunuz?"

Bu konu hakkında açıklama yapan öğrencilerin büyük çoğunluğu özel ders almadıklarını çok az bir kısmı özel ders aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı okul dışında matematik öğretmenlerin ek ders yaptıklarını belirtirken, bazıları ise dershaneye gittikleri söylemişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Hayır, nereden çıkardınız. Para verin de alalım özel ders."

"Dershaneye gidiyorum. Fakat bir şey anlamıyorum."

"Özel ders almıyorum. İhtiyaç duymuyorum."

Tema 7

"Matematik dersine girmeden önce neler düşünüyorsunuz?"

Bu konu üzerinde öğrencilerin yaklaşık yarısı matematik ile ilgili konuları düşündüğünü, diğer kısmı ise matematik ile ilgili şeyler düşünmediklerini söylemişlerdir. Öğrenciler bu konu ile ilgili; başım ağrıyacak mı, derste sıkılayacak mıyım, işlenecek konu zor bir konu mu olacak, başarılı olacak mıyım, soruları çözebilecek miyim, ödevleri yaptım mı, konunun kolay olup olmayacağını ve korktuklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin genellikle ders hakkında olumsuz durumları düşündükleri görülmektedir. Olumsuz düşünen öğrencilerin yanında olumlu düşünen öğrencilerin olduğu da görülmektedir. Bu öğrencilerin ise eğlenceli bir ders olacağı, soruları çözmek için nelere çalışmaları gerektiği gibi konuları düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Eğlenceli ve kolay geçeceğini düşünüyorum."

"Acaba bu konudan sıkılacak mıyım, yoksa derse katılacak mıyım diye düşünüyorum."

"Derse girmek istemiyorum. Çünkü yine konunun zor olacağından korkuyorum."

"Acaba öğretmenin sorduğu soruları cevaplayabilecek miyim diye düşünüyorum."

"Acaba bana sıra gelecek mi diye düşünüyorum."

"Keşke matematik dersi olmasa. Öğretmen gelmese ders boş olsa diye düşünüyorum."

"Öğretmen beni tahtaya kaldırırsa, ya soruyu bilemezsem."

"Bu derste nasıl başarılı olacağımı düşünüyorum."

"Soruları çözerken mutlu olduğum için derse girmeden önce heyecanlanıyorum."

"Bu ders nasıl bitecek."

"Hiçbir şey düşünmüyorum ne düşünmemi önerirsiniz."

Tema 8

"Matematik problemlerini çözerken sıkılıyor musunuz?"

Bu konu ile ilgili öğrencilerin yarısından fazlası sıkılmadıklarını kalanı ise sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Matematik dersinden sıkılan öğrenciler bunun nedeninin bazı konuların ve matematik dersinin kendisinin zor olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca problemleri çözemediklerinde de dersten sıkıldıklarını söylemişlerdir. Matematik dersinden sıkılmayan öğrenciler, matematiği sevdiklerini, soruları çözmelerinin kendilerini mutlu ettiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise matematik dersine çalışırken sıkılmadıklarını ancak çözemedikleri soruların olmasının ders çalışma isteklerini azalttığını ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Çok sıkılıyorum, masaya oturmam ile kalkmam bir oluyor."

"Soru çözmek hoşuma gittiği için matematik dersinde sıkılmıyorum."

"Matematik dersinde sıkılmıyorum. Çünkü sorulara çözüm ararken eğleniyorum."

"Matematik dersi zor bir ders olduğu için derste çok sıkılıyorum."

"Matematik dersinde sıkılıyorum. Çünkü ilham almıyorum."

"Matematik dersinde soru çözmediğim için sıkılmıyorum."

Tema 9

"Matematik dersine çalışırken ders kitabı dışında başka kaynaklardan yararlanıyor musunuz?"

Öğrencilerin hemen hemen tamamı başka kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Başka kaynakları kullanmalarındaki amaçlarının derste daha başarılı olmaları için gerekli olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca anlamadıkları konuları farklı kitaplardan çalışmalarının öğrenmelerine faydalı olacaklarını düşünmektedirler. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Bazen farklı kaynaklar kullanıyorum. Çünkü bu dersimi geliştirmek istiyorum."

"Hiçbir şey anlamadığım için yaralanmıyorum."

"Matematik dersine çalışırken farklı kaynaklardan faydalanıyorum. Çünkü daha detaylı bilgi almak istiyorum."

Tema 10

"Seviye tespit sınavı gibi genel yapılan sınavlarda matematiği kaçıncı sırada çözüyorsunuz?"

Öğrencilerin tamamına yakınının matematiği ikinci sırada çözdükleri belirlenmiştir. Bunu neden ise soru kitapçığında matematiğin ikinci sırada gelmesinden kaynaklandığı görülmüştür. Kalan öğrenci grubu ise matematiği farklı bir sırada çözdüklerini belirtmişlerdir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Matematiği çözemediğim için matematiği çözmeden çıkıyorum."

"Normalde soru kitapçığındaki sıra ile çözerim, ama bazen matematik testini sona bırakırım."

"Matematik testini çözemediğim için matematiği son sırada çözüyorum."

Tema 11

"Dersler içinde bir sıralama yapacak olsaydınız matematiği kaçıncı sıraya yazardınız?"

Öğrencilerin yarısından fazlası birinci diğerleri orta sıralara yazacaklarını belirtmişledir. Bu durum matematik dersini önemsemeleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik dersini yapamayan öğrencilerin ise matematiği daha alt sıralara yazdıkları belirlenmiştir. Bu tema ile ilgili bazı öğrenci cevapları ise şu şekildedir:

"Son sıraya koyardım."

"Birinci sıraya çünkü önemli bir ders."

"Üçüncü sıraya yazardım çünkü matematikten daha başarılı olduğum dersler var."

"Matematiği en başarılı olduğum dersin yerine yazarım."

Tema 12

"Sınavlarda en çok zorlandığınız ders hangisidir?"

Öğrencilerin sınavlarda zorlandıkları derslerin farklı dersler olduğu belirlenmiştir. Zorlandıkların derslerin matematik olduğunu ifade eden öğrencilerin oranı ise fazla değildir. Bu durumun öğrencilerin matematiğin zor olduğunu düşünmeleri nedeniyle bu derse diğer derslerden daha fazla çalışmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Diğer derslere çalışmamaları onların bu derslerde zorlanmalarına neden olduğu görülmektedir. Matematikten zorlandıklarını belirten öğrencilerin cevapları ise şu şekildedir:

"Tabi ki matematik çok zor geliyor."

"Matematik, çünkü konuları ve formülleri ezberlemek zor oluyor."

"Matematik dersinden zorlanıyorum, çünkü işlemlerden bir tanesini yanlış yaparsan bütün yaptıkların boşa gidiyor."

"Matematikte işlemler çok uzun olduğu için zamanımız gidiyor."

"Matematik çalışıyorum ama olmuyor bu nedenle matematik en çok zorlandığım derstir."

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ortaokul 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerinin matematik dersi ile ilgili görüşlerini belirleyerek bu derste zorlanmalarının nedenleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaklaşık yarısı matematik dersinin zor bir ders olarak düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak da matematik konularının genel olarak formüllerden oluştuğunu ve bu formülleri anlamadıkları ya da ezberleyemediklerinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buradan öğrencilerin matematik dersine olan ilgililerinin matematik dersinde işlenen konulara göre değiştiği görülmektedir. Benzer şekilde Memnun ve Akkaya (2010)'ın yaptıkları çalışmada, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarında ve matematik dersi hakkındaki düşüncelerinde dersin içeriğinin oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında matematiğin zor bir ders olmasında öğretmenlerinde etkili olduğu düşünen öğrencilerin oranı oldukça azdır. Bu durum yeni öğretim programına göre işlenen derslerde öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkinin daha iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin matematiği zor bir ders olarak düşünmelerini önlemek amacıyla; ders sürecinde öğrencilerle birlikte etkinliklerin yapılması, matematiğin eğlenceli yönlerinin öğrencilere gösterilmesi, matematikte kullanılan kavramların tarihleri ile ilgili bilgilerin verilmesi gibi faaliyetlerin yapılması düşünülebilir. Ayrıca matematiği zor bir ders olmaktan çıkarmada öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Öğretmenlerin dersleri işlerken öğrencilerin duyuşsal özelliklerine de hitap ederek konuları anlatmaları bu durumun önüne geçecektir.

Çalışmaya katılan öğrencilerden matematik dersinde başarısız olduklarını düşünenler ile başarısız olmadıklarını düşünenlerin oranı yaklaşık aynı düzeydedir. Burada öğrencilerin başarısızlıklarının nedeni olarak matematik konularının uzun işlemler gerektirdiğini ve bu sebeple yapılan bir hata sonucu işlemlerin yanlış olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca matematikteki konuların birbirleriyle bağlantılı olmasından dolayı anlaşılmayan bir konunun diğer konuların da anlaşılmamasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak ve başarılı olmak için öğrencilerin genellikle aile bireylerinden yardım aldıklarını, bazı öğrencilerin ise özel ders alarak daha başarılı olmayı hedefledikleri gözlenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin dershaneye gittikleri ve neredeyse tamamının ek kaynaklardan konulara çalıştıkları tespit edilmiştir. Buna paralel olarak Arslan ve Özpınar (2009) da ders kitapların içeriğinin genellikle bağlantılı konulardan oluştuğunu; programın istediği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaya yönelik etkinlikler içerdiğini ancak öğrencilerin ön bilgilerini yer yer göz ardı ettiği ve üniteler arasında kopukluk olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Bu çerçevede dersler işlenirken önceki konularla olan bağlantıları verildikten sonra yeni konuya geçilmesinin faydalı olacağı açıktır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu matematiği günlük yaşamda kullandıklarını belirtirken, öğrencilerin yaklaşık yarısı matematik dersine girmeden önce genellikle olumsuz duygulara kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu iki durum kıyaslandığında öğrencilerin bir kısmı ne kadar da matematiğe karşı ön yargılı olsalar da matematiği günlük yaşamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum matematiğe karşı olan tutumların olumsuz olmasına rağmen matematiğin günlük olaylarda kullanıldıklarının bir göstergesidir. Matematiğe karşı bu olumsuz tutumu ortadan kaldırmak için matematiğin hayatın her yerinde karşımıza çıktığını ve bu nedenle hayatımızın kolaylaştırılması açısından matematiğin büyük öneme sahip olduğunu öğrencilere anlatarak dersler işlenebilir. Öğrencilerin ders esnasında olumsuz duygulara kapılmalarını önlemenin bir diğer yolu, öğretmenlerin sınıfta her öğrenciye söz hakkı vererek yaptıkları hataları yapıcı bir şekilde düzeltmeye çalışmaları şeklinde olabilir. Keçeci (2011) de öğretmenin dikkat ve ilgisinin dışında kalan öğrencilerin matematik dersini

anlayamadıklarını ve başaramayacaklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu tür durumları önlemek için, öğretmenin ders içinde ve dışında her öğrenciye mümkün olduğunca eşit söz hakkı ve sorumluluk vermeye çalışması gerektiğini vurgulamıştır. Böylece öğrencilerin derste daha rahat davranmaları ve başarılı olmaları sağlanabilir.

Öğrencilerin yaklaşık yarısı matematik problemlerini çözerken sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, öğrencilerin seviye belirleme sınavlarında testler arasında matematik testini çözme sırasını da etkilediği görülmüştür. Matematik dersini seven ya da matematiği önemli olarak gören öğrencilerin matematik testini ilk sıralarda çözerken, matematiği sevmeyen öğrencilerin ise matematik testini sonlara bıraktıkları hatta çözmeden çıktıkları belirlenmiştir. Bu durum göz önüne alındığında ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda matematik başarısının düşük olması şaşırtıcı bir durum değildir. Öğrencilerin matematik başarısını artırmak için öncelikle matematiğe olan ilgilerinin olumlu yönde değiştirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda eğitim-öğretim süresince öğrencilere matematiğin eğlenceli yönleri gösterilerek matematiğe olan olumsuz tutumları olumlu yönde geliştirilebilir.

KAYNAKÇA

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 97-113.

Aydın, B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.

Aydın, B. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Düzeyinde Matematik Kaygısının Cinsiyete Göre Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19(3),1029-1036.

Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur-Yazarlık. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 115-120.

Ersoy, Y. (2003). Matematik Okur Yazarlığı-II: Hedefler, Geliştirilecek Yetiler Ve Beceriler. *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*. http://www.matder.org.tr (15.01.2013 Tarihinde Erişilmiştir.)

Keçeci, T. (2011). Matematik Kaygısı Ve Korkusu İle Mücadele Yolları. *2nd International Conference On New Trends İn Education And Their Implications*, Antalya-Turkey.

Kutluca, T. ve Baki, A. (2009). 10. Sınıf Matematik Dersinde Zorlanılan Konular Hakkında Öğrencilerin, Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,17(2), 609-624.

Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. Sınıflarda Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Kavram Yanılgıları Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13, 97-112.

MEB, (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Memnun, D. S. ve Akkaya, R. (2010). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Hakkındaki Düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 100-117.

Yıldırım, K. (2006). *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Başarı, Benlik Algısı Ve Kalıcılığa Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

MIDDLE SCHOOL THE 5TH GRADE STUDENTS' VIEWS ABOUT THEIR MATHEMATICS TEACHERS

[a] Tayfun TUTAK ,[b] Şeyda ZENGİN ,[a] Ebru KÜKEY, [a] Ünal İÇ
[a] Elazığ Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Elazığ
[b] MEB
tayfuntutak@hotmail.com
bigbang_3210@hotmail.com
ebrukukey@hotmail.com
unalic@firat.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin matematik öğretmenlerine yönelik düşüncelerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Bingöl il merkezinde öğrenim gören ortaokul 5.sınıf öğrencilerinden 40 tanesinin matematik öğretmenlerine yönelik görüşleri alınmıştır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında eğitim sistemimizde yapılan değişiklik sonucunda 5. sınıf öğrencileri ilk defa matematik dersini sınıf öğretmenleri yerine matematik öğretmelerinden almaktadırlar. Bu da çalışmanın önemini daha da artırmaktadır. Araştırmada betimsel türden nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Amaca yönelik olarak öğrencilerin matematik öğretmenlerine ilişkin görüşleri incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin ifade ettikleri benzer cevaplar gruplandırılarak değerlendirilmiştir.

Öğrenciler genel olarak matematik öğretmenlerinin onları sınıf öğretmenleri kadar anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda matematik öğretmenlerine sordukları soruların cevaplarını alırken öğretmenin anlatımının öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmadığı görülmüştür. Bu durumun da öğrencilerin matematik dersinden sıkılmalarına ve matematik dersinin zor olduğu düşüncesinin oluşmasına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler, matematik öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav sorularının, sınıf öğretmenlerinin sınav sorularından daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu sebepten dolayı derslerine tekrardan sınıf öğretmenlerinin girmesini istediklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Öğrenci Görüşleri, Matematik Dersi ve Matematik Öğretmeni

ABSTRACT

The aim of this study is to describe elementary school 5th class students' thoughts towards mathematics teachers. For this purpose, thoughts of 40 students who have education in elementary schools 5th grade classes of in the center district of Bingöl were taken. As a result of changes in education system in 2012-2013 education terms, students have been taken lessons from math teacher for the first time, instead of primary school teachers. This makes the aim of research more significant. In this research, half structured interview that is one of the

qualitative processes, a type of descriptive method was applied. Students' thoughts about math teachers were analyzed, according to purpose of study. In the research, similar answers stated from students were evaluated with grouping.

Generally, students stated that math teachers are not understood like their primary school teachers. At this point, it is constructed that students do not understand the explanations of math teachers completely while students are taking answers to the questions they ask math teachers. It is concluded that, this situation make students bored of math lessons and thought math is a difficult lesson. Additionally, students stated that exam questions prepared by math teacher are more difficult than the questions prepared by primary school teachers. As a result of these statements, students expressed that they want their primary school teachers give math lessons again.

Keywords: Student Thoughts, Mathematics and Math Teacher

1.GİRİŞ

Matematik, yayılma alanı ve derinliği sınırsız olan çok yönlü bir bilimdir ve uygulama alanı oldukça geniştir. Ayrıca matematik, insan hayatındaki önemi ve bilimin gelişmesindeki katkısından dolayı büyük önem kazanmakta ve bundan dolayı da matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilkokul ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Küçük ve Demir, 2009).

İlkokuldan başlayarak, üniversiteye kadar, öğrencilerin en çok korktukları derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Bu korkunun oluşmasında, matematik dersinin zor olmasından ziyade, öğrencilerde özellikle, ilkokul yıllarında oluşan olumlu veya olumsuz tutumun rolü büyüktür (Taşdemir, 2009). Günümüzde özellikle ilkokulda matematik öğretimine özel bir çaba sarf edilmelidir. Bu yaştaki öğrencilerin matematiğin ne olduğunu ve matematiğin değerini anlamaları sağlanarak, karşılaştıkları sorunları matematiksel problemlerle ifade edebilme ve çözmeye yönelik matematiksel işlem gücünü arttırmayı amaçlayan bir öğretim yapılmalıdır. Eğer bunların üzerinde yeterince durulmuyorsa ve bunların başarılması için bazı yardımcı düzenlemeler yapılmıyorsa beklentilerimiz sonuçta boşa çıkabilir. Bunun yapılabilmesi için okullarımızın bir matematikte standardı yakalaması gerekmektedir (Aydın, 2003).

Öğrencilerin matematik konusunda daha iyi öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri amacıyla matematik eğitimini etkileyen etmenlerin ortaya çıkartılması gerekir (Yenilmez ve Midilli, 2006). Öğrencilerin matematik dersine karşı önyargıyla yaklaşmalarının sebebinin ne olduğunu anlayıp, bunu önlemeye yönelik tedbirler almak büyük önem kazanmaktadır.

Günümüzde uygarlıkların gelişmesi teknoloji merkezlidir. Bunun içinde pozitif bilimlerdeki gelişmeler ve uygulamalar önem kazanmaktadır. Bu noktada pozitif bilimler arasında yer alan matematiğin önemi giderek daha da artmıştır. Sağlam bir matematik bilgisine sahip olmadan doğru bir pozitif bilime sahip olmak neredeyse imkânsızdır. Matematiğin kavramsal yapısının ilk aşamalarda oluşması sonraki dönemler için hayati önem taşımaktadır. Matematiğin hangi aşamalarda nasıl öğretileceği üzerine birçok tartışmalar yapılmış, yapılmaya da devam edilmektedir. **(**Savaş, Obay ve Duru, 2006).

Türkiye' de 2012-2013 eğitim-öğretim yılında yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler 4+4+4 eğitim sistemini ortaya çıkartmıştır. 4+4+4 eğitim sistemi ile 8 yıl olan zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkartılmıştır. Zorunlu eğitimi 8 yıldan 12 yıla çıkaran düzenleme ile toplam nüfusun ortalama eğitim yılı artacak ve okullaşma oranındaki bölgesel farklılıklar da azalacaktır (MEB, 2012).

İlkokulda olan 5.sınıflar ortaokula aktarılmıştır. Düzenlemeyle getirilen bir başka yenilik ise eğitimin kademelere bölünmesidir. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Böylece kademeler arası yatay ve dikey geçişlere imkân tanınmış, esnek yapı sayesinde bireye yetenek ve gelişimine göre erken yaşlarda tercih hakkı tanınmıştır (MEB, 2012).

İlkokul 5.sınıfların ortaokula geçmesiyle bu sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin derslerine giren sınıf öğretmenlerinin artık 5.sınıfların hiçbir dersine girememektedir. Sınıf öğretmenleri ilkokulda, branş öğretmenleri ise ortaokul ve lisede görev alacaktır. Ortaokullarda tüm derslerde branş öğretmenleri yer alacaktır (MEB, 2012). Bu bilgiler dahilinde ortaokulda eğitim- öğretime başlayan 5.sınıf öğrencilerinin matematik derslerine branş öğretmenleri girmeye başlamıştır.

Ülkelerin genelde eğitim, özelde okullarda matematik öğretimi ve eğitimi alanında bazı sorunlar ve yanıtlanması gereken sorular vardır. Bunların bir kısmı fiziksel anlamda altyapı (bina, derslik, laboratuar, masa, sıra, yazı tahtası, görsel-işitsel araçlar vd) ve nitelikli insan kaynaklarıyla ilgili iken bir kısmı öğrenme-öğretme güçlüklerinden, öğretim programlarının yapısı gibi etmenlerden kaynaklanmaktadır (Ersoy, 2003). Öğretmenlerin ders ortamlarında ne söyledikleri, ne tür sorular sordukları, ne tür yanıtlar bekledikleri ve öğrencileri ile nasıl iletişime geçtikleri, öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişiminde etkilidir (Işık ve Kar, 2012). Matematik öğretmenlerine bu noktada önem daha da artmaktadır ve öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Matematik dersinin öğrencileri tarafından sevilmesi ve öğrenciler tarafından korku duyulmayan bir ders olarak görülmesi öğretmenlerin elindedir. Bu doğrultuda öğrencilere matematiği sevdirmede, öğretmen ve idarecilerin fikirlerinin alınmasının yanında öğrencilerin de düşüncelerini almak faydalı bir eğitim için gerekli ve önemli görülmektedir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Yeni düzenlemelerle 4+4+4 eğitim sisteminde ortaokula geçen 5.sınıf öğrencilerinin derslerine branş öğretmenleri girmeye başlamıştır. Bu doğrultuda matematik öğretmenleri 5.sınıf öğrencilerine matematik eğitimi vermeye başlamıştır. Eğitim sisteminde gerçekleştirilen bu değişiklikler matematik öğretiminde farklılıklara ortam hazırlamıştır. Bu çalışmanın amacı da ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin matematik öğretmenlerine yönelik düşüncelerini belirlemektir.

1.2 Araştırmanın Problemi

Yeni düzenlemelerle 4+4+4 eğitim sisteminde ortaokula geçen 5.sınıf öğrencilerinin derslerine branş öğretmenleri girmeye başlamıştır. Dolayısıyla "Öğrencilerin derslerine giren matematik öğretmenleri hakkında görüşleri nelerdir?" soru cümlesi çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme sorularını hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir. Böylece görüşmede daha farklı sorular sorularak farklı bilgilerin alınması sağlanmış olmaktadır.

2.1 Araştırmanın Örneklemi

Amacın gerçekleştirilebilmesi için ortaokulların 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan 40 ortaokul 5.sınıf öğrencisinin görüşleri alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak alanında 3 uzmanın görüşüne başvurularak hazır 5 soru öğrencilere sorulmuştur. Öğrencilere görüşme esnasında duruma göre ilave sorular sorulmuş ve veriler toplanmıştır. Yapılandırılmamış sorulardan elde edilen verilerin analizinde veriler 4 tema altında toplanmıştır.

Uzman görüşüne başvurularak hazırlanana sorular ve öğrencilerin hazırlanan bu sorulara vermiş oldukları cevaplar aşağıda analiz edilmiştir.

SORU 1

"Matematik dersine yönelik düşünceniz nedir? Matematik dersi size zor mu geliyor yoksa kolay mı geliyor?"

24 öğrenci matematik dersinin, sayılar ve farklı şekilleri öğrenmelerini sağlayan eğlenceli bir ders olarak düşünmektedir. Bundan dolayı matematik dersini kolay bir ders olarak nitelendirmektedir. Geriye kalan 16 öğrenci ise bu dersin çok sıkıcı olduğunu sayılarla uğraşmanın onlara bir şey katmayacağını ifade etmektedir. Bundan dolayı matematik dersini zor bir ders olarak nitelendirmektedirler.

Soru 2

"Matematik dersinize matematik öğretmeninin girmesiyle matematik dersine yönelik düşünceniz değişti mi?"

15 öğrenci matematik derslerine matematik öğretmenin girmesiyle derse karşı düşüncelerinde herhangi bir değişiklik olmadığını dile getirmiştir. Geriye kalan öğrenciler ise matematik derslerine matematik öğretmenlerinin girmesiyle matematik dersini daha zevkli bulduklarını ve düşüncelerinin olumlu yönde değişim gösterdiğini dile getirmişlerdir. Bu durum öğrencilerin dersin kolay olduğunu düşünmeleriyle paralellik göstermektedir.

Soru 3

"Matematik dersinde matematik öğretmenini sınıf öğretmeninden ayıran en önemli fark nedir?"

Bu soruya öğrencilerin çoğu matematik öğretmeninin matematik dersinde sınıf öğretmeninden daha çok bilgiye sahip olduğunu söylemiştir. Öğrenciler matematik öğretmeninin alanında bilgili olduğunu söylemiştir. Bu

durum öğrencilerin branş öğretmeni ile sınıf öğretmeninin ayrımına ve farklı yönlerinin olduğu bilgisine sahip olduklarını göstermektedir.

Soru 4

"Matematik dersine sınıf öğretmeninizin girmesini ister misiniz? Neden?"

21 öğrenci matematik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesini istemiştir. Neden olarak sınıf öğretmenlerini çok sevdiklerini ve sınıf öğretmeninin yazılı sınavlarda kolay sorular sordukları için tekrar matematik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesini istemektedir. Geriye kalan öğrencilerin bir kısmı ise matematik dersine matematik öğretmeninin girmesini istemiştir. Gerekçe olarak matematik öğretmeninin dersi çok güzel anlattığını ve matematik alanında çok bilgili olduğu için matematik öğretmeninin matematik dersine girmesin istemiştir. Bir kısmı ise sınıf öğretmeninin matematik bilgisinin çok olmadığı için ve tüm derslere girdiği için çok yorulduğunu söyleyerek matematik dersine sınıf öğretmeninin girmesini istememektir. Bir kısım öğrenci ise hangi öğretmenin gireceğinin kendileri için pek fark etmediklerini söylemiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde duruma göre öğrencilere farklı sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin vermiş oldukları benzer cevaplar gruplandırılarak belirli temalar altında incelenmiştir.

Tema 1

"Matematik dersine matematik öğretmeninin girmesiyle matematik dersini şimdi daha iyi anlıyor musunuz?"

Ortaokul 5.sınıf öğrencilerin çoğu matematik dersinin matematik öğretmeni tarafından işlenmesinde matematik dersini anladıklarını ifade etmiştir. Fakat ortaokul 5.sınıf öğrencileri matematik dersindeki bazı konuları tam olarak anlayamadıklarını söylemiştir. Bunun sebebi olarak ise matematik derslerine giren matematik öğretmenlerinin onların seviyesine inememelerinden kaynaklandığını düşünmektedirler.

Tema 2

"Matematik dersinize giren matematik öğretmeniniz sizi anlıyor mu?"

Ortaokul 5.sınıf öğrencileri matematik derslerine giren matematik öğretmenlerinin matematik dersindeki konuların bazılarında onları anlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Tema 3

"Matematik öğretmeninize, çözemediğiniz ya da çözümünü anlamadığınız sorular sorduğunuzda öğretmeniniz cevabını anlıyor musunuz yoksa çözüm size daha mı zor geliyor?"

Ortaokul 5.sınıf öğrencileri matematik derslerine giren matematik öğretmenlerine sordukları soruların öğretmenleri tarafından bazı soruları çok güzel anlattıklarını bazı sorularda ise sorunun öğretmenleri tarafından çözüldüğünü fakat kendilerinin bu çözüm yoluna bir anlam veremediklerini söylemişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin yeni sisteme tam olarak uyum sağlayamadıkları düşüncesini doğrular niteliktedir. Bu durum neticesinde öğrencilerin matematik öğretmenlerinin anlatım biçimlerini anlamakta sıkıntı yaşamaktadırlar.

Çalışma sonucunda ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin bir kısmı matematik dersini keyifli ve eğlenceli bir ders olarak gördükleri fakat bir kısmının ise matematiği sıkıcı, boş ve zor bir ders olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Buna paralel olarak Keçeci (2011) yaptığı çalışmada; "Matematiğe karşı oluşturulan olumsuz tutumlar, özellikle öğrencilerde bulunan matematik yeteneklerin ortaya çıkışını etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır." olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin matematik öğretmeninin sınıf öğretmenine göre matematik bilgisinin daha çok olduğunun farkında olmaları derse olan ilgilerini daha da artırmıştır. Öğrenciler matematik derslerine matematik öğretmeninin girmesini matematik öğretmeninin bilgili ve alanında uzman kişi olduklarını düşündükleri için olumlu karşılamıştır. Fakat bir kısım öğrenci ise matematik derslerine sınıf öğretmenlerinin girmemesinin sınıf öğretmenlerinin çok yorulduğunu ve bundan dolayı matematik derslerine girmemelerini sınıf öğretmenleri adına sevindirici bir durum olarak karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin çoğu matematik derslerine tekrardan sınıf öğretmenlerinin girmesini istemişlerdir. Bunun sebebini olarak da matematik öğretmenlerinin sınav sorularını zor sorduklarını ifade etmişlerdir. Yılmaz ve Uyanık (2004) "Ölçme ve değerlendirme, özellikle öğrenciler tarafından son derece önem verilen eğitim-öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez bir aşamasıdır." düşüncesi öğrencileri destekler niteliktedir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin onlara çok yazı yazdırdıklarını ve bu durumdan dolayı matematik dersinin sayılardan oluşmadığını yazı yazmaktan başka bir şey olmadığını düşünmeleri şaşkınlık verici bir sonuçtur. Öğrencilerin bu düşüncede olmaları onların henüz psiko-motor becerilerinin tam olarak gelişmediğinin göstergesidir. Öğrencilerin matematik derslerine yönelik bu düşüncelerini ortadan kaldırmak için matematik öğretmenleri derslerinde teknolojik araç-gereçler kullanmalıdırlar. Matematik derslerinde ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor beceri düzeyleri dikkate alınmalıdır. Matematik öğretmenleri bunlara özen gösterebilirlerse, öğrencilerin özellikle ilköğretim yeni çıkmış somut düşünme düzeyinde olan öğrencilerin matematik korkusu matematik sevgisine dönüşebilir. Bu doğrultuda Gürbüz (2007) yaptığı çalışmada; "Konunun geliştirilen materyallere dayalı anlatılması günlük hayatla ilişkilendirilmesini kolaylaştırdığı için konuyu öğrenciler açısından heyecanlı, yararlı ve gerçekten öğrenilmesi gereken bir konu haline getirmiştir. Ayrıca materyallerin çok yönlü olması ve derse öğrenci katılımının artmış olması gerçekleştirilen uygulamaların eğitimde fırsat eşitliği ilkesine önem veren günümüz çağdaş eğitim felsefeleri ile uyum içinde olduğunu göstermektedir." olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin kendi kendilerine uygulama yapmalarına fırsat verilerek bilgisayar destekli uygulamalardan da faydalanılabilir.

Ortaokul 5 sınıf öğrencileri matematik öğretmenlerinin onları bazen anlamadıklarını ifade etmişlerdir. Matematik öğretmenlerinin 11-12 yaş grubunda olan bu öğrencilerin seviyelerine inmeleri yeni uygulanan bu sistemde sıkıntı olmuş olabilir. Bu eksikliğin ve sıkıntıların giderilmesinde öğretmenlere ve yöneticilere önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle matematik öğretmenleri diğer sınıflar için temel oluşturan 5. sınıf öğrencilerinin matematik konularını tam olarak öğrenmelerine özen göstermelidir. Öğretim ortamlarında, farklı

amaçlarla çok sayıda soru sorulmaktadır. Her soru da önemli olabilir. Ancak sınıfta öğretim için temel amaç, öğrencilerin düşünme biçimlerini geliştirme ve etkili öğrenmelerini sağlamak olmalıdır. Özellikle de öğretim hedefleri düzeylerine uygun soru sorma, öğrencilerin de soruların düzeyine uygun cevaplar vermesini sağlama temele alınmalıdır (Özkan, 2011).

Ortaokul 5.sınıf öğrencilerinin düşünceleri dikkate alındığında yeni eğitim sisteminin tam olarak oturmadığı görülmektedir. Ortaokulda görev yapan matematik öğretmenlerine 5. sınıfların seviyelerine inmelerine yönelik hizmet içi kurslar verilebilir. Farklı araştırmalar yapılarak mevcut eksikliklerin kısa zaman zarfında fark edilmesi ve giderilmesi önem taşımaktadır. Eksiklikler giderildiği taktirde eğitimimiz istenilen düzeye yaklaşacaktır. Bu ve benzeri araştırmaların en yakın zamanda yapılması yarar sağlayacaktır. Bununla birlikte bu tür çalışmalar diğer dersler içinde yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 187-190.

Ersoy, Y. (2003). Matematik Okur Yazarlığı-II: Hedefler, Geliştirilecek Yetiler ve Beceriler. Matematikçiler Derneği, http://www.matder.org.tr (erişim tarihi: 12.01.2013).

Gürbüz, R. (2007). Olasılık Konusunda Geliştirilen Materyallere Dayalı Öğretime İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 15 (1), 260-270.

Işık, C. ve Kar, T. (2012). Matematik Dersinde Problem Kurmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Milli Eğitim: Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi* 194, 203-214.

Keçeci, T.(2011). Matematik Kaygısı Ve Korkusu İle Mücadele Yolları. *2nd International Conference On New Trends İn Education And Their Implications*, Antalya-Turkey.

Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. Sınıflarda Matematik Öğretiminde Karşılaşılan Bazı Kavram Yanılgıları Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 13, 98-112.

MEB, (2012). 4+4+4 Eğitim Sistemi MEB Kitapçığı. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf (erişim tarihi: 02.04.2013)

Özkan, H. H. (2011). Matematik Dersinde Öğretmenlerin Ders İçi Yönelttiği Sorular ve Öğrenci Cevapları Düzeyi.*Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.* 10 (35), 66-81.

Savaş, E., Obay, M ve Duru, A. (2006). Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilerin Matematik Başarıları Üzerindeki *Etkisi Journal Of Qafqaz University*, 17.

Taşdemir, C. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12, 89-96.

Yenilmez, K., Midilli, P. (2006). İlköğretim Öğrencileri ve Velilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2, 3-16

Yılmaz, İ., Uyanık, N (2004). Matematik Eğitiminde Ölçme-Değerlendirme Üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 99-104.

KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN DERSLERİNE GİREN ÖĞRETMENLERİN YETERLİK DÜZEYLERİ

THE LEVEL OF COMPETENCE OF TEACHERS WHO WERE TEACHING INCLUSIVE STUDENT

[a] Tayfun TUTAK

[b] Zühal GÜN

[a] Ebru KÜKEY

[a] Selim KILIÇARSLAN

[a] Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Elazığ

[b] MEB

tayfuntutak@hotmail.com

gunzuhal@hotmail.com

ekukey@firat.edu.tr

kilicarslanselim@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Elazığ ili ve Elazığ'a bağlı Alacakaya ilçesi ile ilçeye bağlı Çataklı köyünde, kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki yeterliliklerini ortaya çıkarmak ve elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır. Kaynaştırma eğitimi alanında çalışan araştırmacılara yardımcı olabilmek de amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. 35 öğretmenle yapılan görüşmeler ortak noktaları doğrultusunda kategorize edilip ele alınmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılı Elazığ ilinin köy, ilçe ve il merkezinden rast gele seçilen 3 okuldan kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren 35 öğretmen seçilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz gördükleri ortaya çıkmıştır. Yapılan mülakatlar sonucunda il merkezinde, ilçe merkezinde ve köylerde görev yapan öğretmenler karşılaştırıldığında köyde görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı daha duyarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun da köydeki öğrenci mevcudunun az olması ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine ayırdıkları zamanın daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri için herhangi bir kaynak kitabın olmaması öğretmenler için en önemli eksikliklerden biri olarak görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenler için verilen kaynaştırma eğitimi seminerlerinin arttırılması ve bu seminerlerin daha çok uygulamaya dönük olması, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine karşı duyarlılıklarını arttırabilmek için üniversite eğitimlerinde özel eğitim dersinin okutulması, MEB tarafından kaynaştırma eğitimi için kaynak kitaplar yayınlanması ve bu konuda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Yeterlilik, Ortaokul

ABSRTACT

The aim of this research is to reveal the competence of teachers, who were teaching inclusive student, about inclusive education and to compare the obtained results in Elazığ city and Alacakaya district with its village Çataklı in Elazığ. Also, another goal is to be able to help the researchers working in the field of inclusive education. The research was conducted with screening model. The data of research was collected through interviews. Data were analyzed by content analysis. The interviews executed with 35 teachers are categorized and discussed according to common points. 35 teachers who were teaching inclusive student were selected from randomly chosen three schools in the village, district and the city center in Elazığ at 2012-2013 academic years.

Result of the research revealed that the teachers who were teaching inclusive student saw themselves inadequate on this issue. If the teachers working in the city center, district center and village were compared according to the result of interviews it was seen that the teachers working in the village were more sensitive for inclusive student than other teachers. Since the student number is lower and the teachers have time for inclusive student in the village this result is not surprising. Also one of the major deficiencies for teachers is to find book for inclusive student. As a result, we could give some suggestions as follows, the inclusive seminars may be increased for teachers, this seminars may include more applications, the special education may be given in university for increase the sensitive to inclusive student, some books about inclusive education may be published by the ministry of education, raise the awareness of the teachers for inclusive education.

Keywords: Inclusive education, competence, middle school

1.GİRİŞ

Her birey farklı kişilik özelliklerine sahiptir. Bazı bireyler ise doğuştan veya sonradan olma belli bir özre sahiptirler. Bu bireylerin de kendilerini bazı alanlarda geliştirmelerine yardımcı olunması gerekmektedir. Kaynaştırma eğitimi; özel eğitime muhtaç bireylerin diğer akranlarıyla aynı ortamda eğitim görmelerini sağlamakta ve bu bireylere beceriler kazandırılmasını hedeflemektedir (Battal, 2007).

Hızla değişen ve gelişen ülkemizde, eğitim alanında bu değişimin en çok hissedildiği konuların başında engelli kişilerin ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel yaşamdaki insan haklarının korunması ve geliştirilmesi gelmektedir (MEB, 2010). Devlet İstatistik Enstitüsü (2003) verilerine göre, dünya nüfusunun %14'ünü, ülke nüfusumuzun %12,29'unun engelli olduğu, bu oranın %26'lık bölümünün özel eğitime gereksinim duyan bireyleri kapsadığı gerçeğinden hareketle engellilerin eğitim hakkından yararlanmalarının lüks bir standart değil doğal ve Anayasal bir hak olduğu görülmektedir (MEB, 2010).

Kişilerin sağlıklı bir gelişim göstermesi ve psiko-sosyal yönden uyum sağlaması için, olumlu sosyal etkileşimlerde bulunması ve ilişkiler kurması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocukların, sosyal becerileri özel gereksinimi olmayan akranlarına göre sınırlıdır; bu sınırlılık hem akranlar hem de yetişkinlerle etkileşim kurmada çeşitli problemlere yol açmaktadır (Atay, 1995).Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru normal eğitim okullarındaki normal sınıflar (kaynaştırma), kaynak oda, normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (alt özel sınıflar), ayrı özel eğitim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Eripek, 2004: Akt., Özbaba, 2000, M.E.B. 2000).

Kaynaştırma kavramı, literatürde değişik şekillerde tanımlanmıştır. En basit haliyle kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin, normal okullarda eğitilmesidir (Kırcaali–İftar, 1998; Sucuoğlu, Kargın, 2006; Özgür,2004; Şahbaz, 2008). Genel anlamda Milli Eğitim Bakanlığı Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinin 67. maddesinde kaynaştırma; **"Özel eğitim gerektiren bireylerin yetersizliğiolmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel, okul öncesi,ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır."** şeklinde tanımlanmaktadır (MEB 2000).

Engelli bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programları, engelli bireylere sunulan eğitim olanakları bakımından çok önemli bir gelişmedir. Ancak kaynaştırma programlarında başarılı olunabilmesi için toplumun, eğitimcilerin ve sınıftaki çocukların, kaynaştırma uygulamalarına ve engelli bireylere karşı olumlu tutum ve görüşe sahip olması gerekir (Strain ve Kerr, 1981). Engelli çocukların eğitimi ile ilgilenen öğretmenler eğitim programlarını öğrencileri için kolaydan zora doğru ayarlamalı, onların gereksinim duydukları alanları sağlıklı bir şekilde belirlemelidirler. Öğretmenler bu çocuklara uygun şekilde model olmalı, öğretimde mümkün oldukça fırsatlar vermeli ve uygun dönütler sağlayabilmelidirler (Morgolis ve Mccobe, 2004; Wallace ve Cox, 2003). Öğretmenlerin istenilen özellikleri yerine getirebilmeleri için öncelikle kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi hem yasal düzeyde hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelediğinde özel eğitim ile ilgili derslerin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen mesleki eğitimleri sırasında özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır (Kargın, 2004). Öğretmenin bilgisi, sınıftaki davranışlarını ciddi oranda etkiler ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki yeri çok önemlidir (Angelides, Stylianou ve Gibbs 2006; Lindsay, 2007). Kaynaştırma eğitimi için özel öğretmenler yetiştirilmesine gerek duyulmamaktadır. Zaten ihtiyacın çok olması nedeniyle bu mümkün de görülmemektedir (Ataman, 2002). Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara karşı olumsuz tutumları ve bu çocukların eğitiminden kendilerinin değil özel eğitim öğretmenlerinin sorumlu olması gerektiğine dair inanışları, mesleğe hazırlandıkları öğrencilik yılları ile meslekteki ilk yıllarında oluşmaktadır ve değişmeye karşı dirençlidir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları olumlu tutum geliştirme ile ilgili kritik öneme sahiptir(Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009).

Kaynaştırma eğitimi, olması gereken şekliyle uygulandığında, sınıftaki her bir öğrencinin bireysel farklılıkları ortaya çıkar ve kaynaştırma öğrencileri de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin değerli olduğu bir eğitim ortamı oluşturulmuş olur. Bu tür ortamlarda, öğrenciler eşittir. Tüm öğrenciler kendilerinde, sınıf etkinliklerine, derslere ve sınıf atmosferine katkıda bulunma hakkını görebilir ve böyle bir sınıf ortamında herkes tüm katkılara saygı gösterir. Özel gereksinimli öğrenciler, yerleştirildikleri sınıfların gerçek bir parçası olarak kendilerini görebiliyorlarsa, bu durum öğretmenler tarafından kabul ediliyorsa ve sınıf arkadaşları tarafından da sosyal kabul görüyorsa, bu öğrencilerin gerçekte "kaynaştırıldıklarından" söz edilebilir (Batu, 2008).

Toplumdaki bireyler birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir. Her birey kendine özgü farklılıklarıyla değerlidir. Bu anlamda kaynaştırma öğrencilerini de topluma kazandırmak sosyalleşmesini sağlamak önem arz etmektedir. Kaynaştırma eğitiminin verimini arttırmak için öğretmenlere çok büyük görevler düşmektedir. Kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenlerin bilgi düzeylerini ölçmenin ve il, ilçe, köy öğretmenleri arasında bu eğitim açısından karşılaştırma yapmanın ileride yapılacak olan çalışmalar için önemli olduğu düşünülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan görüşmeler doğrultusunda bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara yararlı olabilmek ve yapılacak çalışmalarla kaynaştırma eğitimini daha faydalı hale getirmek de amaçlanmıştır.Bu araştırmanın amacı, Elazığ ili ve Elazığ'a bağlı Alacakaya ilçesi ile ilçeye bağlı Çataklı köyünde, kaynaştırma

öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki yeterliliklerini ortaya çıkarmak,bu doğrultuda kaynaştırma eğitiminin verimini arttırmak ve elde edilen sonuçları karşılaştırmaktır. Yapılan görüşmeler doğrultusunda bu alanda yapılacak yeni çalışmalar için araştırmacılara yararlı olabilmek ve yapılacak çalışmalarla kaynaştırma eğitimini daha faydalı hale getirmek de amaçlanmıştır.

1.2. Problem Durumu

Kaynaştırma eğitimi son zamanlarda önem kazanan bir eğitimdir. Ancak öğretmenlerimizin mezun olana kadar bu eğitimle ilgili herhangi bir bilgi, beceri kazandırılmadan direk okullara gönderilmesi ve kaynaştırma öğrencilerine rehberlik yapacak olmaları beraberinde birçok problemi de yanında getirmektedir. "Kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki yeterliliklerini ne düzeydedir?" cümlesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkındaki yeterliliklerini ortaya koymanın ve il, ilçe aynı zamanda köyde görev yapan öğretmenleri karşılaştırmanın bu alanda çalışma yapacak araştırmacılar için faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma tarama modeline dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla toplanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu: Araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılı Elazığ ilinin köy, ilçe ve il merkezinden rast gele seçilen 3 okuldan kaynaştırma öğrencilerinin dersine giren 35 öğretmen seçilmiştir. Okullarda eğitim veren 35 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.2. Verilerin Toplanması: Araştırmada, nitel bir yaklaşım takip edilmiş olup, veri toplama aracı olarak katılımcıya görüşmeyi yönlendirme imkanı tanıyan yapılandırılmamışmülakat uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi: Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. 35 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ortak noktaları doğrultusunda kategorize edilip ele alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmada; Elazığ ilinden rastgele seçilen il, ilçe ve köy okullarında görev yapan aynı zamanda sınıfında kaynaştırma öğrencileri bulunan 35 öğretmenlerle yapılandırılmamış mülakat yapılmıştır. Mülakat yapılan öğretmen sayısı 35 olup bunların 19'u merkez okulda görev yapmakta, 7 öğretmen ilçe okulunda görev yapmakta ve 9 öğretmen de köy okulunda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12 tanesi 35 yaşın üstündedir. Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda herhangi bir eğitim alıp almadıkları alındıysa bunun ne düzeyde olduğu ve kaynaştırma öğrencileri olan bu öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bildiklerini öğrencilerine ne derece aktarabildikleri sorgulanmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin herhangi bir eğitim almadıysa bunu telafi edebilmek için bireysel bir çaba gösterip göstermedikleri ve bu eğitimle ilgili bir seminer verilirse buna katılıp katılmayacakları da sorgulanmış ve bununla ilgili verilerde bu bölümde verilmiştir.

Mülakat verileri 3 başlıkta toplanmıştır. İl merkezinden seçilen okuldaki öğretmenlerle yapılan mülakat verileri, ilçe merkezinden seçilen öğretmenlerle yapılan mülakat verileri ve köy okulundan seçilen öğretmenlerle yapılan mülakat verileri.

Bu bölümde il merkezinden seçilen 19 öğretmenle yapılan mülakat bulguları verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 12 tanesi 35 yaşın üstündedir.

Yapılan mülakatlarda 3 öğretmenin kaynaştırma eğitimiyle ilgili seminer aldığı tespit edilmiştir. Geriye kalan öğretmenlerin birçoğu kaynaştırma eğitiminin tanımını yapmakta zorlanmıştır. 4 öğretmen de aldıkları eğitimin rehberlik servisinin yapmış olduğu çalışmalardan ibaret olduğunu belirtmiştir. Eğitim almayan bazı hocaların seminer verilse dahi katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bu konuda kitap, makale, dergi vs. okuyan öğretmen sayısı da 2'yi geçmemektedir.

İlde mülakat yapılan bütün öğretmenler kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini dile getirmiştir. İlde yapılan mülakatlarda eksikliklerini gidermek adına bireysel çabalarının olup olmadığı sorulduğunda 4 öğretmen hariç diğer öğretmenler çaba göstermediğini belirtmiştir. Seminer almayan öğretmenlere seminer verilse alır mıydınız sorusu sorulduğunda ilde 1 öğretmen hayır almam cevabını vermiştir. Sebebi sorulduğunda işlerinin olduğunu seminerleri alsa bile verimsiz geçtiğini dile getirmiştir. İldeki 2 öğretmen de sadece uygulamaya yönelik seminer verilirse alırız cevabını vermişlerdir. Teorik bilgilerin kitaptan okunarak da elde edildiğini dile getirip bizim için mühim olan sınıf ortamında öğrenciye nasıl davranacağımızı öğrenmemiz diye eklemişlerdir.

İlde seminer alan 3 öğretmenden sadece 1 tanesi bu konu ile ilgili seminer aldığını hatırlamıştır. Semineri ne kadar süre önce aldıkları sorulduğunda 2 ay önce cevabı alınmıştır. Seminer alan öğretmenlerin 1 tanesi seminer almasına rağmen faydalı bir eğitim olmadığını dile getirmiştir. Seminer alan öğretmenlere nasıl daha faydalı hale getirilir sorusu sorulmuş ve 2 öğretmen kaynaştırma eğitiminin öğretmenlerin değil özel eğitim uzmanlarının vermesi gerektiğini belirtmiştir. Sosyalleşmesi için öğrenciler normal okullara gönderiliyorlar ama çocuklar daha çok dışlanıyor, çocuklar arkadaşlarının eksiklikleriyle dalga geçiyor bu da öğrenciye faydadan çok zarar veriyor cevabını veren bir öğretmen mevcuttur. 2 öğretmen seminer almasına rağmen kaynaştırma öğrencileriyle derste ilgilenemediklerini dile getirmişlerdir.

Merkezde görev yapan 19 öğretmene kaç tane kaynaştırma öğrenciniz var sorusu soruldu ve 9 öğretmen hariç diğer 10 öğretmen kaynaştırma öğrencilerinin sayısını bilemedi. Kaynaştırma öğrenciniz var mı? sorusu sorulan bir öğretmen hayır cevabını verdiği halde BEP' iniz var mı sorusuna evet cevabını vermiştir.

Bu bölümde ilçe merkezinde kaynaştırma öğrencisi olan 7 öğretmenle yapılan mülakat bulguları verilmiştir. Mülakat yapılan öğretmenlerin tamamı 35 yaşın altında olup 4 öğretmen 1-2 yıldır görev yapmaktadırlar. Mülakat bulguları aşağıdaki gibidir;

Kaynaştırma eğitimin tanımıyla başlanan mülakatta öğretmenler genel olarak algılamada yetersiz olan öğrencilerin normal okullarda eğitim görmesi olarak tanımlamışlardır. Sadece algılama yetersizliği olan öğrencileri mi kapsamakta sorusu sorulduğunda 3 öğretmenden evet sadece algılama yetersizliği olan öğrencileri

kapsamaktadır cevabı alınmıştır, 4 öğretmen ise sadece algılama yetersizliği olarak bildiklerini aslında kapsadığı başka engel alanları da olabileceğini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma öğrencileriniz var mı sorusu sorulan öğretmenler evet var cevabını vermişlerdir. Sayısı sorulduğunda bütün öğretmenler eksiksiz cevap vermiştir. Dersler dışında ilgileniyor musunuz sorusuna öğretmenler zamanlarının olmadığını söylemiş olup sadece bir öğretmen ders dışında ilgilendiğini belirtmiştir.

Kaynaştırma eğitimini faydalı buluyor musunuz sorusuna öğretmenler farklı cevaplar vermişlerdir. 3 öğretmen faydalı bulduğunu 4 öğretmen ise özel eğitim merkezlerinde bu çocukların eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları için çocuklara zarar bile veriyoruzdur belki, diyen öğretmenler mevcuttur. Neden zarar verdiğinizi düşünüyorsunuz sorusu yöneltilince bir öğretmen; nasıl davranmamız gerektiğini bilmiyoruz kaynaştırma öğrencileri için en basitinden ödül nasıl verilir, pekiştireç nasıl verilir onları bile bilmiyoruz diye yanıt vermiştir. Merkeze uzak bir ilçede görev yapıldığı için seminerlere katılma gibi bir imkanlarının olmadığını belirten 3 öğretmen mevcuttur.

Kaynaştırma eğitiminin gerekliliğine inanıyor musunuz sorusuna 1 öğretmen dışında diğer 6 öğretmen gerekli olduğunu dile getirmiştir. Ancak bazen çocukların diğer çocuklar tarafından dışlandığını fark eden 1 öğretmen mevcuttur. 1 öğretmene çocuklar oyun oynarken kaynaştırma öğrencinizi aralarına alıyorlar mı sorusu sorulmuş ve oyun oynarken arkadaşlarının öğrenciyi bazen gruplarına almak istemediklerini bazen de gruba dahil ettikleri cevabı alınmıştır. Oynanan oyuna göre öğrencilerin arkadaşlarını oyuna dahil edip etmeyeceklerinin şekillendiğini belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencisinin bedensel engeli olmadığı için sadece bedensel etkinliğe dayalı oyunlarda öğrencilerin kaynaştırma öğrencisi olan arkadaşlarını gruptan dışlamadıklarını söyleyen öğretmen farklı türdeki oyunlarda durumun farklı olduğunu belirtmiştir.

Bu bölümde kaynaştırma öğrencisi olan 9 köy öğretmeni ile mülakat yapılmıştır. Araştırma yapılan okuldaki öğretmenlerin tamamı 35 yaşın altındadır ve öğretmenlerin 6'sı bayan 3 tanesi de erkektir.

Bir öğretmen en başlarda kaynaştırma öğrencisinin çok fazla devamsızlık yaptığını ama idarenin bunun üstünde durduktan sonra öğrencinin artık devamsızlık yapmadığını, ders konusunda biraz daha ilgili davrandığını belirtmiştir. İdarenin bu kadar hassas olmasının sebebi sorulduğunda gelen müfettişlerden birinin bu konuyla çok ilgilenmesi ve her gelişinde kaynaştırma öğrencisinin durumunu yakından takip etmesinden kaynaklandığı cevabı alınmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin faydası kadar zararı da olabileceğini belirten 2 öğretmen mevcuttur. Gerekçesini sorulduğunda; gerek üniversitede olsun gerek meslek hayatında olsun kaynaştırma eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim alınmadığından kaynaştırma öğrencilerine hatalı davranıyor olabileceklerini söylemişlerdir. Bir öğretmen, belki de yanlış davranışlarımız olduğu için öğrencimize okulu sevdirebilmekte çok zorlandık demiştir.

Kaynaştırma eğitimi konusunda mülakat yapılan bütün öğretmenler kendilerini yetersiz gördüklerini dile getirmiş olup bu konusunda herhangi bir eğitim verilmeden öğretmenlerin direk okullara gönderilmesini eleştirmişlerdir. Sistemi eleştiren öğretmenlere nasıl olsa daha faydalı olabilir diye sorulduğunda öğretmenlerin birçoğu en azından üniversitelerde bu konu ile ilgili derslerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca 9

öğretmen de kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir seminer verilirse bu eğitime katılacaklarını belirtmişlerdir. Ancak köy okulunda görev yaptıkları için ve merkeze çok uzak oldukları için merkezdeki seminerlere katılamadıklarını dile getiren 2 öğretmen mevcuttur. Seminerler konusunda çok hevesli oldukları halde köy şartlarından dolayı kendilerini geliştiremediklerini söyleyip keşke ilçede böyle seminerler verilse de alabilsek diye eklemişlerdir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

İl, ilçe ve köy okullarında yapılan mülakat sonuçları bu bölümde verilmiştir. Toplamda 35 öğretmenle mülakat yapılmış olup öğretmenlerin 12 tanesi 35 yaşın üstündedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olup olmadıklarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılan mülakatlarda bu doğrultuda kaynaştırma eğitimi uygulanırken ortaya çıkan aksaklıları tespit edip buna yönelik önerilerde bulunmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular bu bölümde yorumlanmıştır.

İl merkezinde yapılan mülakatlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir kitap, dergi, makale vs. okumadıkları; 3 öğretmen dışında seminer, konferans ya da bu eğitimle ilgili bir projeye katılmadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmada görüşülen öğretmenlerin 3 tanesi kaynaştırma eğitimine yönelik seminer almışlardır. Eğitim almayan öğretmenler eksik bilgiye sahip olduklarını bilmelerine rağmen herhangi bir bireysel çaba göstermemişlerdir. Bu sonuç da öğretmenlerin üniversitede dahi kaynaştırma eğitimini almamış olup önemini kavrayamamalarına bağlanmıştır.

Öğretmenlere kaynaştırma eğitiminin kendileri için ne anlama geldiği sorusu sorulmuş ve birçok öğretmen kendilerince cevaplar vermişlerdir verilen bu cevapların birçoğu anlama güçlüğü çeken öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta bulunması şeklindedir. Öğretmenlerin tamamına yakını kaynaştırma öğrencilerinin sadece anlama güçlüğü çekenleri kapsadığını sanmaktadırlar. Bir öğretmen kaynaştırma eğitiminin kendisi için ifadesine angarya iş cevabını vermiştir. Bu cevabı veren öğretmenin kaynaştırma eğitimini ne derece önemsediği ve ne kadar faydalı olabileceği tartışılması gereken bir konudur. Seminer alan öğretmen bile kaynaştırma eğitiminin gereksiz bir eğitim olduğunu vurgulamış hiçbir verim alamadığını söylemiştir. Bu anlamda verilen eğitimin amaca hizmet etmediği düşünülmektedir. Saraç ve Çolak'ın (2012) yapmış oldukları çalışmada verilen seminerlerde uygulamaya yönelik bilgiler içermemesinden dolayı verilen eğitimden yeterli verimi alamamalarının nedeni olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı kendini kaynaştırma eğitiminde yeterli görmemektedir. Daha önce yapılan bazı araştırmalar da (Temel, 2000; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010) bu sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin Sarı ve Bozgeyikli (2003) özel eğitim dersi almayan öğretmen adaylarının, normal sınıflarında engelli öğrenci olmasından mutlu olmadıklarını veya olamayacaklarını vurgulamış; aynı şekilde özel eğitime muhtaç öğrencilerin bu öğretmenlerin sınıflarında bulunmasının hem özel eğitime muhtaç öğrenciler hem de diğer öğrenciler açısından sorunlu olacağını belirtmiştir. Ayrıca bu sorunların giderilmesi için sınıf öğretmenlerinin eğitim fakültelerinden yeterli donanıma sahip bir şekilde mezun olmaları gerektiğini, derslerin uygulamalı olmasını ve görev yapmakta olan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim kurslarına yönlendirilmelerini ve bu kurslara gönüllü öğretmenlerin alınmasını vurgulamışlardır.

İlde, ilçede ve köyde yapılan mülakatlar sonucunda köyde ve ilçede görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda ilde görev yapan öğretmenlere göre daha duyarlı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da köyde ve ilçede görev yapan öğretmenlerin mesleklerinin başında olmasından kaynaklanan heyecanlarına, duyarlı ve araştırmaya istekli olmalarına bağlanmıştır. Yapılan bir araştırmada kaynaştırma uygulamalarına ilişkin tutum, duyarlılık, yardımseverlik gibi kişisel özellikler, kendini profesyonel olarak geliştirme gibi özellikler kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkilemektedir sonucuna ulaşılmıştır (Yehuda ve ark. 2010). Bu sonuç araştırmayı desteklemektedir.

İl merkezinde sınıfında bulunan kaynaştırma öğrencisinden haberi olmayan bir öğretmenin olması yine bu eğitimin ne derecede önemsendiğini ortaya koymaktadır. Bu durum sınıf mevcutlarının fazla olmasına ve kaynaştırma öğrencisine ayrılacak olan zamanın kısıtlı olmasına bağlanmıştır. Bu bulguyu destekleyen Saraç & Çolak'ın (2012), Vural'ın (2008) ve Rakap & Kaczmarak'ın (2010) araştırmasında öğretimin uyarlanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin olarak çoğu kaynaştırma sınıfı öğretmeni zamanın yeterli olmadığını belirtilmiştir. Ayrıca ilde kaynaştırma konusunda öğretmenlerin biraz daha rahat olmaları özel alt sınıfların varlığına da bağlanmıştır. Çünkü özel alt sınıflarda eğitim gören öğrencilerle özel eğitimciler ilgilendiğinden dolayı ders öğretmenlerinin bu öğrencileri sahiplenmeleri zorlaşmaktadır. Bu durum da öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerini tanımamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Kaynaştırma öğrencisinden haberi olmayan bir öğretmenin öğrencisine verdiği eğitimin kalitesi sorgulanması gereken bir konudur.

Seminer almasına rağmen bir öğretmen kaynaştırma eğitimini yine de faydalı bulmamıştır. Ancak seminer alan diğer 2 öğretmen kaynaştırma eğitiminin faydasına inanmaktadır. Seminer alan bir öğretmen kaynaştırma öğrencisi için dersin başında ona vermek üzere çalışma yaprağı hazırladığını belirtmiştir. Bu durum kaynaştırma eğitimi açısından olumlu bulunmuştur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmesi üzerine yapılan çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. (Chow, 1976;Kilgor, 1982; Leyser ve Abrams, 1983; Gözün ve Yıkmış, 2004).

İlçe ve köyde görev yapan öğretmenlerin tamamının kaynaştırma öğrencilerinden haberdar olmaları kaynaştırma öğrencilerine verilen eğitim açısından olumlu bulunmuştur. Fakat BEP'leri hazırlayıp uygulamayan öğretmenlerin varlığı düşündürücüdür. BEP'lerin internetten olduğu gibi indirilmesi, öğrenciye özel hazırlanmaması, öğrencinin seviyesine uygun olmaması uygulamada sıkıntılara sebep olmaktadır. Çünkü aynı yaştaki kaynaştırma öğrencilerinin bile algılama ve beceri seviyeleri farklıdır ama öğretmenlerin uyguladıkları BEP'ler internetten hazır olarak indirilmektedir. Bu da adını bireysellikten alan BEP'lerin bireysellikten çıkmasına sebep olup kaynaştırma eğitiminin verimini düşürmektedir.

Çalışma sonucunda verilebilecek öneriler şunlardır:

- Kaynaştırma eğitimi konusunda teorik bilgi dışında uygulamaya yönelik çalışmalar yapılması, bu kapsamda alınacak önlemlerin belirlenmesi,
- Öğretmen adaylarına üniversitelerde özel eğitimle ilgili derslerin okutulması,
- Öğretmenleri kaynaştırma konusunda daha iyi bilgilendirmek için meslek süreçlerinde hizmet içi eğitim kurslarıyla donanımlı hale getirilmesi,

- İdarecilerin kaynaştırma eğitimi konusunda hassas olup iyi kaynaştırma eğitimi ortamı hazırlayabilmeleri için hizmet içi kurslarla bilgilendirilmeleri şeklindedir.

KAYNAKÇA

Angelides, P., Stylianou, T. ve Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching And Teacher Education, 22*(4), 513-522.

Ataman, A. (2002). Kaynaştırmada Sınıf Öğretmeninin Rolleri ve Yetiştirme Sorunları. *XI.Uluslar Arası Özel Eğitim Kongresi Bildirileri.* Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Atay, M. (1995). Özürlü Çocukların Normal Yaşıtlarıyla Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara; Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Babaoğlan, E., Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. ***Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 345-354.***

Batu, E.S. (2008). Başarılı Bir Kaynaştırma Uygulaması İçin Öğretmenlerin Sınıflarında Yapabilecekleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi,* S.18.26-28.

Battal, İ. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin ve Branş Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Afyon.

Chow, S. H. L. (1976). *Effects of a mediated training course on teachers and students in maainstreamingprograms.*http://www.ericfacility.net/servlet/com.artesiatech.servlet.search. SearchServlet?action=9. Internet.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5 (2), 25-32.

Gözün, Ö., Yıkmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5 (2), 65-77.

Jordan, A., Schwartz, E., McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for ınclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education,* 25(4), 535-542.

Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(2), 1-13.

Kırcaali, İ.G. (1998). *Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. (Ed: S. Eripek) Özel Eğitim, (s.17-22).

Kilgore, A.M. (1982). *Implementing educational equity practices in a field-based teacher education.* Nebraska: The National Conference ofthe Association of Teacher Educators.

Leyser, Y., & Abrams, P.D. (1983). A shift to the positive: An effective programme for changing pre-service teachers' attitudes toward the disabled. *Educational Review, 35*(1) 35-43.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal Of Educational Psycology, 77*(1), 1-24.

MEB, (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği ile ilgili ilçe milli eğitim müdürlükleri emir yazıları.* Ankara.

MEB, (2010). *Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, Ankara, Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2000). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* Ankara. Milli Eğitim Bakanlığın Basımevi.

Morgalis, H., Mccobe, P. (2004). Self-Efficiency A Key To _mproving The Motivation Of Struggling Learners. Clearing House. 70.

Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özgür, İ. (2004). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi & Özel Eğitim.* Adana: Karahan Kitapevi. 1. Baskı.

Rakap, S., ve Kaczmarek, L. (2010). Teachers Attitudes Towards Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25,1, 59 – 75.

Saraç, T., Çolak, A. (2012). Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*8(1). 13-28.

Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9,* 183-203.

Strain, P., Kerr, M.M. (1981).Mainstreaming of Children in Schools. Research and Programmatic Issues. Academic Press Inc. New York.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Şahbaz, Ü. (2008). Kaynaştırma Hakkında Doğru Bildiğimiz Yanlışlar. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, S.18.28-30.

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18,* 148-155.

Vural, M. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Wallace, M., Cox E. A. (2003). "Increasing Independent Seatwork; Breaking Large Assignments Into Smaller Assignment and Teaching Student With Retardation to Recruit Reinforcement.

Yehuda, S.B., Leyser, Y., ve Last, U. (2010). Teacher Educational Beliefs and Sociometric Status of Special Educational Needs (SEN) Students in Inclusive Classrooms. *International Journal of Inclusive Education, 14* (1), 17 – 34.

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÜÇGENDE AÇILAR KONUSUNDAKİ YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

MIDDLE SCHOOL THE 7TH GRADE STUDENTS' DETERMINATION TO THEIR LEVELS OF SUFFICIENCY ABOUT ANGLES IN TRIANGLE

[a] Tayfun TUTAK, [a] Selim KILIÇARSLAN, [a] Ebru KÜKEY, [b] Zühal GÜN

[a] Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Elazığ

[b] MEB

tayfuntutak@hotmail.com

kilicarslanselim@hotmail.com

ekukey@firat.edu.tr

gunzuhal@hotmail.com

ÖZET

Ortaokulda öğrencilerin geometriye bakış açıları oldukça farklıdır. Öğrencilerin soyut kavramlarla oluşan geometriyi nasıl algıladıkları, geometri problemlerini nasıl çözüme kavuşturdukları merak konusudur. Üçgende açılar konusunun yanlış veya eksik öğrenilmesi diğer geometri konularının kavranmasını güçleştirecektir. Nitekim bu çalışma ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin üçgende açılar konusunda yaptıkları hataları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini oluşturmak için Elazığ il merkezinden rastgele iki okul seçilmiştir. Rastgele seçilen bu iki okuldan toplamda 100 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, uzman görüşü dikkate alınarak oluşturulan "Üçgende Açılar" testi ile toplanmıştır. Test, biri klasik ve geriye kalan dokuzu çoktan seçmeli soru olmak üzere 10 sorudan oluşmaktadır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu araştırma ile örneklemin büyük oranının üçgende açı konusunda yetersiz bilgiye sahip olduğu görülmüştür ve çalışma sonucunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üçgende Açılar, Matematik Eğitimi, Yeterlilik Düzeyleri

ABSTRACT

Secondary school students have quite different opinion on their mind about geometry. How do students perceive the abstract concepts consist of geometry, wondering how they solve geometry problems. Learning the angles of triangle are incorrect or incomplete it cause complicate of understanding other geometry topics. In fact, this study was conducted to determine seventh grade middle school students' mistakes about angles of triangle. For this purpose, two schools were chosen from central province of Elazığ to create the sample research. Randomly selected a total of 100 students from these two schools that are included in this study. The data were collected with "Triangle Angles" test which is created with consider expert opinion. Test consist of 10 questions, one is classic and other nine questions are multiple-choice question. The data obtained were analyzed descriptively. With this research, it has been seen that have insufficient information the sampling rate of the great about angle of triangle and suggestions have been made result of this work.

Keywords: Angles in Triangle, Mathematics Education, Levels of Sufficiency

1. GİRİŞ

Matematik, kökleri geçmişin derinliklerine uzanan bir gelişmedir. İlk insanlarda matematik, avladıkları hayvan sayısını hesaplama, arazilerini ölçme, yolların uzunluklarını ölçme gibi konularda kullanılırken günümüzde fizik, kimya, biyoloji, coğrafya, astronomi gibi birçok bilim dalının temelinde vardır (Işık, 2001).

Geometri matematik öğretim programında önemli bir alandır. Matematiğin diğer alanlarındaki problemlerin çözümünde kullanılmasının yanı sıra, günlük hayata ilişkin problemleri çözmede ve matematik dışındaki bilim, sanat gibi diğer disiplinlerde de kullanılmaktadır (Duatepe Paksu, 2013). Her bireyin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözmede matematiği kullandığını görmek mümkündür (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008).

Çocuğun şekillerin özelliklerini öğrenmesi, şekilleri tanımasına ve şekillerin özellikleriyle ilgili bilgi birikimine sahip olmasına bağlıdır (Fidan ve Türnüklü, 2010). Geometri, nokta, doğru, düzlem, düzlemsel şekil, uzay, uzaysal şekiller ve bunlar arasındaki ilişkilerle ilgilenen bir bilim dalıdır. (Baykul, 2004). Geometri insan düşüncesinin önemli bir ürünüdür. Birtakım aksiyomlar üzerine inşa edilerek çok karmaşık yapılar ortaya çıkmıştır. Bu yapılar öğrencilerin doğrudan yaşamlarına hitap etmediğinden beraberinde anlama zorluklarına sebep olmaktadır (Durmuş, Toluk, Olkun, 2002).

Geometri, uzay ve şekil kavramlarını içeren matematik eğitiminin önemli bileşenlerinden birisidir (Fidan ve Türnüklü, 2010). Günlük yaşamdaki birçok olayla matematiksel kavramlar arasında bağıntılar kurmada köprü rolü olan geometri, matematik müfredatlarında yadsınamaz bir öneme sahiptir (Hızarcı, Ada ve Elmas, 2006).

Öğrencinin sahip olduğu ön bilgi ileride öğrenilecek bilgilere temel teşkil edeceği için önemlidir (Halat, 2008). Tüm dünyada ve Türkiye'de matematik eğitimine ve özellikle de geometri eğitimine verilen önem gittikçe artmaktadır (Olkun, Toluk ve Durmuş, 2002).

Yenilmez ve Yaşa (2008)'a göre öğrencilerin geometri dersini anlama düzeyi cebiri anlama düzeyinden de düşüktür. TIMSS verilerine göre ülkemizin geometride ortalamanın çok altında olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üçgende açılar konusundaki yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, 7. sınıf öğrencilerin üçgende açılar konusundaki eksikliklerini görüp, nerede ve ne şekilde hata yaptıklarını tespit etmektir.

1.2. Çalışmanın Problemi

"Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin üçgende açılar konusunda ne tür hatalar yapmaktadırlar ve bu hataları sınıflandırarak hataların giderilmesine yönelik ne tür öneriler sunulabilir?" araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Betimleyici çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür (Çepni, 2010). Bu araştırma betimsel türde nitel bir çalışmadır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 öğretim yılında Elazığ ilindeki rasgele seçilen iki farklı ortaokulun 7. sınıf öğrencileri olan toplam 100 adet öğrenci oluşturmaktadır. Seçilen okullarda eğer 7. sınıf düzeyinde birden fazla şube varsa, rastgele birer şube seçilmiştir.

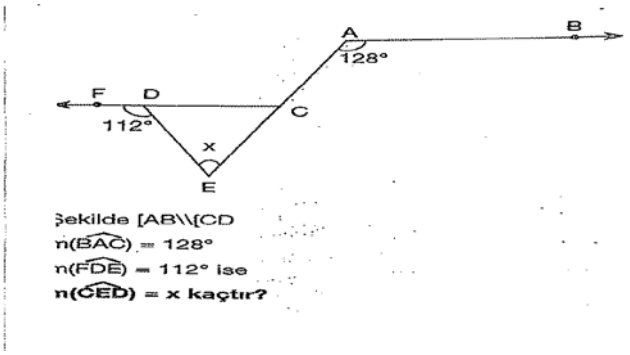
2.2. Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Öğrencilerin üçgende açılar konusundaki yeterlilik düzeylerini belirlemek için 15 soruluk bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan testin pilot çalışması yapıldıktan sonra gerekli analizler sonucunda 5 tane sorunun geçerlik ve güvenirliği düşük çıktığından dolayı testten çıkarılmıştır. Uzman görüşü alınarak teste son hali verilmiştir. Analizler sonucunda test, biri klasik ve geriye kalan dokuzu çoktan seçmeli olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından öğrencilere 25 dakika süre verilerek uygulanmıştır.

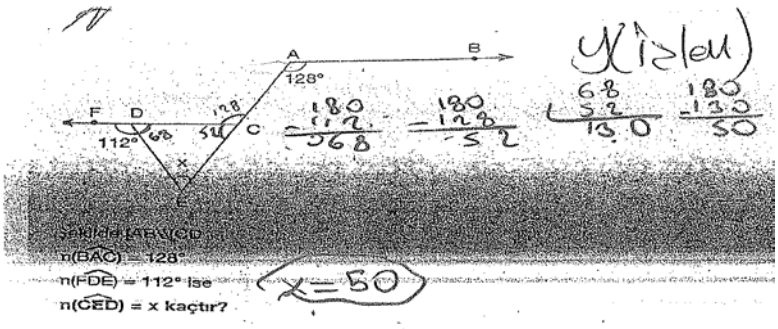
3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak uygulanan üçgende açılar konu kavrama testinden elde edilen veriler her soru için bir çözüm ile birlikte verilmiştir.

1.SORU:



ÇÖZÜM:

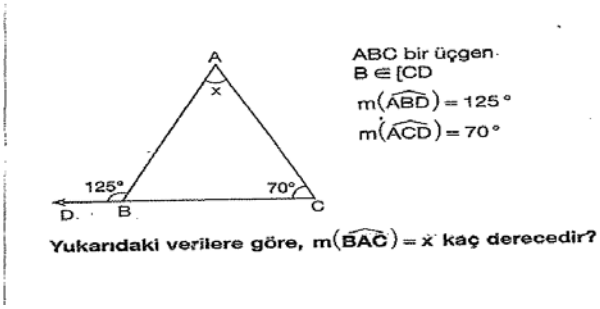


TABLO – 1

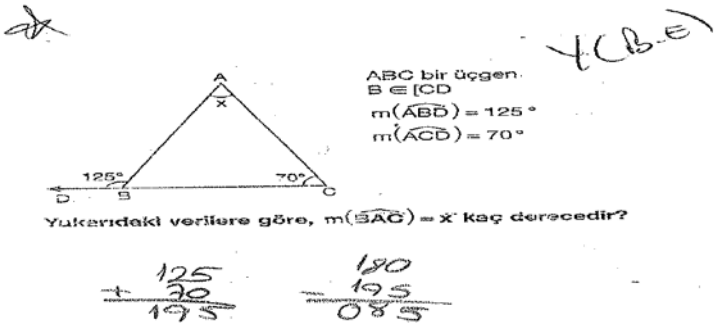
	FREKANS
Doğru	31
Boş	17
Kavram Yanılgısı	12
İşlem Hatası	8
Bilgi Eksikliği	23
İşlem Eksikliği	9
Toplam	100

Tablo-1 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 31'i soruyu doğru yanıtlarken 17'sinin boş bıraktığı, 12'sinin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 8'inin işlem hatası yaptığı, 23'ünün bilgi eksikliği olduğu ve 9'unun ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir.

2. SORU:



ÇÖZÜM:



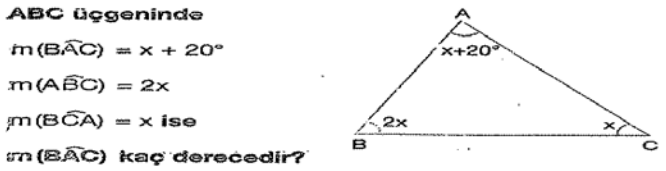
TABLO – 2

YARGILAR	FREKANS
Doğru	56
Boş	10
Kavram Yanılgısı	5
İşlem Hatası	5
Bilgi Eksikliği	20

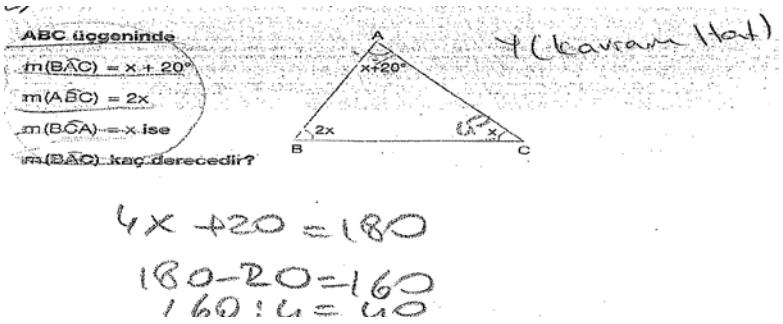
İşlem Eksikliği	4
Toplam	100

Tablo-2 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 56'sı soruyu doğru yanıtlarken 10'unun boş bıraktığı, 5'inin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 5'inin işlem hatası yaptığı, 20'sinin bilgi eksikliği olduğu ve 4'ünün ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca örnek çözümde de görüldüğü gibi öğrencilerin bir bölümünün soruda verilen şeklin üzerindeki açıları toplayıp 180° den çıkardıkları gözlemlenmiştir.

3. SORU:



ÇÖZÜM:

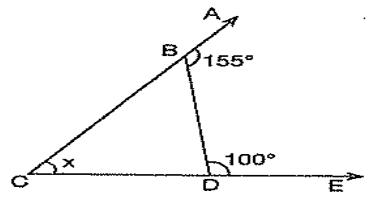


TABLO – 3

YARGILAR	FREKANS
Doğru	17
Boş	35
Kavram Yanılgısı	20
İşlem Hatası	5
Bilgi Eksikliği	15
İşlem Eksikliği	8
Toplam	100

Tablo-3 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 17'si soruyu doğru yanıtlarken 35'inin boş bıraktığı, 20'sinin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 5'inin işlem hatası yaptığı, 15'inin bilgi eksikliği olduğu ve 8'inin ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir.

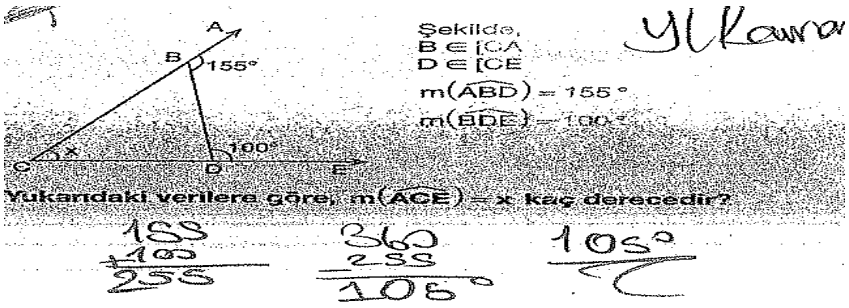
4.SORU:



Şekilde,
B ∈ [CA
D ∈ [CE
$m(\widehat{ABD}) = 155°$
$m(\widehat{BDE}) = 100°$

Yukarıdaki verilere göre, $m(\widehat{ACE}) = x$ kaç derecedir?

ÇÖZÜM:

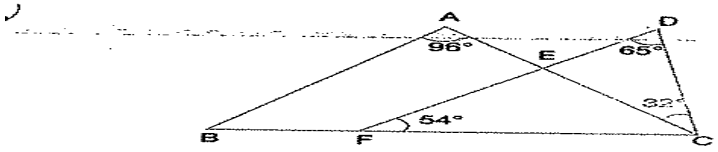


TABLO – 4

YARGILAR	FREKANS
Doğru	40
Boş	26
Kavram Yanılgısı	2
İşlem Hatası	5
Bilgi Eksikliği	24
İşlem Eksikliği	3
Toplam	100

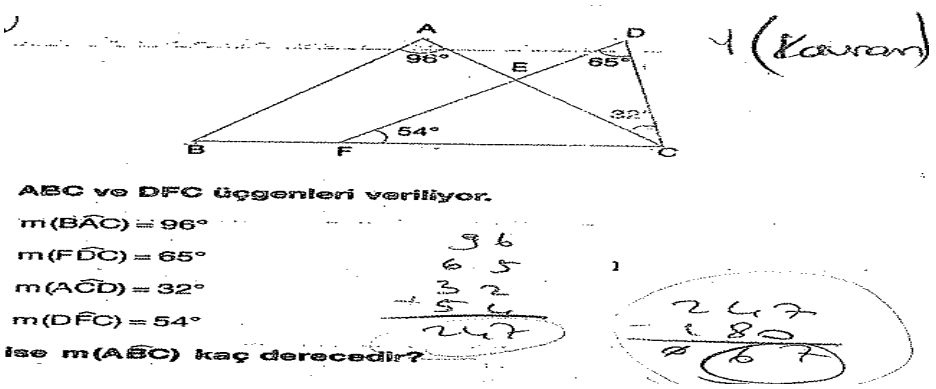
Tablo-4 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 40'ı soruyu doğru yanıtlarken 26'sının boş bıraktığı, 2'sinin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 5'inin işlem hatası yaptığı, 24'ünün bilgi eksikliği olduğu ve 3'ünün ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir.

5.SORU:



ABC ve DFC üçgenleri veriliyor.
$m(\widehat{BAC}) = 96°$
$m(\widehat{FDC}) = 65°$
$m(\widehat{ACD}) = 32°$
$m(\widehat{DFC}) = 54°$
ise $m(\widehat{ABC})$ kaç derecedir?

ÇÖZÜM:

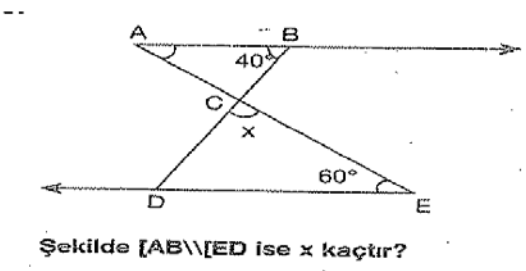


TABLO – 5

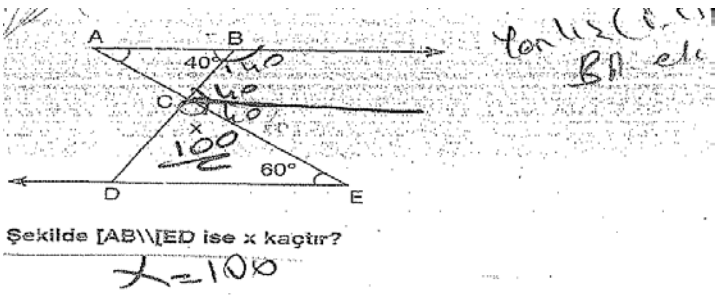
YARGILAR	FREKANS
Doğru	16
Boş	35
Kavram Yanılgısı	6
İşlem Hatası	7
Bilgi Eksikliği	32
İşlem Eksikliği	4
Toplam	100

Tablo-5 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 16'sı soruyu doğru yanıtlarken 35'inin boş bıraktığı, 6'sının kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 7'sinin işlem hatası yaptığı, 32'sinin bilgi eksikliği olduğu ve 4'ünün ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir.

6.SORU:



ÇÖZÜM:

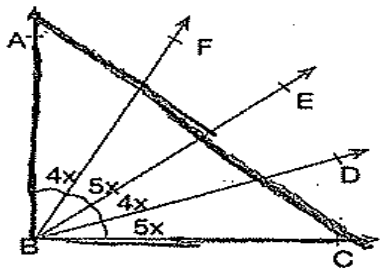


TABLO – 6

YARGILAR	FREKANS
Doğru	42
Boş	20
Kavram Yanılgısı	8
İşlem Hatası	7
Bilgi Eksikliği	17
İşlem Eksikliği	7
Toplam	100

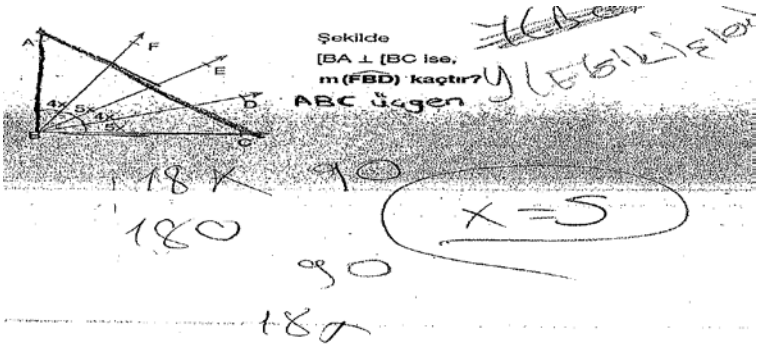
Tablo-6 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 42'si soruyu doğru yanıtlarken 20'sinin boş bıraktığı, 8'inin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 7'sinin işlem hatası yaptığı, 17'sinin bilgi eksikliği olduğu ve 7'sinin ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir.

7.SORU:



Şekilde
[BA ⊥ [BC ise,
m(FBD) kaçtır?
ABC üçgen

ÇÖZÜM:

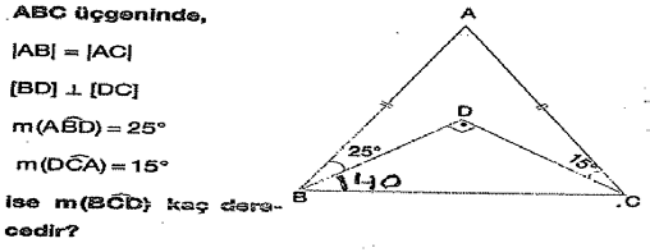


TABLO – 7

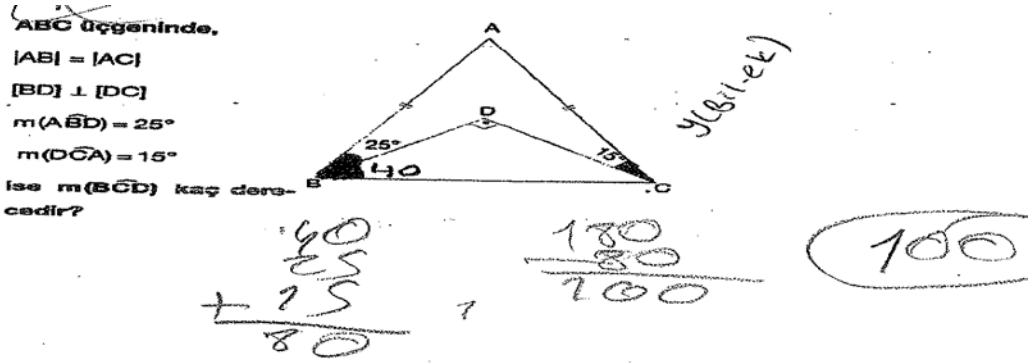
YARGILAR	FREKANS
Doğru	15
Boş	55
Kavram Yanılgısı	5
İşlem Hatası	3
Bilgi Eksikliği	12
İşlem Eksikliği	10
Toplam	100

Tablo-7 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 15'i soruyu doğru yanıtlarken 55'inin boş bıraktığı, 5'inin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 3'ünün işlem hatası yaptığı, 12'sinin bilgi eksikliği olduğu ve 10'unun ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte boş bırakan öğrenci sayısının 55 kişi olduğu bu soruda öğrencilerin şekildeki x değerini bulduktan sonra işleme devam etmeyip soruda asıl istenen 9x değerine ulaşamadıkları görülmüştür.

8. SORU:



ÇÖZÜM:

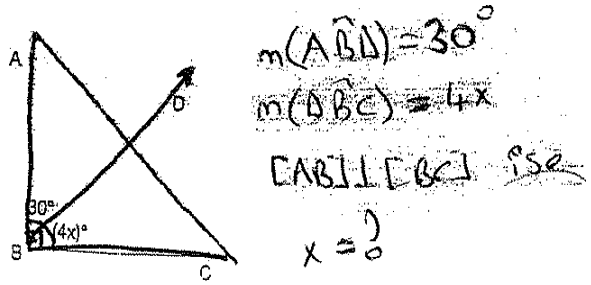


TABLO – 8

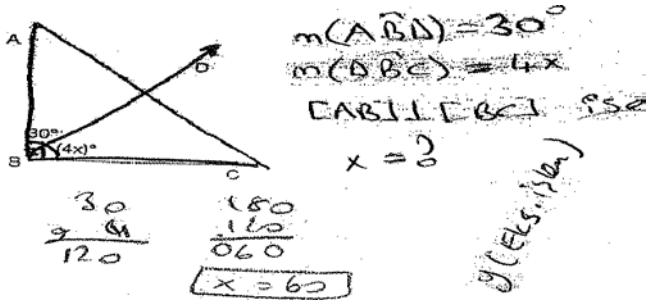
YARGILAR	FREKANS
Doğru	29
Boş	32
Kavram Yanılgısı	17
İşlem Hatası	4
Bilgi Eksikliği	18
İşlem Eksikliği	0
Toplam	100

Tablo-8 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 29'u soruyu doğru yanıtlarken 32'sinin boş bıraktığı, 17'sinin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 4'ünün işlem hatası yaptığı, 18'inin bilgi eksikliği olduğu yaptığı görülürken işlem eksikliği yapan öğrenci olmadığı tespit edilmiştir. Verilen ikizkenar üçgen sorusunda yanlış yapan öğrencilerin bir kısmı sonuca ulaşmak için sadece verilen açıları toplayıp üçgenin iç açılarının toplamından çıkarmışlardır.

9.SORU:



ÇÖZÜM:

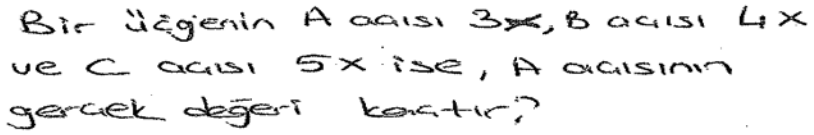


TABLO – 9

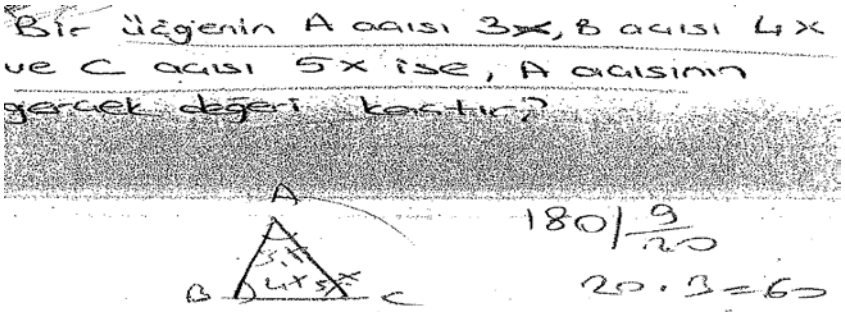
YARGILAR	FREKANS
Doğru	34
Boş	45
Kavram Yanılgısı	8
İşlem Hatası	0
Bilgi Eksikliği	10
İşlem Eksikliği	3
Toplam	100

Tablo-9 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 34'ü soruyu doğru yanıtlarken 45'inin boş bıraktığı, 8'inin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 10'unun bilgi eksikliği olduğu ve 3'ünün ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu soruda öğrencilerin işlem hatası yapmadığı açıkça görülmektedir.

10.SORU:



ÇÖZÜM:



TABLO – 10

YARGILAR	FREKANS
Doğru	9
Boş	69
Kavram Yanılgısı	2
İşlem Hatası	2
Bilgi Eksikliği	6
İşlem Eksikliği	12
Toplam	100

Tablo-10 incelendiğinde teste katılan öğrencilerin, 9'u soruyu doğru yanıtlarken 69'unun boş bıraktığı, 2'sinin kavram yanılgısına düştüğü görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerden 2'sinin işlem hatası yaptığı, 6'sının bilgi eksikliği olduğu ve 12'sinin ise işlem eksikliği yaptığı tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, 7. sınıf öğrencilerinin üçgende açılar konusuyla ilgili yaptıkları hataları belirlemek ve bunların sebeplerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere 10 maddelik bir test uygulanmıştır. Uygulanan testin analizi sonucunda, öğrencilerin yapmış oldukları hatalar belirlenmiştir.

Öğrenciler üçüncü soruyu genel olarak kavrayamamışlar ve bu soruda hata yapan öğrencilerin çoğunluğunda soruda verilenlere ve nelerin istendiğine yeterince dikkat etmediklerinden dolayı yanılgıya düştükleri anlaşılmaktadır.

Beşinci soruda iç içe iki üçgen çizilip bilinmeyen açı istendiğinde öğrencilerin şekilden dolayı yanılgıya düşüp yanlış yaptıkları görülmüştür. Bu da öğrencilerin karmaşık olarak verilen şekillerde açıları bulmada zorlandıklarını göstermektedir.

Altıncı soru temel kavramlarla alakalı bir soru olduğundan başarı oranı diğer sorulara oranla nispeten yükselmiştir. Bu da öğrencilerin uygulama yaptıkları örneklerde daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yedinci soruyu boş bırakan öğrencilerin sayısı çok fazla olduğu dikkate alındığında öğrencilerin açıların isimlendirilmesinde sıkıntı yaşadıkları düşünülebilir. Öğrencilerin şekildeki x değerini bulduktan sonra

işleme devam etmeyip soruda asıl istenen 9x değerine ulaşamadıkları görülmüştür. Bu da öğrencilerin açı kavramını tam öğrenemediklerini gösterir niteliktedir.

Şekilsiz, sözel olarak ifade edilen soruyu öğrencilerin yarısına yakınının boş bırakması ve doğru cevap verenlerin sayısının az olması öğrencilerin soruyu algılayamadıklarını göstermektedir.

İkinci soruyu çoğu öğrencinin doğru cevaplamış olması, öğrencilerin tam açının ölçüsünü ve üçgenin iç açıları toplamının değerini bildiğini göstermektedir.

Öğrencilerin kaygı düzeyi öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşumunu etkilemektedir (Yenilmez ve Yaşa, 2008). Bu doğrultuda kavram yanılgısı olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Güner, Sezer ve Akkuş İspir'in (2013) yaptıkları araştırmada matematik öğretmenlerinin öğrencilerinden en az başarı bekledikleri konunun geometri olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da Güner, Sezer ve İspir'in çalışmasını destekler niteliktedir.

Dane ve Başkurt (2011), yaptıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları doğru parçası, doğrusallık, ışın ve açı kavramlarını algılamalarında sıkıntıların olduğunu tespit etmişlerdir. Bu kavramların üçgende açılar konusunun temelini oluşturduğu düşünülürse daha önceki sınıflarda işlenen geometri konularının işlenmesinde veya öğretilmesinde hataların olduğu, dolayısıyla 7. sınıf öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı söylenilebilir.

Tatar ve Dikici'nin (2008) yaptıkları araştırmada genel olarak matematikteki öğrenme güçlüklerinin; (1) uygulanan matematik öğretimindeki eksiklik, (2) konuların soyutluluğu (soyut oluşuna karşın öğrencilerin yeterince soyut düşünememeleri), (3) sözel ifadeleri yorumlayamama ve (4) öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerindeki yetersizlik şeklinde dört temel kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır.

Tatar ve Dikici'nin aynı çalışmasında matematikteki öğrenme güçlüklerini gidermeye yönelik olarak; (1) bilgisayar programları, (2) görselleştirme, (3) uygun materyal kullanımı ve (4) öğrenme güçlükleri doğrultusunda öğretimi yeniden tasarlamanın kullanıldığı tespit edilmiştir.

Genel olarak analiz yapıldığında 7. sınıf öğrencilerinin üçgende açılar konusunda başarısız olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda sunulan öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Geometrik şekillerin temelini oluşturan açılar konusunun daha kapsamlı işlenmesi gereklidir.
2. Toptaş'ın (2008) çalışmasında öğretmenlerin dersi uygun materyaller ile işlemesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Geometride görselliğin ön planda olduğu düşünülürse matematik öğretmenleri geometri konularını işlerken materyallere başvurmalıdırlar.
3. Üçgende açılar konusu sonraki geometri konularının temelini oluşturduğu için daha verimli işlenerek, öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları ve eksik bilgileri giderilmelidir.
4. Üçgenler konusu görsellik gerektirdiğinden dinamik geometri yazılımlarından faydalanılması öğrencilerin yararına olacaktır.

5. Benzer çalışmalar yapılarak geometrideki eksiklikler ve yanılgılar giderilebilir.

KAYNAKÇA

Baykul, Y. (2004). İlköğretimde Matematik Öğretimi 6-8. Sınıflar (1. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Çepni, S. (2010). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (Geliştirilmiş 5. Baskı), Trabzon.

Dane, A. ve Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Doğru Parçası, Doğrusallık, Işın ve Açı Kavramlarını Algılama Düzeyleri, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(2), 85-104.

Duatepe Paksu, A. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometri Hazırbulunuşlukları, Düşünme Düzeyleri, Geometriye Karşı Özyeterlikleri ve Tutumları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 203-218.

Durmuş, S., Toluk, Z. ve Olkun, S. (2002). Matematik Öğretmenliği 1. Sınıf Öğrencilerinin Geometri Alan Bilgi Düzeylerinin Tespiti, Düzeylerin Geliştirilmesi İçin Yapılan Araştırma ve Sonuçları, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, s.224, 16-18 Eylül, Ankara: ODTÜ.

Fidan, Y. ve Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 185-197.

Güner, N., Sezer, R. ve Akkuş İspir, O. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin TIMSS Hakkındaki Görüşleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 33, 11-29.

Halat, E. (2008). Webquest-Temelli Matematik Öğretiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 115 -130.

Hızarcı S., Ada, Ş. ve Elmas, S. (2006). Geometride Temel Kavramların Öğretilmesi ve Öğrenilmesindeki Hatalar, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 337-342.

Işık, A. (2001). Matematik Dünyasında Değişimler, Journal of Scientific Research Foundation, India.

Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2008). Matematik Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı:17, 174-184.

Olkun, S., Toluk, Z. ve Durmuş, S. (2002). Matematik ve Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeyleri, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, s.242, 16-18 Eylül, Ankara: ODTÜ.

Tatar, E. ve Dikici, R. (2008). Matematik Eğitiminde Öğrenme Güçlükleri, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 183-193.

Toptaş, V. (2008). Geometri Alt Öğrenme Alanlarının Öğretiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri ile Öğretme-Öğrenme Sürecinin Bir Birinci Sınıfta İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(1), 299-323.

Yenilmez, K. ve Yaşa, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Geometrideki Kavram Yanılgıları, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XXI (2), 461-483.

A STUDY ON EFFECT OF MANIPULATIVES IN TEACHING MATHEMATICS: CONCRETE THREE-DIMENSIONAL CUBE MODEL

Serkan GÜRSAN
Bursa Isıklar Askeri Hava Lisesi Komutanlığı
serkangursan51@hotmail.com

ABSTRACT:

The purpose of this study is to provide an alternative way to get better understanding of the geometric properties of three dimensional objects, diagonal and field calculations of them with the help of concrete model of cube. With this event the difference between the students who have the model of cube and the others who haven't was researched and positive effect of a small manipulative sample was shown.In interpreting the data direct quotations were used.

Key Words: Manipulative, concrete three-dimensional cube model, teaching mathematics

1.Introduction

Mathematics has become a course which is feared, not liked and complex in our community. Within this scope, one who is successful in mathematics is characterized directly as "clever person".

The common saying "man fears what he doesn't know "clarifies this situation. The necessity of curriculum which has full of formulas and also inefficient teachers, in particular, force student s to memorize the knowledge. The courses which are not totally understood and studied abstractly will never been permanent in our student's mind.

In scientific studies it is proved that; the more sense you address to, the more permanent our knowledge will be. Edgar Dale says that " as the students uses their all senses during the course, the knowledge will be long lasting "One of the basic objectives of mathematics curriculum which was first implemented in 2005 in our country is to make sense of the concepts of mathematics by using authentic and concrete experiences . For this purpose, it is encouraged that teachers and students should use physical manipulative during the lesson. (Akkan,Y.,Çakıroğlu,Ü.,2011)

The notion "concrete", from concrete manipulative to pedagogical sequences such as" concrete to abstract", is embedded in education theories, research and practice, especially in mathematics education.(Clements,D.,1999) Educational tools are not magical pills or silver bullets. The proper use of these tools requires preparing and well-planning. For that reason, teachers should be conscious and well prepared. They, also, need to acquire particular competences.(Ersoy,2003)

We are in information age. However there is a reality that all school have not got sufficient technological equipments and also in most of the schools there are not classrooms suitable for computer aided education. That is a negative situation for teachers but ,instead of computers, teachers can use concrete materials which are irreplaceable in mathematics educations. According to Ersoy, materials which are made by plastics or woods in the shapes such as plenary figures, polygons, sphere, cube, cone, cylinder, number strips, table of hundreds, dominoes, Cuisenaire rods, unifix cubes, multilink cubes, tangrams, geoboard are commonly used in classrooms. In this regard, contrary to introductory and informative sessions arranged in developed countries, in our country consumers and teachers are not informed sufficiently; educational tools aren't accessible in market.

In the curriculum of mathematics of primary education the necessity of using these mathematical tools in teaching has been emphasized (MEB,2009). In books and articles, the vitality of using concrete materials in teaching mathematics are highlighted. By showing some of the concepts, theorems and operations concretely the fact that these materials are helping students to make sense of mathematics, the fact that they create atmospheres where students can feel that they are learning and the fact that they provide students positive attitudes towards mathematics are some of the reasons of this situations. The tools that are used in real life, commercial materials that are improved for these applications, materials that are prepared by teachers and students can be used in mathematics educations. (Bulut, S.,Çömlekoğlu, G.,ÖzkayaSeçil, S., Yıldırım, H., TuncayYıldız, B.,) Likewise in the standards that are determined by national Council Of Teachers Of Mathematics (NCTM,2000) the necessity of using these equipments of mathematics in order to make students join the education process actively has been highlighted.(Apaydın,S., Hacıömeroğlu,2009)

Manipulative or concrete materials that are used for modeling mathematical concepts are crucial equipments in teaching mathematics to the students (Van De Walle, J.A. ,2007). Within this scope, to support this thought a study has been done with students

2.Method

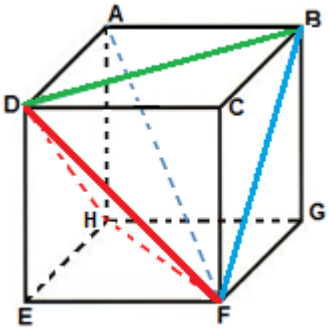
This research was applied to the 10^{th} grade students who have science branch program in their school in 2012-2013 education years in Bursa. The study group consists of three 10^{th} graders who are suitable according to the purpose of the study. This research was carried out with the help of a concrete cube modeling in concordance with the acquisition which is inside the sub learning area in geometry in 9^{th} grade: "one forms connections and carries out practice relating to perimeter length of polygons' and the area of polygonal zones."

In the research two students were given a small cube shaped material and a rubber band to be able to see the diagonals. And the other two students were given no materials. To evaluate the experience these four students made voice recordings. By presenting direct quotations the data in the research were commented.

The data which gained from the answers of the questions and the experience of the students will be presented by direct quotations. Tarık and Kazım are students who use material and Ramiz is the student who doesn't use material.

In this study the question below was asked to the student:

Question:



There is given the ABCDEFGH cube whose one edge is one unit.

a) Find the perimeter of AFB triangle.

b) Find the perimeter of DHF triangle.

c) Find the area of DFB triangle.

d) Find the biggest segment which is formed by joining two points you choose on the cube. And say how many segments like that on the cube.

3.Findings

Manipulative shave affected three-dimensional thinking of students in a positive way. For option "a" Tarık answered; "It's hard to comprehend the shape. It's a complex triangle, indeed, but I can realize which plane IAFI stands with the assistance of the cube I have. It's easier"

For option "b", regarding the lengths of diagonal lines required for the periphery of DHF triangle, Tarık mentions the cube in his hand and goes:"It gets much easier to calculate diagonal lines when I use the cube. For option "c" ,ı tried to create the triangle using the object in my hand and I almost did it. I couldn't notice it on question sheet, but I used the object..."

Through some tangible materials, a student can realize his mistake and correct it without any intervention. When he moved to option "d", he decided that AF was the longest one said: " There are two of them...(looking at the object). No, I'm mistaken , there are four of them " and he got the correct answer.

Another student, Kazım, decides that body diagonal is the longest margin and checks it with the model in his hand, saying: " any point from both the bottom and the top is possible. Because it is what appears on the shape .But when we draw a diagonal line from a point at the bottom to the top, this line gets longer. That is, AF line is the biggest one and there are four of them in total (holding the cube).

Both students utilizing materials actively used the cube. When answering the questions finished, they mentioned that the cube was really useful.

Ramiz, who utilized no materials had a hard time noticing the diagonal lines of the cube and making calculations. "...IAFI and IBFI are the same, so we apply the same. Both of them are $\sqrt{3}$. they are the same, so we apply the same process..." He couldn't materialize the 3-dimensional object in his mind and concluded that IAFI and IBFI had the same lengths.

The difficulties experienced when answering the question hampered the solution. while Ramiz was proceeding with his calculations, he uttered:" It's difficult to see the sphere by looking at the shape ..." I suppose it's a difficult question, difficult to imagine. We' re supposed to move this triangle to two-dimensional space.

4.Conclusions And Recommendations

As Ersoy puts it; the use of concrete materials in a math's lesson mustn't be the only means. The purpose of using a materials is to expand the scope of the students, to show them the alternative ways and help them to express themselves better. It will be precisely a better way of learning by means of the materials that they can see and touch than the use of books. Moreover, using a material in math's lesson will attract the minds of the students and make the lesson more exciting for them. They will be able to understands the necessary points in the lesson better and they will taste the pleasure of understanding something in a simpler way and knowledge they get will be more lasting.

The students liked the cube, they found it as effective way of learning. as a result they gave positive feedbacks, which supports our studies on the positive effects of using materials in math lesson. According to Clements, D.H.(1999) the students who use the manipulations generally tent to be more successfully than the ones who doesn't use them. Using a manipulative contributes also to the student's problem solving abilities. The attitudes of students to the math's lesson can be better if the teacher uses concrete materials in the lessons. Our studies are also in parallel with this idea. the students who solved the questions by means of the concrete cube model, did better and he didn't have difficulties in solving the questions. Using such materials in our lesson effectively, contributes to the successes of the students.

5.References

ERSOY,Y, (2003), Matematik Öğretiminde Eğitsel Araçlar

Bulut, S, Çömlekoğlu, G.,Özkaya Seçil, S, Yıldırım, H, Tuncay Yıldız, B "Matematik Öğretiminde Somut Materyallerin Kullanılması"

Akkaya., Durmuş, S., Tunç, M. P., İlköğretim matematik öğretmen adaylarının somut materyal ve sanal manipülatiflerin eğitim süreçleri boyunca kullanabilme durumlarının belirlenmesi

Apaydın., Hacıömeroğlu, (2009),"Tangram Etkinliği ile Çevre ve Alan Hesabı", Elementary Education Online

Akkan, Y.,Çakıroğlu,Ü.,(2011)"Farklı Branşlardaki Öğretmen Ve Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretiminde Sanal-Fiziksel Manipülatiflere Bakış Açılarının Karşılaştırılması",5th International Computer&Instructional Technologies Symposium

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2009. İlköğretim Matematik Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talimve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Aydın,H.,(2008)"İngilterede öğrenim gören öğrencilerin ve öğretmenlerin matematiksel modelleme kullanımına yönelik fenomenografik bir çalışma"

(Clements, D. H. ,1999,'Concrete' Manipulatives, Concrete Ideas, Contemporary Issues in Early Childhood, Vol. 1, No. 1)

Van De Walle,J.A.,(2007) "Sixth Edition Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally")

BÖLÜM 7

İLKÖĞRETİM
ELEMENTARY EDUCATION

SOSYAL DESTEK VE ÖZSAYGI

SOCIAL SUPPORT AND SELF ESTEEM

AYSEL MEMİŞ* **UĞUR ALTAY MEMİŞ***

Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, ZONGULDAK

ayselmemis@gmail.com

ugur.altay@gmail.com

ÖZET

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-saygı düzeylerinin cinsiyet ve akademik başarıları açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modelli gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, Zonguldak'ın Ereğli ilçe merkezine bağlı ilköğretim okullarında eğitim öğretim görmekte olan öğrenciler, örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında dört ilköğretim okulundan 277 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,2'si kız, %45,8'i ise erkektir. Öğrencilerin sosyal destek düzeyleri Çocuklar İçin Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği, öz-saygısı ise Coopersmith Öz-Saygı Ölçeği ile belirlenmiş, akademik başarı düzeyleri için yılsonu notları kullanılmıştır. Başarı durumlarının tespiti için okul yönetimlerinden Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler dersleri yıl sonu başarı ortalamaları alınmıştır. Araştırma sonunda sosyal destek, özsaygı ve akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu, kız öğrencilerin daha yüksek sosyal destek ve özsaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça sosyal desteğin arttığı, en düşük özsaygı puanlarına başarısız, en yükseklerine ise açık bir farkla en başarılı öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Arkadaş, aile ve öğretmen sosyal desteği başarısız öğrencilerden başarılı öğrencilere doğru düzenli bir artış göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Destek, Özsaygı, Cinsiyet, Başarı, 5.Sınıf Öğrencisi

ABSTRACT

The aim of this research was to examine social support and self-esteem levels of 5th grade students in terms of gender and academic achievement. The population of this survey type study included students in Zonguldak, Eregli province and the sample included 277 5th grade students in four elementary schools in spring semestre in 2011-2012. 54.2% of the research group was female, and 45.8% of them was male. Social Support Assessment Scale was used to determine social support levels of students and Coopersmith Self-Respect Scale was used to determine self-respect. Academic achievement was determined by examining the final grades. Turkish, Maths, Science and Technology, Social Studies lessons' end of semestre grades were evaluated to determine achievement levels. Results revealed that positive correlation between social support, self-esteem, and academic achievement, female students had higher social support and self-esteem levels. As achievement levels increased also social support increased. Students with low levels of achievement had lowest self-esteem levels, on the contrary students with high achievement levels had highest self-esteem levels. Peer, family and teacher support levels increased when the achievement level increased.

Keywords: Social Support, Self Esteem, Gender, Achievement, 5.Grade Student

1.GİRİŞ

Yıldırım (2010:4) sosyal desteği, bireyin çevresinden gördüğü dürüst ve empatik tepki, ilgi, sevgi, güven, saygı, takdir, bilgi edinme ve maddi yardım gibi kişisel, sosyal, psikolojik ve ekonomik nitelikli her türlü yardım süreci olarak tanımlamaktadır. Güç bir durum içindeki bireye aile, arkadaş, komşular ve kurumdan sağlanan fiziksel ve psikolojik bir yardım olarak belirtilen (Aksüllü ve Doğan, 2004) sosyal destek bu araştırma kapsamında arkadaş, aile ve öğretmen boyutları ile ele alınmıştır. Yapılan çeşitli araştırmalarda aileden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça özsaygının arttığı (Kahriman ve Polat, 2003), aileden, arkadaştan ve öğretmenden algılanan sosyal destek düzeyi yüksek olan öğrencilerin kendini kabul düzeylerinin de yüksek olduğu (Akın ve Ceyhan, 2005), aileden alınan sosyal destek ile arkadaşlardan algılanan sosyal destek arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır (Kahriman ve Yeşilçiçek, 2007). Ökdem ve Yardımcı'nın (2010) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmasında anne-babanın destekleyici tutumunun sosyal destek algısını güçlendirdiği gözlenmiş, Yılmaz ve ark. (2008) üniversite öğrencilerinde sosyal destek düzeyi arttıkça yalnızlık düzeyinin de azaldığını ortaya koymuştur.

Hayat Bilgisi öğretim programında öğrencilerde geliştirilmesi gereken kişisel nitelikler arasında yer alan; kendini ve duygularını fark etme, kişisel bakımını yapma, kendi farklılığını fark etme, geçmişini öğrenme kendisiyle barışık olma, etik değerleri bilme ve hayatında bunlara önem verme, görev ve sorumluluklarını bilme ve yardımlaşma, kuralların gerekliliğini bilme, hata yapabileceğini kabul etme, kişisel eşyalarını özenli kullanma, büyüdükçe değiştiğini fark etme, kendisinin ve arkadaşlarının değerli olduğunu kabul etme (Hayat Bilgisi Öğretim Programı, 2009) gibi özellikleri içeren bir birey olarak yetişmesi istenen özsaygı kendine yönelik tutum olarak olarak özetlenebilir. Sosyal destek ile ilişkisini araştıran araştırma sonuçları aralarındaki güçlü ilişkiyi vurgulamaktadır (Hudson, Elek, Champbell-Grossman, 2000; Goodwin, Costa , Adonu, 2004). Tam ve arkadaşları (2011) da algılanan sosyal destek ile özsaygı arasında anlamlı pozitif ilişki olduğunu vurgulamış, erkek ve kızlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Bu araştırmada5. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-saygı düzeylerinin cinsiyet ve akademik başarıları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Model, Evren, Örneklem

Tarama modelli gerçekleştirilen araştırmanın evrenini, Zonguldak'ın Ereğli ilçe merkezine bağlı ilköğretim okullarında eğitim öğretim görmekte olan öğrenciler, örneklemini 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında dört ilköğretim okulundan 277 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %54,2'si kız, %45,8'i ise erkektir.

2.2.Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Öğrencilerin sosyal destek düzeyleri Çocuklar İçin Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği, öz-saygısı ise Coopersmith Öz-Saygı Ölçeği ile belirlenmiş, akademik başarı düzeyleri için yılsonu notları kullanılmıştır. Dubow ve arkadaşları tarafından 1991 yılında tekrar düzenlenerek oluşturulan Çocuklar İçin Sosyal Desteği Değerlendirme Ölçeği 41 maddeden oluşmaktadır. Ülkemizde Gökler (2007) tarafından 9-17 yaş arası

çocuklarda geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,93 olarak belirlenmiş, alt boyutları olan arkadaş, (19 madde=0,89), aile (12 madde=0,86) ve öğretmen desteğinin (10 madde=0,88) güvenirlik katsayıları da hesaplanmıştır. Coopersmith Öz-Saygı Ölçeği 57 maddeden oluşmaktadır ve Güçray (1989) tarafından güvenirlik katsayısı 0,70 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bana uygun ya da bana uygun değil şeklinde cevap vermesini gerektiren envanterden yüksek özsaygı ile ilgili cevaplara 1 puan verilirken düşük özsaygı ile ilgili cevaplara 0 puan verilmiştir. Puanın yüksek oluşu olumlu özsaygı şeklinde yorumlanmaktadır. Başarı durumlarının tespiti için okul yönetimlerinden Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler dersleri yılsonu başarı ortalamaları alınmıştır. İlköğretim kurumlarında her sınıf için gösterilen derslerde öğrencilerin başarıları dört ayrı notla, başarısızlıkları ise tek bir notla değerlendirilmektedir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1997;11). Bu dört dersten aldıkları puanlar toplanıp ortalaması alınmış ve puanlar aşağıda belirtilen şekilde kullanılmıştır.

DERECE	**RAKAM İLE**	**PUANLAMA**	**SINIRI**
Pekiyi	5	85-100	5,00
İyi	4	70-84	4,00 - 4,99
Orta	3	55-69	3,00 - 3,99
Geçer	2	45-54	2,00 - 2,99
Başarısız	1	0-44	1,00 - 1,99

2.3.Verilerin Analizi

Öğrencilerin sosyal destek ve özsaygı puanları ilişkisi Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiş, cinsiyet ve başarı durumlarına göre sosyal destek ve özsaygı düzeyleri hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerin özsaygı ve sosyal destek ilişki düzeyine ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Özsaygı ve Sosyal Destek İlişki Düzeyi

	Cinsiyet	Başarı	Özsaygı	Sosyal Destek
Cinsiyet	1	-,247**	-,016	-,019
Başarı		1	,133*	,252**
Özsaygı			1	,658**

* p<0,05 **p<0,01

Öğrencilerin sosyal destek ve özsaygı puanları arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu (0,658) belirlenmiştir (p<0,01). Cinsiyet ile sosyal destek ve özsaygı arasında anlamlı bir ilişki yokken, başarı durumları ile özsaygı (p<0,05) ve sosyal destek puanları arasında (p<0,01) pozitif ve anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Cinsiyet ve başarı durumlarına göre sosyal destek ve özsaygı düzeylerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet ve Başarı Durumlarına Göre Öğrencilerin Sosyal Destek ve Özsaygı Düzeyleri

			Arkadaş SD		Aile SD		Öğretmen SD		Toplam SD		Özsaygı	
		N	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
	Kız	1	52,00	.	41,00	.	24,00	.	117,00	-	26,00	.
Başarısız	Erkek	6	65,17	16,86	49,83	7,85	36,17	6,91	151,17	24,91	29,67	8,23
	Toplam	7	63,29	16,18	48,57	7,91	34,43	7,80	146,29	26,15	29,14	7,64
	Kız	7	70,43	9,91	51,00	9,89	36,43	7,41	157,86	24,92	29,71	6,04
Geçer	Erkek	14	71,15	15,20	52,86	6,04	38,43	8,85	162,43	25,82	32,86	8,61
	Toplam	21	70,90	13,40	52,24	7,34	37,76	8,26	160,90	24,99	31,81	7,84
	Kız	17	71,18	15,36	51,88	7,64	38,82	6,72	161,88	24,47	29,88	9,78
Orta	Erkek	31	73,90	11,57	54,74	4,19	40,19	6,62	168,84	19,13	32,71	7,59
	Toplam	48	72,94	12,94	53,73	5,74	39,71	6,62	166,37	21,19	31,71	8,44
	Kız	56	72,45	13,49	54,73	5,16	42,07	4,34	169,25	19,16	30,86	8,67
İyi	Erkek	40	75,90	11,99	54,17	5,58	40,12	7,27	170,20	20,85	30,40	9,28
	Toplam	96	73,89	12,94	54,50	5,31	41,26	5,79	169,65	19,78	30,67	8,89
	Kız	69	76,12	12,60	55,91	4,32	42,99	6,34	175,01	20,20	34,75	8,45
Pekiyi	Erkek	36	77,28	12,09	55,86	4,12	41,56	6,34	174,69	18,57	33,83	7,87
	Toplam	105	76,51	12,38	55,90	4,24	42,49	6,35	174,90	19,56	34,44	8,23
	Kız	150	73,76	13,29	54,69	5,66	41,74	6,13	170,19	21,36	32,45	8,77
Toplam	Erkek	127	74,77	12,66	54,44	5,16	40,17	7,04	169,39	20,99	32,17	8,37
	Toplam	277	74,22	12,99	54,57	5,43	41,02	6,60	169,82	21,15	32,32	8,58

Tablo 2 incelendiğinde; kız ve erkek öğrencilerin sosyal destek ve özsaygı puanlarının birbirine yakın olmasıyla birlikte kız öğrencilerin daha yüksek sosyal destek ve özsaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça sosyal desteğin arttığı, en düşük özsaygı puanlarına başarısız, en yükseklerine ise açık bir farkla en başarılı öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Arkadaş, aile ve öğretmen sosyal desteği başarısız öğrencilerden başarılı öğrencilere doğru düzenli bir artış göstermektedir. Arkadaş sosyal desteği kız öğrencilerde erkeklere nazaran daha düşüktür, tüm başarı düzeylerinde de aynı dağılım sergilenmiş kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha düşük arkadaş sosyal desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Aile sosyal desteği açısından kız ve erkek öğrencilerin hemen hemen aynı puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Başarısı düşük olan kız öğrencilerin aldıkları aile desteği erkeklere göre daha azdır, başarılı kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden küçük farkla da ola daha fazla aile desteği alıyor olması dikkat çekicidir. Öğretmen sosyal desteği aile sosyal desteği ile benzer sonuçlara sahiptir. Erkek öğrencilerin arkadaş sosyal desteğini, kız öğrencilerin ise aile ve öğretmen sosyal desteklerini daha fazla aldıkları belirlenmiştir. Tüm destek türlerinde en düşük puana sahip olan başarısız kız öğrenci olmuştur.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Özsaygı ve sosyal destek arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin belirlendiği araştırmada cinsiyet ile anlamlı ilişki yokken, başarı ile anlamlı ve pozitif ilişkiler belirlenmiştir.Kız öğrencilerin daha yüksek sosyal destek ve özsaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça sosyal desteğin arttığı, en düşük özsaygı puanlarına başarısız, en yükseklerine ise açık bir farkla en başarılı öğrencilerin sahip olduğu görülmektedir. Arkadaş, aile ve öğretmen sosyal desteği başarısız öğrencilerden başarılı öğrencilere doğru

düzenli bir artış göstermektedir. Karadağ (2007)'ın araştırma sonuçları da, akademik yönden başarılı olan öğrencilerin başarısız olanlara göre ailelerinden ve arkadaşlarından daha olumlu destek aldıklarını ortaya koymuştur. Arkadaş sosyal desteği kız öğrencilerde erkeklere nazaran daha düşüktür, tüm başarı düzeylerinde de aynı dağılım sergilenmiş kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha düşük arkadaş sosyal desteği aldıklarını belirtmişlerdir. Aile sosyal desteği açısından kız ve erkek öğrencilerin hemen hemen aynı puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Başarısı düşük olan kız öğrencilerin aldıkları aile desteği erkeklere göre daha azdır, başarılı kız öğrencilerin ise erkek öğrencilerden küçük farkla da olsa daha fazla aile desteği alıyor olması dikkat çekicidir. Öğretmen sosyal desteği aile sosyal desteği ile benzer sonuçlara sahiptir. Tüm destek türlerinde en düşük puana sahip olan başarısız kız öğrenci olmuştur. Araştırma sonuçları Gökler (2007)'in sonuçlarını desteklemektedir. Aynı zamanda araştırma sonuçları ile benzer biçimde sosyal destek ile öğrencinin akademik başarısı arasında manidar ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Osseiran-Waines & Almacian, 1994; Yıldırım, 1998; Yıldırım ve Ergene, 2003;Yıldırım, 2006; Karadağ, 2007; Yardımcı, 2007; Kaşıkçı ve ark.,2009; Tam ve ark., 2011; Ateş, 2012). Cırık (2010) akademik başarısı yüksek kız öğrencilerin genel algılanan sosyal destek puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiş, Çeçen (2008) üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırması sonucunda, cinsiyet ana etkisine göre sosyal destek düzeylerinin farklılaşmadığını belirlemiştir.

Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin arkadaş sosyal desteğini, kız öğrencilerin ise aile ve öğretmen sosyal desteklerini daha fazla aldıkları belirlenmiştir. Taysi (2000), benlik saygısı, aile ve arkadaşlardan sağlanan sosyal destek konulu araştırması sonucunda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla sosyal destek algıladıklarını, her iki cinsiyette en fazla sosyal destek algılanan kaynağın aile olduğunu belirlemiştir.

KAYNAKLAR

Aksüllü, N. ve Doğan, S. (2004). Huzurevinde ve Evde Yaşayan Yaşlılarda Algılanan Sosyal Destek Etkenleri ile Depresyon Arasındaki İlişki, *AnadoluPsikiyatri Dergisi*, 5, 76-84.

Ateş, B. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Destek Algılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-16.

Akın Y.D. ve Ceyhan, E. (2005). Resmi ve Özel Genel Lise Öğrencilerinin Ailelerinden, Arkadaşlarından ve Öğretmenlerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri Açısından Kendini Kabul Düzeylerinin İncelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 69-87.

Chen, J.J.(2005). Perceived Academic Support From Parents, Teachers, and Peers: Relation to Hong Kong Adolescents' Academic Behavior and Achievement, ww.hfrp.org/family involvement/ publications-resources/perceived-academic-support-from-parents-teachers-and-peers-relation-to-hong-kong-adolescents-academic-behavior-and-achievement 10.05.2013

Cırık, İ. (2010). İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çeçen, A.R. (2008). Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Anababa Tutum Algılarına Göre Yalnızlık ve Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 6(3), 415-431.

Goodwin, R., Costa, P.**; Adonu, J.** (2004). Social Support And İts Consequences: 'Positive' and 'Deficiency' Values and Their İmplications for Support and Self-Esteem, British Journal of Social Psychology, 43(3), 465-474.

Gökler, I.(2007). Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması: Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (2), 90-99.

Güçray, S.S. (1989). Çocuk Yuvasında ve Ailesi Yanında Kalan 9,10,11 Yaş Çocuklarının Öz-Saygı Gelişimini Etkileyen Bazı Faktörler, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hayat Bilgisi Öğretim Programı (2009). http://ttkb.meb.gov.tr/

Hudson, DB; **Elek, SM**; **Campbell-Grossman, C**. (2000). Depression, self-Esteem, Loneliness, And Social Support Among Adolescent Mothers Participating in the New Parents Project, *Adolescence,* 35(139): 445-453.

Kahriman, İ. ve Polat, S. (2003). Adölesanlarda Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki, *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2), 13-24.

Kahriman, İ. ve Yeşilçiçek, K. (2007). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Aile ve Arkadaşlarından Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* 10(1), 10-21.

Karadağ, İ. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kaşıkçı, M., Çoban, G.İ., Ünsal A. ve Avşar, G. (2009). Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinde Aileden ve Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı, İ.Ü.F.N. Hem. Dergisi,17(3), 158-165.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 1997.

Osseiran-Waines, N.; Almacian, S. (1994) Types of Social Support: Relation to Stress and Academic Achievement Among Prospective Teachers, *Canadian Journal of Behavioural Science,* 26(1), 1-20.

Ökdem, Ş. ve Yardımcı, F. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 11, 228-234.

Tam,C.L.; Lee,T.H.; Har, W.M.; Pook, W.L. (2011). Perceived Social Support and Self-Esteem towards Gender Roles: Contributing Factors in Adolescents, Asian Social Science, 7(8), 49-58.

Taysi, E. (2000). Benlik Saygısı, Arkadaşlardan ve Aileden Algılanan Sosyal Destek, Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yardımcı, F.K. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek ile Öz-Yeterlik İlişkisi ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım,İ. (1998). Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeyleri, *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2* (9), 33-38.

Yıldırım, İ.; Ergene, T. (2003). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yordayıcısı Olarak Sınav Kaygısı, Boyun Eğici Davranışlar ve Sosyal Destek, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi,* 25,224-234.

Yıldırım, İ. (2006). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Gündelik Sıkıntılar ve Sosyal Destek, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30, 258-267.

Yıldırım, İ. (2010). Anne-Baba Desteği ve Başarı: Anne-Babalar Çocuklarına Nasıl Destek Olabilirler? 2.baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Yılmaz, E., Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi, *Genel Tıp Dergisi,* 18(2), 71-79.

5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİM MOTİVASYONU DÜZEYLERİ

AYSEL MEMİŞ

METİN BOZKURT

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,

İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, ZONGULDAK

ÖZET

Motivasyon eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı olması ve başarılı biçimde sürüp sonuçlanması açısından önemli faktörler arasındadır. Bu araştırma ortaokul 1.sınıf (5.sınıf) öğrencilerinin eğitim motivasyonlarının cinsiyet, okumayı sevip sevmeme durumu ve okuma düzeyleri açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kdz. Ereğli'de tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiş 600 öğrenci ile gerçekleştirilen araştırma tarama modellidir. Öğrencilerin eğitim motivasyonlarını ölçmek amacıyla Kara (2008) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılan Eğitimde Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Özdeşleşmiş dışsal motivasyon yapılan eğitim etkinliklerinin kendi iyiliği için, motivasyonsuzluk ne yarar sağlayacağını bilmeden, içe yansıtılmış dışsal motivasyon öğretmeni ve ailesi tarafından istendiği için, içsel motivasyon ise mutlu olduğu için yapılmasını ifade etmektedir. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu diğer iki alt boyutta da erkek öğrencilerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Okumayı sevmeyen öğrenciler ile erkek öğrenciler, okumayı sevenler ile kız öğrenciler benzer alt boyutlarda yüksek ortalamalara sahiptir. Okuma düzeylerine göre endişe, öğretim ve bağımsız düzey şeklinde ayrılan öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon alt boyutunda endişe düzeyinden bağımsız düzeye puanlarının artış gösterdiği, motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyonda tam tersi bir sıralamanın olduğu dikkati çekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Motivasyonu, 5.Sınıf Öğrencisi, Cinsiyet, Okuma Düzeyi

ABSTRACT

Motivational training-teaching process is to result in a successful way to be healthy and are among the key factors in terms of. This research elemantary school 1st class (5th class) students disliking educational motivations gender, love to read status and investigation of the reading levels. 2011-2012 academic year, Kdz. Ereğli chosen through random sampling performed with 600 students survey method in research. In order to measure the students ' education motivation of Kara (2008) by the validity and reliability of the scale has been used in Education in Motivation. The scale identified synonymous extrinsic motivation, demotivation, inward a mirrored extrinsic motivation, intrinsic motivation import 4 consists of lower dimension. The training activities identified extrinsic motivation for your own sake, not knowing what will benefit the demotivation mirrored extrinsic motivation, intrinsic motivation, when requested by the teacher and his family is happy to be done. As a result, the research identified the girl students intrinsic motivation, extrinsic motivation and the other two child size averages is higher than men, female students have a higher average. I love to read with male students, with students like school girls has similar high averages in the lower dimensions. According to the reading levels of the students in the form of teaching and independent level of concern with the extrinsic motivation, intrinsic motivation and levels of child-size independent of the level of concern scores showed an increase in extrinsic motivation, demotivation and import is a sort of mirrored the exact opposite.

Keywords: Educational Motivation, 5th Grade Students, Gender, Reading Level.

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğünde motivasyon, isteklendirme ve güdülenme olarak verilmektedir (www.tdkterim.gov.tr). Duyuşsal faktörlerden birisi olan motivasyonu, Watters ve Ginns (2000:3) farklı etkinliklerde ortaya çıkan davranışı ve çabayı açıklamaya çalışan karmaşık bir psikolojik yapı, Atkinson vd. (1995:435) davranışa enerji veren onu yönlendiren faktörler, Ryan ve Deci (2000:56) ise öğrenmenin anahtar kavramlarından biri olarak tanımlamıştır. Kaya (1995:34)motivasyonu,bireyi herhangi bir işi yapmaya iten bir iç dürtü, arzu, heyecan olarak tanımlarken, Selçuk (2004:11)'da istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavram olarak açıkladığı motivasyonu içsel ve dışsal olmak üzere iki ana kategoriden oluştuğunu belirtmektedir.

Yıldız (2010:29) motivasyonun insan için önemini, yakıtın (benzin, mazot vb.) otomobil için önemine benzetmektedir. Motivasyon insanı hareket ettiren, insana enerji veren güç olarak ifade edilmiştir. Öğrenci ve öğrenme açısından düşünüldüğünde motivasyon, öğrencinin öğrenmeye istek duymasını sağlayan çabanın yönü olarak düşünülebilir. Ancak motivasyon genel bir yapı olmaktan ziyade derslere, konulara, alanlara göre farklılaşmaktadır. Öğretmenler, okul ortamında öğrenciyi motive etmek istiyorlarsa onlara öğretmenin dışında zaman ayırmalı ve yaptıklarını sevmeyi ve geliştirmekten zevk almayı öğretmelidirler (Çolakoğlu, 2002:18).Motivasyonu sağlayan en büyük etken başarıdır, başarıyı elde eden öğrenci bu tadı tekrar yaşayabilmek için öğrenme yolunda emin adımlarla ilerleyecektir. İşte bu motivasyon, onu yeni başarılara götürecektir. Bu durumda öğretmen öğrencileri kazanmaya çalışmalı, öğrencilerin farklılıklarını fark edebilmeli, sınıftaki düzeyi belirlemeli ve başarının kapısını açmalıdır (Başar, 2003). Sancı (2002:19-21) öğretmenlerin öğrencileri nasıl motive edeceklerine ilişkin maddeleri öğrencilerden daima iyisini bekleyin, örnek ve model olun, beklentilerinizi paylaşın, olumlu bir ortam tesis edin, öğrencinin aktif katılımını sağlayın, dersin öğrenilmeye değer olduğunu gösterin, öğrencilerin ilgi alanlarından ve fikirlerinden yararlanın, merak unsuru kullanın, öğrencileri zorlayın, pekiştirme kullanın, bireyselleştirilmiş öğretim tekniklerini kullanın, yarışma/rekabeti kullanın, stres yaratmayın şeklinde sıralamıştır.

Öğrenci motivasyonuna katkı yapan bu özellikler, öğretmenin şevkli olması, alakalı konu ve araç gereç, sınıf organizasyonu, uygun materyal aktif katılım, çeşitlilik, öğretmen-öğrenci arasında uyumlu bir ilişki ve uygun örneklerin kullanılmasıdır. Bu özellikleri kullanan öğretmenler öğrencilerinin öğrenme sürecine başarılı bir şekilde dahil olduklarını gözlemlemişlerdir (Collins ve Pullen, 2005).

Motivasyon ilgi, gereksinim, merak gibi değişkenlerden kaynaklanıyorsa içsel motivasyon adını alır. Eğitimde önemli olan öğrencinin herhangi bir öğrenme birimine karşı ilgi, gereksinim, merak duymanı sağlayarak içsel motivasyona yardımcı olmak ve öğrenme etkinliğini sürdürmesi için gerekli öğretme-öğrenme ortamları düzenlemektir. Birey ödül kazanmak veya cezadan kaçınmak gibi nedenlerle herhangi bir şeyi yapmak üzere harekete geçiyorsa bu duruma dışsal motivasyon adı verilmektedir (Senemoğlu, 2000:106-107). Okulda her iki motivasyon kaynağı da önemlidir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri ve bireysel farklılıkları motivasyon kaynaklarının anlamını ve etkisini değiştirebilir. İnsan davranışına yön vermek isteyen bir kişinin başvuracağı en akıllıca yöntem bireyi motive etmektir. Bireye istendik davranışlar kazandırmayı amaçlayan eğitim-öğretim surecinde de motivasyon kritik bir önem taşımaktadır. Motivasyon ile öğrenme isteği ve başarı arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki vardır. Bu nedenle öğrenmeye dönük amaç belirleme, öğrencilerin okula uyumunu

kolaylaştırma ve olumlu davranışlar geliştirme gibi konular üzerinde durulurken motivasyon kavramının dikkate alınması gerekmektedir (Yazıcı, 2009: 379-405).

Öğretmenler, okul ortamında öğrenciyi güdülemek istiyorlarsa onlara öğretmenin dışında zaman ayırmalı ve yaptıklarını sevmeyi ve geliştirmekten zevk almayı öğretmelidirler (Çolakoğlu, 2002:155-156). Her çocuk başarılı olduğunu hissetmek ister. Ona bunu hissettirecek olan aile sevgi dolu bir yuva, disiplinli bir öğrenme ortamı ve başarı atmosferi temin etme yönünde gayret göstermeye istekli olmalı, öğretmen de ev ortamından uzakta bir yuva sağlamalı, her öğrenciye saygı duymalı ve olumlu anlamda motive edici bir tavır takınmalıdır (Collins ve Pullen, 2005). Öğrencilerin eğitim motivasyonlarının incelendiği bu araştırmada geçen özdeşleşmiş dışsal motivasyon, bireyin davranışının nedeni, yapması gerektiğini düşündüğü için değil, daha çok davranışın değeri ile özdeşleştiğini; motivasyonsuzluk, bir davranış ya da uyarımın karşısında herhangi bir düzenlemenin yokluğunu (Boiche ve Sarrazin akt. Kara, 2008:67) vebireylerin davranışları nedeniyle herhangi bir ödül beklentisinde olmadığını, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ise, bireyin kişisel beklentilerinin karşılanma ya da bir suçtan kaçınma amacıyla bir davranışla ilgilendiğinde gerçekleştiğini ifade eder (Vallerand vd. akt. Karataş ve Erden, 2012:985-986).

Amaç

Beşinci sınıf (ortaokul 1.sınıf) öğrencilerinin eğitim motivasyonlarının cinsiyet, okumayı sevip sevmeme durumu ve okuma düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Beşinci sınıf öğrencilerinin eğitim motivasyonları;

   a) Cinsiyetlerine,

   b) Kitap okumayı sevip sevmemelerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Beşinci sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerine göre eğitim motivasyonları ne durumdadır?

2. YÖNTEM

2.1. Model, Evren ve Örneklem

Genel tarama modeline dayalı olarak yürütülen araştırmanınuygulamaları 2011-2012 eğitim-öğretim yılı yılında Kdz. Ereğli'de 308 kız ve 292 erkek olmak üzere tesadüfi örnekleme ile seçilmiş toplam 600 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımı benzerdir (%51,3'si kız, %48,7'i erkek). "Kitap okumayı seviyor musun?" sorusuna öğrencilerin çoğunluğu (% 96,3) "evet" cevabı vermiştir. Öğrencilerin % 61'i endişe, yaklaşık % 36'sı öğretim ve sadece % 3'ü bağımsız okuyucu düzeyindedir.

2.2.Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Öğrencilerin eğitim motivasyonlarını ölçmek amacıyla Kara (2008) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılan Eğitimde Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek özdeşleşmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk, içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve içsel motivasyon olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Özdeşleşmiş dışsal

motivasyon yapılan eğitim etkinliklerinin kendi iyiliği için, motivasyonsuzluk ne yarar sağlayacağını bilmeden, içe yansıtılmış dışsal motivasyon öğretmeni ve ailesi tarafından istendiği için, içsel motivasyon ise mutlu olduğu için yapılmasını ifade etmektedir. Ölçeğin puan aralığı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.Eğitimde Motivasyon Ölçeği Puan Aralıkları

Ölçeğin Boyutları	**Min-Max**
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	3-9
Motivasyonsuzluk	3-9
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	3-9
İçsel Motivasyon	3-9
Eğitim Motivasyonu (Ölçeğin Geneli)	12-36

Okuma düzeylerinin belirlenmesinde ise hikâye türü metin ile metnin her yedinci kelimesinin silindiği ve toplam 50 boşluğun yer aldığı boşluk tamamlama testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 16,0 istatistik programında uygun olarak kodlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında genel dağılım özelliklerini belirlemek için betimleyici istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde dağılımları yapılmıştır. Toplanan verilere ait bağımsız değişkenler ile ilgili farklılıkların ortaya çıkarılmasında parametrik (ilişkisiz örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi) istatistik teknikleri kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarında $p< 0,05$ anlamlılık düzeyleri dikkate alınmıştır.

5. BULGULAR

3.1. Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Alt Boyutları

Beşinci sınıf öğrencilerinin cinsiyetlere göre eğitim motivasyonları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Eğitim Motivasyonları

		N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	Kız	308	8,72	,91	598	,829	,407
	Erkek	292	8,65	1,06			
Motivasyonsuzluk	Kız	308	4,90	2,34	598	-,668	,505
	Erkek	292	5,03	2,35			
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	Kız	308	4,56	2,33	586,63	-3,093	,002
	Erkek	292	5,17	2,54			
İçsel Motivasyon	Kız	308	8,76	,80	496,19	3,258	,001
	Erkek	292	8,49	1,23			
Eğitim Motivasyonu	Kız	308	26,94	4,45	598	-1,072	,284
	Erkek	292	27,34	4,70			

Kız öğrencilerin eğitim motivasyonu çok küçük farkla da olsa erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır fakat aralarındaki fark anlamlı değildir ($t(598)=-1,07$; $p=0,284$). Kız öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon ($\overline{X}=8,72$) ve içsel motivasyon ($\overline{X}=8,76$) boyutlarında erkeklerden daha yüksek; motivasyonsuzluk ($\overline{X}=4,90$) ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon ($\overline{X}=4,56$) boyutlarında ise erkeklerden daha düşük puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk boyutlarında kız ve erkek öğrenciler

arasında anlamlı farklılık yokken içe yansıtılmış dışsal motivasyon ve içsel motivasyon boyutlarında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

3.2. Okumayı Sevip Sevmeme Durumuna Göre Öğrencilerin Eğitim Motivasyonları

Okumayı sevip sevmeme durumunagöre öğrencilerin eğitim motivasyonlarınailişkin bulgular Tablo 3'de görülmektedir.

Tablo 3. Okumayı Sevip Sevmeme Durumuna Göre Öğrencilerin Eğitim Motivasyonları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	Evet	578	8,71	,96	21,64	1,745	,095
	Hayır	22	8,14	1,52			
Motivasyonsuzluk	Evet	578	4,92	2,34	598	-2,121	,034
	Hayır	22	6,00	2,07			
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	Evet	578	4,84	2,45	598	-,896	,370
	Hayır	22	5,32	2,46			
İçsel Motivasyon	Evet	578	8,65	1,02	21,92	2,258	,035
	Hayır	22	8,00	1,35			
Eğitim Motivasyonu	Evet	578	27,12	4,58	598	-,335	,738
	Hayır	22	27,45	4,39			

Tablo 3 incelendiğinde, okumayı seven ve sevmeyen öğrencilerin eğitim motivasyonlarının farklılaşmadığı, okumayı seven öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon boyutlarında sevmeyenlere nazaran daha yüksek; motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon boyutlarında ise daha düşük eğitim motivasyonuna sahip oldukları ve motivasyonsuzluk ve içsel motivasyonlarında okumayı sevmediğini belirten öğrenciler ile aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

3.3. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Eğitim Motivasyonları

Öğrencilerin okuma düzeylerine göre eğitim motivasyonlarının incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Okuma Düzeylerine Göre Eğitim Motivasyonları

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark
Özdeşleşmiş Dışsal Motivasyon	1	Endişe	366	8,58	1,07	2	5,445	,005	1-2 1-3
	2	Öğretim	215	8,83	,85				
	3	Bağımsız	19	9,00	,00				
Motivasyonsuzluk	1	Endişe	366	5,24	2,38	2	7,657	,001	1-2 1-3
	2	Öğretim	215	4,58	2,26				
	3	Bağımsız	19	3,89	1,79				
İçe Yansıtılmış Dışsal Motivasyon	1	Endişe	366	5,21	2,47	2	10,567	,000	1-2 1-3
	2	Öğretim	215	4,36	2,36				
	3	Bağımsız	19	3,74	1,91				
İçsel Motivasyon	1	Endişe	366	8,55	1,08	2	2,752	,065	-
	2	Öğretim	215	8,75	,97				
	3	Bağımsız	19	8,74	,81				
Eğitim Motivasyonu	1	Endişe	366	27,58	4,55	2	5,189	,006	1-2
	2	Öğretim	215	26,52	4,58				
	3	Bağımsız	19	25,37	3,70				
Levene=2,39 p=,092									

Tablo 4 incelendiğinde endişe düzeyindeki okuyucuların en yüksek eğitim motivasyonu puanına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuma düzeyleri ve eğitim motivasyonları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

- Özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutunda en yüksek puanı bağımsız okuyucuların ($\overline{X}$=9,00) aldığı görülürken onu sırasıyla öğretim ($\overline{X}$=8,83) ve endişe düzeyi ($\overline{X}$=8,58) takip etmektedir. Verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(2)=5,445$; $p=0,005$).

- Motivasyonsuzluk boyutunda en yüksek puanı endişe ($\overline{X}$=5,24) en düşük puanı bağımsız düzeydeki öğrenciler ($\overline{X}$=3,89) almıştır. Öğrenciler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F(2)=7,657$; $p=0,001$).

- İçe yansıtılmış dışsal motivasyon boyutunda da en yüksek puanı endişe ($\overline{X}$= 5,21) en düşük puanı ise bağımsız okuyucu düzeyindeki öğrenciler ($\overline{X}$=3,74) alırken, cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($F(2)=10,567$; $p=0,000$).

- İçsel motivasyon boyutunda en yüksek puanı öğretim ve bağımsız okuyucu düzeyindeki öğrenciler alırken en düşük puanı ($\overline{X}$=8,55) endişe düzeyindeki öğrenciler almıştır. Aralarında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($F(2)=2,752$; $p=0,065$).

TARTIŞMA-SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarıma bakıldığında, kız öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyonları ve içsel motivasyonları erkeklerden daha yüksekken motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon boyutlarında erkek öğrencilerin puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu durum kız öğrencilerin, erkeklere göre eğitim etkinliklerini (dersi dinleme, ders çalışma, öğretmeninin söylediklerini önemseme, ödev yapma vb.) daha istekli yaptıklarını ve başarma isteklerinin daha fazla olduğunu göstermektedir. Davranışı başlatan, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak ele alınan motivasyon ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, kız öğrencilerin okul motivasyonlarının erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir (Yavuz, 2006; Altun ve Yazıcı, 2010). Sancı (2002), okumanın başarı değer ve amaçlarıyla ilgili merak etme ve ilgi duyma yönelimlerinde cinsiyetler arasında fark olmadığını tespit etmiştir. Demir vd. (2012), yedinci sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarında kızlar lehine anlamlı farklılık görüldüğünü ifade ederken; Aydın (2007), 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyon düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Wigfield ve Guthrie (1997) ile Sani vd. (2011) araştırmalarında kızların okuma motivasyonlarının erkeklere göre daha pozitif olduğunu belirlemiştir. Yıldız (2010), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarını incelediği tezinde içsel motivasyonun merak alt boyutunda kızlar lehine anlamlı farklılık olduğunu ancak ilgi alt boyutu ve toplam içsel motivasyonda kızlar ve erkekler arasındaki farkın anlamlı olmadığı ifade etmiştir. Bozkurt (2013), içsel motivasyonun merak ve ilgi alt boyutlarında, dışsal motivasyonun tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarında kız öğrencilerin puanlarının erkeklerden yüksek ve anlamlı derecede farklı olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında Akandere vd. (2010) ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarını inceledikleri araştırmada, bayanların akademik motivasyonun alt boyutu olan dışsal puanların cinsiyet değişkeni

açısından farklılık gösterdiği ve bayanların puanlarının erkeklerin puanlarından yüksek olduğunu, erkeklerin akademik motivasyonun alt boyutu olan motivasyonsuzluk puanlarının bayanların puanlarından yüksek olduğunu ve akademik motivasyonun alt boyutu olan içsel puanların karşılaştırılmasında ise bayan ve erkekler arasında farklılık tespit etmişlerdir.

Okumayı sevip sevmemelerine göre incelendiğinde; okumayı seven ve sevmeyen öğrencilerin eğitim motivasyonlarının farklılaşmadığı, okumayı seven öğrencilerin özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon boyutlarında sevmeyenlere nazaran daha yüksek; motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon boyutlarında ise daha düşük eğitim motivasyonuna sahip oldukları ve motivasyonsuzluk ve içsel motivasyonlarında okumayı sevmediğini belirten öğrenciler ile aralarında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$).

Okuma düzeylerine göre incelendiğinde; özdeşleşmiş dışsal motivasyon ve içsel motivasyon boyutlarında en yüksek puanı bağımsız ve öğretim düzeyindeki okuyucular alırken, en düşük puanları endişe düzeyindeki öğrenciler almıştır. Özdeşleşmiş dışsal motivasyon boyutunda cevaplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluk ve içe yansıtılmış dışsal motivasyon boyutlarında en yüksek puanı endişe düzeyi, en düşük puanı bağımsız okuyucu düzeyindeki öğrenciler almıştır.Bozkurt (2013) araştırmasında, okuma düzeylerine göre içsel motivasyon, merak ve ilgi alt boyutlarında en yüksek puanı bağımsız düzey; en düşük puanı endişe düzeyi almış olup ve anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Okuma düzeylerine göre dışsal motivasyon, tanınma, sosyal, rekabet ve uyum alt boyutlarında da en yüksek puanı ile bağımsız düzey; en düşük puanı ile endişe düzeyi almış ve anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

Bu bulgular ışığında öğrencilerin eğitim motivasyonlarını yüksek tutmak için şu öneriler sunulmuştur: okul ve sınıf ortamları öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap verecek şekilde düzenlenmeli, öğretmenler öğrencilerle sevgiye dayalı bir iletişim kurarak onların güven duymalarını sağlamalı, öğretim etkinliklerinde neyi, niçin yaptıklarını konusunda öğrenciler bilgilendirmeli, okuma etkinlikleri yapılmadan önce yararları, nasıl ve niçin yapılacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, okul-aile-öğrenci diyaloğu sürekli canlı tutulmalı, okul etkinliklerinde aile ve öğrencinin katılımı sağlanarak bu etkinliklerin yararları aileler ve öğrencilerle paylaşılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akandere, M. Özyalvaç, N.T., Duman, S. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 1-10.

Altun, F., Yazıcı, H. (2010). Öğrencilerin Okul Motivasyonunu Yordayan Bazı Değişkenler, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya-Turkey.

Atkinson, R. T., Atkinson R. ve Hilgard E.R. (1995). Psikolojiye Giriş, **(**Çev: Atakay, K., Atakay, M. ve Yavuz, A.), İstanbul: Sosyal Yayınları.

Aydın, B. (2007). Fen Bilgisi Dersinde İçsel ve Dışsal Motivasyonun Önemi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, İstanbul.

Başar, H.(2003). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bozkurt, M. (2013). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığı ve Okuma Motivasyonları ile Okuma Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, Zonguldak.

Collins, B. and Pullen C. (2005). Motivation – Literature Review. *Inquiry Seminar* - Unlocking Achievement, Ashland University.

Çolakoğlu, J. (2002). Yaşam Boyu Öğrenmede Motivasyonun Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.

Demir, R., Öztürk N., Dökme İ (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Motivasyonlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1 – 21.

Kara, A (2008) İlköğretim Birinci Kademede Eğitimde Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2),59-78.

Karataş, H., Erden M.(2012). Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. e-Journal of New World Sciences Academy, 7, 4.

Kaya, M. (1995). The Relationsship of Motivation, Anxiety, Self-confidence and Exreversion/ İntroversion to Students' Active Class Particşpation in an SFL Classroom in Türkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Ryan, R. M. & Deci E.L. (2000). Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 54–67.

Sancı, Demet (2002). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal, Kültürel Ve Ekonomik Durumlarının Okuma Motivasyonlarına Etkisi,Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Sani, B. B., Bin Wan Chik M.N., Binti Awg Nik Y., Binti Raslee N.A.(2011). The Reading Motivation and Reading Strategies Used by Undergraduates in University Teknologi MARA Dungun, Terengganu,*Journal of Language Teaching and Research*, 2, 32-39.

Selçuk, Z. (2004).*Gelişim Ve Öğrenme,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (2000). Eğitimin Psikolojik Temelleri, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Watters, J. J. & Ginns J.S. (2000). Developing Motivation To Teach Elementary Science: Effect of Collaborative and Authentic Learning Practices in Preservice Education. *Journal of Science Teacher Education*, 11(4), 277-313.

Wigfield, A. & Guthrie J.T. (1997). Relations Of Children's Motivation For Reading To The Amount And Breadth Of Their Reading, *Journal of Educational Psychology, 89*, 420–432.

Yavuz, F. (2006). Okul Motivasyonunu Değerlendirme Ölçeği Yapılandırılması Ve Güvenirliği, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, H. (2009). Motivasyon, *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

www.tdkterim.gov.tr

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

OPINIONS OF CLASS TEACHER CANDIDATES ABOUT THE SCHOOL EXPERIENCE AND TEACHING PRACTICE COURSES

Yrd.Doç.Dr. Barış ÇETİN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir Bu araştırma, nitel araştırma modeline uygun yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 güz ve bahar dönemi, 2012-2013 güz dönemi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 3. sınıf 16 kadın 6 erkek ve 4. sınıf 32 kadın ve 12 erkek öğretmen adayının katılımıyla toplanmıştır.Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu iki soru sorulmuştur. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniğine uygun yapılmıştır.

Araştırma sonuçları şunlardır: Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki olumlu görüşleri şunlardır: sınıf yönetimini sağlama, öğrencileri daha iyi tanıma, öğretmenlik, deneyim kazanma, güven kazandırma, deyim kazanma, öğrencilerle etkili iletişim becerisi kazanma, güven duygusu kazandırma. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki olumsuz görüşleri şunlardır: Öğretmen ve öğrencilerden yeterince değer görmeme, öğretmenlik uygulamasının son sınıfta olması performansımızı düşürdü,öğretmenlerin bizlere gerekli desteği vermemeleri, öğretmenlik uygulaması dersinin süresi yeterli değil.

Öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki olumlu görüşleri şunlardır: Okulda derslerin nasıl işlendiğini öğrenme, çocukları gözlemlemek, öğretmenlik mesleğini tanıma, deneyim kazanma, sınıf yönetimi, çocuklarla nasıl iletişim kurulduğunu gördüm, öğretmenlik mesleğini tanıma, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini öğrenme, sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağını öğrenme, deneyim kazanma, öğretmenlik mesleğini sevmeme katkı sağladı. Öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki olumsuz görüşleri şunlardır: Okulun idarecilerini ve okulun idari işleyişini tanıyamadık, sınıf mevcudunun kalabalık olması, okul deneyimi dersi haftada bir gün olması yeterli değil.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi.

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the opinions of class teacher candidates about the school experience and teaching practice courses. This study was conducted according to the qualitative research model. The study group consisted of third (16 female, 6 male) and fourth grade (32 female, 12 male) teacher candidates who studied at the Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Division of Class Teaching during the 2011-2012 fall and spring semesters and the 2012-2013 fall semester. The data collection instruments consisted of two open-ended questions. Data was analyzed according to the content analysis technique, which is one of the qualitative research methods.

The results of the study are as follows: The positive opinions of teacher candidates about the teaching practice include proper classroom management, getting to know the students better, teaching, gaining experience, encouraging trust, learning the ability of communicating with the students in an effective way. The negative opinions of teacher candidates about the teaching practice include not being sufficiently valued by the

teachers and the students, performing teaching practice in the last grade decreased their performance, not receiving support from the teachers, the duration of the teaching practice course is not sufficient.

The positive opinions of teacher candidates about the school experience include learning how the courses are processed at school, observing children, familiarizing with the teaching profession, gaining experience, classroom management, learning how to communicate with children, learning how the relationship between the teachers and the students should be, learning how to maintain proper classroom management, liking the teaching profession. The negative opinions of teacher candidates about the school experience include not being able to meet the school managers and to learn the school management process, having crowded classrooms, the duration of the school experience (one day per week) is not sufficient.

Key Words: Class teacher candidates, teaching practice, school experience.

GİRİŞ

YÖK'ün 23.05.1989 tarih ve 876 sayılı kararıyla bütün öğretmenlerin lisans düzeyinde öğrenim görmeleri 1989-1990 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. İlkokul öğretmeni yetiştiren eğitim yüksekokullarının eğitim süreleri dört yıla çıkarılmıştır (Çimer, 2007). 1997-1998 öğretim yılında YÖK ve Dünya Bankasının ortak projesi ile uygulamaya konulan Eğitim Fakültesi Programı içinde bazı bölümler kapatılmış, içinde "sınıf öğretmenliği" ana bilim dalının da yer aldığı beş ana bilim dalını barındıran "ilköğretim bölümü" açılmıştır (Ada, Baysal, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin yasal tanımı, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun, 43 maddesinde yapılmıştır "Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" şeklinde tanımlanmıştır. Böylece ilgili yasa ile öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu ortaya konulmuştur (Ünal, Ada, 2007).

Öğretmenlik mesleği, özel ihtisas gerektiren bir meslektir. Bu sebeple, öğretmenlik mesleğine alınacak bireylerin bazı yeterlilikleri kazanmış olması gerekir. Bu yeterlilik alanları genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisidir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, genel kültür konusunda olmasının yanında, alanını nasıl öğreteceğini, bu süreçte hangi öğretim yöntemin ve tekniğini kullanması gerektiğini de bilmelidir. Bu aşamada, hangi araç ve gereci kullanacağını, bu aracı nasıl geliştireceğini başarılı olmaz. Öğretim etkinliklerinin en önemli öğesi olan öğrenciyi, öğrencinin psikolojik özelliklerini, gelişimini, öğrenmenin önündeki önündeki olası engelleri bilmeyen bir öğretmen alanda ne kadar iyi olursa olsun, öğretim etkinliklerinde istenen başarıyı sağlayamaz. Öğretmen, öğretilen bilgiyi uygulama düzeyinde de başarılı olmalıdır (Cemaloğlu, 2011). Eğitim fakültelerinde gerçekleştirilen yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde uygulamalı dersler önemli bir yer tutmaktadır. Yeni programda bazı becerilerin okullarda deneyim ve uygulamalarla kazanabileceği noktasından hareketle öğretmen adaylarının okullarda daha çok gözlem ve uygulama yapmasına olanak sağlanmaktadır (Şişman, 2008).

Arends'e (1998) göre öğretme, dört üst düzey nitelik olmazsa yetersiz kalacaktır. Bu dört nitelik ise kişisel yeterlikler, bilgi, temeli, öğretme uygulamalarından oluşan liste, yansıtma ve problem çözme becerileridir. Bu nitelikleri göz önünde bulundurarak öğretmenlerin gerek hizmet öncesi dönemde, gerekse hizmet içi dönemde kendilerini yetiştirmesi uygun olacaktır (Akt. Kocatürk, 2006).

Günümüzde öğretmenin en temel fonksiyonlarından biri de öğrencilere rehberlik etmek ve onları etkin kılarak onlara davranış değişikliğini kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenin, çağın gereklerine cevap verebilecek nitelikte ve çok yönlü olarak yetiştirilmesi gereklidir. Öğretmenin bu temel fonksiyonunu yerine getirebilmesi, onun hizmet öncesi eğitiminde kazanması gereken teorik bilgi ve uygulama bütünlüğünün sağlanmasına bağlıdır. Öğretmenlik uygulaması etkinlikleri, öğrencilerin hizmet öncesi programda kazanmış oldukları bilgileri, uygulamaya dönüştürme boyutu ile ilgilidir (Özkan, ve diğ. 2005).

Sınıf öğretmeni adayları lisans eğitimi süresince aldıkları teorik derslerin yanı sıra uygulama dersleri de almaktadırlar. Bu uygulamalı dersler okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleridir. Sınıf öğretmeni adayları ilkokullarda haftada bir gün ve 14 hafta olmak üzere okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine devam etmektedirler. Ayrıca bu derslerin ilkokullarda uygulamalarının yanında; okul deneyimi dersi için haftada bir saat, öğretmenlik uygulaması dersi için haftada iki saat teorik kısmı bulunmakta ve bu kısım üniversitede yapılmaktadır.

Öğretmen eğitimi programları kuramsal derslerden ve uygulama derslerinden oluşmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuramsal derslerle öğretmenlik mesleğinin kuramsal bilgi temeli oluşturmakta, okullardaki uygulama etkinlikleri ise, öğretmen adaylarının lisans öğrenimi boyunca öğrendiği bilgi ve becerilerin bizzat okul ve sınıf ortamında uygulanmaya konulması ve denenmesi açısından oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır (Koç, 2011).

1996-1997 öğretim yılı ikinci yarıyılından itibaren uygulamaya konulan beş haftalık (blok hâlinde) "Öğretmenlik Uygulaması"na ilâveten 1997-1998 öğretim yılı I. yarıyılından itibaren ders programlarına "Okul Deneyimi" dersi konulmuştur (YÖK, 1998). "Okul Deneyimi", öğretmen adaylarına, okul örgütü ve yönetimi ile okullardaki günlük yasamı tanıma, eğitim ortamlarını inceleme, ders dışı etkinliklere katılma deneyimli öğretmenleri görev basında gözleme, öğrencilerle bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimleri kazanma olanağı veren, onların öğretmenlik mesleğini doğru algılayıp benimsemelerini sağlayan fakülte öğretim programında yer alan bir derstir (MEB, 1998). Bu ders ile mevcut derslerden farklı olarak öğretmenin sınıf içi etkinliğini önemli ölçüde artıracak Sınıf Yönetimi, İletişim, Motivasyon, Öğrenme gibi konulara yer verilmesi ve derslerin işlenişinde kuramsal bilgileri aktarmaktan çok, uygulamada karşılaşılan sorunların çözümünde nasıl kullanılabileceğini göstermek amaçlanmıştır (YÖK, 1998). "Öğretmenlik uygulaması", öğretmen adaylarına, öğretmen olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir dersi ifade etmektedir (Koç, 2011: 1969).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin adayların mesleğe hazırlanmasında katkısı büyüktür. Öğretmen adaylarının nitelik ve nicelik bakımından mesleğe daha iyi hazırlanmaları için bu derslerden yeterince istifade etmeleri gerekir. Bu bağlamda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri hakkında sınıf öğretmeni adayların görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesidir

AMAÇ

1) Üçüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleri nedir?

2) Dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleri nedir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma modeline uygun yapılmıştır. Nitel modellerden durum çalışmasına uygun olarak yapılmıştır (Köse, 2010; Büyüköztürk ve diğ.2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 güz ve bahar dönemi, 2012-2013 güz dönemi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalında öğrenim gören 3. sınıf 16 kadın 6 erkek ve 4. sınıf 32 kadın ve 12 erkek öğretmen adayının katılımıyla toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu iki soru sorulmuştur. "Okul deneyimi hakkındaki görüşleriniz nedir, Öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleriniz nedir?" soruları öğretmen adaylarına sorulmuştur. Bu sorular çerçevesinde öğretmen adaylarının bu dersler hakkındaki görüşleri ifade edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi tekniğine uygun yapılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır. Bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğ., 2008).

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri hakkındaki görüşlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleri

N	Cinsiyet	Olumlu görüşler	f	Olumsuz görüşler	f
32	Kadın	Okul ortamındaki havayı teneffüs etmek çok güzeldi	1	Öğretmen ve öğrencilerden yeterince değer görmeme	5
		Öğretmenlerin bize karşı sıcak davranmaları ve olumlu eleştirileri mesleğimizi daha fazla sevmemizi sağlıyor.	3	Öğretmenler öğretmen adayları ile ilgili dönüt vermiyorlar	2
		Sınıf yönetimini sağlama	6	Her hafta farklı sınıfa derse girmemiz öğretmenlik uygulamasında sorunlara neden oldu	7

Ders anlatma becerisi kazandım	4	Öğretmenlik uygulaması yapılan okulda fotokopi sorunu	1
Öğrencileri daha iyi tanıma	6		
Ders süresini etkili kullanma	1	Öğretmenlik uygulamasının son sınıfta olması performansımızı düşürdü	7
Öğretmenlik uygulaması sabırlı olmayı öğretti.	3	Ders planı yapmamız	3
Kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranmam gerektiğini öğrendim	3	Tam gün okulda olmamız	1
Öğrenciler sıkıldığında dikkatlerini nasıl çekmem gerektiğini öğrendim.	1	Sınıf öğretmenlerin ders anlatırken sınıfta olmaları	2
Deneyim kazanma	15	Öğretmenlik uygulamasına daha erken başlamalıyız	4
Öğretmenlik mesleğini sevmemi sağladı	2	İşlenmiş konuyu öğretmen adaylarına verme	1
Güven kazandırma	5	Öğretmenler bizleri kendileriyle karşılaştırmaları	1
Gözlem İmkanı sağlama	2	Ulaşım zorluğu	1
Öğretmenlerin bize karşı ılımlı tavrı	1	Sınıf öğretmenleri uyarılarını ders çıkısında yapmaları, sınıf ortamında yapmamaları	1
Aldığım dersler içinde en yararlı dersti.	1	Öğretmenlerin olumsuz eleştirileri	1
Meslek seçini sorgulama	1	Okul yönetimi konusunda yeterince bilgilendirilmedik	2
Öğretmenler bizlere yardımcı oldular	1	Öğretmenlerin öğrencilere ve bize karşı ilgisiz olmaları	1
Lisanstaki teorik derslerin uygulanışını görme	3	Öğretmenlik uygulaması teorik kadar kolay değil	1
Öğretmenler bizlere yardım ettiler	1	Sınıflara birden fazla aday öğretmenin girmesi	1
Öğretmenlik mesleğine bakış açım olumlu yönde değişti.	1		
Eksiklerimizi gözden geçirdik	2		
Öğretmenleri ve velileri tanıma fırsatı sağlama	1		

Kadın öğretmen adaylarının 15'i öğretmenlik uygulamasının kendilerine deneyim kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayının bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: "*Öğretmenlik uygulaması dersinin olumlu yanları; öğretmen adaylarının deneyim sahibi olmalarını sağlar, öğretmen adaylarının ilerideki meslek hayatlarına başlamadan önce yaparak yaşayarak ilkesiyle kendi alanları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar*." Bir başka öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleri şunlardır: ***" Kişisel söylemlere gelirsek, staj bize öğrendiğimiz teorik bilgileri uygulamamız için bir olanak sağlıyor. Kendimizi değerlendirme fırsatı veriyor. Ve tabi ki en önemli yararı asıl alanımız olan çocukları daha iyi tanımak, onlara nasıl yaklaşılacağını bilmek ve onların psikolojik durumları daha net görmemizi sağlıyor."***

Tablo 2. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleri

N	Cinsiyet	Olumlu görüşler	f	Olumsuz görüşler	f
		Sınıf yönetimi sağlama	2	Öğretmenlik uygulamasına daha erken başlamalıyız	2
		Ders süresini etkili kullanma	3	Öğretmenlik uygulaması dersinin süresi yeterli değil	1
		Deyim kazanma	3	Sınıf öğretmenlerinin sınıfta	1

				olmaları ve not vermeleri	
		Güven duygusu kazandırma	2	Okul yönetimi ile yeterince iletişim kuramama	1
		Farklı kişisel özellikli öğrencileri tanıma	1	Sınıf öğretmeni aday öğretmene müdahale etmesi	1
		Öğrencilerle etkili iletişim becerisi kazanma	4	Öğretmenler öğretmen adayları ile ilgili dönüt vermiyorlar	1
		Güven kazandırma	1	Öğrencilerin isimlerini yeterince bilmeme	1
		Öğretmenlik mesleğinin güzel bir meslek olduğunu anlama	1		
		Lisanstaki teorik derslerin uygulanışını görme	1		
		Öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanma	1		
		Öğrencileri güdüleme	1		
		Öğretmen ve öğrenci iletişimin nasıl olması gerektiğini öğrendim	1		
		Ders anlatma becerisi kazanma	1		
		Eksikliklerimi görme	1		
		Öğretmenlik mesleğini tanıma	1		
		Öğretmenlik mesleğine sevgi duyma	1		
		Öğretmenlik mesleği sorumluk gerektiren bir meslek olduğunu kavrama	1		
		Öğretmenlik mesleğini önemini kavrama	1		

Erkek öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersinin deneyim kazandırma, öğrencilerle etkili iletişim becerisi kazanma, ders süresini etkili kullanma becerisini kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayının bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *"Öğretmenlik uygulaması çalışmalarımı tamamladıktan sonra ise kendimi bu konuda çok rahat hissettim. Öğrencilere nasıl davranmam gerektiğini ve onlarla nasıl iletişime geçmem konusunda bilgilendim. Birçok sınıf ortamı gördüm ve değişik karakterlere sahip öğrenciler tanıdım. Bu mesleği yapıp yapamayacağım konusunda kendimi sınama imkânım oldu."*

Tablo 3. Kadın öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki görüşleri

N	Cinsiyet	Olumlu görüşler	f	Olumsuz görüşler	f
		Okulda derslerin nasıl işlendiğini öğrenme	3	Okulların fiziksel yetersizlikleri	2
		Müdür ve öğretmenler arası iletişimi nasıl olması gerektiğini öğrendim	1	Okulun idarecilerini ve okulun idari işleyişini tanıyamadık	2
		İdari işlerin işlenişini öğrendim	1	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	2
		Sınıf ortamını görmek	2	Öğretmenlerin bazı öğrencileri ayırması	1
		Çocuklarının çok dikkatli oldukları	1	Okul deneyimin olduğu gün lisans derslerinin olması	1
		Çocukları gözlemlemek	5	Okul deneyimi dersi haftada bir gün olması yeterli değil	2
		Öğretmenlik mesleğini tanıma	5	Bir konunun öğretiminin nasıl yapıldığını göremedik	1
		Deneyim kazanma	6	Velilerin sürekli öğretmene çocuklarının durumları hakkında soru sormaları	1
16	Kadın				
		Okul deneyimi dersinin önemini kavrama	2	Öğretmene gerek sayının ve önemin gösterilmemesi	1
		Ders işleyişinde zaman kullanımını	1	Öğretmenlerin teknolojiyi	2

				kullanmadaki yetersizlikleri
		Sınıf yönetimi	5	
		Çok amaçlı sınıfların olması(satranç, sınıfı, müzik sınıf gibi.)	1	
		Çocuklarla nasıl iletişim kurulduğunu gördüm	3	
		Çocukların öğretmenleri model aldıklarını	2	
		Sınıf seviyesini görme	1	
		Öğrencilerin nasıl motive edildiği	2	
		Teorik bilgiyi uygulamada nasıl kullanılması gerektiğini öğrendim.	3	
		Çocukları daha yakından tanıma fırsatı sağlama	1	
		Bireysel farklılarının ne kadar önemli olduğu	1	
		Kaynaştırma öğrencilerinin durumları hakkında bilgi öğrenme	2	
		Okulun resmi işlerinin nasıl yürütülmesi gerektiğini gözlemleme	1	

Kadın öğretmen adayları okul deneyimi dersinin çocukları gözlemlemek, deneyim kazanma, sınıf yönetimi becerisini kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayının bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *"Okul deneyimi dersinin biz öğretmen adayları için çok fazla olumlu getirisi vardır. Şuana kadar işlemiş olduğumuz bütün öğretim derslerinde sanal bir sınıf ortamı oluşturuluyordu. Okul deneyimi dersi sayesinde meslek hayatına başlamadan önce gerçek bir sınıf ortamını görme fırsatına sahip oluyoruz. Aynı zamanda öğretmenin sınıf içi yönetiminin artı ve eksilerini görme, ders işleme yöntem ve stratejilerini tahlil etme şansımız oluyor. Öğretmenin ders içi ve ders dışında öğrencilerle kurmuş olduğu iletişimi, öğrencilerin birbirleriyle diyaloglarını yakından inceleme fırsatı buluyoruz. Ayrıca müdürle yaptığımız görüşmelerde okulun resmi işlerinin nasıl yürütüldüğü hakkında bilgi sahibi oluyoruz."*

Tablo 4. Erkek öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki görüşleri

N	Cinsiyet	Olumlu görüşler	f	Olumsuz görüşler	f
6	Erkek	Öğretmenlik mesleğini tanıma	4	Yeni yapılandırmacı anlayışa uygun ders işleyen öğretmenlerinin sayısının yetersizliği	1
		Öğrencileri derse nasıl motive edileceğini	1		
		Öğrencilerle ilgilenmenin önemini kavrama	1		
		Öğrencileri nasıl güdüleceğini öğrenme	1		
		Sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağını öğrenme	2		
		Zamanı etkili kullanmayı öğrenme	1		
		Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini öğrenme	2		
		Ders işlerken araç-gereçleri nasıl kullanılacağını öğrenme	1		
		Deneyim kazanma	2		
		Dersin işleyişi hakkında bilgi sahibi olma	1		
		Öğretmenlik mesleğini sevmeme katkı sağladı	2		
		Okulun idarecileriyle okulun işleyişi hakkında bilgi sahibi olma	1		

Erkek öğretmen adayları okul deneyimi dersinin deneyim kazandırdırma, öğretmenlik mesleğini tanıma, deneyim kazanma becerisini kazandırdıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen adayının bu konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *"Okul ortamını, havasını yakından solumak, öğrencilerle birebir temas halinde olmak ve tecrübeli öğretmenlerin engin bilgilerinden ve tecrübelerinden birebir yararlanma imkanı buldum. Derslerin nasıl işlenmesi gerektiğini pratik yolları kendime göre taktikselleştirme imkanı buldum. Sınıf ortamında, ders esnasında karşılaşabilecek ve çoğunlukla karşılaşılan sorunların neler olduğunu ve ne gibi önlemler alınması gerektiğini gözlemleme imkanı sağladım."*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki olumlu görüşleri şunlardır: sınıf yönetimini sağlama, ders anlatma becerisi kazandım, öğrencileri daha iyi tanıma, öğretmenlik uygulaması sabırlı olmayı öğretti, kaynaştırma öğrencilerine nasıl davranmam gerektiğini öğrendim, deneyim kazanma, güven kazandırma, lisanstaki teorik derslerin uygulanışını görme. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki olumlu görüşleri şunlardır: ders süresini etkili kullanma, deyim kazanma, öğrencilerle etkili iletişim becerisi kazanma, güven duygusu kazandırma.Alaz ve Birinci Konur (2009) çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkında edindikleri deneyimlerin tecrübe, motivasyon, duygu eksikliklerinin tespiti, sorumluluk özgüven, iletişim konularında onları olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmanın bu sonucu araştırmamızın bulgularını da destekleyici niteliktedir.

Kadın öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki olumsuz görüşleri şunlardır: öğretmen ve öğrencilerden yeterince değer görmeme, her hafta farklı sınıfa derse girmemiz öğretmenlik uygulamasında sorunlara neden oldu, öğretmenlik uygulamasının son sınıfta olması performansımızı düşürdü, ders planı yapmamız, öğretmenlik uygulamasına daha erken başlamalıyız. Erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması hakkındaki olumsuz görüşleri şunlardır: öğretmenlerin bizlere gerekli desteği vermemeleri, öğretmenlik uygulamasına daha erken başlamalıyız, öğretmenlik uygulaması dersinin süresi yeterli değil, okul yönetimi ile yeterince iletişim kuramama.Koç ve Yıldız (2012)'ın çalışmalarında öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinde sınıf yönetimi, planlama, öğretim süreci, öğrenme-öğretme yaklaşımlarındaki uyuşmazlık ve öğretmenlik uygulamasının yapılandırılmaması ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Alaz ve Birinci Konur (2009) ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi hakkında edindikleri olumsuz deneyimlerin; günlere dağılımı, şubelere dağımı, 4.sınıf dersi olması öğrencilerin rol karmaşası, köy okullarındaki tecrübe eksikliği, okul idaresinin ilgisizliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular çalışmamızın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Kadın öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki olumlu görüşleri şunlardır: okulda derslerin nasıl işlendiğini öğrenme, çocukları gözlemlemek, öğretmenlik mesleğini tanıma, deneyim kazanma, sınıf yönetimi, çocuklarla nasıl iletişim kurulduğunu gördüm, teorik bilgiyi uygulamada nasıl kullanılması gerektiğini öğrendim. Erkek öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki olumlu görüşleri şunlardır: öğretmenlik mesleğini tanıma, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin nasıl olması gerektiğini öğrenme, sınıf yönetiminin nasıl sağlanacağını öğrenme, deneyim kazanma, öğretmenlik mesleğini sevmeme katkı sağladı. Oğuz (2004) yaptığı araştırma sonucunda, bu mesleği öğrenim süreci başında görme, tanıma anlama olanağı verdi (Nasıl bir işi seçtiğimi fark

etmemi sağladı), sorumluluk gerektiren ciddi önemli bir meslek olduğunu öğrendim, sabır ve özveri gerektiğini öğrendim, mesleğin güzelliklerini fark ettim gibi bulgulara ulaşmıştır.

Kadın öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki olumsuz görüşleri şunlardır: okulların fiziksel yetersizlikleri, okulun idarecilerini ve okulun idari işleyişini tanıyamadık, sınıf mevcudunun kalabalık olması, okul deneyimi dersi haftada bir gün olması yeterli değil, öğretmenlerin teknolojiyi kullanmadaki yetersizlikleri. Erkek öğretmen adaylarının okul deneyimi hakkındaki olumsuz görüşleri şunlardır: yeni yapılandırmacı anlayışa uygun ders işleyen öğretmenlerinin sayısının. Bu bulguyu destekleyen araştırma sonuçları şunlardır; Oğuz (2004) yaptığı araştırma sonucunda, dışarıdan görüldüğü gibi basit (kolay) bir meslek değilmiş, öğrencilerin yaramazlıklar, gürültüler yapmaları mesleğe biraz korkuyla bakmama neden oldu bulgularına ulaşmıştır.

Bu araştırma sonucundan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilebilir:

Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması hakkındaki görüşleri ile ilgili nicel araştırmalar yapılabilir.

Ülkemizin farklı eğitim fakültelerinde konu ile ilgili nitel çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi hakkında öğretim elemanlarının ve öğretmenlerin görüşleri alınarak nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Ada, S.; Baysal, Z.N.(2009). Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. (Editör: Ada, S.; Baysal, Z.N.). (1.Baskı). Pegem Akademi: Ankara.

Alaz, A. ve Birinci Konur, K. (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Deneyimleri", 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Cemaloğlu, N. (2011). Eğitim Bilimine Giriş. (Editör: Özdemir, M.Ç.).Pegem Akademi: Ankara.

Çimer, A. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. (Ediör: Saylan, N.). Anı Yayıncılık: Ankara

Koç, C.; Yıldız, H.(2012). Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler Eğitim ve Bilim, Cilt 37, Sayı 164

Koç, C.(2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasında Akran Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 11(4), ss.1965-1989.

Kocatürk, F. (2006). Okul Deneyimi II Dersi ile İlgili Uygulama Öğretim Elemanlarının, Uygulama Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara

Köse, E. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (Editör: Kıncal, R.Y.).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özkan, H. H., Albayrak, M., Berber, K., (2005), Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 168.

MEB. (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarından yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *TebliğlerDergisi*, 2493.

Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 11, 141-162.

Şişman, M. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. (4.Baskı). Pegem Akademi: Ankara

Ünal, S. ;Ada, S.(2007). Eğitim Bilimine Giriş. Nobel Yayın Dağıtım. (I.Basım): Ankara.

YÖK. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YENİLENEN HAYAT BİLGİSİ DERSİ PROGRAMINI UYGULAMAYA YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ALGILARI

PERCEPTIONS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' SELF EFFICIENCY TOWARD APPLICATION OF RENEWED LIFE SCIENCES CURRICULUM

Dr.Bülent GÜVEN*
Seda SOYDAŞ**
Dr.Haydar DURUKAN***
*/***Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Öğretim Üyesi
bulentg@comu.edu.tr/ durukanh@yahoo.com.tr
**Uzman Sınıf Öğretmeni. Çanakkale Koleji. sedasoydas@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim birinci kademede görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin 2005-2006 öğretim yılından itibaren resmen uygulamaya başladıkları yenilenen hayat bilgisi dersi programına yönelik öz-yeterlik algılarını belirleyebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öncelikle Çanakkale ili merkezinde bulunan Anafartalar İlköğretim Okulu ve Onsekiz Mart İlköğretim Okulu öğretmenlerine açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu uygulanmış, sonrasında ise Onsekiz Mart İlköğretim Okulu'nda görev yapan 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşme ve bu üç öğretmenin sınıfında gözlemler yapılarak yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Bulgulara dayalı olarak; sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programını uygulama yönelik öz-yeterlik algılarının tam olarak gelişmediği, programın felsefesi ve uygulanışı ile ilgili sahip oldukları bilgiler ve bunları uygulama düzeyleri arasında farkların olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bir kısmının yenilenen hayat bilgisi ders programına ilişkin teoride kendilerini yeterli olarak tanımladıkları ve bunu başardıkları görülürken; bir kısmının teoride kendilerini yeterli olarak tanımladıkları fakat uygulamada yeterlik özellikleri gösteremedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Programı, Sınıf Öğretmeni, Öz-yeterlik Algısı

ABSTRACT

This study aims to find out the perceptions of elementary school teachers' (grade one to grade five) self efficiency toward application renewed life sciences course curriculum. First, a questionnaire is applied for data collection in two public elementary schools (Onsekiz Mart Elementary School and Anafartalar Elementary School) in the center of Canakkale. Then, interviews were conducted with three teachers (teaching in each grade one, grade two, and grade three) in Onsekiz Mart Elementary School. Finally, observations were conducted in the classrooms of the interviewed teachers. As a result, different data collection methods were employed. By using the questionnaire, teachers have opportunity to explore their ideas and feelings about renewed life sciences curriculum. By doing so, common subjects and themes were to be found. The data gathered through observations and interviews are also analyzed to explain the interview results. As a conclusion of this study, it is possible to say that teachers' self efficiency level toward application of the renewed life science course curriculum is not developed well according to teachers' perceptions. Also it is found that teachers agree with philosophy of the new program but they have some problem with the usage of it. Some teachers believe that they have all theoretical and practical capabilities to use the new program but some other disagrees with this situation.

Keywords: New Life Sciences Program, Classroom Teachers, Self Efficiency Perception

1. GİRİŞ

21.yy'da bireysel farklılıklara ve bireysel özelliklere bakış açısının değişmesi, bireylere verilen değerin artması, okul sistemlerinin, öğretmen-öğrenci davranışlarının ve yaşamın bu öğelere yüklediği görevlerin değişmesine neden olmuştur.

Geleneksel uygulamalarda öğretmenlerin öğretici özelliklerinin, kurallar yoluyla, bu kuralların ve sistematiğin belirli yazılı ya da yazısız belgeler ile şekillenmesi sonucu oluştuğu görülmektedir. Öğretmenler programda belirlenen kavramları, sınırlı sayıda yöntemle, öğrenciye sunuşlarla aktararak kazandırmak durumundaydı. Türkiye'de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması gerçekleştirilerek yenilenen ilköğretim programlarında öğretmenlere çok çeşitli, çok boyutlu özelliklere sahip ve uygulanması belirli yetenekleri gerektiren bir yapı sunulmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin yıllarca gerçekleştirdiği öğreticilik rolü, belki onlar için daha zor gibi görünen öğrenmeye yardımcı olma, öğrencinin öğrenmesine rehberlik etme, model olma, öğrenciyle birlikte çalışma ve daha birçok görevi bir arada yerine getiren rehberlik rollerine dönüşmüştür.

Yenilenen programlarda ortaya konan bu özellikler, öğretmenlerin öğrencilere gereken desteği sağlayabilmesi amacıyla kendilerini geliştirmelerini ve bu doğrultuda kendilerine olan güvenlerinin de tam olmasını gerektirmektedir. Küçükyılmaz ve Duban (2006)'a göre öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkarma yoluyla öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede, onların öz-yeterlik özelliklerinden yararlanılabilir.

Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın kişiliğin gelişmesinde gözlemsel öğrenme ve sosyal deneyimin rolünü vurgulayan sosyal öğrenme kuramının merkezinde bulunur (Wagner 2007). Öğrenmeyi, davranış, çevresel faktörler ve kişisel faktörler arasındaki karşılıklı ilişki olarak tanımlayan sosyal öğrenme kuramında, bireyin bilgiyi, çevresi, karakteri ve kişisel deneyimini bir noktada birleştirerek kazandığını savunan bir yapıda kabul edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre birey, yapacaklarını geçmişle ilişkilendirerek değerlendirdiğinden, eski deneyimleri yeni deneyimleri üzerinde etkili olmakta; ona rehberlik etme ve bilgilendirme konusunda yardımcı olmaktadır (www.idea.org).

Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışını anlamak, tahmin etmek ve değiştirmek için bir çatı sağlar. Bu çatı, insan davranışlarını kişisel etkenler, davranış ve çevre olarak tanımlar (Bandura 1977; Bandura 1986; Akt: Davis 2006). Kuramda, insan davranışlarında üç tür etkileşimden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki, insan ve davranışı arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim, kişinin düşünce ve davranışlarının etkilerini kapsar. İkinci etkileşim, insan ve çevre arasındaki etkileşimdir. Bu etkileşim, insanın inançları ve bilişsel yeterliklerini içerir; bu yeterlikler, sosyal etkiler ve çevredeki yapılar ile gelişir ve şekillenir. Üçüncü etkileşim ise çevre ve davranış arasındadır. Bu etkileşimde bir insanın davranışını çevre durumları belirler ve davranışları sırasıyla bu çevre ile şekillenir (Bandura 1986; Akt: Davis 2006). Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almasında ise özyeterlik inancı aracı olmaktadır (Bıkmaz 2006: 292). İnsanın, yapacağı davranışın gidişatını organize edip uygulama kapasitesine olan inancı şeklinde tanımlanan öz-yeterlik kavramı, yaptığımız seçimleri, ileri sürdüğümüz çabayı, engellere karşı ne kadar dayanabildiğimizi ve engellerle karşılaştığımızda kendimizi nasıl hissettiğimizi etkiler (www.des.emory.edu). Öz-yeterlik inancı, insanın motivasyonuna, huzuruna ve kişisel başarısına temel oluşturur. Davranışlarının istedikleri sonuçları üretebileceğine inandıkları zaman bireylere, zorluklar karşısında harekete geçmek ve azmetmek için güdülenme

sağlar (Pajares 2002). Sosyal bilişsel teoride öz-yeterlik inanç sistemi, insanın motivasyonunun, huzurunun ve kişisel başarılarının temelidir. İnsanlar istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerine ve istemedikleri davranışları önceden sezebileceklerine inanmadıkları zaman, farklılıkların ve zorlukların karşısında harekete geçmek ya da azmetmek için daha az istek duyarlar (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Regalia 2001).

İnsanların performans seviyelerini ortaya koyabilme kapasitelerine olan inançları şeklinde tanımlanan öz-yeterlik algısı kavramı ise, insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirleyen bir özelliktir (Bandura 1994). Bandura'ya göre, bireyin tutumları, yetenekleri ve biliş şekilleri öz-sistem olarak bilinen bir yapıdan oluşur. Bu öz-sistem bizim olayları algılayış biçimimizde ve farklı durumlara vereceğimiz tepkilerin nasıl olması gerektiği konusunda önemli bir rol oynar. Öz-yeterlik bu öz-sistemin olmazsa olmaz bir bölümüdür (Wagner 2007).

Öz-yeterlik algısı; başarılara, görevlere ve sorunlarla başa çıkmaya nasıl yaklaşıldığı konusunda önemli bir rol oynar. Bu nedenle öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler, yeni görevleri birşeylerden kaçmaktan ziyade birşeyleri daha iyi yapmak olarak görürler (Wagner, 2007). Pajares (2006), insanların davranışlarını düzenleme ve uygulama kapasitelerine olan inançlarının, performanslarının çeşitliliğini tasarlama becerisi gerektirdiğini düşünmekte, ayrıca öz-yeterlik inançlarının, insanın motivasyonu, mutluluğu ve kişisel başarısı için kaynak sağladığını savunmaktadır. Çünkü insanlar davranışlarında, istedikleri sonuçları elde edeceklerine inanmadıklarında, farklılıklarla yüz yüze geldikleri zaman gerçekleştirmeleri beklenen davranışlara güdülenmeleri ya da azmetmeleri daha zordur. Wagner ve Pajares'ten başka Margolis de (2005) öz-yeterliğin, motivasyon ve öğrenmenin temelini oluşturduğunu belirtmektedir.

Öz-yeterliğin, önemli ölçüde etki ettiği öğrenme sürecinde öğrencinin kendi yeteneğini tanımlayabilmesi de son derece önemli görülmektedir. Özellikle ilköğretim çağında öğretimin yürütücü mekanizması olan öğretmenin bu tanımlamayı doğru bir şekilde gerçekleştirmesi gereklidir. Çünkü programı her yönüyle kavrayıp doğru şekilde uygulayacak olan öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin, farklı özelliklere sahip öğrencilere aynı anda farklı teknikler uygulayabilmesi için kendisini ve yeteneklerini çok iyi tanıması gerekmektedir. Bandura tarafından "Özel durumlarda başarma yeteneğine olan inanç" şeklinde tanımlanan öz-yeterlik özelliği, ilköğretimin ilk yıllarından itibaren kazandırılmaya çalışılmalıdır (Wagner 2007). Yenilenen hayat bilgisi dersi programı da sınıf içinde ve sınıf dışında öğrencilere farklılaşan özel durumlar yaratılması gerektiğini savunarak, onların öz-yeterliklerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların yeni bir sosyal çevreye alışma süreci içerisinde bulunmaları ve bu süreçte kendilerini eğitmek zorunda olmaları, sınıf içerisinde farklı sesleri duyabilmeleri açısından öğretmenlerin her an, her türlü duruma hazırlıklı olmalarını, farklı durumlarda nasıl davranmaları gerektiğine karar verebilecek yetkinliğe sahip olmalarını gerektirir. Güçlü bir yeterlik hissi, insan başarısını ve iç huzurunu çeşitli yöntemlerle geliştirir. Kapasitelerine çok güvenen insanlar, farklı görevlere, uzak durulması gereken tehlikeler olarak değil, çözülmesi gereken sorunlar olarak yaklaşırlar. Öyle ki, etkili bir bakış açısı, ilgiyi ve etkinliklerle derinden meşgul olmayı güçlendirir. Başarısızlık durumunda çabalarını arttırır ve kuvvetlendir. Güçlü yeterlik hissine sahip insanlar, eksikliklerin ya da aksaklıkların ardından öz-yeterlik hislerini hızlı bir biçimde tekrar düzenlerler. Başarısızlığı, yetersiz çabaya ya da eksik bilgiye bağlarlar. Endişe verici durumlara, kendilerine güvenerek yaklaşırlar ve böyle durumları kontrol edebilme alıştırmaları yapabilirler. Böylece etkili

bir bakış açısı, kişisel başarıları artırır, stresi azaltır ve depresyon eğilimini düşürür (Bandura 1994). Pajares, güçlü yeterlik hissine sahip insanların, güçlü kişisel ilgileri olduğunu ve etkinliklerle derinden ilgilendiklerini; kendilerini sorunlarla başa çıkmaya hazırlayarak kendilerine olan güçlü bağlılıklarını koruduklarını savunmaktadır (Pajares 2002). Özellikle sınıfta beklenmedik bir sorunla karşılaştığı düşünülen bir öğretmen, yüksek öz-yeterliği sayesinde bu zor durumdan uygun bir çözüm yolu bularak kolayca kurtulabilir. Bu durumun aksine zayıf öz-yeterliğe sahip bireyler; görevleriyle başa çıkmaktan kaçınma, farklı görevlerin ve olayların yeteneklerinin ötesinde olduğuna inanma, kişisel başarısızlıklar ve olumsuz sonuçlara odaklanma, kişisel yeteneklerinde hızlı güven kaybı yaşama gibi özellikler gösterirler. Kapasitelerinden kuşkulanan insanlar, kişisel korkuları olarak gördükleri zor görevlerden çekinirler. İzlemeyi seçtikleri hedeflerinde düşük istek ve zayıf kararlılık vardır. Farklı görevlerle karşılaştıklarında, nasıl daha başarılı performans sergileyeceklerine yoğunlaşmaktan ziyade, kişisel eksiklikleri ve her türlü olumsuz sonuç üzerinde dururlar. Çabalarını yavaşlatırlar ve zorluklar karşısında hızlıca vazgeçerler. Kolayca stres ve depresyonun kurbanı olurlar (Bandura 1994). Sınıfta beklenmedik bir sorunla karşılaştığı düşünülen bir öğretmen eğer düşük bir öz-yeterliğe sahipse, sorunu görmezden gelecek, sorunun öğrencilerden kaynaklandığını düşünecek, belki de bu düşüncesinden ötürü öğrencisini azarlayacaktır.

Klausmeier ve Alen (1978)'e göre, öğretmenin öz-yeterlik inancı öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencilerin öğretilenleri anlamasını etkileyebilmekte ve böylece öğrencilerin başarı durumlarında farklılık yaratabilmektedir (Akt: Akbaş ve Çelikkaleli 2006). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, davranışlarının çeşitli yönlerini, öğretim tekniklerini, performans ve disiplin stratejilerini etkilemektedir (Köse ve Çıkrıkçı 2007). Öğretim yetenekleri hakkında yüksek yeterlik hissine sahip öğretmenler, öğrencilerini motive etme işlemini kısa sürede gerçekleştirirler, daha az zaman harcarlar ve artan zamanı onların gelişimleri için kullanırlar. Sorunlarla karşılaştıklarında esnek olurlar; yeni fikir ve tekniklerde daha fazla deneyim kazanırlar. Düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, kontrollü öğretim stillerine bel bağlar ve öğrencileri daha fazla eleştirirler (Woolfolk Hoy 2003 ve Bandura tarihsiz; Akt: Kirk 2008). Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya özen gösterirler. Öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli ders işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuma yoluyla sürdürdükleri belirtilmektedir (Henson 2001; Plourde 2001; Akt: Küçükyılmaz ve Duban 2006).

Yukarıda da açıklandığı üzere öğretmenlerin gelişmiş öz-yeterlik algıları, sınıf ortamını olumlu yönde etkileyebilmekte ve öğrencilerin kendi öz-yeterlik algıları, bu olumlu ortamdan beslenerek yaşam boyu devam edebilmektedir. Bandura (1994)'nın belirttiği gibi, öz-yeterlik inançları erken çocuklukta çocuğun gerçekleştirdiği deneyimlerin, görevlerin ve olayların çeşitliliğiyle alakalı olarak başlar. Bununla birlikte öz-yeterliğin gelişmesi sadece gençlik döneminde oluşmaz, yaşam boyunca insan yeni beceriler, deneyimler ve algılamalar kazandıkça yavaş yavaş gelişmeye devam eder. Eğer öz-yeterliği gelişmiş insanlardan oluşan bir ortam kurulursa hem akademik, hem sosyal, hem de duygusal tatmin ve başarı beraberinde ortaya çıkacaktır. Çünkü kendini tanıyan ve kendine güvenen insanlar yeni ve farklı görevler almaktan, başarıya ulaşmak için çabalamaktan korkmazlar. Kirk (2008)'in belirttiği gibi, güçlü bir yeterlik hissine sahip öğrencilerin farklı görevlerle başa çıkmaları ve doğal olarak motive olmaları daha kolaydır. Bu öğrenciler, kararlarını almak için

daha yüksek bir çaba sergiler ve kontrol edebildikleri olayları dış etkenlere yormaktan ziyade başarısızlığa yorarlar. Öz-yeterliği yüksek öğrenciler, aksiliklerden kolayca kurtulurlar ve kişisel amaçlarını gerçekleştirme konusunda daha az zorlanırlar. Düşük öz-yeterliğe sahip öğrencilerin ise, diğer bir deyişle, kendilerinin başarılı olamayacağına inananların, planlı ve kapsamlı bir çaba göstermeleri pek mümkün olmamaktadır. Margolis'e (2005) göre de zayıf öz-yeterliğe sahip öğrenciler, sık sık eğitsel görevlerden kaçınırlar ya da kolaylıkla vazgeçerler; bu da eğitsel başarının olabilirliğini azaltır.

Çocuklara ilk yıllarda verilecek eğitimin niteliği, onların gelecekteki başarıları, okula, derslere ve kendilerine karşı tutumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ilköğretim birinci basamak programında yer alan konu alanlarının temel ilkeleri ve süreçleri kapsamında kendilerine güven duyacak düzeyde bilgi sahibi olması ve bu alanları çocuklara en etkili biçimde nasıl öğretecekleri konusunda öz-yeterlik kazanmaları gerekmektedir (Öztürk, Deveci ve Karaduman 2007). Öz-yeterlik inançlarının yaşamın her seviyesinde gelişebileceği savunulabilir. Ancak ilköğretim çağı, birçok yeni yaşantının kazanıldığı ve kazanılan bu yaşantıların, öğrencilerin inanç sistemlerinin oluşumunu etkilediği temel dönemdir. İlköğretim birinci kademede, öğrencilerin toplu yaşama uyum sağlarken hem kendi gelişimlerini tamamlamaları hem de çevreleriyle olumlu ilişkiler kurabilmeleri, kısaca yaşamayı öğrenmeleri konusunda ise hayat bilgisi dersi ile karşılaşmaktayız.

İlköğretimde 1,2 ve 3. sınıflarda okutulan hayat bilgisi dersi doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin bileşkesinden oluşmaktadır (Sönmez 1998: 3). Hayat bilgisi, çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum sağlaması için gerekli temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk ders olarak tanımlanabilir (Akınoğlu 2005: 2). Hayat bilgisi dersi ile çocuğun temel yaşam becerilerine ve istenen kişisel niteliklere sahip bireyler olarak yetişmeleri, yaşamda kullanabilecekleri bilgilere ulaşmaları ve bu bilgileri kullanarak kendilerine özgü yeni bilgiler üretmeleri hedeflenmiştir (Bayındır 2007). Bu temel dersi okutmakla görevli sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin düşünce sistemlerini oluşturmalarına yardımcı olacak özelliklere sahip olması gerekmektedir. Özellikle ilköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin kendilerini, özelliklerini, bu özelliklerini nasıl hayata geçirip öğrencilere nasıl faydalı olabileceklerini; öğretim programını ve kendi yetileriyle öğretim programının gereklerini yerine getirmeyi ne kadar başarabildiklerini bilmeleri gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programının uygulanmasına ilişkin öz-yeterlik algılarını incelenmeyi amaçlayan bu araştırma, sayılan bu gerekçelerden hareketle gerçekleştirilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programını uygulama konusundaki öz-yeterlik algılarını inceleyebilmektir. Temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler, kendilerini değerlendirmeye açık mıdır?
2. Öğretmenler öz-yeterlik düzeylerini ifade edebilmekte midir?
3. Öğretmenlerin hayat bilgisi programında eksik gördükleri ve şikâyet ettikleri noktalar ile öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

4. Sınıfta, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düşüklüğünden kaynaklanan olumsuzluklar var mıdır?

5. Öğretmenler yenilenen programlarla ilgili hizmet içi eğitimlerde edindikleri bilgileri uygulamaya yansıtabiliyorlar mı?

2. YÖNTEM

Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmada, öncelikle ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programının uygulamasına ilişkin ortak görüşlerini belirlemek amacıyla 5 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formlarına verilen yanıtlar betimsel analiz tekniği ile incelenerek öğretmenlerin ortak görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın sonraki aşamasında, araştırmaya katılmada isteklilik gösteren üç sınıf öğretmeniyle görüşme ve bu öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmıştır. Yapılan gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler, diğer verilerle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezinde bulunan, iki ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 16 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırmalarda birincil amaç, genelleme değildir. Yani olguları önce parçalara ayırıp çalışarak bulunan sonuçları evrene genelleme amacı yoktur (Yıldırım 2000). Bu nedenle araştırmada örnekleme gidilmemiş, araştırmaya ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden gönüllü katılma yönüyle seçilen ile çalışılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi öğretim programına ilişkin öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amacıyla, öncelikle öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanan, açık uçlu soruların yer aldığı ve 2 bölümden oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Kişisel bilgiler başlığı altında verilen ilk bölümde; cinsiyet, yaş, doğum yeri, meslekteki hizmet yılı ve daha önce görev yapılan iller sorulmuştur. Sorular başlığı altındaki ikinci bölümde ise öğretmenlerin yenilenen hayat bilgisi dersi öğretim programı ile ilgili düşüncelerini ve kendilerini bu programı uygulama konusunda nasıl değerlendirdiklerini öğrenmek amacıyla açık uçlu beş adet soru sorulmuştur. Hazırlanan görüşme formuna üç uzmandan alınan görüşlerle son şekli verilmiştir. Araştırmada öncelikli amaç, öğretmenlerin yenilenen hayat bilgisi dersi öğretim programını uygulama konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerini belirlemek olduğundan görüşme formu ile toplanan veriler yardımıyla öğretmenlerin ortak görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın ikinci evresindeki sınıf-içi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerle elde edilen veriler, görüşme formlarında ortaya çıkan ortak görüşlerle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

2.3. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Çanakkale Onsekiz Mart İlköğretim Okulu ve Anafartalar İlköğretim Okulunda görev yapmakta olan 16 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşme formu ile toplanan verilerde öğretmenlerin üzerinde durdukları ortak görüşler belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze yapılan görüşmeler ile elde edilen veriler Onsekiz Mart İlköğretim Okulu'nda görev yapmakta olan 3 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Sınıf- içi gözlemler ise

araştırmacılar tarafından yine yüz yüze görüşme yapılan öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, kendilerinden alınan izinle ses kayıt cihazı kullanılmış, kayıtlar daha sonra deşifre edilerek yazılı hale getirilmiştir. Aktarım doğrudan yapılmış, görüşmede sarf edilen ifadeler düzeltme yapılmadan birebir verilmiştir.

Gözlem ve görüşme yapılan öğretmenlere öncelikle isimlerinin gizli tutulacağı ve hiçbir şekilde deşifre edilmeyeceği sözü verilmiş, araştırmanın analiz ve yorumlama süreçlerinde öğretmenlere verilen kod isimler kullanılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde karşılaşılacak olan kod isimleri ve bu kod isimlerin sahibi olan öğretmenlerin genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmen Aylin: Birinci sınıf okutmakla görevlidir. 50 yaşında ve 31 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerine karşı sevgi ve saygı dolu davrandığı görülmüştür. Öğrencilerine değer veren, güler yüzlü, derslerde aktif olmayı seven, öğrencileriyle ilgili ve ödüllendirmeyi seven bir yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerini eğlendirerek derse katılımlarını sağlamayı başarmaktadır.

Öğretmen Erhan: İkinci sınıf okutmakla görevlidir. 50 yaşında ve 29 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerine karşı saygılı, sınıf yönetiminde otoriter ve hareketlidir. Fakat bu hareketliliği, ders işleme sürecinde konuları beden dilini kullanarak aktarmak amacıyla değil, sınıftaki tüm öğrencileri gözlemleyebilmek amacıyla kullanmaktadır. Geleneksel ders işleme stilini benimsemiş görünmektedir. Yenilenen programda önerilen bazı teknikleri ve materyalleri kullanmaktadır ancak bunları tam anlamıyla amaca hizmet edecek şekilde kullandığını, gözlemlere dayalı olarak söylemek olanaklı değildir.

Öğretmen Hüseyin: Üçüncü sınıf okutmakla görevlidir. 47 yaşında ve 24 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olduğunu beyan etmiştir. Sessiz ve güler yüzü ile öğrencilerine karşı çok saygılı bir yapıdadır. Fakat öğrencilerin benzer davranışları sergilediğini söylemenin güç olduğu, gözlemlere dayalı olarak söylenebilir. Sınıf yönetiminde disiplin sorunları ve grup etkinliklerinde zorluk yaşanmaktadır. Öğretmenin sergilediği ılımlı mizaç, sınıfta zaman zaman kargaşa ortamını ortaya çıkarmaktadır.

Yazılı yolla görüş alınan öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlarda kimi zaman birden fazla başlıkta görüş belirtmeleri, kimi zaman olumlu ya da olumsuz yönde görüşlerini açıklamaları, kimi öğretmenlerin de görüş belirtmemeleri, araştırmaya katılan öğretmen sayısının farklı olarak algılanmasına neden olabilir. Bulgular yorumlanırken, bu durum dikkate alınmış, yeri geldikçe bu durumla ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öncelikle öğretmenlerin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yürürlüğe konan yenilenen hayat bilgisi dersi programını sınıflarında uygulama konusuna ilişkin görüşlerini belirlemek üzere, bütün öğretmenlerin görüşme formunda yer alan 5 adet açık uçlu soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Daha sonra verilen cevaplar konu başlıklarına ayrılmış, ardından görüşme ve gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıflardaki üç öğretmenin belirlenen ortak konularla ilgili görüşleri analiz edilerek, gözlemlenen ders performansları bu konu başlıkları çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nitel yöntemde gerçekleştirilmiş olması, yorumlamanın uzun tutulmasına neden olmuştur.

SORU 1. "Yeni Hayat Bilgisi programının kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarına ilişkin ne düşünüyorsunuz? Programın eksileri ve artıları nelerdir?" Sorunun ilk bölümüne verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin daha çok içerik ve değerlendirme bölümlerinin üzerinde durdukları görülmüştür. Programın "kazanım" ve "süreç" boyutları hakkında yorum yapan öğretmenlerin tamamının, genelde programı uygun ve iyi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.

İçerik boyutu ile ilgili değerlendirme yapan öğretmenlerin 5'i olumlu düşündüklerini; bu olumlu düşüncelerinin içeriğin iyi hazırlanmış olmasından, yakın çevreye hitap etmesinden, günün koşullarına uygun ve yaşamla ilişkili olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. İçerik boyutu hakkında olumsuz düşünen 5 öğretmen; içeriğin yeterli olmadığını, doldurulması gereken konuların olduğunu ve içeriğin öğrencilerin düzeyinin altında olduğunu gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Programın genelini beğenen Erhan öğretmen, özellikle içeriğin günlük hayatla bağlantılı olmasını, ezberi önleyici olmasını ve öğrenciyi merkeze almasını takdir ettiğini belirtmiştir. Yapılan görüşmede Erhan öğretmen, uygulama esnasında kullandığı teknikler ile ilgili düşüncelerini; *" Drama tabii ki. Tartışma tekniği, beyin fırtınası var. Yani genellikle ben öğrencilerimin düşüncelerine önem veririm. Onların hepsinin birer birey olduğunu düşünürüm. Herkesin düşüncesi benim için önemlidir…"* şeklinde ifade etmiştir. Yapılan sınıf-içi gözlemlerde Erhan öğretmenin, derslerinde öğrencilerine sürekli sorular sorduğu, günlük hayatla ilgili konulara değindiği; genellikle soru-cevap ve tartışma tekniğini kullandığı görülmüştür.

Programın değerlendirme boyutu ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin 4'ü olumlu ifadelerle birlikte, değerlendirmenin proje, performans ile yapılmasının öğrenciyi stresten uzak tuttuğunu, öğrencilere kendilerini, arkadaşlarını ve öğretmenlerini değerlendirme fırsatı verdiğini, bunun da çok faydalı olduğunu ve sonuçta değerlendirmenin iyi yapılabildiğini belirtmişlerdir. Değerlendirme ile ilgili olumsuz görüş bildiren 3 öğretmen ise değerlendirme yapmanın zor olduğunu ve programda yer alan ölçme ve değerlendirmeyle ilgili açıklamaların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Aylin öğretmen yapılan görüşmede, değerlendirme konusunda farklı teknikler kullandığını şu şekilde ifade etmiştir: *" Gözlem. Davranış. Kavrama. Ama her birden kavrayana notu yüksek tutmam, diğerine de teşvik amacıyla 1. ve 2. sınıfta yüksek puan veririm. Zaman geçip onlar işi kavradıktan sonra neyi hak edip neyi hak etmediklerini kendileri çok güzel söylüyorlar. Asla çocukların sözünü kesmem, serbestçe kendilerini ifade etmelerini isterim. Bu şekilde davranışlarını gözlerim… Her çocuğun göz temasıyla hareketlerini kontrol ederim. Onların hatalarını öyküyle, masalla, dramatize ederek anlatırım… Mesela bir test yapıcam 'siz bir ışıksınız, siz bir güneşsiniz, beni ısıttınız. Asla yanlış yapmazsınız. Ama yanlış yapabilirsiniz. Kızmam. Hata yapın, hata yapa yapa çok güzel çocuklar olacaksınız' derim… Hayatım boyunca öğrenci ürün dosyası doldurdum ama birinci sınıflar için doldurmadım… Matematiği hep şarkılarla öğrettim, çarpım tablosunu da. İyi müzisyenler nedir, iyi matematik zekâsına sahip olanlardır…"* Bunun yanı sıra test tekniğini, öğrenci ürün dosyalarını kullanım sıklığı sorulduğunda Aylin öğretmen, *" test tekniğini kullanırım tabii ama çocuk 5 yanlış yapmış, 3 yanlış yapmış. Bu onun bilmediği anlamına gelmiyor. Öğrenci ürün dosyalarını ise hayatım boyunca doldurdum ama 1. sınıflar için doldurmadım. Bu sene hiperaktif davranış bozukluğu olan öğrencilerim vardı. Onlar beni çok yordular… O çocukları topluma kazandırmak için."* Yapılan gözlemlerde Aylin öğretmenin öğrencilerine sürekli olumlu

dönütler verdiği gözlenmiştir. Değerlendirmesini sözlü ya da davranış biçiminde; eğlenceli, çocuğun seviyesine uygun ve çocuğun istekleri doğrultusunda, onları güdüleyici şekilde yapmaktadır.

Erhan öğretmen, değerlendirmeyi kazanımlara ve davranışlara göre; sözlü, yazılı ve test şeklinde, ders boyutunda yaptığını belirtmiştir. Yapılan görüşmede Erhan öğretmen değerlendirme ile ilgili düşünceleri şu şekilde ifade etmiştir: *" Programda nasıl değerlendireceğimizi, hangi soruları soracağımızı, davranışlara kazanımlara göre sözlü, yazılı test şeklinde değerlendirme yapıyoruz. Ama bunu ders boyutunda yapıyorum. Diyelim 30 dk derse ayırdıysam 10 dk değerlendirmeye ayırıyorum. Hemen kısa sorular, soru-cevap şeklinde. Hem pratik hem test şeklinde. Yani o dersin ne kadar kavrandığını görmek için… Sürecin içinde sıcağı sıcağına değerlendirme yapıyoruz. Ama ünitelerin sonlarında da yine genel değerlendirmeler yapıyoruz… Değerlendirme olmadan eğitim öğretimin başarı sağlayacağını düşünmüyorum… Çünkü herkese sözlü olarak yer verme fırsatımız yok. Bu açıdan yazılı ya da test şeklinde ya da boşluk doldurma şeklinde değerlendirme yapıyoruz."* Sınıf-içi gözlemlerde ise dersin sonunda bir kaç dakikalık, soru cevap şeklinde bir değerlendirmeye rastlanmış, yazılı değerlendirmeye rastlanmamıştır.

Değerlendirme konusunda diğer öğretmenlerle aynı görüşte olan Hüseyin öğretmen, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *" Aslında değerlendirme tekniği çok fazla. Yalnız 1., 2. ve 3. sınıfta zaten notla değerlendirme yok. Yönetmelikte de yok. Biz çocukların gözlemleyebildiğimiz davranışlarını ölçüt alarak değerlendirme yapıyoruz… Hep değerlendirmelerimiz gözlem sonucunda. Yazılı sınav sonucunda veya sözlü sınav sonucunda değerlendirme değil. Sınıf-içi ya da evdeki etkinliklerde gösterdiği performans, projeler kullanıyoruz… Yılsonu geldiği zaman performans dosyalarında neler yapmış, neler saklamış onları değerlendiriyoruz… Örneğin gözlem formları var… Kendimi değerlendiriyorum formları var, onları uyguluyoruz…"*

"Programın eksileri ve artıları nelerdir?" sorusunun yöneltildiği ikinci kısma ise öğretmenlerin geneli olumlu baktıklarını belirtirken, kimi konularda olumsuzluklar olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden 9'u programın hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu belirtirken, 3'ü sadece olumsuz yönlerini, 3'ü de sadece olumlu yönlerini ifade etmiştir. 1 öğretmen ise yorum yapmamayı tercih etmiştir. Programın olumlu yönlerini belirten öğretmenler, programa olumlu bakma nedenlerini;

- Program, öğrenci merkezlidir ve öğrencileri aktif tutmaktadır (5 öğretmen),
- Program, araştırma ve gözleme dayalı olarak hazırlanmıştır (4 öğretmen),
- Kitaplardaki görseller, öğrencilerin ilgisini çekmekte ve eğlencelidir (3 öğretmen) şeklinde sıralamışlardır.

Aylin öğretmen yapılan görüşmede, programın geneline olumlu baktığını belirtirken şu ifadeleri kullanmıştır: *" Ben öğretmenlik hayatım boyunca her zaman öğrenciyi merkeze alan bir felsefedeydim. Çocuk yaparak-yaşayarak, görerek-gözlemleyerek en iyi öğrenir. En iyi öğrenme çocuğun yapması, görmesidir… En basiti çocuğa metreyi öğretecektik. Cetvel alamayanlara bile iplerle ölçüm yaptırdım. Ağırlık ölçüsü terazi dediğim zaman 4–5 tane terazi bulduk; taş, su her şeyi ölçtük ve çocuk bunu asla unutmadı. Bakkal dükkânı açtık, mal sattık. Yemiş, meyve değil de taş, toprak tarttık. Böylece çocuğun aklında daha iyi kaldı."* Yapılan

gözlemlerde Aylin öğretmenin, öğrenci merkezli bir anlayışa sahip olduğu ve bu yaklaşımı, doğru bir şekilde dersin bütün basamaklarında gerçekleştirdiği gözlenmiştir. Derste sürekli öğrencilerini konuşturduğu, soruların cevaplarını onların bulmalarını sağladığı, sınıf içindeki en ufak olumlu ya da olumsuz bir davranışı onların değerlendirmesine sunduğu gözlenmiştir. Örneğin öğretmen bir derste (sınıfta gürültü yapanların hatalarını görmeleri amacıyla) kendi oluşturdukları kurallara uyanları oyun oynamak için bahçeye göndermiş; kurallara uymayanları ise sınıfta bırakmıştır. Bir öğrenciye "Kara üzüm habbesi" şarkısını söyleterek buradan "Habbe nedir?" sorusunu sormuş ve cevap verdiğinde öğrencinin oyun oynamasına izin vermiştir. Sınıfta kalan diğer öğrencilere de farklı tekniklerle, kendi ilgileri doğrultusunda sorular sorarak yanıtlara uygun pekiştireçler vermiştir.

Erhan öğretmen, genel anlamıyla programın tüm boyutlarını çok beğendiğini ifade etmiştir. Bu beğenisini; *" Hayat Bilgisi konularının daha günlük hayatla ilgili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere hayat boyu kullanabilecekleri beceri ve davranışları kazanmasında daha uygun olduğunu gördüm. Genellikle de araştırma ve incelemeye yönelik konular var. Etkinlikler var. Etkinliklerde öğrenciler faal oldukları için daha başarılı olduklarını gördüm. Öğrendikleri bilgilerin ezbere değil de kalıcı olduğunu görmüş olduk. Bu sistemin eski sisteme göre daha iyi olduğunu test etmiş durumdayım. Yani gayet memnunum."* sözleriyle açıklamıştır. Yapılan gözlemlerde de, Erhan öğretmenin sınıfta öğrencilerini sürekli aktif tutmaya çalıştığı, özellikle internet ve bilgisayar kullanımında öğrencilerinçok etkin oldukları gözlenmiştir.

Hüseyin öğretmen de yapılan görüşmelerde programın genelini beğendiğini, programın olumlu yönlerinin çok olduğunu; programın öğrenci merkezli oluşunun öğrenciyi daima dersin içinde tuttuğunu ve öğrencinin araştırma yapmasına fırsat verdiğini belirtmiştir. Program hakkındaki diğer düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *" Özellikle ilk okuma yazma dediğimiz 1. sınıfların programı benim çok hoşuma gitti. Çocuklar kısa sürede okumayı öğreniyor. Öğrenme kalıcı. İlk anda sanki okuma biraz ağırmış gibi geliyor ama daha sonra çocuklar anlayarak ve iyi okuyorlar. Bence olumlu yönleri bayağı var… Öğrenciler faaliyetlere katılıyor, faaliyetleri yapmaktan zevk alıyorlar."*

Program hakkında olumsuz düşüncelere sahip olan 12 öğretmenden 10'u olumsuz düşüncelerinin kaynaklarını da belirtmiştir. Bu öğretmenlerden;

- 3'ü sınıf mevcutlarının kalabalık oluşundan,

- 3'ü kitapların sorunlu oluşundan,

- 4'ü ise genel olarak alt-yapı eksikliği, ergonomik olmayan sınıf ortamı ve araç-gereç eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşandığını belirtmiştir.

Aylin öğretmen program hakkındaki olumsuz düşüncesinin sadece kitaplardan kaynaklandığını, şu şekilde ifade etmiştir: *"…1. sınıflara gelince kitaplarına geldiğimde hiç memnun değilim. Tamam, resimler var ama çocuk okumaya geçtikten sonra altındaki parçalar çok uzundu. Kısa olması lazımdı, yok. Türkçe parçalar 6–7–8 sayfa. Olmaz. Bize kısa, eğlenceli gerekir…"* Fakat diğer öğretmenlerin aksine Aylin öğretmen, sınıfta materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunları farklı yöntemlerle çözdüğünü belirtmiştir. Örneğin; *"… Mesela yoğurt gerekli oldu. Biz yoğurt yapmadık. Hayvancılıkla uğraşan bir velimiz getirdi. Maddiyatı azalttık. Yoğurdu*

tarttık, kabını tarttık, kapsız tarttırdım…" Ayrıca sınıfında hiçbir teknolojik alet olmayan Aylin öğretmen, evde de internetinin olmamasından dolayı araştırmak istedikleri konulardaki eksikleri, şu şekilde çözümlediğini anlatmıştır: *"...bazen bilmediğim bir konuyla karşılaşıyorum. Evimde de bilgisayar yok. Öğrencilerime diyorum ki siz bilgisayardan çıktı alın bana getirin, ben öğrenip size öğreteyim. Ne mutlu ki öğrencilerim de bana birşeyler öğretiyor derim. Bu sefer onlar beni alkışlar, ben onları..."*

Erhan öğretmenin program hakkındaki olumsuz düşünceleri ise daha çok maddi olanaksızlıklara ve sınıfların kalabalık olmasına dayanmaktadır. Görüşmede Erhan öğretmen, düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *" Uygulama boyutunda hayat bilgisi konusunda tabii eksikler var. Bu da alt yapıya dayanıyor. Yeni program genellikle inceleme-araştırma-geziye dayanıyor. Ama biz bu imkânlardan yararlanamıyoruz çoğunlukla. Sürekli gezi yapmamız gerekiyor. Gezi yapma imkânımız okulumuzun, ben her zaman şuna inanıyorum, her okulun mutlaka bir tane servis aracı olması gerekiyor."* Ayrıca programın temel aldığı öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretim yapılmasının, sınıfların kalabalık olması nedeniyle tam anlamıyla gerçekleştirilemediğini belirtmiştir.*" ... zaten eğitimin temel sorunu sınıfların kalabalık olması… ben rahat gezinemiyorum. Gezinemediğim için öğrencileri kontrol edemiyorum. Yaptığı çalışmaları çok iyi inceleyemiyorum. Mecburen merkezi bir yerde kalıyorum. Sınıfın kontrolünde zorlanıyorsun. Ama grup çalışmasına yönelik olduğu için sıralar grup çalışmasına göre düzenlenmeli. Yani yerine göre U sistemini alabilmeliyim yerine göre grup çalışmasına almalıyım. Ama öyle bir imkânım yok. Bunun nedeni de sınıflarımızın küçük, öğrenci sayılarımızın çok olmasından kaynaklanıyor."* Erhan öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde de sınıf mevcudunun fazlalığı ve öğrencilere düşen alanın az olması nedeniyle öğrencilerin rahatça hareket edemediği görülmüştür.

Hüseyin öğretmen programın değerlendirme boyutunun daha uzun tutulabileceğini belirtirken şu sorunlara da değinmiştir: *" Çok fazla etkinlik var. Öğrencilerin etkinlikle öğrenmesini istiyorlar ama konular eskiye göre çok az, konular azaltılmış, hafifletilmiş, bu bazı öğrenciler üzerinde özellikle zekâ seviyesi yüksek olan öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratıyor. Çocuklar çabuk sıkılıyor, çocukları toparlamak zor oluyor. Bir de programın daha iyi uygulanabilmesi için öğrenci sayılarının çok düşük olması gerekiyor..."* Programın genel yapısı ve yaklaşımı hakkında olumlu ifadelerde bulunan Hüseyin öğretmen, yapılan görüşmelerde, beğendiği bu özellikleri sorun olarak da dile getirmiştir. Örneğin: *" Öğrenciler faaliyetlere katılıyor, faaliyetleri yapmaktan zevk alıyorlar. Ama dediğim gibi ortam çok önemli. Güzel bir uygulama ama ortamın uygun olması gerekiyor. Bizim öğrenciler 2'şer 2'şer oturuyorlar, çok fazla grup oluşturmak mümkün değil. Sınıflar yetersiz, sınıflar küçük, öğrenci sayısı fazla…"* Yapılan sınıf-içi gözlemlerde de bahsedilen nedenlerin Hüseyin öğretmenin ders işleme sürecinde sorun yarattığı gözlenmiştir. Yapılan etkinliklerde öğrencilerin ilgisizliği ve isteksizliği, beklenen hedeflerin gerçekleşmesini ve etkinliklerin verimliliğini olanaksız hale getirmektedir.

SORU 2."Kendinizi yeni Hayat Bilgisi programı konusunda yeterli buluyor musunuz? Yeterli buluyorsanız bu yeterliği hangi yollarla elde ettiniz? Eğer yeterli bulmuyorsanız bu eksiklikler hangi yollarla tamamlanabilir? (Hizmet-içi eğitim, seminer, vb.)" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin 7'si yenilenen hayat bilgisi dersi öğretim programını uygulama konusunda kendisini yeterli bulduğunu ifade etmektedir. Öğretmenler kendilerini yeterli hissetmelerinde en önemli 2 faktörü; "Öğretmen kılavuzunu ve ders kitaplarını iyi incelemiş olmak" ve "hizmet-içi eğitim seminerlerine katılmış olmak" olarak belirtmişlerdir.

Öğretmenlerden 5'i ise yenilenen hayat bilgisi dersi öğretim programını uygulama konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir. 3 öğretmen bunun nedeni olarak seminer verenlerin yetkin olmamalarını ve yeni program hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarını göstermiştir. Diğer 2 öğretmen yetersiz hissetme nedenlerini açıklamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, yaşadıkları yetersizliklerin giderilmesi için farklı öneriler öne sürmüştür. Öğretmenlerin yaptıkları öneriler, görüşlere göre gruplandırıldığında, öğretmenlerin 8'i bu yetersizliğin giderilmesi için iyi yetişmiş elemanlar tarafından verilecek hizmet-içi eğitim ve seminerlerin şart olduğunu belirtmiştir. 3 öğretmen de bu yetersizliği, derslerde görselleri kullanarak, araştırma, sunu, canlandırma yaparak; bir anlamda kendi deneyim ve birikimlerini kullanarak giderdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 4'ü ise kendilerini değerlendirmemeyi tercih etmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Aylin, hayat bilgisi dersi programını uygulama konusunda kendisini yeterli bulduğunu ifade etmiştir. Bu yeterliğini, özellikle çok kitap okumasına bağlayarak şu açıklamayı yapmıştır: *" Kendimi her konuda yeterli buluyorum. Çok kitap okurum. Öğretmede günlük hayattan yaparak, yaşayarak, resimle ifade etme, canlandırma, yaşamlarından yararlanma öğrenmeyi kolaylaştırıyor… Seminer aldım ama yeterli olmadı. Bilgi verenler de program hakkında bir şey bilmiyorlardı. Slâyttan konuyu aktardılar sadece… Mecburi olarak dinlemek zorunda kaldık. Vücut olarak dinledik ama beyin olarak değildir."*

Erhan öğretmen, programı uygulama konusunda kendisini yeterli bulduğunu; bu yeterliğin programı, ders kitaplarını, özellikle öğretmen kılavuzlarını çok iyi incelemesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Erhan öğretmen düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: *" Yeni sistemle ilgili hizmet-içi eğitimlerde müfettişlerce düzenlenen toplantılara katıldık. 2 defa katıldık… Bu yeni program çıktığından beri ben kendime kaynaklardan büyük oranda çalıştım. Kaynakların hepsini tek tek inceledim…"*

Hüseyin öğretmen ise yenilenen programı uygulama konusunda kendisini yeterli bulmadığını belirtmiştir. Bunun nedeni olarak diğer öğretmenlerden farklı gerekçeler göstermiştir. Aslında yapılan görüşmelerde yenilenen hayat bilgisi programı hakkında bilgi edinebilmek için en fazla çabayı sergilediği gözlenen Hüseyin öğretmen, bir sınıf öğretmenin asla kendisini yeterli hissetmemesi gerektiğini, yeterli hissettiği anda bu mesleği bırakması gerektiğini savunmaktadır. Bunun nedeni olarak da sınıf öğretmenlerinin her sene farklı bir sınıf okuttuğunu ve her geçen gün yeni bir tekniğin geliştirildiğini göstermiştir. Eğer bir sınıf öğretmeni kendisini yeterli görüp bu gelişmeleri takip etmek için çabalamazsa, mesleğini başarılı bir şekilde gerçekleştiremeyeceğini düşünmektedir. Ayrıca hizmet-içi eğitim ve seminerlerin de mutlaka öğretmenlere verilmesi gerektiğini savunan Hüseyin öğretmen, yapılan görüşmede düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *" 2005 yılı Haziran döneminde tüm öğretmenlerin bulundukları yerlerde 5 günlük hizmet-içi seminere aldılar. Ama bence yeterli değildi. Hem 5 günde bir eğitim vermek yeterli değildi hem de semineri veren kişiler hazır değildi… Özellikle 2005 yılında yeni programı 1 sınıftan başlayarak ilk uygulayan kişiler bizleriz. Onun için o dönemde ne kadar kaynak varsa hepsini sürekli 1-2 ay boyunca inceledik. Bir de bu özel okullarda kendi öğretmenlerine yeni programla ilgili seminerler veriyordu. Biz ona katıldık gönüllü olarak, kendi isteğimizle. Bu şekilde yeni programla ilgili en kısa sürede en çok bilgiye ulaşmaya çalıştık."*

SORU 3.“Yeni Hayat Bilgisi programını uygulama esnasında karşılaştığınız sorunlarla ilgili hangi pratik önerileri sunuyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerden 7’si karşılaştığı sorunları sıralamış, 7’si sadece öneride bulunmuş ve 2’si sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 4’ü karşılaştıkları sorunları: gezi-gözlem yapılamaması, araç-gereç sıkıntısı nedeniyle etkinlik yapılamaması ve sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olmasından kaynaklanan alt-yapının yeterli olmaması olarak sıralamışlardır. Ankete yanıt veren öğretmenlerden 3’ü konularda sorunlar bulunduğunu, konuların dağınık olduğunu ve kitapların düzeltilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm için önerileri ise;

- Bilgisayardan, internetten yararlanma ve günlük yaşamdan uygulanabilir örnekler verme,
- Öğrenci etkinliklerine önem verme,
- Tekrarlayan etkinlikleri azaltıp, konuyu değiştirme,
- Derse hazırlıklı gelme ve meslektaşlardan yardım alma şeklinde sıralanmaktadır.

Yapılan görüşmede Erhan öğretmen yaşadığı sorunlarla ilgili düşüncelerini: *“ yapılacak gezi, gözlem, araştırma, gezi incelemesi gibi konularda araç sıkıntısı çekiyoruz. Okulların mutlaka bir taşıta ihtiyacı var… Biz istediğimiz Türkçe dersinde, Matematik dersinde, Hayat Bilgisi dersinde olsun program içinde interneti kullanıyoruz. Mesela geçen ‘ Dünya’nın Hareketleri’ vardı. Tıkladım ben yazdık internette o kadar güzel çıktı ki Güneş Sistemi. İşte gökyüzündeki yıldızların daha incelenmesi, işte çocuklardan bunları gördükçe değişik sorular geldi, çok güzel sorular geldi… Dünya’nın çok küçük olduğunu yani buradaki boyutlarla daha güzel öğrendiklerini gördüm… Programı % 80 uyguladığımı düşünüyorum… İnternet yeni programı eskiye göre, eskiden % 50’sini gerçekleştirirken şimdi bu işin % 80’ini gerçekleştirebiliyoruz.”*şeklinde ifade etmiştir.Sınıf içerisinde de Erhan öğretmenin ve öğrencilerinin, interneti program doğrultusunda faydalı olabilecek şekilde kullandıkları gözlenmiştir.

Hüseyin öğretmen de yenilenen hayat bilgisi programını uygulama konusunda materyal bulma ve öğrencilere etkinlik yaptırma konularında sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunları, bilgisayar ve internetten faydalanarak ve kullanılabilir, uygulanabilir etkinlikler seçerek çözdüklerini ifade etmiştir. Yapılan görüşmede, Hüseyin öğretmen düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: *“ Etkinliklerde sıkıntıya düşüyoruz. Yoksa ders konusu olarak çocuklar çabuk kavrıyor. Konular da zaten çok hafif. Ama uygularken örneğin grup çalışmalarına çok fazla yer veriliyor. Biz o grup çalışmalarını yeterince yapamıyoruz. Yoksa diğer ferdi etkinliklerde sıkıntımız yok. Bireysel etkinlikleri çok rahat yapabiliyoruz, grup çalışması yapmak çok zor oluyor.”* Bunların dışında bir sorun yaşamadığını belirten Hüseyin öğretmenin sınıf-içi gözlemlerde ise daha fazla sorun yaşadığı görülmüştür. Örneğin, uygulama konusunda yaşanılan sıkıntıların bilgisayar ve internet kullanılarak çözüldüğü belirtilen sınıfta, öğrencilerin hazırlanan sunularda çok isteksiz oldukları, sorulan sorulara cevap vermede sıkıntılar yaşadıkları, derse karşı çok ilgisiz oldukları ve bir an önce dersin bitmesini isteyen tepkiler verdikleri gözlenmiştir. Hazırlanan sunuların öğrencilerin ilgisini çekecek türde olmaması, öğretmenin sunu ile ilgili sorduğu soruların cevaplarını iyi dinleyip dönüt vermemesi, bazen cevabı beklemeden soruyu değiştirmesi ve buna benzer davranışların, yaşanılan sorunların nedenlerinden birkaçı olarak düşünülebilir. Ayrıca Hüseyin öğretmenin yapmak istediği etkinliklerin istenilen sonuçları sağlayacak şekilde gerçekleştirilemediği de gözlenmiştir. Örneğin, bir gün önceden öğrencilere, evlerinde onlara küçük yaşlarda giydikleri ancak artık kendilerine olmayan kıyafetlerinden ve büyüdükleri için artık oynamadıkları oyuncaklarından getirmeleri görevi

verilerek, onların derse karşı merak ve ilgi duymaları sağlanmaya çalışılmıştır. Fakat öğrencilerin sadece bir iki tanesinin bu malzemeleri getirdiği ve diğerlerinin hiç ilgilenmediği, sorulan sorularla varılmak istenen "Büyüme ve Gelişim" cevabının ise zorlukla bulunduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerden 2'si uygulama sırasında herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını, karşılaşırlarsa da kendine özgü pratik çözümler bulabileceklerini belirtmişlerdir.

Aylin öğretmen de yapılan görüşmede bir sorunla karşılaşmadığını, öğrencilerle ilgili bir sorunla karşılaşırsa, olayı ders içinde hikâyeleştirdiğini ve çözüm yolunu öğrencileriyle birlikte bulduğunu belirtmiştir. Görüşmede Aylin öğretmen, kullandığı farklı ve eğlenceli tekniklerin faydalı olduğundan bahsetmiştir. Örneğin: *" Sessiz sinema oynadım, onların iç dünyasında hareket ettim. Aile kavramında resimler çizdim, burada çocuklarla dramatize ettik, ben de yaptım. İyi anne, baba, evde iş bölümünü, sofrayı hazırlamayı canlandırdık. Velilerle ilişki kurduğumda hepsinin artık sofraya tabak bile getirmeyen babanın çocuğu tarafından uyarılarak sofraya tabağını getirdiğini, anneye yardım ettiğini…"* Bir başka örnek ise, Aylin öğretmenin, akciğer konusunu işlerken yaşadığı bir sorunun nasıl üstesinden geldiği ile ilgilidir. *"4. sınıfta akciğer konusunu işliyorduk, maddi durumu olanlara akciğer getirttim, kestik. Böbreği kestiğimde bölümleri gördüm, ama bunların ne anlama geldiğini bilmiyordum. Çocuklara faydalı olamazdım. Fen bilgisi öğretmenine gittim. Bana bunları anlat, ben de sınıfa anlatıcam dedim. O bana anlattı, nasıl kesileceğini gösterdi, zarın ne olduğunu anladım, sınıfa anlattım ve çok başarılı oldular..."* Yapılan gözlemlerde de Aylin öğretmenin derste öğrencilerin sıkılmasına, ilgisinin dağılmasına izin vermediği, onları eğlendirecek ve ilgisini çekecek etkinlikler yaptığı, dersin her anını dinamik bir şekilde işlediği görülmüştür. Örneğin Aylin öğretmen, gözlem yapılan ders saatinde; dikkat çekerek derse girmiş, öğrencilere tekerleme, marş, şiir okutmuş, konu ile ilgili sorular sormuş, günlük hayattan örnekler vererek öğrencileri motive etmiştir. Ayrıca öğrencileriyle sessiz sinema oynamış, tahtaya çizdiği şekillerle ilgili öğrencilerin yorum yapmalarını sağlayarak beklenen sonuca ulaşmıştır.

SORU 4."Yeni Hayat Bilgisi programının en beğendiğiniz yönü nedir? Yeni programının en fazla eleştirdiğiniz yönü nedir? Bu beğendiğiniz ve eleştirdiğiniz yönlerle ilgili kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?" sorusuna öğretmenlerin geneli programı beğendikleri yönünde görüş belirterek, programın olumlu özelliklerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin programı beğendiklerini ifade ettikleri özellikler:

- Programın günlük hayatla bağlantılı, öğrenci merkezli, öğrenciyi düşünmeye, araştırmaya, problem çözmeye yönelten bir yapıda oluşu (10 öğretmen),
- Ezberin azaltıldığı, grup çalışmaları olduğu ve yaratıcılığın geliştirildiği (4 öğretmen),
- Temaların eski programlarda bulunan ünite sayısına göre daha az oluşunun öğrencilere rahat çalışma imkânı tanıması (3 öğretmen),
- Etkinliklerin sınıfta, eğlence yoluyla gerçekleştirilmesine imkân tanıması (3 öğretmen) şeklinde sıralanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden Erhan, programı genel olarak beğendiğini belirtmiştir. Programın öğrencilere günlük hayatta karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkabilecekleri bilgi, beceri ve davranışları kazandırmasını, öğrencilerin kendilerine güvenmeyi öğretmesini ve ezbere değil daha çok düşünmeye ve

yaratıcılığa yöneltmesini beğendiğini ifade etmiştir. Görüşmede Erhan öğretmen, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *" ben şuna inanıyorum; okuma alışkanlığımızı çok iyi geliştirmemiz gerekiyor. Onun için ben bu sene, sene başından itibaren hayat bilgisi dersine ilk geldiğimizde ilk dersin yarım saatini okumaya ayırdım… Aynı şekilde anlamadıkları kelimeleri bana sorduklarını gördüm. Ben gerekenlere cevap verdim ama kendileri öğrenmeleri açısından herkes okurken yanlarında sözlük var. Yani kendileri öğrenmeleri açısından, bir başkasından hazır bilgi edinmemeleri açısından. Çünkü öğrenci kendi araştırıp öğrenirse o bilgi daha kalıcı olur. Bu şekilde bazen sözlüklerinde bulunmayan şeyleri de kendileri gelip hemen buradan internetten 'sözlük' yazıp anlamını öğrenebiliyor… Onun için okumaya çok önem veriyorum…"* Programın araştırma-inceleme boyutunu da beğendiğini ifade eden Erhan öğretmenin sınıfında yapılan gözlemlerde, günlük hayatta karşılaşılan sorunlara değinildiği görülmüştür. Öğretmen dersin her anında, yaşamdan sorular sormakta ve öğrencilerin yorumlarını dinlemektedir. Doğrunun daha çok soru-cevap şeklinde bulunduğu sınıfta buna rağmen yaratıcılığı geliştirecek pek fazla etkinlik gözlenmemiştir. Örneğin dergideki konuları tarayıcı yardımıyla slayta aktarmak ve bir öğrencinin bir gece önce okuyup ezberlediği bilgileri arkadaşlarına aktarması yoluyla konulara giriş yapılması ilgiyi tam anlamıyla çekememekte, yaratıcılığı pek geliştirmemektedir. Öğrencilerin bu uygulamayı, rutin bir işlem olarak görmeleri ve sadece bu işlemi yaparak gelen öğrenciler için öğrenmenin sağlanması, önemli bir sınırlılık olarak belirtilebilir. Gerçekleştirilen sınıf içi gözlemlerde Erhan öğretmenin interneti yeri geldikçe kullandığı da gözlenmiştir. Örneğin "Deprem" konusunda sınıfça Prof. Dr. Ahmet Mete Işıkara'nın "Deprem Dede ve Doğa II" adlı çizgi-animasyon filmi seyredilip öğretmenin internetten bulduğu "Yaşam Güzeldir" adlı kısa film izlenmiştir. Bu etkinlikler de öğrencilerin ilgisini çekmiş ve ardından sorulan sorulara verilen cevaplarla, çalışmanın gerçekten başarılı olduğu ve istenen hedeflere ulaştığı gözlenmiştir.

Hüseyin öğretmen de programı beğenen öğretmenler arasındadır. Programın araştırmaya yönelik ve öğrenci merkezli oluşunu beğenen Hüseyin öğretmen, bazı etkinliklerin uygulanmasını zaman ve materyal bakımından imkânsız görmekte; bu nedenle yapılabilir etkinlikler üzerinde durmak zorunda kaldığını belirtmektedir. Yapılan gözlemlerde Hüseyin öğretmenin öğrencilere sürekli sorular sorduğu, onların fikirlerini almak ve etkinlikleri yapmak istediği açıkça görülmüştür. Ancak asıl önemli noktanın atlandığı gözden kaçmamıştır. Hüseyin öğretmen öğrencilerine sürekli sorular sormakta fakat bu soruların cevaplarını dinlememekte, öğrenci cevabı verirken diğer soruyu düşünmekte, verilen cevaplara dönüt vermemekte ya da düzeltme yapmamaktadır. Bu nedenle öğrenciler de birbirlerinin sözlerini dikkate almamakta ve düşüncelerine saygı göstermemektedir.

Ankete yanıt veren katılımcılardan programın beğenmedikleri özellikleri olduğunu ifade edenler; kaynakların yeterli olmadığını ve zamanın yetersiz olduğunu, program için araştırmanın az yapıldığını, programın aceleye getirilmiş görünümde olduğunu, konuların genişletilmesi gerektiğini ve bilgiye az yer verilmiş olmasını, programın sınırlı yanları olarak belirtmişlerdir.

Anketin 4. sorusunun son bölümüne verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin bu bölüme net bir şekilde cevap vermedikleri görüldüğünden sayısal veri sunulmamıştır. Öğretmenler kendilerini değerlendirme konusunda çekimser kalmış ve kendi yeterlikleri konusunda olumlu ya da olumsuz biçimde yorum yapmamışlardır.

SORU 5.“ Önerileriniz ve eklemek istediğiniz bir şey var mı?” sorusuna ise sadece 9 öğretmen cevap vermiştir. Bu cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin genelinin farklı konularla ilgili yorumlarda bulunduğu görülmüş ve bunlar birkaç ana başlık altında sıralanmıştır.

Öğretmenlerden 4’ü sunumlarla ilgili öneride bulunmuş, sunumlardaki kaynak sıkıntısının giderilmesi ve uygulama örneklerinin televizyondan gösterilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. İki öğretmen ise gezilerle ilgili yorum yaparak gezilerin çok sayıda yapılmasının faydalı olduğunu fakat gezi yapmanın (maliyet, izin) güçlüklerini aşma konusunda tedbir alınması gerektiğini belirtmiştir.

Erhan öğretmen de hem uygulanan ankette hem de yapılan görüşmede kaynak sıkıntısı ve maddi sorunların çözümü için önerilerde bulunmuş, bu bağlamda; sunumların uzmanlarca hazırlanması, slayt, film gibi görsel sunumlar konusunda kaynakların arttırılması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

4. SONUÇLAR

Çalışmada toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Öğretmenler, kendilerini yeterli buldukları konularda, programın felsefesini, amaçlarını ve uygulanışını gerçekten özümseyebildiklerini ifade etmektedirler. Yapılan gözlem ve görüşmeler de bu düşünceyi desteklemektedir. Programın uygulama boyutunda, programdan kaynaklı olarak yaşadıklarını ileri sürdükleri sıkıntıları objektif bir şekilde ortaya koyabilmektedirler.

Sınıflarda, yenilenen hayat bilgisi dersi programının felsefesini kendi öğretmenlik uygulamalarıyla birleştiren sınıf öğretmenlerinin ders işleme konusunda bir sıkıntıyla karşılaşmadıkları, program hakkında olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, kendilerini değerlendirme ve kendilerini ifade etme konusunda yeterince açık davranmamıştır. Sorulan sorularda öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını, kendilerini değerlendirmekten kaçınmıştır. Yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin, kendilerini değerlendirmekten çekinmedikleri ve bu değerlendirmeyi tarafsız bir bakış açısıyla yapabilme yeteneğine sahip oldukları, araştırmalarla ispatlanmış bir gerçektir. Buradan hareketle öğretmenlerin kendilerini değerlendirmekten kaçınmalarının nedeni, düşük öz-yeterlik algısıyla açıklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakınının, programın uygulanması konusunda şikâyet ettikleri hususlar arasında saydıkları, öğrenci sayısının çokluğu, sınıf ortamının fiziki açıdan uygun olmayışı ve araç-gereç yetersizliği, gözlemlenen başlıca olumsuzluklardır. Bununla birlikte programın esneklik özelliğini kullanarak bunu dezavantajdan avantaja çevirebilen öğretmenlerin de bulunduğu gözlenmiştir. Bunları sorun olarak gösteren öğretmenlerin çözüm önerisi getirememeleri; kendilerini yeterince programa odaklayamamaları ve sorunu kendilerinden ziyade programda aramalarının altında, yetersiz öz-yeterlik hissinin yattığı düşünülebilir.

Görüşmelerden ve sınıflarda yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular yorumlandığında, öğretmenlerin program hakkında genel ve doğru bilgilere sahip oldukları fakat uygulama sırasında sergiledikleri davranışların

tam olarak programın temel amaçlarına uygun olmadığı gözlenmiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin teknolojiyi sorun çözücü, ilgi çekici ve faydalı bir amaç için kullandıklarını belirtmelerine rağmen derslerde teknolojiyi istenilen şekilde kullanamadıkları belirlenmiştir.

5. ÖNERİLER

Ulaşılan sonuçlar dikkate alındığında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genelinin yenilenen hayat bilgisi dersi programına ilişkin öz-yeterlik algılarının güçlü olmadığı söylenebilir. Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlerin yenilenen hayat bilgisi dersi öğretim programını uygulama konusunda daha fazla bilinçlendirilmeleri ve bu alanda yapılacak araştırma sayısının artırılması, öğretmenlik mesleğinin gelişebileceğine olan inancın artırılması konusunda mesleki paylaşım çalışmalarının hem nitelik hem de nicelik açısından artırılması öneri olarak getirilebilir. Öğretmenlerin sorulan sorulara verdikleri cevapların incelenmesinde ve yapılan gözlemlerde, birçok konuda farklılığın olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bu tutarsızlığı gidermek üzere etkili hizmet-içi eğitim programları ve uygulamalarının hayata geçirilmesi de bir başka öneri olarak getirilebilir.

KAYNAKÇA

Akbaş, A. ve Ö. Çelikkaleli, (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 2, Sayı 1, Haziran 2006, ss. 98-110.

http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2006_002_001/pdf/meuefd_2006_002_001_0098-0110_akbas&celikkaleli.pdf

Akınoğlu, O. (2005). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* Ed: Öztürk, C. ve D. Dursun. Yeni Programa Göre Geliştirilmiş Beşinci Baskı. PegemA Yayıncılık. Ankara.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html

Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Camillo, R. (2001). "Sociocognitive Self-Regulatory Mechanisms Governing Transgressive Behavior". *Journal of Personality and Social Psychology,* Vol: 80, No:1, pp: 125-135.

http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura2001JPSP.pdf

Bayındır, N. (2007). "Yeni Eğitim Programı ile Yeniden Şekillenen Hayat Bilgisi Öğretim Çatısının Uygulamalara Yansıması : Bir Ders Planı Örneği Analizi". Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir.

Bıkmaz, F. H. (2006). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. (Ed: Kuzgun, Y. ve D. Deryakulu). Nobel Yayın Dağıtım. 2. Baskı. Ankara.

Davis, A. (2006). "Social Cognitive Theory".

http://www.istheory.yorku.ca/socialcognitivetheory.htm

Kirk, K. (2008). "Self-Efficacy: Helping Students Believe in Themselves".

http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/efficacy.html

Köse, İ. A. ve N. D. Çıkrıkçı. (2007). " Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliğinin Sınanması". *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı.* 1.Cilt. Tokat.

Küçükyılmaz, A. ve N. Duban. (2006). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:III, Sayı: II, 1-23.

Margolis, H. (2005). "Increasing Struggling Learners' Self-Efficacy: What Tutors Can Do and Say". *Mentoring and Tutoring.* Vol:3. No:2. pp:221-238

earlyoutreachpartnership.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=182&Itemid=55

Öztürk, C, Deveci, H. ve H. Karaduman. (2007). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Özyeterlik Algıları". Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Eskişehir.

Pajares, F. (2002). "Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy".

http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html

Pajares, F. (2006). "Highlights From Self-Efficacy Theory".

http://edutechwiki.unige.ch/en/Self-efficacy_theory

Sönmez, V. (1998). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Klavuzu.* Anı Yayıncılık. Ankara.

Wagner, K. V. (2007). "What is self-efficacy?".

http://psychology.about.com/b/2007/04/24/what-is-self-efficacy.htm

Yıldırım A. ve H. Şimşek. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Gözden geçirilmiş 2. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

http://www.idea.org/page110.html

http://www.des.emory.edu/mfp/efficacy.html

ÇOCUK HAKLARI SÖZLEŞMESİ'NİN İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ YERİ*

Şükran UÇUŞ
Milli Eğitim Bakanlığı Sınıf Öğretmeni, Ankara
sukran_ucus@hotmail.com
Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara
alisahin@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilke ve hükümlerinin çocuklar tarafından öğrenilmesini sağlamaya yönelik hangi uygulamalara yer verildiğini belirlemektir. Bu araştırmada, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilköğretim programlarında bulunan zorunlu derslerin öğretim programlarında yer alma düzeyini belirlemek için betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çocuk hakları eğitimi ile ilgili konuların ders programları ve bununla beraber MEB'in yayımladığı ders kitapları içindeki yeri incelenmiş, mevcut durumlar ve koşullar aynen ortaya konulmaya çalışılmıştır. Program genel çerçevesi içinde çocuk haklarının gözetildiği ve buna uygun olarak geliştirildiği kabul edilmiştir. Ancak kazanım, içerik, öğretme öğrenme süreci (eğitim durumu) dolaylı ya da örtük olarak çocuk haklarını içeren özellikler bulunmamaktadır. Bunlar öğretmenin çocuk haklarına yönelik bilgisine ve konuya karşı tutumuna göre değişiklik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Cocuk haklari, Cocuk Haklari Sozlesmesi, egitim programı

ABSTRACT

The purpose of this study is the first class of primary education up to class eight principles and provisions of the Convention on Rights of the Child to provide learning by children to determine which applications are given in the. In this study, the Convention on the Rights of Children in primary education compulsory curriculum of the courses to take part in programs, descriptive research design was used to determine the level. Children's rights education curricula and course-related issues, however, examined the place of textbooks published by the Ministry of National Education, the current situations and tried to put forward the same conditions. Program within the general framework of children's rights are respected and developed accordingly been adopted. However, the acquisition, content, teaching learning process (training status) indirect or implicit features are not available with children's rights. These teacher's attitude toward the subject of children's rights, and varies according to the information.

Keywords: children rights, Convention of Children Rights, Curriculum

GİRİŞ

Çocuğun temel hakları ve sahip olması gereken temel özgürlüklerinin çocuğa tanıtılması, yaşadığımız çağın gerekliliklerinden biri hâline gelmiştir. Çocukların yüksek yararı temel alınarak, çeşitli ihtiyaçları ve istekleri bir hukukî metin olan "Çocuk Hakları Sözleşmesi" kapsamında ortaya konmuştur. Sözleşme ilke ve hükümleri, çocukla ilgili tüm birimleri (aile, okul, toplum, devlet v.b) kapsamaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989 yılında Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilmiş, dünya üzerinde hemen hemen bütün ülkelerde yürürlüğe girmiştir. Çocuk Hakları Sözleşmesi, bir birey olarak çocuğa hakları olduğunu resmî olarak bildiren, dünya

üzerindeki her çocuğun yaşam standardını istenen düzeye getirmeyi amaçlayan 54 maddeden oluşan bir sözleşmedir. Sözleşme, çocukların haklarını en geniş biçimde tanımlayan hukuksal bir metindir. Bu Sözleşme, üzerinde uluslararası planda mutabakata varılmış, üzerinde pazarlık yapılması mümkün olmayan standartlar ve yükümlülükleri içermektedir. Belge, nerede doğduklarına, kim olduklarına; cinsiyetlerine, dinlerine ya da sosyal kökenlerine bakılmaksızın bütün çocukların haklarını tanımlamaktadır. On sekiz yaşın altındaki tüm çocuklar hiç bir ayrım gözetilmeksizin, çocuğun yüksek yararı gözetilerek tüm ihtiyaçları karşılanmak zorundadır. Devletler çocukların haklarının eksiksiz biçimde yerine getirilmesinden ve bu haklara saygı gösterilmesinden yükümlüdür (UNICEF, 2008).Çocuk hakları, çocuk olarak tanımlanan bireylerin sahip olduğu yetkiler ve kazançlardır. Çocuk hakları, insan haklarını temel alarak oluşturulmuş bir yapıdır. Bu haklar tüm çocuklar için ortak iyiyi oluşturmada, çocuğun bir birey olarak temel haklarını ve ödevlerini bilmede, kendisiyle ilgili konularda doğrudan rol almasını sağlamayı amaçlamaktadır. Çocuk hakları, kanunen ve toplumsal normlara bağlı olarak, dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve politik açıdan nitelendirilen hakların hepsini birden içine alan evrensel bir kavramdır.

Sözleşme'de yer alan çocuk hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılım hakları olmak üzere bir başka dört grupta da toplanabilir. Yaşamsal haklar; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır. Gelişme hakları; çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim hakkı, oyun ve dinlenme hakkı, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce özgürlüğü gibi haklardır. Korunma Hakları; çocuğun her türlü ihmal ve istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Bunlar yargı sisteminde, silahlı çatışmada, çocuk işçiliği; fiziksel, duygusal ve cinsel istismar, ilaç bağımlılığı ve mülteci çocuklar için özel bakıma ilişkin konularda çocukların korunmasına sağlayan haklardır. Katılma Hakları ise, çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ifade etme yöneliktir (Akyüz, 2000:5).

Problem Durumu

Her toplum çocuklarının, gelecekteki refahını sağlayacak yeterlikte ve sorumlulukta birer vatandaş olarak yetişmesini ister. Ancak temel gereksinimleri ve hakları reddedilen ve yurttaş olarak kabul edilmeyen çocukların, başkalarının haklarına saygı duyan üretici yetişkinler olması beklenemez. Bu bakımdan hakların ihlali sadece kişisel sonuçlar doğurmaz, tüm toplumun geleceğini de etkiler. Kişisel ve toplumsal gelişmenin sağlanması, çocukların hak kavramını anlamaları, hangi haklara sahip olduklarını bilmeleri, kimlerin haklarının reddedildiğini görmeleri ve kendi ve başkalarının hakları için aynı duyarlılığı göstermelerine bağlıdır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'yi öğrenmek, bu gelişim yolunda bir adım olacaktır. Bireyin, kendisini tüm yönlerden geliştirebilmesi; yaşadığı çevreyi, toplumu ve dünyayı kavrayabilmesi, sorunlarına ilgi duyup çözümüne düşünce ve çalışmalarıyla katılması, toplumda etkin ve yararlı bir rol oynayabilmesi ve bu amaçla sorumluluklar üstlenebilmesi, öncelikle öznesi olduğu tüm hak ve özgürlükleri öğrenerek "hak bilinci" edinmesine bağlıdır. Çocuk hakları eğitimi, uluslar arası hukuktan kaynaklı olarak gereklidir. Aşağı yukarı tüm ülkelerin taraf olduğu BM Çocuk Hakları Sözleşmesine göre, devletler çocukları ve yetişkinleri, Sözleşme'de tanımı yapılan çocuk hakları konusunda eğitmekle yükümlüdür. Bu kitapta Sözleşme'de yer alan çocuk kavramı kabul edilmiş olup 18 yaş altındaki tüm bireyler bu kapsamda değerlendirilmektedir. Çocuk hakları eğitimi, vatandaşlık bilincinin yaygınlaştırılması için anahtar bir role sahiptir. Çocuklar, Sözleşme'de ifadesi bulunan haklarını öğrenirken

vatandaşlık hak ve ödevlerini, toplumsal değerleri, erdemleri ve iyi vatandaş davranışlarını da öğrenmektedirler. Bu bakımdan değerlendirildiğinde çocuk hakları ve bu hakların eğitilmesine muhalif olanların çok da haklı olduklarını söylemek zordur (Howe ve Covell, 2005).

Bloom tarafından irdelenen araştırma sonuçlarına göre, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının% 33'ü okul öncesindeki,% 42'si ilköğretim devresindeki % 25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Eldeki bulgular bize, öğrencilerin orta öğretim ve yüksek öğretim kademesindeki başarı farklılıklarının büyük bir kısmının okulöncesi ve ilköğretim dönemlerindeki öğrenmeleri ve eğitimleri ile ilgili olduğunu göstermektedir (Bloom, 1964, s.72–110; Senemoğlu, 2001). Bu bağlamda; çocuklara, hakları ile ilgili kavramların küçük yaşlardan (okul öncesinde ve ilköğretimde) başlanarak öğretildiğinde daha iyi kavranabileceği ortaya çıkmaktadır. Bununla beraber, çocukların hak bilincini daha etkili kazabileceği ortaya çıkmaktadır. Osler ve Starkey (1998) de okulların, çocukların eğitim haklarını gerçekleştirmenin ötesinde, çocukların haklarını öğrendiği ve uygulandığı kurumlar olması gerektiğini savunmaktadır (Akt: Neslitürk ve Ersoy, 2007). Eğitim programları, öğretmenler ve okullardaki uygulamalar bu konudaki en önemli araçtır. İlköğretim programlarında hakların içeriği ve bilinci, derslerle bağlantı kurularak, eğitim ortamlarına yansıtıldığı takdirde haklarını bilen ve savunan bireyler yetişecektir. Starkey (1991), okulda öğretmenlerin uluslar arası anlaşmaları derslerinde referans olarak kullanmalarını tavsiye etmektedir. Küreselleşmenin öneminin arttığının verildiği, haklara ilişkin uluslararası yayınlar için adres gösterilen "Dünya Çalışmaları" ile kaynak gösterilen faaliyet alanları bulunmaktadır. Bu faaliyet alanları millî eğitim bakanlıklarının oluşturdukları eğitim programları ile birlikte yer almalıdır.

Bu bağlamda; ilköğretimde haklarının ne olduğunu öğrenen ve hak bilincini kazanan çocuklar, ortaöğretimde, yükseköğretimde ve gerçek yaşama atıldıklarında haklarını savunabileceklerdir. Bu düşünce aynı zamanda demokratik toplumun temellerini atacağı gibi, vizyonumuzda yer alan yetiştirmek istediğimiz insan tipinin özelliklerine de teme oluşturacaktır. Bu düşünceden yola çıkarak bu araştırmanın, ilköğretim programlarına ve okullardaki uygulamaların çocuk hakları konusunda düzenlemelere ve fikirlere ışık tutması hedeflenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilke ve hükümlerinin çocuklar tarafından öğrenilmesini sağlamaya yönelik hangi uygulamalara yer verildiğini belirlemektir.

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- İlköğretim ders programları kapsamında Sözleşme ilke ve hükümlerinin çocuklar tarafından öğrenilmesine ilişkin kazanımlar ve içerik nedir?
- Sözleşme'nin ilke ve hükümlerinin öğretilmesine ilişkin oluşturulan kazanım ve içerik hangi öğretme-öğrenme etkinlikleri yoluyla gerçekleştirmektedir?7

YÖNTEM

Bu araştırmada, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilköğretim programlarında bulunan zorunlu derslerin öğretim programlarında yer alma düzeyini belirlemek için betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Çocuk hakları eğitimi ile ilgili konuların ders programları ve bununla beraber MEB'in yayımladığı ders kitapları içindeki yeri incelenmiş, mevcut durumlar ve koşullar aynen ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 2008–2009 öğretim yılında ilköğretim okullarında uygulanan son haliyle, yenilenmiş öğretim programları ve okutulan ders kitaplarından kaynak taraması yapılmıştır. Özdemir-Uluç (2008) tarafından Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddeleri kapsamında çocuk hakları türlerine göre kategorilere ayrılmıştır.

Kategori 1: Yaşamsal Haklar

1a. Madde 6 Yaşama, hayatta kalma ve gelişme hakkının korunması

1b. Madde 9 Kendi yararı açısından gerekli görüldüğü durumlar dışında anababasından ayrılmama hakkı

1c. Madde 18 Aile ve çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin sorumlulukları

1d. Madde 24 Sağlık hizmetlerine erişim ve sağlığın korunması hakkı

1e. Madde 26 Sosyal güvenlikten yararlanma hakkı

1f. Madde 27 Uygun yaşam standartlarına sahip olma hakkı

1g. Madde 31 Dinlenme, eğlence ve kültürel etkinliklere katılma ve boş zamanlarını değerlendirme hakkı

Kategori 2: Gelişme Hakkı

2a. Madde 5 Ailenin haklarının korunması (Anababanın yönlendiriciliği ve yeteneklerinin gelişimi)

2b. Madde 7 Nüfusa kayıt, isim ve vatandaşlık, anababasını bilme ve onlar tarafından bakılma hakkının korunması

2c. Madde 8 Kimliğinin korunması

2d. Madde 10 Ailelerin yeniden bir araya gelmesinin kolaylaştırılması

2e. Madde 21 Evlat edinmenin izlenmesi

2f. Madde 23 Engelliler için özel bakım hakkı

2g. Madde 28-29 Nitelikli eğitim hakkı

Kategori 3: Korunma Hakları

3a. Madde 2 Ayrımcılık yasağı

3b. Madde 11 Yasa dışı yollarla ülke dışına çıkarılma ve geri döndürülmemesine karşı korunma

3c. Madde 19 Her tür şiddete karşı korunma hakkı

3d. Madde 20 Aile bakımından yoksun çocukların korunması

3e. Madde 22 Mülteci çocukların korunması

3f. Madde 32 Ekonomik sömürüden korunma

3g. Madde 33 Madde bağımlılığından korunma

3h. Madde 34 Cinsel sömürüden korunma

3ı. Madde 35 Çocuk satışı ve kaçakçılığından korunmak

3j. Madde 36 Diğer tüm sömürü biçimlerinden korunma

3k. Madde 37 İşkence veya diğer zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve cezadan korunma

3l. Madde 38 Savaş ve silahlı çatışmadan korunma

3m. Madde 39 Çocuk mağdurların yeniden topluma kazandırılması

3n. Madde 40 Ceza hukukunda çocuklara yaklaşım

Kategori 4: Katılım Hakları

4a. Madde 3 Çocuğun yüksek yararı (çocuğun gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması)

4b. Madde 12 Kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme ve dinlenilme hakkı

4c. Madde 13 Görüşlerini ifade etme hakkı

4d. Madde 14 Düşünce, din ve vicdan özgürlüğü

4e. Madde 15 Dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı

4f. Madde 16 Özel yaşamına saygı hakkı

4g. Madde 17 Kitle iletişim araçlarına ve diğer bilgi kaynaklarına erişim

BULGULAR

Hayat Bilgisi ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme-öğrenme etkinlikleri, ölçme-değerlendirme açısından değerlendirilmesi

Birinci Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Gelisimsel		Toplam	
Kazanimlar	3		1		4		1		9	
Icerik	+ 3	-	+ 1	-	+ 2	- 2	+ 1	-	+ 4	- 5
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 2	- 1	+ 1	-	+ 2	- 2	+ 1	-	+ 4	- 5
Olcme ve Degerlendirme	+ 3	-	+ 1	-	+	- 4	+ 1	-	+ 4	- 5
İkinci Sınıf	Yaşamsal		Korunma		Katılım		Gelişimsel		Toplam	
Kazanımlar	2		1		1		8		12	
Icerik	+ 2	-	+ 1	-	+ 1	-	+ 4	- 4	+ 8	- 4
Ögretme-Ögrenme Etkinlikleri	+ 2	-	+ 1	-	+ 1	-	+ 6	- 2	+	-
Ölcme ve Degerlendirme	+	- 2	+	- 1	+	- 1	+ 2	- 6	+ 2	- 9
Üçüncü Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Gelisimsel		Toplam	
Kazanımlar	1		3		7		7		18	
Icerik	+ 1	-	+	- 3	+ 5	- 2	+ 4	- 3	+ 10	- 8
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 1	-	+ 2	- 1	+ 5	- 2	+ 4	- 3	+ 12	- 6
Olcme ve Degerlendirme	+	- 1	+	- 3	+ 5	- 2	+ 4	- 3	+ 9	- 9

Sosyal Bilgiler ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme-öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Dördüncü Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Gelisimsel		Toplam	
Kazanımlar	1				2		2		5	
Icerik	+ 1	-	+	-	+	- 2	+	- 2	+ 1	- 4
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 1	-	+	-	+	- 2	+ 2	-	+ 3	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 1	+	-	+	- 2	+	- 2	+	- 5
Beşinci Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Gelisimsel		Toplam	
Kazanımlar					4		9		13	
Icerik	+	-	+	-	+ 3	- 1	+ 4	- 5	+ 7	- 6
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	-	+ 2	- 2	+ 4	- 5	+ 6	- 7
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	-	+ 3	- 1	+ 1	- 8	+ 4	- 9
Altıncı Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Gelisimsel		Toplam	
Kazanımlar					1		3			
Icerik	+	-	+	-	+ 1	-	+ 2	- 1	+ 3	- 1
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	-	+ 1	-	+ 2	- 1	+ 3	- 1
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	-	+	- 1	+	- 3	+	- 4
Yedinci Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Gelisimsel		Toplam	
Kazanımlar			1		4		5			
Icerik	+	-	+	- 1	+ 3	- 1	+ 3	- 2	+ 6	- 4
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	- 1	+ 3	- 1	+ 3	- 2	+ 6	- 4
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	- 1	+	- 4	+ 1	- 4	+ 1	- 9

Türkçe ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Birinci Sınıf	Katılım		Toplam	
Kazanımlar	8		8	
Icerik	+ 7	- 1	+ 7	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 8	-	+ 8	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 8	+	- 8
İkinci Sınıf	Katilim		Toplam	
Kazanımlar	10		10	
Icerik	+ 10	-	+ 10	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 8	- 2	+ 8	- 2
Olcme ve Degerlendirme	+	- 10	+	- 10
Üçüncü Sınıf	Katılım		Toplam	
Kazanımlar	11		11	
Icerik	+ 9	- 2	+ 9	- 2
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 11	-	+ 11	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 11	+	- 11
Dördüncü Sınıf	Katilim		Toplam	
Kazanımlar	12		12	

Icerik	+ 12	-	+	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 11	- 1	+	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 12	+	-
Beşinci Sınıf	Katilim		Toplam	
Kazanımlar	11		11	
Icerik	+ 11	-	+ 11	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 11	-	+ 11	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 11	+	- 11

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Dördüncü Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar			3		2		5	
Icerik	+	-	+ 2	- 1	+ 1	- 1	+ 3	- 2
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+ 2	- 1	+ 1	- 1	+ 3	- 2
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	- 3	+	- 2	+	- 5
Beşinci Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar			1		1		2	
Icerik	+	-	+ 1	-	+ 1	-	+ 2	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+ 1	-	+ 1	-	+ 2	-
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	- 1	+	- 1	+	- 2
Yedinci Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar	1		3		2		6	
Icerik	+ 1	-	+ 1	- 2	+ 1	- 1	+ 3	- 3
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 1	-	+ 2	- 1	+	- 2	+ 3	- 3
Olcme ve Degerlendirme	+	- 1	+	- 3	+	- 2	+	- 6
Sekizinci Sınıf	Yasamsal		Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar					2		2	
Icerik	+	-	+	-	+ 1	- 1	+ 1	- 1
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	-	+ 2	-	+ 2	-
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	-	+ 1	- 1	+ 1	- 1

Beden Eğitimi ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Dördüncü Sınıf	Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar	1		1			
Icerik	+	- 1	+	- 1	+	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 1	-	+ 1	-	+	-

Olcme ve Degerlendirme	+ 1	-	+ 1	-	+	-
Beşinci Sınıf	Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar	1					
Icerik	+	-	+	-	+	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	-	+	-
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	-	+	-
Altıncı Sınıf	Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar	2		1			
Icerik	+	-	+	-	+	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	-	+	-
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	-	+	-
Yedinci Sınıf	Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanımlar	2					
Icerik	+	-	+	-	+	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	-	+	-
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	-	+	-
Sekizinci Sınıf	Korunma		Katilim		Toplam	
Kazanimlar	1					
Icerik	+	-	+	-	+	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+	-	+	-	+	-
Olcme ve Degerlendirme	+	-	+	-	+	-

Fen ve Teknoloji ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Dördüncü Sınıf	Yasamsal		Toplam	
Kazanımlar	4		4	
Icerik	+ 4	-	+ 4	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 4	-	+ 4	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 4	+	- 4

Matematik ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Beşinci Sınıf	Yasamsal		Gelisimsel		Toplam	
Kazanımlar	1		2		3	
Icerik	+ 1	-	+ 2	-	+ 3	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 1	-	+ 2	-	+ 3	-
Olcme ve Degerlendirme	+ 1	-	+ 2	-	+ 3	-

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Sekizinci Sınıf	Katılım		Gelişimsel		Toplam	
Kazanımlar	1		2		3	
Icerik	+ 1	-	+ 1	- 1	+ 2	- 1
Ogretme-Ogrenme	+	-	+	-	+	-

Etkinlikleri	1		1	1	2	1
Olcme ve Degerlendirme	+	- 1	+	- 2	+	- 3

Müzik ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

Üçüncü ve Dördüncü Sınıf	Katılım		Toplam	
Kazanımlar	3		3	
Icerik	+ 3	-	+ 3	-
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 3	-	+ 3	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 3	+	- 3

Düşünme Eğitimi ders programın ÇHS maddeleri ile ilgili olarak kazanım, içerik ve öğretme öğrenme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi

	Katılım		Toplam	
Kazanımlar	1		1	
Icerik	+	- 1	+	- 1
Ogretme-Ogrenme Etkinlikleri	+ 1	-	+ 1	-
Olcme ve Degerlendirme	+	- 1	+	- 1

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddelerine ve ilkelerine ilköğretim programında yer alan tüm derslerin programlarında (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme durumları) yer verilip verilmediği; program öğelerinin (kazanım, içerik, öğretme-öğrenme durumları) birbiriyle uyumu, işlevselliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla tüm derslerin kazanımları ve içerikleri (ders kitapları, öğretmen kılavuzu, öğrenci çalışma kitabı) taranmış, bunlardan Sözleşme maddeleri ile ilişkili olanlar belirlenmiştir. Bu çerçevede yapılan analiz sonucunda Hayat Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Fen ve Teknoloji ve Matematik derslerinin bazı kazanım ve içeriklerinin Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin maddeleri ile ilgili olduğu görülmüştür. Programdaki kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bulgular dört kategori (korunma hakları, katılım hakları, gelişimsel haklar, yaşamsal haklar) altında sunulmuştur. İlk üç sınıfta çocuk haklarına en çok yer veren dersler sırasıyla Hayat Bilgisi ve Türkçe, 4 ve 5. sınıfta Türkçe ve Sosyal Bilgiler, 6 ve 7. Sınıflarda Sosyal Bilgiler ve Türkçe ve 8. sınıfta Sosyal Bilgiler Dersi'nin yerine geçen İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Türkçe Dersleri olmuştur. her bir kategoride tüm alt kategorilere yer verilmediği düşünülürse, var olan çocuk haklarının da yalnız belli haklara odaklandığını söylemek mümkündür. Dersler için gerekli içerik ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına yer verilmemiştir. Bununla beraber, bazı dersler uygulamayı içerdiği ve ders kitabına gerek olmadığı için içerik oluşturulmamıştır.

Eğitim programı açısından elde edilen bulgular Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne yönelik farklı özellikler taşımaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programı çocuk merkezli yaklaşımı benimsemiştir. Çocuğun yüksek yararı, ilgi ve ihtiyaçları, ilgi alanları, yetenekleri ön plana çıkarılarak özgüveninin ve düşündüğünü istediği şekilde ifade etmesine olanak sağlayacak yapı mevcuttur. Program genel çerçevesi içinde çocuk haklarının gözetildiği ve buna uygun olarak geliştirildiği kabul edilmiştir. Ancak kazanım, içerik, öğretme öğrenme süreci (eğitim durumu) dolaylı ya da örtük olarak çocuk haklarını içeren özellikler bulunmamaktadır. Bunlar öğretmenin çocuk haklarına yönelik bilgisine ve konuya karşı tutumuna göre değişiklik göstermektedir. Bu kapsamda öğrencilerin katılım hakları (görüş bildirme, görüşünü istediği şekilde ifade etme, düşünce özgürlüğü vb.), çocukların bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulması ve çocukların bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak geliştirilmesi, ayrımcılığın engellenmesi ayrıca özel durumdaki çocuklar da (özellikle engelliler) göz önünde bulundurularak hazırlamıştır. Ancak savaşa, depreme ve benzeri durumlara maruz kalan çocuklarla, çalışan çocuklarla ve mülteci çocuklarla ilgili herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bununla beraber programda çocukların boş zamanlarını değerlendirme, sosyal etkinliklere katılma, oyun oynama hakkı, eğitim hakkı (fırsat eşitliği, yönlendirme ve yöneltme, çocukların aldığı eğitimin kalitesi açısından) ilgili bulgulara ulaşılmışken ancak öğrenme etkinlikleriyle yeterince desteklenmediği görülmüştür. Çocukların korunma haklarına, dernek kurma ve barışçıl bir şekilde toplanma özgürlüğü, sömürü ve istismarla yönelik yeterli kazanım, içerik ve etkinliklere ilgili yeterli bulguya rastlanmamıştır.

Sözleşme'nin 42. maddesi ile getirilen, Sözleşme'nin çocuklar tarafından yaygın biçimde öğrenilmesini sağlama yükümlülüğü kapsamında ilgili alan yazını ve ilköğretim programlarının içerik analizleri bulguları birlikte değerlendirildiğinde ilköğretim programlarında çocuk hakları eğitimi ile ilgili şu sonuçlara varılmaktadır: İncelenen programların genel vizyonlarında ve açıklayıcı bilgilerinde çocuk hakları eğitimi ile çok uyumlu yaklaşımlar görülmüş ancak bunların kazanımlara ve etkinliklere tam olarak yansımadığı sonucuna varılmıştır. Çocuk hakları ile dolaylı ya da doğrudan ilgili kazanımların derslere dağılımında da bilimsel bir tutarlılık gözlemlenmemiştir. Önerilen etkinlikler yeterince yapılandırılmış olmadıklarından, doğru içerikle desteklenmediklerinden, programın amaçlarına ulaşması öğretmenin becerisine ve yeterliğine kalmaktadır.

Çocuk hakları öğretim programı kültürel çeşitliliği göz önünde bulundurmalıdır. Çocuk hakları eğitimi çocuğun öncelikle kendi hayatı ile ilintili konularla başlamalı ve ardından diğer bazı kültürlerde çocukların haklarından söz edilmelidir. Burada sözü edilen hakların kültürlere göre farklılaşması değil yalnızca önceliklerin ve özgülüklerin vurgulanmasıdır. Örneğin; mülteci çocukların durumlarına özgü hakları, mültecilerin olmadığı bir ülkede öncelikli olarak öğretilmeyebilir ya da öğretilse dahi çocuğun bunu kavraması zor olabilir. Çocuk hakları "için" öğretim yapmak, çocuk hakları "konusunda" öğretim yapmaktan daha önemli olmalıdır. Bu çocuk haklarının matematik, fen, dil dersleri gibi diğer ders programlarına da dahil edilmesi anlamına gelir. Çocuk hakları eğitimi özel bir ders ya da konu ile sınırlı değildir. Bir öğretim ilkesi olarak görülmelidir. Aslında ilköğretim müfredatı çoğu zaman çocuk hakları ile ilintili konuları içerir, ancak öğretmenler ya bu bakış açısına sahip değildirler ya da hassas ve tartışmalı konulara nasıl gireceklerini bilememektedirler. Dolayısıyla her ders çocuk hakları ile ilintilendirilebilir. Öğretmenlerin de çocuk hakları eğitimini ders konularına entegre edebilecek bir anlayışla ve beceriyle donatılması gereklidir. Bu konuda geliştirilen birçok program, programda önerilen konuların mevcut öğretim programları ile ilişkisini kurmuştur. Örgün ve yaygın eğitim birbirinin alternatifi olarak görülmemeli, birbirini tamamlayıcı ve zenginleştirici olarak kullanılmalıdır. Piaget ve Kohlberg'in ahlaki

kavrama düzeyinin gelişimini, dışarıdan empoze edilen davranış kurallarından, içten gelen ahlaki kurallara geçiş olarak tanımlayan anlayışları insan hakları ve çocuk hakları eğitiminde program yaklaşımının esası olarak alınmalıdır. "Bir insanın haklarının ihlal edilmesi, uluslar arası düzenlemelere aykırı olduğu için yanlıştır" anlayışı yerine, "Bir insanın haklarının ihlal edilmesi yanlış olduğu için uluslararası düzenlemelere aykırıdır." anlayışı kazandırılmalıdır (Özdemir-Uluç, 2008: 141).

KAYNAKÇA

Akyüz, E. (2000). Ulusal ve uluslar arası hukukta çocuk haklarının ve güvenliğinin

korunması, Ankara: *Milli Eğitim Basım Evi.*

Howe,R.B; Covell, K.(2005). Empowering children-children's rights education as a pathway to citizenship. *University of Toronto Press.* Toronto Buffalo London.

Neslitürk, S.; Ersoy, F. (2007). Okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarının öğretimine yönelik görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3(2):245–257.

Özdemir-Uluç, F.(2008) " İlköğretim programlarında çocuk hakları.", yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.

Senemoğlu, N.(2001). Çocuk hakları, çalışan çocuklar ve eğitim sorunları*, Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 151, Temmuz 2008 tarihinde http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/senemoglu.htm erişilmiştir.

UNICEF, (2008). *Önce Çocuklar,* Ankara: UNICEF

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE MATEMATİK ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Nurhayat Gürel[a], Ramazan Gürel[b], Erhan Bozkurt[c]

[a]Burdur Merkez Suna Uzal Orta Okulu, BURDUR *gurelnurhayat@gmail.com*

[b]Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,İlköğretim Bölümü, BURDUR, *gurelr@gmail.com*

[c]Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, UŞAK *erhanb82@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile matematik öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete, sınıf seviyesine ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemektir.Bu amaç doğrultusunda, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında devlet üniversitelerinden birinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim görmekte olan 341 öğretmen adayına, "Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve "Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma sonunda, sınıf öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olduğu ve bu inanç düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik inançlarının sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının sınıf seviyesi ve mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark göstermediği ancak cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı, Matematik Öğretimi Öz-yeterlik İnancı, Sınıf Öğretmeni Adayları

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relation between the pre-service elementary teachers' sense of self-efficacy beliefs and mathematics instruction self efficacy beliefs and whether these beliefs differ according to their gender, grade level and type of high school graduation or not. This research was carried out in 2012-2013 academic year with 341 elementary pre-service teachers in one ofthe state universitiesin the Mediterranean region. In order to get the results of the research, "Self-Efficacy Beliefs Toward Mathematics Teaching Scale" and "Teachers' Sense of Efficacy Scale" was applied to the pre-service elementary teachers. The result of the study shows that, a moderatecorrelationwas observedbetween the self-efficacy beliefs toward mathematics teaching and Teachers' Sense of Efficacy beliefs. Pre-service elementary teachers' self-efficacy beliefs toward mathematics teaching beliefs differ according to grade levels but do not differ according to their gender and type of high school graduation. Furthermore pre-service elementary teachers' Sense of efficacy beliefs differ according to gender but do not differ according to their grade level and type of high school graduation.

Keyword : Teacher Self-Efficacy Beliefs, Self-Efficacy Beliefs Toward Mathematics Teaching, Pre-Servıce Elemantary Teachers

1.GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Günümüzün hızla gelişen 21. yüzyıl bilgi toplumunda eğitimin kalitesi gün geçtikçe artmaktadır. Buna bağlı olarak eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen, öğrencilere ders anlatıp onları değerlendiren kişi olma durumundan çıkmış daha fazla nitelik ve yeterliğe sahip olması gereken kişi durumuna gelmiştir. Öğretmenlerin bu yeterlikleri yerine getirmeleri, iyi bir bilgi birikimine sahip olmalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Nitekim araştırmalar, insanların sahip olduğu öz-yeterlik gibi inançların, davranışlarını etkilediğini ortayakoymaktadır (Bandura, 1997; Enochs ve Riggs, 1990).

Bandura'nın Sosyal Öğrenme Teorisinin temelini oluşturan öz-yeterlik kavramı insanların belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize ederek yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlanmıştır (Bandura;1997). Öz-yeterliğin özel bir alanı olan öğretmen öz-yeterliği kavramı ise, öğretmenlerin zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin yargılarıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Tanımlarından anlaşılacağı üzere bu yargı, öğretmenin öğretim görevini yerine getirme düzeyinde güçlü etkilere sahip olabilir.

Buna göre eğitim-öğretim sürecinin en önemli aşamalarından biri olan ilköğretimin ilk dört yılında görev yapacak olan sınıf öğretmeni adaylarının Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler gibi birçok akademik alanda istendik hedeflere uygun öğretim yapabileceklerine ilişkin öz-yeterlik inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Çünkü güçlü bir yeterlik inancına sahip öğretmenlerin etkili planlama ve organizasyon eğiliminde oldukları ve daha iyi öğretmek için çabaladıkları görülmüştür(Milner ve Woolfolk, 2003). Ashton ve Webb'e (1986) göre, öğretmenler eğer düşük öz-yeterlik inancına sahip iseler sınıflarında disiplin, motivasyon ve başarı eksikliği gibi tehditlerle karşılaşabilirken, yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenler bu tehditlerin üstesinden gelmede kendilerini daha yeterli ve güvende hissetmektedirler.

Öğretmen öz-yeterliği ile ilgili olarak yapılan çalışmalar yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerden farklı özellikler sergilediklerini göstermektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Tschannen- Moran ve Woolfolk- Hoy, 2001; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Yılmaz ve diğerleri, 2004). Yüksek öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenler karşılaştıkları sorunların üstesinden daha kolay gelebilirler. Mesleklerinden memnundurlar ve yaptıkları hataların sebebi olarak başkalarını suçlamazlar, kendileri bir çözüm yolu bulmayı denerler. Öğretme yeteneklerine güven duydukları için öğretme işlevini daha başarılı bir şekilde yerine getirebilirler. Bunun için etkili öğretim ilkelerini göz önünde tutarak sınıf ortamında öğrenci merkezli öğretme stratejilerini kullanırlar. Yine sınıf ortamındaki etkinlikleri ve planlarını hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alırlar. Meslek stresini daha az yaşayarak öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere farklı dönütler vermede daha çok sabır gösterebilirler. Tüm bu özellikler dikkate alındığında öğretmen öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler yeni öğretim yöntemlerini kullanma eğiliminde oldukları için öğrenci motivasyonunu ve başarısını olumlu yönde etkileyebilirler.

Bununla beraber Schunck (2011), "Bir işi başarmada yeterlik duygusu düşük olan insanların iş yapma eyleminden kaçındıkları, kendini yeterli hisseden insanların ise zorluklarla karşılaştıklarında yılmadan daha çok çalıştıklarını ve daha uzun süre çabaladıklarını" belirtir. Düşük öz-yeterlik inancı olan öğretmenler herhangi bir sorunla karşılaştıkları zaman başkalarını suçlarlar (Woolfok, Rosoff ve Hoy, 1990). Bu öğretmenlerin öğretim sürecinde daha çok ders kitaplarını okuyarak öğretmen merkezli dersler işledikleri görülmüştür. İşledikleri derslerden hızlı sonuçlar alamadıklarında veya öğrencilerinden bekledikleri dönütleri alamadıklarında öğretimi bırakma eğilimi gösterirler. Aynı zamanda düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler, öğrenci motivasyonunun arttırılması için herhangi bir çaba sarf etmezler ve sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını gidermede ceza yöntemine başvururlar (Woolfolk ve Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990).

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının bilinmesi öğretim sürecinde öğrenci performansını etkilemeye yönelik becerilerini nasıl ve ne ölçüde kullanacaklarına ilişkin algılarının belirlenmesi açısından önemlidir. Ancak öğretmen öz-yeterlik inancı belirli bir alandaki öğretimi yapabilme inançlarını tam olarak yansıtmayabileceğinden öğretmen adaylarının özel alanlardaki öğretmen öz-yeterlik inanç düzeylerinin de ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bununla beraber sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmesi, eğitim fakültelerinde almış oldukları matematik öğretimi derslerinin dersi alan ve henüz almamış öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığına bakılarak etkililiğine ilişkin ipuçları verebilir. Çalışmanın sonuçlarının öğretmen adaylarının hangi konularda kendilerini yetersiz hissettikleri, eksikliklerinin nasıl giderilebileceği ve aldıkları matematik öğretimi derslerinin aksayan yönlerinin tespit edilerek gerekli önlemlerin alınması açısından önemli olabileceği düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile matematik öğretimi öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir çalışma olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple bu çalışmada öğretmen öz-yeterlik inançları ile matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine yapılan çalışmalarda ortak bir anlayışa varılamadığı ve bu çalışmanın sonuçlarının ilgili tartışmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alandaki becerilerinin gelişimlerinde öğretmenlerin ne denli büyük bir etkiye sahip olduğu düşünülürse çalışmanın sonuçlarının ve yapılan önerilerin ne derece önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançları ve öğretmen öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ve matematik öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançları ve öğretmen öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançları ve öğretmen öz-yeterlik inançları sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançları ve öğretmen öz-yeterlik inançları mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğretmen öz-yeterliğinin incelendiği çalışmaların çoğunluğunda öğretmen öz-yeterlik inancı üzerinde cinsiyet değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yaratmadığı tespit edilmiştir (Akay ve Boz, 2011; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Baykara, 2011; Çakıroğlu, Çakıroğlu, ve Boone, 2005; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010;Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Bununla beraber öğretmen öz-yeterlik inancının cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini belirten araştırmalarda mevcuttur (Özdemir, 2008; Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Kalaian ve Freeman, 1994; Kiremit, 2006). Yine literatürde erkek öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaşma olduğunu gösteren araştırmalarda mevcuttur (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Ayrıca bazı çalışmalarda da sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre değişmediği tespit edilmiştir (Aksu 2008; Doruk ve Kaplan, 2012; Duatepe Paksu, 2008; Ekici, 2008). Literatür incelendiğinde öğretmen öz-yeterlik inancı üzerinde sınıf seviyesinin etkili olduğu yönünde araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir (Baykara, 2011; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010). Yine bu durumla çelişen araştırmalar da mevcuttur (Doruk ve Kaplan, 2012). Mezun olunan lise türüne göre öğretmen öz-yeterlik inancı üzerinde yapılan çalışmalarda genel olarak farklılığın olmadığı tespit edilmiştir (Başer ve diğ,2005; Doruk ve Kaplan, 2012;Duatepe Paksu, 2008; Ekici, 2008; Özdemir, 2008; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Ancak bu durumla çelişen çalışmalar da mevcuttur (Akay ve Boz, 2011; Kiremit,2006;).

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile matematik öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin cinsiyete, mezun oldukları lise türüne ve sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

2.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde yer alan devlet üniversitelerinden birinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerden rastlantısal olarak seçilen 341 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretim dilinin Türkçe olduğu bu üniversite küçük ölçekli bir ilde bulunmakta ve 2012-2013 ÖSYS sınıf öğretmenliği bölümü taban puanları sıralamasında orta sıralarda yer almaktadır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

Özellikler		ÖÖYİÖ		MÖÖYİÖ	
	N	X	ss	x	ss
Cinsiyet					
Kadın	238	161,36	20,38	53,99	7,51
Erkek	103	166,22	19,75	53,55	7,76

Sınıflar					
1. sınıf	92	159,26	24,07	50,15	7,17
2.Sınıf	95	160,45	18,37	51,83	7,36
3.Sınıf	114	164,40	17,95	56,79	6,74
4. Sınıf	40	165,37	21,87	57,22	8,51
Mezun olunan lise					
An.Öğretmen Lisesi	35	166,02	16,09	54,97	6,50
Anadolu Lisesi	168	162,98	22,23	54,37	8,27
Genel Lise	138	159,84	18,88	52,51	7,46
Toplam	341	162,02	20,40	53,67	7,82

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların çoğunluğunun kız olduğu görülmektedir. Bunun nedeni öğretmenlik mesleğinin bayanlara yönelik bir meslek olarak algılanması sonucunda bayan öğrencilerin erkeklere oranla daha çok öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Erkek öğretmen adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (ÖÖYİÖ) ortalama puanlarının kız öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kız ve erkek öğretmen adayı gruplarının puan ortalamaları açısından benzer bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Erkek ve kız öğretmen adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (MÖÖYİÖ) puan ortalamaları birbirine çok yakın olduğu ve benzer nitelikte dağılım gösterdiği görülmektedir. 4. Sınıf öğretmen adaylarının sayısının az olmasının nedeni öğretmen adaylarının çalışmaya katılmaya gönüllü olmamalarıdır. Sınıf seviyesi yükseldikçe genel olarak ÖÖYİÖ ve MÖÖYİÖ puan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Ayrıca 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının 2. ve 3. sınıf öğretmen adaylarına oranla ölçekten aldıkları puan ortalamaları daha heterojen bir dağılım göstermektedir. Mezun olunan lise türünde de farklılıklar görülmekle birlikte Anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adayları diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına oranla daha heterojen bir dağılım göstermektedirler.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasında; sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inancını ölçmek için Dede (2008) tarafından geliştirilen "Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği", öğretmen öz-yeterlik inancını ölçmek için Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilen "Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" ve demografik özelliklerini belirlemek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

MÖYÖÖ beşli likert tipinde oluşturulmuş 14 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin dört maddeden oluşan "ÖğretimdeYeterlik", altı maddeden oluşan "Motive Etme Ve Sorumluluk Alma" ve yine dört maddeden oluşan "Etkili Öğretim" isimli üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. "Öğretimde Yeterlik" boyutu, öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kendilerine olan güvenleri ve yeterliklerini ölçmeye yönelik iken "Motive Etme ve Sorumluluk Alma" boyutu ise öğrencileri matematik dersine karşı motive etme ve onlara anlamadıkları konularda yardımcı olmak için sorumluluk alma düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Son olarak "Etkili Öğretim" boyutunda ise öğretmenlerin matematik öğretimindeki etkililiğinin düzeyi belirlenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan ise 70'dir. Buna göre 14-32 aralığı düşük, 33-51 aralığı orta, 52-70 aralığı ise yüksek öz-yeterlik düzeyini temsil etmektedir. Ölçme aracının iç tutarlılık katsayısınıbelirleyen Cronbach Alpha Katsayısı ise 0,799 olarak hesaplanmıştır (Dede, 2008)

Araştırmada, kullanılan ÖÖYİÖ ise sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bireyler ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri yanıtları yetersiz (1,2), çok az yeterli (3,4), biraz yeterli (5,6), oldukça yeterli(7,8), çok yeterli (9) arasında değişen Likert tipi dokuzlu derecelendirme ölçeği üzerinde işaretlemektedirler. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 216'dır. Buna göre 24-88 aralığı düşük, 89-153 aralığı orta, 154-216 aralığı ise yüksek öz-yeterlik düzeyini temsil etmektedir (Çapa ve diğerleri, 2005). Ölçek, "Öğrencinin Katılımını Sağlama Yeterliği"ni ölçen 8 madde "Öğretim Stratejileri Yeterliği"ni ölçen 8 madde ve "Sınıf Yönetimi Yeterliği"ni ölçen 8 madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Cronbach alpha katsayıları ise "öğrenci katılımı" alt boyutu için .82, "öğretim stratejileri" alt boyutu için .86 ve "sınıf yönetimi" alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur (Çapa ve diğerleri, 2005)

2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın bağımlı değişkenleri öğretmen adaylarının MÖYÖÖ ve ÖÖYİÖ'den almış oldukları puanlardır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf seviyesidir. Araştırmanın birinci alt problemine yanıt bulabilmek için aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistik yöntemlerine başvurulacaktır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının MÖYÖÖ puanlarının ve ÖÖYİÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Mezun oldukları lise türüne, sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğini testetmek için tekyönlü varyans analizi ve Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Yine sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi özyeterlik inançları ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin düzeyinin belirlenmesi amacı ile Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2006). Araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık 0.05 hata düzeyi ile kabul edilecektir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde her bir alt problemle ilgili uygun istatistiksel çözümlemeler sonucu elde edilen araştırma bulgularına ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilecektir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcıların MÖYÖÖ puanları incelendiğinde en düşük puanın 20, en yüksek puanın ise 70 olduğu görülmektedir. Katılımcıların ÖÖYİÖ'den almış oldukları minimum puan 85 iken en yüksek puan 216'dır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ puan ortalamalarına ($\overline{X}$ =162,02) göre öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Benzer şekilde MÖYÖÖ puan ortalamalarına ($\overline{X}$ =53,67) göre matematik öğretimi öz-yeterliklerinin de yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırma değişkenlerine göre oluşan gruplarda da ÖÖYİÖ puan ortalamalarına ($\overline{X}$ =162,02) göre öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca matematik öğretimi öz-yeterlik düzeyinde cinsiyet ve mezun olunan lise değişkenlerine göre oluşan grupların yüksek düzeyde matematik öğretimi öz-yeterliğine sahip oldukları görülmektedir. Ancak MÖYÖÖ puan ortalamalarına göre birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının orta düzeyde (1. sınıflar için $\overline{X}$ =50,15 ve 2. sınıflar için $\overline{X}$ =51,83) matematik öğretimi öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir (bkz tablo1).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın amaçlarından biri öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanları ile matematik öğretimi öz-yeterlik puanları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemektir. Bu amaçla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucu tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Sınıf öğretmeni adaylarının MÖYÖÖ ile ÖÖYİÖ puanları arasındaki ilişki

		1	2	3	4	5	6	7
1	Öğrenci Katılımını Sağlama Yeterliği	1						
2	Öğretim Stratejileri Yeterliği	,746**	1					
3	Sınıf Yönetimi Yeterliği	,668**	,666**	1				
4	Öğretmen öz-yeterliği	,898**	,908**	,869**	1			
5	ÖğretimdeYeterlik	,397**	,350**	,346**	,408**	1		
6	Motive Etme Ve Sorumluluk Alma	,480**	,414**	,453**	,502**	,599**	1	
7	Etkili Öğretim	,304**	,272**	,262**	,313**	,546**	,538**	1
8	Matematik öğretimi öz-yeterliği	,480**	,420**	,434**	,497**	,841**	,883**	,792**

Tablo 2'deki bulgulara göre öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ VE MÖÖYİÖ puanları arasında (r=0, 497; p<0,05) pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmen öz-yeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterliği de yüksektir. Ayrıca adayların ÖÖYİÖ puanları ve bu ölçeğin "Öğrencinin Katılımını Sağlama Yeterliği" alt boyutu puanları arasında (r=0, 898; p<0,05), "Öğretim Stratejileri Yeterliği" alt boyutu puanları arasında (r=0,908; p<0,05) ve "Sınıf Yönetimi Yeterliği" alt boyutu puanları arasında (r=0,869; p<0,05) pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu da tespit edilmiştir. Diğer taraftan adayların MÖÖYİÖ puanları ile ve bu ölçeğin "Öğretimde Yeterlik" alt boyutu puanları arasında (r=0, 841; p<0,05), "Motive Etme Ve Sorumluluk Alma" alt boyutu puanları arasında (r=0, 883; p<0,05) ve "Etkili Öğretim" alt boyutu puanları arasında (r=0, 792; p<0,05) pozitif yönde yüksek düzeyde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın amaçlarından biri, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ve matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Bu amaçla yapılan ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları tablo 3 ve tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 3
Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının ÖÖYİÖ Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	s	sd	T	P
Kız öğretmen adayları	238	*161,36*	*20,38*	339	-2,041	0,042
Erkek öğretmen adayları	103	*166,22*	*19,75*			

Tablo 3'deki bulgulara göre kız ve erkek öğretmen adayların öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir, t(339)=-2,041, p<0,05. Grup ortalamalarında cinsiyetin etkili olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü ise 0,012 ile küçük etkiye yakındır (Field, 2005). Bu sonuca göre kız öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ ortalamalarının ($\bar{X}$ =161,36) erkek öğretmen adayların ÖÖYİÖ ortalamasından ($\bar{X}$ =166,22) istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına oranla daha az öğretmen öz-yeterlik inancına sahiptirler.

Tablo 4

Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının MÖÖYİÖ Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları

	n	$\bar{x}$	s	sd	T	P
Kız öğretmen adayları	238	*53,99*	*7,51*	339	0,494	0,621
Erkek öğretmen adayları	103	*53,55*	*7,76*			

Tablo 4'deki bulgulara göre kız ve erkek öğretmen adayların matematik öğretimi öz-yeterlik inanç ölçeği puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir, t(339)= 0,494, p<0,05. Grup ortalamalarında cinsiyetin etkili olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre kız öğretmen adaylarının MÖÖYİÖ ortalamaları ($\bar{X}$ =53,99) ile erkek öğretmen adayların MÖÖYİÖ ortalamaları ($\bar{X}$ =53,55) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle cinsiyetin matematik öğretimi öz-yeterlik inancına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı, kız ve erkek öğretmen adayların matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının benzer olduğu söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın amaçlarından bir diğeri ise öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik puanları ile matematik öğretimi öz-yeterlik puanlarının sınıf seviyesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu amaçla yapılan test analizleri tablo 5 ve tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5

Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2031,617	3	677,206	1,635	,181
Gruplar içi	139560,090	337	414,125		
Toplam	141591,707	340			

Tablo 5'e göre farklı sınıf seviyesine sahip öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ' den aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. F(3,337)= 1,635, p <0,05. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının sınıf seviyesi ÖÖYİÖ' den alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖYİÖ puan ortalamaları sınıf seviyesindeki artışla birlikte bir artış göstermektedir. Ancak oluşan bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 6.

Sınıf Seviyesi Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının MÖÖYİÖ Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı farklar
Gruplar arası	3080,705	3	1026,902	19,498	,000	1<3, 1<4,
Gruplar içi	17748,509	337	52,666			2<3, 2<4,
Toplam	20829,214	340				

Tablo 6'ya göre farklı sınıf seviyesine sahip öğretmen adaylarının MÖÖYİÖ' den aldıkları puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. $F(3,337)= 19,498$, $p <0,05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının sınıf seviyesi MÖÖYİÖ' den alınan puanlar üzerinde anlamlı bir şekilde etkili olmaktadır. Etki büyüklüğünü ölçen eta-kare indeksi, 0,14 değeri ile bu etkinin geniş etki olduğunu göstermektedir (Field, 2005). ANOVA ile bulunan anlamlı farklılığın öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre oluşan 4 grup arasından hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe testi uygulanmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının MÖÖYİÖ puan ortalamalarının 1. ve 2. sınıf öğretmen adaylarının MÖÖYİÖ puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi için mezun oldukları lise türü farklı olan öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test edilmiştir. Gruplardaki öğrenci sayılarının azlığı ve grup varyanslarının eşit olmaması nedeniyle bu karşılaştırmalarda parametrik olmayan (non-parametrik) testlerden "Kruskal-Wallis H Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ Puanlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mezun olunan lise	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
An. Öğretmen Lisesi	35	186,07	2	4,168	,124
Anadolu Lisesi	168	178,49			
Genel Lise	138	158,06			

Tablo 7'ye göre mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ' den aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. X^2 (sd=2, n=341)= 4,168, $p <0,05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türü ÖÖYİÖ' den alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır.

Yine araştırmanın beşinci alt problemi için mezun oldukları lise türü farklı olan öğretmen adaylarının MÖÖYİÖ puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği test etmek için yapılan "Kruskal-Wallis H Testi" sonuçları tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre öğretmen adaylarının MÖÖYİÖ Puanlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Mezun olunan lise	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
An. Öğretmen Lisesi	35	179,60	2	5,389	,068
Anadolu Lisesi	168	180,90			
Genel Lise	138	156,06			

Tablo 8'e göre mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmen adaylarının MÖÖYİÖ' den aldıkları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. X^2 (sd=2, n=341)= 5,389, p <0,05. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türü MÖÖYİÖ' den alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilecektir.

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete, mezun olunan lise türüne, sınıf seviyesine göre matematik öğretimi ve öğretmen öz-yeterlik inançları ve bu inançları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının düzeyini belirlemek amacıyla yapılan incelemeler sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının($\overline{X}$ =162,02) ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ($\overline{X}$ =53,67) yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma değişkenlerine göre oluşan grupların çoğunluğunda bu durum geçerlidir. Dede'nin de (2008) belirttiği üzere öğretmenlerin öğretime yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olması beklenmektedir. Sınıf öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması yüksek öğretmen öz-yeterliğine sahip öğretmen özellikleri göz önüne alındığında gelecek için umut vericidir. Yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterliğine sahip öğretmenlerin daha sabırlı oldukları, sorunların üstesinden daha kolay geldikleri, kendilerine daha çok güvendikleri, öğrenci merkezli öğretimi tercih etmeleri (Enochs ve Riggs, 1990; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2001; Yılmaz ve diğerleri, 2004) gibi özellikleri düşünüldüğünde bu öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında öğrencilerinin başarı, motivasyon ve tutumunda olumlu etkiler yaratması beklenmektedir.

Bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmen adaylarının ÖÖYİÖ VE MÖÖYİÖ puanları arasında (r=0, 497; p<0,05) pozitif yönde orta düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka ifadeyle öğretmen öz-yeterliğinin ve matematik öğretimi öz-yeterliğinin birbirlerine bağlı olarak değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmen öz-yeterlik inancının yüksek olmasının matematik öğretimi öz-

yeterlik inancını da artırdığının bir göstergesi olabilir. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları düşünüldüğünde genel olarak öğrencilerin derse katılımını sağlayabileceğini, farklı öğretim stratejilerini uygulayabileceğini ve bu sırada sınıf yönetimi becerileriyle daha iyi bir öğretim yapabileceğini düşünen sınıf öğretmeni adaylarının bu yeterliklerini düşünerek matematik derslerinde öğrencilere daha iyi bir öğretim sağlamada kendilerine güveniyor olabilirler.

Bu çalışma sonuçlarına göre cinsiyet farklılığı öğretmen öz-yeterliği inancı üzerinde düşük etkiye sahiptir. Çalışmadan elde edilen bulgular, cinsiyetin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının($\overline{X}$ =161,36) erkek öğretmen adaylarına($\overline{X}$ =166,22) oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda elde edilen bulgular da kız öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla daha düşük öğretmen öz-yeterlik inancına sahip oldukları yönündedir (Demirtaş, Cömert, Özer, 2011). Bu durum toplumsal değerlerin bir sonucu olarak erkeklerin birçok konuda kadınlara oranla kendilerine daha çok güvenmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerinin matematik öğretimi öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularına göre kız ve erkek öğretmen adayları matematik öğretimi öz-yeterlik inançları bakımından benzerlik göstermektedir. Kız öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inanç ortalamaları $\overline{X}$ =53,99 iken erkek öğretmen adayların matematik öğretimi öz-yeterlik inanç ortalamaları $\overline{X}$ =53,55'dir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının karşılaştırıldığı bazı çalışmalarda da kız öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (Aksu 2008; Doruk ve Kaplan, 2012; Duatepe Paksu, 2008; Ekici, 2008).Bu alt problemde ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazınla örtüşmektedir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının farklılaşmamasının sebebi adayların aynı matematik alan dersi ve matematik öğretimi derslerini almaları sonucu matematik öğretimine karşın benzer algılara sahip olmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca geleneksel kadın rollerinin değişmesi ve öğretmenlik mesleğine yönelik cinsiyetler arasında bir sınırlamanın olmaması da matematik öğretimi öz-yeterlik inancına yönelik yapılan analizlerin benzer sonuçlar vermesinin farklı bir nedeni olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans programları incelendiğinde birinci ve ikinci sınıfta alan dersleri ve eğitim dersleri, üçüncü ve dördüncü sınıfta ise sınıf yönetimi gibi eğitim derslerinin yanında alana yönelik öğretim derslerini, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini aldıkları görülmektedir. Bu derslerin etkisiyle sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları artış göstermiştir ancak elde edilen bulgulara göre farklı sınıf seviyesine sahip sınıf öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Özellikle üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının ortalamalarının daha yüksek çıkması beklenmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden etkilediğini vurgulamaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk ve Hoy, 1990). Ayrıca öğretmen adaylarının sınıf seviyesindeki artışla birlikte sınıf öğretmenliği lisans programında aldıkları derslerin etkisiyle öğretmenlik becerilerinin artması ve kendilerine olan inançlarının artması beklenmektedir. Literatürdeki çelişkili bulguların bir nedeni çalışmaların yapıldığı zamanla ilişkili olabilir. Örneğin güz döneminin başında yapılan bir çalışmaya göre üçüncü sınıf öğretmen adayları henüz yeterli

düzeyde uygulama yapamamış ve alan öğretimi derslerinin ilk haftalarında olması nedeniyle yeterli düzeyde bilgiye ulaşamamış olabilir. Çelişkinin bir diğer nedeni ise öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının sadece anket maddelerine verilen cevaplarla belirlenmesi olabilir. Öğretmen adaylarını kendilerine yönelik öz-yeterlik inançlarının uygulama sırasında da kontrol edilmesi çalışmalara farklı bir boyut katabilir.

Sınıf öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarında sınıf seviyesindeki artışla birlikte istatistiksel olarak bir farklılık oluşmamasına karşın matematik öğretimi öz-yeterlik inançları sınıf seviyesindeki artışla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir artış göstermiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü bu etkinin geniş bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Yapılan ileri analizler sonucu üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançları birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde yapılan çalışmalarda sınıf seviyesinin matematik öğretimi öz-yeterliğinde etkili olduğu belirtilmektedir (Ambrose, 2004; Gill, Ashton ve Algina, 2004; Baykara, 2011; Hacıömeroğlu ve Taşkın, 2010; Tunç ve Haser, 2012). Üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının birinci ve ikinci sınıftaki öğretmen adaylarına oranla daha yüksek matematik öğretimi öz-yeterlik inancına sahip olmalarının bir nedeni lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının almakla yükümlü oldukları "Matematik Öğretimi I ve II" dersleri olabilir. Bu derslerde öğretmen adaylarına matematik programı öğrenme alanları, alt öğrenme alanları, kazanımlar ve amaçlar hakkında bilgi verilmekte, öğretim yaparken kullanacakları yöntem ve stratejiler tanıtılmakta, öğretim sırasında kullanacağı araç gereçler hakkında bilgi verilmekte ve derslerde bilgi teknolojilerinden nasıl faydalanacakları gösterilmektedir. Bu dersleri alan üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının bu dersleri almayan birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarına oranla matematik öğretimine yönelik olarak daha yüksek öz-yeterliğe sahip olmaları beklenebilir. Ayrıca üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarını birinci ve ikinci sınıf öğretmen adaylarından ayıran bir temel özellikte okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleridir. Bu dersler sayesinde öğretmen adayları öğretmenleri gözlemlemekte, kendileri ders anlatmakta ve böylece öğrencilerle birebir deneyim kazanmaktadırlar. Bu deneyimlerin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının artmasında en önemli kaynaklar arasında olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1997). Sonuç olarak öğretmen adaylarının sınıf seviyesindeki artışla birlikte eğitim ve matematik öğretimine yönelik aldıkları derslerde kazandıkları bilgi ve beceriler ve öğretmenlik uygulaması ile elde ettikleri deneyimler ile kendilerini birer öğretmen gibi hissetmeleriyle birlikte matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarının arttığı söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre mezun olunan lise türünün sınıf öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ve matematik öğretimi öz-yeterlik inançları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı görülmektedir. Bu bulgu mezun olunan lise türünün öğretmen öz-yeterlik inancı üzerine etkilerinin incelendiği çalışmalarda ortaya çıkan genel bulgularla örtüşmektedir (Akay ve Boz 2011; Başer ve diğ, 2005; Doruk ve Kaplan, 2012; Duatepe Paksu, 2008; Ekici, 2008; Özdemir, 2008; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Bu çalışmanın bulgularına göre anadolu öğretmen lisesinden mezun olan sınıf öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliği inançlarının anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliği inancından daha yüksek olduğu ve anadolu lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının genel liselerden mezun olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmektedir (bkz tablo 1). Anadolu öğretmen lisesi mezunu sınıf öğretmen adaylarının lisede aldıkları eğitim derslerinin öğretmen öz-yeterliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı olmasa da az bir etkisinin olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca anadolu öğretmen lisesi ve anadolu lisesi

mezunu sınıf öğretmen adaylarının benzer matematik öğretimi öz-yeterlik inancına sahip oldukları ve genel lise mezunu sınıf öğretmeni adaylarına oranla daha yüksek matematik öğretimi öz-yeterlik inançlarına sahip oldukları görülmektedir. Bunun nedeni lisede alınan matematik alan derslerinin etkisi olarak gösterilebilir. Bu sonuca göre mezun olunan lisenin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliği ve matematik öğretimi öz-yeterliği inançları üzerinde anlamlı farklar yaratacak düzeyde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının mezun olunan liseye göre anlamlı düzeyde değişmemesinin nedeni sınıf öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sırasında öğretmenlik mesleğine yönelik olarak aynı dersleri almalarının etkisi olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmen öz-yeterliği ile matematik öğretimi öz-yeterliği inançları arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. İleriki çalışmalar da öğretmen öz-yeterliğinin farklı branşlara yönelik öğretim öz-yeterlik inançlarıyla olan ilişkisine bakılabilir. Ayrıca bu ilişkinin görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri için de geçerli olup olmadığı incelenebilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmen öz-yeterliği inanç ölçeğinden alınan puanların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği ancak matematik öğretimi öz-yeterlik ölçeğinden alınan puanların ise istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Oluşan bu farklı bulguların nedenlerine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca benzer durumların farklı branşlara yönelik öğretmen öz-yeterlikleri içinde geçerli olup olmadığına bakılabilir.

Sınıf seviyesindeki artış öğretmen öz-yeterliği inanç düzeyinde bir fark yaratmaz iken matematik öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar yaratmıştır. Lisans eğitimi sırasında verilen derslerin etkilerinin incelendiği uzun süreli çalışmalar ile bu durumun nedenleri araştırılabilir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri sürecinde üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının deneyimleri incelenerek matematik öğretimi öz-yeterlik inanç düzeylerindeki değişimin incelenmesi için nitel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akay, A. ve Boz, N. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Matematiğe Karşı Öz-Yeterlik Algıları Ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.* 9(2), 281-312

Akkoyunlu B. ve Orhan F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170.

Ambrose, R. (2004). Initiating change in prospective elementary school teachers' orientations to mathematics teaching by building on beliefs. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7, 91-119.

Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy And Student Achivement*. New York: Longman.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy in Changing Societies. In Bandura, A. (Ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Pres.

Başer, N., Günhan, B.C. ve Yavuz G. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 28-30 Eylül 2005 (syf. 515-521). Denizli: Pamukkale Üniversitesi

Baykara K., (2011), Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri İle Öğretmen Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 80-92

Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (10.baskı). Ankara: Pegema Yay.

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. ve Boone W. J. (2005). Pre-service teacher selfefficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of preservice teachers in Turkey and the USA. *Science Educator,* 14(1), 31-40.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. E*ğitim ve Bilim (Education and* Science), 30(137): 74-81.

Dede Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Öğretimlerine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi6(4), 741-757*

Demirtaş H.,Cömert M. ve Özer N., 2011.Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Eğitim Ve Bilim*, 2011,cilt 36,sayı 159

Duatepe Paksu, A. (2008). Comparing Teachers' Beliefs about Mathematics in Terms of Their Branches and Gender. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 87-97.

Doruk, M. ve Kaplan, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *International Journal Of Social Science*. 5-7, 291-302,

Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35:98-100

Enochs, L. ve Riggs, I. (1990). "Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale", *School Science and Mathematics,* 90(8), 694-706.

Field, A. (2002). Discovering Statistics Using SPSS, London: Sage Publications.

Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A consruct validation. *Journal of Educational Psychology,* 76 (4), 569–582.

Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.

Hacıömeroğlu G. ve Taşkın Ç.Ş. (2010) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimi Yeterlik İnançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (2), 539-555

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yay.

Kalaian, H.A. ve Freeman, D.J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.

Kiremit, H. Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Milner, H. R., ve Woolfolk Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher.Teach. Teach. Educ. 19: 263–276.

Özdemir, S. M., (2008) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz- Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 54, 277-306*

Özkan, Ö., Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları, *V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi'ne Sunuldu.*.

Pişkin Tunç, M. Ve Haser Ç.,(2012) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin inanışlarının incelenmesi, *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Niğde

Schunk D. H.(2011) *Öğrenme Teorileri. Eğitimsel Bir Bakışla*. (2. Baskı). (Çev. Şahin, M.). Ankara:Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990) Prospective Teachers' Sense of Efficacy And Beliefs About Control, *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990) Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching ve Teacher Education*, 6, 137- 148.

Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004) Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C.,Soran, H. (2004) Öğretmen öz-yeterlik inancı, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, (5)58.

İLKOKUL BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DURUMU

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD.
mkdemir2000@yahoo.com
Nazlı KARA
Milli Eğitim Bakanlığı, Yenimahalle İlkokulu-Gaziosmanpaşa-İstanbul, Sınıf Öğretmeni
nazkara85@gmail.com

ÖZET

Bilişsel, fiziksel ve duyuşsal olarak önemli bir mesleki tehlike olan tükenmişlik durumu ülkemizde son yıllarda giderek artan bir araştırma konusu durumundadır. Son 15 yılda ülkemizde birçok alanda önemli değişimler yaşanmaktadır. Eğitim de bu değişimlerden nasibini almaktadır. 1997-1998 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları, son 10 yılda açılan 97 üniversite ile toplam üniversite sayısının 200 lere dayanması, 4+4+4 olarak kamuoyunda bilinen değişikliklerle 60 aylık çocukların ilkokula başlaması ve öğrencilere serbest kıyafet uygulamaları eğitim alanında yaşanan değişimin temel örnekleridir. Bu değişimlerin 700 bine yaklaşan öğretmen sayısına sahip bir teşkilatı etkilemesi şüphesiz olağandır. Bu açıdan araştırmada ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırma İstanbul ilinden farklı sosyo-ekonomik seviyeleri temsil eden 13 ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Araştırma sonucunda ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve yüksek düzey tükenmişliğe çok yakın olduğu, eğitim sistemindeki değişikliklerin 1. sınıf öğretmenlerinin %63'ünün tükenmişliklerini daha da arttırdığı, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf mevcudu, mesleki kıdem, öğretmen yaşı, öğrenci yaşı değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, medeni durum değişkenine göre ise bekar sınıf öğretmenleri lehine anlamlı olarak farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: İlkokul, sınıf öğretmeni, tükenmişlik.

ABSTARCT

Burnout issue which is critical for cognitive, physical and affective domains is a trending research area in recent years in our country. In the last 15 years, many significant changes were occurred in the country as well as about education. Some examples for the changes in education are extending the period of compulsory education to 8 years in the academic year 1997-1998, the new curricula introduced in the academic year 2005-2006, increasing the number of universities to 200 by the 97 new universities established in the last decade, 60-month old children's going to primary school after the change known to public as '4+4+4', and free wearing-style application in schools. It is inevitable that these changes also affect the community of teachers, approximately 700 thousands in number. In this context, the study aims at presenting the burnout status of 1st grade primary school classroom teachers. Maslach Burnout Inventory adapted into Turkish was used in the research. The sample of the study composed of the primary school classroom teachers representing different socio-economic levels at 13 schools in Istanbul. The results of the study showed that burnout level of the 1st grade primary school classroom teachers is in the middle level and very close to high level of burnout, changes in the education system more increases the burnout level of 63% of primary school teachers, the burnout level of the teachers does not differ significantly according to the variables of sex, classroom size, seniority, age of teacher, age of student, and yet for the marital status variable there is a significant difference in favor of single classroom teachers.

Keywords: Primary school, primary school teacher, burnout.

GİRİŞ

Günümüzde farklı kültürlerde çalışılan bir konu olarak önemini koruyan tükenmişlik; çalışanların meslekleriyle ilgili yaşadıkları zorluk ve stresin üstesinden gelememeleri sonucunda fiziksel ve duygusal olarak tükenme hissetmeleri biçiminde tanımlanabilir. Tükenmişlik hisseden bireyler, çalıştıkları örgütte potansiyellerini yeterince iyi kullanamazlar ve bunun sonucunda örgütlerin verimliliği düşer (Şıklar ve Tunalı, 2012). Günümüzde en çok kabul gören tükenmişlik tanımı ise Maslach ve arkadaşları (Maslach, 1982; Maslach and Jackson, 1981; Pines and Maslach, 1980) tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır ve bu tanıma göre tükenmişlik, işi gereği sürekli olarak insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda olan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan, üç boyutlu bir sendromdur. (Aktaran: Aksu ve Baysal, 2004). Maslach, tükenmişlik kavramını; duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarısızlık (personel accomplishment)'a ilişkin duyguları kategorize eden üç ayrı boyutta ele almaktadır (Aktaran: Ergin, 1992):

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Tükenmişliğin ilk belirtisi sıklıkla kişinin işinden duygusal olarak tükenmişlik hissetmesidir. Nasıl hissettikleri sorulduğunda, duygusal olarak tükenmiş öğretmenler kendilerini güçsüz hissettiklerini ya da kendilerinin kullanıldığını, yolun sonunda olduklarını ve fiziksel olarak bitkin olduklarını söyleyebilirler. Öğretmenlerin duygusal tükenmişliği konusunda yapılan araştırmalar, bir zamanlar işlerinde hevesli ve başarabilecekleri şeyler konusunda idealist olanlar için, duygusal tükenmişliğin beklenmedik bir şekilde ortaya çıkabileceğini göstermiştir. Ancak bu durum yöneticileri ya da iş arkadaşları tarafından çok çalışmanın doğal sonuçları olarak algılanabilir (Schwab, Jackson and Schuler, 1986).

Duyarsızlaşma: Duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini ifade eden boyuttur. Duyarsızlaşma genellikle bireyin rahatsızlığının artması ve işle ilgili idealinin kaybolması ile ortaya çıkmaktadır. Kişi karşısındakilere aşağılayıcı ve kaba davranır, onların rica ve taleplerini göz ardı eder (Cordes and Dougherty, 1993).

Kişisel Başarıda Düşme (Etkisizlik): İnsanlar kendilerini etkisiz hissettiklerinde, giderek artan bir yetersizlik hissederler. Her yeni proje bunaltıcı görünür. İlerlemek için yaptıkları her girişime karşı dünya onlara karşı koyuyormuş gibi görünür ve başardıkları her şey onlar için önemsiz gibi görünebilir. Değişiklik yapma yeteneklerinde güvenlerini kaybederler. Ve kendilerine olan güvenlerini kaybettiklerinde, diğerleri de onlara olan güvenlerini kaybeder (Maslach and Leiter, 1997).

Tükenmişlik oldukça yaygın görülen bir sendrom durumudur. Çalışanların büyük bir çoğunluğu yaşamlarının bir noktasında tükenmişlik sendromuna yakalanabilirler. Ancak bu durum birden bire gelişen bir durum değil, yavaş yavaş gelişerek bazı faktörlerle beslenip, ortaya çıktıktan sonrada kişinin ruhsal dengesini bozarak, iş, aile ve sosyal yaşamında önemli gedikler açmasına neden olabilmektedir. Tükenmişlik durumu, özellikle hizmet sektöründe çalışanlarda görülmektedir. Yönetici kademesindekilerde, kurtarıcı pozisyonundaki kişilerde, yaşamsal önemi olan kararlar vermek durumunda kalacak kişilerde, takım liderlerinde, okul yöneticilerinde ve öğretmenlerde görülme olasılığı daha yüksektir. Yine zaman baskısıyla iş yetiştirmek durumunda kalanlar, dikkatin keskin olmasını gerektiren işlerde çalışanlar, ayrıntılara fazlasıyla önem

verilmenin gerekli olduğu işleri yapanlar, tükenmişlik durumuna daha yatkın olabilmekteler. İnsanlar hangi işte çalışırlarsa çalışsınlar, hangi pozisyonda olurlarsa olsunlar, az ya da çok tükenmişlik sendromuna aday olabilirler (Mestçioğlu, 2007).

Tükenme belirtisi genellikle "çok başarılı" olmak için yoğun ve dolu bir programla çalışan, her çalışmada kendi üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür. Böyle kişiler kendilerini aşan bir çalışma temposuna girdiklerinden dolayı belli bir süre sonra yapacakları işlere yetişemez olurlar ve uğradıkları başarısızlık sonucunda da büyük hayal kırıklıkları yaşarlar. Aşırı yük altına girmek, tükenmişliğe yol açan nedenlerden yalnızca bir tanesidir. Kişiler çalışma koşulları uygun olamadığında, işlerini severek yapamadıklarında ya da problemleriyle ilgili olarak uygun başa çıkma davranışları göstermedikleri zamanlarda da tükenmişlik belirtisi gösterebilirler. Tükenen biri dışarıdan bakıldığında pek sempatik değildir. Bu insanlar garip, eleştirici, kızgın, katı, önerilere kapalı ve insanları iten davranışlar içinde görülürler. Bu görüntüyü biraz aralayıp altındaki kişinin gerçekten acı çektiğini göremezsek, içimizden onun yanından uzaklaşmak gelir (Ören ve Türkoğlu, 2006).

Tükenmişliğin sonuçları Çam (1992)'a göre işi savsaklama, işi bırakma niyetinde artış, hizmet niteliğinin bozulması, işe izinsiz gelmeme, izin bitiminde rapor alma gibi yollarla izni uzatmaya çalışma, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma, uyumsuzluk, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma, iş doyumsuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, iş kazalarında artış gibi olumsuz örneklerle artırılabilir.

Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yani sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynaklarından dolayı özellikle öğretmenlerin ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenebilmesi açısından da riskli bir meslektir. Bu tür etkilenmeler, öğrencileri için çok önemli olan öğretmenin, öğrencilerine, işine, diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki etkililiğini azaltabilir. Literatürde bu tür olumsuzlukların yaşanması, yani enerjinin kaybı ya da aşırı talepler sonucu bazen fiziksel rahatsızlıklarla karakterize ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu "tükenmişlik" olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar ne yazık ki yalnızca o kişiyi memnun etmek için gereken önlemleri öğrenmede yardıma gereksinim duydukları açıktır. Öğretmenlerin, mesleklerinin onlara yüklediği sorumluluklar ve özel uygulamalar nedeniyle bu sendroma yakın oldukları düşünülerek mesleki tükenmişlik düzeyleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu konuda literatür incelendiğinde, yurt dışında tükenmişlik ve öğretmen tükenmişliği konusunda yapılmış çok sayıda araştırma olmasına karşın, Türkiye'de konuyla ilgili çalışmaların özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin stresli bir meslek sahibi olmaları sadece bu nedenlerle sınırlı değildir. Bunların yanı sıra öğretmenlerden gerçekleştirmeleri istenen çeşitli beklentiler vardır. Günümüzde öğretmenlerden beklenen, bireyleri sürekli ve hızlı bir şekilde değişim gösteren teknolojik bir topluma hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleriyle uğraşmalarıdır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Öğretmenlerde gözlenen tükenmişlik duygusal, düşünsel ve fizyolojik boyutlarda hissedilen tükenmişlikle karakterize edilir (Kyriacou, 1987). Anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri diğer meslek grupları (hemşireler, doktorlar, avukatlar vb.) ile karşılaştırıldığında ilkokul öğretmenlerinin diğer mesleklere göre yüksek oranda duygusal tükenmişlik ve başarı noksanlığı gözlenirken düşük düzeyde

duyarsızlaşma gözlenmiştir. Literatürde öğretmenlerde stres yaratan unsurları belirlemeye yönelik çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardaki şu unsurlar stres yaratan faktörler olarak özellikle dikkat çekmektedir: öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencideki gelişim geriliği, iş yükü fazlalığı, rol çatışması, meslektaşlarla iletişim/zayıf iş çevresi, yetersiz maaş, statü, zaman kısıtlılığı/kaynak kısıtlılığı, profesyonel olarak algılanma ihtiyacı (Guglielmi and Tatrow, 1998; Kyriacou, 1987; Kyriacou and Sutcliffe, 1979) öğretmenin yaşı, cinsiyeti, aynı iş yerinde çalıştığı süre, çalışılan çocuk sayısı, çalışılan sınıf düzeyi, aldığı eğitim, çocukların özellikleri, öğrenci yaşı, öğrenci-öğretmen çatışmaları vb. değişkenlerin tükenmişlik ile ilgili olduğunu göstermektedir (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Ülkemizde son 15 yılda birçok alanda önemli değişimler yaşanmaktadır. Eğitim de bu değişimlerden nasibini almaktadır. 1997-1998 eğitim öğretim yılında zorunlu eğitimin 8 yıla çıkması, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları, son 10 yılda açılan 97 üniversite ile toplam üniversite sayısının 200 lere dayanması, 4+4+4 olarak kamuoyunda bilinen değişikliklerle 60 aylık çocukların ilkokula başlaması ve öğrencilere serbest kıyafet uygulamaları eğitim alanında yaşanan değişimin temel örnekleridir. Bu değişimlerin 700 bine yaklaşan öğretmen sayısına sahip bir teşkilatı etkilemesi şüphesiz olağandır. Bu açıdan araştırmada özellikle de 2012-2013 yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 değişikliklerinin öğretmenlere yansımaları açısından ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıfta görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır.

1. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
2. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, eğitim alanında ülkemizde yaşanan son değişiklerden nasıl etkilenmektedir?
3. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile *cinsiyetleri* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile *medeni durumları* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile görev yaptıkları *sınıfın mevcudu* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile *mesleki kıdemleri* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile *yaşları* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sınıflarındaki *öğrencilerin yaş düzeyleri* arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, ilkokul birinci sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayan ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 1999: 81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Başakşehir, Ümraniye, Pendik, Gaziosmanpaşa, Küçükçekmece, Sultanbeyli, Beyoğlu ve Esenler ilçelerinde bulunan birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden 13 ilkokulun birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evren içerisinden random olarak seçilen 135 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin "Cinsiyet" Değişkenine Göre Durumu

Cinsiyet	f	%
K	81	60,0
E	54	40,0
Toplam	135	100,0

Örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin cinsiyet açısından kadın sınıf öğretmenleri lehine bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin "Medeni Durum" Değişkenine Göre Durumu

Medeni Durum	f	%
Evli	96	71,1
Bekar	39	28,9
Toplam	135	100,0

Örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin medeni durum açısından evli sınıf öğretmenleri lehine bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin "Sınıf Mevcudu" Değişkenine Göre Durumu

Sınıf Mevcudu	f	%
0-25 arası	54	40,0
25-40 arası	44	32,6
41 ve üzeri	37	27,4
Toplam	135	100,0

Örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu açısından 0-25 arası sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenleri lehine bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin "Mesleki Kıdem" Değişkenine Göre Durumu

Mesleki Kıdem	**f**	**%**
1-10 yıl arası	57	42,2
11-20 yıl arası	47	34,8
21yıl ve üzeri	31	23,0
Toplam	135	100,0

Örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem açısından 1-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri lehine bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin "Öğretmen Yaşı" Değişkenine Göre Durumu

Öğretmen Yaşı	**f**	**%**
21-30 arası	53	39,3
31-40 arası	57	42,2
41 ve üzeri	25	18,5
Toplam	135	100,0

Örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin yaş açısından 31-40 yaşa sahip sınıf öğretmenleri lehine bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin sınıflarında çoğunlukta olan"Öğrenci Yaşı" Değişkenine Göre Durumu

Öğrenci Yaşı	**f**	**%**
5	40	29,6
6	75	55,6
7	20	14,8
Toplam	135	100,0

Örnekleme giren sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerinin çoğunluğunun yaşı açısından bakıldığında da 6 yaşındaki öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıfa sahip sınıf öğretmenleri lehine bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada verilerin toplanması için Maslach tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ve duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarından meydana gelen ölçeğin Türkçe' ye uyarlanmasında doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb. mesleklerden oluşan 235 kişilik bir grupla ön deneme yapılmıştır.

Bu uygulamada elde edilen verilerin analizi sonucunda ölçekte bazı değişiklikler yapılmıştır. Orijinal formundaki "hiçbir zaman", "yılda birkaç kere", "ayda bir", "ayda birkaç kere", "haftada bir", "haftada birkaç kere", "her gün" şeklinde yedi basamaklı yanıt seçenekleri, Türkçe uyarlamasında "hiçbir zaman", "çok nadir", "bazen", "çoğu zaman", "her zaman" şeklinde beşli yanıt seçenekleri olarak düzenlenmiştir.

"Duygusal Tükenme" ve "Duyarsızlaşma" alt boyutları olumlu, "Kişisel Başarı" alt boyutu ise olumsuz ifadeler içermektedir. Olumsuz ifadelerin ters yönde puanlanmaları gerekmektedir. Bu nedenle Duygusal Tükenme (DT) ve Duyarsızlaşma (D) alt ölçeklerinden yüksek puanlar, Kişisel Başarı (KB) alt ölçeğinden düşük puanlar almak tükenmişliği ifade etmektedir. Buna göre DT ve D alt ölçeklerini oluşturan maddeler; "hiçbir zaman = 1, çok nadir = 2, bazen = 3, çoğu zaman = 4, her zaman = 5" şeklinde, KB alt ölçeğini oluşturan maddeler ise ters puanlama ile "her zaman = 0, çoğu zaman = 1, bazen = 2, çok nadir = 3, hiçbir zaman = 4" şeklinde puanlanır. Bu şekilde alt ölçek puanları hesaplanır. Bu üç alt ölçeklerden alınan puan arttıkça tükenmişlik düzeyi de artmaktadır.

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğin düşük, orta ve yüksek düzeylerde yaşanan, duygu düzeyine bağlı sürekli bir değişken olarak ele alındığı görülmektedir. Literatürde, tükenmişlik alt boyutları puanlarının toplanarak bir tek tükenmişlik puanı elde edilebileceğini savunanların yanı sıra çoğunlukla tükenmişlik var olan ya da var olmayan diye iki gruba ayrılan bir değişken olarak kavramlaşmamıştır (Kayabaşı, 2008: 199).

MTE ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği Ergin (1992) tarafından iki yöntemle hesaplanmıştır. Birinci yöntemde, her alt boyut için iç tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. 552 kişilik denek gruptan elde edilen verilere göre ölçeğin özgün formuna ilişkin güvenirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.65, Kişisel Başarı 0.72. İkinci yöntemde ise ölçeğin güvenirliği test/tekrar test ile incelenmiştir. Denek grubundan 99 deneğe tekrar ulaşılarak elde edilen verilere göre güvenirlik katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83, Duyarsızlaşma 0.72, Kişisel Başarı 0.67.

Araştırmada yer alan alt problemlerin çözümlenmesinde betimsel istatistik yöntem ve tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 13.00 programı kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin olarak öncelikle frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama ($\overline{X}$) hesaplanmış, daha sonra demografik değişkenlerle tükenmişlik arasındaki ilişkiyi bulmak için de t-testi ve tek yönlü varyans analizi (F) hesaplanmıştır. Sonuçlar $p<.05$ düzeyinde test edilmiştir. Tek yönlü varyans analizinin sonucunda p değeri anlamlı çıkanlar için tukey testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştıranın alt problemleri doğrultusunda yapılan istatistiki analizler verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyi

N	$\overline{X}$	S	Asgari puan	Azami puan
135	3,59	.48799	2,55	4,82

Tablo 7 incelendiğinde 1' den 5'e kadar puanlama yapılan envanterde 135 sınıf öğretmeni içerisinde tükenmişlik düzeyi puanları 2,55 ile 4,82 arasında değiştiği görülmektedir. İlkokul 1. sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ortalamasının da 3,59 olduğu anlaşılmaktadır. 1,00-2,33 puanları arası düşük düzey tükenmişlik, 2,34-3,67 puanları arası orta düzey tükenmişlik, 3,68-5,00 puanları arasının da yüksek düzey tükenmişlik olarak belirlenen araştırmada ilkokul 1. sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve yüksek düzey tükenmişliğe çok yakın olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerine Göre Eğitim Sistemindeki Değişikliklerin Tükenmişliğe Etkisi

Mesleki tükenmişliğiniz, son eğitim değişikliklerinden nasıl etkilenmiştir	f	%
Olumlu etkilenmiştir.	17	12,6
Etkilenmemiştir.	33	24,4
Olumsuz etkilenmiştir.	85	63,0
Toplam	135	100,0

İlkokul 1. sınıf öğretmenlerine araştırma kapsamında tükenmişliğin tanımı yapılmış ve eğitim alanında ülkemizde yaşanan son değişiklerden (özellikle 2012-2013 öğretim yılında uygulanan 4+4+4 değişiklikleri) tükenmişliklerinin nasıl etkilendiği sorulmuştur. Buna göre 1. sınıf öğretmenlerinin sadece %12,6' sı bu değişikliklerinin tükenmişliklerini olumlu etkilediği, %63' ü de tükenmişliklerini daha da arttırdığını belirtmişlerdir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumunun "Cinsiyet" Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**S**	**t**	**p**
Toplam Puan	K	81	3,52	.42	1,971	0,051
	E	54	3,69	.55		

* p>0.05, sd=133

Tablo 9'da, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumunun cinsiyet değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(133)}$ =1.971; p>0.05]. Kadın öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.52 iken, bu değer erkek öğretmenlerde $\overline{X}$=3.69 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiki olarak anlamlılık göstermemekle birlikte erkek öğretmenlerin tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Kayabaşı'nın (2008), "Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri" adlı araştırmasının sonucuna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin kişisel başarı düzeyinin bir belirleyicisi olduğu, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın birer belirleyicisi olmadığı görülmüştür. Yine Aksu ve Baysal'ın (2005), "İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik" adlı araştırmasının sonuçlarına göre de, ilköğretim okulu müdürlerinin tükenmişliklerini algılamaları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu bakımdan bulgular bu araştırmayla bazı noktalarda benzerlik göstermektedir.

Peker'in (2002), "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler" adlı araştırmasının sonuçlarına göre ise mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yani erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik göstermişlerdir. Bulgular bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumunun "Medeni Durum" Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	**N**	$\overline{X}$	**S**	**t**	**p**
Toplam Puan	Evli	96	3,65	.49	2,338	0,021
	Bekâr	39	3,44	.44		

* p<0.05, sd=133

Tablo 10'da, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumunun medeni durum değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(133)}$ =2.338; p<0.05]. Evli öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3,65 iken, bu değer bekâr öğretmenlerde $\overline{X}$=3,44 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre evli öğretmenler bekâr öğretmenlere göre daha tükenmiş durumda olduklarını belirtmişlerdir.

Başol ve Altay'ın (2009), "Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasının sonuçlarına göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında Kişisel Başarı alt boyutu dışında bekâr öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin istatistikî bakımdan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumunun "Sınıf Mevcudu" Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tükenmişlik Durumu	**VARYANSIN KAYNAĞI**	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**
Tükenmişlik Durumu	Gruplar Arası	.698	2	.349	1.475	.232
	Gruplar İçi	31.213	132	.236		
	TOPLAM	31.910	134			

0-25 arası(54) $\overline{X}$=3.49 **25- 40 arası(44)** $\overline{X}$=3.62 **41 ve üzeri(37)** $\overline{X}$=3.67

Tablo 11'de, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumunun sınıf mevcudu değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2\text{-}132)}$ = 1.475, p>0.05], 0-25 arası mevcuda sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.49 iken, 25-40 arası mevcuda sahip öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.62, bu değer 41 ve üzeri mevcuda sahip öğretmenlerde $\overline{X}$=3.67 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiki olarak anlamlılık göstermemekle birlikte bulgular sınıf mevcudu arttıkça özellikle de 41 ve üzerine çıktıkça sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri artmaktadır.

Karacan'ın (2012), "Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği" adlı çalışmasına göre öğretmenlerin sınıfındaki öğrenci sayısına göre tükenmişlik düzeyleri toplam puanlar ile tüm alt boyutlarda farklılık göstermemiştir. Bu bakımdan sonuçlar bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumunun "Mesleki Kıdem" Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tükenmişlik Durumu	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p
Tükenmişlik Durumu	Gruplar Arası	.856	2	.428	1.818	.166
	Gruplar İçi	31.055	132	.235		
	TOPLAM	31.910	134			

1-10 yıl arası(57) $\overline{X}$=3.56 **11- 20 yıl arası(47)** $\overline{X}$=3.54 **21 yıl ve üzeri(31)** $\overline{X}$=3.74

Tablo 12'de, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumunun mesleki kıdem değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu mesleki kıdem değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2\text{-}132)}$ = 1.818, p>0.05]. Çalışma yılı 1-10 yıl arası olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.56 iken, çalışma yılı 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.54, çalışma yılı 21 yıl ve üzeri yıl olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.74 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiki olarak anlamlılık göstermemekle birlikte bulgular sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin 21 yıl ve üzerine çıkmasıyla beraber tükenmişlik düzeylerinin de artmakta olduğunu göstermektedir.

Karacan'ın (2012), "Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği" adlı çalışmasına göre mesleki kıdemlerine göre tükenmişlik düzeylerinde farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma sonucu bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Koçak'ın (2009), "Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına göre okul yöneticilerinin mesleki kıdemlerine göre Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmadığı, Kişisel başarı alt boyutunda ise; 5 yıl ve daha az yöneticilik yapanların tükenmişlik düzeylerinin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında yöneticilik yapanlara göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bulgular bu araştırma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumunun "Öğretmen Yaşı" Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tükenmişlik Durumu	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p
Tükenmişlik Durumu	Gruplar Arası	1.099	2	.549	2.353	.059
	Gruplar İçi	30.812	132	.233		
	TOPLAM	31.910	134			

20-30 arası(53) $\overline{X}$=3.60 **31- 40 yıl arası(57)** $\overline{X}$=3.51 **41 ve üzeri(25)** $\overline{X}$=3.76

Tablo 13'te, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumunun öğretmenin yaşı değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu öğretmenin yaşı değişkenine göre de kıdem değişkeninde olduğu gibi anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-132)}$ = 2.353, p>0.05]. 20-30 yaş arasında olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.60 iken, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.51, 41 ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise $\overline{X}$=3.76 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu fark istatistiki olarak anlamlılık göstermemekle birlikte bulgular sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinde olduğu gibi yaşlarında da yükselme oldukça tükenmişlik düzeylerinin de artmakta olduğunu göstermektedir.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin'in (2007), "Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasındaki fark anlamlı bulunurken öğretmenlerin yaşları ile Kişisel Başarı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Babaoğlan'ın (2006), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik" adlı çalışmasına göre de okul yöneticilerinin duygusal tükenmeleri yaşa göre değişmemektedir. Araştırma sonucu bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Durumunun "Öğrenci Yaşı" Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tükenmişlik Durumu	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p
Tükenmişlik Durumu	Gruplar Arası	.150	2	.075	.311	.733
	Gruplar İçi	31.761	132	.241		
	TOPLAM	31.910	134			

5 yaş(40) $\overline{X}$=3.55 **6 yaş(75)** $\overline{X}$=3.62 **7 yaş(20)** $\overline{X}$=3.56

Tablo 14'te, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumunun öğrencinin yaşı değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu öğrencinin yaşı değişkenine göre de anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(2-132)}$ = 0.311, p>0.05]. Yoğunlukla 5 yaş öğrencisine sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.55 iken, 6 yaş öğrencisine daha çok sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=3.62, daha çok 7 yaş öğrencisine sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ise $\overline{X}$=3.56 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu farklar istatistiki olarak anlamlılık göstermemektedir. 2012-2013 öğretim yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 değişiklikleriyle okula 60 aylık olarak başlayan çocukların yoğun olduğu sınıflar ile başlaması gereken yaşta birinci sınıfa başlayan çocukların sınıflarındaki öğretmenlerin tükenmişliklerinin birbirine yakın düzeyde olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İstanbul ilinden farklı sosyo-ekonomik seviyeleri temsil eden 13 ilkokuldaki birinci sınıf öğretmenlerinden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmayla, ilkokul birinci sınıf

öğretmenlerinin tükenmişlik durumu değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır;

- Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin 3.59 ortalama ile orta düzeyde olduğu görülmüştür.

- Sınıf öğretmenlerinin %12,6' sı eğitim alanında ülkemizde yaşanan son değişiklerin tükenmişliklerini olumlu etkilediği, %63 ü de tükenmişliklerini daha da arttırdığını düşünmektedirler.

- Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin *cinsiyetleri* arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Cinsiyet faktörü birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici bir özellik değildir.

- Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile *medeni durumları* arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Evli sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerinin diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

- Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile görev yaptıkları *sınıfın mevcudu* arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

- Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile *mesleki kıdemleri* arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

- Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile *yaşları* arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

- Birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sınıflarındaki *öğrencilerin yaş düzeyleri* arasında da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde yapılan birçok araştırmayla (Aksu ve Baysal, 2005; Babaoğlan, 2006; Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin, 2007; Kayabaşı, 2008; Karacan, 2012) benzer sonuçlar elde edildiği, bazı araştırmalarla da (Peker, 2002; Başol ve Altay, 2009; Koçak, 2009) farklılaşan sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Şüphesiz araştırmanın yapıldığı zaman, değişen ülke şartları, araştırmanın yapıldığı örneklem gibi unsurlar bu farklılıklarda etkili olmuş olabilir. Bu araştırmanın en önemli sonuçlarından birisinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek düzeye yakın olduğunun ortaya çıkmış olmasıdır. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerini başarıyla yapmasında yüksek tükenmişliğin olumsuz etkisini olacağı muhakkaktır. Bir diğer önemli sonuç da öğretmenlerin ülkede yapılan eğitim sistemi değişikliklerinin kendi tükenmişliklerini arttırdığını düşünmeleridir. Bunun temel sebebinin öğretmen, okul idarecisi gibi eğitimin önemli işgörenlerinin de karar sürecine dahil edilme beklentileri olduğu düşünülebilir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV) ve Eğitim Reformu Girişimince (ERG) hazırlanan "Erken Çocukluk Eğitimi ve '4+4+4' Düzenlemesi Raporu"na göre, velilerin isteğine bağlı olarak ilkokula kaydına izin verilen okul öncesi 5 yaş çağ nüfusunun sadece %14'ü ilkokula başladı. Bu yaş grubunda okul öncesi eğitime kaydolan öğrenci oranı ise %48 oldu. Veliler 5 yaş grubunda çocuklarını ilkokul yerine okul öncesi eğitime yönlendirmeyi tercih etti. Geriye kalan %38'lik dilimdeki çocuklar eğitim sisteminin dışında kaldı. Bu çocuklar gelecek eğitim

öğretim yılında okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayacaklar (ERG-AÇEV, 2013). Bu açıdan bakıldığında yapılan düzenlemenin ileriki öğretim yıllarında gerek öğretmenlerce gerekse de veli ve idarecilerce daha iyi anlaşılacağından ya da uygulamanın ilk dönütleri alınacağından tükenmişliği arttırıcı bir halden kurtulacaktır.

Gümüşel' e göre Türkiye'de eğitimin ulusal politikasının olmaması en büyük sorunların başında geliyor. Her gün yenilik yapmak, öğretmeni ciddi şekilde yoruyor, mesleğinden zevk almamasına yol açıyor. Öğretmenlerin temsilcilerine danışılmadan kararlar alınması onları mesleğe yabancılaştırıyor. Öğretmen mesleği, sevilerek yapılacak bir meslek. Önlem alınmazsa öğretmenler mesleklerine yabancılaşmaya devam edecek (Aktaran: Yılmaz, 2013).

KAYNAKÇA

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.

Aksu, A. ve Baysal, A. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 7-24.

Babaoğlan, E. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Düzce.

Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* 15 (58), 191-216.

Cordes, C. L. and Dougherty, T. W. (1993). A Review and Integration of Research on Job Burnout, *Academy of Management Review*, 18 (4), 621-656.

Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465- 484.

Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması. *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları,* 22-25 Eylül 1992, Hacettepe Üniversitesi, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.

ERG-AÇEV, (2013). Erken Çocukluk Eğitimi ve '4+4+4' Düzenlemesi Raporu. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ECE_ACEV_ERG_Rapor.pdf ad-resinden 25.05.2013 tarihinde alınmıştır.

Ergin, C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 22-25 Eylül 1992, Hacettepe Üniversitesi, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara.

Guglielmi, R. S. and Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68 (1), 61-99.

Karacan, A. (2012). *Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitilebilir ve Öğretilebilir Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin İncelenmesi "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Yayıncılık.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (20), 191-212.

Koçak, R. (2009). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 65- 83.

Kyriacou, C. and Sutcliffe, J. (1979). Theacher Stress and Satifaction, *Educational Research*, 21 (2), 89-96.

Kyriacou, C. (1987). *Teacher Stress and Burnout*: An International Review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.

Maslach, C. and Leiter M. P. (1997). *The Truth About Burnout*, San Francisco: Jose-Bass Publishers.

Mestçioğlu,Ö.(2007).*Tükenmişlik Sendromu*, Alındığı Tarih 08.02.2013. http://www.psikonet.com/konu.asp?kid=203

Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Alındığı Tarih 08.02.2013. http://akademik.mu.edu.tr/sayfa.aspx?skod=1518&bkod=06020000

Peker, R. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV (1), 305-318.

Schwab, R. L., Jackson, S.,E. and Schuler R. S. (1986). Educator Burnout: Sources And Consequences, *Educational Research Quarterly*, 10 (3), 14-30.

Şıklar, E. ve Tunalı, D. (2012). Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi: Eskişehir Örneği, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33, 75-84.

Tuğrul, B. ve Çelik E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (12), 1-11.

Yılmaz, Ö. (2013). *Öğretmenler de tükenir mi?* Alındığı Tarih 03.06.2013. http://www.haberturk.com/polemik/haber/849692-ogretmenler-de-tukenir-mi

KIYAFET SERBESTLİĞİNİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD.

mkdemir2000@yahoo.com

Oğuz KAYALIOĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni

oguzkayalioglu@hotmail.com

ÖZET

Türkiye, 2012 yılının son aylarında önemli bir eğitimsel değişikliğin daha kararını aldı: okullarda kıyafet serbestliği. Yapılan yönetmelik değişikliğiyle 2013-2014 Eğitim Öğretim yılından itibaren okullarda kılık kıyafet serbestliği getirildi. İlk başta özel okullarda velilerin %60' ının onayıyla kurallar çerçevesinde kıyafet seçme özgürlüğü söz konusuyken Milli Eğitim Bakanlığı' nın en üst kademesinde meydana gelen değişim sonrası ülkenin tüm özel ve devlet okullarında bu onayın alınması durumu ortaya çıktı. Yaşanan sürecin velileri, öğrencileri ve de öğretmenleri etkileyeceği şüphesizdir. Bu araştırma da bu önemli değişimle ilgili olarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yapıldı. İzmir ili Bornova ilçesinde 188 sınıf öğretmenine araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçek uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kıyafet seçiminde okulun kararının önemli olduğunu, kıyafet serbestliğinin yararlı olmayacağını, idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin uygulamaya geçiş için hazır olmadıklarını, ülkenin bölgesel farklılıklarının (coğrafi, kültürel, ekonomik vb.) uygulamanın önünde engel teşkil ettiğini, uygulamanın ilkokullarda disiplin sorunlarına yol açacağını, öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkları ortaya çıkaracağını ve gruplaşmalara yol açacağını, marka kıyafetler alma yönünde ailelere baskı unsuru oluşturacağını, uygulamanın ülkemiz için erken olduğunu ve sınıfta demokrasi ortamı oluşturmaya katkı yapmayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin uygulamaya daha olumlu baktıkları ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin kıdem açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Serbest kıyafet, sınıf öğretmeni, ilkokul, öğretmen görüşü.

ABSTRACT

Turkey has taken a decision of another important educational change in the last months of 2012: *free clothing at school*. Free clothing at school has been brought with the amendment of regulation since 2013-2014 academic years. At first, the free clothing was a question with the approval of % 60 parents at private schools within the frame of rules, the case of taking this decision has happened in all the private and state schools after the change that has happened at the top of Ministry of National Education. It is undoubted that this process will affect parents, students and also teachers. This study has been done to ask teachers' views about this important change. According to results obtained with an application of measurement developed by researchers to 188 class teachers in Bornova in İzmir, most of the class teachers are in the opinion that the decision of the school is important in clothes choice; free clothing will not be beneficial; managers, teachers, students and parents are not ready to the transition of this application; regional differences (geographical, cultural, economic etc.) in the country are all a handicap to this application; this application will cause discipline problems at primary school; it will reveal the socio-economic differences and make way for groupings among students, it will constitute pressure on families to buy labeled clothes, it is early for our country and it will not contribute to form a democracy environment in the classroom. Also it is understood that men teachers take a bright view of this application and the view of class teachers form meaningful awareness from the aspect of experience.

Key words: Free clothing, class teachers, primary school, teachers' view.

GİRİŞ

1925'lerden itibaren yavaş yavaş, 3 Aralık 1934'den sonra da kanunen ülke çocuklarının okul kıyafetleri beyaz yakalı siyah önlük olmuştur. 1988 yılından itibaren de önlüğün rengi maviye dönmüştür (Ergir, 2008). 2012 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı, velilerin %60'ı okul üniformasının kullanımına devam edilmesi yönünde görüş bildirmediği takdirde, serbest kıyafet uygulamasına geçileceğine dair bir yönetmelik değişikliği gerçekleştirmiştir. Bu yönetmelik "27 Kasım 2012 tarih 28480 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik" olarak kayıtlara geçmiştir. Böylece Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kılık ve kıyafetlerine dair usul ve esasları düzenleyen 31 yıllık yönetmelik değiştirilmiştir. Yani 1981 yılında yayımlanan yönetmelikteki siyah önlük, beyaz yaka, kız öğrencilerde örgülü saç, beyaz kurdela uygulaması tarihe karıştı. Tekrar bir değişiklik gerçekleşmezse 2013-2014 Eğitim Öğretim yılından itibaren okullarda kılık kıyafet serbestliği geliyor.

Tek tip kıyafet uygulamasının kaldırılması yönündeki çalışmalar, 1995 yılına kadar uzanıyor. Bakanlığın Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 1995-1996 eğitim öğretim yılında ilk ve orta öğretimde önlük giyilmesi konusunda öğrencilerin, eğitimcilerin, velilerin, eğitim sendikası, dernek ve vakıf temsilcilerinin görüşlerinin de alındığı 6 bin 500 kişi üzerinde anket çalışması yapıldı. Çalışmada "*Önlük/forma giymekten hoşlanıyor musunuz?"* sorusuna ilköğretim 4. ve 5. sınıfların oluşturduğu 1. kademe öğrencilerinin %71,3'ü, ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin %33,7'si ve lise öğrencilerinin %38,4'ü 'evet' yanıtını verirken soruya 'hayır' cevabını verenlerin oranı 1. kademede %28,7, iken 2. kademede %66,3 ve liselerde %61,6'dır. "*Okul dışında herhangi bir kıyafetle okula gelmeyi tercih eder miydiniz?"* sorusunu 1. kademe öğrencilerinin %42,5'i, 2. kademe öğrencilerinin %67,7'si ve lise öğrencilerinin %67,1'i 'evet' şeklinde cevaplamıştır. (http://www.manavgatesnaflari.com/haberler/274-6-bin-500-kisiye-serbest-kiyafet-karari-soruldu.html).

4 Mayıs 1920' de Rıza Nur' un ilk Milli Eğitim Bakanımız olmasından bugünlere 93 yılda 76 bakan görmüş bir ülkede, başka bir ifadeyle yaklaşık 15 aylık ömre sahip bakanlarla eğitim teşkilatını yönetmeye çalışan bir ülkede değişimin rutin bir hal alması doğaldır. Serbest kıyafetle ilgili olarak 74. Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu döneminde başlayan çalışmalar, 75. Bakan Ömer Dinçer zamanında karara dönüştü. Okuldaki kılık kıyafete sınırlamalar olduğunu söyleyen Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer, siyasî sembol içeren simge, şekil ve yazıların yer aldığı fular, bere, şapka, çanta ve benzeri materyalleri kullanılması, vücut hatlarını belli eden şort, tayt gibi kıyafetler ile diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek giyilmesi ve kız öğrencilerin makyaj yapması yasak olduğunun altını çizdi. Yönetmelik aslına ilk çıktığında devlet okullarında serbest kıyafete geçileceği Özel kurumlarda ise, velilerin en az yüzde 60'nın onayıyla, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerde, okul yönetimlerince okul kıyafeti belirlenebileceği vurgulanıyordu. Bakan değişimi sonrası bu veli onayı uygulaması tüm okullara genişletildi. Milli Eğitimin 76. Bakanı Nabi Avcı döneminde de kararın uygulanması dönemi başlıyor.

Türkiye'deki okullarda üniforma zorunluluğu kaldırılırken, batılı ülkelerde üniformanın terk edilip serbest giyime geçilmesi yolundaki süreç tersine dönmüş gibidir. Dünyadaki uygulamalara bakıldığında, bazı eğitimcilerin üniformanın öğrencilerin disiplini, grup kimliği ve okuldaki dayanışma açısından olumlu bir işlev

gördüğünü düşündükleri ve bundan dolayı üniformayı savundukları görülmektedir. Dünyada güçlü eğitim geleneği olan saygın okullar genellikle üniforma uygulamaktadır. **İngiltere** gibi ülkelerde üniforma halen yaygın olarak uygulanmaktadır ve bakanlık okullara üniformayı ısrarla tavsiye etmektedir (UK Department of Education, 2012). **ABD'**de devlet okullarının çoğunda serbest kıyafet uygulanırken, New Orleans (%95), Cliveland (%85), Chicago (%80), Boston (%65) ve Miami (%60) gibi bazı şehirlerde devlet okullarının büyük çoğunluğunda öğrenciler üniforma giymek zorundadırlar. Görüldüğü üzere, bazı okullar üniforma kullanmayı tercih etmektedirler. Bunun arkasında yatan temel neden, okullardaki disiplini sağlamaktır. ABD'de 1999-2000 eğitim yılında okul müdürlerinin %12'si okullarında üniforma talep ederken, 2009-2010 eğitim yılında bu talepte bulunan okul müdürlerinin oranı %19'a çıkmıştır (Robers, Zhang ve Truman, 2012). ABD' de "okul üniforması" tartışması yıllardır yapılıyor. Şu anda ABD'nin devlet okullarında, üniforma uygulaması yapan okul sayısı %55 görünüyor ve Amerika'nın tüm eyaletlerinde bu durum yaygınlaşmaktadır. **İspanya**'da Üniforma uygulaması okulların tercihine bırakılıyor**. Japonya**'da eğitim sisteminde serbest kıyafet hiç yer almamıştır. **Japonya**'da öğrenciler mevsimine göre farklı üniformalar giymektedir. **Almanya**'da hala ülkede serbest kıyafet uygulaması devam etmektedir. **İngiltere**'de serbest kıyafet uygulamasını bir süre deneyen İngiltere, bu süreçte yaşanan sorunlardan dolayı üniformaya dönüş yaptı. **Avustralya**'da, üniforma giyilen bu kıtada polo yaka tişört, pantolon veya etek giyilebiliyor. **Hong Kong, Singapur, Arjantin, Brezilya** gibi ülkelerde de üniforma giyilmekte**. İtalya** ve **İsrail'**de birkaç yıldır tek tip kıyafet geçme süreci yaşanmaktadır (Karaman, 2013).

Okullarda tek tip kıyafet zorunluluğunu savunanların temel yaklaşımına göre güvenli ve disiplinli bir öğrenme ortamı iyi bir okulun birinci şartıdır. Okullardaki tek tip kıyafet uygulaması da disiplin problemlerini azaltma ve okul güvenliğini artırmada oldukça yararlı bir yöntemdir. Lehteki bir diğer görüş ise öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle yaşanabilecek sorunların bir bölümünün önüne geçmesi açısından tek tip kıyafetin gerekli olduğudur (Erkan, 2003: 270-271).

Gregory (1996), benzer özelliklere sahip ancak tek tip kıyafet uygulaması olan ve olmayan iki okulu karşılaştırdığı araştırmasında uygulamanın gerçekleştirildiği okulda daha yüksek devam oranı, benlik saygısı ve akademik başarı tespit etmiştir. Kıran'ın (2001) araştırmasındaki bulgular ise tek tip kıyafet uygulamasını destekler mahiyettedir. Denizli ilinde gerçekleştiren araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler ve veliler genellikle sosyo-ekonomik farklılıkların yaratacağı sorunlarla ilgili gerekçelerle serbest kıyafet uygulamasına karşı çıkmaktadırlar.

Erkan (2003: 271)' in aktardığına göre Kaliforniya'da Long Beach bölgesinde zorunlu kıyafet uygulamasına başlanan ilk yılın sonunda devamsızlıkta %32, okul suçlarında %36, kavgalarda %51, vandalizmde ise %18'lik bir azalma görülmüştür (Cohn, 1996). Bu araştırmanın sonuçları çok büyük etki yaratarak uygulamanın yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır. Caruso (1996) ABD'ndeki 7 eyalette öğretmen ve okul yöneticilerinin tek tip kıyafet uygulamasının disiplin problemlerini azalttığı ve iftihar listesine giren öğrenci sayısını artırdığını ifade ettiklerini saptamıştır. Bir başka okul bölgesinde uygulamadan önce tek tip kıyafete velilerin desteği %80 iken uygulamadan bir yıl sonra bu oran % 100'e çıkmıştır (Loesch, 1995). Bir okul yöneticisi meslek örgütünün (National Association of Elemantary School Principals) yaptığı anket çalışmasının sonuçları da benzer biçimdedir (NAESP, 2000). Ankete katılan 755 okul müdüründen %71 'inin okulunda tek tip kıyafet uygulaması olmamasına karşın, uygulamanın lehinde görüşler (okulun toplumdaki imajına katkı, sınıf

disiplinine katkı, okul ruhuna katkı, ders konsantrasyonuna katkı, öğrenci güvenliğine katkı ve akran baskısını azaltma) ağırlıktadır.

Ellerinde 3 milyar dolarlık bir stok bulunduran ve 1 milyon kişinin çalıştığı tekstil sektöründen yoğun itirazlar gelmeye başladı. 16 milyon öğrenciyi ve bir o kadar da veliyi yakından ilgilendiren karar (Bahadır, 2010) ülkeni her kesimin gündeminde ağır bir yere sahip olmuştur. Bahadır (2010)' a göre zengin kesim çocuklarını ya kolejlerde ya da özel okullarda okutmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler okuldaki arkadaşlarını okul dışında da görmekte ve beraber oyun oynayıp vakit geçirmektedir. Kendi aralarında okul dışında paylaştıkları sosyal ortamlarda sorun yaşamayan nesillerin arasına sanki gündemde olamayan bir ayrımcılık sokulmaya çalışılıyor. Zengin-fakir ayrımının zaten öğrenciler farkındadırlar. Dolayısıyla sokak kıyafeti ile arkadaşının yanında rahat rahat oyun oynayabilen bir çocuk hayli hayli aynı kıyafetle sınıfına gelebilecektir… Ayrıca okullarda halen yaşanmakta olan aşağıya sarkmış kravat ve gömleklerin fora olduğu disiplin sorunları da kendiliğinden çözülmüş olacaktır.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Genel Başkanı Prof. Dr. Tuncay Ergene' ye göre, tek tip kıyafetin gerekçelerinden biri "kişilerin yoksulluklarının bulunması" olduğu, bunun da ülkenin bazı bölgelerinde belki geçerli olduğu fakat özellikle son 10 yıl içerisinde ülkemizde ciddi gelişmeler gözlendiği dolayısıyla çocukların kendi tercihleri olan renklerle, kendi tercihleri olan kıyafetleriyle eğitimlerine devam etmesinin yararlı olacağını ifade etmektedir. Ona göre eğitim, insanları geleceğe hazırlamak değildir; yaşamın kendisidir. Yaşamın kendisinde olan bu çeşitliliğin de eğitim ortamlarına yansıması doğaldır (NPGRUP, 2013).

Bahadır (2010)' a göre eğer serbestîliğin maddi külfet getireceğini savunanlardansanız, şunu biliniz ki şu anki kıyafetler bile velilere bir yük getirmektedir. Öğrenci her okul değiştirdiğinde farklı bir kıyafet uygulamasının olması velilere ayrı bir külfet getirmektedir… Eğer zorunlu kıyafet olmadan disiplin ve eğitim olmayacak olsaydı halk eğitimlerde ve üniversitelerde eğitimin çoktan yapılamaz hale gelmesi gerekirdi… Bu uygulama duyulan kaygıların aksine hem öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayacak hem de velileri her yıl ek bir maddi külfetten kurtaracaktır. Zaten veliler çocuklarına bayramda, seyranda elbise aldığı için okula özel bir kıyafet almak zorunda kalmayacaktır.

Yeni uygulamanın özgürlüğü ve girişimciliği teşvik edici, tek tip, özgüven kırıcı itaat kültürünü ortadan kaldırıcı olduğunu belirten Nevzat Tarhan, gençlerden hep girişimci ve özgüvenli olmaları istendiğini serbest kıyafetin bunun için bir fırsat olduğunu vurgulayarak, uygulamanın öğrencilere, hayatta daha fazla ve daha az şanslı olanlara nasıl davranması gerektiğinin öğretilmesi anlamında da fırsat olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Özdemir, 2013). Belki önlük zamanında savaştan yeni çıkmış yoksul halkın arasında sınıf farklılıklarının ortaya çıkmasını engellemek için önemli idi ama teknolojinin ışık hızıyla ilerlediği, facebook ve twitter gibi sosyalleşme ağlarının olduğu günümüzde anlamını yitirmiştir. Bu devirde zaten gençler istedikleri gibi sosyalleşebilmekte ve birbirleri ile birçok konuyu paylaşabilmektedirler (Bahadır, 2010).

Pedagoji Derneği Başkanı Mehmet Teber'e göre de "*Statü farkı birçok şeyde var. Ayakkabıda da statü farkı var. Ailesinin çocuğun cebine koyduğu harçlık, çocuğun kantinle olan ilişkisi, statüyü ortaya çıkarıyor. Beslenme çantası, silgisi, kalemi, kalem kutusu, cep telefonu olması ya da olmaması, olduğunda markası statü farkını ortaya çıkarıyor. Bu, kıyafetle kurtarılacak mesele değil. Zaten herkes her şeyi biliyor. Bırakalım*

çocuklar kıyafetinde de farkı görsün. Diyelim ki, statü farkı ortaya çıktı, çocuk bunu anladı, kıyafetle daha bariz ortaya çıkıyor. Bunu hayatın doğal süreci olarak görüyorum. Herkes ailesinin seviyesini bilir, ona göre ister ailesinden. Çocuk ısrarcı olabilir. Bunun, doğal bir süreç olarak karşılanması gerektiğini düşünüyorum. Nasıl ki yetişkinler olarak hepimizin çeşitli konumlarda arkadaşları var, onlar bizi rahatsız etmiyor. Bu, çocuğu hiç rahatsız etmez. Doğallığı bozmaya gerek yok. Çocuk bunu görsün, fark etsin. Bundan ders çıkarır, belki diğerinin ona yardım etmesine vesile olur." Serbest kıyafetle ilgili bir diğer kaygı "çocukların marka takıntısı olması, bunun daha bariz hale gelmesidir, Teber' e göre "*Varsa bu takıntı, bu da ortaya çıksın. Çıksın ki, biz bunu çözmeye çalışalım. Ailesini zorlasın ki, aile buna çözüm üretmeye çalışsın. Toplumu zorlasın ki, toplum bunun için bir şeyler yapmaya çalışsın. Kıyafetleri tek tip yaparak, marka takıntısını, algısını engellemek veya yok etmek mümkün değildir*" (NPGRUP, 2013).

Araştırma şirketi A&G, Türkiye genelinde toplam 2.510 veli ve 504 öğretmenin serbest kıyafet uygulaması hakkındaki görüşlerini toparladı. Sonuçlara göre ankete katılan velilerin %81'i, öğretmenlerin de %83'ü eğitimin her kademesinde serbest kıyafet uygulamasına karşı çıkmaktadır. İlkokul ve Ortaokul için serbest kıyafet uygulamasını destekleyenlerin oranı %18'lerde kalırken lise için bu oran sadece %20 civarına geliyor. Araştırmaya göre serbest kıyafet uygulamasını yanlış bulma nedenleri açısından; velilerin %76' sı, öğretmenlerin %63' ü "*Dar gelirli ailelerin çocuklarının okullarda ezileceğini*", velilerin %48' i öğretmenlerin %30' u "*Evde her gün 'yarın okulda ne giyeceğim' tartışmasının yaşanacağını*", velilerin %31' i, öğretmenlerin %41' i "*Öğrenci olan ve olmayan anlaşılamayacağı için okulda güvenlik sorunlarının artacağını*", velilerin %24' ü, öğretmenlerin %38' i "*Okulda disiplini sağlamanın zorlaşacağını*", velilerin % 15' i, öğretmenlerin %23' ü ise "*Öğrencilerin okula ait olma duygusunun zayıflayacağını*" düşünmektedir. Bununla beraber veli ve öğretmenlerin yüksek oranda katıldıkları diğer görüşler şunlardır: serbest kıyafet uygulaması öğrencilerin derslerine odaklanmalarını engeller ve başarıyı düşürür, serbest kıyafet uygulaması dar gelirli ailelerin çocuklarının psikolojisini kötü yönde etkiler, serbest kıyafet uygulaması okullarda disiplin sağlamayı zorlaştırır, dar gelirli ailelerin çocukları mağdur olup ayrımcılığa uğrar, zengin ve yoksul çocuklar arasında gruplaşmalara neden olur, öğrenciler arasında oluşacak marka rekabeti hırsızlık olaylarını doğurur, öğrenciler kıyafet ve marka yarışına gireceği için aileler zor durumda kalır, uyuşturucu maddelerin okula girmesini kolaylaştırır, serbest kıyafet uygulaması ailelerin okul masrafını arttırır, devlet okullarındaki okul kıyafetinin belirlenmesinde velilerin kararlarının geçerli olmalıdır (http://fotoanaliz.hurriyet.com.tr/galeridetay.aspx?cid=67331&rid=4369&hid=22924422).

Görüldüğü gibi son 15 yıldır üzerinde tartışılan fakat problem olarak çok sayıda araştırmaya konu olmadığı anlaşılan kıyafet serbestliği uygulaması çok boyutlu olarak ülkeyi etkilemektedir. Öğretmenden idarecisine, öğrenciden veliye ve giyim sektörüne kadar birçok kesim bu kararın doğrudan muhatabı durumundadır. Bu araştırma da sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğini ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin okullarda kıyafetlerin nasıl olmasının gerektiğine ilişkin görüşleri nedir?
- Sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşleri *öğretmenlerin cinsiyetlerine* göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

- Sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşleri *öğretmenlerin kıdemlerine* göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Betimsel olarak düzenlenen bu araştırma, genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1999).

Evren-Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Bornova ilçesinde görev yapan 188 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bornova ilçesindeki 110 ilkokuldan rastgele seçilen 11 ilkokulun sınıf öğretmenleri araştırmada örneklem olarak seçilmiştir. Bu örneklemden çıkan sonuçlar Bornova ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerine genellenmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Cinsiyet Değişkeni Açısından Dağılımı

	f	%
Kadın	117	62,2
Erkek	71	37,8
Toplam	188	100,0

Tablo 1'den anlaşıldığı gibi örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin %62,2' si kadın, %37,8' i de erkek sınıf öğretmenidir.

Tablo 2. Örneklemin Kıdem Değişkeni Açısından Dağılımı

	f	%
0-5 yıl	36	19,1
6-10 yıl	41	21,8
11-15 yıl	35	18,6
16-20 yıl	36	19,1
21 yıl ve üzeri	40	21,3
Toplam	188	100,0

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin kıdemleri çok dengeli bir dağılıma sahiptir. 188 sınıf öğretmeninin 40' ı 21 yıl ve üzeri kıdeme sahipken, 0-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmen sayısı 36' dır. Diğer kıdemlere sahip öğretmen sayılarının da 35 ile 41 arasında değiştiği görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla 18 soruluk bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Uzman görüşleri alınması aşamasından sonra taslak ölçek 93 sınıf öğretmenine uygulanmış ve geçerlik için faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu .30 altında faktör yükü olduğu anlaşılan 3

madde ölçekten çıkartılmıştır. 15 sorudan oluşan ölçeğin güvenirliği için yapılan değerlendirmede de cronbach alpha değeri .84 çıkmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemlere göre sırayla tablolar halinde verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Kıyafetlerin Nasıl Olmasının Gerektiğine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine okullarda kıyafet uygulamasının nasıl olması gerekli olduğu sorusuna 3 seçenek sunulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 3' te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Okullarda Kıyafetlerin Nasıl Olmasının Gerektiğine İlişkin Görüşleri

	f	%
Tamamen serbest kıyafet olmalı	35	18,6
Her okul kendisi belirlemeli	139	73,9
Her okulun kıyafeti tek tip forma olmalı	14	7,4
Toplam	188	100,0

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçü (139 öğretmen) her okulun kendisinin kıyafet seçimini yapması gerektiğini düşündüğü yönündedir. Bu sonuç Milli Eğitim Bakanlığının son uygulama eğilimine de uygun bir sonuçtur. Bilindiği gibi önce özel okullarda %60 veli onayıyla kurallar çerçevesinde kıyafet seçimi yapılacağı kararı, devlet okullarına da genişletilmiştir. Bu açıdan bakanlığın kararına uygun bir sonuç söz konusudur. Sınıf öğretmenlerinin %18,6' sının kıyafet serbestîsini tamamen desteklediği, %7,4' ünün ise okullarda tek tip kıyafet uygulamasından yana olduğu ortaya çıkmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kıyafet Serbestliğine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ölçek amacıyla oluşturulan 15 soruluk ölçeğin her bir maddesine verilen yanıtlar tablalaştırılmış ve sunulmuştur.

Tablo 4. Okullarda yeni uygulanacak olan kıyafet serbestliğinin yararlı olacağını düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	123	65,4
Kısmen	44	23,4
Evet	21	11,2
Toplam	188	100,0

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (123 öğretmen) okullarda uygulanacak kıyafet serbestliğinin yararlı bir uygulama olmayacağı yönünde görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin %23,4' ü kısmen yararlı olabileceğini, sadece %11,2' si uygulamanın yararlı olacağını düşünmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin kıyafet serbestliğine geçişe hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	100	53,2
Kısmen	61	32,4
Evet	27	14,4
Toplam	188	100,0

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %53,2' si öğretmenlerin kıyafet serbestliğine geçiş için hazır olmadığını ifade etmektedir. Bu öğretmenler serbest kıyafetle gelen öğrencilerin sınıf yönetiminde zorluk yaşatacağını düşünüyor olabilir. Öğretmenlerin uygulamaya kısmen hazır olduğunu düşünenlerin oranı %32,4 iken öğretmenlerin tam olarak hazır olduğunu düşünenlerin oranı da %14,4' dür.

Tablo 6. Velilerin kıyafet serbestliğine geçişe hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	115	61,2
Kısmen	60	31,9
Evet	13	6,9
Toplam	188	100,0

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öğrenci velilerinin kıyafet serbestliğine hazır olup olmadığı sorusuna %61,2' si hazır olmadığını, %31,9' u kısmen hazır olduğunu, %6,9' u da velilerin hazır olduğunu düşünmektedir. Örneklemin önemli bir kısmının (115 öğretmen) velilerin hazır olmadığı düşüncesinde öğrencilere farklı kıyafetler almak açısından ekonomik olarak yaşanabilecek zorluklar neden olmuş olabilir.

Tablo 7. Öğrencilerinizin kıyafet serbestliğine geçişe hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	99	52,7
Kısmen	72	38,3
Evet	17	9,0
Toplam	188	100,0

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliği için öğrencilerin hazır olup olmadığına ilişkin görüşlerine göre öğretmenlerin yaklaşık yarısı hazır olmadıklarını, diğer yarısı da kısmen ya da tamamen hazır olduklarını düşünmektedir.

Tablo 8. Yöneticilerin kıyafet serbestliğine geçişe hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	113	60,1
Kısmen	57	30,3
Evet	18	9,6
Toplam	188	100,0

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okuldaki idarecilerin uygulamaya başlamaya hazır olma durumlarını şöyle değerlendirmektedir. Öğretmenlerin %60,1' ine göre idareciler uygulamaya hazır değildir,

yaklaşık %40' ına göre kısmen ya da tamamen hazır durumdadırlar. Şüphesiz buradaki en büyük kaygı okullarda öğrenci olanla olmayanın ayrılmasındaki zorluk ve güvenlik kaygısıdır.

Tablo 9. Okulların genel yapısının (okul iklimi, güvenlik) kıyafet serbestliğine geçişe hazır olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	129	68,6
Kısmen	44	23,4
Evet	15	8,0
Toplam	188	100,0

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı okulun genel yapısı açısından da uygulamaya hazır olunmadığını düşünmektedir. Sadece %31,4' lük bir kısmı ise kısmen ya da tamamen okulların hazır olduğunu düşünmektedir. Bu bulguların elde edilmesinde öğretmenlerin gerek öğrencilik gerekse de öğretmenlik hayatlarında sürekli okul kıyafeti giymelerinden kaynaklanabilir.

Tablo 10. Ülkenin bölgesel farklılıklarının kıyafet serbestliğine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	144	76,6
Kısmen	29	15,4
Evet	15	8,0
Toplam	188	100,0

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin en yoğun katılım gösterdikleri sorulardan birisi ülkenin bölgesel farklarının kıyafet serbestliğine uygun olup olmadığı sorusudur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %76,6' sı, 780,000 kilometrekarelik bir alanda farklı coğrafi özellikleri, farklı nüfus yoğunluklarının, farklı kültürel ve ekonomik özelliklere sahip ülkemizde bu farklılıkların kıyafet serbestliği açısından bir sorun olabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin sadece %23,4' ü tamamen ya da kısmen bölgesel farklılıkların uygulama açısından bir sorun teşkil etmeyeceğini düşünmektedir.

Tablo 11. Kıyafet serbestliğiyle okullarda disipline yönelik sorunlar ortaya çıkacağını düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	15	8,0
Kısmen	36	19,1
Evet	137	72,9
Toplam	188	100,0

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliği uygulamasının okullarda disiplin sorunlarına yol açacağını düşünenlerin oranı %72,9 olarak görülmektedir. Bu sonuç doğal bir sonuçtur. Çünkü uygulamaya karşı çıkanların genelde en büyük kaygılarının disiplinle ilgili sorunlar olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin ilkokullarda görev yapıyor olması bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Sınıf öğretmenlerinin yaklaşık

%27' si ise uygulamayla birlikte disiplin sorunlarının kısmen ya da tamamen ortaya çıkmayacağını düşünmektedir.

Tablo 12. Kıyafet serbestliğinin öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkları ortaya çıkaracağını düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	13	6,9
Kısmen	31	16,5
Evet	144	76,6
Toplam	188	100,0

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yoğun katılım gösterdikleri sorulardan birisinin de kıyafet serbestliğinin öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farkları ortaya çıkaracağı konusunda olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %76,6' sı bu soruya evet yanıtı verirken, %23,4' ü ise kısmen böyle bir ihtimalin olduğunu ya da olmadığını düşünmektedir.

Tablo 13. Kıyafet serbestliğinin öğrenciler arasında ayrışmaya/gruplaşmaya yol açacağını düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	22	11,7
Kısmen	40	21,3
Evet	126	67,0
Toplam	188	100,0

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %67' si kıyafet serbestliğinin öğrenciler arasında gruplaşmaya neden olacağını düşündüğü anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %33' ü ise bu soruya "kısmen olabilir" ya da "hayır olamaz" görüşünü taşımaktadır.

Tablo 14. Kıyafet serbestliğinin derslere karşı tutumu olumlu etkileyeceğini düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	115	61,2
Kısmen	46	24,5
Evet	27	14,4
Toplam	188	100,0

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %61,2' si serbest kıyafet uygulamasının derslere karşı olumlu tutum oluşturmayacağını düşündüğü görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %39' u ise kısmen ya da tamamen derslere olumlu tutum oluşturacağını düşünmektedir.

Tablo 15. Kıyafet serbestliğinin ailelere marka kıyafetler alma yolunda baskı oluşturacağını düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	14	7,4
Kısmen	46	24,5
Evet	128	68,1
Toplam	188	100,0

Tablo 15 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %68,1' i öğrencilerin uygulamanın başlamasıyla ailelere marka kıyafetler alma yönünde baskı yapacağını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık %32' si ise kısmen ya da tamamen tersi görüşe sahiptir.

Tablo 16. Kıyafet serbestliğinin ülkemiz için erken olduğunu düşünüyor musunuz?

	f	%
Hayır	37	19,7
Kısmen	40	21,3
Evet	111	59,0
Toplam	188	100,0

Tablo 16 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin %59' u ülkemiz için kıyafet uygulamasının erken olduğunu düşündüğü, %19,7' si ise uygulama için erken olmadığını düşünmektedir.

Tablo 17. Kıyafet serbestliğini öğrencilerin demokratik hakkı olarak değerlendiriyor musunuz?

	f	%
Hayır	72	38,3
Kısmen	63	33,5
Evet	53	28,2
Toplam	188	100,0

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yanıtlarının en dengeli olduğu sorulardan birinin "Kıyafet serbestliğini öğrencilerin demokratik hakkı olarak değerlendiriyor musunuz?" sorusu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %61,7' si kıyafet serbestliğinin kısmen ya da tamamen demokratik bir öğrenci hakkı olduğunu düşünürken, %38,3' ü bunun bir demokratik hak olmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır.

Tablo 18. Kıyafet serbestliği sınıfta demokrasi ortamı geliştirir mi?

	f	%
Hayır	95	50,5
Kısmen	48	25,5
Evet	45	23,9
Toplam	188	100,0

Tablo 18 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısı kıyafet serbestliğinin sınıfta demokrasi ortamı oluşturmaya katkı yapmayacağını, diğer yarısının da kısmen ya da tamamen demokrasi ortamına katkı yapacağını düşündüğü anlaşılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Kıyafet Serbestliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizi

Sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşlerinin öğretmen cinsiyeti değişkenine göre analizi için bağımsız gruplar için t-Testi tapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 19' da sunulmuştur.

Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Kıyafet Serbestliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	p
Kıyafet Serbestliğine İlişkin Görüşler	K	117	1,82	.23	6,571	0,023
	E	71	2,07	.28		

* $p<0.05$, sd=186

Tablo 19' da, sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşlerinin *cinsiyet* değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(186)}$ =6.571 $p<0.05$]. Kadın sınıf öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=1,82 iken, bu değer erkek sınıf öğretmenlerinde $\overline{X}$=2,07 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu sayısal fark, istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulguya göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha kıyafet serbestliği uygulamasına daha olumlu baktıklarını belirtmişlerdir. Yani kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre uygulamaya karşı daha olumsuz görüştedirler. Bu durum kadın öğretmenlerin aynı zamanda anne olarak da görüş beyan etmiş olabileceklerinden kaynaklanabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Kıyafet Serbestliğine İlişkin Görüşlerinin Öğretmen Kıdemi Değişkenine Göre Analizi

Sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşlerinin öğretmen kıdemi değişkenine göre analizi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 20' de sunulmuştur.

Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Kıyafet Serbestliğine İlişkin Görüşlerinin "Kıdem" Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	sd	KO	F	p
Kıyafet Serbestliğine İlişkin Görüşler	Gruplar Arası	,292	4	,073	,945	,439
	Gruplar İçi	14,114	183	,077		
	TOPLAM	14,405	187			

0-5 yıl (36) $\overline{X}$=1.91, **6-10 yıl (41)** $\overline{X}$=1.92, **11-15 yıl (35)** $\overline{X}$=1.87, **16-20 yıl (36)** $\overline{X}$=1.99, **21 yıl ve üzeri (40)** $\overline{X}$=1.89.

Tablo 20'de, sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine ait bulguları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin kıyafet serbestliğine ilişkin görüşleri kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(4-183)}$ =.945, $p>0.05$], 0-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=1.91, 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=1.92, 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=1.87 ve 16-20

yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=1.99 iken 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması $\overline{X}$=1.89 olarak gerçekleşmiştir. Aradaki bu farklar istatistiki olarak anlamlılık göstermemektedir. Yani sınıf öğretmenlerinin kıdemlerinin yüksek ya da düşük olmasıyla kıyafet serbestliğine dair görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İzmir ili Bornova ilçesinde 188 sınıf öğretmenine araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kıyafet seçiminde okulun kararının önemli olduğunu, kıyafet serbestliğinin yararlı olmayacağını, idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin uygulamaya geçiş için hazır olmadıklarını, ülkenin bölgesel farklılıklarının (coğrafi, kültürel, ekonomik vb.) uygulamanın önünde engel teşkil ettiğini, uygulamanın ilkokullarda disiplin sorunlarına yol açacağını, öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farklılıkları ortaya çıkaracağını ve gruplaşmalara yol açacağını, marka kıyafetler alma yönünde ailelere baskı unsuru oluşturacağını, uygulamanın ülkemiz için erken olduğunu ve sınıfta demokrasi ortamı oluşturmaya katkı yapmayacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin uygulamaya daha olumlu baktıkları ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin kıdem açısından anlamlı farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında şu öneriler getirilebilir:

- Milli Eğitim Bakanlığı yapılan yönetmelik değişikliğinde velilerin karar alması için gerekli olan "%60" kriterini neden aldığını açıklamalıdır. %51' lik bir veli kararının "neden uygulanamaz" ve "neden yetersiz" olduğu tartışılmalıdır.

- Okul idarelerinin okullarındaki çocukların velilerine uygulayacakları ankette sadece "forma" ve "serbest kıyafet" seçenekleri olmamalı, haftanın belirli günleri (örneğin beden eğitimi derslerinin olduğu günler) çocukların serbest kıyafet giyebilmelerine olanak sağlayan 3 gün (okul kıyafeti) + 2 gün (serbest kıyafet) ya da 4 gün (okul kıyafeti) + 1 gün (serbest kıyafet) gibi seçenekler de sunulabilir.

- Serbest kıyafet uygulanan okullarda okul idarecileri ve öğretmenler çocukların dikkat çekici kıyafetler giydirmemeleri, sade kıyafetleri tercih etmeleri konusunda velileri uyarmalıdırlar.

- Özellikle ilkokul çağındaki çocukların kıyafetleri sınıf öğretmenlerince gözlenmeli ve velilerle diyalog halinde olunmalıdır. Gerekirse bazı çocuklar için okul-aile birliklerinden okul yönetimlerinden maddi destek sağlanmalıdır.

- Aileler çocuklarının her istediklerini yapmaya çalışmamalı, kendisinden daha zengin ya da yoksul çocukların olabileceğini onlara anlatmalı ve kimseye özenmeme, ya da kimseyi hor görmeme noktasında onlarla konuşmalıdırlar.

- Öğretmenlerin de serbest kıyafetle ilgili talepleri dikkat alınmalı ve tartışılmalıdır.

KAYNAKLAR

Bahadır, F. E. (2010). Serbest Kıyafet Üzerine. http://www.ekrembahadir.com/blog/kara-tahtaya-notlar/164-serbest-kiyafet-uzerine.html

Ergir, Y. (2008). Beyaz Yakalı Okul Önlüğü. http://www.egitimajansi.com/haber/beyaz_yakali_siyah_onlugun_tarihsel_yolculugu.html.

Erkan, S. (2003). Okullarda Tek Tip ya da Serbest Kıyafet, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 34, 268-279.

Gregory, N. B. (1996). Effects of School Uniforms on SeIf-Esteem, Acadernic Achievernent and Attendance. Unpublished dissertation, South Carolina State University.

Karaman, B. (2013). Yaşasın Okullarda Serbest Kıyafet. http://iletisim.ieu.edu.tr/univers/?p=16053

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Sanem Yayıncılık.

Kıran, H. (2001). İlköğretimde Öğrenci Kıyafetine İlişkin Tutumlar. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1, 5, 79-84.

NPGRUP. (2013). Çocuklar kendi tercihini yapmalı. http://www.e-psikiyatri.com/cocuklar-kendi-tercihini-yapmali-38001

Özdemir, Ş. (2013). Serbest kıyafet yardım sorumluluğu yüklüyor. http://www.e-psikiyatri.com/serbest-kiyafet-yardim-sorumlulugu-yukluyor-38054

WEB-6 bin 500 kişiye serbest kıyafet kararı soruldu. http://www.manavgatesnaflari.com/haberler/274-6-bin-500-kisiye-serbest-kiyafet-karari-soruldu.html. 10 Aralık 2012 tarihinde indirildi.

BÖLÜM 8

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ
FINE ARTS EDUCATION

GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNDE SANAT ELEŞTİRİSİ ÖĞRETİMİNİN ÖNEMİ

IMPORTANCE OF ART CRITICISM TRAINING IN VISUAL ARTS EDUCATION

Derya Şahin[1] Nurhayat Güneş[2]

[1]*Dicle Üniversitesi, Z.G.Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-iş Öğrt.Anabilim Dalı DİYARBAKIR*

derya2181@gmail.com

[2]*Dicle Üniversitesi, Z.G.Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-iş Öğrt.Anabilim Dalı DİYARBAKIR*

nurhayatgunes77@gmail.com

ÖZET

Görsel sanatlar eğitimi, sadece el becerisine dayalı, uygulama alanını değil; sanat tarihi, estetik, sanat eleştirisi gibi farklı disiplinleri de içine alan bir bütünü kapsamaktadır. Bu kapsamda yer alan 'sanat eleştirisi öğretimi'nde asıl amaç bireyin estetik tepkisini anlamlı bir şekilde geliştirirken bunun yanında; sanatsal güzellikleri görebilen, bundan haz duyan, kültürünü tanıyan, çevresine ve eserlere eleştirel gözle bakabilen, sanata sanatçıya saygı gösteren, duyan düşünen, uygulayan, görsel okuryazarlığı ve algı gücü gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu olumlu katkılarından dolayı sanat eleştirisi öğretimi, görsel sanatlar eğitimi içinde önemli bir yere sahiptir.

Bu araştırmada görsel sanatlar dersinde, sanat eleştirisi öğretiminin önemi ve gerekliliği araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Sanat Eleştirisi, görsel okuryazarlık,

ABSTRACT

Visual Arts education involves not only the field of application based upon hand skills, but also a whole that contains different disciplines such as art history, aesthetic, art criticism.

The main purpose of "art criticism education" within this scope is to improve the aesthetic reaction of individual meaningly besides, to bring up individuals who could see artistic beauties and feel pleasure from those, knows his/her culture, could look around and artworks with critical eyes, respects art and artists, hears and thinks, applies and whose visual literacy and strength of perception improved. Due to those positive contributions, art criticism education has an important role in visual arts education.

In this research in the lesson of visual arts, the importance and necessity of art criticism education is researched.

Keywords: Visual Arts Education, Art Criticism, Visual Literacy

GİRİŞ

"Sanat beğenisi, yeme içme beğenisinden çok daha karmaşık bir olgu kuşkusuz. Burada söz konusu olan, değişik ve ince tatları bulup çıkarmaktan çok daha ciddi, daha önemli bir şeydir. Büyük ustalar, ellerinden gelen her şeyi yapmışlardır yapıtlarında; acı çekmişlerdir, onları yaratmak için kan kusmuşlardır. Bizden, amaçlarını anlamamızı istemeleri, en doğal haklarıdır elbette" der E. H. Gombrich,gerçekten de sanatçıların

eserlerindeki duygu ve düşüncelerini anlamak ve anlamlandırmaya çalışmak onların emeklerine duyulan saygının da bir nevi göstergesidir.

Duygu ve düşüncelerin özgürce ifade edildiği sanat yapıtlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi, beraberinde sanatsal eleştiri anlayışını da getirmektedir. Sanat ve sanat tartışmaları bir açıdan toplumsal dünyanın yaşamındaki ilerleme yollarından birisidir. Bu anlamda sanatsal kültürün büyük bir parçasını da sanat eleştirisi oluşturmaktadır (Şahin, 2009: 66).

Eleştiri sözcüğü Yunanca "tekhne" Latince "Kritikos" ya da "Criticus" sözcüklerinden gelmektedir (Ersoy, 20). Eleştiri, herhangi bir şeyi hem iyi hem de kötü yönleriyle değerlendirme anlamına gelmektedir. Sanat alanında da durum aynıdır. Bir yapıtı eleştirmek, onu olumlu ve olumsuz yönleriyle nesnel bir yaklaşımla ele almak, ve o yapıta karşı tepki verebilmek demektir.

Bir sanat yapıtını anlamlandırabilmek uzun ve kapsamlı bir süreci kapsar. Bu süreç içerisinde; algılama, tanıma, kavrama ve yorumlama gibi zihinsel süreçler mevcuttur. Bu süreçler sayesinde sanat yapıtıyla iletişime geçebilmek önemlidir. İşte eleştiri, bu bağlamda ortaya çıkar.

Eleştiri insanın kendi kendisini kavrama ve açıklama yöntemidir. Eleştirinin bir sanat yapıtını yargılaması her şeyden önce onu anlamlandırma ve değerlendirme çabasıdır. Temel amacı ise sanat yapıtı karşısında insanlarda bireysel ilgi ve eğilim uyandırmak, onların açıklanmasına ve kavranmasına yardımcı olmaktır (Ersoy, 2012: 13-14). Sanat eleştirisi kısaca sanatın sanat çerçevesi içinde ve daha çok çağdaş sanat yaratıları üzerinde durularak yargılanması ve değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmeler de sanatı etkilemektedir. Sanat eleştirisi de sanat tarihi, sanat kuramı, sanat psikolojisi, sanat sosyolojisi gibi çeşitli bilim alanlarından faydalanır. Aynı zamanda sanat eleştirisi estetik bilimi ve sanat kuramına da gereç sunar (San, 2003: 68). Bundan dolayıdır ki, alanlar arasındaki bu karşılıklı etkileşim sanat eleştirisi ve sanat kuramının iç içe geçmesine sebep olur. Somut yaratılarla ve tek tek ürünlerle ilgilenen sanat eleştirisi, böylelikle tek bir üründen yola çıkarak yaratıcı biçimde ileriye dönük düşüncelere yöneltmelidir.

İnsan kültürler içerisinde yaşar ve bu kültürler sadece belli roller ve işlevler gerçekleştirilirse canlı kalır. Canlı kalmanın bir yolu da bu eleştiri işlevlerin bir nesilden diğerine geçmesiyle temin edilir. Bu geçişin olması için, çeşitli düşünsel potansiyelin harekete geçmesi gerekir. Gardner'a göre bu hareketlilik, kitap, konuşma, resim, diyagram, müzik kompozisyonları, bilimsel teoriler, oyunlar, ritüeller ve benzerleri gibi sembolik ürünlerin birçok çeşidinin icadı ve yayılması yoluyla olur. İşte bu yaygınlaştırmanın bir yolu da eleştirel aktivitelerden geçer (Gardner 1988: 105–106).

Bir sanat eserinde ontolojik irdeleme bir yana bırakılırsa onunla dostluk kurmanın tek yolunun o yapıtın nedenlerini ve etkilerini ele almak ve bunun için de dış şartları bilmek gerektiğini savunan Sıtkı Erinç (1995: 110), bir eleştiri hamlesinden önce o ürünün içinde doğduğu sosyal, politik, ekonomik, teknik faktörlerle estetik yargıları bilmek gerektiğine inanır. Ancak bu yolla elde edilebilen sağlıklı bir kültürel edinim sayesinde gerçek ve doğru sahte ve yanlıştan, ileri götüren ket vurandan, kalıcı ile geçici birbirinden ayrılabildiğini, yani eleştirinin heyecanlar kültürü ile şuradan buradan elde edilmiş, ufak tefek bilgilerle değil, sağlıklı bilimsel bir yargı yöntemiyle doğabileceği ve gelişebileceğini ön şart olarak kabul edilmesi gerektiğini belirtmekte ve o zaman eleştirmen olmadan, sanat sayılanla sayılmayan bir ürün arasındaki farkın sadece estetik ölçütlerden mi

doğduğu kendi kendine sorulabileceğini, özgün bir yapıtla, taklit bir yapıt karşısında hayranlık duyanla duymayanın kültürel düzeyi hakkında sağlıklı bir yargıda bulunulabileceğini vurgulamaktadır. Buradan şu sonuca varabiliriz: eleştiri öncelikle kültürel bir birikimi zorunlu kılar.

"Sanat eğitimi içinde sanat eleştirisi uygulamaları ise; bir sanat yapıtına karşı sorular sorarak, üzerinde tartışarak olumlu bir biçimde araştırma yöntemidir. Yani sürekli yaptığımız doğal soru sorma, irdeleme olayıdır. Peki Neden Sanat Eleştirisi Yaparız? Öğrenciler için bunun faydaları nelerdir? Sorusuna şu cevepları verebiliriz:

-sanat eleştirisini sanat çalışmalarının anlamını ve önemini öğrenmek istediğimiz için yaparız.

-Sanat, insan değerlerini ve kavrayışını derin bir seviyede yansıttığı için kendi varlığımızı anlamak için eleştiri ile ilgileniriz.

-Sanat eleştirisi sayesinde görsel sanatların dilini kullanmayı öğreniriz. Bu bilginin, sanat çalışmalarını anlamanın, takdir etmenin ve yaratmanın bir anahtarı olduğunu kavrarız.

-Sanat eleştirisi yolu ile sanatçılar ve sanat tanımlaması hakkında bilgiler öğrenirken algısal becerilerimiz gelişir. Tarih bize sanatın ve diğer anlamlı görsel eserlerin şeklinin ve içeriğinin, insanlığın başlangıcından beri, kim olduğumuz, neye inandığımız ve ne hissettiğimiz gibi kendimizle ilgili mesajlar vermenin temel vasıtası olageldiğini anlatır. Sanat eleştirisi, bu mesajları anlayıp yorumlayabileceğimiz bir vasıtadır" (Aktaran: A. Jones: 2008, 37–38).

Birçok sanat öğretmeni, eleştiriyi öğretilerine bir temel olarak görürler çünkü bu öğrencilerin sadece sanatın görsel çalışmalarını değil aynı zamanda görsel sanat ve onlara verdikleri kişisel tepkileri anlamada ve değerlendirmede katkıda bulunur. Ayrıca, öğrencilerin uzmanlığına bakmadan, eleştiri değerli bir araç olabilir çünkü öğrenciler sanat lügatını sadece öğrenmez aynı zamanda onu tatbik eder. Feldman, sanat öğretmenlerinin sanat takdiri ve atölye öğretimi gibi yaptığı her şeyin gerçekte sanat eleştirisi olduğunu öne sürer. Yani sanat öğretmenleri, sanat çalışmalarını öğretim işlemi esnasında tanımlar, analiz eder, yorumlar ve değerlendirir. Eisner da eleştiriyi aynı zamanda sanat eğitiminin önemli bir parçası olarak değerlendirir. Bir öğrenci tarafından görsel sanat hakkında yapılan bir beyanın onların eleştirel yetenekleri hakkında bilgi elde etmenin en önemli yolu olduğunu ileri sürer. Anderson ve Milbrandt'a göre, eğitimsel sanat eleştirisinin ana hedefi öğrencilere, sanata karşı kendi tepkilerini oluşturmalarında yardımcı olmak kadar hem sanatın bireysel çalışmaları hem de görsel kültürü anlamada ve değerlendirmede öğrencilere rehberlik etmektir. Bunun ötesinde, amaç, öğrencilerin kendi hayatlarının anlamını ve diğerleri için otantik anlamını bulmaları için sanat eleştirisiyle uğraşmalarıdır (Aktaran: A. Jones, 2008: 38–39).

Sanat yapıtı ile her karşılaşma yeni bir serüvenin içine girilmiş gibidir. Çünkü her süreç duygularımızı, düşüncelerimizi değiştirecek, yeni kavramlar geliştirmemize imkân sağlayacaktır. Sanat eleştirisinin amacı tanımlamalar, çözümlemeler, yorumlar ve tüm bu bilgiler ışığında yargılar geliştirmektir.

Öğrencilere verilecek eleştiri öğretimiyle, insanların dikkat etmedikleri ayrıntıları görme ve bunları açıklama, anlamlandırma, eserin ön yapı elemanları arasındaki ilişkileri çözümleme, gizli olan anlamları açığa çıkarıp, yorumlayıp, toplum için önemini yargılayarak, bir sanat yapıtının anlaşılmasında kolaylıklar sağlama gibi bir eleştiri kültürü edinmelerine de yardımcı olunmaktadır (Alakuş, 2005: 35).

Birey sanat eserinin anlamını kavrayıp, yorumlamada etkin bir rol üslendiği zaman, sosyal ve duygusal yeteneklerini açığa çıkarma ortamı bulduğu için bu yeteneklerini geliştirme imkânı da yakalayacaktır. Bir sanat eserinde sanatçının hiç hayal edemediği farklı fikirler görülebilir. Bunlar hiçbir zaman hatalı olunduğu anlamını taşımaz, aksine sanat eserini güçlü ve zengin kılar ki, herkes için orada özel anlamlar olduğunun kanıtı olur. Sanat eleştirisi yöntemini öğrenmek, insanlara bir sanat yapıtını yorumlamayı ve eleştiriye dair düşüncelerin organize edilmesini öğretir. Böylece insanların düşüncelerini ifade etme cesaretleri de artmış olur. İnsanlar mantıklarını kullanarak estetik yargılarda bulunurlar. Sanatın dili öğrenildiği zaman yani sanat eleştirisi yoluyla sanat nesnesinin daha derinlerine inilebilir ve böylece sanat eserini daha yakından tanıma ve daha sağlam ilişkiler kurma imkânı doğar. Bunun sonucunda da sanat eseri daha anlamlı ve akılda kalıcı hale gelir (Mercin ve Alakuş, 2005: 40). Yani sanat eleştirisi yoluyla sadece sanat yapıtı ve sanatçısı anlaşılmakla kalmayacak, sanat eserine ve sanatçıya olan bakış açısı da olumlu yönde değişerek bireyin sanatına ve sanatçısına karşı sahiplenme duygusu da oluşacaktır.

Bu anlamda sanat eleştirisi becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi için sanat eğitimcilerine de büyük görevler düşmektedir. Sanat eleştirisi öğretiminin gerekliliği ile ilgili olarak Hegel'in (1994: 15) söyledikleri önemlidir:

"bir yanda yalnızca dışarıdan sanat eserleriyle meşgul olan, onları bir sanat tarihi halinde düzenleyen, mevcut eserler hakkında tartışmalar açan veya sanat eserlerini hem eleştirmek hem de üretmek için genel bakış açılarını verecek taslak teoriler kuran sanat bilimini görüyoruz, öte yandaysa, kendisini kendi adına, güzel üzerine düşünmeye terk eden ve sadece kendi özgüllüğü içindeki sanat eserine bağlı kalmayan tümel bir şey üreten bilimi, güzel felsefesini görüyoruz. Sanat bilimi yolu, sanat alanında bir uzman olmayı düşünen herhangi biri için kaçınılmaz yoldur. Nasıl ki günümüzde herkes bir fizik meraklısı olmayıp, yine de en özsel fizik'e ilişkin olgularla donanmış olmak istiyorsa aynı şekilde sanatla bir tanışıklığı olmak, kültürlü bir insan için az çok zorunlu olmuştur. Sanatla bu türden bir tanışıklık gerçek bir uzmanlık olarak kabul edilmek durumundaysa, bunun büyük bir alanı olmalıdır. Çünkü buradaki ilk gereklilik eski ve modern tek tek sanat eserlerinin ölçülemez alanıyla tam bir tanışıklıktır. Ayrıca her sanat eseri kendi çağına, kendi halkına, kendi çevresine aittir ve tikel, tarihsel ve başka düşünce ve amaçlara bağımlıdır; bunun sonucu olarak sanat alanında uzmanlık, tarihsel ve gerçekten çok ayrıntılı olguların uçsuz bucaksız bir zenginliğini talep eder; çünkü sanat eserinin bireysel doğası bireysel bir şeye ilişkindir ve zorunlu olarak kendisinin anlaşılması ve açıklanması için ayrıntılı bilgi gerektirir". Sanat biliminin bir kolu olan sanat eleştirisi de sanat eserinin anlaşılması ve açıklanması için yardımcı bir alandır.

"Okul düzeyinde yapılan eleştiri çalışmalarına "sanat yapıtı inceleme" demek daha doğru olur. Çünkü bir sanat yapıtına bakmak, ondan tat almak, yapıttaki değerleri görmek, eleştiriye göre daha az uzmanlık ister. Aynı zamanda okul düzeyindeki sanat yapıtı inceleme, kişisel deneyimlere ve çabalara daha açık bir çalışma olduğundan "yapıt inceleme" tanımı daha uygun görünmektedir. Sanat yapıtı incelemeye önce izleyicide bir alışkanlık yaratmakla başlanır, daha sonra eleştiriye geçilir. Eleştiride yapıtın maddesi, biçimi, öyküsü, konusu, sanatçının kullandığı mecazlar, vermek istediği mesaj ve yorumlar yer alır. Gerçekte bu, gittikçe daha çok yetişkinleşen alanlar birbiriyle iç içe bağlantılıdır. Kişi alışkanlık kazanırken, inceler, incelerken tat alır, beğendikçe alanda derinleşir. Bu yaklaşımlarda ağırlığı öğretmen ayarlar. Sanat yapıtı inceleme tıpkı uygulamalı alan gibi düzenli bir hazırlık ve bilgili bir uygulama ister (Kırışoğlu, 2005: 130).

SONUÇ

Sonuç olarak; sanat eleştirisi öğretimiyle öğrenciler, algısal, yorumsal ve çözümsel yetilerini geliştirirler. Sanat eserindeki anlamı ve estetik değerleri bulmayı öğrenirler. Eserle ilgili görüşlerini daha doğru ve anlamlı ifade ederler. Kendi kültürlerini olduğu kadar başka kültürleri de tanıyıp, kavrarlar. Sanatçıların eserlerinde ifade ettikleri fikir, değer ve heyecanlarını anlamaya gayret gösterirler. Kendi düşüncelerinin yanında başkalarının düşüncelerini de önemserler. Sabit fikirli olmadan, daha araştıran, gözlemleyen, dinleyen, ve üretken insanlar olurlar. En önemlisi de sanata, sanat eserine ve sanatçıya saygı duyup, görsel okur yazarlıklarını da geliştirmiş olurlar.

KAYNAKLAR

A.Jones, R. (2008). Developing High School Students' Ability to Write About their Art through the Use of Art Criticism Practices in Sketchbooks: A Case Study, The College of Fine Arts of Ohio University.

Alakuş, A. O. (2005). Çok Alanlı Sanat Eğitimi, V. Özsoy (Ed.) İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, (s. 34–42), Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları. Ankara.

Erinç, S. M. (1995). Kültür Sanat Sanat Kültür, Çınar Yayınları, İstanbul.

Ersoy, A. (2010). Sanat Eleştirisi, Artes Yayınları, İstanbul.

Gardner, H. (1988). "A Cognitive View of the Arts" , Edited by: Stephan Mark DOBBS,

Research Readings for Discipline-Based Art Education: A Journey Beyond Creating, Virginia: National Art Education Association.

Hegel, Georg W.F. (1994). Estetik: Güzel Sanat Üzerine Dersler, Çev: Taylan ALTUĞ, Hakkı HÜNLER, Payel Yayınevi, İstanbul

Kırışoğlu, O. T. (2005). Sanatta Eğitim, Pegem A Yayıncılık, Ankara

Mercin, L. ve Alakuş, A.O. (2005). Sanat Eleştirisi ve Pedagojik Eleştiri Yönteminin İncelenmesi, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (36–46).

San, İ. (2003). Sanat ve Eğitim, Ütopya Yayıncılık,Ankara

Şahin, D. (2009). "Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Sanat Eserlerini İnceleme Dersinin Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemine Göre İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi", Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÖRSEL SANATLAR DERSİNDE DİSİPLİNLERARASI YAKLAŞIMIN ÖĞRENCİLERİN DERSE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE ÜRÜNLERİNE ETKİSİ

Selma ASLANTAŞ
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ANKARA
selmaaslantas@hotmail.com

Begüm KARABİBER
Özel Ankara Maya İlk ve Ortaokulu, ANKARA
begumkarabiber@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada; disiplinlerarası yaklaşımın ilköğretim Görsel Sanatlar Dersi'nde uygulanmasının öğrencilerin ders sürecine ilişkin görüşleri ile öğrenci ürünleri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan özel bir ilköğretim okulunda 4. sınıflardan, 21 öğrenci deney grubu ve 23 öğrenci kontrol grubu olmak üzere intact yöntemi ile seçilen toplam 44 öğrenci ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen, 8 açık uçlu sorudan oluşan "Görüş Formu" nitel verileri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Cevaplar detaylı şekilde incelenmiş, tablolaştırılarak rakamlara dökülmüş ve frekansları alınmıştır. Her bir cevap betimsel analiz ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesinde ise; araştırmacı tarafından geliştirilen 7 maddeden oluşan "Öğrenci Ürünleri Değerlendirme Formu" nicel verileri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ürünlere yönelik verilerin analizinde Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bulgularında deney grubu öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerinde kontrol grubuna göre daha olumlu ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Nicel bulgularda ise; öğretim modellerine bağlı olarak deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Disiplinlerarası yaklaşım, öğrenci görüşleri, ürün, görsel sanatlar eğitimi.

ABSTRACT

In this research; we have tried to examine the effect of implementing interdisciplinary approach in Visual Arts Class on the views of the students towards the class and on the student products. The implementation was performed in a private school in Çankaya District of Ankara, on 44 pupils chosen by intact method. Of these pupils, who were attending 4th grade, 21 pupils were in experimental group, and 23 pupils were in control group. In the research, mixed method has been used, where qualitative and quantitative research methods are used together. The "Feedback Form", developed by the researcher and consisting of 8 open ended questions, has been used as a tool to gather qualitative data. Answers have been examined in detail, and have been digitized by being tabulated, and their frequencies have been noted. Each one of the answers have been evaluated by descriptive analysis and interpreted. For the assessment of the student products; "Student Products Assessment Form", developed by the researcher and consisting of 7 articles, has been used as a tool to gather quantitative data. For the analysis regarding the product data, Mann Whitney U-test has been performed. In the qualitative findings of the research, a more positive, when compared to the control group, and meaningful difference in favour of the experimental group has been observed in the views of the experimental group students towards the learning-education phase. While in the quantitative findings; a meaningful difference in favour of the experimental group has been observed in accordance with the education pattern.

Keywords: Inter-Disciplinary Approach, Students Views, Products, Visual Arts Education.

1. GİRİŞ

Görsel Sanatlar Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşım

Toplumsal ve bilimsel değişikliklerin yaşanması ile eğitimin diğer alanlarla bağlantılarının daha net ortaya çıkarılması ve insanın biyolojik-psikolojik yönü ile daha derinden tanınması, eğitim felsefelerinde yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Böylece farklı eğitim yöntem ve yaklaşımları gündeme gelmektedir. Günümüzde gelişen ve değişen bilgi alanlarının doğal bir sonucu olarak eğitim programları içinde disiplinlerarası yaklaşıma her alanda sıkça yer verildiği görülmektedir (Yarımca, 2011; Kırışoğlu 2009; İşler 2004).

Günlük yaşamdaki olaylar bütünlük içindedir ve bireyler karşılaştıkları problemlerin birden çok nedeni olduğu için çözümünde de birden fazla yol ve yöntemden yararlanırlar. Disiplinlerarası öğretim ile belirli bir kavram, problem veya konu temel alınarak, bu kavram ya da konuya değişik yönlerden ışık tutabilecek bilgi ve beceriler ilgili alanlardan alınarak belirlenen konu ile bütünleştirilmektedir. Yıldırım'ın da (1996) ifade ettiği gibi geleneksel konu alanlarının belirli kavramlar etrafında anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek sunulması olan disiplinlerarası yaklaşım, belirli disiplinlere ait bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ile bunların anlamlı bir biçimde bir araya getirilerek kullanılmasına da yardımcı olmaktadır. Başka bir ifade ile eğitim konularının kavramalar, problemler veya temalar etrafında organize edilerek bu kavram yada problemlerin çalışılmasında farklı disiplinlerin bilgilerinin etkili bir şekilde bütünleştirilmesi olarak da tanımlanabilir. Disiplinlerarası yaklaşım görsel sanatlar eğitimi ortamlarında çocuğun ve eğitim ortamlarının farklı yönlerden gelişimi için önemli görülmektedir. Yılmaz'ın (2010) da ifade ettiği gibi bu ortamın oluşmasında sanat etkinlikleri, disiplinlerarası bir yaklaşım ile ele alınabilir böylece öğrencinin çok yönlü gelişimi hedeflenmiş olabilir.

Nitelikli bir görsel sanatlar eğitimi farklı içerik yetenek ve disiplinlerin bilgi esasına önem vermekle birlikte disiplinlerarası öğretime odaklanmayı sağlayan yüksek kalitede bir programı da gerektirmektedir. Standardı yüksek bir eğitim için farklı alanlardan düşünce ve kavramların birbiri ile ilişkilendirildiği bir eğitim programının hazırlanmasında sanat eğitimi birleştirici olma görevini üstlenebilir (İşler, 2004; Özel, 2004). Görsel sanatlar eğitimi içinde disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi ile öğrenciler, araştırma becerilerini harekete geçiren, eleştirel düşünme, akıl yürütme, uygulama ve problem çözme sürecini farklı perspektiflerden yaşayabilirler. Bu süreç, bakış açılarının genişlemesini, kuramsal ve uygulama yönünden gerekli donanımın oluşmasını sağlarken önceki deneyimler ile birleşmesine de ortam hazırlar (Yarımca, 2011; MEB, 2007; Delier, 2005; Özkök, 2004; İşler,2004, Colbert, 1997).

Disiplinlerarası yaklaşım çocuğun sanatsal ve kişilik gelişimi ile birlikte diğer disiplinler yönünden de gelişimine olumlu katkılar sağlayabilir. Öğrenci eğitim sürecini yaşarken, çalışmalarını atölye içi ve dışında diğer disiplinlerle ilişkili yürütmesi ile farklı yönlerden bakmaya bilgi ve olgular arasında ilişkiler kurmaya çalışır. Böylece Görsel Sanatlar Dersinin eğitim hedefleri ile birlikte diğer disiplinlerin bağlantısı ile daha dinamik öğrenme ortamının oluşması sağlanabilir (Yarımca, 2011; Kırışoğlu, 2009; İşler, 2004; Colbert 1997).

Disiplinlerarası çalışmalarda sanat eğitimi farklı alanların tamamlayıcısı olma özelliği ile birlikte disiplinlerarası - tematik bir programı destekleyebilme ve yönlendirebilme özelliğine de sahiptir (İşler, 2004, Colbert, 1997). Bunlarla birlikte farklı alanlardan düşünce ve kavramların birbiri ile ilişkilendirildiği bir eğitim

programının hazırlanmasında sanat eğitimi birleştirici olma görevini üstlenebilir. Böylece farklı disiplinlerin bilgi ve becerilerini dikkate alan, öğrencinin motivasyonunun artmasına katkısı ile daha yaratıcı, üretken, öğrenmekten zevk alan eleştirel ve ilişkisel düşünebilen insanların yetiştirilmesinde disiplinlerarası yaklaşım çağdaş eğitim sistemi içinde önemli bir yere sahiptir (Yarımca, 2011; MEB, 2007; İşler, 2004; Özel, 2004). Ayrıca günümüzde disiplinlerarası sanat eğitimi görsel kültür gibi konuların öğretiminde en etkin öğretim yollarından biri durumundadır. (Kırışoğlu, 2009; Gür, 2003)

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

İlköğretim 4. Sınıf Görsel Sanatlar Dersi'nde disiplinlerarası yaklaşım uygulanmasının öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri ile öğrenci ürünleri üzerinde etkisinin araştırılması çalışmanın temel amacıdır.

2.2. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yönteminin birlikte kullanıldığı karma modelden yararlanılmıştır. Nicel yöntemde; öğrenci ürünlerinin değerlendirilmesi Mann Whitney U- testi ile yapılmıştır. Mann Whitney U-testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için kullanılmaktadır. Nitel yöntemde ise; görüş formunu oluşturan soruların her bir cevabı betimsel analiz ile değerlendirilerek yorumlanmıştır.

2.3. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı II. Yarıyılında, Ankara ili Çankaya ilçesinde yer alan Özel Ankara Maya İlk ve Ortaokulu'nun 4. sınıflarında öğrenim gören ve intact yoluyla seçilmiş 4-B Sınıfı (n=23) ve 4-C Sınıfı (n=21) olmak üzere toplam 44 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin tümünün Görsel Sanatlar Dersi notları 5 olduğu ve bu durumun grupların denkliğini gösterdiği düşünülerek karşılaştırmaya gidilmemiş ancak derse ilişkin tutum puanları karşılaştırılmıştır. Tutum puanları açısından grupların karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları tablo-1'de gösterilmektedir.

Tablo-1:Grupların Görsel Sanatlar Dersi Ön Tutum Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Grup	N	$\overline{X}$	S	T	P
Grup 1	21	95,00	18,02	1,215	,232
Grup 2	21	87,67	20,99		

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına cevap bulabilmek için nicel ve nitel verilerin toplanması için ölçme araçları geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması, Geliştirilmesi ve Uygulanması

Veri toplama araçlarının geliştirilmesinde; bilimsel dayanağı olan bir ölçeğin geliştirilmesine, çalışma yapılacak disiplinlerin özelliklerine, çalışılacak temaya, öğrenci grubunun akademik ve pedagojik düzeylerine, Görsel Sanatlar Dersinin özelliklerine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla; araştırmacı tarafından "Görsel Sanatlar Dersi Ürün Değerlendirme Formu" ile "Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Öğrenci Görüş Formu" geliştirilerek uygulanmıştır.

Görsel Sanatlar Dersi Ürün Değerlendirme Formu (Sonuç "Holistik Rubrik" Puanlama Yönergesi)

Performans tabanlı değerlendirme yaklaşımları, çoğu geleneksel testlerde olduğu gibi kesin doğru ya da yanlışlara dayalı değildirler. Özellikle öğrencinin bir işi yaparken başarı ya da başarısızlıklarının (performanslarının) dereceleri önemlidir. Bu nedenle, iyi tanımlanmış belirli bir anlayış içerisinde, değişik yetkinlik düzeylerinde tanımlamalar yapmaya izin verecek bir yöntemle öğrenci performansı veya ürününü değerlendirmeye ihtiyaç duyulur. Böyle bir değerlendirme, uygun rubrik puanlama yönergelerinin üretilmesiyle olanaklı olabilir.

Çalışma sürecine veya ürüne yönelik yapılacak değerlendirmede eğitimcinin çalışma veya üründen neleri hedeflediğini çok iyi planlaması ve belirlemesi gerekmektedir. Ortaya çıkacak ürünün ya da performansın önemli yönleri belirlenmelidir. Ayrıca ölçütleri ürünün karakteristik özellikleri veya gözlenebilir öğrenci davranışları şeklinde ifade edilebilmelidir. Bu nedenle eğitimcinin puanlama kriterlerini kendisinin belirlemesi önemlidir.Rubrikler (Puanlama Yönergesi) öğretmenlerin, öğrencilerin belli bir bağlamdaki bilgisini göstermesi ya da bir görevi yerine getirmesindeki performansını ya da yetkinlik düzeyini belirlemek için kullandığı, hangi durumda hangi puanın verileceğinin önceden belirlenmesini gerektiren, dereceli puanlama sistemidir (Kan, 2009).

Çalışmada kullanılan Ürün Değerlendirme Formunun geliştirilmesinde (Kutlu ve diğ, 2009; Kan, 2009) belirttikleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda ürün değerlendirme formunun geliştirilmesinde sırasıyla aşağıdakiler yapılmıştır

• Puanlama yönergesinin türü belirlenmiştir.

• Puanlama yönergesi açık ve anlaşılır bir dille yazılmıştır.

• Hazırlanan puanlama yönergesine ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur.

• Uzman görüşleriyle puanlama yönergesinde yer alan maddeler ürünün ölçütlerine ve belirlenmiş hedeflere uygun ve tutarlığı kontrol edilmiştir.

• Puanlama yönergesinde yer alan ölçütler ve üründe bulunması gereken özellikler açık ve net belirtilmiştir.

• Puanlama sistemi ve puan düzeylerinin farklılığı anlamlı ve anlaşılır bir şekilde belirlenmiştir.

• Ölçütlerin ifadesi açık ve anlaşılır ve öğrenci ürünlerinin düzeyine uygun yanlılığa olanak vermeyecek şekilde 7 maddede oluşturulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin belirlenen tema "Renklerin ve Motiflerin Dili" kapsamında oluşturdukları ürünlerin değerlendirme puanları arasında farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından Öğrenci Ürünlerini Değerlendirme Formu (Sonuç Puanlama Yönergesi "Rubrik") geliştirilmiştir. Literatür çalışması, uygulama sürecinin hedefleri ve ürün ile süreç dikkate alınarak geliştirilen form 7 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin hazırlanmasında ve son şeklinin verilmesinde farklı alanlardan uzman görüşleri alınmıştır. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında görevli üç öğretim üyesi ürün değerlendirme jürisi olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin oluşturdukları ürünleri değerlendirmişlerdir.

Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu 8 sorudan oluşan veri toplama aracı geliştirilmiş ve nitel yaklaşım benimsenerek betimsel analiz ile değerlendirilerek yorumlanmıştır. Açık uçlu sorular ya da yapılandırılmamış sorular, katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Araştırmacı beklemediği veya planlamadığı cevapları da alabilir.

Nitel araştırmada Le Compte ve Goetz (1984) "çevreyle ilgili veri", "süreçle ilgili veri", " algılara ilişkin veri" olmak üzere genellikle üç tür veri toplandığını ifade etmektedirler (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:40). Araştırmada süreçle ilgili veriler ile algılara ilişkin verilerin toplanmasına yönelik nitel veri toplama aracı geliştirilerek kullanılmıştır. Açık uçlu sorularla hazırlanan veri toplama araçları, anketler vb. gibi soruya cevap veren bireyin soruda boş bırakılan veya cevaplanması istenen bölümü, bir kelime, bir cümle veya kişisel fikir ve düşüncelerini açıklamaları oluşturur. Bu sorulara verilen cevaplar araştırmanın süreci ve sonucu bakımından oldukça faydalı bilgiler sağlayabilir. Açık uçlu sorularla oluşturulmuş veri toplama araçlarının uygulanması ile araştırılan konunun hangi yönünün daha önemli olduğunu ve araştırılmasında sağlayacağı yararların tespit edilmesinde bireylerin görüş ve düşüncelerinden faydalanılmaktadır (Çepni, 2007). Karasar'a (2008) göre de anket ve benzeri yazışma araçları, kaynak kişilerle görüşme yoluyla doldurulması nedeniyle bir görüşme tekniği olarak nitelendirilebilmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda, uygulama okulunun eğitim programı ve öğrencilerin günlük çalışma temposunun izlenmesi sonucunda öğrencilerle birebir görüşmenin mümkün olamayacağı anlaşıldığından görüş formları tercih edilmiştir.

Formun geliştirilme aşamasının başlangıcında öğrencilerin yaş, hazır bulunuşluk düzeyleri ile genel eğitim durumları dikkate alınarak en uygun soru cümleleri oluşturulmaya çalışılmıştır. Literatür çalışmasından sonra tema kapsamında disiplinlerarası yaklaşım dikkate alınarak hazırlanan "Taslak Görüş Formu" farklı alanlardan uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Uygulama okulunun çalışma yapılmayan başka bir dördüncü sınıfında Taslak Görüş Formu'nun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında formada herhangi bir değişiklik ve düzeltme gerekmemiştir. Son şeklini alan form çalışmanın bitiminde tüm öğrencilere uygulanmıştır.

Araştırmanın Uygulanması

Kontrol grubunda deneysel bir işlem uygulanmamış, MEB tarafından uygulanan program kapsamında görsel sanatlar öğretmeninin tasarladığı biçimde öğretim haftada bir ders saati olarak programda yer aldığı şekli ile dört haftada tamamlanmıştır. Kontrol grubunda gerçekleştirilen görsel sanatlar eğitimi sürecinde, ilköğretim 4. sınıf Görsel Sanatlar Dersi öğretim programında yer alan kazanımlar dikkate alınarak "Renklerin ve Motiflerin Dili" ünitesi dersin öğretmeni tarafından öğrenci merkezli olarak işlenmiştir.

Deney grubunda ise "Renklerin ve Motiflerin Dili" ünitesi kapsamında disiplinlerarası yaklaşım benimsenerek Fen ve Teknoloji, Matematik, Türkçe, Müzik, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar Derslerinin ilgili kazanımları ilişkilendirilmiştir. Ders öğretmeninin disiplinlerarası yaklaşım ile ilgili bilgi ve deneyim sahibi olmasından dolayı, bu çalışma için yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda MEB tarafından uygulanan program kapsamında disiplinlerarası yaklaşım benimsenerek sıralanan derslerin belirlenen kazanımları ilişkilendirilmiş ve ders etkinlikleri hazırlanarak haftada bir ders saati almak üzere sekiz hatada tamamlanmıştır.

3. BULGULAR

Öğrenci Ürünlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersi Ürün Değerlendirme Formu'na ilişkin ürün değerlendirme puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo-2'de yer almaktadır.

Tablo-2: Görsel Sanatlar Dersi Ürün Puanlarının Gruba Göre Mann Whitney *U Testi Sonucu*

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	16	23,38	374,00	18,000	,000
Kontrol	16	9,63	154,00		
Toplam	32				

Deney grubu öğrencileri ile, kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki ürün değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U- testi sonuçları tablo-2'de verilmiştir. Buna göre deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ürün değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [U= 18,000; p< ,05]. Sıra ortalamaları dikkate alındığında deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre ürün değerlendirme puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile disiplinlerarası yaklaşım benimsenerek ders işlenmesinin, Görsel Sanatlar Dersinde öğrencilerin ürün geliştirme becerilerini artırmada MEB programı kapsamında uygulanan öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik oluşturulan "Ürün Değerlendirme Formu" öğrencilerin 4. sınıf düzeyinde yapacakları iki boyutlu bir sanatsal çalışmada aranan kriterler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Çalışmada hayal gücüne yer verme, çalışmanın konuya uygun olması, imge zenginliği, birlik-bütünlük, renkleri kullanması (renk kullanımında özgünlük, zenginlik, renk geçişleri), hareket-ritim, çalışmanın

tamamlanmış olması sıralanan bu kriterler uygulanan öğretim yöntemi ne olursa olsun genel olarak bir öğrencinin oluşturduğu iki boyutlu bir resim veya sanatsal çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.

Deney grubundan 16 ve kontrol grubundan 16 olmak üzere toplam 32 ürün değerlendirilmiştir. Kontrol grubunda yer alan bazı öğrencilerin derse düzensiz devam etmesi, bazı öğrencilerin farklı etkinliklerde görevli olması gibi sebeplerden sınıf mevcudunun altında değerlendirmeye alınabilecek, tamamlanmış 16 öğrenci ürünü çıkmıştır. Ürün değerlendirme jürisi (üç öğretim üyesinden oluşan) 16 deney ve 16 kontrol grubu olmak üzere toplam 32 ürünü değerlendirmiştir. Ürün sayısının 20'den az olması nedeniyle karşılaştırmalar Mann Whitney U- testi ile yapılmıştır.

Deney grubunun ürün puan ortalamasının anlamlı bir farklılıkla yüksek çıkmasında, uygulanan yöntemin, çalışmanın başlangıcından sonuna kadar yapılan farklı etkinliklerin etkili olabileceğini düşündürtmektedir. Farklı etkinliklerin öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülebilir. Bundan dolayı disiplinlerarası yaklaşımın benimsendiği deney grubunda öğrenciler farklı etkinlik ve seçeneklerle uygulama çalışmalarını yaptığı için ürünlerinin başarısına da yansıdığı düşünülebilir. Delier de (2005) disiplinlerarası yaklaşımın uygulanmasının öğrencilerin İngilizce Dersinde başarılarını arttırdığı gibi sanat eğitiminde yapılan uygulamalarda da başarılı olduklarını ve görsel algılarının geliştiğini, sanat eserlerine bakış açılarının değiştiğini belirtmektedir. Özkök'ün (2004) yaptığı araştırmanın bulgularında, sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımın öğrencilerin yaratıcı problem çözmelerinde, olumlu etkilerinin olduğu ifade edilmektedir. Bunlarla birlikte Özkök (2004) ve Aybek (2001) de eğitim ortamlarında disiplinlerarası yaklaşım uygulanmasının, öğrenci çalışmalarında çeşitlilik gösterdiğini ifade etmektedirler. Yine Özkök (2004),farklı disiplinlere ait bilgi, teknik ve materyalleri kullanan öğretmen ve öğrencilerin; disiplinlerin birbirleri ile ilintili olduğunu, sanatın disiplinler arasındaki ilişkiyi sağlama ve teknoloji kullanımının öğretim ortamı ile bütünleştirilmesinin verimlilik açısından önemini anladıklarını ifade etmektedir. Yarımca'nın (2011) yaptığı çalışmada ise; görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım benimsenerek öğretim yapılmasının, öğrencilerin çalışma sürecini olumlu etkilediği, farklı fikir ve görüşlerin oluştuğu, öğrenci ürünlerinin çeşitliliği ve başarısını da olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Yapılan bu çalışmada da diğer araştırmaları destekler nitelikte görsel sanatlar eğitiminde önemli bir yere sahip olan öğrenci ürünlerinin başarısına olumlu katkısının olduğu söylenebilir.

Öğrenci Görüş Formuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Görüş formunun birinci sorusu olarak hazırlanan "*1.Yaptığınız bu etkinlikte en çok ilginizi çeken, hoşunuza giden durumlar neler oldu? Açıklayınız*" sorusuna öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir. Verilen cevaplar frekansları ile tablo-3'de yer almaktadır.

Tablo-3: Öğrencilerin Yaptıkları Çalışmada En Çok Hoşlarına Giden Durumlar

Kodlar	f (Deney)	f (Kontrol)
Dövme+farklı kavramlar	14	5
Dövme	8	12
Motif+farklı kavramlar	9	2
Ellere motif çizmek ve müzik	4	
Dövme ve motif	6	
Motif ve kirigami	7	

Motif	5	
Yok		2
Her etkinlik		1
Fen Dersinin Alınması		1

Deney grubundan ondört kontrol grubundan ise beş öğrenci cevaplarında diğer kavramlarla birlikte "dövme" kelimesini kullanırken, deney grubundan sekiz kontrol grubundan oniki öğrenci cevabında sadece "dövme" kelimesi kullanmıştır. "Motif ile farklı kavramları" kullanan öğrenci sayısı deney grubunda dokuz iken kontrol grubunda ikidir. Ayrıca deney grubunda altı öğrencinin cevabında "motif ve dövme" kavramı birlikte kullanılırken "motif ve kirigami" kavramlarını yedi öğrenci, beş öğrenci sadece "motif" kavramını, "dört öğrenci ellere motif çizmek ve müzik" ifadelerini kullanmıştır. Buna karşılık kontrol grubunda iki öğrenci yok derken, bir öğrenci "her etkinlik" ifadesini kullanmış ve bir öğrenci "Fen Dersinin" alınmasını belirtmiştir.

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin sürece yönelik olarak yaptıkları etkinliklerden hoşlanmaları, memnun olmaları, olumlu duygulara sahip olduklarını belirtmeleri, süreci sevdiklerini belirtmeleri, derslerde diğer derslerle ilişkilendirme yaptıklarını belirtmeleri yönündeki görüşleri, Yarımca'nın (2011), Krong'un (1995) ve İşler'in (2004) bu yöndeki görüşlerini destekler niteliktedir. Üç görüş de, derslerin bütünleştirilmesinden bahsederken sanat dersinde bütünleştirmenin çocuklar için uygun olduğunu belirtmektedir. Ayrıca benzer şekilde Verville'nin (1998) öğretmen ve yöneticilerden aldığı görüşler, sınıf içi gözlemlerinden ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden çıkan sonuçlara göre, tema merkezli öğretim geleneksel yöntemlere göre daha heyecan verici, daha katılımcı ve öğrencinin doğasına daha uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Akt.Duran, 2003). Gilberd'in (1989), ilk sınıflardayaptıkları çalışmalarda üçüncü sınıf öğretmenlerinin çocuklara erişmenin disiplinlerarası ünite ile yeni yollarını keşfettiklerini ve kendilerinin bu yaklaşımın aktif katılımcısı haline geldiklerini belirtmektedir. Öğretmenin bu yaklaşımı benimsemesi, öğrencilerini derste aktif kılmasında etkin rol oynayacağı sonucuna götürebilir. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olumlu düşünceler içinde olmaları Krong'ın (1995), Yarımca, (2011) ve Özkök'ün (2004) ifade ettikleri gibi sanat eğitiminde disiplinlerarası çalışmaların çocukların yoğun bir işbirliği ile sosyallik yaşamaları, kendilerine olan güven duygusunun artmasına böylece okula ve derse daha olumlu bakmalarına ortam oluşturacağı işaretidir yönündeki görüşlerini dikkate almayı gerektirmektedir. Kontrol grubunda ise; oniki öğrencinin dövme ve beş öğrencinin dövme ile farklı kavramları kullanmaları dikkat çekicidir. Çünkü yapılan ders sürecinde sadece kısa süreli bir etkinlik olarak motifleri dövme ile çalışılması gösterilmiştir. Ancak çocukların bundan çok keyif aldıkları ve severek yaptıkları dikkati çekmiştir. Öğrenci görüşlerinde motiflerden daha fazla dövmeler üzerinde durdukları görülmektedir.

Görüş formunun ikinci sorusu; *"Çalışmanızın her aşamasında öğretmeninizin size yeterince yardımcı olduğunu düşünüyor musunuz? Yeterince yardımcı olmadığını düşünüyorsanız sebebini açıklayınız."* öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir.

Tablo-4: Çalışmada Öğretmenden Yardım Alma Konusunda Öğrenci Görüşleri

Kodlar	f (Deney)	f (Kontrol)
Yeterince yardım aldık	17	17
Yeterince yardım alamadık	2	4

İlgisiz cevap	2

Deney grubundan onyedi ve kontrol grubundan ise onyedi öğrenci "evet ilgilendi, yardımcı oldu, oldukça fazla ilgilendi" gibi cevaplar verirken, deney grubundan iki kontrol grubundan dört öğrenci "yeterince yardım alamadık" şeklinde cevap verimiştir. Deney ve kontrol grubunda Görsel Sanatlar Dersi süresinin haftada bir ders saati ve 40 dakika olması ders sürecinde öğrencilere yönlendirme ve rehberlik yapabilmek için ayrılan zamanı kısıtlayabilmektedir. Ancak, konuların ve dersin gidişine göre öğrencilere grup halinde veya bireysel yönlendirmeler yapılmıştır. Deney grubundan Görüş-1 *Yeterince yardımcı oldu. Yardımcı olmadığını düşünmüyorum.",* Görüş-3 *"Öğretmenimiz bizlerle oldukça fazla ilgilendi."*, gibi örneklerde görüldüğü gibi olumlu cevaplara karşılık iki öğrencinin olumsuz cevap vermesi de dikkat çekicidir. Görüş-7 *"Hayır yardım istedim ama gelmediler."* Şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Kontrol grubunda ise; Görüş-2, *"Yeterince yardımcı olduğunu düşünüyorum. ""* Görüş-4, *"Yardımcı oldu. "*Görüş-6, *"Düşünüyorum Evet Çünkü çizemediğim şeyleri çizdi. "*Görüş-8, *"Yeterince yardım ettiğini düşünüyorum."* olumlu görüşlerin yanında Görüş-3, *"Hayır. Çünkü hep başkalarının söylediklerini dinliyor. Beni hiç dinlemiyor."* gibi olumsuz görüşlerde dikkati çekmektedir. Her iki grupta öğrencilerin süreç boyu mu yardım alamadıkları yoksa bir defaya mahsus mu yardım alamadıkları cevapta net belirtilmemiştir. Ancak uygulama sürecinde zaman zaman bazı öğrencilerin ürünlerin oluşturulmasında zorlanıldıkları durumlarda doğrudan öğretmenin yapmasını talep ettikleri de dikkati çekmiştir. Ancak bu durumlarda öğrencinin kendisinin yapması yönünde özellikle uyarılarak yönlendirilmiştir. Sanat eğitiminin diğer disiplinlerden önemli bir farkı olan süreç ve bu süreci çocuğun özgün çalışmalarla kendisinin yaşamasıdır. Bir sanatsal çalışmanın ne zaman bittiğine öğrenci karar verir eğer çocuk yaptığı çalışmanın bittiğini düşünüyorsa Görsel Sanatlar Dersi öğretmeni aksini söylememelidir (MEB, 2007). Ancak burada önemli bir nokta çocuğun ders etkinliklerinde çok iyi yönlendirilmesidir. Eğer yapamayacağını düşündüğü bir çalışmada, çocuğa rehberlik iyi yapılmış ve motivasyon düzeyi yüksek tutulmuş ise çocuk potansiyeli düzeyinde oluşturabileceği en üst düzeyde ürünü ve çalışmayı oluşturabilir. Çoğunlukla da bu durumlarda öğrencilerin kendilerinin başardıkları da görülmüştür.

Görüş formunun üçüncü sorusu; *"Renklerin ve Motiflerin Dili" isimli etkinliğiniz hakkındaki duygularınızı birkaç cümlede ifade etmek isteseniz neler söylerdiniz?* öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir.

Tablo-5: Öğrencilerin Çalışma ile İlgili Duyguları

Kodlar	f (Deney)	f (Kontrol)
Çok eğlenceli, mutlu oluyorum, çok güzeldi, renk, motif dövme	20	15
Cevap yok	1	
Sıkıcıydı, ilginç bir şey yoktu, sevmedim		6

Deney grubunda öğrencilerin tamamı bir öğrenci dışında olumlu ve güzel duygular yansıtan farklı kelime ve ifadeler kullanmışlardır. Örneğin; Görüş-1 *"Motifler bana ilham veriyor. Her şey hoşuma gitti.",* Görüş-2 *"Renklerin ve Motiflerin Dili konusunu çok beğendim.",* Görüş-3 *"Renklerin ve Motiflerin Dili konusuna geldiğimizde çok heyecanlandım."*, Görüş-4 *"Çok güzel bir projeydi.",* Görüş-12 *"Çok eğlendim*

öğretmenimizle çok güzel çalışmalar yaptık. Motifler yaptık, ellerimizi süsledik ve dövme yaptık." Öğrencilerin örnek gösterilen ifadelerinden de anlaşıldığı gibi temayı ve süreci severek çalıştıkları yapılan ders etkinliklerinde görülmüştür. Görüş Formu 7 numaralı öğrenci ise *"1) Dövme, 2) Vücut Bölümleri."* gibi daha farklı bir ifade kullanmıştır. El çizimlerine başlandığında öğrencilerin ellerinin kalıplarını almaları ve çalışmalarında bu kalıpları kullanmaları çok hoşlarına gitmiştir. Bazı derslerde öğrenciler dersten çıkmak istememiş hatta bir sonraki derste devam etmeye yönelik talepleri olmuştur. Öğrenciler işlenen temel konuya karşı ilgilerini 8 hafta boyu hemen hemen hiç kaybetmemişlerdir. Özellikle Görüş formu 9 numaralı öğrenci *"Motiflerin bir dili vardır, bir anlamı vardır, boş yere yapılmamıştır."* cevabında görüldüğü gibi; öğrenci motiflerin bir dili, bir anlamı olduğunu fark etmiştir. Deney ve kontrol grubunda ilk ders öğrencilerin motif konusuna çok yabancı oldukları ancak renklerle ilgili iyi düzeyde bilgilerinin olduğu görülmüştür.Görüş-10'da*"Uçsuz bucaksız giden çizgilere bayılıyorum."* şeklinde duygularını ifade etmiştir. Yirmi öğrencinin de çalışma sürecine yönelik olumlu ve sevgi ifadeleri kullanmaları araştırmada belirlenen hedeflere ulaşıldığını düşündürtmektedir. Böylece farklı derslerin kazanımlarını ilişkilendirerek disiplinlerarası yaklaşım benimsenerek öğretimin yapılmasının öğrencinin derse ilişkin görüşlerinde duygularında olumlu etkiler bıraktığı görülebilmektedir. Kontrol grubunda ise; Görüş-1 *"Çok sevdim. Çok eğlenceli."* Görüş-2 *"Çok eğlenceli. Değişik. "* Görüş-3 *"Çok sevdim ve öldüm bittim çok bayıldım.* Görüş-4 *"Çok güzel garip ve ilginç."* Görüş-7 *"Bence çok eğlenceliydi. Bu etkinliği yaptığımıza sevindim."* Görüş-8 *"Heyecanlandım, mutlu oldum güzel bir konu olduğunu düşündüm ve düşündüğüm şeyler doğru çıktı"* gibi olumlu duygular içeren ifadelerin yanında Görüş-5 *"Güzeldi aman biraz sıkıcı idi."*

Görüş-13 *"İlginç bir şey yoktu."* gibi ifadelere de yer verilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin tamamına yakını çalışma ile ilgili olumlu ve güzel duygulardan söz ederken kontrol grubunda bu sayının daha az olduğu özellikle altı öğrencinin çalışmadan memnunluk duymadıkları görülmüştür. Özellikle deney grubunda disiplinlerarası yaklaşım ile farklı etkinliklerin yapılması, her öğrencinin yapabileceği bir faaliyetin yer alması olumlu görüşlerde etkili olabileceği yönünde düşünülebilir.

Görüş formunun dördüncü sorusu; *"Yaptığınız bu etkinlikte hoşunuza gitmeyen şeyler varsa açıklar mısınız?"* Öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir.

Tablo-6: Öğrencilerin Çalışma ile İlgili Duyguları

Kodlar	f (Deney)	f (Kontro)l
Etkinliğin eğlenceli olduğunu, sevdiklerini, hoşlarına gittiğini	21	14
Sıkıcıydı, ilginç bir şey yoktu, sevmedim, her şey, hiçbir şey yapamadım, sıra beklemek		7

Deney grubunda; farklı kelime ve kavramlarla öğrencilerin tamamı (n:21) yaptıkları etkinliği sevdiklerini, çalışma ortamının hoşlarına gittiğini ifade etmişlerdir. Görüş-1 *"Hoşuma gitmeyen bir şey yok.",* Görüş-2 *"Hayır, hoşuma gitmeyen şeyler yok.",* Görüş-3 *"Her şey çok hoşuma gitti."* Görüş-10 *"Yok ama dövme yaptırmak için sabırsızlanıyordum."*, Görüş-15 *"Yaptığımız bu etkinlikte hoşuma gitmeyen şeyler yok."* Görüş-5 *"Evet var. Ders süresi çok az."* şeklinde ifade ettiği gibi ders süresinin kısa olmasının hoşuna gitmediğini belirtmesi. Öğrencinin verdiği cevap olumlusuz gibi görünen olumlu bir cevaptır. Çocuğun dersin

süresini kısa bulması dersi ve yapılan etkinleri sevdiği ve derse olan ilgisinin yüksek olduğunu göstermektedir. Uygulama sürecinin geneline bakıldığında her iki grupta ders sürelerinin etkinliklerde kısa olduğu ve haftada bir ders saati ve 40 dakika olmasının yeterli olmadığı dikkati çekmiştir. Bu süre özellikle dersi keyifle çalışan öğrenci grubuna daha da kısa gelmektedir. Ayrıca ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin öğrendiklerini daha çok oynayarak, eğlenerek ve sanat bağlantılı etkinliklerle daha kolay öğrendikleri düşünülürse sürenin kısıtlı gelmesi de doğal bir durumdur. Görsel sanatlar eğitiminde hangi yöntemin uygulandığından öte ders saatinin haftada bir saati ve 40 dakika olması yapılan etkinliklerin süresini kısıtlamaktadır. Bunların yanında ders süresi boyunca öğrencilerin oldukça mutlu oldukları ve yapılan etkinliklerden hoşlandıkları ayrıca her hafta bir sonraki derste neler yapılacağını merakla sordukları görülmüştür hatta bir sonraki ders süresinde Görsel Sanatlar Dersine devam etmek istemişlerdir. Kontrol grubunda ise; ondört öğrenci "etkinliğin eğlenceli olduğunu, sevdiklerini, hoşlarına gittiğini" ifade ederken, Görüş-18 *"Yok. Hepsinden hoşlandım.",* Görüş-19 *"Pek yok.",* Görüş-20 *"Hoşuma gitmeyen bir şey yok"* gibi ifadeler kullanırken yedi öğrenci ise; "sıkıcıydı, ilginç bir şey yoktu, sevmedim, her şey, hiçbir şey yapmadım, sıra beklemek" ifadelerini kullanmıştır. Görüş-11 *"Anket doldurmak hoşuma gitmedi."* Görüş-12 *"Yok."* Görüş-13 *"Anket doldurmak, yazı yazmak."* Görüş-14 *"Yok.",* Görüş-15, *"Var. Bazen çok sıkıldım. Bazı etkinliklere sinir oldum".* Görüş-21, *"Ben hiçbir iş yapamadım."* gibi olumsuz ifadelerdir. Deney grubu öğrencilerinin tamamı çalışmada hoşlarına gitmeyen bir şey olmadığını ifade ederken kontrol grubunda bu sayı öndört ve yedi öğrenci de sıkıcı gibi ifadeler kullanmıştır. Bu bulgunun deney grubunda her öğrenciye hitap edebilecek etkinliklerin önceden planlanarak ilgi çekici hale getirilmesinin etken olabileceğini düşündürtmektedir.

Görüş formunun beşinci sorusu; *"Bu dersi işleyen öğretmen siz olsaydınız daha farklı neler yapardınız?* Öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir.

Tablo-7: Öğrencilerin Farklı Etkinlik Görüşleri

Kodlar	Frekans (Deney)	Frekans (Kontrol)
Aynısını yapardım	16	13
Motiflerle ilgili oyunlar oynatırdım	1	
Motiflerden maskeler yaptırırdım	1	
Oyunlar oynatırdım	1	
Cevap Yok	2	
Değişik ve farklı motif örnekleri gösterirdim, kendi yaptığım örnekleri de gösterirdim		2
Çocukların istediklerini yaptırırdım, renkli çalışmalar yaptırırdım		4
Bilmem		1
Haksızlık yapmazdım		1

Deney grubunda onaltı öğrencinin cevaplarında farklı kelimelerle ve kavramlarla "öğretmenimin yaptığı şeylerin aynısını yapardım" şeklinde ifadeler yer almaktadır. Cevabı iki öğrenci boş bırakırken, bir öğrenci "motiflerle ilgili oyunlar oynatırdım," bir öğrenci "motiflerden maskeler yaptırırdım," yine bir öğrenci sadece "oyunlar oynatırdım" ifadelerini kullanmıştır. Öğrencilerden alınan görüş örneklerinde görüldüğü gibi Görüş-1 *"Öğretmen her şeyi yaptığı için farklı bir şey yapmazdım.",* Görüş-2 *"Öğretmenimin aynısını yapardım.",* Görüş-3 *"Bizim öğretmenimiz her şeyi yaptırdı.",* Görüş-8 *"Bence öğretmenimiz yetiyor bize .",* Görüş-11 *"Hiçbir şey. Çünkü her şey mükemmel."* Öğrenci sayısı düşünüldüğünde yüksek bir rakamla yapılan

etkinliklerden öğrencilerin memnun olduğu, çalışmalardan keyif aldıklarını göstermektedir. Farklı cevaplar veren beş öğrenciden ikisi Görüş-5 *"Oyunlar oynatıp, etkinliklerin eğlenceli geçmesini sağlardım."* şeklinde ifade ederken başka bir öğrenci de Görüş-12 *"Belki motifleri kullanarak maskeler yaptırabilirdim."* şeklinde cevap vermiştir. İlköğretim birinci kademede ders etkinlikleri içinde oyun ve drama önemli bir yer tutmaktadır. Çocuğa bir bilgiyi verirken oyun yoluyla hem keyifli hem de bazı alanların (hikaye, drama, dans, müzik, görsellik gibi) bilgileri ile bağlantılar kurarak farklılıkları görebilmeleri yönünden önemlidir. Kontrol grubunda ise; onüç öğrenci Görüş-3 *"Bence farklı bir şeye gerek yok."* Görüş-8 *"Hiçbir şey öğretmenimin yaptırdığı şeyleri yaptırırdım ve yapardım.*" Görüş-9 *"Farklı bir şey yaptırmazdım.* Görüş-16 *"Bence her şey güzel çok güzel planlanmış."*Görüş-17, *"Ben aynı şeyleri yaptırırdım."* gibi ifadelerin yanında Görüş-12 *"Kendi yaptığım örnekleri de gösterirdim."* Görüş-19 *"Hiç haksızlık yapmazdım. Çocuklar ne isterseler onu yapardım."* Görüş-20 *"Kınayı siyah değil rengârenk yapardım."* gibi olumsuz ifadeler de yer almaktadır.

Görüş formunun altıncı sorusu; *"Yaptığınız bu etkinlikte farklı ve yeni neler öğrendiğinizi düşünüyorsunuz? Açıklayınız.* Öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir.

Tablo-8: Öğrencilerin Uygulamada Öğrendikleri Farklı ve Yeni Şeyler

Kodlar	f (Deney)	f (Kontro)
Motif, kirigami, dövme	17	
Motif	5	
Motif-kirigami	3	
Motif-dövme	4	
Dövme yapmayı	5	
Bilgi zorluk kolaylık	1	
Daha iyi öğrenmeyi	1	
Hiçbir şey, öğrenmedim, hiç, hayır	1	8
Cevap yok-İlgisiz cevap	1	3
Motiflerin anlamları, nasıl yapıldığı, hayatımızdaki yeri		7
Renkler		2
Dövme, kınanın nasıl kullanıldığı ve dövmenin nasıl yapıldığı		3

Deney grubunda onyedi cevapta "motif" kelimesi başka kavramlarla, üç cevapta "motif-kirigami," beş cevap sadece "motif," dört cevapta "motif-dövme", beş cevapta sadece "dövme yapmayı" öğrendikleri şekilde ifadeler kullanılmıştır Öğrenciler çoğunlukla motif, dövme ve kirigami kavramları üzerinde durmuş. Kimi cevapta dövmeyi motif ile kullanmış kimi cevapta yalnız dövme kavramını ya da sadece motif kavramını ifade etmişlerdir. Görüş-1 *"Motifler ve desenler konusunda daha çok bilgi öğrendim.",* Görüş-2 *"Motifin ne demek olduğunu öğrendim.",* Görüş-3 *"Dövme yapmayı."* Görüş-9 *"Motiflerin anlamı olduğu ve kirigamiyi hatırladım."* Görüş-10 *"Motifler, güzel çizim, dövme, daha bir sürü şey."* Görüş-11 *"Kirigami, motif."* örneklerde de görüldüğü gibi ağırlıkları ve sayıları değişmekle birlikte öğrenciler motif, dövme ve kirigami üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Beş öğrenci deGörüş-5 ve 6 da *"Dövme yapmayı."* olduğu gibi sadece dövme kavramında yoğunlaşmışlardır. Uygulama çalışmasının başlangıcında bu kavramları öğrencilerden bazılarının kelime olarak bilmelerine rağmen çoğunluğunun bir fikrinin olmadığı anlaşılmıştır. Renk ve motif konusunun farklı alanlardan çalışma örnekleri ile işlenmesi öğrencilerin derse ilgisini canlı tutmuştur. Kontrol grubunda ise; yedi öğrenci "motiflerin anlamları, nasıl yapıldığı, hayatımızdaki yeri" iki öğrenci "renkleri", üç öğrenci

"dövme, kınanın nasıl kullanıldığı ve dövmenin nasıl yapıldığı", sekiz öğrenci "hiçbir şey, öğrenmedim, hiç, hayır", ifadelerini kullanırken üç öğrenci "ilgisiz ve boş cevap vermiştir. Örneklerde de görüldüğü gibi Görüş-2 *"Motiflerin nasıl çeşitleri olduğunu."* Görüş-8 *"Evet düşünüyorum. Örneğin kına ile dövme yapmayı ve renklerin daha ilgi çekici özelliklerini öğrendim.*" Görüş-14 *"Değişik motifler."* Görüş-16 *"Motiflerin nasıl yapıldığını ve açılımını öğrendim."* Görüş-18 *"Motiflerin dünyamızda çok fazla bir yer taşıdığını anladım."* olumlu ifadeler kullanılırken, Görüş-11 *"Hayır öğrenmedim."* Görüş-19 *"Hayır çok düşünmüyorum."* gibi olumsuz ifadelerde kullanmışlardır.

Görüş formunun yedinci sorusu; *"Bu dersi işleyen öğretmen olsanız; bu etkinliğe katılan öğrencilere neleri yapmalarını önerirsiniz?"* Öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir.

Tablo-9: Öğrencilerin Etkinlik ile İlgili Önerileri

Kodlar	f (Deney)	f (Kontro)
Aynı şeyleri yapmalarını	11	4
Çalışmalarını	3	
Sıcak renkler, düşünerek yapmalarını	2	
Cevap yok-Bilmiyorum-İlgisiz	5	1
Araştırma yapmalarını, çok çalışmalarını, özenli olmalarını, farklı çalışmalar		6
Motif ve şekil çizmelerini		3
Hiç, hiçbir şey öğretmem		3
Her şey		2
Çocukları mutlu etmeye çalışırdım, serbest kalmalarını sağlardım		2

Deney grubunda onbir öğrenci aynı şeyleri yapmalarını önerirdim şeklinde bir ifade kullanmıştır. Görüş-1 *"Aynı şeyleri yapmalarını önerirdim."* şeklinde ifade ederken, Görüş-3 *"Bizim yaptıklarımızı."*, Görüş-10 *"Bizim öğretmenimizin yaptığı.",* Görüş-2 *"Motiflerini çizmelerini ve öğretmenimin yaptığını."* Örneklerde aynı düşünce farklı kelimelerle ifade edilmektedir, Görüş-12 *"Elleri boyarken daha sıcak renkleri kullanmalarını söylerdim."*, Görüş-17 *"Düşünerek yapmalarını.",* önerirdim gibi ifadeler kullanmışlardır. Özellikle görüş formu 17 olan öğrencinin düşünerek yapmalarını önerirdim cevabı dikkati çekmektedir. Araştırmanın uygulama çalışmasının planlama aşamasından serginin bitimine kadar öğrencilerin farklı etkinlikleri yaparken düşünmek, sorgulamak, problem çözmek gibi üst düzey düşünme becerilerine yönelik davranışları etkinlikler yoluyla geliştirmeye çalışılmıştır. Kontrol grubunda ise; dört öğrenci "aynı şeyleri yapmalarını", altı öğrenci "araştırma yapmalarını, çok çalışmalarını, özenli olmalarını, farklı çalışmalar", üç öğrenci "motif ve şekil çizmelerini", üç öğrenci "hiç, hiçbir şey öğretmem, iki öğrenci "her şey", iki öğrenci "çocukları mutlu etmeye çalışırdım, serbest kalmalarını sağlardım", gibi ifadeler kullanmışlardır. Görüş-2 *"Benim öğretmenimin bana yaptırdıklarını."* Görüş-16 *"Öğretmenim her şeyi düşünmüş. O ne yaptıysa aynısını yapardım."* gibi ders sürecini sevdiklerini gösteren ifadelerin yanında Görüş-12 *"Beyaz bir tişörte motif çizmelerini böylece tişörtlerinin güzel görüneceğini söylerdim ."* Görüş-15 *"Araştırma yapmalarını isterdim. "* Görüş-20 *"Kınayı nasıl sürüldüğünü onlara gösterip farklı şekiller yapmalarını öneririm."* gibi farklı öneriler de yer almaktadır.

Görüş formunun sekizinci sorusu; *"Renklerin ve Motiflerin Dili" isimli etkinliğinizde hangi derslerin bilgilerinden yararlandığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.* Öğrencilerin tamamı (n=21) cevap vermiştir.

Tablo-10: Öğrencilerin Bilgilerinden Yararlandıkları Dersler

Kodlar	f (Deney)	f(Kontro)
Görsel Sanatlar, Bilgisayar, Müzik, Matematik/Geometri Sosyal Bilgiler/Tarih	5	
Görsel Sanatlar	6	12
Sosyal Bilgiler, Müzik Matematik, Bilgisayar	4	
Tüm Derslerden	3	
Matematikten	1	3
İlgisiz cevap	1	6
Cevap yok	1	

Deney grubundan beş öğrenci "Görsel Sanatlar, Bilgisayar, Müzik, Sosyal Bilgiler, Tarih, Matematik/Geometri" Derslerinden yararlandıklarını, altı öğrenci "Görsel Sanatlar Dersinden", dört öğrenci "Sosyal Bilgiler, Müzik, Matematik, Bilgisayar", üç öğrenci "tüm derslerden", bir öğrenci yalnızca "Matematik", bir öğrenci ilgisiz cevap bir öğrenci de cevap vermemiştir. Deney grubunda uygulama çalışması planlanırken ve ders etkinlikleri ile ders planlarının hazırlanmasında Müzik, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji Derslerinin ilgili kazanımları belirlenerek hazırlanmıştır. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersi ile Türkçe Dersinden söz etmezken Bilgisayar Dersini sık gündeme getirmeleri dikkati çekmektedir. Kontrol grubunda ise; onüç öğrenci Görsel Sanatlar ve üç öğrenci Matematik Dersinin bilgilerinden yararlandıklarını ifade ederken altı öğrenci ilgisiz cevap vermiştir. Her iki gurupda öğrencilerin motiflerle Matematik arasında kolay bağlantı kurduğu görülmüştür. Ancak kontrol grubunda öğrencilerin daha çok Görsel Sanatlar Dersine odaklandıkları dikkati çekmektedir. Deney ve kontrol gurubunda bilgisayarı öğrencilerin çalışmalarının her aşamasında farklı şekillerde kullanmaları uygulama çalışmasının hedeflerindendi. İnternet ve bilgisayarın ders etkinliklerinde yer alması öğrencilerde bilgisayarın da ilişkilendirildiği düşüncesini oluşturmuş olabilir. Türkçe Dersi için de benzer durum söz konusudur. Görüş formlarından 3 tanesinde öğrencilerden tüm derslerin bilgilerinden yararlandık şeklinde cevap gelmiştir. Görüş formlarında yer alan cevaplar içinde Geometri ve Tarih Dersleri de dikkati çekmektedir. Özellikle Geometri cevabında zaman zaman farklı şekillerde geometrik şekillere değinilerek yapılan etkinlikler içinde geometrik şekillerin sık kullanılmasının etkili olduğu söylenebilir. Sunularda motif temasının tarihsel, kültürel ve farklı ülkelerden örneklerle anlatılmasının Tarih Dersini gündeme getirmelerinde etken olduğu düşünülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Disiplinlerarası yaklaşımın uygulandığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin ürün değerlendirme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Böylece deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre ürün değerlendirme puanlarının daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunda iki ayrı öğretim modelinin uygulanması sonucunda deney grubu öğrencilerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerinde, kontrol grubuna göre daha olumlu ve deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Görsel sanatlar eğitimi çocuğun hem teorik hem de uygulama boyutu ile süreç ve öğrenci odaklı olarak çocuğun farklı yönlerden gelişimi için önemlidir. İyi bir sanat eğitimi programı çocuğun bilişsel, psikomotor ve duyuşsal boyutlarına hitap etmesi gerekmektedir. Bu ortamın oluşturulmasında disiplinlerarası çalışmalar önemli görülmektedir. Çocuğun bilişsel, davranışsal ve duyuşsal yönünü olumlu etkileyen disiplinlerarası çalışmaların özellikle sanat eğitiminde öğrencilerin sanatsal çalışmalarında, ürün oluşturmalarında etkili olduğu görülmektedir. Yarımca (2011) ve Özkök de (2004) bu düşünceyi destekler şekilde sanat eğitimi çalışmalarında disiplinlerarası yaklaşımın öğrenci ürünlerinde çeşitliliği arttırdığını ifade etmektedir. Disiplinlerarası çalışmalarda farklı derslerin bir tema çevresinde ilişkilendirilerek bütünleştirilmesi öğrencide farklı düşünce ve yaratıcılık sürecinin yaşanmasını sağlamaktadır. Sanat eğitimi için önemli olan süreç disiplinlerarası çalışmalarda çok etkili yaşanmaktadır. Bu durum doğal olarak öğrencinin uygulama çalışmasına da yansımaktadır. Demirel ve diğ. (2008), Kaya ve diğerlerinin de (2006) ifade ettikleri gibi disiplinlerarası çalışmaların öğrencilerin işbirliği ortamında, kendilerine güvenlerinin artması ile derse olumlu yaklaşımları, öğrenci ve öğretmen açısından dersin verimliliğini arttırabilir. Öğrenci ürün oluştururken bazen Matematikten, bazen Müzik, bazen Sosyal Bilgiler Dersinden yararlanmaktadır. Bu iletişim farklı düşünüş ve fikirleri de oluşturmakta yaratıcılığı ve farklılığı hedefleyen sanat eğitimi için en uygun alternatif yöntemlerden biri durumundadır. Bununla birlikte zaten görsel sanatlar eğitiminin doğası disiplinlerarası çalışmalara gerek destekleyici gerek yönlendirici olarak çok uygundur (Yarımca, 2011; Kırışoglu, 2009; İşler, 2004). Görsel sanatlar eğitiminde disiplinlerarası yaklaşımın çocuğun sanatsal gelişimine ve özgün çalışmaların oluşturulmasına yönelik ilişkili olduğu diğer disiplinlerle daha zengin bir eğitim ortamı sağlayabileceği görülmektedir. Sanat eğitiminin hedefleri düşünüldüğünde çocuğun kendini özgür şekilde ifadesinde farklı disiplinlerin bağlantılı olduğu eğitim ortamının önemli olabileceği düşünülmektedir. Disiplinlerarası yaklaşımın benimsenmesi ile sanat eğitimi ortamlarında yetenekli öğrencilerin yararlandığı yönündeki yaygın görüşün aksine, öğrencilerin araştırma yapma ve özgün çalışmalarla kendini ifade etme imkânı bulduğu görülmüştür. Bu ortamların oluşturulmasında farklı çalışma seçeneklerini içinde barındıran, disiplinlerarası yaklaşımdan yararlanılabilir. Alternatif bir yaklaşım olarak uygulanması, bireysel farklılıklar ile sanat eğitiminin hedef ve amaçları dikkate alınarak, çocuğun öğrenme sürecini yaşamasına yönelik olmalıdır.

4.2. Öneriler

Araştırma Sonucunda Aşağıdaki Öneriler Sunulmuştur;

1. Çalışmada yalnızca Görsel Sanatlar Dersi ürünlerine ve öğrencilerin sürece ilişkin görüşleri üzerindeki etkisine bakılmıştır. Ele alınan diğer derslerdeki kazanımlar da incelenebilir.

2. Çalışmada öğrencilerin sürece yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin sürece yönelik görüşlerine de yer verilebilir.

3. Araştırmada altı disipline ait kazanımlar bir tema etrafında bütünleştirilmiştir, benzer çalışma farklı derslerin bütünleştirilmesi ile de denenebilir.

4. Araştırmacının gözlemlerine dayanarak Görsel Sanatlar Ders saatinin arttırılması konusunun ele alınması önerilebilir.

KAYNAKÇA

Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (Bütünleştirilmiş) Öğretim Yaklaşımı. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 3-4. Ankara: Anı Yayıncılık.

http://www.ejer.com.tr/?git=22&kategori=35&makale=147 adresinden 22 Eylül 2011'de alınmıştır. Colbert, C. (1997). Visual Arts İn The Developmentally Appropriate İntegrated Curriculum.H.Hart Craig, C.Diane, Burts and R. Charlesworth (Eds.), Integrated Curriculum And Developmentally Appropriate Practice Birt to Age Eight.(pp.201-223). State University of New York Pres.

Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.(3. basım) Celepler Matbaacılık, Trabzon Delier, A. (2005). Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Yaklaşımlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö., Tuncel İ., Demırhan C. ve Demir K. (2008). Çoklu Zekâ Kuramı İle Disiplinlerarası Yaklaşımı Temel Alan Uygulamalara İlişkin Öğretmen-Öğrenci Görüşleri. Eğitim ve Bilim 2008, Cilt 33(147), http://egitimvebilim.ted.org.tr adresinden 24.08.2010'de alınmıştır.

Duran, E. (2003). Tema Merkezli Öğretimin Öğrenci Erişisine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erinç, M. S. (1994). Eğitsel bir etken olarak güzel sanatlar eğitiminin geleceği, Ankara

Gilberd, J. C. (1989). "A Two-Week K-6 İnterdiciplinary Ünit." İnterdiciplinary Vurriculum: Design and İmplementation. Printed by: Edward Brothers, Inc.

Gür, T.M. (2003). Araştırma ve eğitiminde disiplinler arasılık, O.N. Babüroğlu (Ed.). Dicleli, Z. (Çev.) *Eğitimin geleceği; üniversitelerin ve eğitimin değişen paradigması.* Sabancı Üniversitesi Yayınları, ss.181-209, İstanbul.

İşler, A.Ş.(2004). Sanat Eğitiminde Disiplinlerarası Tematik Yaklaşım. Milli Eğitim Dergisi 163, 1-10 Http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/işler.htmAdresinden 02 Eylül 2010'de alınmıştır.

Kan, A. (2009). Ödev ve Projeler. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.(3. basım). H.Atılgan, (Ed.). Anı Yayıncılık, Ankara.

Karasar, N.(2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi,Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kaya, Ö., Akpınar, E., Gökkurt, Ö., (2006). İlköğretim Fen Derslerinde Matematik Tabanlı Konuların Öğrenilmesine Fen Matematik Entegrasyonuna Etkisi. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 6(4).

Kırışoğlu, O. (2009).Sanatta Kültür ve Yaratıcılık, Görsel Sanatlar ve Kültür Eğitimi-Öğretimi. (1. basım). Pegem A Yayınları, Ankara.

Krong, S.L. (1995). "Art" The Integrated Early Childhood Curriculum. Mc Graw – Hill, Inc.

Kutlu, Ö, Doğan, C.D. ve Karakaya İ. (2009). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. (2. basım). Pegem Akademi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). Görsel Sanatlar Dersi 1-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Özel, A. (2004, 28-30 Nisan). Sanat Öğretimi Deneyimlerinde Yeni Yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Ankara.

Özkök, A. (2004). Disiplinlerarası Yaklaşıma Dayalı Sanat Eğitiminin Yaratıcı Problem Çözme Becerisine Etkisi ve Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktra Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yarımca, Ö. (2011) Disiplinlerarası Yaklaşıma Dayalı Bir Durum Çalışması. Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi (25), 2011 ss. 1-22 Web: http://www.akademikbakis.org adresinden 04 Kasım 2011'de alınmıştır.

Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (12), ss.89-94. http://www193.140.216.63 adresinden 24.08.2010'da alınmıştır.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. basım). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yılmaz, M. (2010).Görsel sanatlar eğitiminde motivasyon sanat eğitiminde kopya ve taklit.Özel Öğretim Yöntemleri: Görsel Sanatlarda Teknik ve Yöntemler*:* K. Artut (Ed.). Anı Yayıncılık, ss. 193-298, Ankara.

BARIŞ KAVRAMININ ÇOCUK RESİMLERİNE YANSIMA ŞEKİLLERİ

REFLECTION OF THE PEACE CONCEPT ON CHILDREN'S DRAWINGS

Münire Meral YAĞÇI[1] Derya ŞAHİN[2]

[1]*Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı (muniremeral@gmail.com*

[2] *Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Anabilim Dalı (derya2181@mynet.com)*

ÖZET

Tarihsel süreç içerisinde "barış" kavramının bir çok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlar genellikle verilenden daha zengin bir barış kavramını ortaya çıkarmak üzere bir araya getirilebilecek farklı düşüncelerin taşıyıcısıdırlar. Bütün kültürlerde "barış" kavramı olumlu değer taşıyan, toplumların devamlı arzuladıkları yüce amaçlarından birini temsil ettiği için önemli bir yere sahiptir. Çocuk için ise barış, savaşın ve şiddetin yokluğu anlamına gelmektedir. Savaştan en çok etkilenenlerin çocuklar olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Resim de insanın kendini ifade ettiği araçlardan bir tanesidir ve çocuklar dile getiremedikleri bir çok duyguyu yaptıkları resimler üzerinden bizlere aktarırlar. Bu bakış açısından hareketle araştırmada "barış" kavramının çocuk resimlerindeki yansımaları ortaya koyulmak istenmiş, araştırma bölgesel konumu itibari ile Diyarbakır İli'nde yaşayan 9-12 yaş grubu çocuklar üzerinde uygulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Barış, çocuk, resim

ABSTRACT

The concept of "peace" is being defined within the historical process several times. These definitions are carriers of different ideas which could be gathered together in order to reveal a "peace" concept richer than the given. In all cultures, the concept of "peace" has an important place, which has positive value, since it represents one of the honorable purposes of societies that are always desired. For a child, peace means the absence of war and violence. The fact that who is effected from war mostly are children, could not be ignored. Drawing / Painting is one of the instruments with which mankind express themselves and children reflect many feelings to us by means of drawing which they could not mentioned verbally. From this point of view, in this study, reflections of the concept of "peace" on drawings of children are tried to be revealed and the research was applied on 9-12 ages children who live in Diyarbakır province as regional position.

Keywords: peace, child, drawing (drawing art)

1.GİRİŞ

Barış Nedir?

Türk Dil Kurumu 'barıs'ı, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam, şeklinde tanımlamaktadır (TDK, 2013). Barış kültürü, eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, hoşgörü ve dayanışma

ilkelerine dayanan ve birlikte yaşamayı ve bölüşmeyi destekleyen bir kültürdür. Bu kültür şiddete karşıdır, anlaşmazlıkların kökenine inerek önlem almaya çalışır. Diyalog ve karşılıklı görüşmelerle sorunları çözmeye yönelir. Herkesin bütün haklardan yararlanmasını ve toplumun gelişme sürecine katılmasını güven altına almayı amaçlar. Bu amaçlara kültür ve eğitim yoluyla ulaşır (Sertel & Kurt, 2004:8). Barış sözcüğü, tüm dünya dillerinde, bir yandan insanlar arasında uyum, dostluk ve insan için selamet, esenlik anlamını taşırken; diğer yandan ise topluluklar ya da devletlerarasında savaşın olmadığı, anlaşmazlıkların savaş ya da savaş tehdidi yoluyla çözülmediği bir durumu açıklar. Dünyada ve Türkiye'de şiddetin her geçen gün arttığı günümüzde belki adı eskisinden çok daha az telaffuz edilen, neredeyse unutulmuş bir kavram olan barışa olan gereksinim her geçen gün artmaktadır. Çocuk dilinde ise barış, savaşın ve şiddetin yokluğu anlamına gelmektedir.

Dünyanın şiddetle sarsıldığı, her üç saniyede bir çocuğun öldüğü, silahlı ya da silahsız çatışmalarda ya da açlıktan, yokluktan, yoksulluktan öldüğü dünyamızda, simdi her zamankinden daha çok gereksinimimiz var barışa. Savaşlara ve silahlara dakikada yapılan harcama, kötü beslenen iki bin çocuğu bir yıl boyunca besleyebilir, bir yılda yapılan harcama, yeryüzünde açlığın kökünü kazıyabilir. Hangi silaha yatırılan paranın, kaç okul, kaç hastane kurmaya yaradığını artık bilmeyenimiz yok ve yine biliyoruz ki, bugün dünyadaki toplam silah satışlarının yüzde 75'i yoksul ülkelere yapılmaktadır (Oral, 2004 : 6).

Barış, kazanılması gereken bir değerdir ve bu kazanılan değerler çocuğun zihinsel ve duygusal gelişimi arasındaki etkileşimi içerir. Düşünce gelişimi; bilgi, anlayış, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi etkileyici bileşenler olarak düzenlenmelidir. Öğrencilerin bilinçaltını oluşturan güdüler ve davranışlar öğrencilerin hareketlerinin idaresini ve kalitesini belirleyen değerlerdir (Hendrick, 1998).

Çocuklar İçin "Barış" Nedir?

İnsanlar, genellikle "Neden barışı öğretiyorsunuz? Çocuklar, barışın ne olduğunu bilirler" sorusunu sorarlar. Araştırmalar, çocukların çoğunun savaşa ilişkin somut fikirlerinin olduğu ve barış hakkındaki fikirlerinin ise genellikle belirsiz olduğu ve barışı basit bir şekilde savaşın zıttı olarak gördüklerine işaret etmektedir (Matthews, 2002: 29).

Pek çok insana "barış" nedir? diye sorduğumuzda genellikle "savaş" kelimesini zihninden geçirir. Ayrıca, barış çoğunlukla zayıf, edilgin, sıkıcı ve donuk olarak algılanmaktadır. Bir çok çocuk, barış yapıcı süreçleri tam olarak kavrayamaz ve yine birçoğunda gelecek hakkında "güçsüzlük" duygusu hakimdir. Sonuçta, çocuklar devam eden bir barışa dair çok az umut beslerler. Barış, birlikte çalışan, iletişim kuran ve farklılıklara önem veren bir toplumda gelişir (Matthews, 2002: 29). Savaştan en çok etkilenenlerin çocuklar olduğu gerçeği göz ardı edilemez. Resim de insanın kendini ifade ettiği araçlardan bir tanesidir ve çocuklar dile getiremedikleri bir çok duyguyu yaptıkları resimler üzerinden bizlere aktarırlar. 9-12 yaş grubu çocukların resimlerinde gerçeği yansıtma istekleri devam eder. Çizgilerinde kendilerine özgü anlatım yolları ararlar. Piaget bu evreyi biçimsel işlevler evresi olarak tanımlar. Çocuk için kimi biçimsel sorunların çözümü önemlidir. Kendisi ya da çevresi ile ilgili konularda anlatımsal bir çıkış yolu arar. Bunu bulduğunda da bu davranışını sürdürür. Bu evrede perspektif sorunu tam olarak çözülememiş renk ilişkileri, mekanın düzenlenmesi, ışık-gölge, hareketi tam olarak verebilme başarılamamıştır. Bu evrede insan figürü büyük bir ayrıntıyla çizilir, cinsel özelliklerin farkına varan çocuk bunları resimlerine yansıtır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 56-57).

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır; araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili, Yolaltı Orta Okulu 6,7 ve 8. sınıflarına devam eden toplam 132 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri, barış olgusunu ortaya koyabilecek "Şiddetin Yokluğu " konulu renkli bir resim yaptırılarak toplanmıştır. Çocukların yaptığı resimler, alan uzmanı tarafından geliştirilen "Resim Değerlendirme Ölçeği" doğrultusunda frekans ve yüzde olarak verilmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1: Araştırmaya katılan çocukların "Şiddetin Yokluğu" konusunu yansıttıkları resimlerindeki şemaları gösterir dağılım:

Şemalar	f	%
Kuş	10	8,84
Bayrak	39	34,51
Dünya	22	19,46
Çiçek	23	20,35
Kalp	9	7,96
Asker	10	8,84
Toplam	113	100

Tablo1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların barış kavramını ifade eden şemaları resimlerinde kullandıkları görülmüştür. Çocuklar resimlerinde %34,51 oranında bayrak, %20,35 oranında çiçek, %19,46 oranında dünya şeması kullanırken, %8,84 oranında asker ve kuş şeması kullanmışlardır. (Resim 1)Bu dönemde çocuklar, şiddeti, silah asker, kan ve öldürme işlevleri ile tanımlarlar. Barış ise savaşı durdurmak için yapılan görüşme veya fiziki olarak saldırmanın sona ermesi olarak tanımlanır. 9 yaşından itibaren çocuklar yaptıkları tanımlamalara duygusal olguları da katmaktadırlar. Kızlarda bu tür duygusal açıklamaların erkek çocuklara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Piaget'in çete çağı olarak isimlendirdiği bu evrede kız çocukları genellikle gelin-damat, kalpler, sevgi gibi konulara yönelirken erkek çocukları futbol, savaş , silahlar gibi konuları bolca çizer. (Buyurgan, Buyurgan,2012:56)



Resim 1 Barış kavramını yansıtan dünya şeması

Tablo 2: Araştırmaya katılan çocukların "Şiddetin Yokluğu" konusunu yansıttıkları resimlerindeki "Duygularını" gösterir dağılım:

Duygular	f	%
Mutlu	132	100
Mutsuz	0	0
Toplam	132	100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan çocukların % 100'ü "şiddetin yokluğu" konusunu ifade ettikleri resimlerinde mutlu olduklarını yansıtan şemalar kullanmışlardır. Çocuklara göre şiddetin olmaması durumu mutlu olmak için yeterli bir nedendir. Şiddetin yokluğu ya da askıya alınmasından ziyade pozitif bir "iyi", korkunun yokluğu demek olan mutluluk halidir; farklılıkların kabulünden kaynaklanan bir huzur durumudur. Barış hali, şiddete maruz kalarak ölmekten duyulan ve her türden ani saldırıyı makul kılan korkunun tam karşıtı olarak hayal edilmelidir. (Ricoeur,2005:31)

Tablo 3: Araştırmaya katılan çocukların "Şiddetin Yokluğu" konusunu yansıttıkları resimlerindeki "Nesneleri Olduğu Gibi Aktarma Durumu"nu gösterir dağılım:

Değerlendirme	f	%
Nesneler olduğu gibi aktarılmış	123	93,18
Nesneler olduğu gibi aktarılmamış	9	6,81
Toplam	132	100

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan çocukların %93,18'i resimlerinde nesneleri oldukları gibi resmetmiş, özellikle doğada bulunan nesneleri aynen yansıtmıştır. %6,81'i ise nesneleri kendi istedikleri biçimlerde yansıtmışlardır. Buyurgan ve Buyurgan'a göre (2012, s.56) bu evrede çocukta gerçeği yansıtma isteği devam eder.

Tablo 4: Araştırmaya katılan çocukların "Şiddetin Yokluğu" konusunu yansıttıkları resimlerindeki " Nesneleri Gerçek Renklerine Boyama Durumu"nu gösterir dağılım:

Değerlendirme	f	%
Nesneler gerçek renklerine boyanmış	115	87,12
Nesneler gerçek renklerine boyanmamış	17	12,87
Toplam	132	100

Tablo 4'e göre, araştırmaya katılan çocukların %87,12'sinin resimlerinde nesneleri gerçek renklerine, %12,87'sinin ise nesneleri istedikleri renklere boyadıkları görülmektedir. Bu dönemin çocuk resimlerinde renk karışımları görülmeye başlar.

Tablo 5: Araştırmaya katılan çocukların "Şiddetin Yokluğu" konusunu yansıttıkları resimlerindeki "Mekan Algısının Resme Yansıması Durumu"nu gösterir dağılım:

Değerlendirme	f	%
Mekan var	68	51,51
Mekan yok	64	48,48
Toplam	132	100

Tablo 5'e göre, araştırmaya katılan çocukların %51,51'inin resimlerinde mekan kaygısı varken, %48,48'i mekan kaygısı taşımamıştır. Bu dönemde perspektif sorunu hala çözülememiştir.

Tablo 6: Araştırmaya katılan çocukların "Şiddetin Yokluğu" konusunu yansıttıkları resimlerindeki " Konunun Resme Yansıması Durumu"nu Gösterir Dağılım

Değerlendirme	f	%
Konuya uygun	118	89,39
Konuya uygun değil	14	10,60
Toplam	132	100

Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan çocukların %89,39'u verilen konuya uygun şemalar kullanmışlardır. %10'60 'ı ise verilen konunun dışında resimler yapmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda, çocukların yaptığı resimler incelendiğinde, barış kavramını direkt yansıtan, dünya, kuş ve bayrak şemalarını bolca kullandıkları görülmektedir. Çocuğun dünyasında şiddetin olmaması durumunun bir barış hali olması demek olduğunu ortaya çıkan resimlerden bir kez daha anlamaktayız. Okullarda şiddet küresel bir olgudur; bu demektir ki Türkiye'deki okulları dünyanın başka yerlerindeki okullardan ayıran özel bir durum söz konusu değildir. Türkiye'de ve dünyada şiddetin boyutlarının okullara ulaşmış olması sonucu bu konunun üzerine eğilim artmıştır. Katı önemler alınması yerine konunun nedenlerine inilmesi gerekmektedir.

Korku dolu bir toplum, bozulan bireysel ve toplumsal ilişkiler, herkesin düşman olabileceği saplantısı, içe kapanış ve günümüz dünyasında milyonlarca kişiye saçma gelen ama adım adım yaklaştığımız bir savaş ve bu savaşlardan toplumun en çok yara alan kesimi çocuklardır. Hem dünyada hem ülkemizde yaşanan kaos ortamında gelecek nesillere daha güzel bir dünya bırakma çabası içinde olmamız gerektiği misyonunu toplumun her kesiminin benimsemesi gereklidir. Barış, üçüncü kuşak haklar kategorisinde yer alan bir insan hakkıdır ve diğer insan hakları ile diyalektik bir ilişki içindedir. Başta yaşama hakkı olmak üzere, diğer insan haklarının gerçekleştirilmesi barış ortamını gerekli kılmaktadır ve barış ortamında yaşamak en çok da çocukların hakkıdır.

KAYNAKLAR

Buyurgan, S., Buyurgan U. (2012). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, Pegem A Yayıncılık: Ankara.

Hendrick, D.Schwendenwein, U/Teutsch, (1998, 2000). Rüdiger: *Peace Education & Conflict Resolution*. Handbook for School-based Projects

Matthews, I. (2002), Peace With Me, Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-School, UNESCO, Paris

Ricoeur, Paul. (2005), "Giriş," **Barısı Hayal Etmek.** Ed.: Françoise Baret-Ducrocq, Çev.: Devrim Çetinkasap Metis Yayınları, İstanbul

Sertel, J.M., Kurt, G., Oral, Z. (2004). *Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: Ekspres Basım

Türk Dil Kurumu. www.tdk.gov.tr (Erişim Tarihi:12.01.2013)

İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

IMPORTANCE OF VISUAL ARTS EDUCATION IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

Lerzan Saya[a], Nurhayat Güneş[a]

[a]*Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Resim-İş Öğretmenliği ABD, DİYARBAKIR*

nurhayatgunes77@gmail.com

lerzan_saya@hotmail.com

ÖZET

Sanat, insanoğlunun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak kültüre kattığı duygusal bir özelliktir. İnsan, sanatsal kalkınmaya ilişkin tüm düzenleme, yapı ve işleyişin hem yaratıcısı hem de ürünüdür. Toplumsal gelişimi ve değişimi sağlayan eğitimin içinde yer alan sanat eğitimi ise bireyde yapıcı, yaratıcı gücü ortaya çıkarmakta ve geliştirmektedir. Sanat eğitimi, sadece bireyin kendisini değil aynı zamanda içinde yaşadığı ailede ve toplumda bilinç geliştirmede de etkili olabilmesi açısından önemlidir.

İlk ve Ortaöğretim okullarında yer alan görsel sanatlar eğitimi ise genel eğitim içerisinde özel bir alanı oluşturmaktadır. Özellikle küçük yaşlarda bu alana yönelik elde edilen kazanımlar bireyin ileriki dönemlerine olumlu yansımaktadır. Bu nedenle ilk ve ortaokullarda verilen görsel sanatlar eğitimi üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir derstir. Ancak görsel sanat eğitimi ilk ve ortaöğretim okullarımızda eskiye oranla gelişme değil aksine bir gerileme olduğu görülmektedir.

Kişiliğin temel oluşumu ile gelişimin etkin faktörlerinden biri olan ayrıca bireyin yeteneklerini canlandırması ve bunları geliştirmesi için görsel sanatlar eğitimi son derece etkili ve verimli bir yatırımdır.

Anahtar Kelimeler: Sanat Eğitimi, Görsel Sanatlar Eğitimi

ABSTRACT

Art is an emotional characteristic which is added to culture by mankind by using its creativity and imagination. Human is both the creator and the product of all arrangements, structure and operations regarding artistic development. Art education, which provides social improvement and change, reveals and improves the constructive and creative power in the individual. Art education is important in terms of improving the conscious in not only himself but also in order to be effective in his family and society.

Visual arts education in primary and secondary education consists of a special field in general education. Gains that obtained as per this area especially in early ages, reflects to the further ages positively. Thus, visual arts are an important lesson which has to be taken into consideration in primary and secondary schools. But, it is seen that there is not an improvement but a regression in visual arts education in our primary and secondary schools compared to the past.

Visual arts education, which is one of the effective factors of development and basic generation of identity, is an effective and productive investment for individual to rake up and develop his skills.

Keywords: Art Education, Visual Arts Education

1. GİRİŞ

Sanat, insanların ses, söz ve çeşitli maddelerle hayal gücünü birleştirerek duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandığı bir araçtır. Bu araç sayesinde nesneler anlam kazanarak birer sanat ürününe dönüşmüş, toplumsal ve bireysel etkilerde bu dönüşümün birer parçası olmuştur.

Tarihsel gelişim içinde insanların yaşama biçimleri değiştiği gibi sanat biçimleri ile sanata bakış açıları da değişerek çevremizi algılamanın ve ona yeni anlamlar yüklemenin bir yolu haline gelmiştir. Bunun sonucunda sanatın çok çeşitli uygulama alanları doğmuş, bu alanların doğru ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi de sanat eğitimi ile mümkün olmuştur. Böylece bireyin yaratıcı gücünü açığa çıkaran sanat eğitimi, toplumsal gelişimin sağlayıcısı olan eğitimin de vazgeçilmez unsurlarından biri haline gelmiştir.

2.İLK VE ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Sanat eğitimi, yalnızca insana özgü bir gereksinim olduğu varsayımından hareketle bireyin tüm ruhsal ve bedensel eğitiminin bütünlüğü içinde estetik duygularının geliştirilmesi, yetenek ve yaratıcılık gücünün olgunlaştırılması çabasıdır. Genel anlamda; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilme, yaratıcılığını estetik bir düzeye ulaştırma amacı ile yapılan sanat eğitimi içerisinde sanatın tüm alanlarını barındırmaktadır. "Okullardaki sanat dersleri de, adı ister sanat eğitimi dersi, ister resim dersi, ister temel sanat eğitimi olsun, yetişmekte olan bireyin geleneksel eski sanat ile güncel günümüz sanatından haberdar olmasını sağlamaktadır ya da sağlayabilmeyi amaçlamaktadır" (San, 2003: 31). Sanatın insanlık tarihi kadar eski olduğunu düşünürsek bu da bireyin sanat eğitimi yoluyla hem geçmiş yaşantı ve kültürleri hem de bugünü tanıyarak geniş bir bilgi birikimine sahip olacağı anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle bireyde tarih ve kültür bilinci oluşacaktır.

Bugün ilk ve ortaöğretim okullarında verilen görsel sanatlar eğitimi, sanat eğitimine göre daha dar kapsamlı olup sanat eğitiminin içinde yer alan edebiyat, müzik, bale ve tiyatro gibi sanat dallarını dışında bırakarak resim, heykel, mimari, grafik, fotoğraf ve tasarım gibi alanları kapsamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi dersi bu alanları çocuk ve gençlerin yetenek düzeylerini gözeterek değil de hepsine eşit şekilde eğitim vermeyi amaçlayarak onların tüm duyularını harekete geçirmeyi ve bu konuda bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır. "Böylece çocuk veya genç, sanat eğitimi yoluyla bakmak yerine görmeyi, duymak yerine işitmeyi, dokunduğunu hissetmeyi kısacası farkında olmayı, algılamayı öğrenecektir. Çünkü sanat eğitimi bir "duyarlılık" eğitimidir" (Yılmaz, 2005: 18). Bu yönüyle görsel sanatlar eğitimi, çevresine, ailesine ve arkadaşlarına karşı duyarlı, ilgili bireyler ile içinde yaşadığı toplumda da bu bilinci geliştirmede etkin rol oynayan kişiler yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bu kişiler aynı zamanda problemin bir parçası olmak yerine çok yönlü ve pratik düşünmeyi geliştirerek çözümün bir parçası olabilmektedir. Bununla birlikte bireyin özgüven duygusu gelişecek ve kendini daha iyi ifade edebilen, özgür ve özgün fikirler yürütebilen kişiler yetişecektir.

Sanat eğitiminin bireylere kazandırdığı diğer yetiler arasında; "kişinin çok öznel iç görüsü, imgeleri, düşünüleri ve duygularını sanat ile görselleştirebilme olanağı bulması, bu çok özel dünyanın dışa dönüşmesi ile anlatımların paylaşılmak istenmesi sonucunda çocuk ve gence iletişim kurma olanağı vermesi, bireyin gördüğü yapıtları niteliksel olarak ayrımsamayı öğrenerek görsel duyarlılık ya da görsel okur yazarlık kazandırması, kişiye kendi kültürünü olduğu kadar diğer kültürleri öğrenme ve değerlendirme olanağı vermesi gelmektedir. Sanat eğitiminin bir başka işlevi de sanat yapıtlarına olduğu kadar çevreye ve her türlü görsel nesneye bir başka

boyutta estetik ölçütlerle ulaşmayı sağlamak ve bireyin niteliksel ayrımsamaya yönelik eleştirel düşünme kazanmasını sağlamaktır" (Kırışoğlu, 2002: 48). Bu da ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin sınıfları ilerledikçe aşama aşama beğenilerinin artmasına ve çevresinde gördüklerine karşı daha bilinçli yargılarda bulunabilmesine yol açmaktadır. Böylece görsel sanatlar eğitimi ile güzeli anlamaya ve onu aramaya başlayan bireyler çevresindeki bozuk yapılaşmalardan ve çirkinliklerden rahatsız olarak çevreye karşı olumlu bir bilinç geliştirmektedir.

İlk ve ortaöğretimde görülen görsel sanatlar eğitiminin bu özellikleri sayesinde çocuk ve gençler; aile, arkadaş ve içinde yaşadığı çevre ile daha fazla iletişime geçme, dolayısıyla sosyalleşme olanağı bulabilmektedir. Bu sayede çevresindeki insanlarla sürekli bir etkileşim içinde olan birey, toplum içinde aidiyet duygusunu daha fazla yaşamaktadır. İletişim sayesinde birey girdiği farklı ortamlara da kolaylıkla uyum sağlayabilecek bir niteliğe ulaşmaktadır. Sanat eğitiminin çocuklarda farklı kültürleri tanıma isteği ve merakı uyandırması da onların ufuklarını genişleterek bu uyumu pekiştirmektedir. Böylece bireyler dar kalıplardan çıkarak araştıran, inceleyen ve gördüklerine karşı fikir yürütebilen beceriler kazanmaktadır. Ayrıca görsel sanatlar eğitimi, "bireylerde var olan yaratıcılığı açığa çıkararak bireyin kendini keşfetmesini sağlamakta ve sanat yoluyla edindikleri estetik haz sayesinde de algılama süreçleri zevkli hale gelmektedir" (Şahin ve Yağcı, 2012: 273-277).

Elbette ilk ve ortaöğretimlerdeki görsel sanatlar eğitiminin işlevi "ne salt duygusal rahatlama, ne salt haz duyulması ne de salt yeteneği geliştirme değildir. Sanat eğitimi çok yönlü bilgilendirici, aydınlatıcı davranış geliştirici, kültürel, iletişimsel işlevi ile çok yönlü bir öneme sahiptir. Sanatın bu işlevleri farklı boyutta uzsal (akıl) gelişimi sağlar. Bu nedenle eğitimin önemli bir parçası olan sanat eğitimi bilgi çağında daha da önem kazanmıştır. Çünkü çağın değişimine ayak uydurabilecek genç kuşakların yetişmesinde, insan ve toplumun gelişmesinde sanat eğitimi önemli bir yoldur" (Türe, 2007: 48,49). Gelişmiş toplumlara baktığımızda sanat ve kültür alanlarındaki eğitimlere ne denli önem verdiklerini ve bu alanlarda ne kadar ileride olduklarını açıkça görmekteyiz. Zaten görsel sanatlar eğitiminin "gereklilikleri arasında yer alan; ekonomik gereklilikte bir toplumun refahının ekonomik olduğu kadar siyasal ve kültürel alandaki gelişmeler ile ilgili olduğu ve bunun da toplumun her alanda sağlıklı, kültürlü, bilime ve sanata saygılı bireylerle mümkün olacağı açıktır" (Abacı, Alakuş, Gökay, Maccario ve Tuna, 2005: 29). Bu bilinç de çocuklara ne kadar erken yaşta verilmeye başlanırsa sonuçları o kadar olumlu ve etkili olacaktır.

Görsel sanatlar eğitiminin diğer gerekliliklerine baktığımızda ise; "bireysel gereklilikte, kişilik eğitimi yani bağımsız karar verme, üretici güçlerin uyarılması, duyarlı tavır yoluyla ahlaki bilince ulaşmak gelmektedir. Resim, kolay bir anlatım aracı olması nedeniyle sınırlı sözcük bilgisine sahip bir çocuk için kendisiyle dış dünya arasında iletişimi sağlayan bir araç ve çocuğun iç dünyasını keşfetmek için oldukça ideal bir teknik olması nedeniyle psikolojik gereklilik söz konusudur" (Abacı, Alakuş, Gökay, Maccario ve Tuna, 2005: 28, 29). Bu yolla çocukların aile, arkadaş ve çevreleri ile olan ilişkileri konusunda fikir sahibi olunabilmekte, duyguları ve düşünceleri çözümlenerek sorunlarının farkına varılabilmektedir.

İlk ve ortaöğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitimi en az eğitimin diğer alanları kadar önemlidir. Görsel sanatlar eğitimi bireyin bilişsel ve duyuşsal bütün zihinsel süreçlerini harekete geçirerek bunların sürekli canlı kalmasını sağlamaktadır. Görsel sanatlar eğitimi aynı zamanda bedensel etkinlikleri de içerdiğinden bireyin el becerilerini de geliştirmektedir. Böylece bireyin üretkenliği artarak başladığı işi bitirmeyi, başarısızlığı

karşısında yılmadan tekrar tekrar denemeyi ve bunu ileriki yaşamına da olumlu bir şekilde yansıtabilmeyi öğrenmektedir. Ancak bu denli öneme sahip olan görsel sanatlar eğitimi dersi, günümüzde ezbere dayalı eğitimin çarkları içinde eritilen, sadece çizme-boyama dersi hatta bir vakit kaybı olarak düşünülmektedir. Bu yanlış algının tersine görsel sanatlar eğitimi bilimin ayrılmaz bir parçasıdır. "Tonguç, sanatsal çalışma ile bilimsel çalışmayı eşdeğer ve birbirini tamamlar görmektedir. Öyle ki her ikisi de bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. İkisinin ortak amacı yaratıcı insanın yetişmesidir. Bilimsel ve sanatsal çalışmalarda ezbercilik yerine işe ve ürüne önem verilmesi önemlidir. Eğitimde sanatsal ve bilimsel çalışmalar birlikte yer almalıdır. Ayrıca Baltacıoğlu ve Tonguç'un belirttiği gibi; eğitimimizin çeşitli kademelerinde sanat eğitimine gereken önemi verebilirsek kuşkusuz ahlaklı insan yetiştirmiş oluruz. Sanat ahlakın kendisidir. Duygularını, hazlarını besleyen insanlar kötülük düşünmezler" (Uz, 2008: 80, 81).

3. SONUÇ

Sonuç olarak, kişilik gelişimi açısından önemli dönemler olan ilk ve orta öğretim çağındaki çocuk ve gençlerde görsel sanat eğitimi çok önemli bir yere sahiptir. Görsel sanatlar eğitimi, bireylerin bedensel ve ruhsal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi, kendisine ve çevresine karşı duyarlı, hassas olabilmesi, kendine güvenen, kendini tanıyan, kendini özgürce ifade edebilen kişiler olmasına olanak sağlamaktadır. Ayrıca yaratıcı gücü eğiterek bilinçli bir örgütlenme sağlamada, keşfetmeyi, algılamayı öğrenmede görsel sanatlar eğitiminin payı oldukça büyüktür. Bunun yanında görsel sanatlar eğitimi, eleştirmeyi ve eleştirilmeyi öğrenen toplum içerisinde olumlu ilişkiler kurabilen, dengeli bireyler yetiştirmede de önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle görsel sanatlar eğitimi genel eğitimin vazgeçilmez temel taşlarından biridir.

"İnsanlar olgunlaşmak için bazı şeylere muhtaçtır. Bir millet ki resim yapmaz, bir millet ki heykel yapmaz, bir millet ki fennin gerektirdiği şeyleri yapmaz; itiraf etmeli ki o milletin ilerleme yolunda yeri yoktur." K. ATATÜRK

"Bir millet sanattan ve sanatkardan mahrumsa, tam bir hayata sahip olamaz. Böyle bir millet bir ayağı topal, bir kolu çolak, sakat ve alil bir kimse gibidir." K. ATATÜRK

KAYNAKLAR

Abacı, O., Alakuş, A.O., Gökay, M., Maccario, N.K. ve Tuna, S. (2005). İlköğretim Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları, Ankara.

Kırışoğlu, O. T. (2002). Sanatta Eğitim, Pegem A Yayınları, Ankara.

San, İ. (2003). Sanat Eğitimi Kuramları, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Şahin, D. ve Yağcı, M. M. (2012). Bireyin Toplumsallaşma Sürecinde Sanat Eğitiminin Önemi, Batman Üniversitesi, Yaşam Bilimleri Dergisi, Bilim ve Kültür Sempozyumu, 18-20 Nisan 2012, Batman.

Türe, N. (2007). Eğitimde ve Öğretimde Bir Araç Olarak Görsel Sanatlar Eğitiminin Öğrencilere Sağladığı Katkılar, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.

Uz, A. (2008). Köy Enstitülerinde Verilen Görsel Sanatlar Eğitiminin Günümüz Görsel Sanatlar Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi ABD, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı (Basılmamış Doktora Tezi), Ankara.

Yılmaz, M. (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

SANAT EĞİTİMİNDE BİR BAŞLANGIÇ REFERANSI OLARAK ESKİZ VE NEŞ'E ERDOK RESİMLERİ ÖRNEKLEMİNDE YARATICI SÜREÇLE İLİŞKİSİ

THE SKETCH IN ART EDUCATION AS A REFERENCE TO THE START AND ITS RELATIONSHIP TO THE CREATIVE PROCESS: THE SAMPLE OF NEŞ'E ERDOK SKETCHES AND PAINTINGS

Merih TEKİN BENDER
Doç. Dr., Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, İZMİR
merih.bender@ege.edu.tr

ÖZET

Eskiz; olmayan bir şeye başlangıcın, sanatçı dünyasında hareket kabiliyeti kazandığı ve olasılıkları sınırsız olan yerdir. Bu anlamda yaratıcı bir alandır ve yaratıcılığın ilk somutlaştığı görseli temsil eder. Araştırmada "Resimde bir başlangıç referansı olarak düşünebileceğimiz eskiz" in önemi, eserin oluşumundaki yaratıcı sürece katkısı ve bu katkının eserlerde izlenen değişimi ele alınmaktadır. Konunun seçilen somut örnekler üzerinde değerlendirilmesi, sanat eğitimi için veri desteği sağlaması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü sanat eğitimi bölümünde yürütülecek uygulamalı derslerde bu veriler dayanak ve kaynak oluşturur. Bu bağlamda konu resim-iş eğitimi alanı için özelleştirilmekte ve sanatçı Neş'e Erdok'un eskiz temelli resimleri örnekleminde tartışılmaktadır. 1940 doğumlu Neş'e Erdok çok sayıda kişisel ve karma sergiye imza atmış, resim alanında çok sayıda ödül almış ve halen aktif sanat çalışmalarını sürdürmekte olan değerli bir Türk sanatçısı ve sanat eğitimcisidir. Sanatçının 4 adet resmi ve bu resimlerin eskizleri eser analizi yöntemi ile nitel olarak değerlendirilmekte, eskiz temelli resmin yaratıcı süreçle ilişkisi somut verilerle aydınlatılmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eskiz, sanat eğitimi, yaratıcı süreç, resim, Neş'e Erdok

ABSTRACT

Sketch is the place in where the artist starts to something which is nonexistent and its possibilities are endless. In this sense, sketch is a creative space and it represents the first image of embodying creativity. In this study, the importance of the sketch as a reference to the start, the contribution of the sketch to the creative process and its changing in the works are evaluated. The evaluation of the topic on selected samples is thought to be important in terms of providing data support for arts education. These data provide base and source for the practical courses of Art Education Departments. In this context, the topic is privatized for the area of painting education area and discussed the sample of Neş'e Erdok's sketch-based paintings. Neş'e Erdok (b.1940) is a very valuable artist and art instructor in Turkey. She has got numerous awards and exhibitions. She remains still active in her works. The artist's 4 works of art and their sketches has been evaluated with the method of analysis of work of art as qualitatively. So, it has been tried to clarify the relationship between the creative process and sketch-based painting on the concrete data.

Keywords: Sketches, art education, creative process, painting, Neş'e Erdok

1. GİRİŞ

" 'Sanat' denilen şey yoktur aslında. Yalnızca sanatçılar vardır; yani bir zamanlar renkli toprakla bir mağaranın duvarına becerebildiklerince duvar resimleri çiziktiren, bugünse boya satın alıp reklam afişleri yapan ve yüz yıllardan beri daha birçok şey üreten insanlar (Alıntılayan Yılmaz 2006:212) " diyen Gombrich'e katılırsak, olmayan bir şeyin sınırları içinde "başlamak" tan söz edilecek demektir. Tabii olandan, yani sanatçıdan hareketle…

Olmayan bir şeyi ortaya çıkarmaya çalışan sanatçının işi zordur. Genel kanının aksine sanatçı yaratım sürecinde sıkıntılarından kurtulup, pembe dünyalara dalan gamsız kişi değil; bir yandan yaratma sancıları çekerken, öte yanda Tanrıların kıskançlığını kamçılama pahasına kendi dünyasıyla karşılaşmayı tutkuyla arzu eden cesur öznedir. Bu nedenledir ki George Bernard Shaw, kemancı Heifitz tarafından verilen bir konsere gittikten sonra eve döndüğünde ona hitaben şu mektubu yazmıştır:

"*Azizim Mr. Heifitz,*

Karım ve ben konserinizle büyülendik. Böylesine güzel çalmayı sürdürürseniz genç yaşta öleceğiniz muhakkak. Kimse tanrıların kıskançlığını kamçılamadan böylesine mükemmel çalamaz. Sizden her akşam yatmadan önce kötü bir şeyler çalmanızı içtenlikle istirham ediyorum. (Alıntılayan May 2003: 53)."

Sanatçının eserini uğruna sancılar çekme pahasına yaratmayı göze aldığı eserine nasıl başladığı, yaratıcı enerjisini besleyen ve tetikleyen değişkenlerin neler olduğu ve bu değişkenlerin sürecin gelişimini ve sonucu hangi yönde etkilediği yıllardır üzerinde tartışılan bir konudur. Bir matematik problemi gibi formülize edilememesi görüşleri farklılaştırırken, durumu iyiden iyiye karmaşık hale getirmektedir. Süreç soyut bir süreç olsa da, sanat yapıtı üzerinden konuşmak, somut bir veriden yola çıkmak anlamına geldiği için güvenli bir alan sunabilir. Resim alanında konuyu özelleştirebilme gerekçesi ile çalışmanın içeriğinde "resimde bir başlangıç referansı olarak düşünebileceğimiz eskiz" in önemi, ünlü Türk ressamlarından Neş'e Erdok eserleri açısından ne anlama geldiği, eserin oluşumundaki katkısı ve bu katkının eserlerde izlenen değişimi seçilen örnekler üzerinde açıklanmaya çalışılacaktır.

2. ESKİZ NEDİR?

Sözlükte eskiz "sanatçının daha sonra hassas bir şekilde detayları ile gerçekleştireceği bir iş için ön fikir olarak not ettiği kaba çizimler" olarak tanımlanır (www.britanica...). Bu çizimin deyim yerindeyse ne derece "çalakalem" olacağı ya da özenle çalışılacağı, sanatçıdan sanatçıya farklılık göstermektedir. Bu farklılık sanatçının kişilik özelliğine, çizim tekniğine, çalışma yöntemine ve sanat anlayışına göre şekillenmektedir.

İlk yapı, daha ayrıntılı yeni uyarlama çizmek için ana hatları sağlar. Temel çizgisel alt yapıya uygun ayrıntılar verildikten sonra diğer formlar belirginleştirilebilir (Cerver 2005: 30). Burada sanatçı resmine uygun kompozisyon verilerini seçer ve resmin farklı ögeleri arasında estetik bir denge kurgulamaya başlar.

Bazen bir eskiz sanatçının dışında bakan göz için anlamsız karalamalar gibi görünürken; bazen de çerçevelenip duvara asılabilecek kadar detaylar içeren başlı başına özgün bir eser haline gelebilir (Roig 2006:6).

Tabii sözlüklerde çizim diye söz edilmesine karşın, eskizin renkli ya da farklı malzemelerle çalışılması da olasıdır. Alışılagelmiş tanımların dışında resme özel bir bakışla, "sanatçının görsel düşünüdür eskiz".

Eskiz çizmek, bir tür görsel not alım yöntemidir. Görsel hafızayı geliştirirken, gözlem gücünü keskinleştirir. Bu nedenle resme yeni başlayanlara bir eskiz defteri tutmaları salık verilir. Böyle bir alışkanlık, imajlardan oluşan geniş bir görsel kütüphane sağlar çalışana ve resimsel bir günlük gibi çalışır (Beazley 2007: 38-39).

İnsanın en çok kullandığı duyunun görme duyusu olduğu da dikkate alındığında, görsel sanatlarla ilgilenen sanatçıların çokluk görsel düşünme gerçekleştirmesi ve görsel imgelerinin zenginliğinden beslenmesi kaçınılmaz olur. Görsel imgelerini yaratıcı bir süreçte imgeleme dönüştüren sanatçının en hızlı düşünme şekli hiç şüphe yok ki eskizlerle kendini ifade etmek olabilir. Bu ifadeden çıkışla bir eser yaratılabilir; yeni fikirler ve dönüşümler ortaya çıkabilir.

3. NEŞ'E ERDOK KİMDİR?

1940 İstanbul doğumlu olan sanatçı, 1963'te İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi, Yüksek Resim Bölümü, Neşet Günal Atölyesi'nden mezun oldu. 1965-66'da, devlet bursuyla İspanya'da, Madrid'de resim çalışmaları yapan Erdok, 1967-72 yılları arasında da devlet bursuyla Paris'te Ecole Nationale Superieure des Beaux Arts'da öğrenim gördü. Türkiye'ye döndükten sonra Mimar Sinan Üniversitesi, Neşet Günal atölyesine asistan olarak atandı. 1981 yılında profesör unvanı aldı. Mimar Sinan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğretim üyesi olarak uzun yıllar görev yapan sanatçı (Katalog/Neş'e Erdok 1994: 1) aynı kurumdan emekli oldu.

Çok sayıda kişisel ve karma sergiye imza atan ve önemli başarı ödüllerinin sahibi olan Erdok, halen aktif sanat çalışmalarını sürdürmektedir.

Mehmet Ergüven'in resimlerini "her tuval kendi beni ile hesaplaşma vesilesine çevirdiği güncenin farklı malzemede eklemlenmesine imkan veren boş bir satıhtır ilkönce. Ancak, bütünüyle gözleme dayalı, günbegün yaşanmış olanın kaydına yönelik bir günce söz konusudur" (Alıntılayan Uğurlu 1997: 5) diye yorumladığı Neş'e Erdok, çağdaş figüratif Türk resminin en önemli ender kadın temsilcilerinden biridir. Erdok'un çalışmalarında eskiz temelli bir yol izliyor olması, araştırmanın örneklemi olarak seçilmesinde etken olmuştur.

4. ÖRNEKLERLE ESKİZDEN RESME

Ortaköy isimli Resim 1'de görülen 23x18 ebatlarındaki karakalem desenin, Erdok'un daha sonra büyük boyutlarda yapacağı yağlıboya eseri (Resim 2) için bir hazırlık eskizi olduğu anlaşılmaktadır. Desen üzerinde sanatçının kendi el yazısı ile öndeki figürün bluzu ve elindeki çiçek üzerine renkleri not aldığı; bir anlamda daha sonra gerçekleştireceği renkli resim için planlama yapmış olduğu ya da modelin giysilerinin rengini not ettiği anlaşılmaktadır. Ancak yağlıboya resimde, daha önce not edilen renkler tercih edilmemiştir. Eskizde yer alan iki figürün desenine yağlıboyada da büyük ölçüde sadık kalınmış ancak desen birebir resme dönüşmemiş; figürler yağlıboya resimde başka bir kompozisyonun içerisinde, kalabalık figürlerin arasında yeni bir mekân kurgusu ile çalışılmıştır.





Resim 1. Ortaköy, 1996, 23X18cm. Kağıt Üzerine Karakalem **Resim2.** Ortaköy, 1997, 160X185cm., Tuval Üzerine Yağlıboya

Resim 3'te, karakalem tekniği ile havluya sarılmış olan bir çocuk deseni yansıtılmaktadır. Resim 4'de verilen "Kurulanmak" isimli eserin hazırlık eskizi olduğu anlaşılan bu çocuk deseni, yağlıboya resmin merkezinde yer almaktadır. Bakış yönü olarak sağ altta yarım ve izleyiciye dönük olarak resmedilen koyu renk giysili diğer bir kız çocuğu ile resme girildiği düşünüldüğünde, havlulu çocuğun bakış yönü ve soğuk renk havlunun üzerindeki sıcak rengin izleği resmi alımlayan için önemli bir işaret olarak kabul edilebilir. Sanatçı, kurulanan çocuğun eskizine figürün bakış yönü haricinde büyük ölçüde sadık kalmış; onu çok sayıda figürün yer aldığı konu itibarı ile neşeli sayılabilecek bir ortamın içine hüzün ve dinginlik kokan bir tinsellikte yerleştirmiştir. Bu durum, Erdok'un diğer eserlerini tanıyan kişiler için sürpriz olmayan bir karşılaşma ve seyir zevki yaratır.





Resim3. Desen, 1996, 29X20.5cm., Kağıt Üzerine Karakalem **Resim4.** Kurulanmak, 1997, 175X125 cm., Tuval Üzerine Yağlıboya

"Ağacın Dibinde" (Resim 5) isimli çalışma klasik eskiz mantığına göre daha fazla detay ve özen barındırıyor olmasına karşın, "Küs Kardeşler" (Resim 6) isimli yağlıboya resim bilindiğinde, kağıt üzerine karışık teknik ile çalışılmış renkli bir eskiz olarak değerlendirilebilir. Eskizde bacaklarını kenetleyip kendi içine döndüğünü vücut dili ile de perçinleyen hüzünlü kız çocuğunun hikayesi, kardeşi ile kütüğü anı yaşatan resimde anlam bulur. Burada sözü edilen hikaye, estetik değerlerin uğruna feda edildiği bir hikaye değil, bizzat bu değerlerin içinde varlık kazanan özel bir yapıya dönüşür. Bütün bu verilerden hareketle, eskiz çalışılırken konunun ne denli içselleştirildiği ve sanatçının duygu dünyasının dinamik bir parçası haline geldiği açıkça anlaşılmaktadır.





Resim 5. Ağacın Dibinde, 29X20 cm., Kağıt Üzerine Karışık Teknik **Resim6.** Küs Kardeşler, 1997,120X150cm., Tuval Üzerine Yağlıboya

"Yüzmek" isimli eskiz ve yağlıboya eser (Resim7- Resim 8), eskiz-resim uyumunu yansıtmaktadır. Desende suyun altında kaldığı için taranarak ifade edilen arkadaki el ve ayak, yağlıboya resimde renkle vurgulanmıştır. Yağlıboya eserde dalgalar ve gökyüzü gerek form, gerekse yapılan renk tercihi ile yüzen kişinin ruh durumunu belirginleştiren bir karamsarlıkla örtülüdür. Sanki yüzme eylemi ruhani bir sonsuzluğa doğru kaçışı sembolize edercesine… Aynı duygunun eskiz olarak düşünülen desende de renk olmadığı halde benzer bir güçle izleyene çarpması, yukarıda sözü edilen "eskiz-resim uyumu" saptamasını güçlendirmektedir.





Resim 7. Yüzmek, 1996, 27X40cm., Kağıt Üzerine Karakalem **Resim 8.** Yüzmek, 1996, 130X180cm., Tuval Üzerine Yağlıboya

"Hayal Kurmak" isimli renkli eskiz ve aynı ismi taşıyan yağlıboya eser (Resim 9- Resim 10), açıkladığımız süreçleri barındırmaktadır. Eskizde resme ismini veren ve çenesine dayadığı eliyle hayallere dalan genç kız figürünün, yanında küçük bir kız çocuğu ve kedi figürleri ile birlikte çalışıldığı izlenmektedir. Elinde çiçek taşıyan küçük çocuğun boyanmadan çizgisel bir şekilde bırakılışı ve hayal kuran figüre yöneliş hali, gerçek mi yoksa figürün düşünün ya da çocukluk imajının bir yansıması mı olduğuna dair kuşku uyandırmaktadır. Hayal kuran figür, eskizin içinden adeta çekilerek yağlıboya eserdeki merkezi yerine oturur. Ancak bu kez mekanı paylaştığı figürler ve hatta kurgulanan mekan tümüyle farklıdır. Hayal gücünün hızı eseri de kendi hızına ayak uydurmaya zorlamış ve değiştirivermişçesine…





Resim 9. Hayal Kurmak, 1996, 24X34 cm., Kağıt Üzerine Karışık Teknik **Resim 10.** Hayal Kurmak, 1996, cm., Tuval Üzerine Yağlıboya

5. SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bir çıkış noktası olarak değerlendirebileceğimiz eskiz, tamamlanacak olan eserin oluş nedenini bünyesinde barındırır. Tamamlanmış olan eserin belli şekillerde eskizden uzaklaşması, hatta kimi zaman tümüyle bağımsız bir forma yönelmesi dahi eskizin "başlangıcın ve ilk düşün özü" nü taşıyor olduğu gerçeğini değiştirmez. Eskiz; olmayan bir şeye başlangıcın, sanatçı dünyasında hareket kabiliyeti kazandığı ve olasılıkları sınırsız olan yerdir. Bu anlamda yaratıcı bir alandır ve yaratıcılığın ilk somutlaştığı görsel olarak yaratıcı düşünmeye olumlu yönde etki eder. Bu nedenle resim-iş eğitimi atölye resim derslerinde eskiz temelli resim çalışmalarının desteklenmesi yerinde olacaktır.

Eskizden resme doğru giderken, eserin tasarlanması ve sonuçlandırılmasına kadar olan zaman zarfında sanatçı ve eseri arasındaki etkileşim mekanik bir süreç olarak gerçekleşmez. Sanatçı süreç boyunca çok farklı değişkenlerden etkilenerek kurgular, yapar, bozar, ekler ve değiştirir. Sanatçıların kişilikleri, sanat anlayışları ve yaratıcı süreçlerinin farklılıkları yapılan işlere de yansır. Ancak çoğunlukla aynı sanatçının çalışmalarında bile belli bir sistematiğe rastlanmaz. Neredeyse her eserin kaderi kendine özel şekillerde gerçekleşir. Sanat yapıtına o terimi hak edecek vasıfları kazandıran da tam olarak bu özgün oluşum aşaması ve o aşamanın katmanlarında gerçekleşen içtenlikte gizlidir.

Her sanatçının eskizden yola çıkarak sanat yapıtını gerçekleştirdiği söylenemez. Hatta bazı sanatçıların özellikle eskiz karşıtı bir tavır aldıkları da bilinen bir gerçektir. Eskiz temelli çalışan Neş'e Erdok'un çalışmaları ele aldığımız konuya oldukça uygun bir örneklem oluşturmuştur. Sanatçının çalışmalarında, düşüncenin yaratıcı süreçte nasıl cisimlendirildiği ve ne gibi dönüşümlere uğradığına dair değerli veriler gözlemlenebilmektedir.

Karayağmurlar'a göre (1999) ise Erdok eserleri ile topluma yönelttiği eleştiri, kendi beniyle hesaplaşmanın gerekçelerini oluşturmaktadır. Bu nedenle O, resimlerindeki figürlerinin toplamıdır bir bakıma.

Neş'e Erdok, içimizde yaşayan figürleri kendi dünyalarından görsel notlar halinde eskiz defterine aktarır. Daha sonra onları bambaşka roller ve hikayeler kurguladığı gerilimli ortamlarda buluşturmak üzere… Söz konusu gerilim; konunun, mekanın ya da figürlerin sıra dışılığında değil, sanatsal bir gerçekliğin sınırlarında algılanan öznel anlatım tarzından kaynaklanır. Bu tuhaf gerilime tutsak ve adeta asılı kalmış gibi bir his uyandıran tedirgin figürler, artık gözlem sonucu not edilen günlük hayatta aramızda var olan yaşayan bireylerin desenleri değil, Erdok'un öznel yaşantısından süzülmüş aşkın bir düzlemi soluyan varlıklardır. Sanatçının figüratif çalışmalarını gelenekselden koparıp çağdaş sıfatına yaklaştıran unsurlar da bu düzlemde şekillenir. Sanatçının gerçekliğinden kopmuş sanatsal gerçektir artık asıl olan ve gerçekleşen eserin seyrinin verdiği hazdır geriye kalan…

KAYNAKÇA

Beazley, M. (2007). Body Parts, Jacket Desingn, London.

Cerver, F. A. (2005). Çizim Teknikleri, Çev. Rahmi Öğdül, Literatür Yayıncılık, İstanbul.

Karayağmurlar, B. (1999). "Kendi Gerçeğine Yakın Duran Ressam Neşe Erdok", Sanat Dünyamız, Sayı:71 , s. 231-234.

Katalog Neş'e Erdok (1994). Yapı Kredi'nin 50. Yılı, Yapı Kredi İzmir Sanat Galerisi'nde Açılan Neş'e Erdok Resim Sergisi Katalogu, Ünal Ofset Matbaacılık, İstanbul.

May, R. (2003). Yaratma Cesareti, 8. Basım, Çev. Alper Oysal, Metis Yayınları, İstanbul.

Roig, G. M. (2006). Çizim Sanatı, Çev. Selva Suman, Remzi Kitabevi, İstanbul.

Uğurlu, V. (1997). Neş'e Erdok, Katalog, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul

Yılmaz, M. (2006) . Modernizmden Postmodernizme Sanat, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Resim Kaynakçası:

Uğurlu, V. (1997). Neş'e Erdok, Katalog, Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.

İnternet Kaynakçası:

"Sketch - Article from the Encyclopædia" Erişim Tarihi: 28.02.2012.

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/547463/sketch>

MUSIC EDUCATION OF ISTANBUL ARMENIANS: CHOIRS

İSTANBUL ERMENİ TOPLULUĞUNDA MÜZİK EĞİTİMİ: KİLİSE KOROLARI

Dr. Meral ŞENGÜLER
meralsenguler@hotmail.com

ABSTRACT

Armenian culture which is specially an important part of Turkish culture in musical perspective, survives in different locations of the country with local properties. Istanbul Armenians are selected as main focus of this paper for two reasons. First they are the most crowded Armenian community living in Turkey. Second, there were lots of characters among them who made important contributions to Otoman & Turkish culture in history. They melted Ottoman culture and Istanbul culture in their history which was here since Bizantein times. Today they try to keep alive their culture from food to language. Although they have their own schools, highly populated neighborhoods and churches; they have social, cultural and commercial relations with dominant society in their daily life. Due to rising technology, transportation and communication channels Istanbul Armenians are impacted by different sources. At the middle of Armenia, Ottoman-Istanbul cultures and diaspora affect, music is the most important thing for them to keep their identification alive.

Choirs are the most important union of musical activities in the church. Churches are main points for informations which can not be learned from books but only from life and culture. From language to history, all traditional knowledge is learned in choirs and from this perspective they are very important schools for musical education. Churches which work to survive in dominant society naturally, have been investigated by me with active observation method. Datas were collected by scaning literature, observations and connected relations and interviews. As a result of repertuar analysis, investigations of structural and operational view of choirs; some behaivoral models and historical figures have been identified. All datas collected during this investigation have been shaped in therotical dimension. In that way, an educational model which was brought into reality by a minorty group to keep their culture and pass to next generations have been found out. Learning models have been described with examples based on musical culture, cultural and ethnical identity.

Key words: İstanbul Armenians, Choirs, Armenian Music

Türkiye kültürünün özellikle müzikal bağlamda önemli bir parçası olan Ermeni kültürü, bugün yöresel özellikleri ile birlikte yer yer ülkenin farklı coğrafyalarında yaşamaya devam etmektedir. Ülke genelinde en fazla sayıda Ermeni nüfusun yaşadığı ve tarihsel süreçte Osmanlı ve Türkiye kültürüne en etkili isimlerin içinde bulunduğu "İstanbul Ermenileri" bu çalışmanın odak topluluğu olarak kabul edilmiştir. Geçmişi Bizans dönemine uzanan, Osmanlı kültürü ile İstanbul kültürünü bir potada eritmiş İstanbul Ermenileri, yemekten dile etnik, karakteristik özelliklerini yaşatma çabası içindedir. Kendi eğitim kurumları, nüfus olarak yoğun yerleşim gösterdikleri mahalleleri, kendi kiliseleri olsa da büyük toplum içerisinde günlük sosyal, kültürel ve ticari ilişkilerini de yürütmektedirler. Yükselen teknoloji, ulaşım ve iletişim kanallarıyla bir taraftan Ermenistan kültürü, bir taraftan Osmanlıdan bu yana sahip oldukları İstanbullu geçmişleri, bir taraftansa diaspora etkileşimleri arasında kimliklerini korumaya çalışan halkın en önemli yaşamsal pratik unsuru müzikleridir.

Kiliseler bünyesinde yoğunlaşan müzikal aktivitelerin yine en önemli birliği kilise koroları. Kitaptan öğrenilemeyen yaşamsal ve kültürel bilgilerin alınabileceği en önemli kaynaklar; kiliseler bu bağlamda aktif olarak cemaatin eğitim noktalarıdır. Dilden tarihe, gelenekten etkileşimlere tüm unsurların yaşadığı, yaşatıldığı kilise koroları, Ermeni müziğinin öğrenildiği ve öğretildiği çok önemli okullardır. Büyük toplum içerisinde varlığını ve aidiyetini koruma güdüsü ile çalışan kilise koroları, tarafımdan katılımcı gözlem yöntemi ile araştırılmıştır. Literatür taraması, gözlemler ve kurulan ilişkiler çerçevesinde yapılan görüşmeler neticesinde veriler elde edilmiştir. Repertuar analizleri, koroların yapı ve işleyişlerinin incelenmesi akabinde sosyolojik açıdan bazı davranışsal modeller ve tarihsel simgeler tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen tüm veriler bu çalışmada kavramsal boyutta şekillendirilerek, bir grubun kendi kültürünü korumak ve yeni nesillerine aktarmak konusunda geliştirmiş olduğu eğitim modeli ortaya çıkarılmış, toplumsal eğitim modeli üzerinden, müzik kültürü, kültürel kimlik, etnik kimlik kavramları temelinde, yaşamsal öğrenme modelleri örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

Türkiye kültürünün özellikle müzikal bağlamda önemli bir parçası olan Ermeni kültürü, bugün yöresel özellikleri ile birlikte yer yer ülkenin farklı coğrafyalarında yaşamaya devam etmektedir. Ülke genelinde en fazla sayıda Ermeni nüfusun yaşadığı ve tarihsel süreçte Osmanlı ve Türkiye kültürüne en etkili isimlerin içinde bulunduğu "İstanbul Ermenileri" bu çalışmanın odak topluluğu olarak kabul edilmiştir. Geçmişi Bizans dönemine uzanan, Osmanlı kültürü ile İstanbul kültürünü bir potada eritmiş İstanbul Ermenileri, yemekten dile etnik, karakteristik özelliklerini yaşatma çabası içindedir. Kendi eğitim kurumları, nüfus olarak yoğun yerleşim gösterdikleri mahalleleri, kendi kiliseleri olsa da büyük toplum içerisinde günlük sosyal, kültürel ve ticari ilişkilerini de yürütmektedirler. Yükselen teknoloji, ulaşım ve iletişim kanallarıyla bir taraftan Ermenistan kültürü, bir taraftan Osmanlıdan bu yana sahip oldukları İstanbullu geçmişleri, bir taraftansa diaspora etkileşimleri arasında kimliklerini korumaya çalışan halkın en önemli yaşamsal pratik unsuru müzikleridir.

Türkiye'deki yaklaşık 65.000 Ermeni vatandaşın %90 gibi büyük bir çoğunluğu İstanbul'da yaşamaktadır (Önder 2007) . Bu popülasyon şehrin sadece nüfusuna değil kültür, sanat ve ticaret yaşamında da önemli varlık göstermektedir. Birlikte yaşanan büyük toplum kültürünün içinde doğup büyümek o kültürle yoğurulmayı getirse de bu topluluk, yani İstanbul Ermenileri, "öz" olarak da tanımlanan Ermeni-Hay kültürünü terk etmemiştir. Bayramları, dernek etkinlikleri, okulları ile sürdürdükleri yaşamsal pratikler dini ve din dışı aktivitelerle yeni kuşaklara öğretilmektedir.

Bir toplumun maddi ve manevi kültürel kalıcılığı için kurumsallık ve kalıcılık esasları öne çıkar. Kurumlar sahip olunan maddi manevi kültürün korunması ve sürdürülmesi konusundaki sahiplenmeyi gerçekleştirirken, kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilen yaşam pratikleri korunan kültürün kalıcılığını sağlar.

İstanbul Ermenileri ile yıllar süren çalışmalar, gözlemler sonucunda kurumsallık ve kalıcılık-kültür taşıyıcılığı yapan unsurlar tespit edilmiştir. Bu unsurların en başında din ve müzik kavramları gelmektedir. Bu iki başlığın birleşerek köprü görevi gören odak noktaları kilise koroları olmuştur. Topluluğun yıllar boyu varlığını koruyan kilise koroları merkezinde ve bu koroların arkasında varlıkları ve etken rol oynayan davranışları ile kurumlar bulunmaktadır. Bu çalışma bu kurumsal ve yaşamsal davranışları ve topluluğun kendi içinde oluşturup sürdürdüğü eğitim modelini ortaya koymaktadır.

Öncelikle İstanbul Ermenilerinin kimliklerini korumada gösterdikleri başlıca davranış isimler olarak dikkati çekmektedir. Ari, Arto, Kirkor, Aret, Hrant, Sevan, Aras, Maryam, Mari gibi isimler ile Hay-Ermeni etiketini korumaktadırlar. Bu isimlerin bir çoğu eski Ermeni inanışlarına ya da Hristiyanlığa geçişi simgeleyen azizlerin ya da Ermeni adını yüceltmiş kimselere ait isimlerdir. Burada din öğesi ilk adımda kendini göstermeye başlamaktadır.

İstanbul genelindeki yerleşim modeli kilise çevrelerinde konumlanırken, topluluğun eğitim bakımevi ve hastane benzeri kurumları ve yaşamlarını sürdürdükleri evleri kiliselerin çevrelerinde toplanmaktadır. Topluluğun eğitim kurumları kiliselerin yönetimi ile ortak kurullar tarafından yönetilmektedir. Eğitim kurumlarından yetişenlerin kurdukları dernekler dolayısıyla yine ortak kurulların mekanizması ile bağlantı gösterirken, çalışma binaları okul ya da kilise çatısı altında düzenlenmektedir. Dolayısıyla burada özellikle dikkati çeken topluluğun sahip olduğu kiliseler, okullar, derneklerdir. 34 Apostolik, 12 Katolik, 5 Protestan Ermeni Kilisesi, 18 okul, 18 dernek, 2 spor kulübü, 10 gazete-dergi bulunmaktadır (Şengüler: 2009).

Bu kurumsallık başlığı altında topluluk kültürel aktivitelerin yanı sıra akademik, sportif, sosyal ve sanatsal birikim ve üretimlerini ve dillerini gençlerine aktarmışlar ve aktarmaya devam etmektedirler. Müzik, sosyal, sanatsal, dilsel ve dinsel açılardan topluluk üyelerinin eğitimini ve kültürel aktarımını sağladıkları bir ana başlık olmuştur. Öncelikle topluluk üyelerinin doğumdan (vaftiz) başlayan dinsel ritüelleri ile yaşamlarında yer almaya başlayan müzik, nikah, cenaze, bayram, rutin ayinler, isim günleri gibi dini içerikli özel törenlerde önemli bir yer tutmaktadır. Müzik tek başına olmamakla beraber dilsel öğeyi de beraberinde önemli kılmaktadır. Ermeni müziği ve klasik Ermeniceyi yaşatan dini müzik öğesi yaşamın bir parçası olarak varlık sürdürmektedir. Yeni nesiller bu ritüellerin içinde olarak il öğrenme adımı atmaktadırlar. İkinci en önemli adımda, yılar boyu değişmeyen bir gelenek olan küçük çocukların kilise korosuna alınması ve burada hem dil hem müzik öğesinin pratik edilmesi imkanı yaratılmaktadır.

Topluluk gündelik yaşamında batı Ermenicesi ve Türkçe karma bir dil konuşurken, dinsel ritüellerinde klasik Ermenice kullanmaktadır. Ermeni müziğinin atası sayılan isimler olan Nerses Şnorhali, Gomidas isimlerini burada öğrenen her yeni nesil bu bilgiyi ve kültürü taşıyıcı rolü üstlenmektedir.

İstanbul Ermeni topluluğunun erkek üyelerinden oluşan kilise müzik topluluğu 15.yy'dan bu yana taganni topluluğu adıyla varlığını sürdürmüştür. Taganni grubu rutin dinsel ayinlerin yanı sıra yaşamsal pratikler çerçevesindeki ritüellerin de müzik ayağını gerçekleştiren dinsel müzik icra etmiştir. İstanbul'un müzik yaşamında fasıl meşk eden grup üyeleri, makamsal müziğe yakınlıkları ve seslerinin güzellikleri ile her iki din, her iki müzik, her iki kültür ve topluluğun kaynaşma noktası olarak da önem taşımışlardır. Bu gruba dahil olan İstanbul Ermeni topluluğunun genç nesil üyeleri hem topluluğun geleneksel müziğini, klasik dilini, dinsel ritüellerini hem de içinde yaşanılan büyük toplumla kaynaşma modellerini de öğrenmektedir. Tek sesli, çalgı eşliksiz müzik icra eden, Khaz ve Hamparsum notaları ile müzik eğitimlerini sürdüren kilise taganni topluluğu 20.yy itibariyle çok sesliliğe geçiş yapmıştır. Bu geçiş Kütahyalı Müzikolog ve din adamı Gomidas Vartabed'in yaptığı Anadolu derlemeleri ve dini müzik eserlerinin çok seslendirilmesi ile bu çalışmalarının İstanbul merkezli bir koro kurarak öğretmesi ve halka dinleterek benimsetme çabaları ile başlamıştır.

Bu geçiş süreci aynı grubun değişimi olarak değil, kilise çatısı altında modal ve tonal, tek sesli ve çok sesli yaklaşımların icra edildiği iki koral grup varlığı ile sonuçlanmıştır. Muganniler den oluşan taganni/muganni

grubu tek sesli makamsal ve fasıl gırtlağı da denen "goygoy"lu okuyuşu sürdürürken, zaman zaman batı müziği disiplini ile müzik eğitimi alan ve kilise muganni grubuna dahil olan yeni nesiller bu grup icrasına aryatik okuyuş ve iki, üç sesli eşlik vokal seslendirmeyi de katmışlardır. Aynı çatı altında oluşan çok sesli kilise koroları ise batı notası, tonal dizge ve düz okuyuşlar, org eşliği, kadın erkek karma koro anlayışı ve kilisenin ibadet salonuna yukarıdan bakan özel katta icralarını gerçekleştirirler. İbadet süresince horan önünde muganni topluluğu ayin icra ederken, büyük ayinlerde üst katta koro ayine iştirak etmektedir.

Bu iki müzik topluluğunun farklı türlerde, tarzlara ve sistemlerde müzikleri aynı amaçla aynı ortamda seslendirmeleri 20.yy ile gerçekleşmeye başlamıştır. Tek sesli muganni grupları / taganni ve çok sesli koroların kuruluş ve çok sesliliği bünyesine alış durumu şu şekilde verilebilir.

1- Koğtan Taganni ve Korosu (Tas Yerkça!ump) 1719 (tek sesli) ....1924 (çoksesli)

2- Sahagyan Taganni ve Korosu 1461.....1938

3- Varvaryan Taganni ve Korosu 1883.....1932

4- Zvartnoz Taganni ve Korosu 1849.....1936

5- Karasun Manganz Taganni ve Korosu 1891.....1930

6- Sahak Mesrop Taganni ve Korosu 1826.....1936

7- Getronagan Korosu 1931 (Beyoğlu Ermeni Kiliseleri korolarının birleşimi)

8- Asoğiç Taganni ve Korosu 1899.....1926

9- Lusavoriç Taganni ve Korosu 1923 (çok sesli)

10- Vartanantz Taganni ve Korosu 1866.....1944

11- Naregazi Taganni ve Korosu 1887.....1932

12- Tarkmançaz Taganni ve Korosu 1665.....1940

13- Gomidas Taganni ve Korosu 1910 (çok sesli)

14- Sayat Nova Taganni ve Korosu 1840.....1972

15- Surp Hripsimyanz Yeraşdasiraz Korosu 1848 (tek sesli)

16- Surp Takavor Taganni ve Korosu 1720.....1938

17- Üsküdar'ın Birleşik Kilise Korosu 1680.....1914

18- Surp Garabed Taganni ve Korosu 1590.....1918

19- Surp Krikor Lusavoriç Taganni Korosu (Kınalıada)1984

Bu değişimden günümüze dek varlığını koruyan kilise koroları şunlardır:

1- Asoğik Korosu

Surp Yerrortutyun Kilisesi, Beyoğlu

2- Getronagan Korosu

Surp Krikor Lusavoriç Kilisesi, Karaköy

3- Gomidas Korosu

Yerevman Surp Haç Kilisesi, Kuruçeşme

4- Karasun Mangants Korosu

Surp Astvadzadzin Kilisesi, Bakırköy

5- Koğtan Korosu

Surp Astvadzadzin Patriklik Kilisesi, Patriklik

6- Lusavoriç Korosu

Surp Harutyun Kilisesi, Taksim

7- Miatsyal Korosu

Surp Haç Kilisesi, Üsküdar

8- Naregatsi Korosu

Surp Astvadzadzin Kilisesi, Beşiktaş

9- Nersesyan Korosu

Surp Krikor Lusavoriç Kilisesi, Kınalıada

10- Sahak-Mesrob Korosu

Surp Istepanos Kilisesi, Yeşilköy

11- Sahakyan Korosu

Surp Kevork Kilisesi, Samatya

12- Sayat Nova Korosu

Surp Yerits Mangants Kilisesi, Boyacıköy

13- Surp Garabed Korosu

Surp Garabed Kilisesi, Üsküdar

14- Surp Hovhannes Korosu

Surp Hovhannes Kilisesi, Narlıkapı

15- Surp Hripsimyants Korosu

Surp Hripsimyants Kilisesi, Büyükdere

16- Surp Takavor Korosu

Surp Takavor Kilisesi, Kadıköy

17- Tarkmançats Korosu

Surp Astvadzadzin Kilisesi, Ortaköy

18- Vartanants Korosu

Surp Vartanants Kilisesi, Feriköy

19- Varvaryan Korosu

Surp Harutyun Kilisesi, KumkapıDışı

20- Zıvartnots Korosu

Surp Hovhannes Kilisesi, Gedikpaşa

Kilise koroları, büyük ayinlere katılım dışında periyodik olarak çalışmalar sürdürmektedir. Düzenli olarak kilisede ya da okul dernek binasında toplanan koro üyeleri, kilise çatısı altında gerçekleşen nikah, cenaze, büyük seremonilerde de yer alabilecek şekilde çalışmaktadırlar. İşitme ya da ses yetisine bakılmaksızın tüm İstanbul Ermenilerine kapıları açık olan kilise koroları, sesi ya da söyleme becerisi uygun olmayan katılımcılarını ikram, organizasyon, nota dağıtımı, dosya düzenleme vb. gibi görevlerde değerlendirerek bütünün parçası olmalarını sağlamaktadırlar. Dolayısıyla ortam müzik amaçlı olmaktan farklı sosyal bir hedefe yönelik işlev görmeye başlamaktadır. Diğer bir yandan ise halk diliyle kulağı ve sesi iyi olmayan kişiler bile bu gruplarda işler görevler alarak bu müziği ortamda bulunmak suretiyle öğrenmiş olurlar. Dolayısıyla bu müzik kültürü özel müzik dersleri ya da kültür dersleri gibi başlıklarda değil sosyal ve yaşamsal-inançsal ortamlarda öğrenilmekte ve öğretilmektedir.

Topluluk içerisinde din görevlisi korosunda olmayıp gönüllü muganniliк yapanlar bulunmaktadır. Mesleği dini içerikli olmayan müziksever topluluk üyeleri, yahut ta müzisyen üyeler, müzik öğretmenleri, opera sanatçıları vs. farklı mezhepteki Ermeni Kiliselerindeki müzikal icraya dahil olabilmektedirler. Örneğin Apostolik kilisesinde muganniliк yapan bir gönüllü muganni, Katolik Ermeni Kilisesi korosunda yer alabilmektedir.

Yılın özel günlerinde; yortular, kutlamalar, mezuniyetler, yeni yıl kutlamalarında, anma günlerinde, festivallerde yer alıp seslendirmeler yaparken, kilise çatısı altında ya da dışında gerçekleştirilen düğün, nikah, cenaze merasimlerinde ritüel seslendirmek üzere de hazır bulunmaktadırlar.

Küçük yaşta muganni topluluğuna dahil edilen topluluğun genç üyeleri bu grup içerisinde dini Ermeni müziğini ve klasik Ermeniceyi ve yortuları ve yortuların dini ve müzikal içeriklerini, geleneksel ayin adabını, muganni seslendirme tavrını öğrenirler. Hamparsum ve Khaz notasını takip eden genç muganni adayları, usta çırak yöntemiyle gelişirken, geçmişle bugün arasında iletken bağ görevi de görürler. Nazariyatı yazılı olarak yayımlanmamış Ermeni müziğinin dini ayağını öğrendikleri bu ortamda makamsallık kavramını da benimseyerek Türk müziği makamlarıyla karşılaştırmalı bir eğitim almaktadırlar.

Kilise korolarında ise, batı notasını takip ederek başlayan eğitim, çok sesliliğe adaptasyon ve batı şan tekniğiyle okuma çalışmaları ile devam etmektedir. Ermenice halk şarkılarından, Ermenice ilahilere, Türkçe tangolardan İngilizce ve Fransızca hatta İtalyanca popüler şarkılara, klasik Türk sanat müziği şarkılarından yöresel halk ezgilerine geniş bir repertuarın kullanıldığı korolarda, Ermenice ve Türkçe operetler, liedler, mass seslendirilmektedir. Geniş bir kültürel yelpazeye sahip koro repertuarları zaman zaman acapella, zaman zaman org eşlikli zaman zaman ise büyük orkestralar ya da ünlü popüler isimlerle sahne almaktadırlar.

Kullanılan repertuarın zenginliği kapalı bir toplum olmadıklarını, birlikte yaşanan toplum kültürüyle ne kadar içiçe olunduğunu gösterirken, dünya müzik kültürlerinden örneklerin de dahil edilmesi, bir dünya şehrinde yaşayan topluluğunun dünya ile ne kadar yoğun bir iletişim sürdürüldüğünü de ortaya koymaktadır. Ermenice Anadolu ezgilerinin de seslendirildiği ve hatta dans grupları ile dans eşliklerinin de uygulandığı müzik etkinlikleri ile kültürel kökene gönderme yapılmaktadır. Ermenistan'da seslendirilen müzik parçalarının seslendirilmesi ile de bu kültürle İstanbul Ermenileri arasında bağ kurularak müzik aracılığıyla toplum-kültür ilişkilenmektedir.

Ermenistan'ın doğu Ermenicesi, dini Ermeni müziği dli krapar-klasik Ermenicesi, İstanbul Ermenilerinin batı Ermenicesi Kilise Koroları repertuarları dahilinde tanınıp ayırt edilebilmeye başlanmaktadır. Dil öğesinin dışında, seslendirme tarzı, dinsel ibadet özellikleri ve ayin çerçevesi, müzikal özellikler, modal esaslar, terminoloji, telaffuz bu çalışmalarla öğrenilerek kullanılabilmektedir. Ermeni okullarında ya da farklı eğitim kurumlarında yazılı bir dersi olmayan Ermeni kültürü ve Ermeni müziği öğretileri kilise koroları yoluyla yaşamsal pratik içerisinde topluluk üyelerine uygulama ortamlarıyla öğretilmektedir. Bu şekilde kültürel ve müzikal bilgiler nesillere aktarılarak, yaşamaya devam etmektedir.

Bu eğitimsel davranışlar topluluğun kurumları çerçevesinde gerçekleştirilir. Kurumlar toplulukların süreklilikler için gerekli oluşumlardır. Kurum kavramı, bir takım kuruluşları tanımlasa da bilimsel perspektifte toplumların ortak yaşamlarını ifade eden ve sağlayan süreçler ve oluşumlar olarak ifade edilebilir. Kurumlar toplumların sürekliliği ve kalıcılığı için temel yapıyı oluşturur. Bottomore (1984), toplumun yapısı olarak temel kurumların ve grupların karışımı olarak görmekte ve toplumun belirli düzen ve süreçlere gereksinimi olduğunu ve bunların toplumların fonksiyonel ön gereklilikler olduğunu aktarmaktadır. Toplumların yapısı birer sosyal sistem olarak ele alınır. Sosyal sistem, ilişkiler, kurallar bütünü olarak fertleri yöneten ve düzenleyen bir mekanizmadır (Sözen: 1989). Sistemin birincil dayanakları değer ve normlar, ikincil dayanakları ise hukuk, iktisat ve mali benzeri konulardır. Toplumsal kurumlar o toplumun sosyal sistemini işletmek ve gereksinimlerini gidermek üzere kurulur. Kurumlar toplumun sistemini, işleyişini, sosyal-kültürel yapısını, toplumsal norm ve değerlerini, inançsal ve yaşamsal sistem zincirini yansıtır. Dolayısıyla kurumlar toplumların varlığını yürütebilmeleri ve koruyabilmeleri açısından kaçınılmaz bir gereksinimdir. Her toplumun kendi örf, ananelerine ve kültürel birikimlerine göre farklı bir kurumlaşma modeli bulunmaktadır. İstanbul Ermenilerinin kurumsallaşma modeli kilise merkezlidir. Kilise çevresinde okullar ve dernekleri bulunmaktadır. İstanbul Ermeni topluluğunun sahip olduğu kurumlar, kurumsal yapı zinciri ve işleyişi bize bu topluluğun önemli dayanak noktalarını, sistem zincirinin işleyiş döngüsünü açık ve net bir şekilde göstermektedir. Müzik bu döngünün en büyük çark dişlisidir. Bu dişliye sahip olduğu döngü gücünü toplumsal motivasyon sağlamaktadır. Müziğin renkli yapısı ve türsel zenginliği topluluk üyelerini içine çekmekte bu şekilde topluluk üyelerinin birlik oluşturabilmeleri için bir akım sağlanmaktadır. Kilise muganni grupları yetiştirdikleri öğrenciler/tbirler ile bu döngüyü sürdürürken, kilise koroları aktif müzik etkinlikleri ve çeşitlilikleri ile topluluk içindeki varlıklarını koruyabilme, birlikte yaşadıkları toplumlarla kenetlenme ve kaynaşma noktaları oluşturmaktadırlar. Bu şekilde topluluk etnik ve kültürel kimliğini koruyarak ve yaşatarak hem kendi içinde hem de diğer toplumlarla birlikteliğinde kimlik sorunu yaşamamaktadır. Özellikle büyük toplumların içinde yaşayan daha küçük toplumlar için çok daha önemli olan etnik, kolektif ve kültürel kimlik meseleleri, sahip olunan değerlerin yaşatılması ve diğer toplumlar tarafından tanınması ile sürekliliği sağlamaktadır.

Tüm bu sistem kurumlar dahilindeki örgün ya da yaygın öğrenim modelleri ile değil, yaşarken öğrenme olarak da adlandırılabilecek bir model ile sağlanmaktadır. Yine kurumların komuta ettiği öğrenme yuvaları yaşamsal aktif pratikler olarak tanımlanabilir. Bir konu anlatımı ya da bir yazılı doküman takibi olmaksızın, insanların birbirleri ile ilişkileri, iletişimi ve görme olayları ile öğrenmenin sağlandığı bu model sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel kuramlarla açıklanabilir.

Sosyal öğrenme (Bandura:1971), en basit şekliyle başkalarını seyrederek çevreden öğrenme olarak tarif edilebilir. John Dewey tarafından ortaya atılan bu olgu, sosyal etkileşim sonucunda düşüncelerin ve deneyimlerin paylaşılması sonucu zaman içerisinde bir bellek oluşturma olarak açıklanmıştır (Yeşilyaprak: 2005). Bandura'ya göre, gözlemleyerek öğrenme, sadece diğer kişilerin etkinliklerini taklit etmek değil, olayları bilişsel işlemden sonra bilgiye çevirerek öğrenmedir. Bunun temelinde bireyin çevresine uyum yeteneği bulunmaktadır. Kişi çevresine uyum sağlama yeteneği üzerine diğer kişilerin etkinliklerini gözlemleyip taklite yönelir. Dahil olmak, ait olmak güdüsüyle desteklenen bu girişim bilişsel bir davranışa dönüşür ve benimsenir. Vygotsky'ye göre eğitim, bilişsel gelişim için bir hem temel hem de sosyokültürel bir aktivitedir. Sosyal gelişim bilişsel gelişimde rol oynar. Bilişsel gelişimin bünyesinde kimliklenme bulunmaktadır. Toplumun bir parçası olan birey kişiliği ile, sosyal rolü ile, ait olduğu soy ile, yaşamını sağladığı mesleki durum ile kimlik sahibidir.

İstanbul Ermenileri odağında, bireyin dahil olduğu sosyal grup ve aidiyet duygusunun yan sıra bir ırka mensup olma durumu etnik kimliği öne çıkarmaktadır. Yukarıda bahsedilen sosyal öğrenme sürecinde birey etnik kimlik bilinci ile güdülenir. İçinde doğup yaşadığı aile ve topluluğun sahip olduğu etnik köken gereği birey otomatik olarak etnik kimliğini öğrenme sürecine dahil olur. Din, etnik köken, ulus, ideoloji gibi şekillenmiş kimlikler arasındaki ayrışma kültürel farklılık olarak tanımlanır (Şengüler: 2009). Etnik ve kültürel kimlikler, siyasal, dinsel, kültürel grupların karşılaşması sonucu oluşan ilişkilenmeler ve etiketlerdir (Özmen: 2005). Kimlik bireyin toplumsal ilişkileri sonucu, sosyal yapının etkisiyle inşa edilir (Birkök: 1994). Özetle, bireyin içine doğduğu, kan bağı ve soy gibi özelliklerini aldığı kimliği etnik kimliği olarak kabul edilir. Bireyin dahil olduğu topluluğun toplumsal geçmişini, kültürel özelliklerini kabul etmesi o topluluğun kolektif kimliğini kabul ettiğini gösterir. Farklı kültürlere sahip kişi ve topluluklar karşısında bireyin sahip olduğu ve sergilediği kendi olma birikimidir ki bu da onun kültürel kimliği olarak ifade edilir. İşte bu kimliklenme süreci bireyin toplum içindeki eğitim sürecinin ta kendisidir. Birey kimliklerini sağlıklı ve sağlam temeller üzerine kurduğu takdirde içinde yaşadığı topluma ait kültür birikimi, norm ve değerleri korur ve yaşatır. Bu durumda bireyin doğru güdülenmesi, motive edilmesi ve aidiyet duygusunu hissetmesi için sahip çıkılması gerekmektedir. Bu iş kurumlara düşmektedir. Birlik ve bütünlük bu kurumların işlevlerini yerine getirmesi sonucu oluşmaktadır. İstanbul Ermenilerinin sahip olduğu kurumsal yapı, kilise merkezinde okullar ve dernekler ayağında bu gereksinimleri yerine getirmeye programlanmış bir zincir oluşturmaktadır. Topluluğun bireylerini motive eden en önemli araç müziktir. Müzik aracı ile kaynaşma noktaları oluşturularak kilise koroları modelinde müzik eğitimi temelli kültürlenme ve kimliklenme gerçekleşmektedir.

KAYNAKLAR

Bandura, A.(1971). "Social Learning Theory", General Learning Corporation, New York.

Birkök, M.C.(1994). "Bilgi Sosyolojisi Işığında Kimlik Sorunu", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Yapı ve Sosyal Değişme Bilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul.

Bottomore, T.B(1984). "Toplumbilim", çev: Ünsal Okay, Beta Basım Yayın, İstanbul.

Önder, A.T.(2007). "Türkiye'nin Etnik Yapısı: Halkımızın Kökenleri ve Gerçekler", Fark Yayınları, Ankara.

Özmen, A. (2005). "Etnik ve kültürel kimliklerin dışlanma üzerinden kurulması", 3. Kültürel Araştırmalar Sempozyumu, İstanbul.

Sözen, E. (1989). "Toplum Yapısı, Değişimi ve Sosyal Kimlik: İki Kültürün Karşılaşması", İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İktisat Fakültesi Sosyal Yapı ve Sosyal Değişme Ana Bilim Dalı Doktora Tezi, İstanbul.

Şengüler, M. İ. (2009), "İstanbul Ermenileri ve Müzik Pratikleri", T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi GSE Müzik Bilimleri Anabilim Dalı Doktora Tezi, İzmir

Yeşilyaprak, B. (2005). "Sosyal Öğrenme Kuramı", "Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar", Eğitim Psikolojisi Kaynak II, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

SAVAŞ KONULU ÇALIŞMALARIN BARIŞA KATKILARI VE ÖZGÜN BASKIRESİMDE SAVAŞ TEMASI

Nur CEMELELİOĞLU ALTIN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, ANKARA
E-mail: naltin@etu.edu.tr

ÖZET

Savaş ve savaşın beraberinde getirdiği acılar sanat eserlerinde sıkça karşılaşılan konular arasındadır. Yaşadıkları dönemlerin tanıkları olarak sanatçılar yalnızca zaferleri, sevinçli ya da coşkulu sahneleri değil, savaşın çirkin yüzünü ve yaşattığı acıları da çarpıcı bir şekilde yansıtarak insanlara barışın önemini göstermeye çalışmışlardır. Sanatsal bir ifade aracı olarak, özgün baskıresmin hızlı ve seri bir yöntemle üretilmesi ve böylelikle kitlelere daha kolay ulaşabilir olması, bu tekniğin her dönemde sanatçılar tarafından tercih edilmesini sağlamıştır. Barış ve savaş betimlemeleriyle insanlığın ruhsal düşüncelerini, haksızlığa karşı olan başkaldırıları, savaşta yaralanan askerleri ya da kent görünümlerini yansıtan baskıresimler, günümüze uzanan birer belge niteliği de taşımaktadırlar.

Bu çalışmada savaş konusunun özgün baskıresim içerisindeki yeri incelenmiştir. Ayrıca baskıresimde savaş konusunu işlemiş olan sanatçılar ve eserleri ele alınarak dönemleri ve sanat anlayışları açısından tartışılmıştır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada özgün baskıresmin çoğaltılabilir olma özelliğinden dolayı, özellikle savaş konusunu işlemiş sanatçılar tarafından tercih edilmiş olması üzerinde durularak, özgün baskıresmin toplumsal yaşamdaki yeri ve önemine dikkat çekilmesi hedeflenmiştir.

GİRİŞ

Doğası gereği barışçıl olan sanatın, uzun tarihi boyunca üstlendiği işlevlerden biri de dönemine tanıklık etmek olmuştur. Tarihsel süreçte iktidarın hizmetinde, resmî söylem içinde üretmek durumunda kaldığında bile sanatçının çeşitli yollardan muhalif kimliğini koruduğu ve döneminin ilk elden belgelerini ürettiği; bu nedenle de uyarının en incelikli olanını yaparken salt bir tanıklığın ötesine geçtiği bilinmektedir (Güçhan, 2004, s.344-350).

Çalışmanın amacı sanatçıların farklı dönemlerde yaşıyor olsalar dahi savaşın yarattığı acıları diğer insanlara aktardıklarını ve aslında insanlara barışın ne denli önemli olduğunu göstermeye çalıştıklarını vurgulamaktır.

Bu çalışmada özgün baskıresmin sanatsal bir anlatım aracı olarak ne denli güçlü bir yöntem olduğu ve savaş konusunun özgün baskıresim içerisindeki yeri araştırılmıştır. Ayrıca yaşadıkları dönemlerin savaşlarına tanıklık etmiş sanatçıların eserleri araştırılarak bulundukları dönemlerin toplumsal olayları çerçevesinde incelenmiştir.

Özgün Baskıresim

Çeşitli araç ve malzeme kullanarak, doğrudan veya kalıplar yapmak yolu ile kağıda veya benzeri malzeme üzerine, sanatçı tarafından yapılıp basılan resimlere özgün baskıresim denir. Bunlar kalıbın yapılması ve basılması süreci içinde yaratılmış grafik resimlerdir (Aslıer, 1989, s.7).

Belki de ilk defa çamur üzerindeki ayak izleri, insana bir motifi, bir resmi çoğaltma fikri vermiştir. Nitekim Asurluların ve Hititlerin mühürleri bu anlamda ilk örnekler olarak sayılabilmektedir (İçmeli, 1987: s. 55).

Özgün baskıresim, resmin tüm özelliklerini içermesive bunun yanı sıra çoğaltılabilir olması sebebiyle kitlelere daha kolay ulaşılabilmiştir. Yine buözelliği ile baskıresim, sanatın kitlelere yayılmasını sağlamada etkin bir sanat alanıdır. Ressamların eserleriyle belki de hiçkarşılaşmamış olan insanlar, sanatçıların yaptıkları özgün baskıresimleri sayesinde sanata ve sanatçıya, onunvermek istediği fikre daha kolay ulaşmaya başlamışlardır.

1840'ların sonunda özellikle litografinin gelişmesiyle birlikte baskıresim, sanat tarihi içinde etkin bir anlatım aracı olmuştur. Çünkü baskıresim ilk uygulandığı dönemlerde, okur- yazar olmayanlar için tıpkı bu günkü basının işini üstlenmiştir. Yani amaç sanat ve resim yapmak olmamıştır. Bu bağlamda baskıresim, amacı doğrultusunda düşünüldüğünde, insan yaşamının, sosyal, politik, teknolojik, tinsel ve estetik yönlerini kapsayan bir süreç olmuştur denilebilir (İlbeyi, 1994, s. 57-60).

Pek çok sanatçı gelişen özgün baskı tekniklerinden faydalanmış, farklı tekniklerle çalışıyor olsalar dahi özgün baskıresim ile sanat çalışmalarını zenginleştirmişlerdir. Norveçli sanatçı Edward Munch (1863–1944) ve Ernst Barlach (1870–1939) naturalistlikten kurtulup şekilleri sezgileri ile yorumlamışlardır. Bu sanatçıları Vincent van Gogh, Mary Cassatt, Henri de Toulouse Lautrec, James Abbott Mc Neil Whistler, Edgar Degas, Edward Manet ve Camille Pisarro izlemiştir. Edward Munch yağlıboyalarının yanı sıra, geniş siyah lekeleri ve ağacın kendi dokusundan gelen dokuyu kullanarak çok sayıda güzel ağaç baskılar ortaya koymuştur. Alman ekspresyonistleri arasında ise, ağaç baskı resim sanatıyla bir köprü oluşturmuştur. Teknik, 1905 yılında burada yeniden canlanmış ve kendilerini en iyi bu teknikle ifade edeceklerine inanan; Eric Heckel, Karl Schmidt-Rottluff ilk grubu oluşturmuşlardır. Bu sanatçılardan Ernst Ludwig Kirchner, Emil Nolde, Max Pechstein, Otto Müller, Kathe Kolwitz ve Ernst Barlach etkilenmişlerdir. Daha sonra Wassily Kandisky ve Franz Marh 1911'de ilginç baskılar yapmışlardır. Diğer önemli sanatçılar ise Paul Klee, Lyonel Feininger, Alexei Jawlensky ve Max Beckman'dır. Gravür tekniğinin yayılması ile önemini yitiren ağaç baskı tekniği ekspresyonist adımla Almanya'da yeniden doğmuştur (Akalan, 2000: s.38-39).

Sınırsız malzeme ve teknik, baskı sanatına 20.yy.da yeni bir tanım da getirmiştir. "Özgün Baskıresim" günümüzde; tüm baskı tekniklerini içine alan, sanatçının kalıbını bizzat kendisinin hazırladığı, yaratıcılık süreci ve basım aşamasında başında bulunup imzasını atarak bitirdiği bir sanat dalı olarak kabul edilmiştir (Akalan, 2003, s. 131).

İçmeli (1985, s.64), baskı resmin grafik sanatların bir dalı olmasına rağmen özgün olduğunu ve boya resmin tüm özelliklerini taşıdığını belirtmiştir. Ondan ayrılan yönü çoğaltılmasıdır. Bu özelliğinden dolayı daha ucuzdur ve çağdaş yaşam biçimine uygundur. Bu yönü ile sanatın geniş kitlelere yayılmasında rolü fazladır. Taşıma ve sergileme kolaylığından dolayı günümüzde birçok ülke bu sergilere katılarak sanatsal yönden özgürlüğünü ve kültür düzeyini diğer ülkelere tanıtma olanağı bulmaktadır.

Sanatta Savaş Anlatımı

Savaş, sanat tarihinin en erken tarihli örneklerinden başlayarak günümüze değin sanatın vazgeçilmez temalarından biri olarak görünmektedir. İ. Ö. 15.000 tarihinden başlayarak günümüze değin gelen sanatta savaş

temasının, günümüze doğru gelindikçe çağlara ve dönemlere bağlı olarak malzeme ve anlatım biçiminin değiştiği görülmektedir.

Sanat tarihinin en erken dönemlerinden günümüze değin uzanan örneklerde, yaşamla ilişkili bir şekilde insani nedenlerle başlayan savaş betimlemelerinin, uygarlıkların gelişim çizgisine paralel olarak biçim değişikliğine uğrarken, sosyal ve toplumsal olaylara bağlantılı olarak da içerik değişikliğine uğradığı gözlenmektedir.

Savaş ve savaşın içerdiği şiddeti tartışan sanat ürünlerine sanatın her alanında sıkça rastlanır. Sanatçılar savaşın içerdiği yoğun şiddeti ürünlerine taşıyarak izleyicilerde bir tepki oluşturmayı amaçlamışlardır çoğu kez (Okan, 2006, s.129).

Savaş Konusunu İşlemiş Sanatçılar

Baskıresimleri tarihsel açıdan incelediğimizde, eserler üzerinde tarihin akışını görürüz. Barış ve sanat betimlemeleriyle insanlığın ruhsal düşüncelerini, haksızlığa karşı olan başkaldırıları, savaşta yaralanan askerleri veya kentlerin görüntülerini tanımlayan baskıresimler, günümüze uzanan bir belge niteliği de taşımaktadırlar. Pek çok sanatçı resmin ya da heykelin yanı sıra baskıresimle de ilgilenmiş ve tanık olduğu şiddeti yaptığı baskılarla yansıtmıştır. Bu çalışmada yaşadıkları dönemlerin dönüm noktaları olmuş büyük savaşlara ve acılara tanık olan üç sanatçı incelenmiştir.

İlk olarak ele alınan sanatçı Francisco Goya Lucientes'tir. Goya, 30 Mart 1746 tarihinde Kuzey İspanya'nın Aragon bölgesindeki küçük bir köy olan Fuendetodos'da doğmuştur. Goya 14 yasındayken, Zaragoza'nın baş ressamı José Luzan Martinez'in stüdyosuna çırak olarak girmiştir (Rapelli, 2001, s.8). Daha sonra Roma'ya gidip burada İtalyan resmini incelemiştir. 1780' de San Fernando Akademisi'ne onur üyesi, 1789 yılında ise kralın ressamlığına atanmıştır. Sanatıyla yaşama ve daha sonra Fransız-İspanyol savaşına tam anlamıyla katılan Goya, taş baskı alanında, korkunç bir tarihin ressamı, büyük toplumsal çalkantıların acımasız çözümleyicisi, hangi çağda olursa olsun savaşların iğrençliklerini doğuran bütün karabasanların yansıtıcısı olmayı başarmıştır. Hastalığın ve kendisiyle dünya arasına giren sağırlığın yıkımlarına karşın yaşamının sonuna kadar çalışmıştır (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, Cilt 2, s.694-695). 16 Nisan 1812'de 82 yaşında Bordeaux'da hayatını kaybetmiştir.

1863 yılında, Goya'nın ölümünden 35 yıl sonra San Fernando Kraliyet Akademisi "Savaşın Felaketleri"nin ilk baskısını yayınlamıştır. Şu andaki başlığı yayınlandığı zaman verilmiş olan ve 80 adet gravürden oluşan bu seri, Napolyon'un İspanya'yı işgalini (1808-1813) ve Madrid'deki açlık konularını içerir (Tomlinson, 1989, s.25). Goya'nın, değişen iktidar çevrelerinin taleplerine karşılık verdiği resimleriyle "Savaşın Felaketleri" dizisi ve bu dizinin doğurduğu diğer resimler, kendi değerleriyle hayatın önüne koyduğu gerçekler arasında hayatını kurmaya çalışan olağandışı bir sanatçı portresi ortaya çıkarmıştır (Okan, 2006, s.133).

"Savaşın Felaketleri" dizisinde yaptığı gravür çalışmaları, onun eziyet çeken halkı kendi gözlem ve hayal gücüyle birer belgeye dönüştürmesini ve onun eşsiz yeteneğini anlatmaktadır. Bu eserler, günümüzde birer tarihsel belge niteliği taşımaktadırlar. Goya, zaman kavramının dışındaki anlatımları ve fantezileriyle, tanrının

devreye girip, bu olayları gerçekleştirenlerin cezalandırılmasını bekler gibi, kazığa çakılmış insanları, dallarda sallanan kesik kolları ve vücutları bu anlatımın parçaları olarak ibretle resmetmektedir (Bulut, 2003, s.93).

"Olacaklarla İlgili Mutsuz Öngörü" isimli eser, serinin ilk gravürüdür (Resim-1). Dizleri üzerinde bir figürü portrelendirerek, dağlar üzerindeki bir papazı tanımlamaktadır. Yalnız ve korku içindeki adam, kaos ve karanlıkla çevrelenmiş olarak bilinmezliğin korkusunu göstermektedir. (Sanchez, and Gallego, 1995, s.91).

Goya'nm resimleri, izleyiciyi dehşet duygusuna iyice yaklaştırır. Resmin seyirlik olma özelliğinden gelen bütün tuzaklar ortadan kaldırılmıştır: Manzara bir atmosfer, bir karanlıktır ve ana hatları bile belli değildir. Savaş bir seyir malzemesi değildir. Ve Goya'nın baskı dizisinde de bir anlatı değildir: İşgalci askerlerin aşağılık sefilliğine ve onların müsebbibi oldukları dehşetengiz acılara yas tutan kısa açıklamalarla desteklenmiş olan her resim, diğerlerinden bağımsız olarak ayrı bir yerde durmaktadır. Hepsinin toplam, birikmiş etkisi ise tam bir yıkım tablosudur." (Sontag, 2005)

"Savaşın Felaketleri'nde iğrenç zalimliklerin sergilenmesiyle hedeflenen, besbelli ki o görüntülere bakanları uyandırmak, sarsarak şok etmek ve derinden yaralamaktır. Goya'nın sanatı, Dostoyevski'ninki gibi, ahlâki duygular ve kederin tarihinde (eserlerinin derin, özgün, ilgi ve merak çeken niteliğiyle) bir dönüm noktasında duruyor görünmektedir. Goya'yla birlikte sanata, acıya duyarlılık açısından yeni bir standart gelmiştir. (Ve benzer duyguları hisseden sanatçılar için de yeni konular: örneğin, Goya'nın, bir inşaattan taşınan yaralı bir işçiyi çizdiği resminde göze çarpan türden.) Savaşın zalimliklerinin dökümü, izleyicinin duyarlılığına bir saldırı biçiminde tasarlanmıştır. Her resmin' altındaki yazılı açıklayıcı ifadeler, resmin bıraktığı izlenime kışkırtıcı bir boyut katarlar. Resimler, her görüntü gibi, 'bakma'ya çıkarılmış bir davetiye iken, resimlerin altındaki yazılar çoğunlukla sadece bakmanın güçlüğü ve yetersizliği üzerinde dururlar. Bir ses - muhtemelen sanatçının sesi- izleyiciyi kızdırıp köşeye sıkıştırır: Bu resme bakmaya dayanabilir misiniz? Bir resmin başlığında açıkça şu bildirilir: "Buna bakılamaz" (No se puede mirar). Başka bir resim yazısı şunu söyler: "Bu kötüdür" (Esto es malo) (Resim-2). Başka bir resim yazısı anında kesip atar: "Bu daha kötüdür" (Esto es lo peor!). Bir başkası şöyle haykırır: "Barbarlar!" (Barbaros!). Bir başkası feryat eder: "Bu ne delilik!" (Que locura!). Bir diğeri şöyledir: "Artık bu çok fazla!" (Fuerte cosa es!). Bir başkası da der ki: "Niçin?" (Porqué?)" (Sontag, 2005. S.44-45).

"Çare Yok" adlı eseri (Resim-3), sanatçının en ünlü çizimlerinden birisi sayılabilir. 3 Mayıs 1808 Prado, Madrid. Sahnenin görünen dehşeti, beyaz figürün gücü ve ölü adamın isimsiz bir şekilde yatışı, görünen silahların ve vahşetin modern ve hatta sinematografik gücünden daha güçlüdür. Bu merkezi şekli evrensel bir sembole taşır. Goya'nın en hareketli gravürlerinden biri olan bu eser, aynı zamanda Rembrand tarzına en yakın olanıdır. (Sanchez, and Gallego, 1995, s.101).

Savaşın Felaketleri" dizisinin ancak sanatçının ölümünden otuz beş yıl sonra sergilenebilmiş olmasını dikkate alarak, bilinçli olarak gölgede bıraktığı bu işlerin Goya'yı anlamak için bir işaret olarak açığa çıktığını görmek olanaklı olacaktır. (Okan, 2006, s.133). Goya'nın gravürlerindeki sahneleri kurgularken izlediği yöntem, gözün gördüğünün aktarılmasından ötededir. Dönem içerisinde yaşanan acı gerçeklerin, sanatçının süzgecinden geçirilerek, güçlü kompozisyonlar oluşturmasıdır. Savaşın Felaketleri'ndeki sahneler arasındaki çizgiyi bulandırarak Goya, savaşın görünen gerçeğinden farklı ama aynı zamanda eşsiz bir gerçek oluşturmuştur (Okan, 2006, s.134).

Yaklaşık 500 yağlıboya ve duvar resmi, 300'e varan aside yedirme ve taş baskılarıylason derece üretken bir sanatçı olan Goya, herhangi bir sanatsal üsluptan çok, bazenmizahi bir anlatımın, bazen de kıyısında yer aldığı yapıtlarında, gerçekçi bir anlayışlaözgün tutumunu yaratmıştır. Bu bağlamda anlatım aracı olarak gördüğü duygu veheyecan hem kendi yaşamından hem de yapıtlarından hiç eksik olmamıştır (Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, C:2, s.694- 695).

19. yüzyıl baskı sanatları açısından sessiz geçmiş olsa da, 20. Yüzyılda Avrupa"daki Dışavurumculuk ve Modernizm akımları ile birlikte baskı yeniden önem kazanmaya başlamıştır. 20. Yüzyıl aynı zamanda dünya savaşlarının da çağı olmuştur. Baskı sanatında savaşın izleri yansıtılmaya devam edilirken, yaşanan savaşlardan derinden etkilenmiş ve bunu sanatlarına yansıtmış olan sanatçılara yer verilmiştir.

"Sanatımın 'amaçları' olduğunu kabul ediyorum. Ben insanların böylesine çaresiz ve yardıma muhtaç olduğu bir zamanda etkili olmak istiyorum" (Käthe Kollwitz).

Alman ressam, özgün baskı sanatçısı ve heykeltıraş olan Käthe Kollwitz 1. Dünya Savaşı'nda babalarını, çocuklarını ve kocalarını kaybedenlerin kederlerini ve kayıplarını belgelemiştir. 1867'de Karl ve Katherina Schmidt çiftinin beşinci çocukları olarak dünyaya gelmiştir. Kızının yeteneğini daha küçük yaştayken keşfeden babası, eğitimdeki cinsiyet ayrımcılığı ve yüksek okul ücretlerine rağmen kızının sanatsal eğitim alması için elinden geleni yapmıştır. 1885 – 1886 yılları arasında kızını Berlin Kadın Sanatçılar Okulu'na göndermiştir. Kathe 13 Haziran 1891'de Dr. Karl Kollwitz ile evlenmiştir. Çiftin iki erkek çocuğundan Hans 1892'de, Peter ise 1896'da doğmuştur. Kollwitz, uzun kariyeri boyunca, farklı durumlardaki kadın ve çocukların mücadele ve kederlerini belgelemiştir (Sargent, 1986, s. 8).

Kathe Kollwitz, 20. Yüzyılın ilk yarısında göze çarpan en önemli sanatçılardan biridir. Çalışmaları arasında desenler, gravürler ve litografiler ağır basmaktadır. Sanatçı, aynı zamanda bir heykeltıraştır. Kollwitz için sanat toplumsal bir görevdir (Fırıncı, 2006, s.146). Geniş toplum kesimlerine ulaşabilme olanakları sunan baskıresim tekniklerine yönelen Kollwitz, toplumcu fikirlerini, savaşın anlamsızlığını ve acımasızlığını, ölümleri, yoksulluklara isyan ve direnişleri dizeler halinde yaptığı gravürlerle, taşbaskılarla, heykellerle haykırmaya çalışmıştır. Sanat akademilerinin kadınlara kapalı olduğu ve sanat tarihinin sadece erkek isimlerini tanıdığı bir dönemde çalışmalarıyla dikkat çekmiştir (Fırıncı, 2006, s.146).

Evliliğinden sonra Berlin'e taşınan Kollwitz, o yıllarda etrafındaki insanların sorunlarına karşı pek fazla ilgi duymayıp, daha çok edebi çizgiler ve kişisel portrelerle sanatını geliştirme kaygısı içinde olmuştur. İşçi sınıfının zorluklarını eşinin muayenesine gelip giden hastaları görmeye başladıkça fark eden Kollwitz, artık o tarihten itibaren "sanat sanat içindir" misyonuna karşı gelerek, toplumsal içerikli resimler yapmaya başlamıştır (Ayan, 2008, s.35). Kollwitz'in iki oğlu da 1. Dünya Savaşı'na gönüllü olarak katılmış ve oğlu Peter 22 Ekim 1914'te Flanders'te hayatını kaybetmiştir (Sargent, 1986, s.9). Oğlunu kaybetmesi onu derinden etkilemiş ve daha sonraki dönemlerde savaşın acı yüzünü bir anne olarak yansıtmıştır (Resim-4).

Kollwitz, 1919'da ağaç baskı çalışmaya başlamıştır. 1923 yılında bu teknikle ürettiği, yedi eserden oluşan ve bir annenin savaşa tepkisini yansıtan "Savaş" serisini çalışmıştır. Kişilik ve eğilimlerini, yaşadığı süreci, ağaç baskı tekniğini etkileyici biçimde kullanarak baskılarına yansıtan sanatçı, "Ben insanların böylesine çaresiz ve yardıma muhtaç olduğu bir zamanda etkili olmak istiyorum" ilkesini, ağaç baskının siyah-beyaz

kontrast etkisini kullanarak gerçekleştirebileceğini düşünmüştür. Thiem'in (1987: 96) de dediği gibi, "Kollwitz'in yaşamı ve eseri bir bütündür" (Fırıncı, 2006, s.146).

Kathe Kollowitz'in çalışmalarında Goya"nın etkileri sezmek mümkündür. Kollowitz, köylü isyanlarını, savaşları, haksızlığa ve masum insanların ölümüne karşı duyduğu isyanı, güçlü çizgilerini gravür ve ağaç baskı teknikleriyle güçlendirerek pek çok baskı yapmıştır. Yaşamının çeşitli dönemlerinde yapmış olduğu oto portreleri sanatındaki gelişmeyi göstermesi açısından önem taşımaktadır.

Sanatın sosyal değişim için önemli bir araç olduğu fikrini ortaya koyan Käthe Kollwitz'in çalışmaları, Otto Dix, H.Daumier ve Willibald Krain gibi dönemin diğer sanatçılarından çok farklıdır. Çünkü yaptığı eserlerin insanlara hitap etmesi ve belli bir amaca hizmet vermesi gerektiğine inanıyordu. (Prelinger, 1992 s: 56, Aktaran; Ayan 2008, s.35). Dolayısıyla bu tavrı, sanatını üslupsal olarak belirgin bir şekilde öne çıkarmaktadır (Ayan, 2008, s.35).

Kollwitz eserlerinde, insanlık dışı olaylar, adaletsizlik ve insanlığın kendini yok edişi ile ilgili evrensel semboller aramıştır (Fichner-Rathus 1995, Aktaran; Fırıncı, 2006). Sanatçı, onunla aynı dönemde eserler üreten Munch gibi kendi duygularına ses vermiştir (Fırıncı, 2006, s.146). Kollwitz "İnsanlar" adlı eserinde çocuğunu nefret, açlık ve cehaletten korumaya çalışan bir anneyi kendi inancıyla yorumlayarak bizlere yansıtmıştır (Resim-5).

Diğer bir Alman sanatçı ise Otto Dix'tir. Almanya'da şu anda Gera şehrinin bir parçası olan Untermhaus'ta Franz ve Louise Dix'in en büyük çocukları olarak dünyaya gelmiştir. Babası demir döküm işçisi annesi ise gençliğinde şiirler yazan bir terzidir. Dix çocuk yaşlarından itibaren sanatla ilgilenmeye başlamıştır. Ressam olan kuzeni Fritz Amann'ın atölyesinde geçirdiği zamanlar onda da ressam olma isteği uyandırmıştır. İlkokul öğretmeni de sanatçıyı bu yönde desteklemiştir. 1906 ile 1910 yılları arasında ressam Carl Senff'in çırağı olmuş ve ilk manzara resimlerini o senelerde çizmiştir. 1910 yılında ise Dresden Zannat Okulu'na girmiştir (Karcher, 1988, s.21-24).

Sanatçının erken dönem çalışmaları Kübizim ve ve Futurizmin etkisini göstermiştir fakat onun olgun sitili bir asker olarak 1. Dünya Savaşı'ndaki deneyiminden önemli ölçüde ve devamlı olarak etkilenmiştir (Sargent, 1986,).

Dix'in çalışmaları Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla aniden kesintiye uğramıştır. O dönemdeki genel coşkulu atmosferden etkilenerek Dresen'deki topçu birliğine katılmış ve erliği süresince pek çok çarpıcı portre ve otoportre yapmıştır (Haydaroğlu, 2005, s.13). Dix Dresen'de ağır silah eğitimi almıştır. 1915'de ön safta savaşmak için gönüllü olmuştur. Savaş alanında ve siperlerde yaşanan cehennemi birebir yaşamıştır (Haydaroğlu, 2005, s.14). Çok az sanatçı I. Dünya savaşını Otto Dix gibi yaşamıştır. Dix 1914 yılında askere alınmış ve 1915 yılında gönüllü olarak ön cephede makinalı tüfek nişancısı olmuştur. Tabii ki 1918 yılında yaralanıp terhis olana kadar, tüm savaş boyunca ön cephede savaşacağını bilmiyordur. Ancak bu savaş sadece fiziksel travmalar bırakmamıştır, en derin yara kuşkusuz psikolojik olandır. Bu Dix'in sanatını avangarttan realizm etkisinde ekspresyonizme dönüştürmüştür. Bu karışık stil ve teknik, Dix'in savaş karşıtı mesajını yayma yolu ve kendisi gibi savaşı birinci elden yaşamayanları 1. Dünya savaşı gazilerinin insanlık dışı durumları konusunda hassaslaştırma aracıdır (Derose-Jacques F., 2012).

Savaşın hemen ertesindeki yıllarda, özellikle de 1920'den sonra, Dix sadece resim değil, önemli baskılar üretmeye başlamıştır. Dix savaş sonrasına kadar çok az sayıda baskı yapmıştır. Dix baskı ile ilgili; "Ben resimlerimin çoğunun gravürlerini de yaptım. Bunlar çok daha derinlere inmemi, ifade gücümü arttırmamı sağladılar" demiştir (Haydaroğlu, 2005, s. 20).

Savaş sonrasında evine döndükten sonra bile Dix'in savaş anılarından kaçması olanaksızdır. Dix kendisini bu bitmek bilmeyen kabustan kurtaracak bir yol arıyordur ve bunu gravürde bulmuştur. Gravür ona savaş konusuna geniş yelpazede, döngüsel bir yaklaşım olanağı sunmuştur. Düsseldorf Akademisi Grafik Bölümü'nde Wilhelm Herberholz'dan öğrendiği asitli gravür tekniğinde ustalaşmıştır. Altı aylık bir süreç içerisinde, 1923 sonbaharıyla 1924 ilkbaharı arasındaki dönemde, "Savaş" başlıklı ve birbiriyle bağlantılı 50 gravür tamamlamıştır.

Deneyimlemiş olmasından doğan benzersiz bir yakınlıkla Dix bizi cephenin içine kadar götürerek, kurbanlık gibi öne sürülmüş askerlerin insanlık hallerini göstermiştir: avlanmış, yaralanmış, delirmiş, ölmüş ya da gazla boğulmuş askerleri (Haydaroğlu, 2005, s.29) (Resim-5-6). Savaştan etkilenen insanları ve savaş kurbanlarını da göstermiştir. Dix bu gravürler için hatırı sayılır sayıda çizimlerden oluşan bir ön çalışma gerçekleştirmiştir. Dix'in gravürlerinde tamamen anonim bir askerdir; siperlerin içinde, çamur içinde, neler olduğunu anlayamaz gözlerle bakmaktadır. Bu anlamda Dix'in çalışmaları Goya'dan farklıdır; Goya Fransız işgal ordusuna ve İspanyolların özgürlük savaşına odaklanmıştır, eserinde zincirlerini koparmış gibi saldırgan görünen Fransız askerlerini üniformalarından tanırız. Dix'te ise savaşla ilgili özel sorunlar değil savaşın kendisi söz konusudur.

Kendi deneyimlerinden yola çıkarak Dix, çağdaşlarına cesurca ve hiç yalan söylemeden savaşta yaşanan insan acısını ve aşağılanmayı hatırlatır. Dix'in uyarıları sadece çağdaşlarıyla kalmamıştır, anlattıkları her dönem için geçerlidir (Haydaroğlu, 2005, s.30).

SONUÇ

Baskıresim; görselleştirilmek istenen duygu ve düşüncenin, kalıp yöntemi ile başka bir yüzeye aktarılmak üzere, birden fazla baskının (kopyasının) elde edilmesi prensibine dayanır. Çoğaltım esasına dayanan bu sanat alanının önemli ve belirleyici özelliği; aktarılmak istenen görselin hangi aşamalardan geçtiği, kaç adet baskı elde edildiği ve bütün baskı aşamalarını yöneten tasarımcının sanatçı kimliğidir (Demir, 2012, S. 73).

Özgün baskıresmin hızlı ve seri bir üretim yöntemine sahip oluşu sayesinde daha ucuz ve kolay ulaşılabilir olması, var olduğu her dönemde kitle sanatına dönüşebilmesini sağlamıştır. Sanatçılar tanık oldukları acıları baskıresim yoluyla hızlı ve çarpıcı bir şekilde yansıtmışlardır. Özgün baskıresim paylaşımcı yönü oldukça yüksek bir alan olduğundan özellikle savaş betimlerinde sanatçılar tarafından çokça tercih edilmiştir. Sanatçı yaşadığı toplumun bir parçasıdır, yaşanan savaşların, haksızlıkların tanığı ve aktarıcısıdır. Hatta bu yazıda ele alınan sanatçılara bakıldığında bizzat cephede ya da savaşta ölen oğlunun mezarı başındadır. Ancak yaşadıkları felaketler bile sanatçıları savaşın çirkin yüzünü insanlara gösterme isteğinden vazgeçirememiş aksine bu örneklerin çok daha çarpıcı ve etkili olmalarına yol açmıştır. Sanatçı her zaman barışçıl ve muhaliftir, ezilen, haksızlığa uğrayanın tarafındadır. Sanatıyla bizlere yaşananları en çarpıcı şekliyle gösterir ve bizleri savaşın yarattığı felaketlere karşı uyarır.

Savaş konusu hem izleyicisi hem de yaratıcısı için öylesine etkileyici bir konudur ki sanatçıların tanık oldukları savaşlar üzerinden yıllar geçse bile bu konuyu işlemeye devam edebildikleri görülmüştür. Ne yazık ki insanoğlu için barış dönemleri, savaş planlarının yapıldığı dönemler olmuşlardır.

KAYNAKÇA

Akalan, G. (2000). Gravür. İstanbul: Kale Seramik Sanat Yayınları.

……..……. (2003). Türkiye'de Özgün Baskıresme Tarihsel Bir Bakış; Gravür'ün Sorunları ve Çözüm Önerileri, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl:2003, Sayı: 8,

Aslıer, M. (1989). Grafik Sanatlar, Sandoz Bülteni, Sayı: 1,

Ayan, H. M. (2008). Weimar Dönemi Kadın Devrimci Ruhu ile Käthe Kollwitz, Gazi Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, 2. Sayı,

Bulut, Ü. (2003). Avrupa Resminde Üslup ve Anlam İlişkisi, İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları,

Demir, H. (2012). Özgün Baskıresim Sanatı Ve Sanatta Demokratik Paylaşım, Sanat Dergisi Sayı: 20, Sayfa 73,

Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi (C:1,2,3.).(1997). İstanbul: YEM Yayınları.

Esmer, H. (2008). Akıl ve Saçmalığın Sınırlarında bir Muamma: Goya'nın Baskıresimleri, Gazi Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Dergisi, Sayı 2, Sayfa: 81-101,

Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi, (2008). İstanbul: Yapı-Endüstri Merkezi Yayınları, Cilt 2,

Fırıncı, M. (2006) Toplumsal Mücadelede Sanatçı Duruşuyla Kathe Kollwitz Ve "The End" (Son) Adlı Eserinin Analizi,Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 20, 145-150,

F.Goya Y Lucientes; Introd. by P. Hofer. (1967). The Disasters of war, Dover Pub., New York.

Güçhan, A. (2004) Sanat üzerinden Savaş Üzerine. Uluslararası Gazi Mağusa Sempozyumu Bildiri Kitabı.

Haydaroğlu, M. (Yayına Hazırlayan) (2005). Otto Dix Eleştirel Grafik 1920 - 1924 / Özgün Baskı, (1. Baskı) Yapı Kredi Yayınları, İstanbul,

İçmeli, M. (1985). Çağdaş Açıdan Türk Grafik Sanatları, Türkiye'de Sanatın Bugünü ve Yarını, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Yayınları. No:1,

İlbeyi, G. (1994). Baskıresim, Anadolu Sanat Dergisi, S.2, Sayfa, 57-60,

Karcher, Eva (1988). Otto Dix 1891-1969: His Life and Works, Benedikt Taschen.

Okan, M. (2006). Tarihsel Tanıklık Olarak Resim: Goya'nın "Savaşın Felaketleri" Dizisi İçin Notlar, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı: 32,

Rapelli, P. (2001). Art Book, Goya, Ankara: Dost Kitabevi, s.8,

Sanchez, A.E.P. and Gallego, J. (1995). Goya, The Etchings and Lithographs, Munichnew York, Prestel,

Sargent, L. C. (1986). Visions of World War I: Through The Eyes of Käthe Kollwitz and Otto Dix, Master Thesis, Department of Humanities, Wright State University.

Sontag, S. (2005). Başkalarının Acısına Bakmak, İstanbul: Agora Kitaplığı.

Tomlinson, J.A. (1989). Graphic Evolutions: The Print Series of Francisco Goya, Columbia University Press.

İnternet Kaynakları

Derose-Jacques F. (2012). Social and Political Critique in Otto Dix's War Triptych,http://www.academia.edu/1395652/Social_and_Political_Critique_in_Otto_Dixs_War_Triptych

Museo Nacional Del Prado. http://www.museodelprado.es/goya-en-el-prado/

Resimler



Resim 1: "Olacaklarla İlgili Mutsuz Öngörü", Francisco de Goya, 176 x 220 mm, Gravür,1814-1815



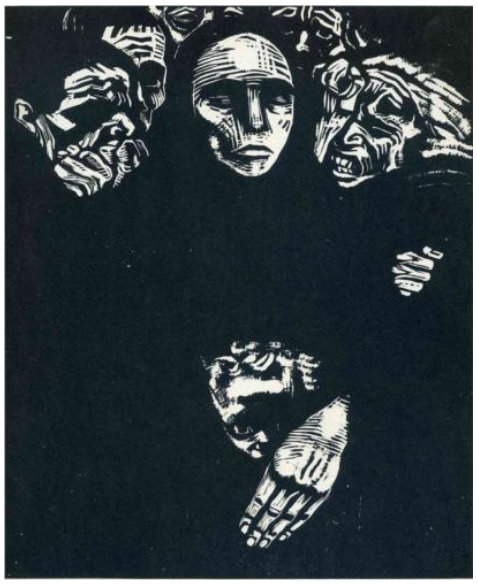
Resim 2: Francisco de Goya, "Bu kötüdür", 153 x 205 mm, Gravür, 1810-1814



Resim 3: Francisco de Goya, "Çare Yok", No: 15, 14.1 x 16.8 cm, Gravür, 1810-1811.



Resim 4: Kathe Kollowitz, "Anneler", 39,8 x 33,9cm. Ağaç Baskı, 1921-1922,



Resim 5: Kathe Kollowitz, "İnsanlar", Ağaç Baskı, 1922



Resim 7. Otto Dix, Nöbet Noktasında Ölü Asker, 1924.



Resim 6: Otto Dix, "Gazla Boğulmuş Asker", 1924

ÇALGI ÖĞRETİMİNDE ALGILAMA VE MÜZİK HAFIZASI

TEACHING INSTRUMENT DETECTION AND MUSIC MEMORY

Y.Doç H.Yılmaz KÜÇÜKÖNCÜ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi
email: yilmazkucukonu@yahoo.com

ÖZET

Çalgı ve insan sesi müzik yapmak için kullanılan iki temel araçtır. Çalgılar, çeşitli materyallerin biçimlendirilmesiyle yapılan ve bunlardan vurarak, sürterek, sallanarak, üflenereküretilen seslerle müzik yapılan araçlardır.İnsansesi ise, solunan havanın kullanılarak ses organları aracılığıyla müzik yapmak için üretilen sesleri ifade eder. İnsan sesi en doğal ve kolay olarak kullanılabilen bir seslendirme aracıdır. Müzik, insanın doğasında var olan işitsel algılamaya ilişkin özelliklerin çalışmasıyla farkına varılabilen etkileyici, yönlendirici, biçimlendirici ve geliştirici özelliklere sahip düzenlenmiş ses iletileridir. Sesin temel özellikleri incelik - kalınlık, ritim, gürlük ve tınıdır. Müzik yapmak için öncelikle incelik – kalınlık ve ritim; müziksel anlatımı güçlendirip renklendirmek, estetik ve sanatsal değerler kazandırabilmek için ise, gürlük (nüans) ve tını kullanılır.

Müzik Eğitimi, insanın doğasında var olan ses özelliklerine ilişkin algılamanın biçimlendirilmesi ve geliştirilmesine dayandığı için, en doğal ve her ortamda rahatlıkla çeşitli biçimlerde gerçekleşen bir süreçtir. Birey, kendi özeliklerine dayalı olarak, doğal, toplumsal ve sosyo-kültürel çevrelerinden aldığı ses iletilerindenetkilenir.Çevresinden gelen her iletiyi, ses duyusu organları sayesinde algılayarak, iletilerdeki veri özelliklerini çözümleyebilen birey, onları tanır ve bilinir hale getirir. Bilinir hale gelen her ileti daha sonra kullanılmak üzere insan hafızasında depolanır.

Müzik eğitimi;aslında her aşaması birbiriyle bütünleşen, temel olarak içerik ve davranış yönüyle seslerin özelliklerini algılama, çözümleme ve kullanma bakımından bilgilenme, seslendirmeve estetik değerler kazanma hedeflerini kapsayan bir biçimdeprogramlanır.Müzik eğitiminde seslendirme eğitimi, ses eğitimi ve çalgı eğitimi ile gerçekleştirilir. Müzik Eğitimi programının hedefleri müzik öğretim programı süreciyle gerçekleşebilir. Bu nedenle çalgı eğitimi için, çalgı öğretimi süreci ve programı gereklidir. Çalgı öğretimi, ağırlıklı olarak seslendirme ile ilgili davranışlarınkazandırılmaya çalışıldığı öğretme ve öğrenme süreçlerini kapsayan bir bütündür.

Çalgı öğretiminde işitsel, görsel ve dokunsal algılamaya ilişkinçözümlemevebunlara ait hafıza birlikte kullanılır. Özürlülük durumu hariç olmak üzere, bu algılamalara ait duyu organlarının en üst düzeyde koordineli kullanılabilmesine ilişkin kazanımlar çalgı öğretiminin öncelikli ve en önemli hedefidir.

Bu çalışmada, çalgı öğretiminde algılama ve hafıza konusu;rastgele seçilmiş, farklı çalgılar öğrenmekte olan müzik eğitimi ana bilim dalı ve sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinden görüşme yöntemi kullanılarakelde edilen veriler incelenerek, algılama ve hafızaya almanın çalgı öğrenmeye olan etki ve katkı durumları belirlenmeye çalışılacaktır.Elde edilen veriler,kaynaktarama yöntemiyle kuramsal çerçevede yorumlanarak, önerilerde bulunulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çalgı Öğretimi, Müziksel Algılama, MüzikselHafıza, Öğrenme

ABSCTRACT

Musical instruments and the human voice is the main tool used to make music the two. Instruments, made of various materials, formatting. Hitting them, rubbing, shaking, blowing sounds produce dare made for music.The human voice is the most natural and easy tool that can be used as a voic eover. Basic properties of sound delicacy- thickness, rhythm, and timbrer otundity. Music Education, which is inherent in the human perception of sound shaping and development of properties is based. Each message from the surroundings of the individual, by detecting sound through the sense organs, the properties of the messages data solutions. Recognize sand makes them known. Each message that becomes known to the human memory is stored for later use. Music education, basic sound characteristics of the detection, analysis, and terms of use, informed, performance and aesthetic values programmed in a way that covers the goals to win. Music education, speech training, carried outby the human vocal training and musical education. Therefore, for the training of instrument, musical instrument teaching processand the program is required. Instrument training, mainly to try to give voice to the teaching and learning processes, related behaviors, covering a whole. Instrument teaching auditory, visual and tactile perception, and their memory for the analys isused in combination. Except in thecase of disability, including sensory organs of the seperceptions can be used in coordination with the highest level of priority and the most important goal for the teaching of instrument gains.

In thi study, teaching, perception and memory of the instrument; randomly selected, using different instruments, the data obtained from interviews of students who are learning, perception, and memory effect and contribute to the learning situation to get the instrument will be determined. The data obtained from the theoretical frame work to interpret the source scanning method, you are not recommendations to be studied.

Keywords: Instrument Education, Perception, Music Memory, Music, Learning

1. GİRİŞ

Birey olarak her insanın, öncelikle doğal, toplumsal ve kültürel çevrelerinden gelen iletileri algılamanın yöntem ve biçimlerini, algıladıklarını çözümleyerek bunları tanıma, tanıdıklarını gerektiğinde kullanabilmeyi öğrenerek davranış olarak kazanma sürecine, **eğitim** denir. Öğrenme, bireyin duyu organları yolu ile algıladığı iletileri analiz ederek, ileti kaynağı ve iletilen verinin özelliklerine ait bilgileri kodlayarak hafızasında depolaması ile başlar. Yeni iletilerle veriler geldiğinde, hafızada depolanan kodlanmış bilgilerle karşılaştırma yapılarak bunlar tanınır ya da yeni bilgi olarak kaydedilip depolanır. Hafızada depolanan bilgiler, gerektiğinde sinir ve kas sistemleri ile hareket ve davranış etkinliklerine dönüştürülür.

Kültürel çevrenin sanat alanı olan müziğin hammaddesi olarak ses; bütün özellikleriyle doğal çevrenin bir fiziksel olayı ve sosyal çevrenin bir iletişim aracıdır. İnsan sesi ve çalgılar, müzik yapmak için kullanılan iki temel araçtır. Çalgılar, çeşitli materyallerin biçimlendirilmesiyle yapılan ve bunlardan vurarak, sürterek, sallanarak, üflenerek üretilen seslerle müzik yapılan araçlardır. İnsan sesi ise, solunan havanın kullanılarak ses organları aracılığıyla üretilen sesleri ifade eder.

Müzik eğitiminin gerçekleşmesinde programsız ve programlı öğrenmeler vardır ve bunlar bir bütün olarak genellikle birbirlerini etkiler. Programsız öğrenmeler bireyin çevresindeki müziğin hammaddesi olan seslere ve müziklere ait her tür özellikleri genellikle farkına varmadan ilgi ve aktif yeteneğinin etkileşimleriyle, algılayarak kullanmasıyla; programlı öğrenmeler ise, öğretmen ve öğrencinin bir arada bulunduğu öğretim çevre ve ortamında amaçlı ve birbiriyle bütünleşen, etkileşen müziksel etkinliklerle kazanılan davranışlarla gerçekleşir.

Müziksel yeteneklerin eğitimi öncelikle bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alan etkinlikleriyle gerçekleşen süreci kapsar. Bununla bireyin; doğal çevresinde bulunan sesin oluşumundan özelliklerine, sesi üretme araçlarından bunları kullanım yöntemlerine, toplumsal çevresiyle iletişim kurarken müzik kullanım amaçlarından biçimlerine, özel müzik yeteneklerini kullanarak müzik üretmeden, icra etmeye ve dinlemeye kadar pek çok konuda bilgi ve beceriyi, davranış düzeyinde kazanması hedeflenir. **Yetenek;** "Bir kimsenin bir şeyi anlama veya yapabilme niteliği, kabiliyet, bir duruma uyma konusunda organizmada bulunan ve doğuştan gelen güç, kapasite, kişinin kalıtıma dayanan ve öğrenmesini çerçeveleyen sınır, dışarıdan gelen etkiyi alabilme gücü", olarak tanımlanmaktadır. (Türkçe Sözlük.Türk Dil Kurumu.www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?) Ancak, bütün insanların doğuştan getirdikleri ve sahip bulundukları her alan ve konudaki yapabilirlik gücü olan yetenekler herkes de farklı durumlarda bulunur. Bazı yetenekler, bazı kişilerde aktif durumdayken diğerlerinde pasif durumda olabilir. Eğitimle, bireylerin pasif durumdaki yetenekleri ilgileriyle bütünleştirerek aktifleştirilir; aktif yetenekleri de geliştirilir.

Müzik eğitiminde devinişsel alan etkinlikleri, seslendirme hedefine yönelik insan sesinin kullanımı ve çalgı çalma öğretimi ile gerçekleşir. Çalgı çalma öğretimi bilgilendirme, seslendirme, sanatsal değerler kazandırma ve geliştirme hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik metod, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı bir süreçtir. Bu süreç, çalgı çalma amaçlı kulak/işitme eğitimi, psiko-motor davranışların eğitimi ve duyuşsal davranışların eğitimi aşamalarından oluşur. Kulak eğitimi ile doğuştan gelen müzikal işitme yeteneği geliştirilir. Müzikal işitme; ard arda çalınan tek seslerin, aynı anda çalınan iki üç, dört ve daha fazla seslerin aralıklarını duyma, algılama ve çözümle, seslerin ard arda eklenmesiyle oluşan ezgileri hafızada tutma, müziksel sesleri ve susları algılayarak, uzunlukların değerlerini, ritim kalıplarını çözümleyip kodlayarak bellekte tutma ve bütün bunları çalarak yada söyleyerek tekrarlayıp seslendirme yeteneğidir. (KÜÇÜKÖNCÜ.2010.s:117)

Çalgı öğretiminde bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanlar; işitsel, görsel ve dokunsal duyu organlarıyla, alınan iletilerin algılama, çözümleme, adlandırma, tanıma, depolama, kullanma işlem basamaklarından oluşan bir bütündür. İşitsel duyu ile yapılan işlemlere müziksel işitme, görsel duyu ile yapılan işlemlere nota okuma yazma, dokunsal duyu ile yapılan işlemlere ise çalma / icra etme / seslendirme denir. Bu müziksel işlem basamaklarından "algılama, çözümleme, adlandırma, tanıma ve kullanma" işlevlerine ait işlemler; müziksel "akıl, zihin, zekâ" kelimeleriyle, "depolama" ise müziksel "bellek / hafıza" kelimeleriyle adlandırılarak tanımlanır. Bununla ilgili olarak keman öğretimi metodunda; çalgı öğretiminde pozisyon / konum öğrenme ilkeleri; "harekete dayalılık, işitmeye dayalılık, görmeye dayalılık, dokunmaya dayalılık, standartlık" olarak sıralanmakta ve daha önce öğrenilen konumlarla birleştirilmelidir, denilmektedir.(Günay,Uçan.1976.s:16,17) **Bellek / hafıza;** "Yaşananları, öğrenilen konuları, bunların geçmişle ilişkisini bilinçli olarak zihinde saklama gücü, dağarcık, akıl, hafıza, zihin", **zihin;** "Canlının duygu ve davranışlar dışındaki ruhsal süreç ve etkinliklerinin bütünü, bellek, anlayış, kavrayış bilinç, dimağ", olarak tanımlanmaktadır. (Türkçe Sözlük.Türk Dil Kurumu.2008.www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?)

Her toplumda, kendi geleneksel müzikleri ile birlikte, müzik endüstrisi ve medyanın kendi amaçları doğrultusunda ürettiği ve kullandığı daha çok ticari nitelikli popüler medyasal müzikler, toplumsal müzik kültürünü meydana getirmektedir. Toplumsal müzik kültürüne ait özellikler bireyin hafızasında önemli biçimde yer tutar.

Müzik Eğitiminde Bellek ve Öğrenme

İşitme algılamasının, çocuk anne karnındayken başladığı kabul edilmektedir. Bununla ilişkili olarak, çocuğun anadilini ve müziği öğrenmeye de daha anne karnındayken başladığı kabul edilebilir. Annesinin ve yakınında bulunan herkesin seslerini ve konuşmalarını duyarak algılayan çocuk, aynı şekilde, diğer sesleri de doğum öncesinde algılar. Çocuk, doğduktan sonra fiziksel gelişimi ile birlikte, doğumdan önceki dönemde belleğinde kaydettiği işitsel algılamaları; doğumdan sonra görsel algılamalarla birlikte algıladığı işitsel algılamalarla bütünleştirir. İşitsel algılamaları, diğer duyu organlarından elde ettiği iletilerle karşılaştırıp anlamlandırmaya, çözümleye çalışır. Problem çözme yeteneği ile belleğindeki ses, hece ve kelimeleri, yeni iletilerle bütünleştirerek bilişsel alandaki birikimlerini psiko-motor davranışlara dönüştürmeye başlar.

Müzik eğitimi bireyin kendi yaşantısındaki müziksel birikimlerden yararlanarak ona yeni davranışlar kazandırmayı, istenmeyen davranışlarını bıraktırmayı, kusurlu davranışlarını düzeltmeyi, eksik davranışlarındaki yeterlik düzeyini arttırmayı ve yetkinlik düzeyini geliştirmeyi amaçlar.(UÇAN.1985.s:1)

Çalgı öğretiminde öğrenmeler, taklit ederek yada nota kullanarak gerçekleşir. Eğer taklit yoluyla nota kullanmadan bir öğretim yapılıyorsa öğrencinin işitsel, görsel ve dokunsal algısını mutlaka hafızasına kaydedip ezberleyerek desteklemesi gerekir. Nota ile öğretimde de ezberlemek mutlaka gerekir. Fakat nota ile öğretimde görsel hafıza daha aktiftir, işitsel hafıza ise kontrol edici durumdadır. Nota ile öğretimde bilgi önem kazanır. Çünkü, deşifre yaparken yeni öğrenilecekler, bilinenlerle ilişkilendirilerek daha rahat ve kolay öğrenilir. Suzuki, Orff, Kodally ve Dalcroze gibi müzik eğitimcileri müzik eğitimi ve çalgı öğretiminde ezberleme yöntemini kullanmışlardır.

Bilişsel (bilgilenme) alanda müziksel bellek;

İnsan, çevresinden gelen her çeşit iletiyi, iletinin çeşidine göre uygun duyu organıyla algılar. Müzikte bilişsel alan; işitsel, görsel ve dokunsal duyu organlarıyla alınan iletilerin algılama, çözümleme, adlandırma, tanıma, depolama, kullanma işlem basamaklarından oluşan bir bütündür. Bilişsel alanda; işitsel duyu algılaması ile yapılan müziksel işlemlere müziksel işitme, görsel duyu ile yapılan müziksel işlemlere müziksel okuma yazma, dokunsal duyu ile yapılan müziksel işlemlere ise söyleme–çalma / icra etme / seslendirme denilmektedir. Müziksel işitme dört aşmadan oluşur. Bunlar; müziksel algılama, müziksel çözümleme, müziksel hafızaya-belleğe kaydetme ve müziksel kullanmadır.(KÜÇÜKÖNCÜ.2010.s:117)

Düzenlenmiş ve programlanmış sesler bütünü olarak çeşitli çevre ve ortamlarda algılanan ezgiler, müzikler insan belleğinde işlenmiş ve tanınmış olarak birikir. Ses ve müziğe ait sesin üretildiği kaynağın ve müzik aletleri / çalgıların şekilleri, çalma teknikleri, yöntem ve biçimleri görsel algılamayla. ve bütün bunlara ait fiziksel özelliklerde dokunsal algılamayla çözümlenerek bellekte toplanır. Bütün bu algılara ait birikimler müziksel belleği meydana getirir. Daha sonra bunlar sentezlenip birleştirilerek devinişsel alanda şarkı söyleme ve çalgı çalma etkinliklerinde kullanılır.

Devinişsel (seslendirme) alanda müziksel bellek:

Seslendirme / çalma-söyleme amaçlı müzik etkinlikleri, bellekteki müziksel bilgilerin psiko-motor davranışlara dönüştürülmesiyle gerçekleşir. Bellekte depolanmış olarak bulunan şarkı söyleme ve çalgı çalmaya

ait bilgiler, sinir sistemi ve kaslar yardımıyla yapılan hareketlerle şarkı söyleme ya da çalgı çalma davranışına dönüşür. Bunun için, özellikle çalgı çalma davranışında dokunsal algılama çok önemlidir.

Duyuşsal (dinleme) alanda müziksel bellek ;

İnsan içinde bulunduğu ses atmosferindeki sesleri ve müzikleri çoğu zaman farkına varmadan işiterek, duyar. Dinleme amaçlı müzik etkinleriyle ise, müziksel sesleri daha çok isteyerek ve farkına vararak algılar. Bunun sonucunda da her bireyde farklı psikolojik tepkisel davranışlar ve etkiler meydana gelir. Bunlara genel olarak duygular adı verilir. Müzikte ritmik yapı, ses dizileri, makamlar, tonalite, ayaklar, türler, formlar, gürlük ve tınısal özellikler bireylerdeki duyguların şekillenmesinde çok önemli etkilere sahiptir. Bütün bunlar duyuşsal belleği meydana getirir. İnsanda sanatsal davranışların kullanılması duyuşsal bellekle ilişkilidir.

1.1. Problem Durumu

Öğrencinin anne karnında başlayan ve doğduktan sonra programsız olarak farkına vararak ve farkına varmadan sürekli şekilde devam eden, müzikal iletilerden elde ettiği işitsel, görsel ve dokunsal veriler, onun müziksel hafızasında birikim yapar ve öğrenme etkinlikleriyle kazanımlara dönüşür. Eğitimin genel tanımlarında yer alan; "bireyin kendi yaşantısı yoluyla ona yeni davranışlar kazandırma ve öğrenilenleri yaşayışa katma" ifadeleri, çalgı öğrenme sürecinde de geçerlidir. Çalgı öğretimi ve öğrenme sürecinde; onların çalgılarını, müzikal hafızalarında var olan birikimlerinden yararlanma etkinlikleriyle yaşantılarına katmalarını sağlamak; var olan kazanımlarını güçlendirmek ve pekiştirmek, yeni kazanımlar elde etmelerinde ve bunların davranışa dönüşmesinde yardımcı olur. Öğrencilerin müziksel hafızalarında ki birikimlerini, yeni bir çalgı öğrenme sürecinde kullanıp kullanmadıkları ve bu anlamda çalgılarını yaşantılarına katıp katmadıkları ya da ne derecede kattıkları sorusu çalışmamızın problem cümlesidir.

1.2.Yöntem

Bu çalışmada incelenmek üzere, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sınıf Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında okumakta olan öğrencilerden farklı çalgılar öğrenmekte olan,toplam 50 kişi rasgele seçilerek örneklem olarak alınmıştır. İnceleme için nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmede örneklem kişilere, toplam 12 (oniki) temel soru yönlendirilmiştir. Görüşme tekniği ile örnek kişilerin sorulara verdiği dönütlerden toplanan veriler, içerik analizi ile tanımlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, ihtiyaç analizine yönelik verilerinin çözümlenmesinde, sorulara verilen cevaplar, kullanma sıklığına göre benzer cümleler arasından ilgili örnek cümleler, kategorilere ayrılarak maddeleştirilmiştir. Diğer veriler tablo haline getirilip yorumlanmıştır.

1.3. Bulgular

Görüşmeye, sınıf öğretmenliği 2.sınıfta okuyan vemüzik öğretimi dersi alan 3bay, 8 bayan: müzik öğretmenliği 1.sınıftan 6 bay ve 4 bayan, 2.sınıftan 3 bay ve 5 bayan. 3.sınıftan 5bay ve 3 bayan, 4.sınıftan 8 bay ve 5 bayan toplam 50 öğrenci katılmıştır.

Çalgılar	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf	
	bay	bayan	bay	bayan	bay	bayan	bay	bayan

flüt	1	4	1	2				3
gitar	4				3		6	1
keman			1	1	1	3	2	
viyola				1	1			
viyolonsel	1		1	1				1
Toplam	6	4	3	5	5	3	8	5

Tablo 1. Müzik öğretmenliği öğrencilerinde bireysel çalgı dağılımı.

Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin hepsi blokflüt öğrenmektedir. Bu nedenle tabloda gösterilmemiştir.

1.Soruda sorulan; "Ortalama olarak, günde ne kadar zamanınızı çalgı çalarak geçiriyorsunuz ve hangi tür müziği beğeniyorsunuz?" şeklindeki soruyla, genel olarak öğrencilerin günlük yaşantılarında çalgı çalma etkinliğinin ne kadar var olduğu ve beğendikleri müzik türleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Elde edilen dönütler şu şekildedir;

Ortalama	1.sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		Sınıf öğretmenliği		Toplam	
	bay	bayan	bay	Bayan	bay	bayan	bay	bayan	bay	bayan	f	%
düzensiz çalışırım										4	4	8
30 dakika ve daha az						1		1	2	1	5	10
45 dakika	1			1			1				3	6
1 saat	1		1	3	2			2			9	18
1,5 saat				1				1			2	4
2 saat	3	3	1		2	1	3				13	26
3 saat	1	1					2		2	2	8	16
4 saat			1		2			1			4	8
5 saat							2				2	4

Tablo 2.Öğrencilerin sınıflarına göre günlük çalgı çalma sürelerine ilişkin durumlarıyla ilgili tablo

Öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine ilişkin dağılımın % 26 ile 2 saat, %18 ile 1 saat ve %16 ile 3 saat olduğu anlaşılmaktadır.

Hangi tür müziği beğeniyorsunuz seçeneğine verilen cevaplar ise aşağıda gösterildiği gibidir.

- ✓ Her türlü müzik hoşuma gider 7kişi % 14
- ✓ Klâsik müzik 14kişi %28
- ✓ Türk halk müziği10kişi%20
- ✓ Türk sanat müziği 5kişi%10
- ✓ Country, caz 6kişi %12
- ✓ Etnik müzik2kişi%4
- ✓ Popüler müzikler 5kişi %10
- ✓ Metal müzik 1kişi %2

Öğrencilerin müzik türlerine ilişkin beğenilerini belirlemeye ilişkin açık uçlu sorudan anlaşıldığına göre; %28 ile klâsik müzik, %20 ileTürk halk müziği, %14 ile her tür müzik öğrencilerin beğenilerini oluşturmaktadır.

2. soruda; "Öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, normal çalışmanızın dışında hangi tür

müzikler çalmayı tercih ediyorsunuz?" şeklinde yöneltilen soruya verilen cevaplardan, öğrencilerin öğrenmekte oldukları çalgılarını ders dışında kullanıp kullanmadıkları, kullananların hangi tür müzikleri tercih ettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dönütler aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir. Görüşmecilerimizin bazıları, cevaplarını çok seçenek işaretleyerek de vermişlerdir. Bu nedenle, müzik türlerine ilişkin tercihlerin oranları işaretlenen toplam seçenek üzerinden belirlenmiştir.

Müzik Türü	Gitar		Keman		Viyola		Viyolonsel		Flüt		Blokflüt	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sadece Öğrendiği Etüd ve eserleri	4	10	3	15	1	33/08	4	66/3.5	7	20.5/6	8	61/7
Türk Halk müziği	4	10	2	10			1	16	1	2	1	7
Gelenek. vePopü. Türk Sant. müziği	3	7	1	5	1	33/08			3	8		
Arabesk									1	2		
Sant. Nitel. popMüz	2	5	3	15	1	33/08	1	16	3	8	1	7
Pop piyasa	8	20/7	2	10					3	8		
Tasavvuf									1	2		
Senfonik	1	2.5	4	21/3.5					4	12		
Uluslar arası pop.	7	17	2	10					4	12		
Eğlence	4	10	1	5					4	12	1	7
Caz	5	12	1	5			1	16	1	2		
Hiçbirisini											2	14
Hepsini	1	2.5							2	5		
Toplam	39		19		3		6		34		13	

Tablo3. Öğrencilerin çalgılarıyla çalmayı tercih ettikleri müzik türlerinin çalgılara göredağılımı

Tabloda, önce her çalgının kendi içindeki yüzde oranları belirlenerek gösterilmiştir.Daha sonra bütün tercihlerin toplam sayısı olan 114'e göre, her çalgı grubunun tercihlerindeki en yüksek tercih sayısı orantılanarak, genel dağılım içindeki yüzdesi bulunmuştur. Buna göre, pop piyasa müziği çalmayı tercih eden gitar öğrencilerinin kendi içlerindeki oranı %20 iken genel dağılımda bu oran %7 olmuştur. Keman öğrencilerinin %21 ile klâsik müzik çalma tercihleri, genel dağılımda %3.5 olmuştur. Sadece öğrendiği etüd ve eserleri çalma tercihlerinin yoğunlaştığı viyola öğrencilerinin %33'lük oranı %8, aynı tercihte viyolonsel öğrencilerinin %66'lık oranları %3.5, flüt öğrencilerinde %20.5'lik oran %6, blokflüt öğrencilerindeki %61'lik oran %7 olmuştur.

3. soruda; "Öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, ezberinizde olan ve hoşunuza giden ezgileri

çalmaya çalışır mısınız ?" diye sorulmuş ve daha önce çeşitli biçimlerde öğrenilerek ezberlenmiş müziklere ait ezgilerin çalgı öğrenmeye ne oranda yansıdığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Sınıflara göre dönütler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		SınfÖğrt.	
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%
Arasıra	1	10			1	10	2	15	1	9
Evet	9	90	8	100	7	90	9	69	9	81
Hayır							2	15	1	9

Tablo 4. Öğrencilerin sınıflara göre hafızalarında olan ve hoşlandıkları ezgileri çalma dağılımı

Bu sorunun dönütlerinden anlaşılan, birinci sınıfların %90'ı, 2. sınıfların %100'ü, 3.sınıfların

%90'ı 4.sınıfların %69'u,sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %81'i öğrenmekte oldukları çalgılarını yaşantılarına katarak ezberlerinde olan ve beğendikleri müzikleri çalmaktadırlar.

4. soruda; "Öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, beğendiğiniz müzik türlerine ait örnekleri,

ezber yoluyla kulaktan çalışarak, çalmaya çalışır mısınız ?" diye sorularak, öğrenci beğenilerinin öğrenilmekte olan çalgılarına ne oranda yansıdığı, müziksel algı, işitme ve belleğin bu etkinlikte ne kadar etki, katkı yaparak öğrenmeyle bütünleştiği anlaşılmaya çalışılmıştır.Dönütlertabloda gösterildiği gibidir.

	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		SınfÖğrt.			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Arasıra							3	6	1	2	4	8
Evet	7	14	8	16	8	16	7	14	8	16	38	76
Hayır	3	6					3	6	2	4	8	16

Tablo 5. Öğrencilerin beğendikleri müzik türüne ait örnekleri kulaktan ezber yoluyla çalışma durumları

Bu soruyla ise, öğrenilmekte olan çalgının, beğenilen müzik türüne ait örnekleri çalmak için kulaktan öğrenme yoluyla ezberlenerek kullanılma durumu anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre;%76 oranla öğrenilmekte olan çalgının kullanıldığı anlaşılmaktadır.

5. soruda; "Eğer yukarıdaki sorulara (3 ve 4) evet diyorsanız, bu çalışmaların size nasıl bir

katkı sağladığını düşünüyorsunuz ?" diye sorularak, öğrenilmekte olan çalgının yaşantıya katılması amacıyla ders dışındaki müziksel algı ve beğeninin kullanılmasının katkılarının öğrenciler tarafından farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin cevapları:

- ✓ Çalgıya olan ilgim artıyor.
- ✓ Müzik bakımında kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum.
- ✓ Müzik kulağımın geliştiğini hissediyorum.

- ✓ Çalgıda ilerlediğimi hissediyorum.
- ✓ Derse ilk başladığımda blokflütü hiç çalamıyordum. Öğrendiklerimden başka bunları yaparak çalmayı ilerlettim.
- ✓ Ruhen beni beslediğini düşünüyorum. Bu çalışmaları yaparken dinleniyorum.

Müzik öğretmenliği öğrencilerinin cevapları:

- ✓ Kulak gelişimine yardımcı oluyor ve çalgımı daha fazla çalışmış oluyorum.
- ✓ Tonal ve makamsal hafızam katkı sağlıyor. Eşlik yapmamda beni çok geliştiriyor.
- ✓ Parmaklarım güçleniyor, çalgıya hakimiyetim, ilgim ve sevgim artıyor.
- ✓ Farklı müzik türlerinin yapısını öğreniyorum.
- ✓ Çalgımda tonal yapılara çok daha rahat hakim olabiliyorum.
- ✓ Çalgımı kullanmayı öğrenirken, beyin jimnastiği yapmamızda faydalı oluyor.
- ✓ Kulak aşinalığı sağlıyor. Ezgi belleğimi geliştiriyor.
- ✓ Müzikten ve çalgı çalmaktan zevk almamı sağlıyor.
- ✓ Açıkçası sadece kendimi mutlu hissettiğim için böyle çalışmayı seviyorum. Bana sağladığı katkı hakkında bir fikrim yok, belki ezberimin iyi olmasını sağlıyordur.
- ✓ Kulağımı geliştirdiğini yani duyduğumu çalabilmeyi geliştirdiğini düşünüyorum.
- ✓ Çalgıyı kavramama, farklı pozisyonları rahat kullanabilmemi sağlıyor.
- ✓ Piyasa müziğine hakimiyetimi arttırır.

6. soruda; "Öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, deşifre etmeye çalıştığınız bir etüd yada eseri,

daha önceden tanıdığınızı, bildiğinizi hatırlamanız, deşifrenize nasıl bir katkı sağlar ?" diye sorularak çalgı öğrenmede, müziksel bellekte bulunanların öğrenme motivasyonuna etki ve katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Müzik öğretmenliği öğrencilerinin düşünceleri;

- ✓ Entonasyonu daha doğru oluyor.
- ✓ Katkı sağladığını düşünmüyorum.
- ✓ Kendime güvenim daha fazla olur ve bu nedenle daha rahat çalışırım.
- ✓ Deşifreyi çok daha kolay, verimli ve çabuk yaparım.
- ✓ Daha kolay, doğru ezberleyebilmemi, öğrenmemi sağlar.
- ✓ Daha rahat çalabilmemi sağlar.
- ✓ Ezgileri ve geçişleri daha rahat yaparım.
- ✓ Daha çok ve iyi motive, konsantre olurum.

- ✓ Beni mutlu eder, kendimden emin olurum.
- ✓ Hatalarımı fark edip, yanlışlarımı düzeltiyorum.
- ✓ Daha iyi akıcı çalarım.
- ✓ Etüdün ilk motifini çaldığımda hemen hatırlıyorum, devamı kolayca aklıma geliyor.
- ✓ Müzikal yorumlama yapmamı geliştirir.
- ✓ Önceden çaldığım bir etüd yada eserse hiçbir işe yaramaz. Parmak alışkanlığıdır çünkü o. Sadece duymuşsak kulak ve çalgı çalma gelişimine yardımcı olur.
- ✓ Kulak dolgunluğu olması eseri daha iyi çözümlememe yardımcı olur.

Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünceleri;

- ✓ Kulak aşinalığımızın olması, etüd yada eseri çalarken ritmin doğru olup olmadığını anlamamıza yarar.
- ✓ Daha kolay çalabiliriz.
- ✓ Daha kolay öğreniriz.
- ✓ Daha kolay ezberleriz.

7. sorudaki "Çalıştığınız etüd yada eseri ezberlemeye çalışır mısınız ?" sorusundan elde edilen dönütler;

	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		SınfÖğrt.		toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ara sıra			1		2		2		-		5	10
Evet	9		7		2		10		9		37	74
Hayır	1				4		1		2		8	16

Tablo 6. Öğrencilerin sınıflarına göre çalgı öğrenme amaçlı çalışmalarda ezberleme yöntemini kullanma durumları

Bu soruyla, çalgı öğrenen öğrencilerin, çalıştıkları parçayı öğrenmek için ezberleme yöntemini kullanıp kullanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle müzik öğretmenliğindeki ara sıra ve hayır diyen öğrenciler genelde ezberlemek için uğraşmadıklarını çünkü deşifre yaparken parçanın hafızalarına yerleştiğini belirtmektedirler. Soruda kastedilen ezberleme ifadesi ile, eseri çalmak için kullanılan bir öğrenme yöntemidir. Kısa süreli bellekle algılanan ezberleme ile öğrencilerin kastetdikleri aynı anlamda değildir. Çünkü farkına varmadan yapılan ezberlemede yanlış yapmak çok kolaydır.

8. soruda,"Ezberlemeye çalışıyorsanız bunu ne şekilde, hangi öncelik sırasıyla yapmaya çalışırsınız ?(1'den 8'e kadar sıralayınız)" denilerek, ezberleme yöntemleri ve öncelikleri anlaşılmaya çalışılmıştır.

Ezber yöntemi	1.Sıra		2.sıra		3.sıra		4.sıra		5.Sıra		6.Sıra		7.Sıra		8.Sıra	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ritim motifleri	8	14	6	14	4		7	15	4	9	11	23	5	11	4	8
Parmak pozisyonları	6	10.5	12	27	13	24	5		3		8	17	1			
Çalgı tuşesindeki pozisyonlar	7	12	5	11.5	9	16.5	7	15	8	18	3		7	20	2	4
Ezgi motifler	11	19	6	14	10	18.5	8	17	14	32	3					
dizi, gam yada makam kalıpları	12	21	6	14	3		2		2		8	17	10	22	2	4
Müzik cümleleri	2		4		8	14,5	6	13	3		12	25	13	29.5		
parmak numaraları ve pozisyonları	8	14	4		7	13	9	19.5	8	18	2		2			
Eserin tamamı	2						2		1				6	13.5	42	84
Toplam	57		43		54		46		44		47		44		50	

Tablo 7. Ezberleme yönteminde öncelikler tablosu

Yukarıdaki tabloda bulunan veriler, sıralama yapan öğrencilerin verileridir. Bazı öğrenciler sıralama yapmamış yada sadece kendilerinin önem sırasına göre birkaç tane seçeneği sıralamışlardır ve diğerlerini doldurmamışlardır. Bundan dolayı her sütundaki sayı toplam görüşmeci sayısı ile aynı değildir. Bu nedenle, yüzde oranları sütun sayısının frekansına göre hesaplanmıştır.

Tablodan anlaşıldığına göre öğrenciler 1.sırada %21 oranla dizi, gam yada makam kalıplarını, 2. sırada %27 oranla ve 3. sırada %24 oranla parmak pozisyonlarını, 4.sırada %19.5oranla parmak numaraları ve pozisyonlarını, 5 .sırada %32 ile ezgi motiflerini, 6.sırada %25 ile ve 7.sırada %29.5 ile müzik cümlelerini,8.sırada ise % 84 ile eserin tamamını ezberlemeye çalıştıkları görülmektedir.

9. soruda; "Doğaçlama yapmak için çalışıyor musunuz ?" diye sorularak, öğrencilerin kendi duygularını,öğrenmekte oldukları çalgılarını yaşantılarına katma isteğine ilişkin durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

	1.Sınıf		2.sınıf		3.sınıf		4.sınıf		SınfÖğrt.		toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ara sıra	2	20	3	37.5	2	25	1	7.5	-		8	16
Evet	4	40	5	62.5	5	62.5	9	69	3	27	26	52
Hayır	4	40			1	12.5	3	23.5	8	73	16	32

Tablo 8. Doğaçlama yapan öğrencilerin durumuna ilişkin veriler

Bu sorudan, öğrencilerin % 52'sinin doğaçlama yapmak için çalıştığı, %16'sının arasıra doğaçlama yaptığı, % 32'sinin ise uğraşmadığı anlaşılmaktadır.

10. soruda; "Doğaçlama çalışırken nelere dikkat edersiniz?(öncelik sırasına göre, 1den 4e

kadar) diye sorularak doğaçlama yaparken hafıza davar olan birikimin yansıma durumu ile öğrencinin kendine özgü duygusal özelliklerini doğaçlamaya yansıtarak çalgısını yaşantısına katma durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

	1.sıra		2.sıra		3.sıra		4.sıra	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Ezberimdeki ritim kalıplarını kullanmaya	12	29	5	15.5	10	20	5	28
hafızamdaki ezgilerden yararlanmaya	15	36.5	12	37.5	2	4	4	12.5
yeni ritim yapıları oluşturmaya	5	12	6	18.75	10	20	14	43.75
Yeni ezgiler oluşturmaya	9	16	9	28	8	16	9	28
Bu soruya cevap vermeyenler	13	21.9						
Toplam	41		32		50		32	

Tablo 9. Öğrencilerin doğaçlama yaparken kullandıkların müziksel davranış tercihlerin sıralaması

Tablodan 1.sırada %36.5 ile hafızamdaki ezgilerden yararlanırım, 2.sırada %37.5 ile hafızamdaki ezgilerden yararlanırım. 3.sırada %20 ile ezberimdeki ritim kalıplarını kullanırım yeni ve ritim yapıları oluştururum, 4.sırada %43.75 ile yeni ritim yapıları oluştururum seçeneklerinin tercih edilmesinden doğaçlama çalışanların büyük oranda ve öncelikle belleklerindeki ezgilerden ve ritim kalıplarından yaralandıkları, bunlara dayalı olarak yeni ritim kalıpları ve ezgiler oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bu durum müziksel belleğin önemini açık biçimde ortaya koymaktadır.

11. Soruda "Deşifre yaparken öncelikle, en çok zorluk çektiğiniz konuları sıralar mısınız."

Ezber yöntemi	1.Sıra		2.sıra		3.sıra		4.sıra		5.Sıra		6.Sıra		7.Sıra		8.Sıra	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ritim deşifresi	14	27	4	11.7	1		6	18	7	22	4	15	5	18	3	23
Parmak numaraları	4		9	26	4	12	8	24	1		1		3		3	23
parmak pozisyonları	11	21.5	4	11.7	7	21	4	12	4	12.5	3	11.5	1		1	
Çalgı tuşesindeki pozisyonlar	6	11.7	6	17.6	7	21	3		7	22	1					
ölçü sayısına uygun çalmak	4		3		5	15	3		3		4	15	5	18	4	30
Sağ –sol el koordinasyonu	2		2		2		2		5	15.6	5	19	8	28.5	2	8
motifleri birbirine bağlamak	7	13.7	6	17.6	3		5	15	2		6	23	4	14	1	
Notaların porte üzerinde yerlerini tanımak	3				4	12			3		2		2		13	48
Bu soruya cevap vermeyenler	4															
Toplam	51		34		33		33		32		26		28		27	

Tablo 10.Deşifre yaparken öğrencilerin zorluk çektikleri konuların sıralaması

Yukarıdaki tabloda bulunan veriler, sıralama yapan öğrencilerin verileridir. Bazı öğrenciler sıralama yapmamış yada sadece kendilerinin önem sırasına göre birkaç tane seçeneği sıralamışlardır ve diğerlerini doldurmamışlardır. Bundan dolayı her sütundaki sayı toplam görüşmeci sayısı ile aynı değildir. Bu nedenle,

yüzde oranları sütun sayısının frekansına göre hesaplanmıştır.Tablodan öğrencilerin kendi önceliklerine ve işaretleyerek belirttikleri seçeneklere göre zorluk çektikleri konular; 1.sırada % 27 ile ritim deşifresi, 2.sırada%26 ile parmak numaraları, 3.sırada %21 parmak pozisyonları ve çalgı tuşesindeki pozisyonların, 4.sırada %24 ile parmak pozisyonlarının, 5.sırada %22 ile ritim deşifresi ve parmak pozisyonlarının, 6.sırada % 23 ile motifleri birbirine bağlamanın, 7.sırada %28.5 ile sağ-sol el koordinasyonunun, 8.sırada % 48 ile notaların porte üzerindeki yerlerini tanımak, olarak sıralanmaktadır

12. soruda sorulan "Deşifre yaparken ve çalgınızı çalışırken ezberlemenin olumsuz ve olumlu

yönleri sizce nelerdir?"sorusunun dönütleri ise şu şekilde sıralanabilir;

Olumsuzlar;

- ✓ Nota okumayı kısıtlaması
- ✓ Yanlış öğrenmeye neden olabiliyor
- ✓ Olumsuz yönü olmadığını düşünüyorum
- ✓ Yanlış ezberleyebiliriz ve yanlışı düzeltmek çok zordur
- ✓ Unuttuğumuzda illa başa dönmemiz gerekiyor
- ✓ Ezberlemeye çalışırken çabuk yorulurum
- ✓ Deşifremi geliştirmiyor, zayıflatıyor
- ✓ Deşifre yaparken ezberleme çalışmak deşifreyi zorlaştırıyor.
- ✓ Çalarken bölüm atlamak, eksik çalmak mümkündür

Olumlu;

- ✓ Daha özgüvenle ve rahat çalıyorum
- ✓ Ezberlediğim bölümü çalarken sadece çalmaya odaklanmam performansımı geliştiriyor
- ✓ Çalgıma daha iyi hakim oluyorum
- ✓ Ritmini ezberleyerek ezgiyi doğru çalmam kolaylaşıyor
- ✓ Orijinal hızında çalmak kolaylaşır
- ✓ Çalgımla müzik yapmam kolaylaşıyor
- ✓ Eseri daha hisli ve duygusal çalarız
- ✓ Müzikaliteme katkı sağlıyor
- ✓ Yorum yapabilirsiniz, notaya bağlı kalmazsınız
- ✓ Ezgisel belleğimi güçlendiriyor
- ✓ Hızlı eserleri nota takip etmeden çalmamıza yarıyor
- ✓ Daha iyi müzik yapmamı sağlıyor, nüansları tam anlamıyla yapabiliyorum
- ✓ Pozisyonları rahat kullanmamı sağlıyor ve daha etkili çalıyorum

- ✓ Eserin bütününü anlamama yarıyor
- ✓ Müzik dört köşeli bir A4 kağıdından ibaret değildir, nota amaç değil araçtır. Doğaçlama çalışmak ve ezberlemek kendimizi keşfetmektir.
- ✓ Parmaklarımı çok rahat kullanıyorum
- ✓ Hata yapmamız zorlaşıyor

YORUM

Öğrenciler, müzik eğitimine ilişkin yapılan öğretim uygulamalarında müziksel belleklerinde var olan bilgilerin ve birikimlerin, araç olarak kullanılmasına karşı ilgi duyarlar. Çünkü bunlar, onların bildikleri konular, tanıdıkları sesler ve çalıp söyleyebildikleri, hoşlanarak dinledikleri ezgiler ve müzikler, kolaylıkla yaptıkları müziksel davranışlar bütünüdür. Bu durum, onlarda öğrenme motivasyonunu arttırır. Bireyin sahip olduğu müziksel yeteneklerin eğitilerek geliştirilmesinde ilgi ve öğrenme motivasyonu çok önemli etkenlerdir.

Toplam 50 öğrenci ile yapılan yazılı görüşmenin dönütlerinden elde edilen verilere göre; öğrencilerin günlük çalgı çalma sürelerine ilişkin dağılımın en üst düzeyde % 26 ile 2 saat, %18 ile 1 saat ve %16 ile 3 saat olduğu anlaşılmaktadır. Müzik eğitimi ana bilim dalında ve sınıf öğretmenliği ana bilim dalında okuyan öğrencilerin, bireysel çalgılarını günlük kullanma süreleri, lisans programındaki derslerin genel yoğunluğu ve piyano, okul çalgıları, elektronik org, bireysel ses eğitimi gibi derslerde dikkate alındığında normal bulunabilir. Öğrencilerin beğendikleri müzik türleri; klâsik müzik %28 oranla 14 kişi, Türk halk müziği %20 oranla 10 kişi, her türlü müzik hoşuma gider % 14 oranla 7 kişi, country-caz %12 oranla 6 kişi, Türk sanat müziği ve popüler müzikler %10 oranla 5'er kişi, etnik müzikler %4 oranla 2 kişi, metal müzik %2 oranla 1 kişidir. Bu verilerden, klâsik müziğin beğenilerde ağırlıklı olarak etkili olduğu aynı zamanda Türk halk, sanat ve popüler müziklerinde ağırlıklı olarak beğeni kazandığı anlaşılmaktadır.

2.soruda, öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, normal çalışmanızın dışında hangi tür müzikler çalmayı tercih ediyorsunuz?" şeklinde yöneltilen sorunun dönütlerinden; gitar öğrencilerinin ağırlıklı olarak pop piyasa müzikleri çalmayı tercih etikleri, keman öğrencilerinin klâsik müzik çalma tercihleri, viyola, viyolonsel, flüt ve blokflüt öğrencilerinin sadece öğrendiği etüd ve eserleri çalma tercihlerinin yoğunlaştığı görülmektedir. Buna dayanarak, gitar ve keman öğrenen öğrencilerin çalgılarını günlük yaşantılarına soktukları, diğerlerinin ise, çalgı öğrenmeyi dersler ile sınırladıkları söylenebilir. Bu durum, gitar ve kemanın popüler müziklerde müzik endüstrisi tarafından etkin şekilde kullanılmasının sonucu olarak yorumlanabilir.

3.soruda "Öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, ezberinizde olan ve hoşunuza giden ezgileri çalmaya çalışır mısınız ?" diye sorulmuş ve daha önce öğrenilerek ezberlenmiş ezgilerin, öğrencilerin öğrenmekte oldukları çalgılarına bunları ne oranda yansıttıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu sorunun dönütlerinden anlaşılan, birinci sınıfların %90'ı, 2. sınıfların %100'ü, 3.sınıfların %90'ı 4.sınıfların %69'u, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %81'i öğrenmekte oldukları çalgılarını yaşantılarına katarak ezberlerinde olan ve beğendikleri müzikleri çalmaya çalışmaktadırlar. Bu veriler, çalgının yaşantıya katılmasında müziksel hafızanın kullanılması bakımından çok anlamlıdır.

4.soruda;"Öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, beğendiğiniz müzik türlerine ait örnekleri, ezber yoluyla kulaktan çalışarak, çalmaya çalışır mısınız ?" diye sorularak, öğrenci beğenilerinin öğrenilmekte olan çalgılarına

ne oranda yansıdığı; müziksel algı, işitme ve belleğin bu etkinlikte ne kadar etki, katkı yaparak öğrenmeyle bütünleştiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Çünkü, bu tür öğrenmeler ancak iletileri algılama çözümleme ve psiko-motor davranışa dönüştürerek kullanma ile gerçekleşir. Buna göre; beğenilen müzik türüne ait örnekleri, kulaktan öğrenme yoluyla öğrenip ezberlenerek öğrenilmekte olan çalgılarla çalmak için çalışmak etkinliğinin %76 oranla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrenilmekte olan çalgıların yaşantıya katılması, müziksel algı ve belleğin bu amaçla kullanımı, müzik endüstrisinin müzik eğitimine etkileri, müziksel çözümleme ve kullanma becerisinin kulaktan öğrenerek ezberlemenin çalgı öğrenmeye etkilerini göstermesi bakımından, çok önemli ve anlamlıdır.

5.soruda;"Eğer yukarıdaki sorulara (3 ve 4) evet diyorsanız, bu çalışmaların size nasıl birkatkı sağladığını düşünüyorsunuz ?" diye sorularak, öğrenilmekte olan çalgının yaşantıya katılması amacıyla ders dışındaki müziksel algı ve beğeninin kullanılmasının katkılarının öğrenciler tarafından farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenliği öğrencileri bu konuyla ilgili olarak; çalgı çalmaya olan ilgilerinin arttığını, kendilerini çalgı çalmada geliştirdiklerini ve ilerlediklerini, bu çalışmalarla dinlendiklerini, müzik kulaklarının geliştiğini, derse ilk başladıklarında blokflütü hiç çalamazken derslerde öğrendiklerinden başka ders dışında bunları yaparak çalmayı ilerlettiklerini, ruhen beslendiklerini, söylemektedirler. Müzik öğretmenliği öğrencileri ise, bu soruya daha detaylı müziksel cevaplar vererek; bazıları sağladığı katkı hakkında bir fikrim yok derken, çoğunluk kulak gelişimlerine yardımcı olduğunu ve çalgılarını daha fazla çalışmış olduklarını, çalgı çalmada tonal ve makamsal hafızalarına katkı sağladığını ve hakimiyetlerinin arttığını, eşlik yapmada çok geliştiklerini, parmaklarının güçlendiğini, çalgıya çalmaya olan ilgi ve sevgilerinin arttığını, farklı müzik türlerinin yapısını öğrendikleri, çalgı kullanmayı öğrenirken beyin jimnastiği yaptıklarını bunun ezgi belleğinin gelişmesine faydalı olduğunu, kulak aşinalığı sağladığını, müzikten ve çalgı çalmaktan zevk almalarını sağladığını, açıkçası sadece kendilerini mutlu hissettikleri için böyle çalışmayı sevdiklerini, ezberimin iyi olmasını sağladığını, kulaklarını geliştirdiğini yani duyduğumu çalabilmeyi geliştirdiğini, çalgıyı kavramalarına, farklı pozisyonları rahat kullanabilmelerine yardımcı olduğunu, piyasa müziğine hakimiyetlerinin arttığını belirtmektedirler. Buradan genel olarak, öğrenilmekte olan çalgının ders dışında, özellikle popüler beğenileri seslendirmek amacıyla öğrenmede transfer yöntemiyle kullanıldığı; bu durumun öğrencilerde çalgı öğrenmeye katkısı bakımından büyük oranda olumlu yönde farkındalık oluşturduğu anlaşılmaktadır.

6.soruda; "Öğrenmekte olduğunuz çalgınızla, deşifre etmeye çalıştığınız bir etüd yada eseri, daha önceden tanıdığınızı, bildiğinizi hatırlamanız, deşifrenize nasıl bir katkı sağlar ?" diye sorularak çalgı öğrenmede, müziksel bellekte bulunanların öğrenme motivasyonuna etki ve katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Müzik öğretmenliği öğrencilerinin düşünceleri; bazı öğrenciler katkı sağladığını düşünmediklerini belirtirken çoğunluk entonasyonun daha doğru olduğunu, kendilerine güven verdiğini ve bu nedenle daha rahat çalıştıklarını, deşifreyi çok daha kolay, verimli ve çabuk yaptıklarını, daha kolay ve doğru ezberleyerek öğrenip daha rahat çalabildiklerini, ezgileri ve geçişleri daha rahat yaptıklarını, daha çok ve iyi motive konsantre oldukları için bundan mutlu olduklarını, kendilerinden emin olduklarını, hatalarını fark edip, yanlışlarını düzelttiklerini, daha iyi akıcı çaldıklarını, etüdün ve eserin ilk motifini çaldıklarında hemen hatırladıklarını devamının kolayca akıllarına geldiğini, müzikal yorumlama yapmalarının geliştiğini, eğer hatırladıkları önceden çaldıkları bir etüd yada eserse bunun hiçbir işe yaramadığını çünkü onun parmak alışkanlığı olduğunu ve sadece kulak ve çalgı çalma gelişimine yardımcı olduğunu, kulak dolgunluğu olmasının eseri daha iyi çözümlemeye

yardımcı olduğunu, belirtmektedir. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünceleri;kulak aşinalığımızın olması, etüd yada eseri çalarken ritmin doğru olup olmadığını anlamamıza yarar, daha kolay ezberleyerek öğrenir ve çalabiliriz, şeklindedir. Buradan bellekte bilinen bir müziksel yapının çalışılıyor olması çözümlemeyi olumlu yönde rahatlatarak etkilediği söylenebilir.

7.soruda "Çalıştığınız etüd yada eseri ezberlemeye çalışır mısınız ?" diye sorularak, çalgı öğrenen öğrencilerin, çalıştıkları parçayı öğrenmek için ezberleme yöntemini kullanıp kullanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle müzik öğretmenliğindeki ara sıra ve hayır diyen öğrenciler genelde ezberlemek için uğraşmadıklarını çünkü deşifre yaparken parçanın hafızalarına yerleştiğini belirtmektedirler. Soruda kastedilen ezberleme ifadesi ile, eseri çalmak için kullanılan bir öğrenme yöntemidir. Kısa süreli bellekle algılanan ezberleme ile öğrencilerin kastetdikleri aynı anlamda değildir. Çünkü farkına varmadan yapılan ezberlemede yanlış yapmak çok kolaydır. Genel olarak % 74 oranında ezberlemenin yapıldığı anlaşılmıştır. Bu sonuçta çalgı öğrenmede ezberlemenin bir yöntem olarak kullanıldığının göstermesi bakımından çok anlamlıdır.

8.soruda, "Ezberlemeye çalışıyorsanız bunu ne şekilde, hangi öncelik sırasıyla yapmaya çalışırsınız ?(1'den 8'e kadar sıralayınız)" denilerek, ezberleme yöntemleri ve öncelikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre; öğrenciler 1.sırada %21 oranla dizi, gam yada makam kalıplarını, 2. sırada %27 oranla ve 3.sırada %24 oranla parmak pozisyonlarını, 4.sırada %19.5oranla parmak numaraları ve pozisyonlarını, 5. sırada %32 ile ezgi motiflerini, 6. sırada %25 ile ve 7.sırada %29.5 ile müzik cümlelerini,8.sırada ise % 84 ile eserin tamamını ezberlemeye çalıştıkları görülmektedir.

9.soruda; "Doğaçlama yapmak için çalışıyor musunuz ?" diye sorularak, öğrencilerin kendi duygularını, öğrenmekte oldukları çalgılarını yaşantılarına katma isteğine ilişkin durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu sorudan, öğrencilerin % 52'sinin herzaman %16'sının arasıra doğaçlama yaptığı, % 32'sinin ise uğraşmadığı anlaşılmaktadır. Buna göre %68 oranla öğrencilerin doğaçlama ile uğraşıyor olması çok anlamlıdır.

10.soruda; "Doğaçlama çalışırken nelere dikkat edersiniz? (öncelik sırasına göre 1den 4 e kadar)diye sorularak doğaçlama yaparken hafıza davar olan birikimin yansıma durumu ile öğrencinin kendine özgü duygusal özelliklerini doğaçlamaya yansıtarak çalgısını yaşantısına katma durumu belirlenmeye çalışılmıştır, 1.sırada %36.5 ile hafızamdaki ezgilerden yararlanırım, 2.sırada %37.5 ile hafızamdaki ezgilerden yararlanırım. 3.sırada %20 ile ezberimdeki ritim kalıplarını kullanırım yeni ve ritim yapıları oluştururum, 4.sırada %43.75 ile yeni ritim yapıları oluştururum seçeneklerinin tercih edilmesinden doğaçlama çalışanların büyük oranda ve öncelikle belleklerindeki ezgilerden ve ritim kalıplarından yaralandıkları, bunlara dayalı olarak yeni ritim kalıpları ve ezgiler oluşturdukları anlaşılmaktadır. Bu durum, müziksel belleğin önemini açık biçimde ortaya koymaktadır.

11.Soruda "Deşifre yaparken öncelikle, en çok zorluk çektiğiniz konuları sıralar mısınız."sorulmuş ve öğrencilerin kendi önceliklerine göre işaretleyerek belirttiklerinden; 1.sırada % 27 ile ritim deşifresi, 2.sırada %26 ile parmak numaraları, 3.sırada %21 parmak pozisyonları ve çalgı tuşesindeki pozisyonların, 4.sırada %24 ile parmak pozisyonlarının, 5.sırada %22 ile ritim deşifresi ve parmak pozisyonlarının, 6.sırada % 23 ile motifleri birbirine bağlamanın, 7.sırada %28.5 ile sağ-sol el koordinasyonunun, 8.sırada % 48 ile notaların porte üzerindeki yerlerini tanımanın, onlar yönünden deşifre zorluğu çektikleri konular olduğu anlaşılmaktadır.

12.sorudaki "Deşifre yaparken ve çalgınızı çalışırken ezberlemenin olumsuz ve olumlu yönleri sizce nelerdir?"sorusundan elde edilen dönütlere göre; Olumsuz yönden; nota okumayı kısıtlaması, yanlış öğrenmeye neden olabilmesi, yanlış ezberleyebiliriz ve yanlışı düzeltmek çok zordur, unuttuğumuzda illa başa dönmemiz gerekiyor, ezberlemeye çalışırken çabuk yorulurum, deşifremi geliştirmiyor zayıflatıyor, deşifre yaparken ezberlemeye çalışmak deşifreyi zorlaştırıyor, çalarken bölüm atlamak, eksik çalmak mümkündür, şeklinde dönütler bulunmaktadır.Olumlular yönden ise; daha özgüvenle ve rahat çalıyorum,ezberlediğim bölümü çalarken sadece çalmaya odaklanmam performansımı geliştiriyor, çalgıma daha iyi hakim oluyorum, olumsuz yönü olmadığını düşünüyorum, ritmini ezberleyerek ezgiyi doğru çalmam kolaylaşıyor, orijinal hızında çalmak kolaylaşır, çalgımla müzik yapmam kolaylaşıyor, eseri daha hisli ve duygusal çalarız, müzikaliteme katkı sağlıyor, yorum yapabilirsiniz, notaya bağlı kalmazsınız, ezgisel belleğimi güçlendiriyor, hızlı eserleri nota takip etmeden çalmamıza yarıyor, daha iyi müzik yapmamı sağlıyor, nüansları tam anlamıyla yapabiliyorum, pozisyonları rahat kullanmamı sağlıyor ve daha etkili çalıyorum, eserin bütününü anlamama yarıyor, müzik dört köşeli bir a4 kağıdından ibaret değildir nota amaç değil araçtır, doğaçlama çalışmak ve ezberlemek kendimizi keşfetmektir, parmaklarımı çok daha rahat kullanıyorum, hata yapmamız zorlaşıyor şeklindeki açıklamalarla düşünceler belirtilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim, bireyin kendi yaşantısından öğretimde yararlanıldığı ve hedefler doğrultusunda öğretilenlerin öğrenilenlerin, birey ve toplum yaşantısına davranış biçiminde kazandırıldığı oranda gerçekleşir. Eğitimin genel tanımı içinde var olan "bireyin kendi yaşantısı yoluyla olumlu ve istenilen yönde davranış kazandırma süreci" ifadesindeki "bireyin kendi yaşantısı" kavramı, müzik eğitiminde; bireyin müziksel belleğindeki birikimlerdir.

Hammaddesi bireyin doğal çevresinde bulunan sesler ve toplumsal, kültürel çevresi ile ilişkili olan müziksel yapılar, onun belleğinde bulunur. Bunlar, çalgı öğretiminde kullanılabilecek, önemli birikim ve araçlardır. Daha doğrusu müziksel bellek çalgı eğitiminde öğretme ve öğrenme bakımından çok önemli işlevselliğe sahiptir. Müziksel bellek, çalgı eğitimindeki davranışların kazanılmasında hiç şüphesiz ki çok önemli işlevselliğe sahiptir. Ancak, bu işlevsellik belleğin çok iyi programlar, etkinlikler ve öğretim yöntemleriyle desteklenerek müzik eğitiminde kullanılmasıyla gerçekleşebilir.

Öğrencilerin, çalgı çalma öğretimine başlamadan önceki belleklerinde bulunan bilgi, birikim, beceri, davranış ve hazır bulunuşluk düzeyleri, derslerdeki öğrenme durumlarını etkilemekte ve belirlemektedir. Çalgı çalmaya ilgi duyarak programlı biçimde öğrenmek isteyen kişiler sistemli şekilde çalışırken, özellikle popüler ve geleneksel müzikler içinde kullanılan çalma biçimlerini dinleyip, izleyerek, onları taklit ederek sınama-yanılma ve ezberleme yöntemiyle, çalgı çalmayı öğrenmeye çalışmaktadırlar. Örgün müzik eğitiminde ise, öğretim nota ile ve notasından öğretime dayalı olarak yapıldığı için metotlaşmış öğretim yöntemlerini kullanmak, gerektiğinde öğrencilerin fiziksel özelliklerine, ilgilerine, öğrenme amaçlarına göre uygun öğretim yöntemleri geliştirmek gerekli ve mümkündür.

Ezberleme çalgı öğretiminde kullanılması gereken çok önemli bir yöntemdir. Ancak, ezberleme yöntemleri çok iyi bilinmeli ve gerektiği şekilde kullanılmalıdır. Kulaktan algılamayla ezberleme ile nota deşifresi ve seslendirmesinde ezberleme yöntemleri çok farklı olmasına rağmen aslında birbirlerine destek

sağlayan yöntemlerdir. Çünkü, bu ezberlemeler işitsel algı, görsel algı ve dokunsal algı ile yapılır. O halde, bu ezberleme yöntemleri programlı çalgı öğretiminde kullanılmalıdır.

Sonuç olarak çalgı öğretiminde; kulaktan öğrenmelerin tamamı sınama-yanılma ve gözlem yoluyla elde edilen bilgileri, ezberleme yöntemine dayanır. Programlı çalgı öğretimi ve öğrenmede aynı yöntemler yardımcı olarak kullanılsa da, esas olan öğrenmeler deşifre yapmak yoluyla elde edilir. Bunun için öncelikle, ölçü ve ritim kalıpları, tonal, modal ve makamsal dizi yapıları, çalgı tuşesindeki pozisyonları, parmak pozisyonları, sağ ve sol el kullanımında koordinasyon konularına ilişkin beceri ve davranışlara ait bilgiler kolaydan zora doğru basamaklanıp sıralanarak, çalgının en üst düzeyde kullanımının gerçekleştirilmesi amaçlanıp ezberlenmelidir. Bunun için gerekli olan etüd ve eserler ise en küçük motif, cümle ve bölümler çalgının özelliğine uygun çözümlenerek deşifre edilerek ezberlenmelidir.

KAYNAKÇA

Günay,Edip.Uçan, Ali.(1976).“Yaylı Çalgılar (keman) Sınıf II”, YAYKUR Açık Öğretim Dairesi,Eğitim Enstitüleri.Müzik Bölümü.Ankara

Küçüköncü,H.Yılmaz.(2002).Uluslararası “Avrupa’da ve Türk Cumhuriyetleri”nde Müzik Kültürü ve Eğitimi” Bildirileri Kitabı. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi. Ankara.

Küçüköncü,H.Yılmaz,(2010)”Genel Müzik kültürü Öğretimi”.Efil Yayınevi. Sage Yayıncılık Reklam Matbaacılık.Tic.ve San.Ltd.Şti.Ankara.

Uçan, Ali. (1985) İnsan ve Müzik. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi. Müzik Bölümü. Ankara:

Uçan, Ali. (1988).Müzik ve Öğretimi. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi. (Ders notu) Eskişehir.

Uçan, Ali.(1996).İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. MüzİkAnsiklopedisi Yayınları. İkinciBasım.Alf Matbaası. Ankara.

www.tdk.gov.tr/TR/SozBul.aspx?

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ALANA YÖNELİK İNTERAKTİF VE ONLİNE EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF MUSIC TEACHER CANDIDATES' VIEWS ON FIELD ORIENTED INTERACTIVE AND ONLINE EDUCATION

Yrd. Doç. Dr. Begüm YALÇINKAYA
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ÇANAKKALE
yalcinkayabegum@yahoo.com
Yrd. Doç. Dr. A. Can ELDEMİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, ÇANAKKALE
caneldemir@hotmail.com

ÖZET

Bilgisayar kullanımı, müziğin sanatsal, bilimsel ve eğitim boyutlarında yapılan çalışmaların üretim ve yayım gibi çeşitli aşamalarında önemli bir unsur haline gelmiştir. Teknolojik gelişme ve ilerlemenin, müzik eğitimi alanına sunduğu katkı büyüktür. Müzik eğitiminde teknoloji kullanımına bağlı gelişmeler, öğretmen profilini de olumlu yönde etkilemektedir.

Yeni eğitim anlayışını önemli ölçüde etkileyen bilgisayar destekli eğitimin en önemli basamakları; interaktif ve online eğitimdir. İnteraktif ve online eğitim, müzik öğretmen adaylarına mesleki gelişimleri açısından birçok üstünlük sağlayabilecek ve çağın gerektirdiği yeni öğretmen profiline uygun donanıma sahip olmalarında yardımcı olabilecek niteliktedir. Ancak müzik öğretmeni adaylarının interaktif ve online eğitim hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının, interaktif ve online eğitimi tanıma durumları üzerinde durulmuş ve uygulama önerilerinde bulunulmuştur.

Araştırma kapsamında oluşturulan anket, dört üniversitenin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 145 kişiye uygulanmıştır. Anketlerden elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı yardımı ile analiz edilmiş, tablolar halinde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının interaktif ve online eğitim hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları, bugüne kadar almış oldukları eğitim içerisinde interaktif ve online eğitimden yeterince faydalanamadıkları, ancak bu eğitimin, müzik öğretmenliği alan derslerine önemli ölçüde katkı sağlayacağı düşüncesinde birleştikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler:Müzik Eğitimi, Öğretmen Yetiştirme, Bilgisayar, İnteraktif Eğitim, Online Eğitim

ABSTRACT

Use of computer in music, which is a significant element of culture, is today an indispensable factor in the processes of production, broadcasting and music education. The contribution of technologic development and improvement to the field of music education is huge. Developments related to the use of technology in music education positively affect teacher profile too.

The most important steps of computer assisted education that affect new education understanding significantly are interactive and online education. Interactive and online education has enough quality to ensure supremacy to music teacher candidates in terms of their professional development and to help them have qualities proper to the new teacher profile. But it is thought that music teacher candidates don't have sufficient knowledge about interactive and online education. In this research, the issue of music teacher candidates' knowledge about interactive and online education was discussed and application recommendations were made.

The survey, made in scope of the research, was conducted on totally 145 students studying at third and fourth grades of four universities. Data collected from surveys were analyzed with SPSS 15.0 package program, organized as tables and interpreted. At the end of the analysis, it was determined that teacher candidates don't have sufficient knowledge about interactive and online education, they didn't benefit from interactive and online education in the education that they received until today, but they were likeminded on the idea that aforementioned education will significantly contribute to music teaching field courses.

Key Words: Music Education, Teacher Education, Raising Teacher, Computer, Interactive Education, Online Education.

1. GİRİŞ

İnternet ve web teknolojilerinin insan hayatına girmesi, eğitimde yeni açılımlara yol açmış ve web teknolojilerinin eğitimde kullanılması ile internette e-kitaplar, eğitim portalları, online dersler, slaytlar, ders notları ve bir çok online öğretim materyali bulunabilir hale gelmiştir (Kaya ve Altun, 2009: 136). Ayrıca, e-öğrenme sayesinde eğitim daha standart hale gelmiş, içeriği zenginleşmiş, öğrenme derecesi ve eğitimin kalitesi artmıştır (Yazıcı, 2004: 181-182).

Bilgisayar son yıllarda, çeşitli ve zengin veri kaynaklarına sahip olan müzik alanında da oldukça yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Söz konusu alanda, birçok program ve sitenin; interaktif eğitim, online eğitim, nota yazımı, düzenleme, ses örnekleme-işleme ve müzikal analize yönelik hizmetler verdiği bilinmektedir (Yalçınkaya, 2007:857).

"İnteraktif programlar müzik eğitiminin hemen her sahasında ve her seviyede kullanılmaktadır. Her bir program çalgı, ses ve müzik kuramları eğitimi gibi belli bir sahaya yönelik olabildiği gibi, nota okuma, piyano, kulak eğitimi gibi birden fazla konuya yönelik uygulamalar da görülebilmektedir" (Can, 2000: 131). Gerek online sistemler gerekse CD Rom'lar aracılığıyla kullanılan, interaktif müzik eğitim programları, müzik eğitiminde çarpıcı değişikliklere yol açarak bir müzik öğretmeni adayına pek çok bakımdan üstünlük sağlamaktadır (Levendoğlu, 2004: 221). Bilgisayar dünyasında ve interaktif müzik programcılığında son yıllarda yaşanan hızlı gelişme, bilgisayarların müzikteki ağırlığını da hızla arttırmakta ve geleneksel müzik eğitiminin çehresini radikal bir değişime sürüklemektedir (Arapgirlioğlu, 2003:164).

Online sistemlerin müzik eğitimine yeni boyutlar kazandırdığı, öğrencinin kendi öğretmenini seçebilmesi, kolaylıkla çok geniş kitlelere ulaşabilmesi, zaman ve maddi açıdan eğitim-öğretim maliyetini azaltması gibi birçok avantaj sağladığı bir gerçektir. Ayrıca görüntülü ve sesli mesajların karşılıklı olarak iletilmesini mümkün kılan online eğitim sistemlerinde çoktan seçmeli testlerle müzik tür ve biçimleri, çalgılar ve besteciler gibi pek çok alanda öğrencinin bilgi durumları ölçülebilmektedir (Can, 2002: 3).

Günümüzde müzik, gelişen teknoloji araçları ve her gün daha da hızlanan internet sayesinde sınırların ötesine saliselerle ulaşmakta ve paylaşım her geçen gün hızla artmaktadır. Ancak bu noktada beklenilen düzeyde verilmeyen müzik eğitimlerinin de aynı hızla yayıldığı söylenebilir. İnternet ortamında kültürümüze ait birçok bilginin ve çalgılarımızın işin ehli olmayan kişilerce online olarak öğretildiği de görülmektedir.

Öğretmen yetiştirme sürecinin etkili ve çağdaş bir yöntemini oluşturabilecek olan interaktif ve online eğitim sistemi; teknik özelliği gereği, bir yandan uluslararası etkileşimli öğretmenler yaratırken; diğer taraftan yabancı ülkelerde yaşayan Türk gençlerine gelenek, görenek ve kimliklerini güçlü kılan bir Müzik Eğitimini alma olanağını da sağlamış olacaktır. Bu sistem sayesinde yabancı ülkelerde yaşayan gençlerimiz, müziğimizle ilgili en doğru bilgi ve yorumları, hatalı bir eğitim alma endişesi taşımadan doğrudan ve birebir olarak öğrenmiş olacaklardır.

Bu araştırmada, müzik öğretmeni adaylarının "İnteraktif Eğitim" ve "Online Eğitim" yöntemlerini tanıma durumları üzerinde durulacak ve uygulama önerilerinde bulunulacaktır. Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2008–2009 öğretim yılında eğitim gören 1.2.3 ve 4. sınıf öğrencilerinin görüşlerine dayanmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde, SPSS 13.0 (Statistical Packet for Social Studies) programı kullanılarak analiz yapılmıştır. Analiz sonucunda öğretmen adaylarının "İnteraktif Eğitim" ve "Online Eğitim"i büyük oranda tanımadıkları, bu yönde herhangi bir eğitim almadıkları, ancak bu uygulamayla çeşitli alanlarda mesleki eğitim almak istedikleri sonucuna varılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama araştırmaları, var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda veriler, genellikle geniş bir kitleden araştırmacı tarafından belirlenen cevap seçenekleri kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk ve diğerleri 2008: 226-227).

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan bilgisayar dersi almış 145 öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğrencilerin profili sunulmuştur.

Tablo 10. Araştırmaya katılan öğrencilerin profili

Üniversite	Çalışma Grubu				
	Kız		Erkek	TOPLAM	
	f	%	f	%	f
Gazi Üniversitesi	39	65	21	35	60
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	32	69,6	14	30,4	46
Pamukkale Üniversitesi	11	42,3	15	57,7	26
Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	6	46,2	7	53,8	13

TOPLAM	88	60,7	57	39,3	145

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunun %41,4'ü Gazi Üniversitesi, %31,7'si Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, %17,9'u Pamukkale Üniversitesi ve %9'u Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 145 öğrencinin 88'i (%60,7) kız, 57'si (%39,3) erkektir ve bu öğrencilerin 77'si (%53,1) üçüncü sınıf, 68'i (%46,9) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmayı şekillendiren verilerin yarısına yakınının Gazi Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında eğitim gören öğrencilerinden elde edildiği ve araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak bayanlardan meydana geldiği söylenebilir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öncelikle ilgili literatür taranarak ölçek maddeleri belirlenmiş, ardından uzman görüşleri alınarak anket oluşturulmuştur. Anket soruları araştırmanın içeriği nedeniyle çoktan seçmeli cevapları da içermektedir. Oluşturulan anket örneklem grubundan bağımsız olarak seçilen 60 kişiye uygulanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda tekrar düzenlenmiş, ardından belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

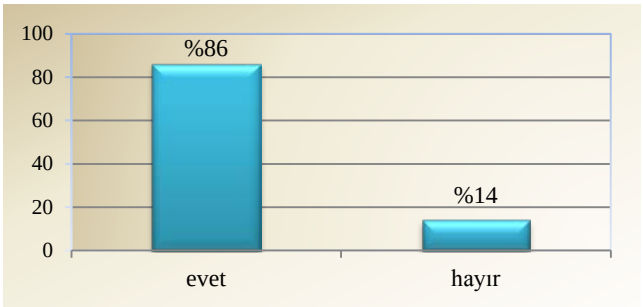
Veri toplama sürecinde öncelikle, ilgili literatür taranarak gerekli notlar alınmış ve ardından veri toplamak amacıyla hazırlanan anket Gazi Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan bilgisayar dersi almış 145 öğrenciye uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında, anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesi aşamasında SPSS 13.0 paket programı kullanılarak frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, sonuçlar tablolar ve grafiklerle verilip yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

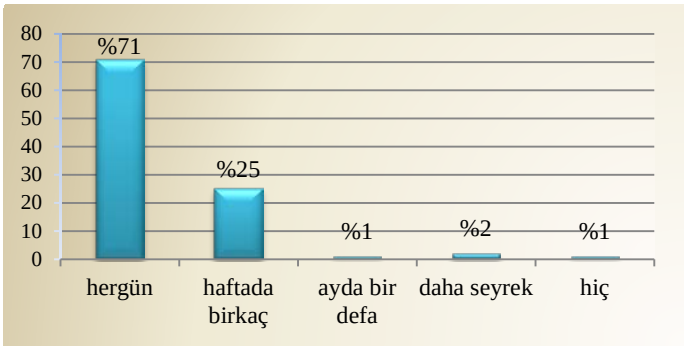
1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumları



Grafik 1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgisayar Sahibi Olma Durumları

Grafik 1'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %86'sının kişisel bilgisayarı bulunmakta, %14'ünün ise bulunmamaktadır. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmen adaylarının büyük bölümünün kişisel bilgisayar sahibi olduğu ve adaylar arasında bilgisayarın yaygın bir biçimde kullandığı söylenebilir.

2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarı Kullanma Sıklığı

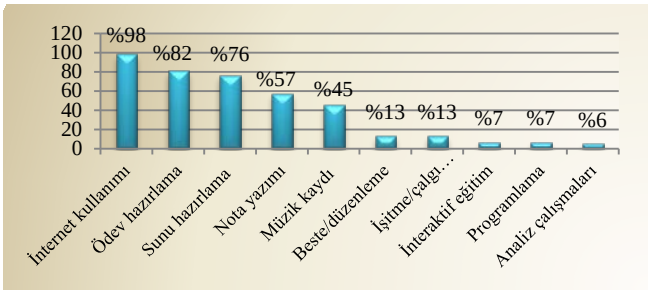


Grafik 2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayarı Kullanma Sıklığı

Grafik 2'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %71'i her gün, %25'i haftada birkaç gün bilgisayar kullanmaktadır. Bu durum, bilgisayarın katılımcı öğretmen adayları tarafından yoğun bir biçimde kullanıldığını göstermektedir.

Grafikte, toplamda %4'lük dilimde yer alan öğretmen adaylarının ise, kişisel bilgisayar sahibi olmamalarından kaynaklı olarak bilgisayarı yeterince kullanamadıkları düşünülebilir.

3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Amaçları



Grafik 3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Kullanım Amaçları

*Bu soruda birden fazla işaretleme yapılmıştır.

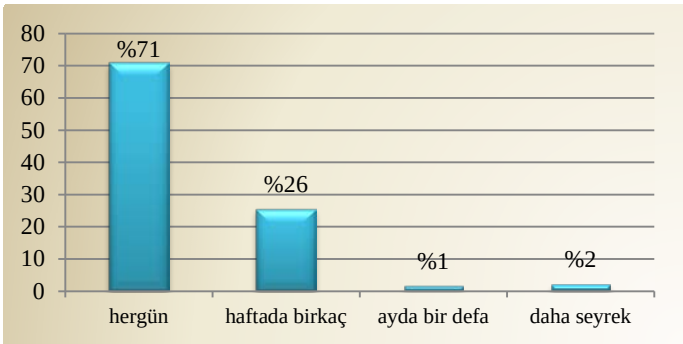
Grafik 3'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının bilgisayar kullanım amaçları %98 oranında internet kullanımı, %82 oranında ödev hazırlama, %76 oranında sunu hazırlama, %57 oranında nota yazımı ve %45 oranında müzik kaydı olarak sıralanmaktadır.

Grafikte ancak %7'lik dilimde yer bulabilen interaktif eğitim seçeneğinin oran olarak oldukça düşük düzeyde kalması dikkat çekicidir. İnteraktif eğitim gibi bireyi akademik anlamda geliştiren ve destekleyen bir

yöntemin oldukça düşük düzeyde gerçekleşmiş olması, bu yöntemin katılımcı öğretmen adayları tarafından yeterince tanınmamasına bağlanabilir.

Bu bulgular,Yanık tarafından 2010'da yapılmış olan "Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algıları ile İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki" isimli araştırmadan elde edilen benzer bulgularla birbirini destekler niteliktedir.

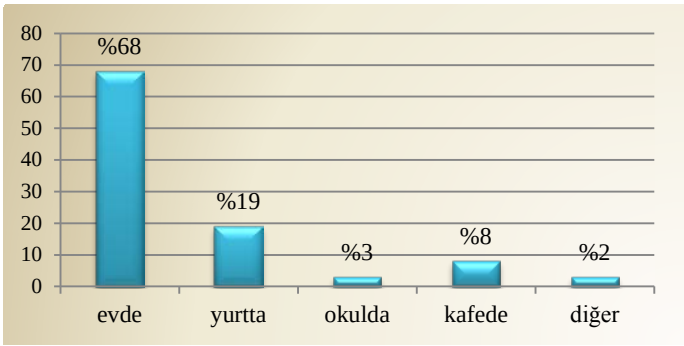
4. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnterneti Kullanma Sıklığı



Grafik 4. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnterneti Kullanma Sıklığı

Grafik 4'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %71'i her gün, %26'sı haftada birkaç gün interneti kullanmaktadır. Bu durum, internetin öğretmen adayları tarafından yoğun bir biçimde kullanıldığını göstermektedir. Grafikte, toplamda %3'lük dilimde yer alan öğretmen adaylarının ise, kaldıkları yerlerde veya bulundukları ortamlarda internet erişimine sahip olmadıkları düşünülebilir.

5. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnternete Bağlandıkları Ortam

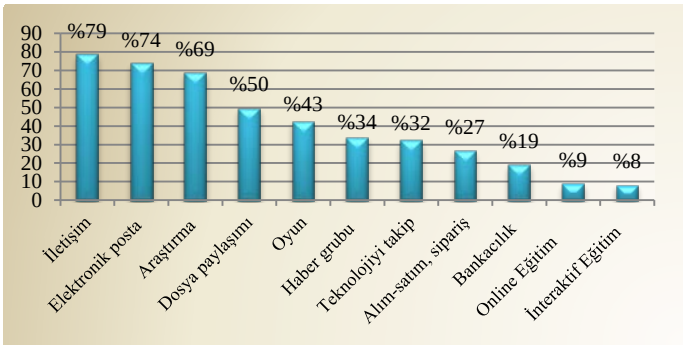


Grafik 5. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnternete Bağlandıkları Ortam

Grafik 5'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %68'inin evde, %19'unun yurtta, %8'inin kafede, %3'ünün okulda ve %2'sinin ise diğer ortamlarda interneti kullandıkları söylenebilir.

Katılımcı müzik öğretmeni adaylarının kaldıkları ev ortamlarından internete rahatlıkla erişebiliyor olmaları, aslında interaktif veya online eğitim için uygun bir çalışma ortamına sahip olduklarını ve sözü edilen eğitim yöntemlerinden rahatlıkla yararlanarak kişisel gelişimlerini destekleyebileceklerini göstermektedir.

6. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnterneti Kullanma Amaçları



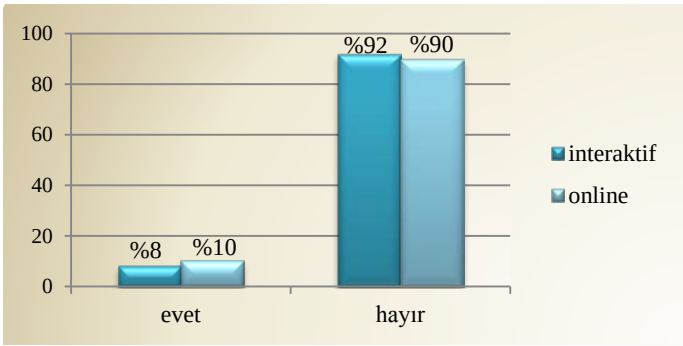
Grafik 6. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnterneti Kullanma Amaçları

Grafik 6'da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının internet kullanım amaçları %79 oranında iletişim, %74 oranında elektronik posta, %69 oranında araştırma, %50 oranında dosya paylaşımı, %43 oranında oyun olarak sıralanabilir.

İnterneti online veya interaktif eğitim için kullanan katılımcı öğretmen adayı oranının %17 seviyesinde kalması dikkat çekicidir. Bu veriler ışığında katılımcı öğretmen adaylarının internet kullanımında eğitim etkinliklerini diğer amaçların oldukça gerisinde düşündükleri söylenebilir.

Bu bulgu ile DİE'nin 2005 Haziran ayında yaptığı "Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanımı" başlıklı araştırmasından elde edilen bulguların birbirini desteklediği görülmektedir (akt. Atav, Akkoyunlu ve Sağlam, 2006: 38).

7. Müzik Öğretmeni Adaylarının Alanları ile İlgili İnteraktif veya Online Eğitim Alma Durumları

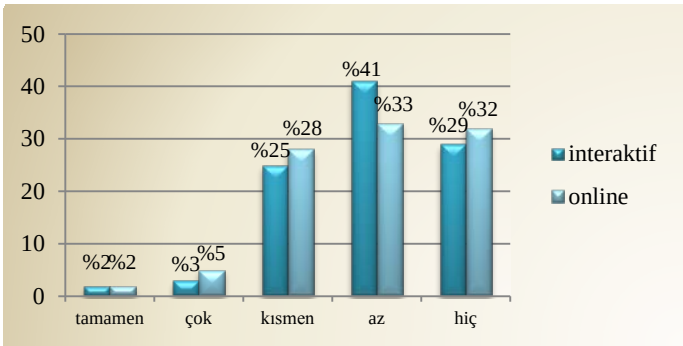


Grafik 7. Müzik Öğretmeni Adaylarının Alanlarıyla İlgili İnteraktif veya Online Eğitim Alma Durumları

Grafik 7'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının tamamına yakını eğitim yaşamlarının herhangi bir döneminde alanları ile ilgili interaktif veya online eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. İnteraktif veya online eğitim aldığını ifade eden aday öğretmen sayısı ise %8 ila %10 oranındadır.

Bu veriler ışığında genel olarak katılımcı öğretmen adaylarının alanlarına yönelik interaktif ve online eğitim almadıkları veya sözü edilen bu eğitimle ilgili herhangi bir deneyime sahip olmadıkları söylenebilir.

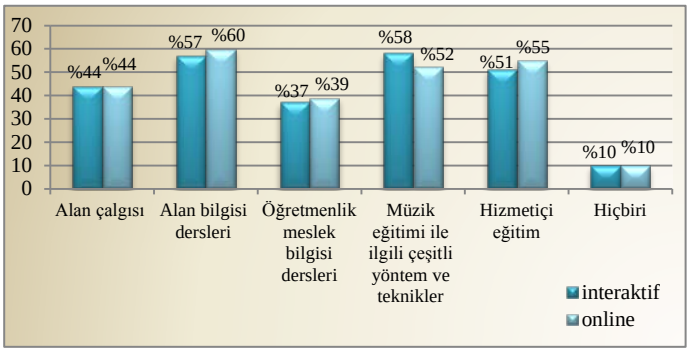
8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Alanları ile İlgili İnteraktif ve Online Eğitimler Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumları



Grafik 8. Müzik Öğretmeni Adaylarının Alanları ile İlgili İnteraktif ve Online Eğitimler Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumları

Grafik 8'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adayları %70 oranında interaktif eğitim hakkında, %65 oranında online eğitim hakkında alanlarına yönelik bilgi sahibi olmadıklarını ifade etmiştir. Sözü edilen eğitim yöntemlerine dair alan bilgisine sahip olduğunu ifade eden aday öğretmen oranı ise %5 ila %7dir. %25 civarında öğretmen adayı konuya ilişkin net bir yanıt vermemiştir. Bu veriler ışığında genel olarak katılımcı öğretmen adaylarının müzik eğitimi alanına yönelik interaktif ve online eğitime dair yeterince bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

9. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnteraktif veya Online Eğitim Yoluyla Almak İstedikleri Mesleki Alan Eğitimleri



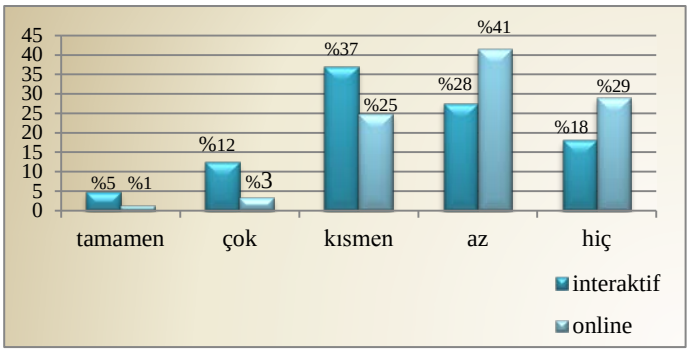
Grafik 9. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnteraktif veya Online Eğitim Yoluyla Almak İstedikleri Mesleki Alan Eğitimleri

Grafik 9'da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adayları %44 oranında bireysel çalgı eğitimlerini interaktif veya online eğitim yöntemi ile desteklemek istediklerini ifade etmiştir. Alan bilgisi derslerinde interaktif veya online eğitimden yararlanmak istediklerini ifade edenlerin oranı %57 ila %60'dır. Katılımcı öğretmen adaylarının yarısı, müzik eğitimi ile ilgili çeşitli yöntem ve tekniklerin öğrenimi ile hizmet içi eğitimler sırasında interaktif veya online eğitimden yararlanılabileceğine dair görüş bildirmişlerdir. Sözü edilen eğitim yöntemlerini eğitimlerinin herhangi bir alanında hiçbir biçimde kullanmak istemeyenlerin oranı ise %10 olarak gerçekleşmiştir. Bu veriler doğrultusunda genel olarak katılımcı öğretmen adaylarının interaktif veya

online eğitimi, çevrelerindeki eğitim ortamlarında yaygın bir biçimde kullanılmamasına ve yeterli düzeyde tanımamalarına rağmen, gelişimlerine katkı sağlayacağına olan inançla yayarlanmak istedikleri söylenebilir.

Bu bulgular, Akkoyunlu tarafından 2002'de yapılmış olan "Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri" isimli araştırmadan elde edilen benzer bulgularla birbirini destekler niteliktedir.

10. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnteraktif veya Online Eğitim Yoluyla Bireysel Çalgılarını Geliştirebileceklerine Olan İnançları



Grafik 10. Müzik Öğretmeni Adaylarının İnteraktif veya Online Eğitim Yoluyla Bireysel Çalgılarını Geliştirebileceklerine Olan İnançları

Grafik 10'da görüldüğü gibi, çalışmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının %70'i online eğitim yoluyla, %46'sı interaktif eğitim yoluyla bireysel çalgılarını geliştirebileceklerine inanmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin net bir görüş belirtmeyen öğretmen adaylarının oranları interaktif eğitim için %37, online eğitim için %25'dir. İnteraktif eğitim yoluyla bireysel çalgısını geliştirebileceğini düşünenlerin toplam oranı %17'de kalırken bu görüş online eğitim için %4'e kadar düşmektedir.

Bu veriler doğrultusunda katılımcı öğretmen adaylarının genel olarak çalgı gelişimi açısından interaktif ve online eğitimine inanmadıkları söylenebilir. Ancak interaktif eğitim ile online eğitim arasındaki %13 oranındaki farklılığın, interaktif eğitimin internet ve CD ortamında online eğitime göre daha yaygın olmasına ve daha fazla tanınmasına bağlanabilir. Ayrıca her iki yöntem için de "kısmen" seçeneğini işaretleyen adayların, bu yönteme olan inançla ilgili net bir fikirleri olmadığı ve ülkemizde yeni yeni yaygınlaşmakta olan bu eğitimler ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimin niteliğinin artırılması ve öğrenciye eğitim yoluyla kazandırılmak istenen davranış değişikliklerinin kalıcı hale getirilmesi, yeni yaklaşımların ve yöntemlerin yeri geldikçe kullanılması ile doğrudan ilişkilidir. İnteraktif ve online eğitim yöntemleri de bu yeni yöntemler arasında sayılabilir. İnteraktif ve online eğitim yöntemlerinden pek çok alanda yararlanıldığı gibi müzik eğitimi alanında da giderek artan bir oranda yararlanılmaktadır. Sözü edilen eğitim yöntemlerinin müzik eğitimi alanında niteliği artırıcı etkileri olacağı düşünülmekle birlikte öğrenciler tarafından yeterince tanınmadığı da bilinmektedir.

Katılımcı öğretmen adaylarının büyük bölümünün kişisel bilgisayar sahibi olmaları ve bilgisayarı yaygın bir biçimde kullanmaları, adayları interaktif ve online eğitim yöntemlerinden yararlanabilmeleri bakımından avantajlı bir konuma getirecektir. Bilgisayarın katılımcı öğretmen adayları tarafından yoğun bir biçimde kullanılıyor olması, adaylara bilgisayar kullanım alışkanlığı kazandırdığı gibi zaman içinde birer bilgisayar okuryazarı olmalarına da katkı sağlayacaktır.

Bilgisayarı hemen her gün kullanan öğretmen adaylarının kullanım amaçları; internet kullanımı, ödev hazırlama, sunu hazırlama, nota yazımı ve müzik kaydı olarak sıralanmaktadır. Ancak adayların CD ortamındaki eğitim materyallerinin kullanılmasına ilişkin hiçbir ifadelerinin bulunmaması, interaktif eğitim CD'lerinin çok kısıtlı olmasından ve buna bağlı olarak da yeterince tanınmamasından kaynaklanmaktadır.

Katılımcı öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları; iletişim, elektronik posta, araştırma, dosya paylaşımı ve oyun olarak sıralanmaktadır. İnterneti online veya interaktif eğitim için kullanan katılımcı öğretmen adayı oranı ise oldukça düşüktür.

Bilgisayarı ve interneti, interaktif eğitim amacıyla kullandığını ifade eden adayların sınırlı sayıda olması, eğitim geleneğinde ve ders içi-ders dışı etkinliklerde bu yönteme yeterince yer verilmemesine bağlanabilir. Sözü edilen yöntemde kullanılan eğitim materyallerinin yaygın olmaması, Türkçe materyal bulmada yaşanan sıkıntılar, her alana yönelik materyal bulunmaması ve var olan materyal ve eğitimlerin de oldukça pahalı olması kullanım olanaklarını kısıtlamaktadır. Bunun yanında eğitim ortamlarında bu eğitimleri gerçekleştirebilecek kapasitede donanımların bulunmaması öğretim elemanlarının bu yöntemden yararlanmasını zorlaştırmaktadır.

Katılımcı öğretmen adayları, eğitimde niteliği artırıcı pek çok yönü olan interaktif ve online eğitim yöntemlerinden öncelikle alan bilgisi derslerinde ve müzik eğitimi ile ilgili çeşitli yöntem ve tekniklerin öğretiminde, sonrasında ise meslek hayatlarına destek olacak hizmet içi eğitimlerde faydalanabileceklerine inanmaktadır.

Katılımcı öğretmen adayları mesleki yaşantılarında önemli bir yere sahip olan çalgı eğitimlerini %50 oranında interaktif eğitim yöntemiyle destekleyebileceklerini düşünürken, bu oran online eğitim için %30'a düşmektedir.

Katılımcı öğretmen adaylarının hem okul yaşantılarında hem de mesleki yaşantılarında önemli bir yere sahip olan çalgı eğitimlerini interaktif veya online eğitimle destekleyebileceklerine dair inancın beklenilen seviyede olmaması; sözü edilen yöntemlerin geleneksel eğitim yöntemindeki öğretmen öğrenci iletişimini yeterince karşılayamamasına, çalgı eğitiminde bu tür bir eğitimin yaygın olarak kullanılmamasına, bu eğitim için gerekli olan internet hızının ve donanımın okullarda yaygın olarak bulunmamasına, öğrencilerin bu yöntemlerle yapılan bir çalgı eğitim modelini bilmiyor olmalarına ve öğrencilerin kendi kendine sistemli bir çalışma bilincine sahip olmamalarına bağlanmaktadır.

Bu sonuçlar ışığında;

- Uzmanlar tarafından müzik öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan öğretim elemanlarına bu yöntemleri tanıtıcı bilgilerin verilmesi,
- Bölümlerin fiziki donanımlarının bu tür eğitimlere uygun hale getirilmesi,

- Uzmanlardan oluşan çalışma grupları ile müzik eğitimine yönelik özel programlar üretilmesi amacıyla projeler hazırlanmasının kurumlar tarafından desteklenmesi,

- Yaygın olarak kullanılan programlar tespit edilerek Türkçeleştirilmesinin sağlanması,

- Uygun eğitim ortamları ve teknik sisteme sahip okullar arasında online eğitim yoluyla bilgi paylaşımının sağlanması,

- Türk eğitim sisteminin yapısına ve hedeflerine uygun yeni interaktif eğitim materyallerinin üretiminin sağlanması,

- Öğrencilerin kullanabilecekleri siteler ve programların öğrencilere tanıtılarak işlevselliği hakkında bilgilendirilmesi,

- Öğrenciler arasında sözü edilen yöntemlerin yaygın bir biçimde kullanılmasının teşvik edilmesi gibi öneriler getirilebilir.

KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin İnternet Kullanımı ve Bu Konudaki Öğretmen Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 1-8, Ankara.

Arapgirlioğlu, H. (2003). "Müzik Teknolojisi ve Yeni Yüzyılda Müzik Eğitimi", Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim 2003, s.160-164, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Atav, E., Akkoyunlu, B. ve Sağlam, N. (2006). Öğretmen Adaylarının İnternete Erişim Olanakları ve Kullanım Amaçları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30: 37-44, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö. ve diğerleri. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.

Can, M. C. (2000). Müzik Eğitiminde İnteraktif Bilgisayar Uygulamaları, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2: 127-134, Ankara.

Can, M. C. (2002). Müzik Eğitiminde Multimedia Bilgisayarlar ve Multimedia Veri Tipleri, 29.10. 2002, Gazi Üniversitesi Müzik Eğitiminde Teknoloji Ders Notları, Ankara.

Kaya, G., Altun, A. (2009). E-Öğrenme Ortamları İçin Özlü Sözler Ontolojisi ve Görselleştirme Yazılımı Geliştirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36: 136-147, Ankara.

Levendoğlu, N. O, (2004). "Teknoloji Destekli Çağdaş Müzik Eğitimi", 1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildirisi, 7-10 Nisan 2004, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Yalçınkaya, B. (2007). "Gelenekli Müziklerin Araştırılmasında Bilgisayar Destekli İstatistiksel Analiz Yöntemi", 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Müzik Kültürü ve Eğitimi, 10-15 Eylül 2007, Ankara.

Yanık, C. (2010). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Okuryazarlık Algıları ile İnternet Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39: 371-382, Ankara.

Yazıcı, S. (2004). E-Öğrenme, İnsan Kaynakları Eğitiminde Stratejik Dönüşüm, Alfa Yayınları, İstanbul.

GÜZEL SANATLAR FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK TERCİHLERİ VE TÜR SAPTAMA DÜZEYLERİ

MUSICAL PREFERENCE AND GENRE IDENTIFICATION OF FINE ARTS FACULTY STUDENTS

Elif TEKİN GÜRGEN
Dokuz Eylül Üniversitesi
elif.tekin@deu.edu.tr

ÖZET

Müziksel haz veya beğeni anlamında kullanılan "Müzik tercihi" kavramı 1980'den sonra ortaya atılmış yine aynı yıllarda müzik tercihi ile ilgili çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellere göre bireylerin müzik tercihlerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır ve müzik eğitimi de bunlardan biridir. Son 30 yılda müzik eğitimi alanında farklı örneklem grupları üzerinde farklı uyarıcı materyaller kullanılarak müzik tercihinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştıran çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak Türkiye'de bu alanda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Öğrencilerin müzik tercihlerinin ve bilgilerinin saptanması öğretim programlarının, öğretim stratejilerinin ve materyallerinin belirlenmesinde yol gösterici olabilmektedir. Bu nedenlerle bu araştırma, D.E.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan 205 öğrenciye 13 müzik türü dinleterek onların müzik tercihlerini, tür saptama düzeylerini ve bu değişkenlerin müzik eğitimi alıp almamalarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında en çok tercih edilen türlerin *Blues* ve *Jazz,* en az tercih edilen türlerin ise *Türk Sanat Müziği* ve *Hip –Hop* olduğu görülmüştür. Yapılan t-testi sonucunda müzik ve müzik dışı öğrenim gören öğrencilerin müzik tercihlerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Kız öğrencilerin *Jazz, Latin, Reggea* ve *Batı Sanat Müziği* türlerini, erkek öğrencilerin ise *Rock* ve *Metal* müzik türlerindeki örnekleri daha çok beğendikleri saptanmıştır. Tür saptamada en yüksek puan *Arabesk* ve *Batı Sanat Müziğinde*, en düşük puan *Blues* ve *Reggea* türünde gözlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin müzik tercihi ve tür saptama düzeyleri eğitim ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Tercihi, Müzik Türü Saptama, Müzik Eğitimi

ABSTRACT

The term "Musical preference" was proposed after 1980 and is used as musical taste or liking. A few theoretical models were developed at the same period. According to these models there are many factors affecting the musical preference and one of them is the musical education. During the past 30 years, researchers investigated the relationship between wide range of variables and preference using different stimula materials. However the literature regarding musical preference is limited in Turkey. Instructional programs, teaching strategies and materials can be developed under the guidance of students' musical preferences and musical knowledge level. The aim of this study was to investigate the musical preference and genre identification ability of music and non music majors of fine arts faculty students. Results showed that the high preference ratings are in *Blues* and *Jazz*, low preferenceratings are in *Turkish Folk Music* and *Hip-Hop.* Differences were found between music and non music majors. Girls gave significantly greater music preference ratings for *Jazz, Latin, Reggea* and *Western Art Music excerpts,* boys gave significantly greater music preference ratings for *Rock* and

Metal Music excerpts. The best identification scores were found in *Arabesque* and *Western Art Music exerpts while the students* failed to identificate *Blues* and *Reggea pieces.* As a result the musical preferences and the genre identification abilities of the students differed significantly by gender and education.

Keywords: Musical Preference, Genre Identification, Music Education

1.GİRİŞ

20. Yüzyılda teknolojik gelişmelerle birlikte her alanda olduğu gibi müzik eğitimi alanında da oldukça hızlı değişimler gerçekleşmektedir. Kitle iletişim araçlarının insan yaşamındaki yerinin artması ile bireyler istedikleri müziğe istedikleri an ulaşabilmekte ve birçok müzik türü içerisinden istediklerini seçip dinlemekte serbesttirler. Farklı kesimlerden dinleyicilere hitap eden müziği sağlamak için uğraşan müzik endüstrisi ile yeni tını ve biçem arayışı içindeki müzisyenlerin istekleri birleşerek çok sayıda tür ve alt türün ortaya çıkması sonucunu doğurmuştur. Dolayısı ile müzik eğitimcileri de sürekli değişen müzik trendlerinin ve öğrencilerin müzik zevklerinin hızına yetişmeye ve ayak uydurmaya çalışmaktadır (Ginocchio, 2009).

19. Yüzyılın ikinci yarısında araştırmacılar bireylerin bazı müzik türlerini sevip dinlemeleri bazılarını sevmemelerinin altında hangi nedenler yatmaktadır sorusuna yanıt aramaya başlamışlardır. Çok çeşitli örneklemler ve uyarıcı materyaller kullanarak çok sayıda kişisel değişkenin farklı seviyedeki tepkileri üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Müzik tercihi (preference) kavramı ilk defa Price (1986) tarafından ortaya atılmadan önce müzikal haz (taste) ya da beğeni (liking) olarak kullanılmaktaydı. Bu konu ile ilgili geliştirilmiş ilk ve en kapsamlı model LeBlanc (1980)'in Müzik Tercihi Modelidir. Müzik tercihini etkileyen çok çeşitli değişkenlerin bulunduğu ve hiyerarşik olarak sıralandığı bu modelde 8 değişken kademesi bulunmaktadır. Uyarıcı değişkenlerden oluşan birinci seviye fiziksel özellikler ve kültürel etki değişkenini kapsamaktadır. Seviye 2, 3 ve 4 psikolojik durumlar, temel dikkat ve mevcut duyuşsal durumdan oluşmaktadır. Seviye 5 de kişilik, eğitim ve olgunluk etkileri, seviye 6, 7, ve 8'de ise tercihi, beyin süreci, karar verme ve tercih yargılaması oluşturmaktadır. Uyarıcı değişkenlerden biri öğretmen veya ebeveyn etkisidir. Dolayısı ile müzik eğitimi bu modelde tercihi etkileyen bir değişken olarak birden fazla kademede görülmektedir (Droe, 2006).

Yaş, cinsiyet, eğitim, ülke, yaşam biçimi, inanç gibi değişkenlerin müzik tercihi üzerindeki etkisini inceleyen pek çok çalışmada birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir (LeBlanc, 1981; Hargreaves, 1995; LeBlanc ve diğ., 1996; LeBlanc ve diğ., 1999; Gregory, 1994; Teo ve diğ. 2008; North ve Hargreaves, 2007). Bu çeşitlilikle birlikte birkaç değişmez sonuca ulaşılmıştır. Bunlardan biri olan "yaş" değişkeni bazı sabit ve kuramsal öngörülere neden olmuştur. Hargreaves (1995:243), yaşın müzik tercihi üzerindeki etkisi düşünüldüğünde "cinsiyet" ve "müzik eğitimi" değişkenlerinin tamamlayıcı etkisinin de araştırılması gerektiğini söylemektedir.

Müzik eğitiminin ve cinsiyetin müzik tercihleri üzerindeki etkisini araştıran pek çok çalışma bulunmaktadır. Bunlardan Gregory (1994), kişinin müzik tercihinin onun müzik eğitimi geçmişiyle yakından ilişkili olduğuna dikkati çektiği çalışmasında müzik öğrencilerinin tercihlerinin müzik yapma ortamlarına göre değiştiği; örneğin orkestrada çalanların orkestra parçalarını, piyano çalanların piyano parçalarını, koroda söyleyenlerin ise koral parçaları tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaların çoğunda müzik eğitimi gören

öğrencilerin tercih düzeylerinin görmeyenlere göre daha yüksek olduğu yönünde bazı ortak sonuçlara varıldığı görülmektedir (Fung, 1996; Morrison ve Cheung, 1999; Ginocchio, 2009; Hui, 2009). Türkiye'de sınırlı sayıda olmakla beraber müzik tercihinin kişilik, inanç, önyargı gibi değişkenlerle olan ilişkisine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Erdal, 2009; Şenel ve diğ. 2011; Erdal, 2012). Ancak müzik eğitimi alanında müzik tercihi ve müzik türünü saptamaya yönelik değişkenleri inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmalarda müzik türlerine yönelik tercihler saptanırken farklı sayılarda ve uzunluklarda müzik örnekleri kullanılmaktadır. Bu müzik örneklerinin türleri, Batı Sanat Müziği, popüler müzik (rock, jazz vb.), batı dışı müzikler(Çin, Japon, Malezya, Türk vb.) veya bunların karışımı olarak sınıflandırılabilir (Teo, 2008). Dünya müzikleri dağarının Amerikan müzik eğitimi programına dahil edilmesiyle müzik tercihi ile ilgili çalışmalar batı müziği temelli olmaktan çıkmaya başlamış ve farklı kültürlerden müzik örneklerinin kullanıldığı çalışmaların sayısı artmıştır (Demorest ve Shultz, 2004). Ayrıca dinletilen müzik örneklerinin süreleri ile ilgili çalışmalar da yapılmıştır. Örneğin Mace ve diğ. (2011), müzik örneklerinin tanınması ve doğru ayrıştırılması için 1 saniyeden daha kısa bir sürenin yeterli olabildiğini gösteren çarpıcı sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmalarda dinletilen müzik örneklerinin o türü temsil ettiğine inanılmaktadır. Ancak öğrencilerin bir müzik örneğini beğenip beğenmemesi o türle ilgili genel tercihini belirlemekte midir? Yoksa beğeni yalnızca o örnek için mi geçerlidir? Bunu anlamak için o müzik türlerinin ne kadar sık dinlendiğinin ve beraberinde dinlediği türü adlandırıp adlandırmadığının da saptanması gereksinimi doğmaktadır. Müzik tercihi ve tür saptamaya yönelik ilgili alan yazında daha az çalışmaya rastlanmıştır. Teo ve diğ.(2008) tercih, aşinalık ve tür saptama arasında ilişkinin müzik türüne göre değiştiğini ve her zaman doğrudan bir ilişki olamayacağına yönelik bulgular saptamıştır. Fung (1994) dünya müzik örneklerini kullanarak yaptığı çalışmasında müzik tercihi ile müzik türlerinin doğru saptanması arasında anlamlı ilişkiye rastlamamıştır.

Öğrencilerin müzik tercihlerinin ve bilgilerinin saptanması öğretim programlarının, öğretim stratejilerinin ve materyallerinin belirlenmesinde yol gösterici olabilmektedir. Yukarıdaki nedenlerden yola çıkılarak bu araştırma D.E.Ü. Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan öğrencilerin hangi tür müzikleri tercih ettikleri, dinledikleri müzik türünü doğru olarak saptayıp saptayamadıkları, bu değişkenlerin müzik eğitimi alıp almamalarına ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamayı amaçlamaktadır.

2.YÖNTEM

2.1.Katılımcılar

Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesinde okuyan 72'si müzik bölümü, 133'ü diğer bölümlerde olmak üzere toplam 205 öğrenciden oluşmaktadır. 120'si kız, 85'i erkek olan örneklem grubunun yaş ortalaması 23'dür.

2.2.Veri Toplama Araçları

Farklı müzik türlerini temsil eden parçalardan oluşan müzik tercihi ve müzik türü saptama ölçeği ve demografik bilgiler içeren bir anketten oluşmaktadır.

2.2.1. Müzik Tercihi Ölçeği

Farklı müzik türünden örneklerin dinletilerek uygulandığı ve müzik beğenisinin ölçüldüğü beşli derecelendirme sisteminde hazırlanmış bir ölçektir (1= hiç beğenmedim, 2=beğenmedim, 3=kararsızım, 4=beğendim 5=çok beğendim). Türk Sanat Müziği, Hip –Hop, Jazz, Latin, Rock, Metal, Pop, Türk Halk Müziği, Elektronik Müzik, Reggea, Batı Sanat Müziği, Arabesk ve Blues olmak üzere toplam 13 müzik türü seçilmiştir. Ölçeğin hazırlanmasında her müzik türünü temsil eden 3 parça seçilmiş ve 39 parçalık bir havuz oluşturulmuştur. Havuz oluşturulurken parçaların birbirlerinden öğeler içermemesine bir başka deyişle karışık tarz (cross-genre) olmamasına özen gösterilmiştir. Ölçekte tercihi etkileyeceği düşünülen diğer faktörleri (aşinalık, tempo, şarkı sözü, çalgı tınısı) kontrol altına alabilmek için parçaların olabildiğince vokal içermeyen ve birden fazla çalgı içeren kısımları seçilmiş, birbirine yakın tempolarda olmalarına özen gösterilmiş ve parçaların ortasından kesit alınmıştır. Ancak Rap müziğin tanımında yer alan "ritmik konuşma"(Ginocchio, 2007) zorunluluğu nedeniyle yalnızca bu müzik türünde sözler yer almaktadır. İki müzikolog, iki müzik eğitimcisi ve bir besteci olmak üzere beş öğretim üyesinin uzman görüşüne başvurularak her müzik türünü temsil eden 1 parça seçilip 13 parça elde edilmiştir. Ölçekte 13 farklı tür olduğundan ölçeğin uzun sürmemesi ve dinleyiciyi sıkmaması için parçalar kısa tutulmuştur. Parçalar müzik cümleleri göz önünde bulundurularak kesilmiştir ve uzunlukları 15 ile 27sn arasında değişmektedir.

2.2.2. Müzik Türü Saptama Ölçeği

Müzik Tercihi Ölçeği puan çizelgesine bir "türün adı" sütunu eklenerek oluşturulmuştur ve müzik örnekleri dinletilirken tercih ile aynı anda yanıtlanması beklenmiştir. Tür saptamada müzik türleri sadece genel müzik türleri olarak ele alınmış, alt türler göz önünde bulundurulmamıştır. Doğru saptanan müzik örneği 1 puan, yanlış saptanan veya hiç saptanamayan müzik örneğine 0 puan verilmiştir. Genel tür yerine ilgili alt türü yazan öğrenciye de puan verilmiştir. Parçalar sınıf ortamında müzik setinden ve audio formatında dinletilmiştir.

2.3. Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin çözümlenmesinde freakans, ortalama, yüzde, standart sapma ve t- testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerin her müzik türü için verdikleri puanlar toplanmış, ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak sıraya dizilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Müzik Tercihleri (N=205)

Müzik Türü	Toplam Puan	Ortalama	Standart Sapma
1.Blues	860	4,19	0,90
2.Jazz	824	4,01	0,90
3.Batı Sanat Müziği	813	3,96	0,93
4.Latin	800	3,90	1,05
5.Reggea	769	3,75	0,94
6.Rock	726	3,54	1,28
7.Türk Sanat Müziği	725	3,53	1,02
8.Pop	641	3,12	1,11
9.Metal	623	3,03	1,40
10.Arabesk	574	2,80	1,40
11.Elektronik	569	2,77	1,28

12.Türk Halk Müziği	560	2,73	1,24
13.Rap/Hip-Hop	520	2,53	1,14

Tablo 1'de örnek parçaların tercih ortalamalarına bakıldığında en çok beğenilen örneğin Blues türünde olduğu ve onu Jazz ve Batı Sanat Müziği türlerinin izlediği görülmektedir. En az beğenilen örnekler ise Elektronik, Hip-Hop ve Türk Halk Müziğidir.

Tablo 2. Öğrencilerin Tür Saptama Düzeyleri (N=205)

Müzik Türü	DOĞRU		YANLIŞ	
	f	%	f	%
1.Arabesk	168	82,0	37	18,0
2.Batı Sanat Müziği	165	80,5	40	19,5
3.Türk Sanat Müziği	150	73,2	55	26,8
4.Türk Halk Müziği	144	70,2	61	29,8
5.Metal	142	69,3	63	30,7
6.Rap/Hip-Hop	138	67,3	67	32,7
7.Jazz	134	65,4	71	34,6
8.Rock	127	62,0	78	38,0
9.Pop	120	58,5	85	41,5
10.Latin	110	53,7	95	46,3
11.Elektronik	109	53,2	96	46,8
12.Blues	70	34,1	135	65,9
13.Reggea	68	33,2	137	66,8

Tablo 2'de 13 örnekten en doğru saptanan türler Arabesk ve Batı Sanat Müziği olduğu görülmektedir. Bunları sırasıyla Türk Sanat Müziği, Türk Halk Müziği, Metal, Hip –Hop, Jazz, Rock, Pop, Latin ve Elektronik Müzik takip etmektedir. Tür saptamada en başarısız olunan türler ise Blues ve Reggea olarak saptanmıştır.

3.1. Tercih ve Tür Saptama Ortalamalarının Öğrencilerin Müzik ve Müzik Dışı Eğitim Görmelerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin örnek parçaları beğenme düzeyleri ve tür saptamaları ile müzik eğitimi alıp almamaları arasındaki ilişkiyi saptamak üzere t –testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Tercih ve Müzik Eğitimi

Müzik Türü	Bölüm	N	X	S	t	p
T.S.M.	MüzikBilimleri	72	3,30	1,09	-2,39	*,017
	Diğer	133	3,66	,96		
Hip Hop/Rap	MüzikBilimleri	72	2,48	1,16	-,46	,644
	Diğer	133	2,56	1,14		
Jazz	MüzikBilimleri	72	3,84	1,08	-2,01	,069
	Diğer	133	4,11	,78		
Latin	MüzikBilimleri	72	3,76	1,05	-1,39	,166

	Diğer	133	3,97	1,04		
Rock	MüzikBilimleri	72	3,88	1,13	2,90	*,004
	Diğer	133	3,35	1,32		
Metal	MüzikBilimleri	72	3,41	1,36	2,88	*,004
	Diğer	133	2,83	1,38		
Pop	MüzikBilimleri	72	3,01	1,13	-1,06	,288
	Diğer	133	3,18	1,10		
T.H.M.	MüzikBilimleri	72	2,83	1,17	,85	,391
	Diğer	133	2,67	1,28		
Elektronik/Dans	MüzikBilimleri	72	2,59	1,25	-1,46	,145
	Diğer	133	2,87	1,29		
Reggea	MüzikBilimleri	72	3,56	,94	-2,04	*,043
	Diğer	133	3,84	,93		
Batı Sanat Müziği	MüzikBilimleri	72	3,83	,99	-1,50	,134
	Diğer	133	4,03	,89		
Arabesk	MüzikBilimleri	72	3,00	1,26	1,50	,133
	Diğer	133	2,69	1,46		
Blues	MüzikBilimleri	72	4,16	,94	-,32	,742
	Diğer	133	4,21	,88		

**p< 0,05, df= 203,N=205*

Tablo 3'de müzik bilimleri bölümü öğrencilerinin Rock ve Metal müzik türlerinden örnekleri daha çok beğendikleri bulgusu gözlenmektedir. Buna karşılık müzik dışı eğitim gören öğrencilerinin ise Türk Sanat Müziği, ve Reggea türlerinde beğeni ortalamaları müzik öğrencilerine göre anlamlı derecede daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca müzik dışı eğitim görenlerin Rock ve Metal dışındaki tercih ortalamalarının genelde müzik bilimleri öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4. Tür Saptama ve Müzik Eğitimi

Müzik Türü	Bölüm	N	X	S	t	p
T.S.M.	MüzikBilimleri	72	,88	,31	3,85	*,000
	Diğer	133	,64	,47		
Hip Hop/Rap	MüzikBilimleri	72	,83	,37	3,69	*,000
	Diğer	133	,58	,49		
Jazz	MüzikBilimleri	72	,95	,20	7,61	*,000
	Diğer	133	,48	,50		
Latin	MüzikBilimleri	72	,84	,36	7,34	*,000
	Diğer	133	,36	,48		
Rock	MüzikBilimleri	72	,75	,43	2,87	*,003
	Diğer	133	,54	,49		
Metal	MüzikBilimleri	72	,95	,20	6,66	*,000
	Diğer	133	,54	,49		
Pop	MüzikBilimleri	72	,70	,45	2,66	*,007
	Diğer	133	,51	,50		
T.H.M.	MüzikBilimleri	72	,91	,27	5,23	*,000
	Diğer	133	,58	,49		
Elektronik/Dans	MüzikBilimleri	72	,76	,42	5,19	*,000
	Diğer	133	,40	,49		
Reggea	MüzikBilimleri	72	,56	,49	5,70	*,000
	Diğer	133	,20	,40		
Batı Sanat Müziği	MüzikBilimleri	72	,97	,16	4,65	*,000
	Diğer	133	,71	,45		
Arabesk	MüzikBilimleri	72	,97	,16	4,35	*,000
	Diğer	133	,73	,44		
Blues	MüzikBilimleri	72	,62	,48	6,98	*,000

	Diğer	133	,18	,39		

**p< 0,05, df= 203,N=205*

Tablo 4'de müzik örneklerinin müzik bilimleri öğrencileri tarafından diğer öğrencilere göre istatistiksel açıdan daha doğru saptadıkları görülmektedir.

3.2. Tercih ve Tür Saptama Ortalamalarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Öğrencilerin örnek parçaları beğenme düzeyleri ve tür saptamaları ile müzik cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi saptamak üzere t –testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Tercih ve Cinsiyet

Müzik Türü	Cinsiyet	N	X	S	t	p
T.S.M.	Kız	120	3,59	,99	,91	,363
	Erkek	85	3,45	1,07		
Hip Hop/Rap	Kız	120	2,52	1,11	-,17	,864
	Erkek	85	2,55	1,20		
Jazz	Kız	120	4,15	,76	2,4	*,020
	Erkek	85	3,83	1,05		
Latin	Kız	120	4,18	,94	4,7	*,000
	Erkek	85	3,50	1,07		
Rock	Kız	120	3,32	1,39	-2,9	*,004
	Erkek	85	3,84	1,04		
Metal	Kız	120	2,84	1,41	-2,42	*,016
	Erkek	85	3,31	1,34		
Pop	Kız	120	3,18	1,12	,86	,391
	Erkek	85	3,04	1,11		
T.H.M.	Kız	120	2,70	1,29	-,31	,750
	Erkek	85	2,76	1,17		
Elektronik/Dans	Kız	120	2,84	1,27	,87	,385
	Erkek	85	2,68	1,30		
Reggea	Kız	120	3,87	,88	2,25	*,029
	Erkek	85	3,57	1,00		
Batı Sanat Müziği	Kız	120	4,15	,87	3,62	*,000
	Erkek	85	3,69	,93		
Arabesk	Kız	120	2,75	1,40	-,60	,545
	Erkek	85	2,87	1,40		
Blues	Kız	120	4,17	,84	-,37	,707
	Erkek	85	4,22	,99		

**p< 0,05, df= 203,N=205*

Tablo 5'de dinletilen türlerdeki bazı örnek parçaların beğenilme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Kız öğrencilerin Jazz, Latin, Reggea ve Batı Sanat Müziği türlerindeki örnekleri erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde daha çok beğendikleri saptanmıştır. Erkek öğrencilerin ise Rock ve Metal müzik türlerindeki örnekleri kız öğrencilere göre daha çok beğendikleri saptanmıştır.

Tablo 6. Tür Saptama ve Cinsiyet

Müzik Türü	Cinsiyet	N	X	S	t	p
T.S.M.	Kız	120	,64	,48	-3,54	*,000
	Erkek	85	,85	,35		
Hip Hop/Rap	Kız	120	,57	,49	-3,65	*,000

	Erkek	85	,81	,39		
Jazz	Kız	120	,57	,49	-2,85	*,004
	Erkek	85	,76	,42		
Latin	Kız	120	,44	,49	-3,30	*,001
	Erkek	85	,67	,47		
Rock	Kız	120	,60	,49	-,68	,497
	Erkek	85	,64	,48		
Metal	Kız	120	,59	,49	-3,83	*,000
	Erkek	85	,83	,37		
Pop	Kız	120	,52	,50	-2,09	*,036
	Erkek	85	,67	,47		
T.H.M.	Kız	120	,62	,48	-2,92	*,004
	Erkek	85	,81	,39		
Elektronik/Dans	Kız	120	,43	,49	-3,43	*,001
	Erkek	85	,67	,47		
Reggea	Kız	120	,15	,36	-6,93	*,000
	Erkek	85	,57	,49		
Batı Sanat Müziği	Kız	120	,74	,43	-2,75	*,004
	Erkek	85	,89	,30		
Arabesk	Kız	120	,76	,42	-2,35	*,014
	Erkek	85	,89	,30		
Blues	Kız	120	,20	,40	-5,40	*,000
	Erkek	85	,54	,50		

**p< 0,05, df= 203,N=205*

Tablo 6'da tür saptamada Rock dışındaki bütün müzik türlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin tür saptama ortalamalarına bakıldığında tüm müzik örneklerini erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha iyi adlandırdıkları görülmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuçlarında dikkati çeken bir bulgu öğrencilerin müzik tercihi ve dinleme sıklığı açısından Türk Müziklerinin son sıralarda Batı Sanat Müziğini ise ilk sıralarda yer almış olmasıdır. İlgili alan yazına bakıldığında değişik kültürlerdeki katılımcılarla yapılan benzer çalışmalarda tam tersi yönde sonuçlara rastlanmıştır. Örneğin Morrison ve Cheung(1999), Hong Kong, Çin ve Amerikada yaptıkları çalışmada Çinli ve Amerikalı öğrencilerin kendi kültürlerine yakın örnekleri tercih ettiklerini saptamışlardır. Yine benzer şekilde Hui(2009), Macau'lu öğrencilerin kendi kültürlerine yakın yerel bir tür olan Cantopop'u diğer türlere göre daha çok tercih ettiğini saptamıştır. Ginocchio (2009)'nun çalışmasında da ilk sırada Jazz müziğin en son sırada da Batı Sanat Müziğinin tercih edildiği görülmektedir.

Stalhammer (2006), günümüzde kişilerin müziksel kimliklerini etkileyen üç büyük müziksel güç olduğunu ileri sürmektedir. Bunlar; 1) uluslararası müzik endüstrisi,2) kültürel geçmiş 3) öğrenme ortamıdır. Bu bağlamda müzik tercihinin bireyin içinde yaşadığı kültür içerisinde kendini ait hissettiği sosyal ortamda belirleyici rolü olduğu söylenebilir. Dolayısı ile sosyal kimlik bireylerin müzik tercihlerini etkileyen önemli faktörlerden biridir. Bu çalışmada Türk Halk Müziğinin son sıralarda yer alması, bu müzik türünün doğrudan sevilmediği sonucundan ziyade türü dinleyen kesime karşı olan önyargıdan kaynaklandığını düşündürtmektedir. Şenel ve diğ.(2011), 26 kişi ile görüşme yaparak müzik tercihleri ile önyargı arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Türk Halk Müziği dinleyen kesim için "yoksul", "eğitimsiz" ve "alt sınıftan" gibi yakıştırmalarda

bulunulduğuna yönelik nitel veriler elde etmişlerdir. Çalışmada ayrıca Batı Sanat Müziği için "eğitimli", "elit", "yüksek gelir düzeyine sahip" gibi yargılarda bulunulmuştur.

Bir diğer dikkati çeken bulgu ise müzik dışı eğitim görenlerin Rock ve Metal dışındaki tercih ortalamalarının genelde müzik bilimleri öğrencilerine göre daha yüksek olduğudur. Müzik bilimleri ders programında yer alan derslerin kuramsal ağırlıklı olması çok çeşitli müzik türlerini dinlemeyi zorunluluk haline getirmektedir. Bu dersler öğrencide müzik dinlemeyi bir keyif aracından çok üzerinde yazılması, konuşulması gereken bir yükümlülük aracı olarak görmelerine neden olmuş olabilir. Bu nedenle müzik bilimleri öğrencilerinin müzik tercihlerinde çok da özgür olmadıkları söylenebilir.

Tür saptamada beklenildiği üzere müzik bilimleri lehine sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre türleri daha iyi adlandırdığı göze çarpmaktadır. Bunun nedeninin örneklem grubunda çalgı çalanların ve müzik grubu olanların çoğunluğunu erkeklerin oluşturması olduğu söylenebilir. Mace ve diğ. (2011) de müzik eğitiminin tür adlandırma üzerinde etkili olduğunu kanıtlayan çalışmalarında müzik eğitimi alanların Batı Sanat Müziği ve Jazz türlerini, almayanların hip-hop türünü daha iyi adlandırdığı sonucuna varmışlardır.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili elde edilen sonuçlar tercihte; kız öğrencilerin Jazz, Latin, Reggea ve Batı Sanat Müziği türlerindeki örnekleri erkek öğrencilere göre daha çok beğendikleri, erkek öğrencilerin ise Rock ve Metal müzik türlerindeki örnekleri kız öğrencilere göre daha çok beğendikleri yönündedir. Mace ve diğ.(2011)'in çalışmasında Metal müziğin erkek öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği ve türün daha doğru saptandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Rock müziğin ilk sırada yer aldığı bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Ginocchio (2009), 176 üniversite öğrencisine 19 müzik örneği dinleterek farklı müzik eğitim tipleri ile tercihler arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında öğrencilerin Pop-Rock ve Hard-Rock türünü ilk sırada tercih ettiklerini gözlemiştir.

Sonuç olarak bu çalışmada müzik tercihleri ve tür saptama ile cinsiyet ve müzik eğitimi değişkenleri arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Çalışmada tercihleri ve tür saptamaları belirlemek için 13 tane genel müzik türü kullanılmıştır. Tür sayısı fazla olduğundan her türü temsil eden yalnızca bir adet müzik örneğine yer verilmiştir. Bundan sonraki çalışmada bu türlerden bir veya birkaç tanesi seçilerek türleri temsil eden örnekler artırılacaktır. Az sayıda tür ile ayrıntılı incelemelerde bulunarak daha geçerli bulgular elde edileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Droe, K. (2006) Music Preference and Music Education: A Review of Literature, *Applications of Research in Music Education, 24,* 23-32.

Demorest, S. M. & Schultz, S. J. M. (2004) Children's Preference for Authentic Versus Arranged Versions of World Music Recordings. *Journal of Research in Music Education,52*(4), 300-313.

Erdal, B. (2009) Müzik Tercihi ve Kişilik İlişkisi. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 35*(2) 188-196

Erdal, B. (2012) Müzik Tercihlerinde İnanç Biçimlerinin Rolü, III. Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu, *Müziği Algılamak, Sempozyum Tam Metin Kitabı,* Kütahya.

Fung, C.V. (1996) Musicians' and Nonmusicians' Preferences for World Musics: Relation to Musical Characteristics and Familiarity. *Journal of Research in Music Education, 44*(1),60-83.

Ginocchio, J. F. (2007) Fifth-Grade Listeners' Music Style Preferences: A Ranking of Contemporary Popular Music Styles and Comparison to Leblanc, 1979, *Contributions to Music Education, 35*, 9–21.

Ginocchio, J. F. (2009) The Effects of Different Amounts and Types of Music Training on Music Style Preference. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,182(Fall)*,7-18.

Gregory, D. (1994)Analysis of Listening Preferences of High School and College Musicians, *Journal of Research in Music Education,42*(4), 331-342

Hargreaves, D. J.; Comber, C.; Colley, A. (1995). Effects of Age, Gender, and Training on Musical Preferences of British Secondary School Students. *Journal of Research in Music Education, 43*(3),242-250.

North, A.C. and Hargreaves, D.J. (2007) 'Lifestyle Correlates of Musical Preference: 1.Relationships, LivingArrangements, Beliefs, and Crime', Psychology of Music35(1): 58–87.

Hui, W. V. (2009)Music Listening Preferences of Macau Students. *Music Education Research, 11*(4), 485-500.

LeBlanc, A. (1980) Outline of a Proposed Model of Sources of Variation in Musical Taste, *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 61* (Winter), 29-34.

LeBlanc, A. (1981) Effects of Style, Tempo, and Performing Medium on Children's Music Preference. *Journal of Research in Music Education, 29* (2), 143-156.

LeBlanc A.; Jin Y. C.; Stamou L.; McCrary J.(1999) Effect of Age, Country, and Gender on Music Listening Preferences, *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 141* (Summer), 72-76.

Mace, S.T.; Wagoner, C.L.; Hodges,D. ;Teachout, D.J ; (2011)Genre Identification of very Brief Musical Excerpts, *Psychology of Music ,40* (1,) 112–128.

Morrison, S.J., & Cheung S. Y. (1999)Preference Responses and Use of Written Descriptors Among Music and Nonmusic Majors in The United States, Hong Kong And The People's Republic of China, *Journal of Research in Music Education, 47*(1),5-17.

Price, H. E. (1986). A proposed glossary for use in affective response literature in music. Journal *of Research in Music Education, 34*, 151-159.

Stalhammar B. (2006). *Musical Identitties and Music Education*. Aachen: Shaker Verlag.

Şenel, O. ; Karşıcı, G.; Kutluk, F.(2011) Müzikte Önyargı: Kontrol Grubu ile Yapılan Çalışma. *Müzik ve Dans Araştırmaları Dergisi*, 1(2). 293-300 (Müzikte Temsil & Müziksel Temsil Uluslararası Sempozyum Bildirileri Dosyası).

Teo,T.; Hargreaves, D.; Lee, J.(2008) Musical Preference, Identification, and Familiarity: A Multicultural Comparison of Secondary Students From Singapore and the United Kingdom, *Journal of Research in Music Education, 56*(1),18-32.

SANAT EĞİTİMİNİN ETKİLİLİĞİNİ ARTTIRMADA MOTİVASYONUN ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. Ayşe GÜLER, Yrd. Doç. Şuayyip YÜCEL
Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Resim Anasanat Dalı, KIRIKKALE
ayse77guler@gmail.com,suayucel@yahoo.com

ÖZET

Bireyde olumlu yönde canlılık, istek ve yoğunlaşma eğilimini arttıran motivasyonun; elbette sanat eğitimi alan lisans öğrencilerinin üzerindeki etkisi de çok önemlidir. Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrencilerin sanatsal uygulamalarda kendilerine inanarak, şevkle ve özgüvenle bilgiyi derinleştirerek belirlenen hedeflere ulaşabilmesi amaçlanmaktadır. Bu hedefler ancak ilgili öğretim elemanlarının, iç ve dış kaynakların imkânlarını en verimli şekilde kullanarak, bir uyum içerisinde harekete geçirebilme yeteneğine sahip olabilmeleriyle mümkündür. Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrencilerin kendi istekleriyle ilgili alana başvurmaları ve özel yetenek sınavlarıyla seçilerek eğitimlerine başlamalarına rağmen, çoğunun sanatsal ifadelerini kazanmada yeteri kadar başarı sağlayamadıkları bilinen bir gerçektir. Motivasyonun plastik sanatlar alanlarında sanat eğitimi alan öğrenciler üzerine etkisi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, çok az sayıda araştırma olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sanat atölyelerinde kendi yaratıcı performanslarını en üst düzeyde ortaya koyarak, onlarda istek ve arzu uyandıracak güdüleyici etkinlikleri ve yöntemleri kullanmanın, öğrencilerin sanatsal ifadelerinde ne ölçüde verim sağlayabileceğinin incelenmesi bu araştırmanın problemidir. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin fikirlerini özgürce sunmalarına olanak sağlayan atölye ortamlarının düzenlenmesi, etkinliklerin değişik yöntemlerle sunulması ve gerçekleştirilmesi, teknolojinin alan ile bütünleştirilerek materyallerin üretilmesi ve en önemlisi öğrencilerin "*merak*" duygularının motivasyonla arttırılmasının önemini vurgulamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden genel taramadan yararlanılarak, veriler belgesel taramanın bir türü olan genel tarama ile elde edilmiş, ilgili konu üzerine literatür taramasıyla irdelenmesi hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, sanat eğitimi, sanat ve öğrenme

ABSTRACT

The effect of motivation increasing vitality, demand and concentration tendency on individuals in a positive manner is certainly very important on the bachelor degree students who take arts education. It is aimed at reaching determined objectives by believing themselves in arts applications and deepening knowledge with spirit and tendency for the students attending in Fine Arts Faculties. These objectives are possible only by usage of inner and outer sources in an efficient way by the related academicians and having the ability of enacting these in harmony. Although the students at Fine Arts Faculty apply for the field they have been interested in and start their education after they have been selected, it is a known reality that most of them do not have an adequate success in gaining their artistic expressions. When researches related to the effect of motivation on the students taking arts education have been examined, it is seen that there have been a few researches. The problem of this research is to examine in what extent the usage of incentive activities and methods which will awaken wish and enthusiasm of the students by using their best creative performances in the workshops and also in what extent they will provide efficiency on their artistic expressions. The aim of this research is to organize workshop environments providing presentation of the ideas of the students in an independent way, to present and realize the activities in different methods, to produce materials by integrating the field with technology and as the most important one to increase " curiosity" feeling of the students with motivation. The data in the research

has been provided by general survey which is a kind of documentary survey by benefiting general survey which is one of qualitative research methods in the research, and it is aimed at examining with literature survey on the related subject.

Key words: Motivation, arts education, arts and learning.

1.GİRİŞ

Yaşı ne olursa olsun öğrencinin öğrenirken eğlenmesi, öğrendiklerinin yaşamında yer bulması ve "*merak*" duygusunun öğrenme isteğinde her an itici bir kuvvet olması çoğunlukla hedeflenmektedir. Çocuğundan gencine, yetişkinine kadar herkes öğrenirken cesaretlendirilmek, deneyimlerini kalıcı kılmak ister. Sanat eğitimi; farklı disiplinlerle beslenen bilginin derinleşmesi, kişinin deneyimledikleri anı kavrayarak içselleştirmesiyle anlam kazanır. *Öğrenme isteği* "merak" duygusu ile güçlendirilerek öğrencinin yaşantısına dokunabilmelidir. Ne var ki, yaşı ne olursa olsun öğrenciler çoğu zaman kuramsal ve uygulamalı derslerde algılarını kapatarak isteksiz, sıkılgan bazen de vurdumduymaz duygularla bu süreci kendileri için verimsiz hale getirebilmektedirler. Okul yaşamının kişide zorunluluk hissi uyandırması çoğunlukla öğrenme, üretme eylemlerini bir görev haline de getirmektedir. Kimi zaman dış etkenlerden kimi zaman da kişinin içsel yapısından kaynaklanan bu yılgınlığın aşılması için çeşitli gereksinimler ortaya çıkmaktadır. Geçmişte sadece oyunlarla, kitaplarla, güzel sözlerle motive edilen gençler şimdilerde çağın gerektirdiği şekilde en son teknolojilerle eğitim veren, bilgiyi yaşamla bütünleştirerek gençleri motive eden kurumları tercih etmektedirler. Günümüzde gençlerin öğrenme süreçlerinde verimi arttıran ve eğlendiren farklı yöntemler kullanılmaktadır. Sanatsal etkinlikler ve çalışmalar için sayısız çeşitlilik sunan günümüz teknolojisi yöntemleri zenginleştirmektedir. Çağımızda gençlerin yeni teknolojilere olan düşkünlüğü ve bunu yaşamlarının her alanında kullanma alışkanlığı da alan uzmanlarına da teknolojiyi yakından takip etme ve kullanma zorunluluğu getirmektedir. Alkan'a (1996:16) göre küreselleşen toplumların en ileri düzeyde *"entelektüel teknolojiye"* sahip olduğu, bilginin çok daha hızlı ve kolay transfer edilebildiği çağımızda, artan eğitim ihtiyacına cevap verebilmek, eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere daha kaliteli biçimde götürebilmek için eğitim teknolojilerinin tüm olanaklarından etkili biçimde yararlanma gerekliliği gündeme gelmektedir. Loveless (1999) öğrencilerde tarayıcı, kamera ve çeşitli grafik yazılımları gibi dijital teknolojiler kullanmanın, görsel tasarımlarına anlam kazandırma ve yeni görsel tasarımlar oluşturma imkânı sağladığını savunmuştur. Bu şekilde öğrencilerin yenilikçi ve yaratıcı düşünmeleri teşvik edilmiş olacaktır (Akt:Karataş ve Özcan, 2010,227).

Bireylerin ilgi alanları onların motive edildikleri unsurları da etkilemektedir. Ancak gençlerin sadece gelişmekte olan eğitim teknolojileriyle motive edilebileceklerinin düşünülmesi de yetersizdir. Gelişen teknolojiyle eğitim hizmetlerindeki ihtiyaçların giderilmesi ile eğitimdeki standartların ve kalitenin sanat alanına adapte edilmesinin, öğrencilerde çağa uygun yeni yaşantılar oluşturabileceği vurgulanmalıdır. Sanatçı adayı yetiştirenkurumlarda da tüm olanakları kaliteli ve verimli bir şekilde kullanmak gereklidir. Öğrenciler belli bir yaşın üstünde olsalar da her zaman motive edilmeye ihtiyaç duydukları unutulmamalıdır. Özsoy ve Şahan'a göre (2009: 3) güzel sanatlar eğitiminde eğitim ve teknoloji dengesinin kurulabilmesi, yaşamla kişileri bir araya getirme ve sanattaki evrenselliğe ulaşma açısından önemlidir (Akt:Kızılca, 2007:5). Bu dengeyi kuran "*öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı*"nın, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, teknolojiyi etkin kullanma becerisine sahip,

evrensel değerleri benimsemiş bireyler için eğitim sürecinin her aşamasının, etkileşim içinde ve katılımı sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması olduğunu belirtmiştir (Akt:Doğan, 2011,140,142).

Her alanda olduğu gibi güzel sanatlar eğitiminde de gençlerin motive edilerek entelektüel seviyeye ulaşması amaçlanmaktadır. Her ne kadar sanatsal uygulamaların içten gelen bir istek ve şevkle yapıldığı düşünülse de, öğrencilerin kendi sanatsal ifadelerini oluşturana kadar ki süreçte sıklıkla moral bozukluğu, cesaretsizlik, çabuk vazgeçme ve içe kapanma gibi sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Güzel Sanatlar Fakültelerinde plastik sanatlar alan programlarının uygulama ağırlıklı olması, gençlerde sadece sanatsal uygulamaların yeterli olacağı hissini uyandırmakta ve okumayan, araştırmayan sadece uygulama yaparak sanatsal ifade kazanmaya çalışan entelektüel seviyeden yoksun öğrenci profili ortaya çıkarmaktadır.

Üniversitede geçirilen yıllar, öğrencilerin eğitimsel, sosyal ve kişisel yaşamlarında önemli deneyimler yaratan yıllardır. Öğrencilerin büyük bir kısmı ailelerinden ayrı olarak öğrenimlerini sürdürmekte, tanımadığı kişilerle ilişki kurma, barınma, beslenme, ekonomik zorlukları aşma, sosyal ve kültürel gereksinimlerini karşılama, gençliğin kendine özgü genel sorunları gibi önemli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Başarılı olmak için öğrencilerin üniversiteden akademik danışmalık, derslerin kalitesinin artırılması, alanında yetersiz olan öğretim elemanlarının değiştirilmesi gibi çeşitli beklentileri vardır. Brown'a (2004) göre üniversite öğrencilerinin öğretim üyelerinde aradığı en önemli özellikler; öğretim üyelerinin akademik konularına hâkim olması, öğrencilerle iletişim kurmaları, anlayış ve yakınlık göstermeleri, öğrencilerin sorularını yanıtlamaya istekli olmaları, öğrencilerin bilişsel düzeylerini dikkate alarak gerektiğinde, farklı örnek ya da yöntemlerle konuları açıklayabilmeleridir (Şahin, Fırat, Zoraloğlu&Açıkgöz, 2009, 1437-1438).

Sanat eğitimi veren tüm fakültelerde, öğrencilerin kendi istek ve arzularıyla bu bölümleri seçmeleri ve sınıf mevcutlarının azlığı eğitimcilerin öğrenciyle birebir ilgilenmesi içindir. Eğitimcilerin çok daha duyarlı olarak yumuşaklıkla öğrencileri motive etmeleri gereklidir. Ancak ülkemizde Güzel Sanatlar Fakültelerinde çoğu öğrencinin entelektüel seviyeye ulaşamadığı ve sanatsal bir ifade kazanamadığı görülmektedir. Gençler eğitim aldıkları sanat programını belli bir süre sonra sıradan görerek, ilgi ve şevklerini kaybetmekte yaptıkları işe yabancılaşarak rutine bindirmektedirler. Bunun birçok sebebi vardır.Weaver, (1997) bu sebepleri öğretmenin alan bilgisinin zayıflığı ve buna paralel olarak öğretim bilgisi, yöntem ve uygulama sorunları ile öğrencinin psikolojik, bedensel ve çevresel sorunlarına karşı sanat eğitimcisinin habersiz ya da duyarsız olmasından ortaya çıkan sorunlar olarak görmektedir. Ayrıca Weaver, bir sanat eğitimcisinin önemli, anlamlı bir iş yapmaktan aldığı özsaygı, gurur ve doğal istek duygularına seslenen çalışma faktörleri olarak içsel motivörleri göstermekte ve kendi deneyimlerinin dışsal motivörlerden herhangi birisinin (olumlu ya da olumsuz) davranışlarını daha yumuşak, içsel motivörlere kıyasla çok daha güçlü biçimde etkilediğini ortaya koyduğunu ileri sürmektedir. Artut ise (2001)sanat eğitimde finansal koşulların, teknolojik olanakların yokluğunun ya da yetersizliğinin, bu derslerden alınacak verimi de doğrudan olumsuz etkilediğini belirtmektedir (Akt:Kaya, 2006, 46-48). Ayrıca öğrencilerin ders çalışmayı bilmemeleri, yetersiz, düzensiz, zamansız ve ders geçmek için çalışmaları; derslere ilgisizlik, güdüsüzlük, tembellik; devam zorunluluğu; öğretimin kalitesinin düşüklüğü, yetersiz ve ezbere dayalı eğitim, gereksiz bilgi yükleme ile bilimsel atmosferden yoksunluk; yetersiz mesleki eğitim, derslerin iş hayatına uygun olmaması ve yeterli oranda uygulama yaptırılmaması da diğer önemli sebeplerdir (Şahin, Fırat, Zoraloğlu&Açıkgöz, 2009:1443).

Güzel Sanatlar Fakültelerinde plastik sanatlar alan programlarının kuramsal ve uygulamaya yönelik hedeflerinin etkililiğini arttırarak daha ileriye uzanabilmek ve ilgili bölümler arasında ortak estetik algılar kazandırabilmek için öğrencilerin motive edilmeleri şarttır. Gençlerin, onları motive eden, ileri görüşlü nitelikli eğitimcilere ihtiyacı vardır.Zoraloğlu'nun gerçekleştirdiği bir çalışmada; **öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar** kategorisinde öğretim elemanlarıyla ilişkiler ve yetersiz iletişim, öğretim elemanlarının yetersizliği, ilgisizliği, anlayışsızlığı ve yeterli danışmanlık hizmetinin (akademik, psikolojik) verilememesi, öğretim elemanlarının tutumu; adil davranmamaları, ayrımcılık ve baskı yapmaları, öğrencilere saygı göstermemeleri yer almaktadır. Açıkgöz'ün (1993) araştırmasında ise üniversite öğrencileri, öğretim elemanlarını genel olarak "orta" düzeyde değerlendirmiştir. Ayrıca bu kategoride "**Doyumsuzluk"** başlığındaokuduğu bölümden memnuniyetsizlik, eğilimine ve yeteneklerine uygun olmayan, istemediği ve bilmediği bir bölümde okuma; beklentilerin karşılanamaması, üniversiteden umdukları şeyi bulamamak ve hayal kırıklığı gibi sorunlar yer almaktadır. "**Amaçsızlık ve Entelektüel Olmama"** kategorisinde ise; öğrencilerin herhangi bir amaç ve ideallerinin olmaması, hedef belirlememe ve okumak için okumadır ve öğrencilerin entelektüel olmamaları, kendi fikirlerinin olmaması, bilinç ve kültür düzeylerinin düşük olması, üniversiteye sadece meslek edinme amacıyla gelmeleri başlıca sorunlardandır (Şahin, Fırat, Zoraloğlu&Açıkgöz, 2009, 1444-1446).

Problem Durumu

Plastik sanat programlarında eğitim alan öğrencilerin motivasyonlarının arttırılmasına yönelik farklı yaklaşımların irdelendiği araştırmalar incelendiğinde bunların sayısının çok az olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sanat atölyelerinde kendi özgün performanslarını en üst düzeyde ortaya koyarak onlarda istek ve arzu uyandıracak motive edici etkinlikler gerçekleştirebilmenin, öğrencilerin sanatsal ifadelerinde ne ölçüde verim sağlayabileceğinin tartışılması bu araştırmanın problemidir.

1.1. Araştırmanın Amacı

İstekleri ve yetenekleri doğrultusunda seçilen öğrencilerin; tüm öğretim yaşamları boyunca üretken ve başarılı olmak istedikleri bilinmesine rağmen sürecin bu şekilde sonuçlanmadığı bilinmektedir. Öğrencinin "*merak"* duygusunun tetiklenerek, motive edilmesinde öğretim elemanlarının yaratıcılığı, araştırmacı kimliği, canlılığı, pozitif kişiliği çok önemli yer tutmaktadır. Öğrenciler alan uzmanlarından beslenerek, öğrenmeyi öğrenmelidirler. Onların özgün fikirlerini özgürce sunmalarına olanak sağlayan atölye ortamlarının düzenlenmesi, etkinliklerin farklı yöntemlerle gerçekleştirilmesi, teknolojinin alan ile bütünleştirilerek eğitim materyallerinin üretilmesi ve en önemlisi öğrencilerin bilgiyi derinlemesine işlemelerinde ısrarcı olmalarına yardımcı olarak öğrenme isteğinin motivasyonla arttırılmasının önemini vurgulamak bu araştırmanın amacıdır.

1.2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, betimsel tarama yöntemi kapsamında ilgili literatürün üzerinde yoğunlaşan kuramsal-çözümleyici bir yöntem kullanılmıştır. Veriler belgesel taramanın bir türü olan genel tarama ile elde edilmiş, sanat eğitiminde öğrencilerin yaratıcılıklarının arttırılması ile sanatsal ifadelerini kazanmada motivasyonun önemini değerlendirilmiştir.Böylece bugünün ve geleceğin sanatçı adaylarının eğitimi üzerinde olası motivasyonu arttırıcı etkileşimler ve yönelimler üzerindeki tespitlerin önemi vurgulanmıştır Bulgular aşağıda detaylandırılmaya çalışılmıştır.

1.3. Sanat Öğretiminde Motivasyonun Önemi

Kişiyi belirli bir amaç için harekete geçirerek, bireyde olumlu yönde canlılık, istek ve yoğunlaşma eğilimini arttıran motivasyonun; elbette sanat eğitimi alan öğrenciler üzerindeki etkisi de çok önemlidir. Bir sanat programının ilgili alanında okuyan genç sanatçı adayları için, sanat öğretiminin en önemli amaçlarından biri bireysel (sanatsal) farklılıkları ortaya çıkarmaktır. Bu sanatsal ifade önce kişinin düşünme tarzında belirerek, şimşek gibi çakan yaratıcı fikirlerle ve yeni tasarıları planlayarak sanatsal çalışmaları oluşturur. Baltacıoğlu, üretime ve yaratıcılığa dayanan bir eğitim sistemini savunan, eğitimde güzel sanatların önemini ilk defa ileri süren ve savunan eğitimcilerimizden biridir (Akyüz, 1999; 275). Ona göre, sanatçı eğitiminin amacı; "...sanatçının dışında var olduğu sanılan sanat duygusunu, sanat düşüncesini vermek değil, doğrudan doğruya sanatçı kişiliği yaratmaktır (Baltacıoğlu, 1964; 96). Baltacıoğlu, eğitim işini bahçıvan işine benzetir. Bahçıvanın yapacağı iş elma ağacına armut verdirmek değildir. Elma ağacına elma vermeyi öğretmek de değildir. Bahçıvanın görevi, elma ağacının elma vermesi için gerekli dış şartları sağlamaktır. Toprak, hava, güneş, su ve gübre gibi ihtiyaçları sağlanınca ağaç meyvesini kendi kendine verecektir. Eğitim işi de böyledir. İnsan dışarıdan yetiştirilemez. Yetişme şartları varolunca insan kendi kendini yetiştirir (Baltacıoğlu, 1967; 41, Akt:Dikici, Tezci, 2002, 241).

Eğitim, kültürel değerlerin aktarılması için bir araç olarak düşünülse de, bireyin potansiyelinin geliştirilmesi için de önemli bir role sahiptir. Bu potansiyeli ortaya çıkarmak veya sosyalleşmek için bireyin *"içsel"* motivasyonu gerekir. Yoksa eğitim, bazı durumlarda yetişkinlerin bir dayatması veya otoritenin uyguladığı bir tür ehlileştirme aracı olabilir.Öğretim, eğitimin yalnızca bir parçasıdır. Bütünün içinde bir kısımdır. Fakat aynı zamanda eğitimin kurumsallaşmasını da sağlar. Birini eğitmek için, ona öğretmek gerekir (Yıldırım, 2009, 638). Karataş ve Özcan (2010, 226) yaratıcılığın; sadece orijinal bir ürün ortaya koymak olmadığını, bilinen mevcut bilgilerden yeni sentezler yapma, sorunlara farklı çözüm yolları üretme, yeni durumlara kolayca uyum sağlama ve nesnelerin işlevlerini alışılagelmişin dışında düşünmek olduğunu vurgulamıştır. Güzel sanatlar eğitiminde öğrencilerin bireysel yaratıcılıklarını estetik olgunluğa ulaştırmak ve onları özgün düşünceye sevk etmek esastır. Günümüzde güzel sSanatlar alanında, lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretim gören öğrencilerin, yaratıcılıklarının gelişmesi ve özgün eserler üretebilmesi için bireysel projeleri üzerinde; farklı süreler boyunca, farklı zamanlarda, farklı yerlerde veya sıklıkta çalışma yapması gerekebilmektedir. Diğer yandan kişilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, mesleki yetenekleri ve çalışma performansları birbirinden farklıdır. Bu nedenle sanat alanlarında özellikle lisans ve yüksek lisans programlarında, öğrencinin bireyselliğini, ihtiyaç ve tercihlerini merkeze alan öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı temel alınmaktadır (Doğan,2011,141-142).

Öğrencilerin gerçekleştirecekleri, özgün proje ve çalışmalarda kendilerine inanarak, şevkle ve özgüvenle bilgiyi derinleştirerek performanslarını arttırarak belirlenen hedeflere ulaşabilmesi amaçlanmaktadır. Bu hedefler ancak sanat eğitimcilerinin, iç ve dış kaynakları bütün imkânlarını kullanarak, bir uyum içerisinde harekete geçirebilme yeteneğine sahip olabilmeleriyle mümkündür. Bu konuda Lowenfeld, sanat öğretiminde sanatsal deneyimlerin göz ardı edilmemesi, öğrenme sürecinin deneylerden ve sanatsal ortamlardan izole edilemeyeceğini ve öğrenme sürecini aktif hale getirmek, farklı konu parçalarının anlamlı hale dönüştürülmesinde öğretmenin önemli bir rolü olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Ona göre, öğrenciler yeni bilgi ve deneyimleri ancak eski bilgi ve deneyimleriyle bağlantı kurabiliyorsa anlamış demektir ve sanat öğretimi

uzun, planlı, sistematik ve organize bir süreci gerektirir. Gökay (2005) ise sanat öğretmeninin sanatsal konularda öğrencilerine yararlı olmak için öğrettiği sanatın tekniğini ve konusunu bilmek zorunda olmasının yanı sıra, yeni fikirler oluşturabilme gücüne de sahip olası gerekliliğini savunmuştur. Sınıftaki olumlu atmosferin oluşumunda öğrencilerin eğitimcilerin öğretme hevesini hissetmeleri de büyük etken olmaktadır (Akt:Kaya, 2006, 37, 43).Güzel Sanatlar Fakültelerindeki öğrencilerin sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel özellikleri, kullanılan öğretim yöntemleri, materyaller, uygun konuların seçilmesi, sanatsal etkinliklerdeki zaman yönetimi, atölyelerin fiziki durumu, öğretim elemanının fiziki (heyecanı, vücut dilinin) canlılığı, giyinişi, davranış ve hareketlerindeki eksiklikler ile öğrencilerinbireysel ihtiyaçların giderilmemesi önemli sorunlar oluşturabilir. Sanat öğretiminde yaratıcı, üretken, estetik beğeni kazanmış, sanatsal ifadesini geliştirmiş bireyler yetiştirilmesi için onların iç dinamiklerinde itici güç olmak olmak bir eğitimci için gurur vericidir. Öğrencilerin tüm duyu organlarını harekete geçirerek algılaması, yaptıkları çalışmaları tanımlaması, organize edebilmesine ortam sağlamak biz eğitimcilerin asıl görevidir. Bu nedenle alan uzmanları etkin, işbirlikçi, güdüleyici, iletilim kurabilen duyarlı bir kişi olmak zorundadır. Bu özellikler onun, aynı zamanda öğrencilerine, bir lider, bir rehber olmasını gerektirir ki bu da bilgiyi öğrenciye öğretmekten ziyade, öğrenciye ihtiyaç duyacağı bilgileri nereden bulacağını, problemleri çözmede kendisine yardımcı olacak düşünce yapısını kazandırarak öğrenmeyi öğretme biçiminde bir gelişim sağlar. Öğretmen birçok yönüyle öğrencisini tanımak zorundadır. Öğrencilerin bireysel özellikleri, yas grupları, algılama düzeyleri, ekonomik ve kültürel durumları, sağlık sorunları öğrenme eyleminde belirleyici unsurlardır (Kaya, 2006, 43).

SANATSAL ÖĞRENMEDE MOTİVASYON

İnsanların davranışları, kendisini gerçekleştirmede nasıl önemliyse, bu davranışları harekete geçiren güdülerin, tanınması da bir o kadar önemlidir. Bireyleri istendik davranışlara yönlendirmek için toplumun aile, çevre ve okul gibi kurumlara yüklediği görevlerin; anlamlı, üretken ve yaratıcı bir şekilde gerçekleşmesi için *motivasyon* kavramı üzerine bir çok çalışmalar yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. Motivasyon, teşvik etmek, harekete geçmek anlamlarına gelen Latince "movere", İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türemiştir. Türkçede karşılığı; güdü olarak da bilinmektedir. "*Motivasyon*" ya da "*güdüleme*", bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güçtür. Harekete geçirici, hareketi devam ettirici, hareketi veya davranışları olumlu yöne yöneltici özellikleri vardır. Bu tür davranışların yapılışındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişim ve dağılmaya karşı dirençleri, devam süreleri bu davranışların motive edilmiş olduklarını gösterir. Bu nedenle bu kavram, psikologlar tarafından genellikle hedefe yönelik bir davranışlar dizisini başlatan, yönlendiren, devamını sağlayan ve neticede durduran bir süreç zinciri olarak anlaşılmaktadır (Kaplan, 2007, s:3,6-7).Güdülenmiş ile güdülenmemiş öğrenci davranışları arasında önemli farklılıklar vardır. Güdülenmiş davranışların yönü bellidir, büyük bir enerji ile yapılır. Hareketlerde kararlılık, devamlılık ve ısrar vardır (Keskin, 2009,s:2).

Dışsal motivasyon kişiye dışarıdan gelen ödül, ceza gibi etkilerle, içsel motivasyon ise, kişinin ilgi, merak, ihtiyaç, arzu gibi içinden gelen etkilerle ortaya çıkarak, merak, bilme ihtiyacı, öğrenerek kendine yetme ve gelişme isteği oluşturur. Dışsal ve içsel motivasyon zamanla ve değişen durumlarda farklılaşabilir. Öğrenci bazı derslerde yalnızca iyi not almak için çalışırken, bazı derslere ise sevdiği için içsel olarak motive olabilir. Araştırmalar içsel olarak motive olmuş öğrencilerin sadece dışsal motive olmuş öğrencilerden daha yüksek başarıya ulaştıklarını göstermektedir (Yüksel, 2004: 105-107). Öğrencinin başarılı olma gereksinimi, okumaya ve öğrenmeye olan ilgisi, kendisine bir amaç belirleyip belirlemediği, amaçlarının gerçekçiliği ve işlevselliği,

geçmiş başarı ve başarısızlığını hangi değişkenlere yüklediği, öğrenebilme konusunda kendine ilişkin yeterlilik algısı ve neden öğrendiğine ilişkin bilişlerinin tümü onun "güdülenme düzeyini" etkilemektedir (Bozanoğlu, 2005, Akt:Şahin, Çakar, 2011, 523**)** Eğer öğrenciler bir etkinliğe katılarak ihtiyaçlarının karşılanacağını anlarlarsa ve etkinlikler, öğrencilerin ihtiyaçlarını açıkça karşılayan hedeflere ulaşmalarını sağlayacak şekilde düzenlenirse, öğrenciler öğrenme etkinliklerine içten güdülenmiş olarak katılabilirler (Öncü, 2004: 175). Ryan ve Deci (2000, sf:71), bireylerin sadece etkinlikler ve aktiviteler için, onların kendi ilgileri edebiyat ya da estetik değerler gibi düzenlenen etkinliklerde içsel motive edilmelerinin önemini vurgulamıştır. **(**Akt: Isıksal, 2011, 573**).** Yılmaz (2010:200) sanat derslerinde, motivasyonu sağlamış bir öğrencinin motivasyonu olmayan öğrenciden şu yönlerden farklı olduğunu belirtmiştir;

1-İlgi duyar

2-Dikkat eder

3-Çaba göstermeye isteklidir.

4-Etkinliğe zaman harcamaya isteklidir.

5-Konsantrasyon düzeyi yüksektir.

6-Etkinlik esnasında karşılaştığı güçlüklerle mücadele eder, problemleri çözmeye çalışır.

7-Kararlıdır, sonuca gitmede ısrarlı davranır.

8-Taklit ve kopyaya yönelmez, özgün ürünler ortaya çıkarır.

9-Hayal gücünü kullanır, çalışmalarında imge zenginliği görülür.

10-Farklı yaklaşımlarda bulunur.

Pek çok araştırmacı içsel motivasyonun dışsal motivasyona oranla daha etkili olduğunu savunmaktadır. Rinne'e (1997) göre, öğrencinin güdülenmesinde öğretmenin ders içeriği ile ilgili konuşmasından daha çok, öğrencinin ders içeriğine ilişkin tepkisi önemlidir. Öğretmen her ders için içsel çekicilik araçları geliştirebilmelidir. İçsel motivasyon araçları şunlardır: ***Yenilik, güvenlik, tamamlama, uygulama, sezinleme, sürpriz, karşı koyma, geri bildirim, özdeşleşme, yarışmadır***(Çelik, 2003: 147-152). Eggen ve Kauchok'e (2001) göre ise öğrenci motivasyonunu artırmada; öğrenen odaklı sınıf modelinin, dört öğesi olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1) **Kendini Düzenleyici Öğrenci**: Hedef belirler, hedeflerini ayarlar, biliş ötesini ve stratejileri kullanır.

2) **Öğretmen Karakteristiği**: Öğretmenin coşkulu ve istekli olması öğrencilerin motivasyonunu ve beklentilerini artırır.

3) **Okul ve Sınıf Ortamı**: İyi bir öğrenme ortamı; heyecan verici, eğlendirici, teşvik edici, Öğrenme fırsatlarının tanındığı; bilgiye kolay ulaşma imkânlarının, denenmiş alıştırma ve problemlerin ve neyin nasıl yapılabileceğinin çoğu zaman birebir gösterilmesi yoluyla etkili bir şekilde sunulduğu yerdir. Sınıf ve okul değişkenleri Öğrencinin motivasyonunun artırılması için öncelikle düzen ve güven verici olmalıdır. Öğrenci başarılı olduğu zaman tekrar başarılı olma olasılığı da artar (Çelik, 2003: 139)

4**) Öğretimsel Değişkenler**: Öğrenci aktif olduğunda güdülenme yüksek olur. Karara katılım da öğrencilerin değer sistemlerine, zihinsel yapılarına ve motivasyonlarına olumlu yönde etki etmektedir (Batlaş, 2002:171, Akt: Akbaba, 2006, 346)

Eğitimin her alanında farklı disiplinlerden beslenen öğrencilerin hangi yaşta olursa olsun "yönlendirilme", "teşvik edilme" "bir şeyi yapmaya istek duyma" eğilimlerinin ilgili alan uzmanlarınca beslenmesi gerekmektedir. Bu sayede öğrenme sürecini yaşayan öğrenci neyi neden yaptığını anlamlandırarak, zihninde açıklığa kavuşturacaktır. Öğrencilerin yaptıkları işle ilgili neler hissettikleri, bu süreci özümsemeleri için alan uzmanlarının onlara davranışları çok önemlidir. Öğrenme sürecinde öğrenciler eğitimcilerin ortağıdır. Bu ortaklıkta öğrenciler arkadaşlarının yanında aktif bir rol oynamak ister, bunu başarması için onların öğrenme ihtiyaçlarının iyi bilinmesi gerekmektedir. Ancak öğrencinin neye ihtiyacı olduğu bilinirse her öğrencinin kişisel gelişimini sağlamak için uygun öğrenme çevresi oluşturulabilir. Öğrenciler ilgi duydukları merak ettikleri konuları daha kısa sürede öğrenirler ve heyecanlanırlar. Öğrenci, motive olduğu ölçüde daha başarılı olmaktadır. Diğer bir deyişle; motivasyon ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu durumda öğrenme sürecinde yeterince güdülenmemiş her öğrenci, öğrenmeye hazır gelmemiş demektir. Eğitim kurumlarında öğrencilerin kiminin sanatsal uygulamalarda üretmede istekli oldukları gözlenirken, kimi öğrencilerin ise aynı konuda şevksiz, meraksız ve sıkılgan oldukları görülmektedir. Aynı ortamda aynı dersi alan öğrenciler arasındaki bu fark güdülenme isteğinin eksikliğinden gelir. Bu isteksizliği en az düzeye indirmek motivasyonun, öğrenciye pozitif enerji yansıtarak, süreç için meraklı ve istekli olmasıyla alt edilebilir.

Bir kişide "inanmayı", "özgüveni" ve "gizli yetenekleri ortaya çıkarmayı" sağlayan motivasyonun bireylere neler kattığı düşünüldüğünde her alanda olduğu gibi, sanat eğitimi alanında da şüphesiz yaratıcılığı tetikleyen katkısı olacaktır. Güdülenmiş davranışta ilgi duyma ve dikkat etme de süreklilik; davranışın yapılması için çaba göstermeye ve gerekli zaman harcamaya isteksizlik; konu üzerinde odaklaşma, kendini verme ve güçlüklerle karşılaştığında istenilen davranışı yapmaktan vazgeçmeme, sonuca gitmede ısrarlı olma ve kararlılık gibi olumlu davranışlar mevcuttur (Keskin, 2009,3)

Üretim tüm sanat disiplinlerinde olmazsa olmaz bir olgudur. Sanat eseri denilen şeyin birçok uygulama sonucunda oluşan ürünün birden fazla deneme ile elde edilmesi ve özgünlük aşamasına ulaşması tüm sanat kurumlarının üzerinde durduğu önemli bir niteliktir. Bu nitelik-sanatçı ilişkisi kaçınılmazdır ve daha içsel gereksinimlerin ortaya çıkması için sanatçının davranışlarını yaratıcı bir edime motive eden etkileşimler vardır. Farklı birçok disiplinle ilişki içerisinde olan Güzel Sanatlar Fakültesi öğrencilerinden her birinin farklı şiddette ihtiyaç, hedef ya da gerçekleştirdikleri sanatsal etkinliklere karşı arzuları bulunmaktadır. Elbette motivasyon, bu arzuları uyararak, öğrencilerde "*merak"* duygusunu harekete geçirerek onların sanat alanındaki tüm performanslarının yoğunlaşmasını sağlayacak bir kavramdır. Böylece öğrencilerin, algılama gücünü attırmak, düşünsel olarak derinleşmelerini sağlayarak yaratıcı süreci verimli ve etkin kılmak mümkün olacaktır. Bu sayede belli bir disiplinle karşımızdaki kişiyi gerçekleştirdiği sanatsal proje ve uygulamalara yönelterek, organize olmasını sağlamış oluruz. Uyarılmayı kolaylaştıran bu evre istek ve şevkle sonuçlanan bir süreci bize deneyimlenir. Öğrencilerin kendi sanatsal ifadelerini keşfetmede yukarıdaki üç kavramın kişide belirmesi yaratıcılığı besleyen temel unsurlardır. Sanat eğitimi alan öğrencilere pozitif yaklaşırsak, gerçekleştirdikleri çalışma ve projeleri takdir ederek cesaretlendirirsek, onların bizler için özel olduğunu hissettirerek saygı duyarsak yaptıkları her işe dört elle sarılacaklardır. Davranışların, yaşamdaki devamlılığını sağlayan, hızını,

güçlü ve zayıf taraflarını belirleyen etkenler, içten ya da dıştan gelen çeşitli faktörlere bağlıdır. Bilinçli davranış kazandırma etkinliği olan eğitimin, bireylere olumlu davranış kazandırma ve bu davranışları çoğaltıp devam ettirme görevi için bireyi içten ya da dıştan motive etme yöntemleri gereklidir. Wolker (1984)'a göre, yeni, beklenmedik, şaşırtıcı, kuşkulu, çelişen durumlar yaratıp, arama ve bulma merak oluşturulmakla öğrenci güdülenebilir. Bunlar, öğretmenin yaratıcılığına ve ön hazırlığına bağlıdır (Başar, 1999: 11, Akt: Akbaba, 2006, 354). Bazı öğrenciler istedikleri hâlde ders çalışamazken, bazıları çok uzun süreler çalıştıkları hâlde öğrenememektedirler (Açıkgöz, 2007). Başararak öğrenmenin tadını alan öğrenciler her yeni öğrenmede bu heyecanı arayacaklardır. Öğrencilerin yeni bir şey öğrendikleri zamanki sevinçleri içsel motivasyona örnektir.

Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Sanat Öğretimindeki Sorunları

1-Sanat Atölyelerinin Tasarlanmasındaki Eksiklikler

Güzel Sanatlar Fakültelerinin plastik sanatlar alanı lisans öğrencilerine uygulamalı dersler sanat atölyelerinde verilmektedir. Dolayısıyla atölyelerin, çalışma ortamı açısından günümüz şartlarına uygun olarak tasarlanması gerekmektedir. Amaca uygunsuz, ergonomik tasarımdan yoksun, birbirinden uzak atölyeler öğrencileri cezp etmediği gibi ilgilerinin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Atölyelerin, aydınlatma, ses yalıtımı, havalandırma, ısınma gibi fiziksel gereksinimlerinden birinin eksikliği ya da atölyelerde öğretim elemanının odasının olmaması, öğretim elemanının sürekli atölye dışında bulunan odasına gidip gelmesi, üretime hazır olan öğrencilerin sorular sormak istediğinde atölye ortamından dışarıya çıkmaları onların motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır.

2-Sanat Atölyelerinde Yeterli Sağlık ve Güvenlik Önlemleninin Alınmaması

Plastik sanatlar alanında öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmalarda birçok farklı malzeme kullanmaları gerekmektedir. Sanat atölyelerinde öğrencilerin sağlığının ve güvenliğinin korunması ve bunlara yönelik düzenlemelerin yapılarak gerekli tedbirlerin alınması herşeyden önce gelmektedir. Eğer öğrencilerin sağlığı ve güvenliğine öncelik verilmezse gerçekleştirilen çalışmaların hiçbir önemi yoktur. Özellikle öğrencilerin yanıcı, uçucu sıvıları ve diğer sentetik malzemeleri tanıması sağlanmalıdır. Ortamın sıklıkla havalandırılması, malzemelerin kokusundan rahatsız olmamalarının öğretilmesi çalıştıkları sürece onların sıkılmadan rahatsız olmadan işe odaklanmalarını sağlayacaklardır.

3-Uygulamalı Derslerde Araç ve Gereç Eksikliği ile Eğitim Teknolojilerinin Az Kullanılması

Öğrenim amaçlı uygulamalı bir atölyede ortak kullanıma açık araç ve gereçlerin öğrenci mevcuduna göre sayısal azlığı, öğrencinin yapacağı çalışmayı ertelemesine dolayısıyla birlikte çalışma isteğinin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Uygulamalı sanat derslerinin yapıldığı ortamlarda öğrencilerin özellikle ihtiyaç duydukları birçok malzemeye anında ulaşabilmeleri çok önemlidir. Sanatsal çalışmalar ve projelerin üretilmesi aşamasında yaratıcılığın bir sınırı olmadığından başlanan malzeme çoğu zaman o anda desteklenen birçok farklı malzemeyle sonuçlanmaktadır. Sanat atölyelerinde öğrencilerin örnek çalışmaları anında gösterebilmeleri için mutlaka bir bilgisayar ve projeksiyon bulunmalı, ulusal ve uluslararası düzeydeki sanat eserlerinin sürekli izlenebilmesi için atölye ortamlarında internetin bulunması gereklidir. Kimi zaman öğrenciler alan uzmanına zihinlerindeki projeleri anlatırken bu yaklaşımı kullanmak isterler. Ayrıca onların işlerini kolaylaştıracak farklı

temel araçların ortamda olması sağlanmalıdır. Çalışırken o şevk ve heyecanla malzeme arayışına girmek, onları sıkmakta, yormaktadır. Atölye ortamına temin edilecek müzikler, cetveller, atık malzemeler, makas ve cetveller, farklı modeler, farklı boyalar onları güdülecektir.

4-Kütüphanelerin Yeterince Kullanılmaması

Sanatsal çalışmalarda hayal gücünün ve yaratıcı yetinin harekete geçirilebilmesinde motivasyonun önemi oldukça büyüktür. İster çocuk olsun ister yetişkin sanatsal çalışmalar öncesi ve sonrasında motivasyonu sağlamanın bir yolu da edebiyat ürünlerinden yararlanmaktan geçer (Yılmaz,2009: 789). Sanat fakültelerinde okuyan öğrencilerin önceliği kendi alanlarıyla ilgili geçmiş ve güncel eserlere yazılara ve çeşitli kaynaklara ulaşmaktır. Öğretim elemanlarının kütüphanelerden uzmanlık alanlarına göre düzenli kitap istemeleri sanat kitaplarının zenginleşmesini sağlayacaktır. Özellikle sanat kitaplarının yanında gelişen teknolojiyle birlikte birçok görsel ile yüksek ses ve görüntü çözünürlüğüne sahip taramalar ulusal ve uluslararası veritabanlarında mevcuttur. Çoğu üniversitenin sanat veritabanları çok verimli kullanılırken birçok yerde bunların varlığı dahi söz konusu olamaktadır. Yeni veri tabanları içerdikleri programlara göre öğretim elemanı ve öğrencilere mevcut olan eserlerden sunumlar hazırlama ve bunları sunma izni vermektedir. Öğrencilerin düzenli olarak bu kitaplarla ve veritabanlarıyla işbirliği sağlanmalı ve ödevler verilmelidir. Birçok öğretim elemanı teorik derslerini kütüphanelerde kaynak kitaplarla gerçekleştirerek öğrencileriyle sanat sohbetleri gerçekleştirerek onları güdüleyebilirler.

5- Sanat Gezilerinin Seyrekliği

Lisans düzeyi sanat öğrencilerinin birçoğu alanıyla ilgili (resim, heykel, seramik, müzik, bale, v.b) sanatçıların ürünlerini hep kitap ve sanal ortamda dinlemekte ya da görmektedirler. Röprodüksiyonlar her ne kadar öğretici olarak kullanılsa da, gerçek sanat eserinin verdiği etkiyi veremez. Bu nedenle müze ve sanat galerisi gezilerinin zorunlu olduğu bir müfredat oluşturulmalı ki öğrencilerin bu atmosferde açılan algılarıyla atölyelerine döndüklerinde daha yaratıcı çalışmalar ortaya koyabilmeleri beklensin. Öğrencilerle öncelikle kendi bulundukları illerde daha sonra çevre illerden başlayarak birçok farklı yere düzenli geziler düzenlenmelidir. Tarihi yerler, müzeler, sanat galerileri öğrencilerin sanatsal uygulamalarında çok ciddi ilham kaynağı olabilmektedir.

6-Güzel Sanat Fakültelerinin Sanat Galerilerinden Yoksunluğu

Paylaşım sosyal bir varlık olan bireyin en temel ihtiyacıdır. Bu ihtiyacı sanat eğitimi gören öğrenciler ürettikleri çalışmaları sergileyerek giderebilirler. Ancak oluşturulan ürünlerin sergilenmesi her hangi bir mekânda olmaz. Öğrencilerin kendilerini özel hissetmeleri için gerekli sanat galerileri tüm sanat eğitimi veren kurumların fiziksel mekânları inşa edilirken oluşturulmalıdır. Bir heyecanla ve istekle yarattıkları proje ve eserlerin sergilenmesini arzu eden öğrenciler, çoğunlukla bu mekanlardan yoksundur. Özellikle geleceğe yönelik tecrübe edinmelerine olanak sağlayacak; bu tür mekanların düzenlenmesi, öğrencilerin düzenli sergiler açabilmelerine olanak sağlayan mekanlar onların sergileme yöntemlerine yönelik birçok tecrübeyi uzmanlarından öğrenmelerini sağlayacaktır. Çoğu Güzel Sanatlar Fakültelerinin kendine ait sanat galerileri bulunmamakta, bulunanlar ise güncel sergileme tekniklerinden yoksun düzenlenmektedir.

7-Öğretim Elemanlarının Atölyelerde Öğrencileri Kendi Haline Bırakması

Güzel Sanatlar Fakültelerinde özellikle plastik sanatlar alanında özellikle uygulamalı derslerin ders saatleri fazladır. Desen, temel sanat eğitimi ve resim atölye gibi birçok ders boyunca alan uzmanlarının öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmesi, onlarla zaman geçirerek onları dinlemeleri ve yönlendirmeleri çok önemlidir. Onların değer gördüğünü hissetmeleri, kendi alanlarına saygı duymaları ve heyecanlanmaları bu ilgiye bağlıdır. Sınıf disiplinini sağlanması ve belli bir süreklilikle çalışmaları için öğretim elemanının ortamda bulunmaları çok önemlidir. Çoğu zaman alan uzmanları öğrencilere yapacakları çalışmaları anlatmakta ve daha sonra atölyelerden ayrılmaktadır. Öğrenciler kendi hallerinde kaldığında bu çalışma disiplinine çoğu zaman uymamakta ve heyecanlarını kaybedebilmektedir. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu ya da sıkıldığı zamanlarda öğretim elemanlarının cesaretlendirmelerine ve yaptıkları çalışmada onlara ihtiyaçları vardır.

8- Öğrencilerin Devamsızlığı

Yukarıda bahsedilen birçok eksiklik bir araya geldiğinde öğrenciler motivasyonlarını kaybedebilmektedir. Kendi istekleriyle hazırlanarak bölümlerine başvursalar dahi birçok sorun bir araya geldiğinde onlarda isteksiksizlik ve önemsizlik duygusu yaratabilmektedir. Bu da beraberinde devamsızlık sorununu getirmektedir. Her ne kadar öğrencilerin devamsızlık hakkı olsa da ders saati fazla olan uygulamalı derslerdeki eksiklikleri çoğu zaman telafi edilememektedir. Eğer öğrenciler yeteri kadar cesaretlendirilerek bahsedilen sorunlar en aza indirgendiğinde kendilerinde oluşan istekle devamsızlık sorunu da kendiliğinde ortadan kalkacaktır.

9-Öğretim Elemanlarının Öğrencilere Ders dışında Zaman Ayırmaması

Motivasyon eksikliği bulaşıcıdır, öğrencilerin ürettiklerinden memnun olmadıklarını fark edebilmek, onları motive etme girişiminin başlangıcıdır. Sanat öğrencilerinin niçin çalıştıkları ve çalışmaları karşılığında ne beklediklerini bilmek, onları motive etmede önemli yer tutar. Bu süreci takip edecek ve belirleyecek kişinin başarısı kuşkusuz derslere giren öğretim elamanının alanı dışında eğitim psikolojisi ve sosyal davranışları üzerine yaptığı araştırmalara bağlıdır. Sanat eğitimi alan öğrencilerin sentez ve analiz yapan iyi bir gözlemci olması sağlanmalıdır. Yaratıcı düşünmenin yollarından biri olan ıraksak düşünme ile öğrencilerin nerede ve ne zaman öğretim elemanlarına sorular sorarak tartışacakları belli olmamaktadır. Öğretim elemanlarının öğrencilerle düzenli olarak görüşmelerini sağlamak için ulaşılabilir olmaları şarttır. Bu sebeple her öğretim elemanının mutlaka öğrencilerle görüşmek için haftanın belli saatlerinde belli zaman dilimlerini özel görüşme için ayırması şarttır. Öğrenciler sordukları sorulara cevap aldıkça kendilerini önemli hissedecek ve bu yolda ilerleyecektir. Herşeyden önce alan uzmanları onlar için bir modeldir.

10-Doğada Gözlemlerin Eksikliği

Doğada gözlem ve uygulamanın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi kuşkusuz çok önemlidir. Çoğu dersin içeriği doğada ve dış mekânda uygulama inceleme ve gözlem yapmaya imkân sağlarken çoğu zaman bu alan uzmanları tarafından göz ardı edilmektedir. Günümüzde gençlerin doğadan uzak yaşamaları ve doğayı özümseyememeleri düşünüldüğünde onların gözlem gücünü arttırmak bu heyecanı yerinde hissetmeleri sağlanmalıdır. Özellikle birçok konunun temelini oluşturan *doğa* iyi gözlenmeli ve çözümlenmelidir. Sadece dört

duvar arasında, kapalı olarak çalışmak aslında öğrencileri olduğu kadar alan uzmanlarını da sıkabilmektedir.Derslerin atölye ortamından dışarı taşınması, onların doğa gözleminin sanatsal yaratıcılıktaki önemi kavraması rolünün yanında, teorik ve uygulama bilgilerinin farklı bir yaklaşımla üretim heyecanına dönüşmesi yeni ilişkiler yakalaması üretim aşamasında motivasyonu perçinlemektedir.

11-Sanatçı Atölyelerine Ziyaretlerin İhmal Edilmesi

Birçok alanda olduğu gibi günümüzde birçok sanatçı yaşamaktadır. Öğrencilerin bu kişilerle tanışmasının sağlanması, onlarla sohbetler etmeleri ve atölyelerine ziyaretler gerçekleştirmeleri son derece önemlidir. Bu sanatçıların atölye ortamlarına davet edilmeleri öğrencilere örnek uygulamalar yapmaları motivasyonu arttırıcı etkinliklerdir. Öğrenciler yaptıkları işin önemini bu kişilerin tecrübelerini dinleyerek öğrenecek ve heyecanlanacaklardır. Başarının altında yatan *"çok çalışmak ve çok istemenin"* meyvelerini canlı olarak gözlemleyecektir.

12- Alan Uzmanlarının Kişisel Motivasyon Eksikliği

Öğretim elemanlarının derslere zamanında ve hazırlıklı katılımı, bir mazereti olsa bile bunu önceden bildirmesi, telafi derslerinin yapılması, devamsızlık listelerinin güncel takibi, öğrencilere araştırmalarını derste sunma fırsatının verilmesi, alan uzmanlarının atölyelere davet edilip bilgi ve uygulama paylaşımın yapılması çok önemlidir. Derslere planlı ve belli hedefleri kazanmaya yönelik zengin kaynaklarla girilmesi düzen açısından önemlidir. Her alanda olduğu gibi disiplinli çalışma sonunda olumlu sonuçları beraberinde getirmektedir.

13- Sanat Panolarının ve Kitaplıklarının Yetersizliği

Güncel sanat haberlerine ait kupür, afiş, davetiye materyallerinin atölye panolarına, bölüm koridorlarına asılması ve güncellenmesi, sanatla ilgili yayınların atölye ortamında bulundurulması öğrencinin alanının ciddiyetini kavraması açısında dıştan gelen motivasyondur. Özellikle bu panoların düzenlenmesinde öğrenci gruplarının görevlendirilmesi onların güncel sanat ortamını da takip etmelerine olanak verecektir. Özellikle atölyelerde sanat dergilerinin, çeşitli sergi davetiyelerinin ve sanat kitaplarının bulunduğu kütüpkanelerin düzenlenmesi önemlidir. Bu sayede öğrenciler zaman zaman çalışma aralarında farklı konuları okuma ve inceleme fırsatı bulabileceklerdir.

14- Alan Uzmanlarının Derslerde Örnek Uygulamalar Gerçekleştirmemesi

Sanat atölyelerinde öğretim elemanlarının örnek çalışmalar gerçekleştirmesi ve bu gerçekleşme aşamalarında her türlü bilgi ve tekniği paylaşmaları, öğrencinin kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürmesi açısından motivasyon artıcı bir eylemdir. Öğretim elemanlarının çalışma tekniklerinin izlenmesi, tekniğin zenginleştirilmesinde çok büyük katkılar sağlamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Geleceğin sanatçılarını yetiştirmeyi hedefleyen Güzel Sanatlar Fakültelerinin Plastik Sanatlar alanları birçok disiplinle ilişki içerisinde olmasının yanında, bir ülkenin kültürel alt yapısının oluşmasında da çok önemli bir yer tutmaktadır. İnsanoğlunun en büyük motivasyon kaynağı hiç kuşku yok ki sevgidir. Her birey, ilgi çekici bulduğu ve merak duyduğu etkinlikleri çok daha etkili gerçekleştirir, merak ettiği, sevdiği ve ilgi duyduğu

konuları çok daha çabuk öğrenir. Sanat öğretmenlerinin en önemli görevi, öğrencilerin duygu dünyasını doyurarak, onları içten motive ederek sanatsal etkinlikleri sevmesini sağlamaktır (Yılmaz, 2010: 199). Ülkemizde bu alanlarda çok sayıda mezun verilmesine rağmen genç sanatçı adaylarının çalışmalarını devam ettiremedikleri ya da farklı iş alanlarına yöneldikleri görülmektedir. Çoğu mezunların sorgulayan, eleştiren ya da kuramsal bilgiden yoksun olması özellikle bu alanlara yönelecek yeni adaylara sanat alanında lisans eğitiminin sadece uygulama yapmak olduğu fikrini de yansıtmaktadır. Özellikle altyapısında uygulama ağırlıklı olan programlarda öğrencilerin sadece uygulamaları önemseyerek sanatın kuramsal yanını öteleyen bir anlayışta olmaları önemli bir problemdir. Teorik derslerde öğrencilerin çoğunun sıkıldığı, derslere devam etmedikleri ya da tartışmalara katılmadıkları bilinmektedir. Burada alan uzmanı eğitimcilerin öğrencileri motive ederek okudukları sanat programının hedeflerinin öğrenci tarafından kavranmasını sağlamaları önemlidir. Öğrencilerin kendilerine özgü sanatsal bir dil oluşturmalarının yanında okuyan, irdeleyen ve eleştiren sanatçı adaylarının yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple sadece atölyelerde uygulama yapan öğrenci profili değil şevkle sanatın tüm alanlarında okuyan, araştıran öğrenci profilinin yetiştirilmesi hedeflenmelidir. Sanat alanında eğitim veren öğretim elemanlarının ve okuyan öğrencilerin motivasyonlarının arttırılması için aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

1. Derse başlarken ilginç, şaşırtıcı, merak uyandırıcı güncel sanat performanslarıyla ya da sanatçılarla ilgili sorular sorun, bilgiler verin.

2. Çalışmalarda öğrencileri mümkün olduğu kadar aktif, araştırmacı, heyecanlı ve yararlı hale getirin, onlara sorumluluk verin.

3. Bütün öğrencilerin, neyi nasıl yapacaklarını ve ulaşacakları hedefe farklı yollardan nasıl gideceklerini bilip bilmediklerinden emin olun ve uygulamaların gerçekleştirilme aşamalarına yönelik detaylı yönergeler verin. Gerekirse bu basamakları detaylandırarak önce siz uygulayın.

4. Her zaman öğrencileriniz arasında gerek zekâ, sosyo-ekonomik-kültürel farklılıklar gerekse bireysel sorunlardan kaynaklanan farklılıklar olduğunu dikkate alın. Her öğrenciden aynı performansı beklemeyin.

5. Öğrencilerin giyinme, barınma, yeme ..vb. temel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olun. Bunlardan biri eksik olduğunda onların ilk önceliği yaptıkları çalışma olamayacaktır.

6. Sınıfın fiziksel şartlarını (soğuk, sıcak, havasız, güneş, ışık azlığı …vb) göz önüne alın.

7.Öğrencilerle ilgilendiğinizi, onların sizin sınıfınızın öğrencileri olduğunu ve özel olduklarını hissettirin ve özel olduklarını sık sık sözle ifade edin.

8. Her öğrencinin bireysel farklılıklarına göre takdir edilebileceği ders içi, ders dışı etkinlikler düzenleyin. Bu sayede belli öğrencilerin ön plana çıkması engellenecektir.

9.Öğrencilere sanatsal çalışmalarda her konuda esnek seçenekler sunun ve bir konuda baskı uygulamayın. Farklı teknik ya da malzeme önerilerini değerlendirin.

10. Her öğrencinin kendine özgü olumlu yanlarını keşfederek onu vurgulayarak, sonuçlar hakkında geri bildirim verin. Bunun için iyi bir gözlemci olun. Gözlemlediğiniz bilgileri not edin.

11. Öğrencilerinize, siz yokken kendi başına öğrenmelerinin önemini kavratarak kendi kendilerini yönlendirmeleri için onları cesaretlendirin ve dinleyin. Önemsiz hiç birşey olmadığını onlara hissettirin.

12. Duygusal ve çabuk demoralize olan öğrencileri dinleyin, güdüleyerek cesaretlendirmeye çalışın.

13. Öğrencilere bireysel ve grup sorumluluğu vererek, işbirliğine yönelik geliştirici yöntemler kullanın. Bu sayede birbirlerini tanıma fırsatı doğacak ve iletişimleri kuvvetlenecektir.

14. Yapılmasını istediğiniz ve önerdiğiniz her şeyi önce kendiniz uygulamaya ve göstermeye gayret edin. Bir model olduğunuzu unutmayın. Siz işinizi ne kadar önemserseniz, karşı tarafında onu önemsemesini bekleyebilirsiniz.

15. Her dersin dönemlik program akışını, hedeflerini ve kaynaklarını öğrencilerle dönem başında paylaşın. Öğrenciler kendilerini dönem içinde neyin beklediğini ve neyi niçin öğreneceklerini bildikleri takdirde güdülenecekler ve kendilerini önemli hissederek plan yapacaklardır.

16. Öğrenciye bir model olduğunuzdan, gezdiğiniz sergileri, okuduğunuz kitapları, tanıdığınız sanatçıları ve düşüncelerinizi mutlaka paylaşın ve tartışın.

17. İlgili, güler yüzlü, adaletli, sabırlı, sevecen, tutarlı, dürüst, anlayışlı, disiplinli bir eğitimci modeli olmayı hedefleyin.

18. Herkesin yanlış yapabileceğini hissettirerek kendinizin de yanlış yapabileceğini belirtin böylece öğrenciler size güvenecek ve kendi zaaflarını yenmeye yönelik cesaretleneceklerdir.

19.Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirirken öğrencinin şahsına ait eleştirme, küçük düşürme ve incitmekten kaçının, sadece yaptıkları çalışmalarını eleştirin. Gördüğünüz eksiklikleri öğrenciyle birebir paylaşın.

20.Sanatsal ürünleri beğendiğinizi açıkça dile getirin.

21. Gruplarınızın sergilerinin düzenlenmesinde onlara görev verin. Bir serginin planlanmasından, gerçekleştirilmesine ve toplanmasına kadar tüm aşamaları öğrenmeleri sağlayın.

22.Öğrencilerinizle düzenli olarak sanat müzelerine, galerilere, sanatçı atölyelerine geziler düzenleyin.

23. Derslerinizi her zaman atölyelerde ya da dersliklerde işlemek zorunda değilsiniz. Bazen kütüphanede konu ile ilgili kitapların önünde tartışarak okuyarak dersleri yapmaya özen gösterin.

24. Öğrencilerin sizle özel konuşabilmesi ya da özgün fikirlerini birebir paylaşabilmelerine fırsat vermek için mutlaka haftada bir gün belli bir saati öğrencilerle görüşmek için ayırın ve bunu öğrencilerinize bildirin. Onların sizin o saatlerde odanızda olduğunuzu bilmeleri onları mutlu edecek ve güven verecektir.

25. Öğrencilerinizle e-posta yoluyla ilginç dokümanları, ödevleri paylaşın.

26. Doğada gözlem yapmanın önemini vurgulayın ve onlarla birlikte doğaya çıkın.

27. Her bir öğrencinin mutlaka ders dışında alanıyla ilgili güncel kitaplar okumasını sağlayarak, bunları düzenli olarak sınıfta paylaşmalarını isteyin.

28. Okulunuzdaki farklı atölyelere ziyaretler düzenleyin, diğer gruptaki arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları görmelerini sağlayın.

29. Çok önemli ve özel bir meslekte olduğunuzu her gün kendinize hatırlatarak, mutlu olarak güne başlayın.

KAYNAKÇA

Akbaba, S.(2006). Eğitimde Motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl:2006, Sayı:13

Akpınar Dellal, N. Günok ve Bora, D. (2009). Çanakkale Üniversitesi'nde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları, Dil Dergisi *Sayı: 143 • Ocak-Şubat-Mart 2009*

Dikici,A. ve Tezci, E. (2002). İsmail Hakkı Baltıcıoğlu' nun Sanat, Sanat Eğitimi ve Milli Sanat Hakkındaki Düşünceleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 235-244, Elazığ.

Doğan, Z. (2011). Güzel Sanatlar Eğitiminde İnternet Temelli Teorik Öğretim. 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu; Dün, Bugün, Gelecek. Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi.

Işıksal, M. (2010). Comparative Study on Undergraduate Students' Academic Motivation and Academic Self-Concept. The Spanish Journal of Psychology2010, Vol. 13 No. 2

Kaplan, M. (2007). Motivasyon Teorileri Kapsamında Uygulanan Özendirme Araçlarının İş Gören Performansına Etkisi ve Bir Uygulama, Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Ennstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Karataş, S.-Özcan S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşünmelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 11, Sayı 1, Nisan

Kaya, A. (2006). İlköğretim II. Kademe Sanat Eğitiminde Motivasyonun Etkisi, Selçuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya

Keskin, A. Motivasyon ve Dikkatin Öğrenme Üzerinde Etkisi, s.2-3, http:// egitim.aku.edu.tr/motivasyondikkat1.pdf (Erişim: 20.01.2009)

Şahin, H. ve Çakar, E. (2011). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2011, 9(3),*

Şahin, İ., Fırat, Ş., Zoraloğlu, Y.R. ve Açıkgöz, K. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Sorunları. Journal of New World Sciences Academy 2009, Volume: 4, Number: 4, Article Number: 1C0107

Yıldırım, A. (2009). Diyalog Temelli Eğitim Anlayışında Paulo Freıre Örneği. Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu. 6-8 Mart Başkent Öğretmenevi, Ankara

Yılmaz, M. (2009). "Sanatsal Motivasyonda Yazılı ve Sözlü Edebiyat Ürünlerinin Yeri ve Önemi". 29 Nisan-01 Mayıs 2009 Gazi Üniversitesi Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Edebiyat ve Dil Öğretimi Kongresi, ss. 789-808, Gazi Üniversitesi Ankara.

Yılmaz, M. (2010). Güzel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri: Sanat eğitiminde Motivasyon, Sanat Eğitiminde Kopya ve Taklit, Görsel Sanatlarda Teknik ve Yöntemler. Editör: K. Artut, *Sanat eğitiminde Motivasyon* (ss.193-221) Anı Yayıncılık, Ankara.

GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BÖLÜMLERİNDEKİ FOTOĞRAF DERSLERİNİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Nur CEMELELİOĞLU ALTIN
TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, ANKARA
E-mail: naltin@etu.edu.tr

ÖZET

Fotoğrafın yaygın kullanımı ve gelişmekte olan sanatsal düşünce ve girişimleri etkilemesi, güzel sanatlar eğitiminde kullanılmasını da beraberinde getirmiştir. Günümüzde sanat eğitimi veren pek çok kurumda fotoğraf eğitimi de verilmektedir. Ayrıca fotoğrafın plastik özellikleri açısından diğer sanat dallarıyla olan benzerliği, sanat eğitimi programlarındaki alan bilgilerini kuramsal açıdan destekler niteliktedir. Alan bilgilerinin pekiştirilmesinde fotoğrafın kullanılması, diğer disiplinlerde eğitim gören öğrencilerin yeterliliklerini tamamlamalarında oldukça faydalıdır. Fakat bunu gerçekleştirirken hızla ilerleyen teknolojik gelişmeler görmezden gelinemez. Kaliteli bir eğitim amaçlayan her kurum, eğitimin toplumsal ve teknolojik alanda yaşanan gelişmelerden soyutlanamayacağının bilincindedir.

Bu araştırmanın amacı, fotoğraf derslerinin öğrenci görüşleri göz önünde bulundurularak sanat eğitimine olan katkılarını belirlemek ve özellikle eğitim fakültelerinde seçmeli sanat atölye olarak verilen fotoğraf derslerinin programında yer alması gereken nitelikleri ve etkinlikleri ortaya koyarak daha ileri bir seviyeye ulaştırmak ve ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayabilmektir.

Araştırmada öğrencilerin fotoğraf derslerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla duyuşsal, bilişsel, teknik ve uygulama olmak üzere dört boyuttan oluşan bir ölçme aracı hazırlanmış ve elde edilen bulguların ana sanat dalı, sınıf ve cinsiyet faktörlerine göre dağılımlarını gösteren tablolar düzenlenerek alt boyutlar çerçevesinde verilerin çözümlenmesine gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve fotoğraf dersi almış 125 öğrenci oluşturmaktadır. Hazırlanan ölçme aracı seçkisiz yöntemle seçilen öğrencilere sunulmuş ve elde edilen veriler, yüzde %, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve t testini içeren betimsel istatistik tekniklerden yararlanılarak analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fotoğraf, Resim-iş Eğitimi, Görsel Sanatlar eğitimi

GİRİŞ

Fotoğraf icadından, 1830'lardan başlayarak yaklaşık yüz seksen yıllık tarihi boyunca sanatı derinden etkilemiştir. Fotoğrafın bulunuşuyla birlikte doğanın temsil edilme biçimi değişmiştir ve bu değişiklik her alana yansımıştır. Fotoğraf gelişim süreci içerisinde pek çok sanat akımını etkilemiş ve pek çoğunun da ortaya çıkmasında önemli bir rol oynamıştır. Fotoğraf, sanatın estetik kaygısıyla örtüşmekte, özellikle de kompozisyon probleminin o anda, yani deklanşöre basma anında çözümlenebilmesi için belli bir estetik yeterliliği gerektirmektedir. Estetik yeterlilik ise bilgi ve uygulamaya bağlı gelişen edinimlerdir. Fotoğraf çeken kişi, çekilen alandaki görüntüler arasından istediğini belirleyip çıkarır, olayı görür ve yorumlar. Bu durum, fotoğraf eğitimi ile geliştirilecek olan ayırt etme, algıda seçicilik ve tekniğin kullanılması işlemleridir. Fotoğrafla birlikte

insan eli, resmin yeniden-üretim süreci içersinde ilk kez en önemli sanatsal yükümlülüklerinden kurtulmuş; bu yükümlülükler artık yalnızca objektife bakan göz tarafından üstlenilmiştir. Gözün algılaması, elin çizmesinden çok daha az zaman aldığından, resim aracılığıyla yeniden-üretme süreci, konuşmayla at başı gidebilecek hıza erişmiştir (Benjamin, 2002: s.47).

Fotoğraf bir tıpkıbasım yöntemi olarak sanat yapıtının herkese ulaşmasını ve bu sayede demokratikleşmesini sağlamıştır. Fotoğraf, insanın dünyayı yeni bakış açılarıyla yeniden keşfetmesini sağlamış, mesafeleri ortadan kaldırmıştır. Fotoğraf olmasaydı ayın yüzeyini asla göremezdik. Bugün iletişim alanında çok önemli bir rol üslenen kitle iletişim araçlarının çıkış noktasında fotoğraf vardır. Fotoğraf olmasaydı ne sinema olurdu ne de televizyon (Freund, 2007: s.7).

Fotoğraf sanat eğitimi içerisindeki alanlardan biridir. Ülkemizde fotoğraf eğitimi yüksek öğretimde yer almaya başladığı ilk günden bu yana sanat eğitiminin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde pek çok üniversitenin güzel sanatlar fakültesinde fotoğraf bölümü bulunmaktadır. Ayrıca fotoğraf eğitimi,ülkemizdeki eğitim fakültelerinin güzel sanatlar eğitimi bölümlerindeki resim iş eğitimi anabilim dallarında, ana sanat atölye ve seçmeli sanat atölye dersi olarak da verilmektedir.

1932 yılında Şinasi Barutçu'nun önderliğinde, Gazi Eğitim Enstitüsü Resim-İş Bölümü'nde haftada 2 saat olmak üzere fotoğraf dersi konmuştur (Ak, 2001: s.306). Günümüzde ise bu ders öğretmen adaylarına eğitimlerinin 3. ve 4. yarıyılı içerisinde seçmeli sanat atölye dersi olarak haftada dört saat verilmektedir.

Görsel sanatlar öğretmeni adayının alan bilgisindeki yeterliliğinin sağlanmasında fotoğraf eğitiminin önemli bir rolü vardır. Ayrıca fotoğrafın dünyada ve Türkiye'deki tarihsel gelişim süreci aktarılarak fotoğrafın resim sanatını nasıl etkilediği de gözler önüne serilir. Öte yandan görsel sanatların genelinde parçaları bir araya getirerek bir düzen oluşturma çabası vardır. Ancak fotoğraf uygulamaları yapma şansı bulan bir öğretmen adayı karşılaştığı görüntüden nesneleri ayıklayarak görsel bir düzenleme oluşturmayı öğrenir, böylelikle bir bakış açısı kazanır.

Sonuç olarak fotoğraf eğitimi almak, görsel sanatlar öğretmeni adayının eğitimini tamamlayabilmesi için çok önemli hatta zorunludur. Öğrenciler fotoğraf eğitimiyle birlikte farklı metotlarda sanatsal bir yaratım oluşturabilmeyi öğrenir ve kendisine özgü bir üslup geliştirir. Bu araştırmanın amacı, fotoğraf derslerinin öğrenci görüşleri göz önünde bulundurularak sanat eğitimine olan katkılarını belirlemek, özellikle güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde seçmeli sanat atölye olarak verilen fotoğraf derslerinin eksiklerini tespit ederek daha ileri bir seviyeye ulaştırmak ve ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayabilmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, taşıdığı amaç ve bu amaca uygun olarak toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir araştırmadır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemi olan anket tekniği uygulanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 2010-2011 eğitim öğretim yılında öğrenim gören ve fotoğraf dersi almış 125 öğrenci (80 kız, 45 erkek) oluşturmaktadır. Fotoğraf derslerinin 3. ve 4. yarıyıl içerisinde verildiği göz önüne alındığında araştırmanın 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bilgi toplama formuna 51 öğrenci ile resim, 50 öğrenci ile grafik ve 24 öğrenci ile heykel ana sanat atölyelerinden katılım sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerin fotoğraf derslerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla güzel sanatlar eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarındaki uzmanların görüşleri alınarak bir bilgi toplama formu geliştirilmiş ve ilk olarak 15 öğrenciye uygulanarak geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Gerekli değişiklikler yapılarak öğrencilerin konu hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Hazırlanan ölçme aracı 4 boyuttan ve toplam 38 sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracında ilk olarak araştırmaya katılan öğrencilerin; cinsiyet, yaş ve ana sanat dallarından oluşan demografik değişkenleri bulunmaktadır. Öğrencilerin fotoğraf derslerinin duyuşsal, bilişsel, teknik ve uygulama boyutuna ilişkin ifadelerin yer aldığı ölçme aracında uygulama sonuçlarına göre anket maddelerinin madde-toplam korelasyonları (madde ayrımcılık katsayıları) alt boyutlar çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 19 programında analiz edilmiş olup düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Fotoğraf dersleri değerlendirmeölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla 35 madde için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklemin uygunluğu için Bartlett Sphericity ve verilerin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kasiyer Meyer Olkin (KMO) testleri uygulanmıştır. Ayrıca Uygulanan Cronbach Alfa güvenirlik analizi sonucunda 35 maddelik fotoğraf dersleri değerlendirme ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bilgi Toplama Formundan Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada bilgi toplama formunun 1. bölümünden elde edilen verilere bakıldığında, araştırmaya katılan kişilerin %64'ü kız, %36'sı ise erkek olduğu, ayrıca öğrencilerin, %40,8'i resim ana sanat atölyesinde, %40,0'ı grafik ana sanat atölyesinde ve %19,2'si ise heykel ana sanat atölyesinde öğrenim gördüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında ise, %32,8'inin 2. sınıfa, %36,8'inin 3. sınıfa ve %30,4'ünün ise 4. sınıfa devam ettikleri görülmektedir, Öğrencilere uygulanan bilgi toplama formu 4 boyuta ayrılmış ve alt amaçlar çerçevesinde yapılan değerlendirmeler aşağıda özetlenmiştir.

Alt Problem-1

Öğrencilerin fotoğraf derslerinin duyuşsal boyutu ile ilgili görüşleri, cinsiyet, sınıf ve ana sanat atölye değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

a) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre fotoğraf derslerinin duyuşsal boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 1: Cinsiyet Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Duyuşsal Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın Testi (Bağımsız Örneklem t Testi)

İstatistik / Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	S.D.	p
Kız	80	3,65	0,477	0,480	123	0,632
Erkek	45	3,61	0,429			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda; kız ve erkekler öğrencilerin fotoğraf derslerinin duyuşsal boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür ($t_{(123)}$:0,408, p>0,05). Bingöl'ün (2008: s.68) yaptığı araştırmada da cinsiyet faktörünün öğrencilerin görüşleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı gözlemlenmektedir.

b) Öğrencilerin öğrenim gördükleri ana sanat atölyelere göre fotoğraf derslerinin duyuşsal boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 2: Ana Sanat Atölye Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Duyuşsal Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

İstatistik / Ana Sanat Atölye	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
Resim	51	3,66	0,459	Gruplar arası	0,131	2	0,066		
Grafik	50	3,64	0,496	Gruplar içi	25,993	122	0,213	0,308	0,736
Heykel	24	3,57	0,385	Toplam	26,124	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı ana sanat atölyelerdeki öğrenciler arasında duyuşsal boyut bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,122)}$:0,308, p>0,05). Bu sonuçlar ana sanat atölyelerin öğrencilerin fotoğraf dersleri ile ilgili görüşlerinde herhangi bir değişikliğe yol açmadığını göstermektedir.

c) Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre fotoğraf derslerinin duyuşsal boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3: Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Duyuşsal Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

İstatistik / Sınıf	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
2. Sınıf	41	3,68	0,505	Gruplar arası	0,124	2	0,062		
3. Sınıf	46	3,60	0,379	Gruplar içi	26	122	0,213	0,291	0,748
4. Sınıf	38	3,62	0,502	Toplam	26,124	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı sınıflardaki öğrenciler arasında duyuşsal boyut bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,122)}$:0,291, p>0,05). Öğrenciler farklı sınıf sevilerinde olsalar dahi araştırmanın örneklemini oluşturanların tümü fotoğraf dersi almıştır, bu nedenle derse olan ilgi düzeylerinin benzerlik gösterebileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin 9 madde ile ölçülen "Fotoğraf Derslerinin Duyuşsal Boyutu" ile ilgili görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Duyuşsal Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler		Ortalama	Std. Sapma	Katılma Derecesi	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Fotoğraf derslerinin ilgili ana sanat atölyesine önemli katkılar sağlayacağına inanıyorum	N	4,34	0,697	Tamamen Katılıyorum	57	56	10	2	0
	%				45,6	44,8	8	1,6	0
2. Fotoğrafın diğer sanat dallarında olduğu gibi estetik bir tavır sergilenerek oluşturulması gerektiğini düşünüyorum	N	4,34	0,804	Tamamen Katılıyorum	61	52	8	2	2
	%				48,8	41,6	6,4	1,6	1,6
3. Günlük hayatımda da fotoğraf ile ilgileniyorum	N	3,88	1,036	Katılıyorum	37	57	12	17	2
	%				29,6	45,6	9,6	13,6	1,6
4. Fotoğraf sanatı ile ilgili gelişmeleri takip eder, sergileri görmeye çalışırım	N	3,58	0,977	Katılıyorum	19	60	21	25	0
	%				15,2	48	16,8	20	0
5. Ülkemizdeki eğitim fakültelerinde özellikle seçmeli sanat atölye dersi olarak verilen fotoğraf derslerinin yeterli olduğunu düşünüyorum	N	2,50	1,037	Katılmıyorum	6	17	27	59	16
	%				4,8	13,6	21,6	47,2	12,8
6. Fotoğrafın alan bilgilerinin pekiştirilmesinde kullanılmasının, diğer disiplinlerde eğitim gören öğrencilerin yeterliliklerini tamamlamalarında çok faydalı olacağını düşünüyorum	N	3,94	0,669	Katılıyorum	21	78	23	3	0
	%				16,8	62,4	18,4	2,4	0
7. Okuldaki fotoğraf derslerinin süresini yeterli buluyorum	N	2,78	1,149	Kararsızım	9	31	21	51	13
	%				7,2	24,8	16,8	40,8	10,4
8. Fotoğraf sanatı ile ilgili kendimi geliştirmek amacıyla farklı kaynaklardan bilgi toplar, çeşitli yayınları okurum	N	3,30	1,078	Kararsızım	14	48	30	27	6
	%				11,2	38,4	24	21,6	4,8
9. Fotoğraf derslerine katılmam benim için önemli bir kazanım oldu	N	4,04	0,928	Katılıyorum	41	60	15	6	3
	%				32,8	48	12	4,8	2,4

Öğrencilerin bilgi toplama formundaki 1. ifadeye verdikleri %45,6 oranında "tamamen katılıyorum" ve %44,8 oranında "katılıyorum" cevapları ile büyük bir çoğunluğunun olumlu yanıt vermesi fotoğraf derslerinin sanat eğitimi alan öğrencilerin eğitimlerini tamamlamalarında önemli katkıları olduğunu göstermektedir. Gürhan'ın da (2007: s.111) ifade ettiği gibi sanat eğitimi alan öğrencilerin fotoğraf eğitimi alması, onun ayrıca bir resim öğretmeni adayı olarak almış olduğu eğitimine plâstik görüş ve okuma becerisini ekleyecektir. Ayrıca 9. maddede, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu fotoğraf derslerine katılmanın önemli bir kazanım olduğunu belirtmişlerdir. Yine Gürhan'ın (2007: s.105) da araştırmasında ifade ettiği gibi öğrenciler fotoğraf eğitimi almayı gerekli görmektedirler. Ayrıca genel olarak öğrencilerin "Fotoğraf Derslerinin Duyuşsal Boyutu" ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Alt Problem-2

Öğrencilerin fotoğraf derslerinin içeriği ve bilgi boyutuna ilişkin görüşleri, cinsiyet,sınıf, ana sanat atölye değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

a) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre fotoğraf derslerinin içeriği ve bilgi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5: Cinsiyet Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin İçeriği ve Bilgi Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkın Testi (Bağımsız Örneklem t Testi)

İstatistik / Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	S.D.	p
Kız	80	3,17	0,784	1,705	123	0,091
Erkek	45	2,93	0,636			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin fotoğraf derslerinin içeriği ve bilgi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(123)}$:1,705, p>0,05). Bir başka deyişle kız ve erkek öğrencilerin fotoğraf derslerinin içeriği ve bilgi boyutuna ilişkin görüşleri birbirine benzerdir. Bu durumun her iki grubun da fotoğraf derslerini çok iyi kavramış olduğunu gösterebileceği düşünülmektedir.

b) Öğrencilerin öğretim gördükleri ana sanat atölyelerine göre fotoğraf derslerinin içeriği ve bilgi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6: Ana Sanat Atölye Faktörüne Öğrencilerin Göre Fotoğraf Derslerinin İçeriği ve Bilgi Boyutuna İlişkinGörüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

İstatistik / Ana Sanat Dalı	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
Resim	51	3,19	0,756	Gruplar arası	2,028	2	1,014		
Grafik	50	2,93	0,763	Gruplar içi	65,896	122	0,540	1,877	0,157
Heykel	24	3,19	0,620	Toplam	67,924	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı atölyedelerdeki öğrenciler arasında bilgi boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,122)}$:1,877, p>0,05). Herhangi bir farklılık bulunmamasının, fotoğraf dersinin bir seçmeli sanat atölye dersi olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

c) Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre fotoğraf derslerinin içeriği ve bilgi boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 7: Sınıf Seviyelerine Göre Fotoğraf Derslerinin İçeriği ve Bilgi Boyutuna İlişkinGörüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

Sınıf \ İstatistik	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
2. Sınıf	41	3,15	0,773	Gruplar arası	0,642	2	0,321		
3. Sınıf	46	3,11	0,641	Gruplar içi	67,281	122	0,551	0,582	0,560
4. Sınıf	38	2,98	0,821	Toplam	67,924	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı sınıflardaki öğrenciler arasında Bilgi boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,122)}$:0,582, p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin 12 madde ile ölçülen "Fotoğraf Derslerinin İçeriği ve Bilgi Boyutuna" ile ilgili görüşleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin İçeriği ve Bilgi Boyutuna İlişkin Görüşleri

Maddeler		Ortalama	Std. Sapma	Katılma Derecesi	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
10. Fotoğraf dersi veren öğretim elemanlarının fotoğraf sanatı ile ilgili güncel bilgi ve donanımlara sahip oldukları kanısındayım	N	3,45	1,125	Katılıyorum	23	42	36	16	8
	%				18,4	33,6	28,8	12,8	6,4
11. Geleneksel fotoğraf ve dijital fotoğraf hakkında bilgi sahibiyim	N	3,61	0,958	Katılıyorum	23	47	40	13	2
	%				18,4	37,6	32	10,4	1,6
12. Fotoğraf derslerinin içeriği güncel ve yeterlidir	N	2,80	1,078	Kararsızım	5	32	36	37	15
	%				4	25,6	28,8	29,6	12
13. Derslerde fotoğrafın teknik özellikleri hakkında bilgi verilmektedir	N	3,38	1,169	Kararsızım	16	59	16	24	10
	%				12,8	47,2	12,8	19,2	8
14. Derslerde ayrıca fotoğraf sanatı hakkında kuramsal bilgi de verilmektedir	N	2,85	1,150	Kararsızım	8	35	27	40	15
	%				6,4	28	21,6	32	12
15. Fotoğraf derslerinde fotoğrafın sanat tarihi içerisindeki yeri ve önemi incelenmektedir	N	2,80	1,150	Kararsızım	5	40	22	41	17
	%				4	32	17,6	32,8	13,6
16. Fotoğraf sanatında kompozisyonun ilke ve öğeleri örnekler eşliğinde incelenmektedir	N	3,59	1,093	Katılıyorum	23	58	20	18	6
	%				18,4	46,4	16	14,4	4,8
17. Fotoğraf derslerinde çağdaş fotoğraf sanatı hakkında bilgi verilmektedir	N	2,91	1,171	Kararsızım	9	37	29	34	16
	%				7,2	29,6	23,2	27,2	12,8
18. Fotoğraf sanatı içerisinde oluşan çeşitli akımlar öğrencilere aktarılmaktadır	N	2,70	1,164	Kararsızım	8	27	30	40	20
	%				6,4	21,6	24	32	16
19. Dersin işlenişi sırasında yeterince görsel materyal kullanılmaktadır	N	3,18	1,227	Kararsızım	18	41	24	30	12
	%				14,4	32,8	19,2	24	9,6
20. Fotoğraf derslerinde ülkemizdeki ve dünyadaki önemli fotoğraf sanatçılarının hayatları ve eserleri incelenerek öğrenciler bilgilendirilmektedir	N	2,72	1,133	Kararsızım	9	27	22	54	13
	%				7,2	21,6	17,6	43,2	10,4
21. Geleneksel fotoğraf ve dijital fotoğraf konusunda ihtiyaç duyulan her türlü bilgi dersi vermekte olan öğretim elemanından alınabilmektedir	N	3,00	1,129	Kararsızım	13	31	33	39	9
	%				10,4	24,8	26,4	31,2	7,2

Bilgi toplama formunun 10. İfadesi incelendiğinde fotoğraf derslerini veren öğretim elemanlarının fotoğraf sanatı ile ilgili konularda kendilerini geliştirdikleri ve yeterli donanıma sahip oldukları söylenebilir. Uysal'ın (2003: s.138) sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri dersi hakkındaki yaptığı araştırmada da bu dersi veren öğretim elemanlarının alanlarına hâkim oldukları görülmektedir. Ancak diğer maddeler incelendiğinde dersin içeriğinin kuramsal bilgiler, fotoğraf tarihi, kompozisyon bilgisi, önemli fotoğraf sanatçıları ve onların eserleri gibi konularda güncellenmesi gerektiği görülmüştür.

Alt Problem-3

Öğrencilerin fotoğraf derslerinin teknik boyutuna ilişkin görüşleri, cinsiyet, sınıf, ana sanat atölye değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

a) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre fotoğraf derslerinin teknik boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 9: Cinsiyet Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Teknik Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın Testi (Bağımsız Örneklem t Testi)

İstatistik / Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	S.D.	p
Kız	80	3,03	0,750	1,215	123	0,227
Erkek	45	2,87	0,684			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda; kız öğrencilerin fotoğraf derslerinin teknik boyutu ile ilgili görüşleri ile erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(123)}$:1,215, p>0,05).

b) Öğrencilerin eğitim gördükleri ana sanat atölyelerine göre fotoğraf derslerinin teknik boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 10: Ana Sanat Atölye Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Teknik Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

İstatistik / Ana Sanat Atölye	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
Resim	51	2,94	0,590	Gruplar arası	3,130	2	1,565		
Grafik	50	2,85	0,803	Gruplar içi	62,689	122	0,510	3,046	0,051
Heykel	24	3,28	0,770	Toplam	65,819	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı ana sanat atölyelerindeki öğrenciler arasında teknik boyut bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (F(2,122):3,046, p>0,05).

c) Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre fotoğraf derslerinin teknik boyutu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 11: Sınıf Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Teknik Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

İstatistik / Sınıf	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
2. Sınıf	41	2,92	0,729	Gruplar arası	0,456	2	0,228		
3. Sınıf	46	3,05	0,706	Gruplar içi	65,363	122	0,536	0,425	0,654
4. Sınıf	38	2,93	0,766	Toplam	65,819	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı sınıflardaki öğrenciler arasında teknik boyut bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,122)}$:0,061, p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin 6 madde ile ölçülen "Fotoğraf Derslerinin Teknik Boyutu" ile ilgili görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Teknik Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler		Ortalama	Std. Sapma	Katılma Derecesi	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
22. Çeşitli fotoğraf makineleri ve bunların özellikleri hakkındaki teknik bilgilere sahibim	N	3,02	1,089	Kararsızım	9	39	32	36	9
	%				7,2	31,2	25,6	28,8	7,2
23. Fotoğraf makinesinin mekanizması(objektif, vizör, diyafram, filmler, filtreler, vb.) hakkında bilgi sahibiyim	N	3,65	0,953	Katılıyorum	18	66	23	15	3
	%				14,4	52,8	18,4	12	2,4
24. Bir fotoğrafın çekim aşamaları hakkındaki her türlü bilgiye sahibim	N	3,26	1,047	Kararsızım	15	40	35	32	3
	%				12	32	28	25,6	2,4
25. Karanlık odada baskı yapabilecek bilgi ve donanıma sahibim	N	2,20	1,212	Katılmıyorum	5	19	19	35	47
	%				4	15,2	15,2	28	37,6
26. Dijital fotoğraf ve fotoğrafın dijital ortamdaki uygulamaları konusunda bilgi sahibiyim	N	2,97	1,121	Kararsızım	9	39	26	41	10
	%				7,2	31,2	20,8	32,8	8
27. Dijital ortamda elde ettiğim bir fotoğrafı baskı aşamasına nasıl getireceğim konusunda bilgi sahibiyim	N	2,74	1,151	Kararsızım	5	37	21	44	18
	%				4	29,6	16,8	35,2	14,4

Bilgi toplama formunun Teknik Boyutu ile ilgili öğrenci görüşlerinin kararsız bir yapıda olduğu görülmektedir. Anacak verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde, derslerde fotoğraf makinelerinin teknik özelikleri, çekim teknikleri ve özellikle "aydınlık oda" olarak nitelenen dijital ortamdaki bir fotoğrafın işlenmesi

ve baskı sürecine hazır hale getirilmesi gibi konularda eksiklikler olduğu gözlenmektedir. Sabit Kalfagil (1995, s.28) bu konudaki düşüncelerini; "Fotoğraf eğitimi nasıl olmalı? Fotoğraf eğitiminde evvela, sağlam bir teknik temel olmalı. Çoğu kere teknik bilgi yüklemesinin yaratıcılığa ters düştüğü zannedilse bile, güçlü bir donanımı olan kişinin yaratıcılığının daha sınırsız olacağını düşünüyorum." şeklinde dile getirmiş ve teknik boyutun ne denli önemli olduğunu vurgulamıştır.

Alt Problem-4

Öğrencilerin fotoğraf derslerinin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri, cinsiyet, sınıf ve ana sanat atölye değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

a) Öğrencilerin cinsiyetlerine göre fotoğraf derslerinin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 13: Cinsiyet Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Uygulama Boyutuna İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkın Testi (Bağımsız Örneklem t Testi)

İstatistik / Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	S.D.	p
Kız	80	1,97	0,809	0,548	123	0,585
Erkek	45	1,89	0,647			

Uygulanan bağımsız örneklem t testi sonucunda; kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında uygulama boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t_{(123)}$:0,548, p>0,05).

b) Öğrencilerin eğitim gördükleri ana sanat atölyelerine göre fotoğraf derslerinin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 14: Ana Sanat Atölye Faktörüne Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Uygulama Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

İstatistik / Ana Sanat Atölye	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
Resim	51	2,01	0,722	Gruplar arası	2,428	2	1,214		
Grafik	50	1,78	0,777	Gruplar içi	67,934	122	0,557	2,180	0,117
Heykel	24	2,14	0,731	Toplam	70,362	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı ana sanat atölyelerdeki öğrenciler arasında uygulama boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,122)}$:2,180, p>0,05).

c) Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre fotoğraf derslerinin uygulama boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 15: Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Uygulama Boyutu İle İlgili Görüşleri Arasındaki Farkın ANOVA Testi

İstatistik / Sınıf	N	Ort.	S.S.		K.T	S.D.	K.O.	F	p
2. Sınıf	41	1,92	0,785	Gruplar arası	0,071	2	0,035		
3. Sınıf	46	1,93	0,761	Gruplar içi	70,291	122	0,576	0,061	0,940
4. Sınıf	38	1,98	0,728	Toplam	70,362	124			

Uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; farklı sınıflardaki öğrenciler arasında uygulama boyutu bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(2,122)}$:0,061, p>0,05).

Araştırmaya katılan öğrencilerin 8 madde ile ölçülen "Fotoğraf Derslerinin Uygulama Boyutu" ile ilgili görüşleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16: Öğrencilerin Fotoğraf Derslerinin Uygulama Boyutu İle İlgili Görüşleri

Maddeler		Ortalama	Std. Sapma	Katılma Derecesi	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
28. Okulda bulunan fotoğraf atölyelerinin yeterli donanıma sahip olduğu görüşündeyim	N	1,87	1,055	Katılmıyorum	2	12	14	37	60
	%				1,6	9,6	11,2	29,6	48
29. Okulda karanlık oda ile ilgili her türlü materyale rahatlıkla ulaşabiliyorum	N	1,71	1,015	Hiç Katılmıyorum	3	7	12	32	71
	%				2,4	5,6	9,6	25,6	56,8
30. Okulda dijital fotoğraf uygulamaları ile ilgili her türlü materyale rahatlıkla ulaşabiliyorum	N	1,94	1,034	Katılmıyorum	3	7	24	37	54
	%				2,4	5,6	19,2	29,6	43,2
31. Fotoğraf derslerinde öğrencilerin çekim tekniklerini geliştirilmesi amacıyla eğitim gezileri düzenlenmektedir	N	2,11	1,145	Katılmıyorum	4	16	17	41	47
	%				3,2	12,8	13,6	32,8	37,6
32. Düzenlenen eğitim gezileri yeterlidir	N	1,86	1,037	Katılmıyorum	3	9	14	40	59
	%				2,4	7,2	11,2	32	47,2
33. Öğrencilerin karanlık odada baskı yapabilmesi için yeterli uygulama çalışması yapılmaktadır	N	1,73	0,945	Hiç Katılmıyorum	9	37	29	34	16
	%				7,2	29,6	23,2	27,2	12,8
34. Okulda fotoğraf ile ilgili dijital ortamda yeterli uygulama çalışması yapılmaktadır	N	2,12	1,036	Katılmıyorum	8	27	30	40	20
	%				6,4	21,6	24	32	16
35. Fotoğraf dersi kapsamında yapılan uygulama çalışmaları yeterlidir	N	2,18	1,043	Katılmıyorum	18	41	24	30	12
	%				14,4	32,8	19,2	24	9,6

Bilgi toplama formunda yer alan 28 numaralı ifade ile okuldaki fotoğraf atölyesinin yeterli donanıma sahip olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Uysal'ın (2003: s.154) araştırması da bölüm derslerinin işlenişine uygun atölye bulunması konusundaki yetersizliklere dikkat çekmektedir. Ayrıca Çoban'ın yaptığı araştırmada da (2007: s.60) seçmeli sanat atölye derslerinin uygulama atölyelerindeki fiziki ortamlarının yetersiz olduğu yönünde görüşlere yer verilmiştir. Gürhan (2007: s.86) ise çalışmasında atölye ortamının bireysel yaratım sürecinde öneminin çok büyük olduğunu belirtmiştir. Uygulama boyutu fotoğraf dersleri açısından oldukça önemlidir. Bilgi toplama formunda yer alan diğer maddeler incelendiğinde ise gerek eğitim gezileri gerekse fotoğraf dersi kapsamında yapılan uygulama çalışmalarının öğrenciler tarafından yetersiz görüldüğü anlaşılmıştır.

Bütün alt boyutların incelenmesinin tamamlanmasıyla birlikte ortaya çıkan sonuçların yine alt boyutlar kapsamındaki karşılaştırması Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Fotoğraf Derslerinin Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

Boyutlar	N	Ort.	S.S	Katılma Derecesi
Bilgi Boyutu	125	3,08	0,740	Kararsızım
Duyuşsal Boyut	125	3,63	0,459	Katılıyorum
Uygulama Boyutu	125	1,94	0,753	Katılmıyorum
Teknik Boyut	125	2,97	0,729	Kararsızım

Buna göre; öğrenciler duyuşsal boyut çerçevesindeki ifadelere katılmaktadır, ancak uygulama boyutuna katılmamaktadır. Bilgi boyutu ve teknik boyut için ise kararsız durumdadırlar. Böylece fotoğraf derslerinin duyuşsal boyutu ile ilgili konuların yeterli düzeyde olduğu, uygulama boyutunda ise eksikliklerin bulunduğu gözlenmiştir.

SONUÇ

Ölçme aracının uygulanması ve verilen cevapların toplanıp analiz edilmesi sonucunda, fotoğraf derslerinin öğrencilerin eğitim gördükleri ana sanat dalına önemli katkılar sağladığı ve öğrencilerin farklı ana sanat atölyelerde eğitim görüyor olmalarına karşın, fotoğraf derslerinin ve ders sürelerinin yeterli olmadığı görüşünü paylaştıkları tespit edilmiştir. Bu durum ana sanat atölye fark etmeksizin, fotoğraf derslerinin öğrenciler tarafından önemsendiğini göstermiştir. Ayrıca belirlenen alt boyutlar incelendiğinde, öğrencilerin fotoğraf dersleri hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet, ana sanat atölye ve sınıf değişkenleri bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı ve öğrencilerin en çok katıldıkları alt boyutun duyuşsal, en az katıldıkları alt boyutun ise uygulama olduğu görülmüştür. Böylece öğrencilerin fotoğraf derslerinin uygulama konusunda yetersiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital fotoğraf konusunda özellikle teknik ve uygulama boyutları ile ilgili eksiklikler olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre; okulda bulunan fotoğraf atölyesi yeterli teknik donanıma sahip değildir. Son olarak yine öğrencilerin görüşlerine göre fotoğraf dersleri, sanat eğitimi içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

ÖNERİLER

Fotoğraf dersleri görsel sanatlar öğretmeni adayının eğitiminin tamamlanmasında çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca estetik bakış açısının gelişmesi ve görsel okuryazarlık kazanılması konusunda da oldukça yararlıdır. Bu nedenle fotoğraf derslerinin içeriği daha güncel bir hale getirilmeli ve derslerin süresi arttırılmalıdır. Güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde seçmeli sanat atölye dersi olarak verilen fotoğraf eğitimi, içerisinde fotoğrafın tarihsel önemi, gelişimi, türleri ve akımlarının yer aldığı, öğrencilere fotoğraf tekniği hakkında bilgilerin verildiği ve öğrencilerin fotoğrafla ilgili çeşitli uygulama çalışmaları yapma imkânı bulduğu bir ders olmalıdır. Böylelikle sanat eğitimi alan öğrenci kendini ifade etmede farklı metotları kullanır hale gelir ve mekanik bir araç vasıtasıyla estetik görüntüler oluşturabilmeyi öğrenir. Günümüzde her alanda olduğu gibi fotoğraf teknolojisi de oldukça gelişmiştir. Bu nedenle dijital fotoğraf teknolojisi ve donanımları konusunda öğrenciler bilgi sahibi olmalı ve uygulama konusunda kendilerini geliştirebilmelidirler. Fotoğraf dersleri

kapsamında yapılan çekim gezilerinin ve atölye ortamındaki uygulama çalışmalarının arttırılmasıyla, öğrencilerin bu dersle birlikte edinecekleri kazanımlar da arttırılabilir. Son olarak, fotoğraf derslerinin daha verimli geçmesini sağlamak amacıyla, fotoğraf atölyelerinin daha iyi imkânlara kavuşması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Ak, S. A. (2001). Erken Cumhuriyet Dönemi Türk Fotoğrafı 1923-1960, İstanbul: Remzi Yayınevi, 2001.

Bajac, Q. (2004). Karanlık Odanın Sırları Fotoğrafın İcadı, Çeviren: Ali Berktay, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Benjamin, W., Fotoğrafın Kısa Tarihçesi, Çev.: Ali Cengizhan, İstanbul, YGS Yayınları, 2002.

Bingöl, O. (2008). Fotoğrafta Sanal Gerçeklik ve Müzeler Yolu İle Sanat Eğitimine Katkıları (Anıtkabir, Anadolu Medeniyetleri Müzesi Uygulaması). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çoban, P. (2007). 1999-2006 Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim İş Öğretmenliği Lisans Programı Niteliklerinin Değerlendirilmesi. Yüksek lisana tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

FREUND, G. (2007). Fotoğraf ve Toplum, Çeviren: Şule Demirkol, İstanbul: Sel Yayıncılık.

Gürhan, M. (2007). Resim-İş Öğretmenliği Programında Fotoğrafın İşlevi ve Yeri. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalfagil, S., (1995). Fotoğraf Sanatı ve Türkiye, Türkiye'de Fotoğraf Eğitimi, Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Toplantı Notları, Siemens Yayınları, İstanbul.

Uysal, S. (2003). Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarındaki Sanat Eğitimi Ders Programı Uygulama Yeterliğinin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

STAYING BETWEEN THE "COMMUNICATION" & "ART": RADIO-CINEMA-TV EDUCATION IN UNIVERSITIES; PROBLEMS, PESPECTIVES

Assoc. Prof. Dr. Hülya Önal:
Canakkale Onsekiz Mart University, Radio-Cinema&Tv. Dept. CANAKKALE hulyaonal@comu.edu.tr
Assoc. Prof. Dr. Aslıhan Doğan Topçu :
Erciyes University, Radio-Tv.&Cinema Dept. KAYSERİİ aslihandt@erciyes.edu.tr

ABSTRACT

The technological innovations that has been brought by the Information Age and the rapid political - social developments on the world scale, accompanied by the necessity to examine the education areas include those topics .One of the areas of education in universities of which the numbers quickly increased the in the last fifteen years, is Radio-Cinema and Television department.

In the early years of department when the limited number of graduates had been given and the "self-taught" persons employed in the sector and universities, departments were founded within the faculties under the name of Radio-Cinema – Tv., Cinema-Television, Radio- Cinema- Television and Photography. At the beginning, the use of “cinema” which recognized as an art form and like other art disciplines select students according to their ability, together with the word “television”as a mass communication medium in the same sentence was not a problem. Over time, the questions such as ,under which faculty a mass communication tool and an artistic product should take place at the same time , which topic the education should focus on and ultimately according to which criteria the students will be selected etc. led to the controversies that has not been compromised yet.

In this study,we will focus upon the problems of Radio-Cinema-Television departments caused by their establishment under the umbrella of two different institutions like Communication and Fine Arts faculties, approaches of public and private universities through these problems and also will state the present situation of the departments from the historical perspectives .

Key Words: education, communication, art, cinema, television,university

ÖZET

Bilgi Çağı’nın getirdiği teknolojik yenilikler, Dünya ölçeğinde yaşanan hızlı siyasi ve toplumsal gelişmeler, beraberinde bu konuları içeren eğitim alanlarının sorgulanmasını gerekli kılmıştır. Bu eğitim alanlarından biri de, üniversitelerde sayıları son onbeş (15) yılda hızlıca artan Radyo-Sinema ve Televizyon bölümleridir.

Az sayıdaki bölümün sınırlı sayıda mezun verdiği ve “alaylı” olarak tanımlanan kişilerin eğitmen olarak istihdam edildiği ilk yıllarda bölüm, Radyo-Sinema –Tv, Sinema-Televizyon , Radyo Sinema ,Televizyon ve Fotoğrafçılık vb. gibi isimlerle Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde kuruldu. Başlangıçta bir sanat formu olarak kabul edilen ve diğer sanat dallarında olduğu gibi öğrencisini yeteneği doğrultusunda seçen “sinema” ile, bir kitle iletişim aracı olan “televizyon ”un aynı cümlede geçmesi sorun yaratmadı. Ancak zaman içinde bir kitle iletişim aracı ile sanatsal bir ürünün aynı anda hangi fakülte çatısı altında olacağı, eğitimini hangi unsur üzerine yoğunlaştıracağı ve nihayetinde öğrencisini hangi kriterlere göre seçeceği üzerinde halen uzlaşma sağlanamamış uzun tartışmalara neden oldu.

Bu çalışmada ,tarihsel süreçte Radyo-Sinema-Televizyon bölümlerinin Güzel Sanatlar Fakülteleri ve İletişim Fakülteleri gibi birbirinden farklı fakültelerinçatısı altında eğitim vermelerinden kaynaklanan sorunlar, bu sorunlara kamu ve özel üniversitelerin getirdiği yaklaşımlar ve bölümlerin içinde bulundukları mevcut durum üzerinde durulacaktır.

GİRİŞ

Gelişen iletişim teknolojileri ve değişen toplumsal dinamiklere paralel olarak pek çok kavramla birlikte "iletişim" ve "sanat" kavramları da zaman içinde yeniden tanımlanmak durumunda kalmıştır. Disiplinler arası sınırların belirsizleştiği çağımızda sanat, biriciklik özelliğinden yoksun kopyalanabilir bir medium, iletişimi ise bir tasarım olarak ele alan eğilimler, söz konusu alanların eğitim yapılanmalarını da etkilemiştir.Bu yapılanma sürecinde konumlandırılması en sorunlu olan bölümlerden biri üniversitelerdeki "Radyo-Sinema-Televizyon" eğitimidir. Bu sorunun temelinde hiç kuşkusuz iletişim ve sanat kavramlarının birbirlerine ne kadar yaklaşırlarsa yaklaşsınlar halen sinemanın bir sanat, televizyon ve radyonun bir kitle iletişim aracı olarak farklı iki disipline ait oldukları gerçeğidir. Ancak sinemanın diğer sanatlardan farklı olarak anlatısının teknoloji üzerine kurulu olması ve bu özelliğinin onu televizyona yaklaştırması nedeniyle eğitiminin de tek bir isim altında – Radyo –Sinema-Televizyon- verilmesi, daha sonra uygulamada yaşanacak sorunların başlangıcı olmuştur. Bu sorunlardan elbette en temel olanları; bir sanat formu olan "sinema" ile bir kitle iletişim aracı olan "televizyon ve radyo"nun birbirinden çok farklı olan eğitim-öğretim pratiklerinden hangisi üzerine yoğunlaşılacağı, "Güzel Sanatlar" ve "İletişim olmak" üzere hangi fakültenin çatısı altında eğitim verecekleri ve nihayetinde öğrencilerini hangi kriterlere göre seçecekleridir. Ülkemizde *Radyo –Sinema-Televizyon bölümleri, Sinema-Televizyon, Radyo Sinema Televizyon ve Fotoğrafçılık, Film Tasarımı* gibi farklı isimlerle eğitim vermektedir. İsmi konusunda dahi uzlaşma sağlanamamış bölüm, hem Güzel Sanatlar Fakültesi altında, hem de 2000'li yılların başında sayıları hızla artan İletişim Fakülteleri altında eğitimini sürdürmüş, Güzel Sanatlar Fakülteleri bünyesinde bulunan bölümlerin çoğu İletişim Fakültelerine aktarılmış ya da kalanlar "film tasarımı" olarak değiştirdikleri isimleriyle varlıklarını sürdürmüşlerdir. Kısacası bölüm, başlangıcından itibaren ne adıyla ne de eğitim içeriğiyle ortak bir tavırla konumlandırılamamıştır. Bu çalışmada, "sanat" ve "iletişim" eğitiminin, diğer bir deyişle "sinema" ve " kitle iletişim araçları" nın eğitiminin birbirinden ayrı tutulması gerektiği argümanı üzerinden, halen bir uzlaşmaya varılamamış bu tartışmalara katkı sunmak amaçlanmaktadır. Türkiye'de ve dünyada bölümlerin içindeki mevcut durum üzerinde odaklanılarak, tarihsel bir perspektiften konu ile ilgili bir çerçeve çizilmeye çalışılacaktır.

1.Sinema Eğitimi'nin Kısa Tarihine Bakış

1.1 Dünyada Sinema Eğitiminin İlk Örnekleri

Televizyondan çok önce icat edilmesi nedeniyle sinemanın, dünyada bir sanat formu olarak kabul edilmesine rağmen sosyal bilimler dalı olarak akademide kendine yer bulması, diğer geleneksel disiplinlere göre daha uzun sürmüştür. Sinemanın kendinden önceki klasik sanatlara oranla pek çok parametreye bağlı olarak üretilmesi ve kendi oluşumunu sağlayan her parametrenin farklı bir disiplin ile ilişkilendirilmesinin bu gecikmişliğin temel nedeni olduğunu söyleyebiliriz. Sinema çalışmaları ve eğitimine ait bu temel sorunun tarihsel perspektiften açımlanması, geçmişten günümüze süregelen tartışmalara da ışık tutacaktır.

En başından itibaren diğer sanatlardan farklı olarak yarattığı illüzyon ile insanları büyüleyen teknolojik bir icat olarak tanınması ve sinemanın önce bir sanat, daha sonra farklı bilimsel bakış açılarıyla, yöntemlerle okunması gereken bir metin olarak kabulü için, icadının üzerinden elli küsur yıl geçmesi gerekti.

Amerika ve İngiltere'de sinema ilk kez, 1900'lerin başında daha çok İngilizce olmak üzere edebiyat, tarih, sosyal bilimler ve iş idaresi bölümlerinde okutulan bir ders olarak karşımıza çıkar. Neal'e göre, "bu yıllarda sinemayı ders konusu olarak seçen eğitimciler için sinemanın ilk örnekleri, ahlak ve toplum için ciddi bir tehditti." (Neal,1913 : 658-60) Bu nedenle 1930'ların başında Payne Vakfı, ticari filmlerin zararlı etkilerinin araştırılmasının eğitim kurumlarının sorumluluğu altında olduğunu belirterek bu tarz çalışmalara destek verdi. " Karanlık bir ortamda izlenen filmin yaratacağı etkiler üzerinde odaklanan bu çalışmaların altında yatan ideoloji, izleyiciyi eğitme arzusu ve yeni bir eğlence sektörü olan sinemayı kontrol etme üzerine kuruluydu" (Casey, Benyahia& Claire Mortimer, 2012: 14).

Bu nedenle henüz bir sanat dalı olarak görülmeyen sinema derslerine hakim olan genel tavır ; filmleri ahlaki değerleri yükseltme oranına göre değerlendirip taktir etme, onu mesajları topluma direkt iletebilen ideolojik bir aygıt olarak görme ve daha önemlisi bir gelir kaynağı olarak gelecek vaat eden bir eğlence sektörü olarak ele alma şeklindeydi. Tüm bu olumlu özellikleriyle sinema, ders programlarının ayrılmaz parçası haline geldi.

Amerika ve İngiltere'de sinema diğer disiplinler içinde bir ders olarak bu düşünce temelinde ele alınırken, 1919 da SSCB'de dünyanın ilk sinema okulu olan Devlet Sinema Enstitüsü kuruldu. Çağdaş sinemanın öncülerinden Sergei Eisenstein, "Potemkin Zırhlısı"nı, dönemin önde gelen yönetmenlerinden Vsevolod Pudovkin sessiz sinemanın başyapıtlarından olan "Ana"yı bu dönemde çekti. Pudovkin, Eisenstein ve Kuleshov gibi yönetmenler aynı zamanda öğrencileriyle birlikte sinema estetiğinin temeli kabul edilecek unsurlar üzerinde çalışıyor, eğitim veriyorlardı. "Onlar sanatsal bir etki yaratmak üzere, kaydedilmiş görüntüleri biçimlendirip yeniden düzenlediler... böylece 1920'lerin belirsizlik ortamında estetik kamera hareketleri ve kurgu sayesinde sessiz sinemada yaratıcılığın mümkün olabildiği ortaya koyulmuş oldu"(Bordwel,1997:34).

Sovyetler Birliği'nde film estetiğinin gelişimine dair eğitim sürerken Hollywood, sinemayı şirketlerdeki hiyerarşik yönetim anlayışına göre gelişmesi gereken ticari bir ürün olarak ele aldı ve yönetmen de dahil olmak üzere bu ticari ürünün ortaya çıkmasını sağlayan kişileri teknik bir ekip olarak değerlendirdi . "Bu teknik ekibin filmlerin ortaya çıkmasındaki en temel görevi, yapım şirketlerinin talimatlarına harfiyen uymaktı. Yaratıcılıktan ziyade teknik bilgi ve deneyimi gerekli kılan sektör için eğitim (uzun yıllar tüm ülkeler için geçerli olacak) usta-çırak ilişkisine dayanmaktaydı. Sektörde iyi bir yere gelmek isteyen kişi, işe önce klaket tutmaktan ya da kablo taşımaktan başlıyordu (Abramowitz, 2010). Her yönüyle sinema eğitimi veren henüz bir okul bulunmadığından Alfred Hitchcock ve David Lean gibi önemli yönetmenlerin mesleğe bu şekilde başladıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Hollywood yapım şirketlerinin talimatlarını tamamıyla yıkamasalar da bu yönetmenler, zaman içinde sinema diline hâkim olarak kendi özgün anlatım biçimlerini perdeye yansıtmayı başardılar. Aynı Rus meslektaşları gibi, sinemanın kamera, kurgu, ışık ve dekor gibi anlatı unsurlarını kendi tarzlarına göre tasarlayıp senaryoları kendi hayal güçlerine göre perdeye taşıdılar. Sinemanın, henüz kuralları yazılmamış olsa da anlatı unsurlarının estetize edilebildiğini ve bunun, kişinin (yönetmenin) yaratıcılığına paralel zenginlikte olabileceğinin yolunu açtılar. Sinema, ticari amaçla üretilen örneklerinin dışında, alternatif bir estetikle görsel-

işitsel bir öykü anlatım aracına dönüşmüştü. Ancak stüdyo sistemine rağmen kendi tarzlarını ortaya koyan bu yönetmenlerin çabaları, Amerika'daki film derslerine yansımasa da Fransa'daki sinema çalışmalarına ilham verdi. Starları, anlatı kodlarını belirleyen yapım şirketleri, gişe kaygısı taşıyan endüstrisi, teknolojik gelişmeye bağlı anlatım araçları ve kolektif üretim şekli nedeniyle sinemanın, kendi yaratıcısının gerçekte " kim" olduğunu sorgulaması 1950'lerin başında (Cahiers du cinema-1951) *Sinema Defteri*'nin sayfalarında başlatılmış oldu. Claude Chabrol, Jean Luc Godard, Jacques Rivette, Eric Rohmer, François Truffaut gibi yönetmenler, bu soruya daha sonraları auteur kuramı olarak anılacak yaklaşım içinde yanıt buldular. Filmin bir sanat eseri, onun yaratıcısının yönetmen olduğu, yaratıcı yönetmenin – auteur- aynı bir ressam ya da heykeltraş gibi anlam yaratan bir sanatçı olduğu görüşü, önce Fransa ve Amerika daha sonra tüm dünyada kabul gördü. Sinemanın auteur kuramıyla birlikte bir "sanat" olarak kabul görüşü, bu yeni sanatın akademide de kendine yer bulmasını sağladı. Diğer bir deyişle sinemanın, diğer sanat dallarından farklı olarak kendisine akademide yer bulabilmesi için önce bir sanat olarak kabul edilmesi gerekiyordu. Ancak Bordwell'e göre sinemanın sanat olarak kabul edilişinin eğitime yansıması, Amerika ve Avrupa'da farklılıklar gösterdi. "Fransa da film kültürü entelektüel ve kültürel bir hareket olarak gelişse de bu gelişme, akademik bir alana yönelmedi. Amerika'daki üniversitelerde ise 1960'lara kadar sinema kendine bir sanat dalı olarak tutunacağı sağlam bir alan bulamasa da, akademide ciddi bir yer alması gerektiğine ilişkin talepler ilk kez Fransa yerine ABD de ortaya çıktı" (Bordwell ve Carroll,1996:3). 1960'ların ortalarında özellikle Kuzey Amerika'daki yüksek okul ve üniversitelerdeki sinema dersleri, sinemanın hem insanı temel alan sosyal bilimlerle olan ilişkisi nedeniyle Visual & Cultural Studies (Görsel ve Kültürel Çalışmalar) hem de bir sanat olması nedeniyle Arts and Humanities (Sanat ve İnsanbilimleri) gibi bölümlerin altında verilmeye başlandı. 1960 ve 1970'ler, sinemanın, göstergebilim, psikanalizm, metinsel çözümleme ve feminizm gibi dönemin edebiyat ve kültürel çalışmaları etkisin altına alan kavramlarla ilişkisine tanıklık ettiği yıllar oldu. Aynı yıllarda görsel imge yaratan teknolojilerin ard arda hızlıca gelişmesi, bir kitle sanatı olarak değerlendirilen sinemanın bu kez kitle iletişim çalışmalarının konusu olarak İletişim Fakülteleri altında yürütülmesi sonucunu doğurdu.

1990'lı ve 2000'li yıllarda dijital anlatı enstrümanları ve formlarının baş döndürücü bir hızla tüm dünyayı kuşatması sonucunda ise, sinemanın toplumsal dinamiklere göre şekillenen ve en başından beri sorunlu olan eğitimi, üzerinde tam bir fikir birliği gelişmeden hem ulusal hem de uluslararası akreditasyon gözetilmeksizin devam etmektedir.

Timothy J. Lyons gibi bu sorunu öngören araştırmacılar henüz, 1978 de yaygınlaşan sinema eğitimine rağmen ulusal bir akreditasyon çalışması bulunmadığını belirterek, bu önemli soruna dikkatleri çekme ve sorunlara çözüm getirme amaçlı bir dizi konferans ve etkinlik düzenlediler. Lyons'a göre "bu sorun sadece eğitimde bir tutarlılık ya da akademik saygınlık meselesi değildir. Akreditasyon sayesinde sağlanacak minimum uzlaşmayla bölümler, programlarını karanlıkta el yordamıyla oluşturma yerine, daha zekice planlayabilir" (Manchel, 1990: 36).

Günümüze kadar daha çok Amerika ekseninde ele aldığımız sinema eğitiminin, çok parametreli doğasına uygun olarak farklı disiplinler altında ele alındığını, oluşturulan programların, film üretmek üzere teknik beceri ve sanatsal bakış açısı kazandırma ile onun diğer disiplinlerle olan ilişkisini ele alan derslerden oluştuğunu söyleyebiliriz. Diğer bir deyişle sinemaya ait uygulamalı dersler ile kuramsal derslerin programdaki

dengesinin eğitim kurumunun politikasına (ve daha çok kadrosunda bulunan öğretim elemanının akademik uzmanlık alanına) bağlı olarak yer aldığı söylenilebilir.

Sinema eğitiminin kısaca geçmişini özetlemeye çalıştığımız bu bölümde; sinema eğitiminin içinde yer aldığı ülkenin toplumsal, teknolojik ve siyasi ve nihayet bu konuları ilgilendiren akademik disiplinlerin gelişimine başat olarak gelişmiş olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda ülkemizde varlıklarını hem Güzel Sanatlar Fakülteleri hem İletişim Fakülteleri çatısı altında- hatta bazen aynı üniversitenin iki fakültesinde birden-sürdüren Radyo-Sinema TV bölümlerinin geçmişine kısaca değinmek ve bu fakültelerde verilen sinema eğitimini sorgulamak, konuyla ilgili yaşanan sorunlara bir ölçüde ışık tutması hedeflenmektedir.

2. Türkiye'de Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Sinema Eğitimi

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi'nin resmi web sitesine göre "İstanbul Devlet Güzel Sanatlar Akademisi bünyesinde, ülkemizin ilk sinema klubünü (Klüp Sinema 7) , ilk film arşivini (Türk Film Arşivi), ilk sinema müzesini ve sinema alanındaki ilk bilim-sanat-kültür kurumu olan Sinema-Tv Enstitüsü'nü kuran Prof. Sami Şekeroğlu, 1974 yılında Türkiye'de ilk kez sinema eğitimini başlatmıştır" (http://www.msgsu.edu.tr/16.04.2013) Türkiye'de film yapımının 1914 de başladığını düşünürsek, bu süreçte çalışanların önemli bir kısmının alaylı olduklarını ve uzun süre sektöre hâkim olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Bugün çoğunlukla 1970'li yıllardan çok daha önce (Yüksek Okul olarak ve Basın-Yayın gibi farklı isimlerle kurulmuş) İletişim Fakülteleri çatısı altında *Radyo –Sinema-Televizyon, Sinema-Televizyon, Radyo Sinema Televizyon ve Fotoğrafçılık* gibi isimlerle kurulan bölümlerinin program içerikleri ve isimlerde sinemanın televizyon ve radyo ile birlikte kullanılması , ayrıca eğitimlerine radyo gazetecilik gibi diğer iletişim alanlarından çok daha sonra başlamış olmalarının nedenleri; sinema sektörünün neredeyse el yordamıyla gelişmesi ve altmışların ikinci yarısında faaliyete geçse de televizyonun evlerde aktif olarak kullanımının 70'li yıllara tekabül etmesi olarak açıklanabilir. Böylece sinema eğitimi, ciddi anlamda, üniversitelerde yer alabilmek için televizyonun yaygınlaşmasını bekleyecektir. Sinema odaklı eğitim veren bugünkü adıyla Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi dışında ilk sinema ve tv. eğitimi, Ruhdan Uzun'a (2007;121) göre ilk kez bir Basın Yayın Yüksek Okulu altında verildi[4]. Bu iki kurumdan yola çıkarak Türkiye'deki ilk sinema ve televizyon eğitiminin, ' nerede ve nasıl konumlanacağına ilişkin sancıların' Amerika'da olduğundan çok da farklı olmayarak Türkiye'de benzer şekilde başlayıp hala süregeldiğini söyleyebiliriz. Örneğin **Ek 1** den anlaşılacağı gibi devlet ve vakıf üniversitelerindeki İletişim Fakülteleri çatısı altında eğitim veren Radyo- Sinema-Tv (farklı bölüm adlarıyla ve özel üniversiteleri dahil ederek) bölümlerinin sayısı 45 (kırkbeş)i bulurken, Güzel Sanatlar Fakülteleri altında eğitim verenlerin sayısı 17 (Onyedi) dir. Buradaki tuhaf sayılabilecek durumlardan birisi GSF altında bölüm isimlerinin Sinema-Tv olarak geçmesi, (televizyon da bir kitle iletişim aracı olmasına rağmen

[4] 1949 yılında İstanbul Üniversitesi Senatosu'nun İktisat Fakültesi'ne bir gazetecilik enstitüsünün kurulmasına karar verilmesinin hemen ardından, Ankara Gazeteciler Cemiyeti, toplumsal gelişmenin iletişim, tanıtma ve etkileşimle birlikte gerçekleşebileceği bilinciyle, 1960 sonrası lisans düzeyinde yeni bir yüksek okulun kurulmasını gündeme getirdi. Bu amaçla görevlendirilen Brüksel Üniversitesi Gazetecilik Profesörü Roger Clausse'un yazdığı raporda; Siyasal Bilgiler Fakültesi bünyesinde kurulacak okulun dar anlamda sadece gazeteciliği değil, televizyon, radyo, sinema, halkla ilişkiler kavramlarını kapsaması gerektiği, üniversite eğitimi hedeflenirken onun yanında uygulamaya da önem verilmesi ve meslek çevreleriyle ilişkilerin güçlendirilmesi gerektiği vurgulanıyordu… Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulu olarak 1965 yılında eğitim vermeye başlayan okula, üniversite giriş sınavıyla lise mezunlara ile yine sınavı kazanmış 5 yıl meslekte çalışmış lise mezunları arasından öğrenci alındı. Fakültenin başlangıçta Basın, Halkla İlişkiler ve Radyo – Televizyon olmak üzere üç bölümü mevcuttu Ruhdan Uzun (2007;121).

sadece 'radyo' ifadesini belirleyici olması) diğeri ise, beş üniversitede bölümün farklı isimlerde hem İletişim hem de Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde aynı anda bulunmasıdır.

Ancak ülkemizde eğitimle ilgili sorunların alandan akademisyenler tarafından sıklıkla dile getirilmesine karşılık, sempozyum ve konferans gibi etkinliklerle yeterince ele alınamadığı ve daha önemlisi YÖK'ün başta "öğrenci kabul kriterleri" olmak üzere dile getirilen sorunlara mesafeli olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle Dokuz Eylül ve Yaşar Üniversitesi, bölümlerini, "Film Tasarımı" gibi farklı bir isimle oluşturmuşlardır. Ancak halen pek çok üniversitede sinema bölümleri, sanat eğitimi kazandıracağı öğrencilerini diğer sanat bölümleri gibi yeteneğine göre seçememekte, özellikle tercihini bilinçli yapmamış ve sadece puan yeterliliği nedeniyle bölüme gelen öğrencilere eğitim vermeye çalışmaktadır. Bu durum, sadece kitle iletişim araçları olan radyo-televizyon ile birlikte anıldığı için iletişim bilimleri içinde değerlendirilen ancak oldukça özel eğitim koşullarını gerektiren sinema eğitiminin önünde, yazık ki hala çokça konuşulmasına karşılık çözülmemiş önemli bir sorundur.

3. Türkiye'de İletişim Fakülteleri ve Sinema Eğitimi

İletişim Fakülteleri'nin Türkiye'deki tarihine bakmadan önce alandaki iletişim çalışmalarının tarihsel geçmişine ya da Prof.Dr. Oya Tokgöz'ün (http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/tokgoz_iletisim.pdf/ 10.04.2013) belirttiği biçimde "dünyada çağdaş anlamda iletişim/gazetecilik eğitimi" nin gelişimine bakmak gerekmektedir. Alanda akademik anlamda eğitim, "1908 yılında ABD'de Missouri Üniversitesi'nde kurulan gazetecilik okulunda ilk kez başlıyor ve … XX. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ABD'de profesyonel düzeyde eğitim veren gazetecilik okulu sayısı yüze ulaşıyor (Mutlu, 1994 ve 2000'den aktaran Tokgöz, (http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/tokgoz_iletisim.pdf/10.04.2013). ABD'deki kadar olmasa da ülkemizde de özellikle 2000'lerden sonra hızla açılan İletişim Fakülteleri, Gazetecilik; RadyoTelevizyon Sinema (ya da Radyo Sinema Televizyon) ve Halkla İlişkiler bölümleri altında eğitim vermektedirler. İletişim Fakülteleri'nin temeli sayılabilecek yüksek öğretim kurumları, 1950'de İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik Enstitüsü ve 1965'te Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Basın Yayın Yüksek Okulu'nun eğitime başlaması ile atılmıştır. Gazetecilik eğitiminin verildiği bu okulları ardından diğer eğitim kurumları izlemiştir.

Türkiye'de başlangıçta iki üniversitede yapılan eğitim, 1970'li yıllarda beşe çıkarken, bugünkü Ankara, İstanbul, Marmara, Ege ve Gazi Üniversiteleri İletişim Fakültelerinin temelleri atılıyor. 1975 yılından itibaren Eskişehir'de başlayan yeni bir oluşum, bugünkü Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesinin kurulmasına ön ayak oluyor. 1982 yılında yürürlüğe giren YÖK Yasası ile birlikte Ankara, İstanbul, Marmara, Ege ve Gazi Üniversiteleri Basın Yayın Yüksek Okulları adı altında bu üniversitelerin rektörlüklerine bağlanarak, "tektip" eğitime yöneliniyor. … 1992 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi'nce çıkarılan 3837 sayılı yasa ile adı geçen Basın-Yayın Yüksek Okulları İletişim Fakültelerine dönüşürken, Eskişehir'de Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi ile Konya'da Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi kuruluyor (Tokgöz, http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/tokgoz_iletisim.pdf/10.04.2013).

İlk yıllarda Tokgöz'ün belirttiğine göre müfredatta yer alan dersler daha çok gazetecilik, habercilik, radyo ve televizyon ile halkla ilişkiler ve reklamcılığa ilişkin mesleki dersler iken, alana ait kitle iletişim ağırlıklı dersler arasında Basın-Yayın Tarihi; Kamuoyu; Haberleşme Teorileri; Haberleşme Hukuku; Fikri Haklar vb. bulunmaktaydı. Yine o dönemde Anayasa; Sosyoloji; Siyaset Bilimine Giriş; İktisat gibi sosyal bilimler disiplininden alınan derslerinin yanı sıra Sinema; Müzik; Tiyatro; Resim;Anadolu Sanatı vb. gibi seçmeli dersler

de verilmekteydi (http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/tokgoz_iletisim.pdf/10.04.2013). Görüleceği gibi 1992'de İletişim Fakülteleri'nin sayısı onbire (11) ulaşmışken 2013'te bu sayı otuzaltıyı (36) bulmuştur. İletişim eğitiminin ilk yıllarında sinemanın daha çok sanat alanına ait görülebilecek seçimlik dersler arasında yer alıyor olması esasında alanda bugün var olan karmaşanın kökenine ilişkin bilgi verir niteliktedir. Demek ki ayrı bir disiplin olarak iletişim eğitimi ortaya çıktığında sinema, alana ilişkin mesleki dersler arasında sayılmamış, sanat alanına ait diğer derslerle birlikte seçmeli ders statüsünde konumlandırılmıştır. Görülen odur ki, sinema eğitiminin iletişim fakültelerinde yer almaya başlaması alanın sonradan geliştirdiği bir tercih olmuştur. Bu haliyle sinema, alanın kuruluşunda sanat olarak görülmüş, dolayısıyla bir sorun haline sonradan dönüşmüştür.

3.1. İletişim Fakülteleri ve Sinema Eğitim Açısından Ders Programları

İletişim Fakültelerinin ders programları içinde sinema ve sinema ile bağlantılı derslerin incelenmesi, bu alanda varolan sanat/iletişim yaklaşımlarının disiplinlerarası niteliği içinde değerlendirilerek, bugün sinema eğitimine akademik yapıda hangi taraftan bakıldığının somut olarak ortaya konulmasına fayda sağlayacaktır. Bu amaçla, zamansal olarak 2012-2013 yılı akademik takvimi içerisinde bahar ve/veya güz dönemlerinde okutulan derslerle sınırlanan bu incelemede çalışmanın ana sorunsalını oluşturan durumun yarattığı problemleri tespit edebilmek için alfabetik sırayla ve kuruluş yılı itibariyle İletişim Fakülteleri web sayfaları taranmış, sinema ve sinema ile ilgili derslerin bir dökümü gerçekleştirilerek konu ile ilgili bir durum tespiti yapılmaya, bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır. Çalışma, 2012-2013 Akademik yılı itibariyle Yüksek Öğretim Kurulu web sayfasında (www.yok.gov.tr/10.04/2013) bulunan devlet üniversiteleri ve vakıf üniversiteleri ile sınırlandırılmış, aynı sayfada bulunan ve "diğer yükseköğretim kurumları" başlığı altında sayılan kurumlar incelemenin dışında bırakılmıştır.

2012-2013 öğretim yılında İletişim Fakültesi kurulmuş durumda bulunan otuzaltı (36) devlet üniversitesi bulunmaktadır (Ek 2) . İletişim Fakültesi bulunan üniversitelerin adları kuruluş ve eğitime başlama yılları alfabetik olarak Ek 2'de sıralanmıştır. Bu üniversitelerden bu çalışmanın yapıldığı Nisan 2013 tarihi itibariyle, aktif durumda ve web sayfasında ders programı bulunan onsekiz (18) Fakülte'nin (Ek sinema ile doğrudan ve dolaylı biçimde ilgili olan dersleri saptanarak (Ek 3) çalışmaya alınmıştır.

Ülkemizde sinema eğitiminin çerçevesini çizerek bir durum saptaması gerçekleştirmeye çalıştığımız bu bildiride devlet üniversiteleri dışında kalan ve genellikle kısaca "özel" üniversiteler olarak tanımlanan Vakıf Üniversiteleri'nin alana getirdiği katkılar ve yaklaşımı görebilmek üzere alanda faaliyet gösterenler arasından seçilen yedi (7) üniversitenin İletişim Fakülte'lerinin ders programları incelenmiş ve ek 4'teki tabloda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

3.2. İletişim Fakülteleri'nin Durumu

Bu çalışmanın İletişim Fakülteleri ile ilgili değerlendirilmesinin yapıldığı ikinci bölümde 2012-2013 Akademik yılı itibariyle Türkiye'de İletişim Fakültesi bulunan otuzaltı (36) Devlet Üniversitesi'nden aktif durumda olan (ek 2) onsekizinin (18) Radyo Televizyon Sinema bölümleri ve ders programları incelenmiştir.

İncelemede yer alan devlet üniversitelerinden Erciyes Üniversitesi ve Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi İletişim Fakülteleri'nin, bu üniversitelerde daha önce kurulmuş olan Güzel Sanatlar Fakültesi

Sinema Televizyon Bölümleri'nin Yükseköğretim Kurulu Kararı ve ilgili Üniversitelerin oluruyla İletişim Fakülteleri'nin nüvelerini oluşturmak üzere evrilmesiyle oluştuğu görülmüştür. Bu iki Fakülte'nin ders programları incelendiğinde sinema ağırlıklı bir yapı olması dikkate değer bulunmuştur.

Yapılan çalışmada, Ek 3'de yer alan devlet üniversitesi bünyesinde yer alan onyedi (17) Fakülte'de sinemayla doğrudan ilgili olarak okutulan ders sayısı toplam yüzelliki (152) iken, sinema ile doğrudan ilgili olmayan ders sayısı yüzotuzdört (134) olarak bulunmuştur. Bunların dışında, bölümlerde uygulanan ders programlarında televizyon, haber, iletişim kuramları vb. gibi genel iletişim disiplini ile ilgili başka dersler de vardır. Çalışmada, Ek 4'te yer alan, yedi (7) Vakıf (Özel) Üniversitesi'nin İletişim Fakültesi Radyo TV Sinema Bölümleri'nin incelenmesiyle ortaya çıkan tabloda, seksensekiz (88) tane doğrudan sinema ile ilgili ders saptanırken, yüzaltı (106) sinemayla ilgili ders bulunmuştur. Bu durum da Vakıf Üniversiteleri'nin sinema ağırlıklı bir yapı oluşturduğuna dikkatleri çekmektedir.

Gerek İletişim Fakülteleri gerekse Güzel Sanatlar Fakülteleri web sayfası taramalarında göze çarpan ve değinilmesi gereken önemli bir nokta da Radyo Televizyon ve Sinema eğitimi verilen bölümlerin adlarında dahi bir uzlaşmanın olmaması hatta kimi zaman, eğitim kurumlarının camia içinde kendilerini adlarından başlayarak ayrıştırmaya ve oradan başlayan bir imaj yönetimi olarak kendilerini kamuoyuna sunmaya çalışmalarıdır(Radyo Televizyon Sinema; Radyo Sinema Televizyon; Sinema Televizyon, Sinema TV; Film Tasarımı vb. gibi.

Bu isim karmaşası, İletişim Fakülteleri'nde genellikle Radyo Televizyon Sinema veya Radyo Sinema Televizyon olarak karşımıza çıkarken (Erciyes ve ÇOMU'de yani Güzel Sanatlar Fakültesi'nden İletişim fakültesi'ne evrilen yerlerde olduğu gibi) bazılarında da İletişim Fakültesi bünyesinde farklı bölüm adları (Anadolu ve Bahçeşehir Üniversitesi İletişim Fakülteleri) hatta fakülte adları görülmektedir (Anadolu Ü. İletişim Bilimleri Fakültesi).

Türkiye'de sinema eğitimi üzerine odaklı bu çalışmada değinilmeden geçilmemesi gereken önemli bir durum daha bulunmaktadır. Buna göre 2012-2013 akademik yılı itibariyle dört (4) Üniversitede sinema eğitimi farklı Fakültelerin çatısı altında verilmektedir. Bunlar sırasıyla Akdeniz,Atatürk, Marmara ve Mersin üniversiteleridir. Bu üç (3) Üniversitede, hem İletişim hem de Güzel Sanatlar Fakülteleri bulunmakta ve sözü edilen bu fakültelerde Radyo Televizyon Sinema ve Sinema Televizyon (GSF) bölümleri bulunmaktadır. Bu üç üniversiteden sadece Mersin Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde yer alan Sinema Televizyon bölümü tek öğretim üyesi olmasına rağmen öğrenci yetiştirme açısından aktif görünmemektedir(http://www.mersin.edu.tr/akademikb/guzel-sanatlar-fakultesi/sinema-tv/14.04.2013) .Sinema eğitiminin iki ayrı Fakültede verildiği Akdeniz (http://gsf.akdeniz.edu.tr/sinema-tv-bolumu /14.04.2013) ve Marmara Üniversiteleri Güzel Sanatlar Fakülteleri Sinema Televizyon (http://stv.gsf.marmara.edu.tr/10.04.2013) bölümleri ise aktif durumdadır ve ders programlarında yoğun olarak doğrudan sinema derslerinin yanı sıra yine sinema ile bağlantılı senaryo, fotoğrafçılık, oyunculuk vb. dersler de bulunmaktadır.Marmara Üniversitesi Güzel sanatlar Fakültesi'nde Sinema Televizyon Bölümü dışında Canlandırma Film adı altında yine yoğun olarak, sinema derslerinin yer aldığı, özel olarak Canlandırma Film (http://cnf.gsf.marmara.edu.tr/10.04.2013) üzerine uzmanlaşmayı hedefleyen ayrı bir bölüm daha vardır.

SONUÇ

Bu çalışmada ülkemizde sinema eğitiminin sorunlu yapısının görünen kısmı ortaya koyulmaya, konunun üzerinde dikkatle çalışılmasının gerekliliği görünür kılınmaya çalışılmıştır . Alanın bu sorunlu yapısının dışında, farklı fakültelerdeki bölümlerin eğitimine dair çok önemli tartışmalar halen süregelmektedir; Ne çalışılmalıdır? Ne öğretilmelidir? Kuramsal ve uygulamalı derslerin ağırlığı hangi kritere göre saptanmalıdır ? Eğitimin amacı ne olmalıdır? Ve tüm bunlara kim karar vermelidir ? Elbette sorular çoğaltılabilir. Ancak Sinemanın bir sanat- sosyal bilimler disiplini – kitle iletişim aracı olarak değerlendirilmesinden kaynaklanan bu sorulara , bireysel çabalardan ziyade sistemli ve organize bir tavırla yanıt aramak gerekecektir. Bu noktada halihazırda ülkemizde 1999' dan bu yana her yıl İletişim Fakülteleri dekanlarının bir araya gelerek (İLDEK) İletişim Fakülteleri'nin sorunlarını tartıştıkları toplantıları umut vadetmekle birlikte "sinema" ve "televizyon" eğitimine ilişkin yukarıda belirtilen sorulara yönelik ortak bir çözüm getirilememiştir. Yapılan toplantı metinleri incelendiğinde alanla ilgili tartışma ve önerilerin daha çok radyo-tv. frekans tahsisi, uzaktan eğitim ve telif hakları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (bkz. http://ifop.kocaeli.edu.tr/?p=ildek_toplantilari 25.04.2013)

Sanat ve iletişim eğitimi konusunda yaşanan sıkıntıları önceliğine alan fakülteler, bu sorunları daha ziyade kuruma özel olarak tanımlayabilecek bir tavırla çözmüşlerdir. Örneğin Dokuz Eylül Üniversitesi daha önce Radyo-Sinema-Tv. olarak kurulan bölümü Film Tasarımı olarak değiştirmiş Yaşar Üniversitesi ise önündeki bu örnekten yola çıkarak bölümü direkt olarak bu isimle kurmuştur.

Kurumların yıllardar tartışılan sorunlara kendi çabalarıyla getirdikleri bu çözümün tüm Güzel Sanatlar Fakülteleri ve İletişim Fakülteleri altında farklı isimlerle eğitim veren Sinema-Televizyon bölümlerini yakından ilgilendirdiği aşikardır. Bu alanda çalışan akademisyenlerin ivedilikle görüş alışverişinde bulunup, İldek vb. gibi bilimsel toplantılarda getirdikleri çözümleri dillendirmeleri , elde edilen sonuçların YOK ve üniversitelerle paylaşılması , alınacak kararlara göre ülkemizde sinema eğitimine daha bütünlüklü bakılabilecek bir yön çizilmesi ilk akla gelen çözüm yöntemleri olabilir.

Sinema eğitiminin ayrı ve özel bir sanat ve iletişim alanı olarak kabul edilip, İletişim Fakülteleri bünyesinde sürdürülecekse Radyo Televizyon Sinema Bölümü altından ayrılarak Sinema, Sinema Televizyon ya da Film Tasarımı gibi kendi disiplini ve çerçevesini net olarak çizecek bir adlandırma altında yer almasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylesi bir yeni yapı, İletişim Fakültesi mezunların meslek edindirilerek istihdamının kolaylaştırılması vb. açılarından da oldukça gerekli görülmektedir.

EK 1 Devlet Üniversiteleri ve Vakıf Üniversiteleri İletişim ve Güzel Sanatlar Fakülteleri

ÜNİVERSİTE	İLETİŞİM	GSF
Adnan Menderes Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Afyon Kocatepe Üni.		Sinema ve TV
Akdeniz Üni.	Radyo – TV ve Sinema	Sinema ve TV
Anadolu Üni.	Sinema – TV	-
Ankara Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Atatürk Üni.	Radyo – TV ve Sinema	Sinema ve TV
Batman Üni.	-	Sinema ve TV
Bozok Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Cumhuriyet Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-

ÇOMÜ	Radyo – TV ve Sinema	-
Çankırı Karatekin Üni.	-	Sinema ve TV
Çukurova Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Ege Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Erciyes Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Fırat Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Galatasaray Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Gazi Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Gaziantep Üni.	Radyo – TV ve Sinema	Sinema ve TV
Gümüşhane Üni.	Radyo – TV ve Sinema	
Hacettepe Üni.	Radyo – TV ve Sinema	
İnönü Üni.	Radyo – TV ve Sinema	
İstanbul Üni.	Radyo – TV ve Sinema	
Kafkas Üni.	-	Sinema ve TV
Sütçü İmam Üni.	-	Sinema ve TV
KTÜ	Radyo – TV ve Sinema	-
Kastamonu Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Kocaeli Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Marmara Üni.	Radyo – TV ve Sinema	Sinema ve TV
Mersin Üni.	Radyo – TV ve Sinema	Sinema ve TV
Mimar Sinan Üni.	-	Sinema ve TV
Muğla Üni.	-	Sinema ve TV
Mustafa Kemal Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Muş Alparslan Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Namık Kemal Üni.	-	Sinema ve TV
Ondokuz Mayıs Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Niğde Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Ordu Üni.	-	Sinema ve TV
Sakarya Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Selçuk Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
SDÜ	Radyo – TV ve Sinema	-
Uşak Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Yüzüncü Yıl Üni.	-	Sinema ve TV
Vakıf Üniversiteleri	-	-
Bahçeşehir Üni.	Sinema ve TV	-
Başkent Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Beykent Üni.	TV Haberciliği ve Prg.	Sinema - TV
Arel Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Aydın Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Bilgi Üni.	Sinema Bölümü	-
İstanbul Şehir Üni.	Sinema – TV Bölümü	-
İzmir Ekonomi Üni.	Sinema ve Dijital Medya	-
Kadir Has Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Maltepe Üni.	Sinema – TV Bölümü	-
Okan Üni.	-	Sinema – TV Bölümü
Yaşar Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Yeditepe Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-
Yeni Yüzyıl Üni.	Radyo – TV ve Sinema	-

EK 2 Devlet Üniversiteleri İletişim Fakülteleri'nin Kuruluş ve Eğitime Başlama Yılları İle Ders Programlarına Ulaşılabilme İmkanı Açısından Değerlendirilmeleri

Üniversite	Kuruluş ve Eğitime Başlama Yılı	Web
Abant İzzet Baysal Üni.	2008/2012	Yok
Akdeniz Üniversitesi	1998/2000-2001	Var
Aksaray Üniversitesi	2012	Yok
Anadolu Üni.	1972/1977-1978	Var
Ankara Üni.	1965	Var

Atatürk Üni.	1997/1999-2000	Var
Adnan Menderes Üni.	2011	Yok
Bozok Üni.	2010	Yok
Bursa Teknik Üni	2010	Yok
Bülent Ecevit Üni	2013	Yok
Cumhuriyet Üni	2006 (Bölüm Aktif Değil)	Yok
Çanakkale Onsekiz Mart Üni	2011	Var
Çukurova Üni	2006/2013-2014	Yok
Ege Üni	1971/1992	Var
Erciyes Üni	2001	Var
Fırat Üni	1997/2001-2002	Var
Galatasaray Üni	1994	Var
Gazi Üni	1967-1968/1992	Var
Gaziantep Üni	2010	Yok
Giresun Tirebolu	2008/2011	Yok
Gümüşhane	2008 (Bölüm Aktif Değil)	Yok
Hacettepe	2005 (Bölüm Aktif Değil)	Yok
Mustafa Kemal Üni	2010 (Bölüm Aktif Değil)	Yok
İnönü Üni	2010	Var
İstanbul Üni	1950	Var
Karadeniz Teknik Üni	2003 (Bilgi Yok)	Yok
Kastamonu Üni	2010	Var
Kocaeli Üni	1998	Var
Marmara Üni	1982	Var
Mersin	2003	Var
Niğde	2011 (Bölüm Aktif Değil)	Yok
Sakarya	2012 (Bölüm Aktif Değil)	Yok
Selçuk Üni	1992	Var
Süleyman Demirel	2011 (Bölüm Aktif Değil)	Yok
Tunceli	2013	Yok
Uşak Üni	2011 (Bilgi Yok)	Yok

EK 3 Devlet Üniversiteleri İletişim Fakülteleri Dersleri

Üniversite	Sinema İle Doğrudan İlgili Ders Sayısı[5]	Dolaylı İlgili Ders Sayısı[6]
Akdeniz Üni.	8	5
Atatürk	5 (Bahar Dönemi)	2
Anadolu Üniversitesi	27	10
Ankara	10	11
Atatürk	5	4
Çanakkale 18 Mart	3 (Bahar Dönemi)	5
Ege Üni	15	13
Erciyes Üni	16	5
Fırat Üni	8	9
Galatasaray	11	8
Gazi Üni	9	10
İnönü	8	6
İstanbul	19	10
Kastamonu	11	4
Kocaeli Üni.[7]	14	15

[5] "Sinema İle Doğrudan İlgili Ders Sayısı" ifadesi doğrudan sinema ya da film kelimelerinin geçtiği dersleri kapsamaktadır.

[6] "Dolaylı İlgili Ders Sayısı" ifadesi adında doğrudan sinema ya da film kelimelerinin geçmediği ancak alan bilgilerimize ve ders içeriklerine göre değerlendirildiğinde sinema ile ilgili olan dersleri kapsamaktadır.

Marmara Üni	11	8
Mersin Üni	7 (Bahar Dönemi)	7
Selçuk Üni	7	12

EK 4 Vakıf (Özel) Üniversiteleri İletişim Fakülteleri

Üniversite	Sinema İle Doğrudan İlgili Ders Sayısı	Dolaylı İlgili Ders Sayısı
Başkent	9	11
Bahçeşehir	19	20
İstanbul Aydın	8	13
İzmir Ekonomi	8	10
Kadir Has[8]	13	9
Maltepe	15	22
Yaşar	11	25

KAYNAKÇA

Abramowitz, R.(2010).LA's Screen Gems,Los Angeles Times. Retrieved 3 April 2010.

Bordwell, D. Carroll, N.(1996). Post Theory; Reconstructing Film Studies, The University of Wiskonsin Press, USA.

Bordwell, D.(1997), On TheHistory Of Film Style, USA.

Casey, S. Mortimer, B.& C.(2012) Doing Film Studies: A Subject Guide For Students, Routledge, London & Newyork.

Tokgöz Oya (2002) Dokuzuncu İletişim Fakültesi Dekanları Toplantısı 04 – 05 Nisan 2002, Kıbrıs.

Tokgöz, Oya 2003 "Türkiye'de İletişim Eğitimi: Elli Yıllık Bir Geçmişin Değerlendirilmesi" Kültür ve İletişim 6/1 Kış , S.9-32

Tokgöz, Oya (2006)"Türkiye'de İletişim Araştırmalarında İletişim Eğitiminin Rolü ve Önemi" *Küresel İletişim Dergisi, sayı 1, Bahar.*

Neal, R.W. (1913). Making The Devil Useful, The English Journal, 2-4 December, UK.

Manchel, F. (1990) Film Study; An Analytical Bibliography, Volume I, Associated University Press.

Uzun, R. (2007). İstihdam Sorunu Bağlamında Türkiye'de İletişim Eğitimi ve Öğrenci Yerleştirme, İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Sayı 25 Yaz-Güz.

INTERNET KAYNAKLARI

http://globalmedia-emu.edu.tr/bahar2006/Davetli_Yazilarr/Oya%20Tokgoz.%20Iletisim%20AR..pdf/10.04.2013

www.yok.gov.tr/10.04/2013

[7]Bazıders programları incelenirken aynı adla I ve II olarak iki ayrı dönemde okutulmak üzere ayrılmış kimi dersler saptanmıştır, örneğin Kocaeli İletişim Fakültesi'nde "Sinemada Türler I ve II olarak geçmektedir. Bu tür dersler birbirin devamı olarak görülüp, tek bir ders olarak sınıflamaya dahil edilmiştir.

[8]Yine bazı ders programları incelenirken aynı adla I ve II olarak iki ayrı dönemde okutulmak üzere ayrılmış kimi dersler saptanmıştır, örneğin Kadir Has Üniversitesi İletişim Fakültesi'nde de "RTS Semineri I –II" yer almaktadır.Bu tür dersler birbirin devamı olarak görülüp, tek bir ders olarak sınıflamaya dahil edilmiştir.

http://cnf.gsf.marmara.edu.tr/10.04.2013

http://stv.gsf.marmara.edu.tr/10.04.2013

http://gsf.akdeniz.edu.tr/sinema-tv-bolumu /14.04.2013

http://www.mersin.edu.tr/akademikb/guzel-sanatlar-fakultesi/sinema-tv/14.04.2013

http://www.msgsu.edu.tr/msu/pages/77.aspx

http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/tokgoz_iletisim.pdf/10.04.2013

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN VİYOLONSEL DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Serpil UMUZDAŞ

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD, TOKAT

serpil.umuzdas@gop.edu.tr

ÖZET

Öğrencilerin, derslere yönelik istendik bilgi, beceri ve tutumları özümseyerek yaşamlarında işlevselleştirmeleri beklenmektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için birçok yöntem denebildiği gibi, önemli olan öğrencileri derslerde öğrendiklerinin işlevsel olduğuna inandırabilmektir. Öğretimin başarıya ulaşabilmesindeki bu önemli unsur, öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirebilmesini dersin ana hedeflerinden biri yapmaktadır.

Bu araştırma ile güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye'de bulunan 54 güzel sanatlar ve spor lisesinden rastgele atanan sekiz (Antalya, Çankırı, Çorum, Eskişehir, Kastamonu, Kütahya, Mersin, Tokat) güzel sanatlar ve spor lisesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında viyolonsel eğitimi almakta olan 71 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde Umuzdaş (2012) Viyolonsel Dersi Tutum Ölçeğinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin genel olarak viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci tutumları, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler:Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, Viyolonsel Dersi, Tutum, Öğrenci, Çalgı Eğitimi

ABSTRACT

It is expected that students assimilate classes for the desired information, ability and attitude and functionalize in their life. Many methods can be used for this aims reach. It is important that students are conviced of functional lessons learned. This important factor is aimed that students develop a positive attitude for lesson.

With this study is purposed that Fine Arts and Sport High School students are analyzed gender and grade level variables related to the violoncello lesson attitude. Study samples are generated with the 8 Fine Arts and Sport High School, 71 student, is chosen through 54 Fine Arts and Sport High School by random. In Research is used Umuzdas (2012) violoncello lesson attitude scale to determine students violoncello lesson attitude.

The data obtained were analyzed through t-test and one way variance analysis (ANOVA), and determined the standart deviation. Eventually, it is understood that students generally have high level attitude towards violoncello lesson. Student attitudes don't make any significant differences to gender and grade level variables.

Keywords: Fine Arts and High Schools, Violoncello Lesson, Attitude, Student, Instrument Education

1. GİRİŞ

Öğrencilerden, derslere yönelik istendik bilgi, beceri ve tutumları özümseyerek yaşamlarında işlevselleştirmeleri beklenmektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için planlamadan uygulamaya birçok yöntem denebildiği gibi, temelde önemli olan öğrencileri derslerde öğrendiklerinin işlevsel olduğuna inandırabilmektir. Öğretim etkinliklerinin başarıya ulaşabilmesindeki bu önemli unsur, öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirebilmesini dersin ana hedeflerinden biri yapmaktadır.

Tutum, bireylerin, farkında oldukları bir obje ile ilgili değerlendirmelerini (yargılarını) içerir (Pratkanis ve Greenwald, 1989'dan akt. Kağıtçıbaşı, 2004: 106). Bu değerlendirmelerin (yargıların) işlevi ile ilgili olarak; Smith, Bruner ve White (1956)'ın "Kişinin tutumları ne işe yarar?" sorusunun cevabı; kişinin tutumu belirli bir gerekçeyle benimsediği ve tutumun kişinin gereksinimlerini karşıladığı üzerinedir.

Öğrencilerin, gereğine inandığı bilgi ve becerilere ilişkin olumlu tutum geliştirmeleri ihtimali yüksektir. Benimsenen tutumların da ortaya çıkacak davranışlar üzerinde etkili olduğu görüşü hâkimdir (Tavşancıl, 2006: 85). Bu da istendik davranışların oluşmasında önemli bir etken olabilmektedir.

Davranışı etkileme düzeyinde en etkili değişkenlerden biri tutumların gücüdür. Bu nedenle eğitimin tüm alanlarında olduğu gibi, çalgı eğitiminde de başarı düzeyinin artmasında tutumlar, beceriler kadar önemsenmektedir. Hem tutumların hem de becerilerin olabildiğince erken yaşlarda şekillenmesi amacıyla, lisans öncesinde de çalgı eğitimine öğrenci kabul edilen kuruluşlar mevcuttur.

Temel amaçlarından biri, lisans düzeyindeki müzik eğitimi kurumlarına öğrenci yetiştirmek olan Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri, bu kuruluşlardan biridir. Burada eğitimi verilmekte olan viyolonsel için, her yıl *öğretmen, okulun ve öğrencinin fiziki şartları ve ihtiyaç* durumları göz önünde bulundurularak sınırlı sayıda öğrenci kabul edilir. Öğrenci seçimi aşamasında, öğrencinin çalgıya ilişkin tutumu ya da fiziki uygunluğu anlaşılmaya çalışılır. Ancak, "varlığı bilinmeyen bir konuya yönelik tutum oluşamayacağı" (Baysal, 1981'den akt. Tavşancıl, 2006: 73) düşünüldüğünde, bu gibi durumlarda seçimde diğer değişkenler devreye girebilir. Diğer bir deyişle; öğrenci okula başladığında viyolonselle ilk kez karşılaşıyor olabilmektedir.

Bireyin belli bir konuya ya da duruma ilişkin bilgi birikiminin artışına koşut olarak, o durum ya da konuyla ilgili önceden sahip olduğu tutumlarda değişiklik ortaya çıkabilir (İnceoğlu, 2004: 24). Araştırmalar, bir tutum objesi hakkında bilgi sahibi olmanın o objeyle ilgili tutumların güçlenmesine neden olduğunu göstermektedir (Kağıtçıbaşı, 2004: 111).Bu durumda çalgıya ilişkin tutumu, viyolonseli tanıdıkça gelişebilecektir. Yine viyolonsel hakkında önceden bilgi veya görgü sahibi olan öğrenci, okul yaşamı sürecinde tutumunu değiştirebilecektir.

Eğitimde tutumların pekiştirilmesinde en etkin yöntem, öğrenciye tutumla ilgili yeni yaşantılar kazandırmaktır. Öğrenci öğrenirken ve sorunlarını çözerken istenilen tutumların kendine yardım ettiğini, istenilmeyen tutumların kendini engellediğini yaşadıkça deneyim kazanır; istenilen tutumları kendinde yerleştirir (Başaran, 2005: 449).

Bu araştırma ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır.

2. YÖNTEM

Türkiye'de bulunan 54 adet Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde öğrenim gören 250 viyolonsel öğrencisi evreni oluşturmaktadır. Rastgele atanan sekiz kuruluşun viyolonsel öğrencileri örneklemi oluşturmuştur. Antalya, Çankırı, Çorum, Eskişehir, Kastamonu, Kütahya, Mersin, Tokat illerindeki viyolonsel öğrencileri (n=71) araştırmanın örneklemi dâhilindedir.

Güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla yapılan bu çalışma için nicel betimsel yöntem benimsenmiştir. Bu araştırma ile güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlere göre incelenmiştir.

Öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesinde Umuzdaş (2012) Viyolonsel Dersi Tutum Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük tutum puanı 33, en yüksek tutum puanı ise 165'tir. Ölçeğe ait Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değeri 0.96, iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) değeri 0.96'dır.

Bu araştırmadaki verilerin analizinde ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiş, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Öğrencilerin Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Puanları

Katılımcı sayısı (n)	Alınan Minimum Puan	Alınan Maksimum Puan	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma ss
71	41	161	132.33	27.98

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin tutum ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen puanların ortalamalarının 41 ile 161 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre viyolonsel dersine ilişkin tutumu olumlu olmayan öğrenci var olmakla birlikte, oldukça yüksek tutuma sahip olan öğrenci de mevcuttur. Tabloya göre öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının aritmetik ortalaması 132.33'dür. Buradan, öğrencilerin genel olarak viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Puanları

Gruplar	Katılımcı Sayısı (n)	Aritmetik Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma ss	Serbestlik Derecesi (sd)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Kız	30	136.53	3.84	69	1.082	.283
Erkek	41	129.26	5.00			

Tablo incelendiğinde; kız öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin tutum puanlarının ($\bar{X}$=136,53) erkek öğrencilerinkinden ($\bar{X}$ =129,26) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak öğrenci tutumları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle; kız ve erkek öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Tablo 3. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öğrencilerin Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Puanları

Varyans Kaynağı	Serbestlik Derecesi (sd)	Kareler Toplamı (kt)	Kareler Ortalaması (ko)	f Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Gruplararası	3	3110.882	1036.961	1.343	.268
Gruplariçi	67	51713.005	771.836		
Toplam	70	54823.887			

Öğrenci tutumları, sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Anlamlı bir fark gözlenmemesine karşın sınıf düzeyinde farklılıklar olabildiği düşünülerek, sınıf düzeyine göre tutum puanı ortalamalarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Puanları

	n	$\bar{X}$	Ss	En düşük	En yüksek
1.sınıf	17	128,4118	29,17417	41,00	159,00
2.sınıf	16	140,3750	17,59877	97,00	161,00
3.sınıf	17	138,1765	23,64380	66,00	158,00
4.sınıf	21	124,6667	35,00333	59,00	161,00
Total	71	132,3380	27,98568	41,00	161,00

Tabloya göre; viyolonsel dersi için en yüksek tutum puanına sahip olan öğrenci grubu 2. sınıf öğrencileridir. En düşük tutum puanı ise 4. sınıf öğrencilerine aittir. Sınıf düzeylerine göre karşılaştırılma yapıldığında tutum puanları ortalama olarak yüksekten düşüğe 2. sınıf, 3. sınıf, 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinindir. En düşük tutum puanına sahip olan öğrenci 1. sınıfta, en yüksek tutum puanına sahip olan öğrenci 2. ve 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Tutum puanları açısından en homojen grup 2. sınıf, en dağınık grup 4. sınıf öğrencileridir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Güzel sanatlar ve spor lisesi öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlere göre incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin tutum puan ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu puanlar cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Genel olarak incelendiğinde; kız öğrencilerin viyolonsel dersine ilişkin tutumlarının erkek öğrencilerinkine oranla daha yüksek olduğu gözlenmektedir.

Sınıf düzeylerinin tutumlarında farklılıklar olmakla beraber, sınıf düzeyine göre tutum puanları anlamlı bir sonuç vermemektedir.

1. sınıf öğrencilerin tutumlarının ($\overline{X}$= 128, 41) nispeten düşük olmasının, çalgının henüz yeterince tanınmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Literatüre paralel olarak yapılan bu yorumdan hareketle sınıf düzeyi yükseldikçe tutum puanlarının yükselmesi beklenmektedir. Ancak hem Anova testi sonuçları hem de ortalama puanlar bu beklentinin karşılanmadığını göstermektedir. 1. sınıf öğrencilerinin viyolonsel dersine ilişkin tutum puanları, 2. sınıf düzeyinde belirgin bir artış göstermekte, ilerleyen yıllarda ise düşüşe geçmektedir. En düşük tutum puanına ($\overline{X}$=124,66) 4. sınıfların sahip olması, son sınıf öğrencilerinin YGS sınavına yönelik çalışma veya kaygılarının yansıması olarak düşünülebilir. Ancak bu yorumların kesin bir sonuç olabilmesi için korelasyonel araştırmalarla desteklenmesi yerinde olur.

KAYNAKLAR

Başaran, İ. E. (2005). Eğitim Psikolojisi- Gelişim Öğrenme ve Ortam. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). Yeni İnsan ve İnsanlar. Evrim Yayınevi, İstanbul.

İnceoğlu, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim. Kesit Tanıtım Ltd. Şti., Ankara.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri Analizi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Umuzdaş, S. (2012). Viyolonsel Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. 11(2), [Online]. İlköğretim Online Dergisi.

MESLEKİ MÜZİK EĞİTİMİNDE MİKRO ÖĞRETİM UYGULAMALARI

Yrd. Doç. Dr. Serpil UMUZDAŞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD, TOKAT
serpil.umuzdas@gop.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmayla, mesleki müzik eğitiminde mikro öğretim uygulamaları konusunda yapılmış bilimsel çalışmaların karşılaştırmalı olarak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu betimleme mesleki müzik eğitiminde mikro öğretim uygulamalarının öğretim sürecine ve çıktılarıyla ilgili çalışmalara yön verebilecektir.

Araştırmanın amacına uygun olarak betimsel yöntem benimsenerek belgesel tarama yapılmıştır. Mesleki müzik eğitiminde mikro öğretim uygulamaları konusunda yapılmış bilimsel çalışmalar taranmıştır.

Çalışmanın sonuçlarına göre; mikro öğretim yönteminin, mesleki müzik eğitimi alanındaki öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan problemlerin belirlenmesinde ve çözümlenmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen araştırmalarda mikro öğretim yönteminin müzik öğretmeni yetiştirme konusunda da faydalı olduğu, kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Bu uygulamaların öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından benimsendiği, yöntemin sistematik ve planlı yapısıyla, özellikle hizmet öncesinde öğretmen adaylarının eğitimine katkısı açısından, öğrencilere kendini ifade etme becerisi kazandırdığı ve aktif çalışma imkânı sağladığı, katılımı artırdığı ve derse ilişkin tutumu olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mikro öğretim, Mesleki Müzik Eğitimi, Öğrenme Çıktısı

ABSTRACT

With this study is aimed that scientific studies about microteaching technics compare to describe. This description can give direction studies for microteaching technics about teaching process and outputs in music education.

In this research is aimed properly that is adopted descriptive method of related a documentary screening. Scientific studies about microteaching technics are investigated in proffesional music education.

According to results of study, it can be said that microteaching technic is effective about identify and analysis the problem in teaching practice in the proffesional music education. It is observed that microteaching technic is useful about edification music teacher and it is recommended the use of microteaching technic in examined studies. It is understood that this applications is adopted by teacher candidates and teachers, this method, which is systematic and planned, is gained ability to express oneself in terms of contribution to education of teacher candidates. It is provided active working facility. It increases participants and influences positive about lesson attitude.

Keywords: Microteaching, Proffesional Music Education , Learning Outcome

1. GİRİŞ

Günümüzde halen öğretmen eğitimi, eğitim sistemleri içinde önemli bir problem alanı oluşturmaktadır. Öğretmen eğitiminde önemli gelişmeler sağlanmasıyla eğitimin kalitesi artacaktır.

"Eğitimin kalitesi öğretmenlerin niteliği ile büyük ölçüde doğru orantılıdır. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin, gerek hizmet öncesinde gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri, eğitim hizmetlerinin kalitesi yönünden önem taşımaktadır." (Şişman, 2001: 124). Meslek eğitiminde bireylerin meslek ortamıyla yeterince karşılaştırılmaları gereğinin vurgulanmasıyla, müzik öğretmenliği programlarında, alan bilgisi ve performansın yanı sıra, öğretmenlik mesleğini tanıtacak ve öğretim becerilerini kazandıracak dersler de yer almıştır.

"Müzik öğretmenliği eğitimi, müzik öğretmenliği yeterliklerini kazandırma ve geliştirme sürecidir. Bu sürecin amacı, öğretmen adaylarına bu yeterlikleri kazandırmak ve kazanmış olan öğretmenlerin bu yeterliklerini geliştirmektir. Müzik öğretmenliği yeterlikleri, genel olarak hizmet öncesi eğitimle kazandırılır…." (Uçan, 2006: 68).

Hacıoğlu ve Alkan (1997: 75)'a göre; öğretmen adaylarının mesleğe giriş davranışlarını kazanıp ilk mesleki yeterlikleri geliştirdikleri öğretmenlik uygulaması süreci, kuram ve uygulamayı birleştiren bir köprü görevi üstlenir. Bu nedenle öğretmenlik uygulamalarının tüm öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarını mesleki standartlara ulaştıracak düzeydeki etkinliklerle yürütülmesi gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, bir dereceye kadar stajyerlik dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir (Gürses ve ark., 2005: 1–10).

Eğitim ortamı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine olabildiğince donanımlı hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayabildiği takdirde amacına ulaşır. Bu bakımından öğretmen adaylarının mesleki formasyonlarının temelinde öğretmenlik uygulaması sürecinde kazanılan yeterliklerin önemli bir yeri vardır.

Uygulama etkinlikleri esas itibariyle öğretmen adayında bireysel ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortamı oluşturmayı ve bu maksatla gerekli yaşantıları sağlamayı hedef alır. Bu konudaki amaçların hiyerarşik olarak: 1) Geliştirilecek temel kavramlar ve 2) Ulaşılacak temel hedefler olmak üzere iki ana kategoride toplandığı görülmektedir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 46).

1. Geliştirilecek Temel Kavramlar

- Mesleği genel olarak değerlendirebilme,
- Belirli mesleki etkinlikleri taklit düzeyinde gerçekleştirebilme,
- Konuya nüfuz edebilme

2. Ulaşılacak Temel Hedefler

- Öğretmenlik mesleğinin niteliklerini kavrayabilme,
- Öğretmenlik uygulamasının çeşitli ve kapsamlı bir dizi etkinlikten meydana geldiğini algılayabilme,

- Gerçek yaşantı ortamında bir dizi etkinliği planlayıp düzenleyebilmek için daha önce kazanılan bilgileri kullanabilme
- Öğrenmeyi yönetmek için gerekli bilgileri geliştirebilme.
- Uygulama çalışmalarının her bir aşamasını öğretim elemanı ve ders öğretmeninin gözetiminde, istenilen nitelikte sürdürebilme.
- Mesleki anlayış oluşturabilme.
- Mesleki konularda sezgi ve muhakeme gücünü geliştirebilme.
- Mesleki karar verme becerisini geliştirebilme.
- Mesleki ortamda işbirliği ve iyi insan ilişkileri geliştirebilme.

Görüldüğü gibi öğretmenlik uygulamaları meslek hakkında genel bir değerlendirme ve görüş geliştirmeden eğitim etkinliklerini etkili ve verimli biçimde gerçekleştirebilecek beceriler geliştirmeye kadar uzanan bir bütünlük arz etmektedir. Bir eğitimcinin meslek anlayışının temelleri öğrencilik yıllarında atılmaktadır.

Öğrencilerin mesleki eğitim sürecinde okul yaşamından iş yaşamına aktarabilecekleri beceri geliştirmelerini sağlayacak ve destekleyecek uygulamaları içermesi yerinde olacaktır. Bu nedenle dersin işleyişine yönelik uygulama içeriği önemle hazırlanmalıdır.

Uygulamaların içeriğinin yanı sıra miktarının da oldukça önemli olduğuna dikkat çekenKüçükahmet,öğretmen yetişme programlarında bilgi, beceri, tutum ve davranışı kazandırmanın önkoşullarından birinin öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili derslerin programdaki yeri ile ilgili olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir (Küçükahmet, 2000: 4–10):

> "Yapılan çalışmalar toplam olarak programın dörtte birinin bu kategorideki derslere ayrılması gereğini ortaya koymaktadır. Bir öğretmen yetiştirme programından gerçekten öğretmen yetiştirmek isteniyorsa, programda okutulan derslerin genelde dörtte birinin öğretmenlik bilgisi derslerinden oluşması gerekir. Eğer bir programda öğretmenlik meslek bilgisi dersleri beşte birden (%20' den) aşağıda ise o programın öğretmen yetiştirdiğinden söz etmek oldukça zorlaşır."

Öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmenlik uygulamalarının, öğrencilerin; alan kültürü, genel kültür ve öğretmenlik meslek kültürü derslerine ilişkin bilgi ve becerilerini meslek hayatındaki eğitim ortamlarında, verimli ve güvenli olarak kullanabilmelerindeki katkısı açıkça görülmektedir. Bir öğretmen adayı için okul ortamında deneyim yaşanması, bir mühendis, avukat veya doktor adayı için mesleki ortamda staj çalışmaları yürüterek deneyim kazanması kadar gereklidir (Hacıoğlu ve Alkan, 1997: 76).

Eğitim sürecinde edinilen bilgiler ve deneyimler, her meslek için olduğu kadar öğretmenlikte de hayatidir. Deneyim kazanmada uygulamaların önemi düşünüldüğünde, öğretim için seçilecek yöntemlerin uygulamaya ne kadar yer verdiğine dikkat etmek gereklidir.

Edinilen teorik bilgilerin uygulamalarla pekiştirilmesi amacıyla planlanarak kuram ve uygulama arasında etkili bir araç olan, öğretmen adaylarının öğretim deneyleri geçirmeleri için düzenlenen uygulamalardan biri mikro öğretim yöntemidir.

Dünyada uzun yıllar boyunca dikkat çeken bir yöntem olan mikro öğretimin, öğretmen yetiştirmede faydalı olduğuna ilişkin bulguların elde edildiği çalışmalar sonucu, çoğu öğretmen yetiştiren kurumun programında ders olarak yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada mikro öğretim uygulamalarının mesleki müzik eğitimindeki yeri ve işlevi yapılmış çalışmalarla incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada mesleki müzik eğitiminde mikro öğretimuygulamaları konusunda yapılmış bilimsel çalışmaların karşılaştırmalı olarak betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla literatürde yer alan mikro öğretim uygulamaları ile ilgili deneysel çalışmalar derlenerek özetlenmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Merrion tarafından yapılan "Müzik Eğitimi İçin Açıklamalı Stratejiler" adlı çalışma, 13 araştırmanın ve 32 eleştirinin birleştirilmiş sentezi ile yapılmıştır. Bu çalışmalardaki buluşlarla ilişkili olarak, video kayıtlarla ilgili düşünceler şöyledir (Merrion, 1989)

Şeflerin en ince jestlere egemen olmaları gerektiği bilinmektedir. Yönetim mimikleri ve jestlerinin video kayıtların incelenmesi ile öğretilmesi sonucunda öğrencilerin aslında video kayıtları inceleyerek değil, öğretmeni taklit ederek daha etkili öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, öğretmen yardımıyla video kayıt kullanımının *video kaydın hiç kullanılmamasından daha etkili* olduğu da belirtilmiştir. Ayrıca öğrenciler kayıtları izleyerek kendi yönetim teknikleri hakkında daha iyi bilgi almış, spesifik ve anında kendini değerlendirmenin, sözlü değerlendirmelerden çok daha etkili olduğu otaya çıkmıştır.

Video kayıtlı açıklama materyallerinin, başlangıç keman eğitiminde devinimsel performans yeteneğinin geliştirilmesinde ve kavramsal bakış açısının kazandırılmasında *etkili araç olarak kullanılabileceği* belirtilmiştir.

Video kayıtların, sınıf derslerinde provalarda ve diğer uygulamalı derslerde müzik öğretmeni yetiştirmeye yönelik programlarda önemli materyaller içinde yer almıştır. Simülasyon tekniklerinin müzik öğretmenliği ve sınıf yönetimi davranışlarının geliştirilmesine *yardımcı olduğu* sonucuna varılmıştır. Mikro öğretim, öğretmen adaylarının davranış geliştirmelerinde *etkilidir.*

Ayrıca video kayıt tekniğinin kullanılması sayesinde müzik öğretmeni adaylarının kendi öğretim stratejilerini sergileyen görüntüleri izlemeleri yoluyla, basit müziksel davranışlarla ilgili öğretim tekniklerini ve aynı anda sınıf yönetimi becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Yapılan araştırmalarda mikro öğretimyöntemi ile kendini değerlendirmenin, *video kayıt yapılmayan durumlara göre çok daha etkili ve doğru* olduğu görülmüştür.

Merrion çalışmanın sonunda, video kayıtlı modellerin, istenen müziksel davranışları veya öğretmenlik davranışlarını pekiştirmek için üniversite kademesinde de kullanılabilir olduğunu ifade etmiştir.

Merrion'un çalışmasında görüntülü kayıt ile dönüt sağlamanın yararı üzerine yoğunlaşmıştır. Müzik sanatının icracıları ve müzik öğretmeni adaylarını gelişimini sağlayacak yönde olumlu etkileri gözlenmiştir.

Hewitt (2002), ''enstrüman çalan öğrencilerin kendilerini değerlendirme eğilimleri'' isimli çalışmasıyla; öğrencilerin kendilerini değerlendirme eğilimlerini belirlemeyi, öğrencilerin bir model kullanarak ya da kullanmayarak kendilerini değerlendirme yöntemlerini incelemeyi ve müzik performans başarısı ile kendini doğru değerlendirme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır (**Hewitt,** 2002: 215–226).

Sazak (2003)'ın "Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı (ABD) Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Dersindeki Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri" isimli çalışması, 2002–2003 öğretim yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğretmenlik uygulaması dersini alan 30 dördüncü sınıf öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, deneysel yöntemlerden tek gruplu öntest-sontest modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı (A.B.D.) dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama dersinde yer alan yeterliklere ilişkin puanlarının uygulama öncesi ve sonrası anlamlı fark görülmemiştir. Öğrencilerin kendilerini gerektiği şekilde değerlendirememelerinin nedeni olarak; alan hakimiyetlerini sınıf ortamına taşıyamamaları, öğretmenlik formasyonu derslerinde edindikleri bilgileri hayata geçirememeleri belirtilmiştir. Bu araştırmanın boyutlarını geniş tutarak farklı Müzik Öğretmenliği A.B.D. da da uygulanması gerekliliği vurgulanmıştır. Farklı bir çalışma ile uygulama dersi öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi önerilmiştir. Ayrıca,

1. Öğrencilerin alan bilgilerini derse taşıyabileceği şekilde bir yöntem izlenmesi öğrencilerin derslerde aktif olabilmesi açısından yararlı görülmüştür.

2. Müzik Öğretmenliği A.B.D. öğretim elemanlarının öğrenci eğitimine sadece Müzik eğitimi bilgisi açısından bakmamaları, öğrencilerinin eğitim formasyonu derslerine daha çok ilgili olmaları için yardımcı olup, kendilerini bu alanda geliştirmeleri öğrencilerin öğretmenlik hayatına daha güvenli geçiş yapmaları için yararlı olacağı belirtilmiştir.

3. Yapılacak diğer araştırmalar da; öğrenci görüşlerinin yanısıra öğrencileri sınıf içinde sürekli gözleyen uygulama dersi öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının da araştırmaya dahil edilmesi sonucu, farklı bakış açıları yakalamak ve farklı sonuçlara ulaşılacağı belirtilmiştir (Sazak, 2003: 151-155).

Öztürk (2006), video kaydına dayalı mikro öğretim yöntemini piyano eğitiminde kullandığı doktora tezinde öntest sontest kontrol gruplu desende 2004-2005 öğretim yılında 24 öğrenci ile yürütmüştür. Mikro öğretim etkinlikleri ile duruş, okuma, teknik, müzikalite ve tempo ile ilgili çalma becerilerinin anlamlı olarak etkilendiği anlaşılmıştır (Öztürk, 2006).

Kalyoncu ve Sazak (2006)'ın yapmış oldukları "Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Okul Deneyimi:Bir Uygulama Örneği" isimli çalışmada 2003–2004 öğretim yılı- güz döneminde Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi müzik öğretmenliği lisans programı öğrencileriyle gerçekleştirilen "Okul Deneyimi-II" dersindeki etkinlikler tanıtılmıştır. Çalışmada, eleştirel ve işlevsel bir bakış açısı ile Okul Deneyimi-II

dersiiçeriği, müzik eğitimi alanıyla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Uygulama süreci sonunda alman dönütlere göre; dersi alan öğrencilerin büyük çoğunluğu (% 80'e yakın),çalışmayı olumlu olarak değerlendirmiştir. Sistematik ve planlı yaklaşımın, öğrencilere kendini ifade etme becerisi kazandırdığı ve aktif çalışma imkânı sağlayan yöntemlerin, derse bakışı olumlu etkilediği ve katılımı artırdığı düşünülmektedir. Seminer ve mikro öğretim uygulamasınınöğrenciler tarafındanoldukça yararlı bulunması nedeniyle okul uygulamalarında sıkça yer verilmesi önerilmiştir (Kalyoncu ve Sazak, 2006).

Umuzdaş (2010), mikro öğretim yönteminin viyolonsel öğretmeni adaylarının öğretim becerileri ve viyolonsel dersine ilişkin tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yaptığı deneysel çalışma sonucunda; mikro öğretim yöntemiyle yapılan derslerin öğretmen adaylarının öğretim becerileri ve derse ilişkin tutumlarına olumlu etki ettiği gözlenmiştir.

Deney, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı, 2009- 2010 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde viyolonsel dersini alan 4. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır.

Mikro öğretim uygulamaları süresince öğretmen adayları iç ve dış dönüt yoluyla öğretim becerilerine ilişkin gelişimleri takip etmişlerdir. Mikro öğretimin en önemli ögesi olan dönütün bu gelişmede büyük katkısının olduğu düşünülmektedir. Bu uygulamada dönüt, öğretmen adayına bulunduğu noktayı bildirerek, hedefe uzaklığı hakkında fikir vermiştir. Öğretmen adayı, öğretim becerilerini üst seviyelere taşıyabilmiştir. Ölçüm puanları arasındaki farklılıktan anlaşıldığı üzere 4. sınıfta yer alan "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" dersi amacına ulaşmıştır. Bu yöntemle öğretmen adayı sadece çalgı çalmayı değil, öğretmeyi de öğrenmektedir. Öğrenci ise ders sorumlusu denetiminde daha uzun ve sık ders yapma olanağı bulmaktadır. Bu uygulama ile derse hazırlanma ve ders yapma süresi artmıştır.

SONUÇ

Mikro öğretim yönteminin, mesleki müzik eğitimi alanındaki öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan problemlerin belirlenmesinde ve çözümlenmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür. İncelenen araştırmalarda mikro öğretim yönteminin müzik öğretmeni yetiştirme konusunda da faydalı olduğu, kullanılmasının önerildiği görülmektedir. Bu uygulamaların öğretmen adayları ve öğretmenler tarafından benimsendiği, yöntemin sistematik ve planlı yapısıyla, özellikle hizmet öncesinde öğretmen adaylarının eğitimine katkısı açısından, öğrencilere kendini ifade etme becerisi kazandırdığı ve aktif çalışma imkânı sağladığı, katılımı artırdığı ve derse ilişkin tutumu olumlu etkilediği anlaşılmaktadır.

Ancak mikro öğretim uygulamalarının, dünyada yaklaşık elli yıllık geçmişi olmasına rağmen, mesleki müzik eğitimi alanında sınırlı olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik Uygulamalarında Mikro Öğretim Yönteminin Etkililiğinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, (13), 10-11.

Hacıoğlu, F. ve Alkan C. (1997). Öğretmenlik Uygulamaları Öğretim Teknolojisi: 57, Alkım Yayınevi, İstanbul.

Hewitt, M. (2002).Self-Evaluation Tendencies of Junior High Instrumentalists. Journal of Research in Music Education, 50 (3).DOI: 10.2307/3345799 (http://jrm.sagepub.com/cgi/content/abstract/50/3/215)

Kalyoncu, N. ve Sazak N. (2006). Müzik Öğretmenliği Eğitiminde Okul Deneyimi Bir Uygulama Örneği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, 1-10. (ISSN 1303–0493)

Küçükahmet, L. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Nobel Yayınları, Ankara.

Merrion, M. (1989). What Works: Instructional Strategies for Music Education. Music Educators National Conference, Reston, Virginia, USA.

Öztürk, B. (2006). Video Kamera Kaydına Dayalı Mikro Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Piyano Çalma Becerilerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Sazak, N. (2003, 30-31 Ekim). Müzik Öğretmenliği A.B.D. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Dersindeki Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumunda sunuldu, Malatya.

Şişman, M. (2001). Öğretmenliğe Giriş. Pegema Yayınları, Ankara.

Uçan, A. (2006, 26–28 Nisan). Türk Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumunda sunuldu, Denizli.

Umuzdaş, S. (2010). Mikro Öğretim Yönteminin Viyolonsel Öğretmeni Adaylarının Öğretim Becerilerine Ve Viyolonsel Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSELERİ 10 SINIF PİYANO DERS KİTABININ ELEŞTİREL İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ,
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD, TOKAT
sumuzdas@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışma, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri 10. sınıfta okutulmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevlendirilen komisyon tarafından hazırlanmış olan piyano ders kitabının eleştirel olarak incelenmesine dayanmaktadır. Araştırma, piyano derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan kitabı inceleyerek, niteliğin artırılması yönünde yeni kaynak çalışmalarına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırma, kullanılmakta olan piyano kitabının tanıtılmasına olanak sağlaması ve eleştirel durum tespiti yapan bir çalışma olması bakımından önemlidir.

Çalışma; güncel olarak kullanılmakta olan piyano kitabına yönelik durum tespitinin ardından gelişmeye yönelik eleştirel bir yaklaşım taşıması bakımından önemli görülmektedir. Araştırmada nitel betimsel yöntem benimsenmiş, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri 10. sınıf piyano ders kitabı içerik bakımından taranmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; bazı alıştırmaların konularıyla uyum göstermediği, bazı konularda verilen örneklerin uygun olmadığı, bazı etkinliklerin alıştırmalarıyla farklılık gösterdiği, bazı alıştırmalarda armoni hatalarının var olduğu ve kitabın bazı yerlerinde düzen hataları olduğu anlaşılmıştır. Belirlenen bu tespitlere yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Piyano Ders Kitabı, Piyano Eğitimi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

ABSTRACT

This study is based on a critical analyses of the piano book in terms of content.The book is prepared by Commission of Ministery of National Education for 10th grade of Fine Arts and Sport High Schools.

This research aims to reveal a better educational tool by showing the insufficient aspects of the afore mentioned piano book.

This study is the first research that reveals insufficient aspects of the piano book and it is important for these reasons: to introduce the piano book and help the piano teachers by examining educational aims.

According to the findings of research; some exercises and activities are not relevant to subjects, samples do not fit to them and there are some issues in terms of order. Hence, this study aims to propose solutions for these idetified issues.

Key Words: Piano, Piano Education, Fine Art and Sports High School, Music Education

1. GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı; lisans düzeyinde müzik eğitimi veren Müzik Eğitimi Anabilim Dallarına öğrenci yetiştiren Güzel Sanatlar ve Spor liselerinde kullanılmak üzere, ilgili öğretmenlerini görevlendirmek suretiyle komisyon oluşturarak piyano ders kitabının hazırlanmasına imkân sağlamıştır. Bu oluşum, tüm ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin ortak, temel bir teknik altyapıya sahip olmasının amaçlanmaktadır.

GSSL'nde müzik eğitiminin en temel boyutu piyano eğitimidir ve piyano eğitimi ve öğretimi, müzik eğitimi programının temelini oluşturmaktadır. Orta öğretim düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan bireyler piyano eğitimlerine 9. sınıfta başlamaktadırlar ve piyano dersi alan öğrencilerin kulak eğitimi gerçekleşerek, çok sesli duyuşları ve tonal duyguları da gelişeceğinden her öğrenci GSSL'de 4 yıl boyunca piyano dersini almak zorundadır. Bu eğitimin içeriği aşamalı olarak, teknik alıştırma ve etütleri, Türk ve dünya Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde görev yapan piyano öğretmenlerinin bestecilerinin eserlerinden örnekleri, eğitim müziği örneklerini, piyano literatürü ile okul müzik eğitiminde öğrenme öğretme tekniklerini kapsamaktadır (MEB, 2006: 7).

Müzik eğitiminde kullanılacak kaynakların oluşturulması ve seçimi; teknik, müzikal ve kültürel oluşumu ve gelişimi sağlamada önemlidir.

Piyano eğitiminde de kaynak olarak kullanılan ders kitaplarının bu amaçla planlanarak hazırlanmasına ve yeni baskılar için kitapların içeriğinin geliştirilmesi doğrultusunda üretilecek fikir ve çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde niteliğin artırılması yönünde yapılacak olan her yeni çalışma ve görüş önemsenerek tartışılmalıdır.

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1- Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi 10. Sınıf piyano ders kitabının içeriği nedir?

2- Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi 10. Sınıf piyano ders kitabının içeriği eğitsel amaçlar bakımından nasıldır?

1.1. Amaç ve Önem

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri 10. sınıfta okutulmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevlendirilen komisyon tarafından hazırlanmış olan piyano ders kitabının eleştirel olarak incelenmektedir. Çalışma ile, piyano derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan kitabı inceleyerek, niteliğin artırılması yönünde yapılacak olan yeni çalışmalarına katkıda bulunmak hedeflenmektedir. Çalışma; güncel olarak kullanılmakta olan piyano kitabına yönelik durum tespitinin ardından gelişmeye yönelik eleştirel bir yaklaşım taşıması bakımından önemli görülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada, Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri 10. sınıfta okutulmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde komisyon tarafından hazırlanmış olan piyano ders kitabının içerik yönünden eleştirel bir bakış açısıyla incelenmek amacıyla nitel betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3. BULGULAR, YORUM VE ÖNERİLER

3. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Güzel sanatlar ve spor liseleri 10. sınıflar için oluşturulan piyano kitabı iki öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi "Piyano çalma teknikleri", ikincisi ise "Piyano literatüründe basamak sistemi" olarak tanımlanmıştır. Birinci öğrenme alanı iki üniteden oluşmaktadır:

1. Ünite: 3. Basamak Gam ve Makamsal Dizi Çalışmaları
2. Ünite: 3. Basamak Etüt Çalışmaları

İkinci öğrenme alanı ise üç üniteden oluşmaktadır:

1. Ünite: 3. Basamak Barok Dönem Eserleri
2. Ünite: 3. Basamak Klasik Dönem Eserleri
3. Ünite: 3. Basamak Romantik ve Çağdaş Dönem Eserleri

Ünitelerde ise alt konular yer almaktadır. Alt konular aşağıdaki şekilde yer almaktadır.

Şekil 1: Üniteler ve alt konuları



- Kitabın her alt konusunun sonunda bilgilendirme amaçlı okuma metinleri yer almaktadır.
- Çeşitli eserlerden oluşan dağarcık kitabın son bölümünde yer almaktadır.

- Kitabın son sayfalarında öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri için "öz değerlendirme formu", öğretmenlerin öğrencilerin davranışlarını ölçmeleri için "öğrenci gözlem formu", öğrencilerin kendi arkadaşlarını değerlendirmeleri için "akran değerlendirme formu" ve derse karşı tutumlarını ölçmek için "tutum ölçeği" bulunmaktadır.

- Ayrıca kitapta terimler sözlüğü de yer almaktadır.

- İkinci Öğrenme alanı olan Piyano Literatüründe Basamak Sisteminin alt ünitelerinde okuma metinleri yerleştirilmiştir.

- Her ünitenin sonunda ölçme ve değerlendirme çalışmaları bulunmaktadır.

3.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular, Yorum ve Öneriler

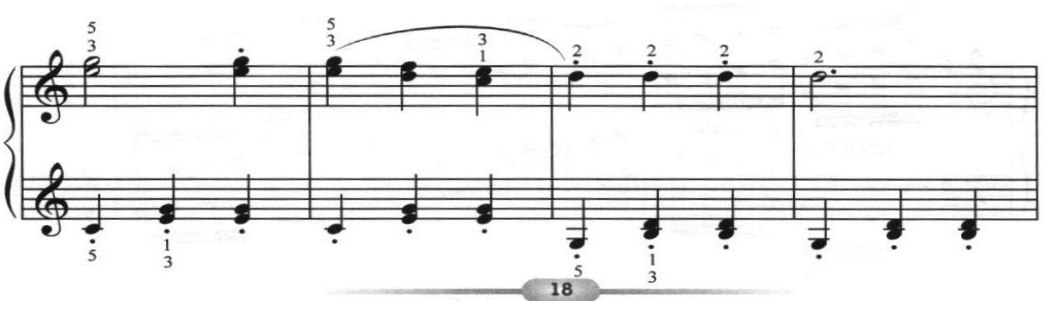
- Okuma metinleri, yer aldığı alt konulara uygun yerleştirilmiştir.

- İlk ünite, "gam ve makamsal dizi çalışmaları" olarak isimlendirilmiştir. Gam kelimesi dizi kelimesiyle eş anlamlı olduğu, bu yüzden başlıkta anlam karmaşasına yol açtığı düşünülmektedir. Ünitenin içeriğine bakıldığında belirtmek istenen gamın, tonal diziler olduğu düşünülerek başlığın "tonal ve makamsal dizi çalışmaları" olarak değiştirilmesi önerilebilir.

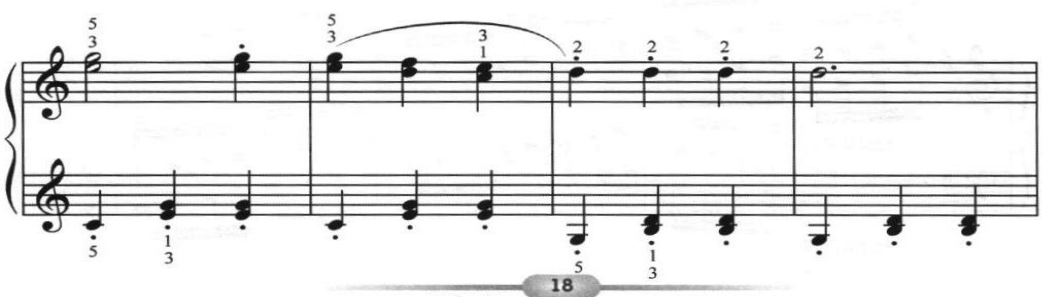
- Kitabın içeriğinde yer alan alıştırmaların yazarlar tarafından yazıldığı, bu yolla piyano eğitim literatürüne katkı sağlamayı amaçlandığı gözlenmiştir.

- C. Czerny op.599 21 numaralı etüdü kitabın 18. sayfasında yer almaktadır. Etüdün orijinal notaları ile kitapta yazılan etüt karşılaştırıldığında parmak numaraları farklılığı göze çarpmaktadır. Etüdün yazılış amacı çift sesleri çalıştırmanın yanında aynı nota üzerinde farklı parmak numaralarının kullanımı olduğundan kitaptaki yazımın orijinal haline sadık kalınarak yazılması önerilmektedir.

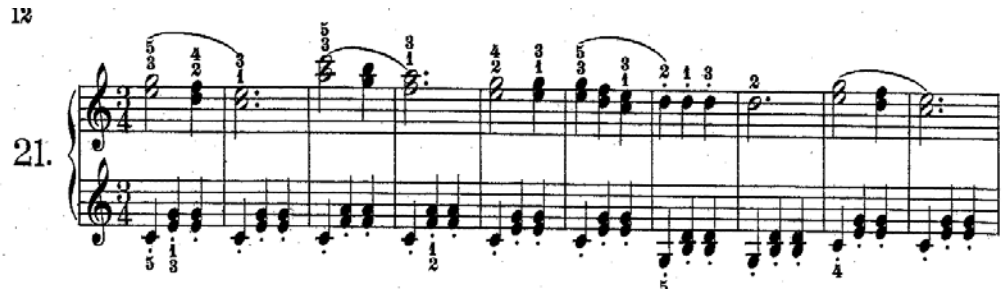
Şekil 2. Kitapta yer alan Czerny op.599 No:21. Etüt



Şekil 3. Schirmer's edisyon Czerny op.599 No:21. Etüt

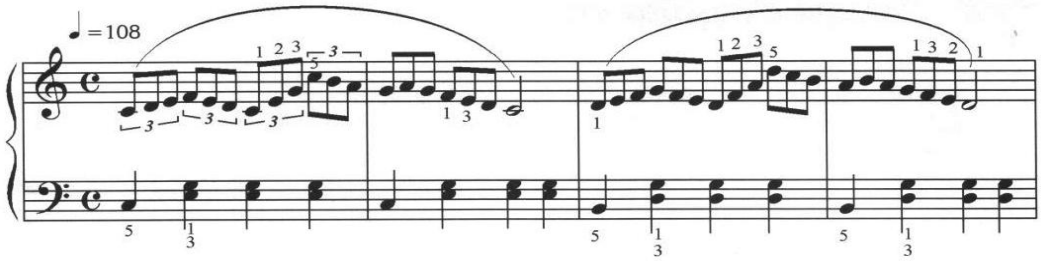


rr



- İncelenen kitabın 22. sayfasında bulunan üçleme konusu için, kitap yazarlarından biri tarafından üretilen eserde armoni hataları gözlenmektedir. Örneğin üçüncü ölçüde sol elde basılan sol majör akoruna karşılık sağ elde re minörün gelmesi karmaşıklığa yol açmaktadır. Bu alıştırmanın tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir. Şekil 5.'te bu alıştırmaya ilişkin öneri getirilmiştir.

Şekil 4. Yazar tarafından oluşturulan üçleme alıştırması

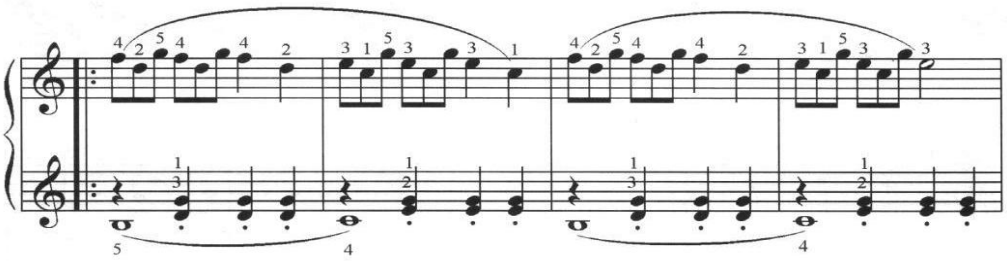


Şekil 5. Alıştırma için öneri

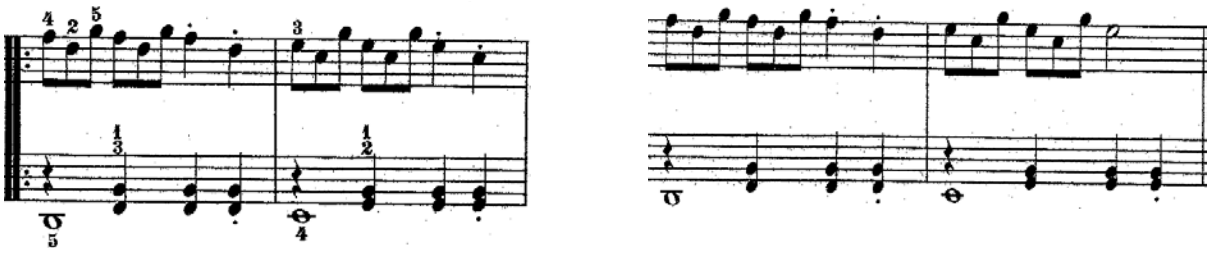


- C. Czerny op.599 15 numaralı etüt, incelenen kitabın 24. sayfasında yer almaktadır. Etüdün orijinal notaları ile kitapta yer aldığı hali karşılaştırıldığında; bazı notalardan staccatolar kaldırılarak bağlı çalınması istenmiştir. Etüdün yazılış amacı üçleme çalıştırmasının yanında bağlı çalım sırasında birden staccatolu çalıma geçiş yapması olarak düşünülmektedir. Kitaptaki yazımın orijinal haline sadık kalınarak yazılması önerilmektedir.

Şekil 6. Kitapta yer alan Czerny op.599 No:15. Etüt

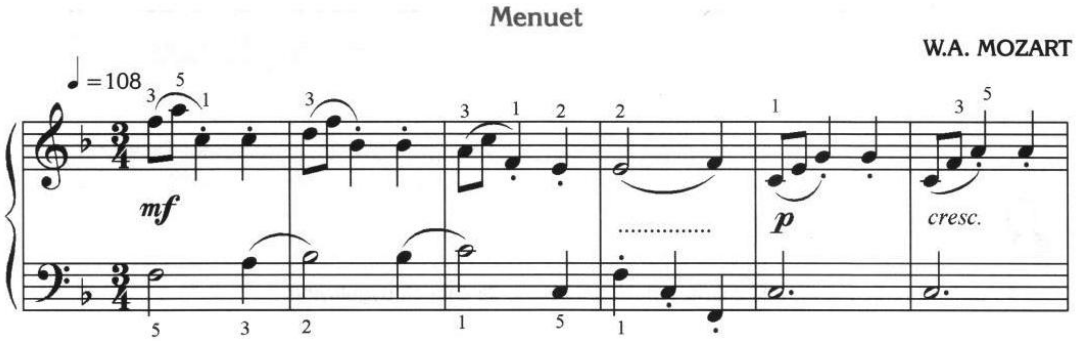


Şekil 7. Schirmer's edisyon Czerny op.599 No:15. Etüt



- Sayfa 44'te Barok dönem eserleri ünitesinde yer alan klasik dönem bestecisi olarak kabul edilen W.A. MOZART'a ait Menuet eserinin seçilmesi dikkat çekmektedir. Bunun nedeni Barok dönemden olmayan bir bestecinin bu ünitenin içeriğinde eserine yer verilmesi öğrencide dönem karmaşasına yol açabileceği düşünüldüğünden, eserin bu üniteden çıkarılması önerilebilir.

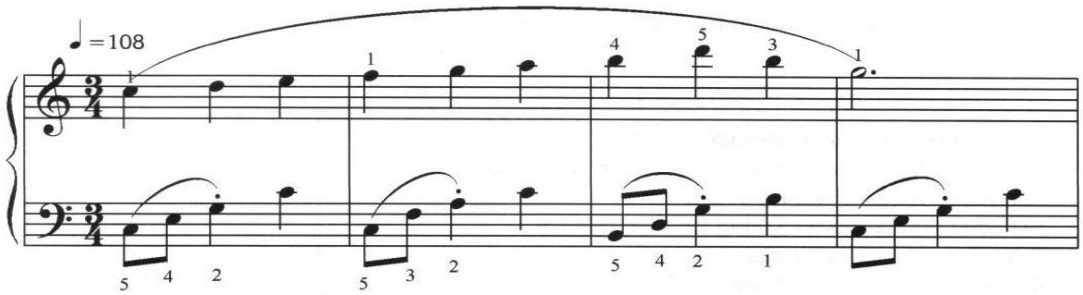
Şekil 8.



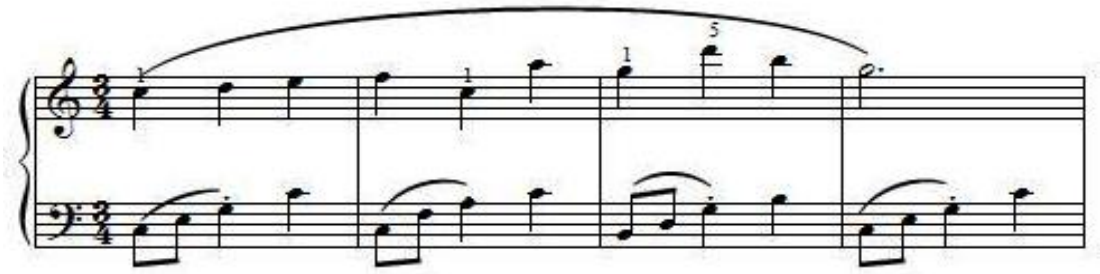
- Sayfa 44.'te bir oktav arpej tekniği için çalınması önerilen Leyla PAMİR'e ait alıştırmanın, araştırmacılar için bulunabilmesi açısından alındığı kaynağın kitabın kaynakçasında yer almalıdır.

- Sayfa 45'te yer alan kitap yazarlarından birine ait alıştırmada armoni hataları bulunmaktadır. Şekil 10'da bu alıştırmaya ilişkin öneri getirilmiştir.

Şekil 9. Bir oktav arpej tekniğine ilişkin alıştırma



Şekil 10. Bir oktav arpej tekniği alıştırmasına örnek öneri

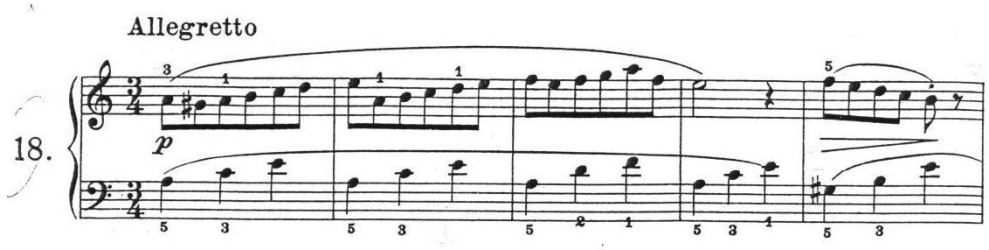


- Duvernoy'un op.176, 18 numaralı etüdünün bir kısmı alınarak, tempo, dinamikler ve süslemeler konusu dahilinde, kitabın 68. sayfasında kitap yazarlarından birinin eseri olarak yayımlanmıştır. Bu işlemle ilgili amaç anlaşılmamaktadır.

Şekil 11. Kitapta yer alan eser



Şekil 12. J. B. Duvernoy Op. 176 No:18 Etüt



- Bunların dışında, kitap genel olarak incelendiğinde; nota yazım veya basım hatasından kaynaklandığı düşünülen yerler görülmektedir. Bu anlamda kitabın tekrar gözden geçirilmesi önerilebilir.

SONUÇ

Güzel sanatlar ve Spor Lisesi 10. sınıf piyano kitabına ilişkin yapılan içerik analizinden hareketle, kitabın konuları bakımından zengin bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. İlgili komisyon tarafından hazırlanan kitapta, yazarlar tarafından alıştırmalar üretilen çalışmaların bulunması, çeşitlilik bakımından kitaba güç katmaktadır. Ancak, kitapta gözden kaçırılmış olabileceği düşünülen hatalar saptanmıştır. Bazı alıştırmaların konularıyla uyum göstermediği, bazı konularda verilen örneklerin uygun olmadığı, bazı etkinliklerin alıştırmalarıyla farklılık gösterdiği, bazı alıştırmalarda armoni hatalarının var olduğu ve kitabın bazı yerlerinde düzen hataları olduğu anlaşılmıştır.

İlgili komisyonun emek vererek oluşturdukları albüm niteliğindeki kaynak kitabın işlevinin artması bakımından, öğrenci, öğretmen veya akademisyen olarak tüm kullanıcıların kitaba yönelik görüşlerini geri bildirmeleri yerinde olacaktır. Böyle bir sistemle; kitap ve içeriği gelişebilecek, eğitime yapılan katkı artarak sürecektir.

KAYNAKLAR

Czerny, C. (1893). Practical method for beginners on the piano forte. New York: G. Schirmer.

Duvernoy, J. B. (Tarihsiz). Elementarunterricht für anfanger. New York: C. F. Peters.

MEB (2006). Ortaöğretim genel müdürlüğü, anadolu güzel sanatlar lisesi piyano dersi öğretim programı (9, 10, 11, ve 12. sınıflar). <http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/piyano.pdf>, [Erişim tarihi: 13.04.2013].

Sayar, Z. G., Acer İ., Dirik K. (2011). Güzel sanatlar ve spor liseleri piyano ders kitabı 10. sınıf. Ankara: Evren Yayıncılık.

GÖRSEL SANATLAR DERSİ VE DEĞERLER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Selma Karaahmet
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, SAMSUN
selmakaraahmet@gmail.com
Faruk Malbeleği
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, İSTANBUL
faruk.malbelegi@marmara.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Görsel Sanatlar dersi ile değerler eğitimi ilişkisinin araştırılmasıdır. Öğrenicilerin değerlere ilişkin algılarının görsel sanatlar dersi aracılığıyla ortaya konmasının amaçlandığı çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilimsel (fenomonolojik) desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 74 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenicilerin yaptığı resimler ve bu resimlerle ilgili açıklamaları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin özellikle *doğal çevreye duyarlılık, dayanışma ve duyarlılık* değerlerini resimsel olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin *dürüstlük, sorumluluk, adil olma ve hoşgörü* değerlere çok az sayıda değindikleri, *duygu ve düşünceye saygı, estetik ve misafirperverlik* gibi değerlere değinmedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Değerler Eğitimi, İlköğretim.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relation between Visual Art Education and Values Education. The study revealing and interpreting individual opinions and perspectives of students about values is based on phenomenology, a qualitative study design. The study group of this study consisted of a total of 74 fourth grade elementary students. The data acquired from students pictures and opinion about this pictures. Data was analyzed by the content analysis method. According to result of this study students addressed especially *sensitivity to the natural environment, solidarity, sensitivity* values in their pictures. Also they addressed *honesty, responsibility, justness and tolerance* values low frequency and didn't address *respect for the feeling and thoughts, aesthetic and hospitality* values.

Keywords: Visual Art Education, Values Education, Primary Education.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Sanat eğitimi öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve kinestetik alanına etki edebilecek bir disiplin olduğundan modern toplumlarda eğitim sürecinde önemli bir konumdadır. Görsel sanatlar dersi öğrencide birçok beceri ve değer geliştirebilmesi bakımından da çocuğun öğrenim hayatında oldukça gerekli bir konumdadır. Sanat, duyuların eğitileceği, bilincin oluşturulacağı ve kişinin kendini doğrudan ifade edebileceği önemli alandır

(Tataroğlu, 2011). Ayrıca, bireyin sosyal ilişkilerinde, işbirliği ve yardımlaşmayı, birlikte bir şeyler yapma sevincini yasattığı için de önemli ve gereklidir (Uysal, 2005). Görsel sanatlar eğitimi programının genel amaçları incelendiğinde, öğrencilerin ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmanın amaçlandığı görülmektedir (MEB, 2010). Bu amacın hedefine ulaşıp ulaşmadığı ise öğrencilerin yaptığı resimler ile gözlemlenebilir."Çizimlerinden çocukların karakterlerinin, algılamalarının, değerlerinin, bakış açılarının çoğu öğrenilebilir." (Klepsch, Logie, 1982).Sanat eğitimin çocuğun yaşamında ki konumu gözlemlendiğinde, gelecekte toplumda sosyal bir birey olacak çocuğun hayata adapte olabilmesi adına da önemli katkılarının olduğu sonucuna varılabilir. Bir birey olarak tüm insanların topluma karşı sorumlu olduğu bazı durumlar söz konusudur ve bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi için toplumu oluşturan bireylerden, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirten değerleri kazanması beklenir (Akbaş, 2008).

Kerschensteiner'e (1954) göre insanların oluşturduğu bütün ekiplerin değerler geliştirmesi gerekmektedir (Akbaş, 2008). Değerler davranışların açıklanmasında çok önemli bir yere sahiptir. Bir davranışın başka bir davranışa tercih edilmesinde asıl etken bireyin sahip olduğu değerlerdir.

Değer birey, toplum, inanç ve ideoloji kaynaklı kabuller, önemli oldukları düşünülen ve davranışların sebeplerini oluşturan algılar bütünüdür (Yel ve Aladağ, 2009).

Değerlerin özellikleri şunlardır (Schwartz ve Bilsky, 1987, Akt: Yel ve Aladağ, 2009);

- Sahip olunan değerler sadece belli bir ortamda etkili değil, hayatın her alanında etkilidir. Örneğin itaatkarlık hem evde, hem okulda kısacası sosyal hayatın her alanında etkili olur.
- Değerler nesnel değildir. Duygulardan tamamen arındırılmış olarak düşünülemez. Değerlerin oluşmasında duygular etkindir.
- Değerler amaçlarla ve bu amaçlara ulaşmadaki yollarla ilişkilidir.
- Değerlerin kendine sıralaması vardır. Bu sıralama zamanla değişebilir ve bireye göre de değişim gösterebilir.

Özgüven'e göre değerlerin özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Birleştirici unsurlardır. Ortak kabullerin sonucudur.
- Toplumun ve bireyin iyiliği ve mutluluğu için olduğu kabul edilir.
- Bilinç duygu ve heyecanlarla iç içedir.
- Davranışı etkileyen ve bilinçli olarak fark edilen olgulardır.

Değerler duyuşsal öğrenme sonucu ortaya çıkar ve duyuşsal davranışların gelişimi uzun süreli ve tutarlı bir çevrenin varlığında kendini gösterme imkanına ulaşır (Akbaş, 2011).

Değer Öğretimi

Günümüzün hızla değişen şartlarında toplumumuzun değerleri de bu değişimden nasibini almaktadır. Meydana gelen bu değişim özellikle gençler ve çocuklarda etkisini fazlasıyla göstermektedir. Toplumsal değerlerdeki bu aşınma toplumun ayakta durmasına engel olacak şekilde neticeler ortaya çıkarmakta ve bencil, sorumsuz, şiddete meyilli, milli hassasiyetten yoksun davranışların sergilenmesine, kötü alışkanlıkların kazanılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle toplumun ayakta durabilmesi adına değerlerin öğretilmesi önem kazanmaktadır.

Değerler eğitimi kavramı genel olarak olumlu değerlerin uygun strateji, yöntem ve teknikle kazandırılmasıdır (Yel ve Aladağ, 2009). Değerlerin öğrenilmesinde okulların yanı sıra aileler, medya, dini kurumlar gibi kültürel kurumlar da etkilidir. Bu nedenle değerlerin toplum içinde nasıl öğrenildiğinin bilinmesi gerekmektedir (Akbaş, 2011). Değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabileceği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlâkî muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir (MEB, 2009). En çok kabul gören değer öğretimi yaklaşımları kısaca şu şekildedir;

Geleneksel Telkin Yöntemi

Bu yöntem geleneksel olarak bireye kazandırılması düşünülen değerlerin telkin yoluyla doğrudan aktarılmasını kapsamaktadır. Telkin etme, yetişkinlerin tarihsel süreç ve deneyimler sonucunda elde ettiği inanç, değer ve tutumları, bilinçdışı bir süreç aracılığıyla genç nesillere aktarılmasıdır (www.tdk.gov.tr). Bu yaklaşımın temelinde gençlerin kendisi ve toplum için iyi olmayan değerleri tercih etme korkusu vardır (Simon, Leland ve Kirchenboum, 1972. Akt. Akbaş, 2011). Bu nedenle telkin edilecek değerler yetişkinler tarafından belirlenir ve bunlar kazandırılmaya çalışılır.

Bu yöntem Blanchette (1970) ve Bnesley (1974) tarafından geliştirilmiş ve amacı öğrencilere belirli değerlerin aşılanması, bu değerlerin içselleştirilmesinin sağlanmasıyla istenilen değerleri yansıtmaları olmuştur. Bu yaklaşımda süreç içerisinde model olma, olumlu-olumsuz pekiştireç, küçümseme, azarlama, alternatifleri idare etme, oyunlar, taklitler ve rol oynama gibi yöntemler kullanılmaktadır (Superka ve diğ., 1976. Akt: Yel ve Aladağ, 2009).

Değer Açıklamak

Bu yaklaşım bireylerin kendi yaşamlarında neyin önemli olduğunu nasıl belirlediklerine dayanır. Birey değer açıklama yoluyla kendi değerlerini fark etme, karar alma, kararını uygulama ve başarı elde etme imkanını yakalar. Bu yaklaşımın temelini, doğrudan telkinin aksine neye değer verip vermeyeceğini başkalarının telkiniyle değil, seçenekleri ve olası doğruları inceleyerek bireyin değer hakkındaki yargıyı kendisinin vermesi oluşturur (Doğanay, 2006).

Değer açıklama sürecinde değerin doğrudan ifade edilmemesi gerekmektedir. Öğretmen değerlendirme sürecinde kolaylaştırıcı olmalıdır, yönlendirmeye girmemelidir. Değerlerin belirlenmesinde bireyin sahip olduğu

değerin farkında olması sağlanmalı böylece yanlış olduğunu fark ettiği, düzeltmesi gerektiğini düşündüğü değerlerin kazanımı aşamasında ya da uygulama aşamasında daha ilgili ve tutarlı olurlar (Yel ve Aladağ, 2009).

Bu yaklaşımda farklı düşüncelere açık olmak esastır. Bu şekilde demokratik bir ortamın sağlanması öğrencinin kendini daha rahat ifade etmesine imkan sağlar ve değerin fakında olunması sağlanmış olur. Bu nedenle öğretmenin yönlendirici olmamasının yanında her görüşe açık olması önemlidir. Değer açıklamasında rol oynama, grup tartışması, düşünce kağıtları, açık uçlu sorular, otobiyografi, oylama, görüşme, öğrenci raporları gibi teknikler uygulanabilir (Bacanlı, 2006).

Ahlâkî Muhakeme

Kohlberg tarafından geliştirilen bu yaklaşımda, öğrencilere verilen ahlaki ikilem barındıran hikayelerle onların ahlaki yargılarını ortaya çıkarmaktır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü, ahlâkî ikilemlerin bulunduğu örnekler vererek öğrencilerin kendi çıkmazlarını çözmelerine yardım etmektir (Akbaş, 2011). Ahlaki ikilemle karşılaşan öğrencinin ifadeleri diğer öğrenciler tarafından da değerlendirilmiş olur. Böylece öğrenci karşılaştığı durumla ilgili ahlaki değerlendirme imkanını elde eder. Bu yaklaşımda amaç önceden belirlenmiş değerlerin kazandırılması değildir.

Kohlberg'in geliştirdiği bu yaklaşımda farklı yaş gruplarındaki öğrenciler bu hikayelere farklı değerlendirmeler getirmişlerdir. Bunun sonucunda Kohlberg, öğrencilerin gelişme dönemlerini gelenek öncesi, geleneksel düzey ve gelenek ötesi düzey olarak üçe ayırmış ve ahlaki gelişim düzeyi kuramını oluşturmuştur.

Değer Analizi

Değer analizi yaklaşımı, değer eğitiminde dikkati, düşünceyi ve ayırt etmeyi gerektiren bir analizdir. Bu yaklaşımda öğrencilerin değerlerle ilgili konularda mantıksal düşünme ve bilimsel incelemeler yapmaları beklenmektedir (Yel ve Aladağ, 2009). Bu yaklaşımda öğrenciler ahlâkî gelişim yaklaşımının aksine bir taraf belirler ve yargılamalarda bulunur. Değer analizi yaklaşımı gerçek ya da yapay bir problemle karşılaşıldığı zaman uygulanan bir yaklaşımdır (Akbaş, 2011).

Bu yaklaşımda öğrenciler örnek olaylarla ilgili ahlâkî düşünme becerisi kazanırlar ve bilimsel problem çözme yöntemini sosyal problemlerle ilgili konulara uyarlamayı öğrenirler. Öğrencilere değerlerle ilgili soruları anlamaları için analiz yeteneklerinin ve dikkat yeterliliklerinin geliştirilmesi gereklidir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Değerler toplumsal birliktelik adına hayati öneme sahiptir. Sanat eğitiminin de duyuşsal alana yönelik becerileri kazandırdığı ve bu anlamda değer kazanımına yönelik önemli katkıları olacağı düşünülerek, görsel sanatlar eğitiminde değer kazandırmanın göz önünde bulundurulmasının gerekliliği bu çalışmanın amacını belirlemiştir. Çalışmanın bir diğer amacı ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin değerlere yönelik algılarının ortaya konmasıdır. Değerlere yönelik algıların ortaya konmasında Görsel Sanatlar dersinin kullanılması önem arz etmektedir. Görsel sanatlar öğrencilerin duygularını en yalın şekliyle, en kestirme yolla ifade edebilecekleri bir disiplindir. "Görsel sanatlar sözle ifade edilmesi zor olan düşünceleri ifade etmek için alternatif bir araç sağlar"

(Silver, 2001). Dersin bu yapısı duyuşsal edinimle ortaya çıkan değerlerin yine duyuşsal ifadeye olanak tanıyacak imkana sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

İlkokul öğrencilerinin değerlere ilişkin algılarının resimsel anlatımlarla ve yazılı görüşlere dayalı olarak ortaya konmasını amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgubilimsel (fenomonolojik) desen kullanılmıştır. Olgubilimsel çalışmalar gözlemlenebilir olgular, gerçekleri ya da olayları açıklayan, betimleyen çalışmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu ilkokula devam eden 74 adet dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın dördüncü sınıf öğrencileriyle yapılmasının nedeni bu yaştaki öğrencilerin resimsel anlatımlarda gerçeklik dönemi içerisinde olmalarıdır. Bu dönemde çocuk, çizimlerine toplumun bir ferdi olduğu bilincini yansıtmaya başlar. Çocuğun çizimleri artık gerçeğine daha yakın ve daha ayrıntılı hale gelmiştir. Çünkü çocuk çevresini daha iyi ve ayrıntılı olarak dikkatle incelemeye, sorgulamaya başlamıştır. Daha önceki dönemlerde yaptığı resimlerden vazgeçen çocuk, gerçeği daha çok yansıtmanın peşindedir ve çizimlerini, içinde yaşadığı toplumun ölçütlerine uydurmaya çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler 3 farklı sınıfta yer almaktadırlar. Farklı sınıflarda yer alan öğrencilerin sürece dahil edilme amacı ise öğrencilerin sahip oldukları farklı sınıf kültürlerinin neticesinde farklı değerleri ortaya koyabilme durumudur. Her sınıfın kendine özgü bir kültürü vardır ve bu sınıf kültürü öğrencilerin sahip oldukları değerlere etki etmektedir. Bu farklı üç sınıftaki öğrencilere "Sizce etrafınızda gördüğünüz doğru veya yanlış davranışlar nelerdir? Çevrenizde sizi mutlu ya da mutsuz eden durumlar nelerdir? Bu davranışları-durumları resim olarak nasıl ifade edersiniz?" sorusu yöneltilip resim çizmeleri istenmiştir. Bunun ardından öğrencilere neden bu resmi çizdikleri sorulmuştur ve bu soruyu yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler nitel araştırma desenlerinin veri toplama yöntemlerinden doküman analizi yoluyla öğrencilerden toplanmıştır. Verilerin elde edilmesi için öğrencilerden elde edilen resimler ve öğrencilerin bu resimlerle ilgili yaptıkları açıklamalar kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında öğrencilerin çizdikleri resimler ve yazılı olarak ifadeleri araştırmacılar tarafından analiz edilmiş ve değerlerle ilgili kodlamalar yapılarak sayısallaştırılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 1. Türk Milli Eğitiminin Amaçlarına Yönelik Kazandırılması Düşünülen Değerler

Kodlar	Kız	Erkek	Toplam	Yüzde
Doğal Çevreye Duyarlılık	9	12	21	
Dayanışma	5	5	10	
Duyarlılık	4	5	9	
Çalışkanlık	2	3	5	
Aile Birliğine Önem Verme	2	1	3	
Yardımseverlik	1	2	3	
Sevgi	3		3	
Saygı	1	1	2	
Hayvan Sevgisi	1	1	2	
Dürüstlük	1	1	2	
Sorumluluk	2		2	
Adil Olma	1	1	2	
Hoşgörü	1		1	
Estetik				
Duygu ve Düşünceye Saygı				
Akademik dürüstlük				
Tarihsel Mirasa Duyarlılık				
Türk Büyüklerine Saygı				
Bilimsellik				
Bağımsızlık				
Misafirperverlik				
Temizlik ve Sağlıklı Olmaya Önem				
Barış				

Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen “Sizce etrafınızda gördüğünüz doğru veya yanlış davranışlar nelerdir? Çevrenizde sizi mutlu ya da mutsuz eden durumlar nelerdir? Bu davranışları-durumları resim olarak nasıl ifade edersiniz?” sorusu üzerine öğrencilerin çizdikleri resimler doğrultusunda Tablo 1’deki frekanslara ulaşılmıştır. Çocukların çizdikleri resimler ve bu resimleri neden çizdiklerine yönelik sorulan sorular neticesinde ulaşılan frekanslara göre öğrencilerin birçoğunda belli değerlerin varlığı görülmüştür. Fakat gözümüze çarpan en önemli durum Türk Milli Eğitiminin amaçlarına yönelik değerlerden sadece bazı değerlerin çocuklar tarafından ifade edilmesi, birçok değere hiç değinilmemesidir. Bazı öğrencilerin resimlerinde değerleri ifade eden bulgulara rastlanmamıştır. Örneğin bazı öğrencilerin kendilerini mutlu eden ya da mutsuz eden durumlarla ilgili futbol oynamaya yönelik resimler çizdikleri, bazı öğrencilerin de yağmurun yağması oyununu engellediği için mutsuz olduğunu ifade eden resimler çizmişlerdir. Bu resimlerde değerlere yönelik bulgulara rastlanmamıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerden elde edilen resimlerde toplam 21 adet doğal çevreye duyarlılık değerini ifade eden anlatıma rastlanmıştır. Doğal çevreye karşı duyarlılığın bu kadar yüksek olması öğrencilerin doğal çevreye karşı duyarlılık konusunda gerek öğretmenlerinden gerekse okulda yapılan etkinliklerden etkilendikleri söylenebilir. Okul içerisinde ya da sınıfta öğrenciler genel olarak doğal çevreye karşı duyarlılık konusunda gerek telkin yoluyla gerekse model alma yoluyla değer oluşturmaktadırlar. Değer oluşumunda her ne kadar telkin geleneksel bir yöntem olarak kabul edilse de bu yöntemin değer oluşumunda etkiye sahip olduğunu söyleyebiliriz. Aynı zamanda öğrencilerin 4. sınıftan önce değer kazanımını sağladığı ders olarak Hayat Bilgisi öğretim programı incelendiğinde öğrencilerin çevre bilinci geliştirmesi ve çevredeki kaynakları etkin kullanması beklenmektedir.

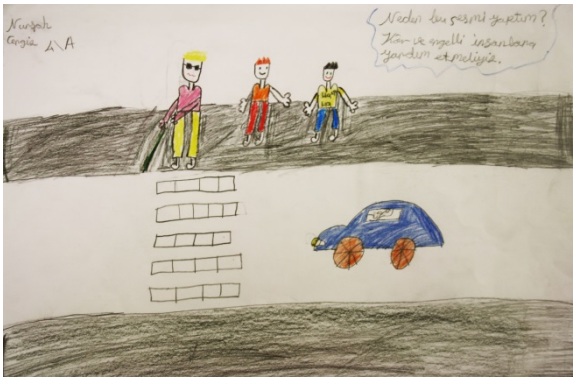
Öğrencilerin cinsiyetlerine göre frekansları incelediğimizdeyse erkek öğrencilerden 12'sinin, kız öğrencilerden 9'unun bu değeri vurguladığı görülmektedir. Bu frekanslar çok farklı olarak değerlendirilemediği için kız ya da erkek öğrencilerin bu değeri daha fazla vurguladıkları sonucuna varamayız.





Bu resimleri yapan öğrenciler çöp kutularını kullanıp çevreye zarar vermemeleri ve ağaçları kesmemeleri gerektiğini kendi cümleleri ile de vurgulayarak doğal çevreye verdikleri öneme dikkat çekmişlerdir.

Çevreye karşı duyarlılık değerinden sonra en fazla frekansa sahip olan dayanışma değeridir. Bu değere 10 resimde vurgu yapılmıştır. Cinsiyete göre 5 kız öğrenci ve 5 erkek öğrenci bu değeri öne çıkarmıştır. Bu frekanslar da yine kız ya da erkek öğrencilerin bu değere vurgu yapma noktasında farklılık oluşturmamıştır. Dayanışma değerinin en fazla vurgulanan ikinci değer olması olumlu olarak değerlendirilebilir. Değerlerin en önemli özelliği birleştirici olmasıdır. Bu özelliği dolayısıyla toplum hayatında önemli yere sahiptir. Öğrencilerin bu değeri vurgulaması, bu yaş çocuklarında eğitim-öğretim sürecinin en önemli hedeflerinden olan hayata adapte olma, toplumsallaşma hedefine hizmet ettiğinin göstergesidir.





Dayanışma değerinden sonra en fazla frekansa sahip değer duyarlılık olmuştur. 9 defa vurgulanan duyarlılık değerini, 4 kız öğrenci ve 5 erkek öğrenci resimsel olarak ifade etmiştir. Bu değerin en fazla vurgulanan değerlerden olması da sevindiricidir. Zira toplumumuzun belki en fazla ihtiyaç duyduğu değerdir duyarlılık. Duyarlı bireylerin yetişmesi çevresine karşı sorumluluk sahibi ve diğer insanlara karşı saygılı bir toplumun oluşmasında şüphesiz büyük etkendir.

Bu üç değerden sonraki vurgulanan değerlerin frekansları öğrenci sayılarına göre değerlendirildiğinde oldukça düşük kalmaktadır. Duyarlılıktan sonra en çok vurgulanan değer çalışkanlıktır. Fakat bu değerin frekansı

5'tir. Kız öğrencilerden 2'si, erkek öğrencilerden de 3'ü bu değeri görselleştirmiştir. Araştırmamızın çalışma gurubunu göz önünde bulundurursak 74 öğrenciden 5'i bu değeri vurgulamaktadır. Aile birliğine önem vermeyi 2'si kız, 1'i erkek olma üzere toplamda 3 öğrenci ifade etmiştir. Yardımseverlik değerini 1'i kız, 2'si erkek olmak üzere yine 3 öğrenci resmetmiş, sevgi değerini sadece 3 kız öğrenci resmetmiştir. Bu değeri erkek öğrencilerden resmeden olmamıştır. Saygı, hayvan sevgisi, dürüstlük, sorumluluk ve adil olma değerini 1'i kız, 1'i erkek olmak üzere 2 öğrenci resmederken, yalnızca 1 kız öğrenci de hoşgörü değerini vurgulamıştır.

Bu değerlerin dışında kalan fakat Milli Eğitimin hedeflerinde yer alan estetik, duygu ve düşünceye saygı, akademik dürüstlük, Türk büyüklerine saygı, bilimsellik, bağımsızlık, misafirperverlik, temizlik ve sağlıklı olmaya önem, barış değerlerine öğrenciler tarafından değinilmemiştir. Değinilmeyen bazı değerlerin belki 4. sınıftan itibaren kazandırılmaya çalışılmasını bunun sebebi olarak görebiliriz. Örneğin akademik dürüstlük, sosyal bilgiler programında geçen etkinlikler sonucunda bilgiye ulaşmada kaynak kullanımının öneminin vurgulandığı etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmaktadır. 4. sınıftan önce değer kazanımını amaçlayan Hayat Bilgisi dersinin amaçları içerisinde yer almadığı için bu değerin ifade edilmemesini açıklayabiliriz. Fakat Türk büyüklerine saygı, misafirperverlik, duygu ve düşünceye saygı, temizlik ve sağlıklı olmaya önem ve barış değerlerinin bu yaş öğrencileri tarafından ifade edilmesini bekleyebiliriz.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Görsel Sanatlar dersinin önemi son yıllarda, modern eğitim metotlarının da kullanılması ile birlikte daha çok ortaya çıkmış ve yeterli olmamakla beraber gelişim göstermiştir. "Eskiden sanat, çocuğa devredilen bir ders iken şimdi onun fikir ve duygularını dışa aktarabildiği bir araç olmuştur. Bir zamanlar öğretmen, çocuğa nasıl resim çizileceğini gösterirken şimdi böyle bir şeyin ne denli yanlış olduğunu anlamış bulunuyor." (Kehnemuyi, 1995, s. 18). Araştırmanın kapsamında bulunan 4. Sınıf öğrencilerinin içinde bulunduğu çizgisel gelişim evresi olan gerçekçilik döneminin özellikleri de dikkate alınarak incelenen çocuk resimleri doğrultusunda anlaşılmıştır ki bu resimler aracılığı ile çocukların sahip olduğu değerler ortaya çıkarılabilmektedir. Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin, öğrencilerine yaptırdığı uygulamalar (resimler vb.) aracılığı ile onları daha sağlıklı ve yakından tanımalarını, anlamalarını; bireysel durumlarıyla, aile, okul ve sosyal çevrelerine ilişkin sorunlarını daha iyi öğrenebilmelerini, resimleri analiz ederek, onları yorumlayabilmelerini mümkün kılmaktır. Çünkü, "çocuklar resimleri aracılığıyla kendi sanat dillerini oluşturur ve kendi yöntemleri ile bu dili kullanırlar." (Horovitz ve diğerleri, 1967, s. 4). Görsel sanatlar dersinin, çocuğun kendini ifade edebilmesi, özgüven kazanması, olaylara eleştirel yaklaşabilmesinden farklı bir diğer önemi de diğer derslerle olan ilişkisidir. Her ders için görsel sanatlardan, görsel objelerden faydalanılabilinir. Görsel sanatları bir araç olarak kullanarak dersleriyle kaynaştıran öğretmenler, konuyu öğrencilerine kavratmada ve dersi onlara aktarmada kolaylıklar yaşayacak ve dersini ilgi çekici nitelikte öğrencilerine sevdirecektir. Bu açıdan bakıldığında da öğrencilere sanat yolu ile değerler öğretilebilir ve algılama düzeyleri yine onların resimleri ile ölçülebilinir. Değer öğretim yaklaşımlarını göz önünde bulundurduğumuzda artık geleneksel telkine yönelik değer kazandırmanın geçerliliğini yitirdiğini buna karşın yapılandırmacı anlayışın yansıması olarak öğrencilerin değerler kazanma süreci içerisine girmesi anlayışı hakim olmaya başlamıştır. Örneğin değer öğrenme yaklaşımlarından değer açıklamada öğrencilerin kendi duygu, inanç, öncelik ve değerlerinin farkında olması, güçlü ve zayıf yönlerini bilmesini ve yaşam onuruna sahip olması beklenmektedir. Görsel sanatlar dersinin özelliklerine baktığımızda bu anlayışın karşılığını görebilmekteyiz.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde çocuklara yöneltilen soruların doğrudan onların değerleri ortaya koymasını isteyecek sorular olmamasına rağmen öğrencilerin resimlerle kendi duygu dünyalarını resmettikleri ve bu resimlerde de öğrencilerin değerlere atıfta bulundukları görülmüştür. Bu durum görsel sanatlar dersinin öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine olanak veren bir ortam olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilinir.

"Çocukların yaptıkları resimlerde kullandıkları yöntemler bize sadece onların sanatını daha faydalı yönde analiz etmemizi değil, aynı zamanda onların genel anlamda plan ve organizasyon becerileri ile ilgili gelişim süreçlerini anlama imkânı da sağlar." (Thomas, 1990). Bu analiz etme imkanından faydalanılabilmesi için şüphesiz ki daha bilinçli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle gerek sınıf öğretmenlerine gerekse görsel sanatlar dersi öğretmenlerine lisans eğitimleri sırasında çocuk resimlerini anlamlandırabilmeleri konusunda yeteri donanım sağlanmalıdır. Donanımlı olarak eğitim sürecini tamamlamış öğretmenler eşliğinde eğitim gören ilköğretim dönemi çocuklarının algılarındaki farklılık gözlemlenebilir düzeyde olacaktır.

Bir toplumun varlığını olması gereken ahenkte sürdürebilmesi için gerekli olan değerler eğitiminin verileceği en kritik dönem ilköğretim çağıdır. Bu dönem çocukları ile iletişim kurabilmenin ve onların iç dünyalarını ve çevreleri ile olan uyumunu ölçebilmenin en uygun yollarından birisi ise görsel sanatlardır. Görsel sanatlar yolu ile tespit edilen problemlere yine görsel sanatlar yolu ile çözüm önerileri sunulabilinir ve öğrencilerin algılama hızı artırılabilir.

KAYNAKLAR

Akbaş, Oktay (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi.* 6 (16). 9-27.

Akbaş, Oktay (2011). Sosyal Bilgilerde Değerler ve Öğretimi. Ed: Tay, B. ve Öcal, A., *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegema Yayıncılık, Ankara

Bacanlı, Hasan (2006). *Duyuşsal Davranış Eğitimi.* Nobel Yayıncılık, Ankara.

Doğanay, Ahmet (2006). *"Değerler Eğitimi"*. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ed: Cemil Öztürk. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Horovitz, Betty, Hilda Present Lewis, Mark Luca (1967) *Understanding Children's Art For Better Teaching*, Merrill Books, Columbus.

Kehnemuyi, Zerrin (1995) *Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Klepsch, Marvin & Logie, Laura (1982) *Children Draw And Tell*, Brunner-Mazel Inc.

[MEB] Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

[MEB] Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Görsel Sanatlar Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Üçüncü Baskı. Devlet Kitapları, Ankara.

Uysal, Arzu (2005). İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1). 41-47.

Silver, Rawley A. (2001) *Art as Language: Access to Thoughts and Feelings Through Stimulus Drawings*, Edward Brothers, Lillington.

Tataroğlu, Eylem (2011). Görsel Sanatlar Dersi Kazanımlarının Bilişsel-Duyuşsal-Psikomotor Alan Becerilerinin Aşamalarına Göre Sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*. 190 (1). 122-144.

Thomas, Glyn (1990). *An Introduction To The Psychology Of Children's Drawings*, New York Univercity Press, USA.

Welton, D. A., & Mallan, J. T.(1999). Children and their world. Boston: Houghton Mifflin Company.

Yel, Selma ve Aladağ, Soner (2009). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi, Ed: Safran, M., *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegema Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

MÜZE VE GALERİ ZİYARETİNİN ÇOCUKLARIN RESİMLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Mustafa Çapar[a], Sinem Alpaslan Asiltürk[b], Handan Narin[c]

[a]Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ADANA

[b] Makimsan Ortaokulu, ADANA

[a]Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ADANA

[a]*mustafacaparus@hotmail.com*

[b]*sinem_alpaslan_@hotmail.com*

[c]*hnarin@cu.edu.tr*

ÖZET

Müze ve galeriler, geniş bir eğitim alanını kapsayarak hem formal, hem de informal anlamda eğitime katkı sağlar. Bu anlamda, çağdaş eğitim uygulamalarına bakıldığında müze ve galeri eğitiminin öğretim programlarında etkin bir şekilde yer alması gerekmektedir. Bu nedenle görsel sanatlar dersinde müze eğitimi özel bir öğrenme alanı oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını orta sosyo ekonomik düzeyde 38 ilkokul 1. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılardan at konulu resimlerin yer aldığı galeri ziyareti öncesi ve sonrasında at konulu resim yapmaları istenmiştir. Galeri ziyareti boyunca katılımcılar gözlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin galeri ziyaretinin ardından yaptıkları resimlerde at konusuna yönelik bakış açılarının zenginleştiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Müze, galeri, çocuk resmi, sanat eğitimi, at.

ABSTRACT

Covering an extensive variety of pedagogical fields, museums and galleries contribute to the education in both formal and informal senses. Considering contemporary educational practices, the necessity to include education related with museums and galleries as a part of the curricula could easily be inferred. For this very reason, museum education constitutes a specific learning area in visual art classes. In this particular study, the participants include 38 primary school students coming from middle socio-economic class. The participants were asked to paint a theme on horses before their visit to an exhibition on this very specific theme. The participants were observed during the gallery visit. The obtained data were analyzed in terms of content analysis. The result of the study reveals that, after the gallery visit, the perspectives of the participants on the horse theme have enriched significantly.

Anahtar Kelimeler: Museum, gallery, child drawing, art education, horse.

1. GİRİŞ

Ülkemizde galeri denilince, genelde resim, heykel, tekstil, afiş ve fotoğraf gibi daha çok görsel sanatları kapsayan sanat ürünlerinin sergilendiği mekânlar; müze denildiğinde ise, daha çok arkeolojik ve etnografik tarihi eserlerin sergilendiği mekânlar akla gelmektedir. Oysa Batı'da müze ve galeriler bir bütün olarak ele alınmaktadır. Moffat ve Woollard'ın (1999, s.178) tanımlamasına göre "İngiltere'de müzeler temelde, halkın kullanımına yönelik koleksiyonları içeren binalar olarak tanımlanır. En dar anlamıyla 'galeri' terimi modern ve çağdaş sanat koleksiyonlarının sergilendiği bir mekân; geniş anlamında ise tarihi eserleri kapsayan koleksiyonları içeren binalar olarak tanımlanabilir."

Görsel uyaranlara hitap etme; öğrenmeyi hızlandırma ve kalıcı olmasını sağlamanın en öncül yaklaşımlarından biridir. Bu yüzden müze ve galeriler genel eğitim içerisinde formal ve informal öğrenme olanakları sunma açısından önemlidir. Bu mekânlar, çok çeşitli nesne ve sanat ürünlerini bünyelerinde barındırırlar. Buna bağlı olarak bireyler için öğrenme ve yeni bir sanat kültürü oluşturma olanağı sunarlar. Galeride yer alan nesnelerle iletişime geçen ziyaretçiler, resimde gördüğüm şey nedir? Bu neye benziyor? Kim yapmış? Neden böyle yapmış gibi sorular yoluyla zihinsel bir süreç yaşarlar. Bu süreç sonunda duyular yoluyla öğrenme gerçekleşir. Buyurgan ve Mercin'in (2005, s. 109) belirttiği gibi "eserlerin sergilenmesiyle sanat öğrencileri ile yapıtlar arasındaki bağlar ortaya konduğu gibi, bireylere bir yandan bilgisini genişletme ve derinleştirme, akıl yürütme alışkanlığı kazandırılırken, diğer yandan da onların hayal gücünü ve duygu dünyasını zenginleştirerek yaratıcılıklarına katkı sağlayacaktır." Bu yolla öğrenciler farklı bir öğrenme ortamı ve çok zengin uyaranlarla karşılaşma olanağına sahip olurlar.

"Müze ve galerilerde sunulan öğrenme deneyimleri sınıf ortamında sunulanları tamamlayıcı nitelikte tasarımlanmıştır. Müzeye yapılan okul ziyaretlerinin en değerli yönlerinden biri, öğrencilerin alternatif öğrenme yolları ile karşılaşma ve maddi kanıt ile aktif biçimde çalışma fırsatıdır. Bazı çocuklar için bu durum, daha formal olan sınıf ortamında pek görülmeyen yetenek ve becerileri gösterme şansını sağlayabilir. Bütün çocuklar için, yeni bir yere gitmek, yeni insanlarla tanışmak, bilgi toplamada yeni yaklaşımları denemek ve gerçek şeylerle karşılaşmak çok güdeleyici ve uyarıcı olabilir ve okulda edindikleri bilgileri bir bakış açısına yerleştirebilirler" (Hooper-Greenhill, 1999, s.167).

"Geçtiğimiz birkaç on yıl boyunca, sanat müzelerinin müfredat planlamada, eğitim materyali geliştirmede ve öğretmenlere ve okullara hizmet sağlamada daha merkezi bir rol oynadığı görülmektedir" (Williams, 1996,s. 34). Ülkemizde okullarda müze eğitimi, görsel sanatlar dersi öğretmen kılavuz kitabında,"Görsel Sanatlarda Biçimlendirme", "Görsel Sanat Kültürü" ve "Müze Bilinci" öğrenme alanları ile birlikte yer almaktadır. Burada müze bilincinden kasıt; "Bu öğrenme alanında yer alan öğrenme mekânları, müzelerle birlikte ören yerlerini, anıtları, tarihî yapıları, sanat galerilerini vb. içine alacak şekilde geniş tutulmuştur" (Peşkersoy ve Yıldırım, 2009, s.13).

1.1.Problem Durumu

Müze ve galeriler, geniş bir eğitim alanını kapsayarak zengin öğrenme olanağı sunarlar. Çocuklar erken yaşlarda galerilere gittiğinde, sanatsal kültür oluşturma süreci içerisine girerler. Bu süreç, aynı zamanda çocuğun okulda öğrendiklerini destekleyici niteliğe sahiptir. Bu anlamda müze ve galeri ziyaretinin çocuk resimlerine etkisini incelemek araştırmanın konusudur.

2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, müze ve galerilerin çocukların sanatsal üretim sürecinde konuya yönelik bakış açılarını ve bunun resimleri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.

3.Yöntem

Çalışma, nitel araştırmaya bağlı olarak gözlem ve içerik analizi tekniği üzerinden yürütülmektedir. Ayrıca elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenecektir. Çalışmanın katılımcılarını 2012-2013 eğitim

öğretim yılında, Adana'da bulunan orta sosyo ekonomik düzeyde bir ilkokulun üç birinci sınıf şubesine devam eden toplam 38 öğrenci oluşturmaktadır.

Katılımcılardan 19 Şubat 2013 Salı günü, araştırmacıların gözetiminde 35x50 cm. boyutlarındaki resim kağıtlarına pastel ve kuru boyalarla 'at konulu' bir resim yapmaları istenmiştir. Resimlerin tamamlanması 40 dakika sürmüştür. 21 Şubat 2013 Perşembe günü saat 09:00'da Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği Anabilim Dalı 2. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile buluşulmuş ve kendilerine, katılımcılara sergiyi gezdirirken resimleri nasıl anlatacakları konusunda 30 dakikalık bilgi verilmiştir. Katılımcılara sorular sormaları, resimde yer alan nesneleri bulmalarını istemeleri, örneğin "at nerede", "kuyruğu nerede", "kaç tekerlek var", "kaç at var", gibi sorular sorabilecekleri söylenmiştir. Ayrıca sergi boyunca resimler hakkında bilgi verdikleri katılımcıları gözlemlemeleri sergiden sonra bu gözlemlerini metin haline getirmeleri istenmiştir. 9:30'da 1. sınıf öğrencilerinden üç şube olmak üzere toplam 45 öğrenci gelmiştir. Çeşitli nedenlerden dolayı araştırmaya dahil olan katılımcı sayısı 38'e düşmüştür. Katılımcıların 19'u kız 17'si erkektir. Her öğretmen adayına 2 öğrenci gelecek şekilde bir dağılım yapılmış ve sergi yaklaşık 80 dakikada gezilmiştir. Aynı gün öğleden sonra öğrencilerden sınıflarında tekrar 'at konulu' bir resim yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin sergiye gitmeden önce yaptıkları resimlerle sergiyi gezdikten sonra yaptıkları resimler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde numaralandırılarak içerik analizine tabii tutulmuş, resimler; atın fiziksel özelliklerinin kullanımı, at ile ilgili objeler, atın bulunduğu mekân, at sayısı, atın rengi, mitolojik at, at ve insan gibi kategorilere ayrılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının, sergiyi gezdirdikleri öğrencilerle ilgili gözlem metinlerinin içerik analizi yapılmıştır. Gözlem metinlerine her bir gözlem metni için G1, G2, G3 gibi kodlar verilerek 22 metin kodlanmıştır.

4.Bulgular

4. 1. Resimlerin İçerik Analizinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların sergiye gitmeden önce ve sergiyi gezdikten sonra yaptıkları at konulu resimlerin içerik analizi yapılmış ve tablolaştırılmıştır.

Tablo 1. *Atın Fiziksel Özelliklerinin Kullanımı*

Atın fiziksel özelliklerinin kullanımı	İlk Resim N= 38		Son Resim N=38	
	f	%	f	%
Göz	35	92.1	35	92.1
Kuyruk	31	81.5	33	86.8
Ağız	31	81.5	29	76.3
Bacak sayısının tamlığı	23	60.5	25	65.7
Toynak	22	57.8	27	71.0
Kulak	16	42.1	29	76.3
Burun	16	42.1	22	57.8
Yele	13	34.2	17	44.7
Diş	2	5.2	3	7.8

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların yaptıkları ilk ve son resimler, atın fiziksel özelliklerinin kullanımı açısından karşılaştırıldığında en çarpıcı fark kulak çizimlerinde görülmüştür (İlk resim % 42.1, son resim % 76.3). Buna karşılık göz çizimlerinin sayısında herhangi bir değişiklik görülmemiştir.

Tablo 2. *At İle İlgili Objeler*

At ile ilgili objeler	İlk Resim N= 38		Son Resim N=38	
	f	%	f	%
Koşum takımı,	3	7.8	7	18.4
Eyer	3	7.8	4	10.5
At arabası	-	-	1	2.6

Tablo 2'de görüldüğü gibi ilk resimlerde katılımcıların % 7.8'i koşum takımını kullanmışken, son resimlerde ise % 18.4'ü kullanmıştır. İlk resimlerde katılımcıların % 7.8'i eyer çizmişken, son resimlerde % 10.5'i çizmiştir. At arabası ise ilk resimlerde görülmezken son resimlerde % 2.6 oranında yer almıştır.

Tablo 3. *Atın Bulunduğu Mekân*

Atın bulunduğu mekân	İlk Resim N= 38		Son Resim N=38	
	f	%	f	%
Açık alan	37	97.3	37	97.3
Kapalı alan (Ahır)	1	2.6	2	5.2

Tablo 3'te görüldüğü gibi, atın bulunduğu mekân açısından resimler incelendiğinde; açık alan kullanımında bir değişiklik olmazken(%97.3), kapalı alan(ahır) kullanımında artış görülmüştür (ilk resim %2.6, son resim % 5.2).

Tablo 4. *Mitolojik At*

Mitolojik at	İlk Resim N= 38		Son Resim N=38	
	f	%	f	%
Kanatlı at	-	-	10	26.3
Boynuzlu at	1	2.6	-	-

Tablo 4'te görüldüğü gibi, ilk resimlerde katılımcıların resimlerinde kanatlı at görülmezken, son resimlerde % 26.3 oranında görülmüştür. İlk resimlerde boynuzlu at % 2.6 oranında görülürken, son resimlerinde görülmemiştir.

Tablo 5. *At ve İnsan*

At ve insan	İlk Resim N= 38		Son Resim N=38	
	f	%	f	%

At üzerinde binici	7	18.4	10	26.3
Atı besleyen kız	2	5.2	1	2.6
At arabasında arabacı	-	-	1	2.6

Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcıların resimleri at ve insan bakımından incelendiğinde, ilk resimlerde at üzerinde binici % 18.4 iken, son resimlerde % 26.3'tür. İlk resimlerde atı besleyen kız % 5.2'iken, son resimlerinde %2.6'dır. At arabası ilk resimlerde görülmezken, son resimlerde %2.6 oranında görülmüştür.

Tablo 6. *Resimde Yazı ve Rakam Kullanımı*

Resimde yazı ve rakam kullanımı	İlk Resim N= 38		Son Resim N=38	
	f	%	f	%
Atı numaralandırma	-	-	4	10.5
Evi numaralandırma	-	-	1	2.6
At tabelası	-	-	1	2.6

Tablo 6'da görüldüğü gibi, resimde yazı ve rakam kullanımı ilk resimlerde görülmezken, son resimlerde atı numaralandırma %10.5, evi numaralandırma % 2.6 ve at tabelası % 2.6 oranında görülmüştür.

Tablo 7. *Atın İşlevlerinin Resme Yansıması*

Atın işlevlerinin resme yansıması	İlk Resim N= 38		Son Resim N=38	
	f	%	f	%
Binek atı	9	23.6	9	23.6
Uçan at	-	-	8	21.0
Yarış atı	-	-	4	10.5
At arabası çeken at	-	-	1	2.6
Yük atı	-	-	1	2.6

Tablo 7'de görüldüğü gibi, katılımcıların çizdiği ilk ve son resimlerde binek atı kullanımında değişiklik görülmemiştir. Bununla birlikte uçan at, yarış atı, at arabası çeken at ve yük atı ilk resimlerde görülmezken, son resimlerde uçan at % 23.6, yarış atı % 21.0, at arabası çeken at % 2.6 ve yük atı % 2.6 oranında görülmüştür.

4. 2. Gözlemlerin İçerik Analizinden Elde Edilen Bulgular

Katılımcıların sergiye gezerken yaşadıkları süreçte öğrencilere sergiyi gezdiren öğretmen adaylarının yaptıkları gözlemler, metinle haline getirilmiş ve içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda gözlemlerden elde edilen kodlar "*Duyguların İfadesi, Atın Özellikleri ve Çevresi, Konu Olarak At ve Resmi İnceleme*" şeklinde temalar haline getirilmiştir. Bu temalar tablolar halinde aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 8. *Duyguların İfadesi*

Duyguların ifadesi	f
Şaşırma	5
Heyecanlanma	3
Üzülme	2

Korkma	1
Gülme	1

Tablo 8'de görüldüğü üzere, sergi sürecinde katılımcıların en fazla yaşadığı duygu şaşırma iken (f:5), en az yaşadığı duygu korkma ve gülmedir (f: 1). Ayrıca gözlemlerde yer alan ifadelere aşağıda alıntı şeklinde yer verilmiştir:

"*Aaa aaa diye bu atlıkarınca demişti."* (G7)

"Hiç böyle atlıkarınca olur mu?" (G19)

Tablo 9. *Atın özellikleri ve çevresi*

Atın özellikleri ve çevresi	f
At sayısı	26
Atın hareketi	21
Atın rengi	20
At-mekân	11
Atın uzuvları	5
Atın türü	4
Atın cinsiyeti	2
Atın deseni	2
Atın koşum takımları	1

Tablo 9'da görüldüğü gibi, gözlemler sırasında katılımcıların en fazla dile getirdiği atın özellikleri ve çevresi olarak belirlenen temada resimlerdeki at sayısıdır(f: 26), sonra en fazla dile getirilen ikinci özellik, resimlerde yer alan atların hareketidir (f: 21). En az dile getirdikleri ise, atın koşum takımlarıdır (f:1). Tablodaki kodların yer aldığı gözlem metninden ifadeler, kısa alıntılar halinde aşağıda belirtilmiştir:

"Kaç at var dediğimde üç at var dedi." (G5)

"Atlar hangi renkler var diye sordum; siyah, sarı, kahverengi olur diye cevap verdi." (G13)

"Caddede koşuyor araba çarpabilir dedi." (G19)

"Kuyruğunu gösterdi." (G21)

"Bu atın evin içinde ne işi var dedi." (G1)

Tablo 10. *Konu olarak at*

Konu olarak at	f
At-insan ilişkisi	9
At yarışı	3
Savaşan at	2

Tablo 10'da ise, konu olarak at teması yer almaktadır. Burada katılımcılar tarafından resimleri incelerken at konusuna, insanla ilişkisi (f:9), at yarışı (f:3) ve savaşan at (f:2) bakımından değinilmiştir. Bu konudaki birkaç gözlem verisi şöyledir:

"At yarışmaya gidiyor ama yarışamaz ki demirleri var nasıl koşacak dedi." (G1)

"Resimde kızın ağacın yanında durduğunu atın da ona baktığını söyledi." (G5)

Tablo 11. *Resmi inceleme*

Resmi inceleme	f
Betimleme	172
Yorum	138
Yargı	25
Benzetme	22
Yaşantıyla ilişkilendirme	19

Tablo 11'de görüldüğü gibi, katılımcılar resmi incelerken en çok betimlemeye (f: 172), en az ise yaşantıyla ilişkilendirme (f:19) yer almaktadır. Bununla ilgili bazı gözlemler aşağıdaki gibidir.

"Yeşil olan otları ota değil de yaprağa benzetti." (G9)

"Adamın kafasına silah tutmuş dedi." (G17)

"*Dünya renkli bir yer, renksiz olmaz dedi."(*G9)

"Gazete ile kolaj yapılan resimde gözünü çizmeyi unutmuşlar dedi." (G18)

"*Oyuncak at resminde babam bana küçüklüğümde bir tane almıştı ama buna benzemiyordu demişti."* (G8)

5. Sonuç

Araştırma sonucunda, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin galeri ziyaretinin ardından yaptıkları resimlerde çocukların, atın özellikleri hakkında bilgilerinin arttığı; koşum takımı, eyer, at arabası gibi objelerin farkına vardıkları; konu açısından, hayal dünyalarının genişlediği (kanatlı at), atın günlük yaşamdaki kullanım alanları zenginleştiği görülmüştür. Çocukların galeri ziyareti boyunca, resimlerle ilgilendikleri, eğitim sürecine etkin bir şekilde dâhil oldukları ve keyif aldıkları gözlemlenmiştir.

Bütün bunların ışığında müze ve galerilerin; özellikle çocukların sanatsal bir kültür oluşturma, var olan bilgilerinden yola çıkarak resimleri anlamlandırırken zihinsel bir etkinlik sürecine girme ve hayal güçlerini geliştirme olanağı sunduğu için, etkin bir şekilde kullanılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamalar, (Ed. Vedat Özsoy), Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.

Hooper-Greenhill, E. (1999). Müze Ve Galeri Eğitimi. Çevirenler: Meltem Örge Evren, Emine Gül Kapçı. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları No: 4 (Elektronik versiyonu).

Moffat, H. & Woollard, V. (1999). Museum & Gallery Education: A Manual of Good Practice. Altamira Press, U.S.A.

Peşkersoy, E. ve Yıldırım, O. (2009). İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretmen Kılavuz Kitabı, MEB Devlet Kitapları, İstanbul.

Williams, B. L. (1996). An Examination of Art Museum Education Practices Since 1984, Studies in Art Education, Vol. 38, No. 1, pp. 34-49.

EK

İlk Resimler



At (Ö37)

Son Resimler



Kanatlı at (Ö37)



At (Ö35)



Koşum takımı ve biniciyle birlikte at (Ö35)



At (Ö36)



Numaralandırılmış yarış atı (Ö36)

YİRMİNCİ YÜZYILIN ÖNEMLİ SANAT EĞİTİMCİLERİNDEN VİKTOR LOWENFELD

Mustafa Çapar[a], Sinem Alpaslan Asiltürk[b]
[a]Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, ADANA
[b] Makimsan Ortaokulu, ADANA
[a]mustafacaparus@hotmail.com
[b]sinem_alpaslan_@hotmail.com

ÖZET

Sanat eğitimi tarihinde önemli bir yere sahip olan Viktor Lowenfeld'in ülkemizde alanla ilgili geniş çevrelerce yeteri kadar bilinmediği düşünülmektedir. 1903'te Avusturya'nın Linz kentinde doğan Lowenfeld, erken yaşlarda sanata ve müziğe ilgi gösterdi. Viyana'da 1921 yılında Uygulamalı Sanatlar Okulu'na girdi. Franz Cizek'in öğrencisi oldu. Aynı yerde sanat eğitimi kariyerini tamamladı. Öğrenim gördüğü yıllar boyunca Hohe Warte Körler Enstitüsü'nde öğrencilere sanat dersleri verdi. İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı karmaşa ortamından uzaklaşmak için Amerika'ya göç etti. Virginia, Hampton Enstitüsünde ilk sanat bölümünü kurdu ve bölüm başkanı oldu. Lowenfeld sanatsal gelişim basamaklarını 6 evreye ayırmıştır. 1947'de yazdığı Yaratıcı ve Zihinsel Gelişim adlı kitabı 1960 yılındaki ölümünden sonra da sanat eğitimi alanında etkili olmaya devam etmiştir. Sonuç olarak Lowenfeld ile ilgili ülkemizde yeterince Türkçe kaynak bulunmadığı görülmüştür. Bu yüzden Lowenfeld'in sanat eğitimine yönelik görüşlerinin alanyazına kazandırılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Viktor Lowenfeld, Sanat Eğitimi, Yaratıcılık, Resim.

ABSTRACT

It's thought that Viktor Lowenfeld who has a very important role in art education isn't known enough in a extend society. Born in Linz, Austria, in 1903 Lowenfeld got interested in art and music in his early ages. He attended in Kunst-Gewerbeschule in Viena, 1921. He became a student of Franz Cizek. He completed his art education carreer there. He taught art in Hohe Warte Institute for The Blind during his education years there. He immigrated to the USA to get rid the caos caused by World War II. In Virginia, Hampton Institute, he established the first art department and became the department manager. Lowenfeld devided the artistic development steps into 6 stages. His book written in 1947, The Creative and Mental Growth, continued to be effective in art education even after his death in 1960. In conclusion, it is found that there aren't enough Turkish sources about Lowenfeld in our country. So it has been suggested that Lowenfeld's ideas on art education should be gained to this study field.

Anahtar Kelimeler: Viktor Lowenfeld, Art Education, Creativity, Drawing.

1. GİRİŞ

Türkiye'de Cumhuriyet dönemindegörsel sanatlar öğretmenleri, uzun yıllar eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve 1982 yılından bu yana üniversitelerin güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde yetiştirilmektedir. Son yıllardaki gelişmeleri bir yana bırakırsak, söz konusu dönemde öğretmen adaylarının eğitiminde daha çok sanatsal uygulamalara yer verilmiş, sanatın Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda çocuklara ve gençlere nasıl

öğretileceği ikinci planda kalmıştır. Cumhuriyet dönemi Türk sanat eğitimi tarihine bakıldığında, yukarıda adı geçen kurumlarda özverili sanat eğitimcileri bulunmakla birlikte ne yazık ki bu yeterli olamamış, görsel sanatlar eğitimi alanında çağdaş anlamda bilimsel çalışmalar tatmin edici düzeye ulaşamamıştır. Konu ile ilgili olarak, Batılı sanat eğitimcileri ülkemizde yeterince tanınmamış ve sanat eğitimine yönelik görüşleri tartışılamamıştır. Bu alanda "özellikle 1960'lı yıllarda etkisini gösteren ve V. Lowenfeld'in çocuk merkezli eğitim ve öğretim anlayışının etkisi halen izlenmektedir. Dünyada bu gelişmelerin olduğu yıllarda ülkemizde görsel sanatlar eğitimcileri (Resim-İş Öğretmeni) halen kuramsal temel yerine usta-çırak ilişkisi ile yürütülen bir anlayışla eğitim ve öğretim yapmaktaydılar" (Aykut, 2006, s. 35). Bununla birlikte, son yıllarda görsel sanatlar eğitimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların sayısındaki önemli artış, ülkemiz sanat eğitimcileri ve öğrencileri açısından umut vericidir.

1.1.Problem Durumu

Görsel sanatlar eğitiminde çocuğun 'özgür anlatımı ve yaratıcılığını' ön plana çıkararak yaptığı katkılarla 20. yüzyıla damgasını vuran Viktor Lowenfeld, ülkemizde alanla ilgili öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının çoğu tarafından kapsamlı bir şekilde bilinmemektedir. Bunun nedenlerinden birinin Lowenfeld'in kitaplarının hiçbirinin Türkçe'ye çevrilmemesi olduğu söylenebilir. Oysa sanat eğitimi tarihi incelendiğinde Lowenfeld'in söz konusu alana katkıları görülecektir. "Roland G. sınıf öğretmenleri ve adayları için yazdığı "*Art Encounters*" (1989) adlı kitabında sanat eğitiminin tarihsel sürecini 1840'tan 1990'a kadar ele almış, 1940'lı yılları Lowenfeld'e ayırmıştır" (Artut, 2009, s.128).

2. Amaç

Çalışma, yirminci yüzyılın önemli sanat eğitimcilerinden biri olan Lowenfeld'i, sanat eğitimi dünyasına tanıtarak, onun eğitim anlayışının kavranılmasını ve görsel sanatlar eğitim öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik olanaklar sağlamayı amaçlamaktadır.

3. Yöntem

Bu araştırmada literatür taraması yapılmıştır. Üniversite kütüphaneleri, basılan ve internet üzerinden ulaşılan Türkçe ve İngilizce dergilerdeki Lowenfeld ile ilgili makaleler taranmıştır.

4. Viktor Lowenfeld'in Hayatı

"Viktor Lowenfeld 21 Mart 1903'te Avusturya'nın Linz kentinde doğdu, burcu liderlik, pratik zeka, üstün yetenek ve yaratıcı sanatlara duyarlılık özelliklerini kapsayan koç burcudur. babası bir iş adamı ve tüccardı. Kendisinden bir buçuk yaş büyük olan erkek kardeşi Berthold, Berkeley'deki Kaliforniya Körler Okulu'nun idarecisidir; ve iki kız kardeşinden biri olan Else hala İsrail'de yaşamaktadır. Viktor, erken yaşlarda sanata ve müziğe ilgi gösterdi, kemanda dahi çocuk olarak görüldü. Sekiz yaşında Avusturya Arşidük'ünün önünde keman çaldı ve 1915'te on iki yaşındayken Linz Senfoni Orkestrası ile Mendelssohn'un Keman Konçertosu'nu çaldı. On yaşında yaptığı mantarların resmi bulunmaktadır. Yaklaşımı o zamanlar Avusturya'da öğretilen yaklaşımı anımsatmaktadır ve görseldir, ışık ve gölgenin oluşturulması kusursuzdur ve sonraları nitelendirdiği tipik bir on yaş çocuğunun resimlerinden daha ileri düzeydedir" (Saunders, 1960, s. 8).

Yahudi bir ailenin çocuğu olan Lowenfeld "on dört yaşında toplu gruplarda yeni yaşam biçimleri oluşturma deneyimi yoluyla Filistin'i yeniden inşa etmek için Siyonist harekete katıldı. Bu hareket ve gençlik kampını ziyaret eden Rabinddranath Tagore'nin de etkisiyle kişisel huzur ve estetik deneyime yönelik tutumlarını geliştirdi. Gençlik kampındayken çocuklara sanat dersleri verdi ve bir kez o çocukların resimleri ile Kutsal Kitabı resimlemeyi planladı" (Saunders, 1960, s. 9).

Lowenfeld akademik kariyerinin başlangıcında "Ekim 1921'de Viyana Üniversitesine kaydoldu ve Franz Cizek'in öğrencisi oldu, aynı yıl Viyana'da Uygulamalı Sanatlar Okulu'na ve sonrasında Güzel Sanatlar Akademisine girdi. Uygulamalı Sanatlar Okulu'ndan sanatta yüksek lisans derecesine denk bir diploma aldı" (Saunders, 1960, s. 9; Efland, 1990, s. 234).

Viyana'daki öğrenim hayatı boyunca "1922 ve 1926 yılları arasında Uygulamalı Sanatlar Okulu'nda zaman zaman Franz Cizek'in derslerine katıldı, fakat onun kabul görmüş yöntemlerinden etkilenmedi. (…) Hafta sonları ve bazı akşamlar Hohe Warte Körler Enstitüsü'nde çalıştı. 1923 yılında çalıştığı yerde öğretmenlik yapan Margaret Lowenfeld ile tanıştı ve 1926'da evlendiler. Lowenfeld 1928'de Viyana Üniversitesi'nde doktora eğitimini tamamlayarak sanat eğitimi profesörü oldu" (Saunders, 1960, s. 9; Efland, 1990, s.234).

"Lowenfeld'in Viyana'da olduğu yıllarda sosyal bir karmaşa hakimdi. Hitlerin egemenliğine kadar Lowenfeld; Viyana, Berlin ve Paris'te resim yaptı ve sergi açtı. Fakat 1939'da, 35 yaşındayken ailesiyle birlikte Viyana'dan kaçtı ve Londra'ya taşındı. O, Avusturya ve Avrupa'da yayınlanan iki kitabıyla *Heykelin Doğuşu (The Genesis of Sculpturing)*(1932) ve Ludwig Munz ile birlikte yazdığı *Körlerin Heykel Çalışmaları (The Sculptural Work of the Blind)* (1934) tanınan bir bilim adamıydı. Lowenfeld'in *Yaratıcılığın Doğası (The Natue of Creativity)* adlı kitabı ise 1938'de yayınlandı (Michael'den aktaran Alter-Muri, 2002, s.172).

İkinci Dünya Savaşı öncesi "Lowenfeld'ler, Viktor, Margaret ve yedi yaşındaki oğulları John aylarca gizlendikten sonra önce İngiltere'ye ardından Amerika'ya gitmek için Avusturya'dan ayrılmayı başardılar. " (Saunders, 1960, s. 15).

4. 1. Amerika'ya Göç

İkinci Dünya Savaşı'nın Avrupa'daki etkilerine bağlı olarak pek çok sanatçı gibi Lowenfeld de Amerika'ya göç etmiştir. "Lowenfeld, Amerika'ya ilk gelişinde Massachusetts'teki Perkin Körler Enstitüsü'nde (Perkin Institute fort he Blind) öğretmenlik yaptı, Harvard ve Kolombiya Üniversitelerinde ders verdi. Daha sonra, öğrencilerle sanat danışmanlığı olarak tanımlayacağı kendi yönetimindeki New York, Geneva'daki Lochland Enstitüsünde öğretmenlik yaptı. 1939 ve 1946 yılları arasında Lowenfeld, Virginia, Hampton Enstitüsünde sanat eğitimi verdi. Başlangıçta burada, endüstriyel sanatlar öğretmeni olarak çalıştı. İşi gereği, ilköğretim ve ortaöğretim okullarından ayrılan Afro-Amerikan öğrencilerle çalıştı. Lowenfeld, Hampton'da çalıştığı dönemde ilk sanat bölümünü kurdu ve bölüm başkanı oldu. Hampton Enstitüsü'ndeyken Lowenfeld'in Afro-Amerikan öğrencilere olan ilgisi, onların sosyal statü sorunları içeren sanatlarının ötesine gitti. O ayrımcılığı, bilhassa içme kaynaklarında ve tuvaletlerdeki 'sadece zenciler' yazısını, Avusturya'da bir Yahudiyken Hitlerin artan gücü süresinde ailesinden birkaç kişinin uyum kamplarında öldüğü zamanlardan kalan acı deneyimlerine karşılık bir açıklama olarak kullandı" (Alter-Muri, 2002, s.172).

1947'de yayınlanan *Yaratıcılık ve Zihinsel Gelişim (Creative and Mental Growth)* kitabı, Lowenfeld'in sanatsal gelişim teorilerinin yanı sıra motivasyon tekniklerini de içeriyordu. Bu çalışmayla Lowenfeld, sanat eğitiminde bir gelişim uzmanı olarak tanınmaya başladı. 1950'de Lowenfeld, Erikson ve diğer gelişim teorisyenleri Çocukluk ve Gençlikte Beyaz Ev Konferansına (White House on Children and Youth) katıldı. Lowenfeld sanatsal dışavurumun, kişinin zihinsel ve duygusal sağlığını içeren bir gösterge olduğuna inandı. 1956'da *Newsweek*, çocukların sanat çalışmalarından oluşan, Lowenfeld'in kabul gören teorileri üzerine bir makale yayınladı. Makale, Lowenfeld'in eğitimdeki gelişimini tanımlayan bir örnek oldu" (Alter-Muri, 2002, s.173). Lowenfeld'in 1903'te Avusturya'nın Linz kentinde başlayan hayatı 1960'ta Amerika'nın Pensilvanya eyaletinde son buldu.

4. 2. Viktor Lowenfeld'in Sanat Eğitimine Katkıları

"Lowenfeld'in çocuk sanatı hakkındaki görüşleri psikoanalitik yapılanmada temel oluşturdu. O, çocuğun sağlıklı büyümesi ve gelişimi için özgür ifadenin gerekli olduğunu gördü. Bu ya özgüven kaybı ya da yetişkin düşüncelerinin dayatması yoluyla engellendiğinde, sonuç duygusal ya da zihinsel bozukluktur. Böyle bozukluklar, çocuklardaki yaratıcı yeti dürtüsünü azaltır" (Efland, 1990, s. 235). Özgür ifadenin önündeki en büyük engellerden birini boyama kitapları olarak gören Lowenfeld'e (1969, s. 14) göre "bir çocuk boyama kitaplarının koşullarına bağlandığında, yaratmanın özgürlüğünden keyif almada zorluklar çeker. Boyama kitabına bağımlılık, tahrip etkisi yaratır. Deney ve araştırma ile boyama kitaplarına maruz kalan çocukların yarısından fazlasının yaratıcılığını ve ifade özgürlüklerini kaybettikleri, katı ve bağımlı oldukları" ortaya çıkmıştır.

Lowenfeld "yaratıcılık gelişimindeki temel vurguyu, sanat etkinlikleri yoluyla kişilik bütünleştirme teorisi ile birleştirdi. Bu, kişilik gelişiminin fiziksel, toplumsal, yaratıcı ve zihinsel alanlarını içerir. Neredeyse tek vurgu, çok erken yaşlarda başlayan, çocukların keşfetmesi ve yaratması için onları cesaretlendirecek çok çeşitli sanat malzemelerini kapsayan sanat üretimi etkinlikleri üzerine kurulmuştu. Lowenfeld, öğretmenlerin destekleyici ve motive edici etkilerinin belli yönergelerden daha etkili olduğunu vurgulamıştır" (Hurwitz ve Day, 2001, s. 19).

"Lowenfeld 'sanat eğitimi terapisi' terimini türetmiş, çocuğun yaratıcı ve zihinsel gelişimi ile ilgilenmiş ve sanatın bu gelişimi uygulama yolu olduğunu görmüştür. O, çocuğun birinci, ürünün ikinci öneme sahip olduğunu fark etmiştir. Bireyin kendisini sanat ile ifade etmenin önemli bir araç ve büyük bir tatmin sağladığını ve bunun resim yapmanın en önemli nedeni olduğunu ifade etmiştir" (Drachnik, 1976, s.17; Artut, 2009, s. 243).

"Viktor Lowenfeld, bir sanat öğretmeninin bir sanat terapisti olması gerekmediğini (örneğin; sembolik içerikli okumalar ya da kontrol teknikleri kullanan bir terapist gibi), ancak çocuklara kendi başlarına problemlerle başa çıkabilmeleri, kendilerini kısıtlamadan kişisel özgürlüklerini kullanabilmeleri için gerekli motivasyonu sağlamaları gerektiğini savunmuştur" (Drachnik, 1976, s.18).

"Lowenfeld'in terimi, 'sanat eğitimi terapisi' olarak açıklanmıştır. O, çocuğun yaratıcı ve zihinsel gelişimi ile ilgilenmiş ve sanatı, bu gelişimi ortaya koyacak bir yol olarak görmüştür. Çocuğun öncelikli, ürünün ise ikincil bir önceliğe sahip olduğunu düşünmüştür. Lowenfeld, her şeyin, çocuğu tam bir birey olma yolunda etkilediği fikrindedir. Bir ortamdaki güven eksikliği, çocuğun sanatsal dışavurumunu etkileyecektir; 'çünkü

bunların hepsi çocuğun kişiliğinin bir parçasıdır ve bir bütün olarak onu etkiler.' Şunu da eklemiştir: Sanat eğitimi çocuğun bütününü oluşturan algısıyla, duygu ve düşüncesini birleştirir ki bu Lowenfeld'in ilgisini, Gestalt'ın bilgisini ve Jung'un psikolojisini ortaya koyan bir durumdur. Lowenfeld çocuğun engelleri konusunda (körlük, sağırlık, doğuştan engel, zihinsel gerilik ve ruhsal rahatsızlık) sanatın terapik bakış açısı üzerine araştırma yapmıştır. Bütün çocukların kapasitelerini geliştirmeleri gerektiğini savunmuştur" (Drachnik, 1976, s.17).

Araştırmalarını **yaratıcılık, sanatsal gelişim basamakları ve sanat terapisi üzerine yoğunlaştıran** Lowenfeld "insan resimlerinde çocukların bedensel bozukluklarının görüldüğünü ilk kez saptayanlardan birisidir. Bedensel sorunu olan çocukların çizdiği insan figürlerindeki aynı vücut bölgesi veya alanın sürekli çarpıtılması veya abartılmasının genellikle vücuttaki bir kusura ya da 'anormalliğe' işaret edebildiğini gözlemlemiştir" (Malchiodi, 2005, s. 255).

"Küçük çocukların resimle anlatımlarının içeriği ve biçiminin biyolojik ve beşeri gelişim ve antropolojik kaynaklar yönünden araştırılması, çocukların resimlerini anlamaya yalnızca psikoloji temelinde olmayan büyük katkılarda bulundu. En çok incelenen gelişimsel perspektifler, çocukların resimle anlatımlarındaki genel gelişimsel evrelerin olasılığını saptar. Bu yüzyılın en çok okunan resim eğitmenlerinden biri olan Viktor Lowenfeld çocukların zihinsel büyümesinin yaratıcı gelişmelerine bağlı olduğunu saptadı ve Cooke (1885), Burt (1921) ve diğerlerinin bu konudaki eski çalışmalarının devamı olarak çocuklarda sanatsal gelişimin önceden görülen evrelerinin çok bilinen bir sıralamasını yaptı" (Malchiodi, 2005, s. 40).

"Lowenfeld'in gelişim evrelerine yaklaşımı, doğallık konusunda Gestalt'cılarla (Britsch ve Arnheim) aynı yöndedir. O da bu evreleri gelişimin doğal bir sonucu olarak alır. Ayrıldığı nokta çocuğun algısını ve yaratıcılığını etkileyecek her türlü etmenden kaçınması ve sanatsal davranışın toplumsal ve araçsal işlevlerine ağırlık vermesidir" (Kırışoğlu, 2005, s. 75).

"Lowenfeld'e göre çocukların resimde fark edilen büyümesi, düşüncelerin düzenlenmesi ve bilişsel yeteneklerin gelişmesine benzer. Bu bağlamda resimle anlatımlar motor beceriler, algılama, dil, sembol oluşumu, duyusal farkındalık, uzamsal oryantasyon gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan yeteneklerinin göstergesidir. Lowenfeld fikirlerini Burt ve diğerlerinin ilk çalışmalarının çoğuna dayandırarak sanatsal gelişimin altı ana evresini tanımladı" (Malchiodi, 2005, s.103). Bunlar sırasıyla: Karalama Dönemi (2-4 Yaş), Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş), Şematik Dönem (7-9 Yaş), Gerçekliğin Doğuşu (9-11 Yaş), Sahte-Doğalcılık (11-13 Yaş) ve Karar Dönemidir.

Karalama Dönemi 2-4 Yaş: "Çocuğun ilk resim denemeleri sadece onun ilk ifadeci sembolleri değil aynı zamanda bu işaretlerde bireyin kendini ilk ifade etme çabalarını gören duyarlı ve farkında yetişkinler için çok önemli olabilir. (…) Karalamanın önemini anlamak için bebekliğin ilk yıllarında devinimsel deneyimlerin önemini bilmek gerekir" (Lowenfeld ve Brittain, 1966, s. 93).

"Karalama yapmak, bir anlamda kendi kendine oluşan bir eylemdir. Önce çocuk sürekli tekrar edilen hareketler, daha sonra da kontrol altına aldığı çizgiler aracılığıyla dış dünyayla kurduğu bağlantılarla tatmin olur" (Lowenfel ve Brittain'den aktaran Striker, 2005, ss.52-53).

Lowenfeld çocukların karalama dönemini dört alt aşamada sınıflandırmıştır: "1) karışık, devinimin hiç denetlenmediği izlenimi veren çoğunlukla kaotik ve düzensiz; 2) uzunlamasına, yinelenen hareketler, işaret yapmada bir miktar denetim ve koordinasyon kurulduğu izlenimini veren; 3) dairesel, daha büyük denetime işaret edeni, yani daha fazla motor beceriler ve karmaşıklık gerektiren; 4) karalamaların isimlendirilmesi, Lowenfeld'e göre çocukta kinestetik düşünceden yaratıcı düşünceye doğru değişim" (Malchiodi, 2005, s.110).

Şema Öncesi Dönem 4-7 Yaş: "Bu basamak karalama döneminin son aşamalarında gelişmeye başlar. Karalama, vücut hareketleri ve kağıttaki işaretler arasındaki rasgele ilişki gittikçe kaybolur ve artık görsel objelerle bağlantılı olan doğru bir temsil yolu ortaya çıkar. Karalamada çocuk tamamen devinimsel hareketlere bağlıyken artık temsile yönelen bir ilişkinin kurulmasına yönelir. Bu ilişki, muhteşem bir memnuniyet hissi yaratacaktır; başlangıçta görsel dünyayla ilişkili olan gerçeklik, temsilin niteliğinden daha fazla önemli olmayı başaracaktır" (Lowenfeld ve Brittain, 1966, s. 115).

Şematik Dönem 7-9 Yaş: Şemanın önemi belirli bir insan ve çevresine yönelik daha fazla deneyimden sonra tam olarak anlaşılabilir. Her resmin gerçek bir objenin simgesi ya da şeması olarak adlandırılmasına rağmen, burada şemaya çocuğun vardığı ve değiştirmek için kasıtlı bir etki olmaksızın sürekli tekrarladığı bir kavram olarak değinilmektedir. Bu kavramlar oldukça kişiseldir. Bazı çocuklar için şema çok zengin bir kavram olabilirken bazıları içinse oldukça zayıf semboller olabilir" (Lowenfeld ve Brittain, 1966, s. 138).

"Lowenfeld (1957), çocukların bir kişi ya da bir ağaç gibi nesnelerin genel görüntülerini kullanmalarını sembolik dönem olarak tanımlamıştır. Lowenfeld'e göre şema; çocuk, başka bir temsil moduna gerek duyana kadar değişmeyen sabit kavramları temsil etmekte, sonrasında çocuk yeni bir şemaya deneyimleri aracılığıyla geçmektedir" (Freedman, 2003, s.75).

Gerçekliğin Doğuşu 9-11 Yaş: "Bu gelişim döneminin belirgin özelliklerinden biri çocuğun toplumun bir üyesi olduğunu keşfetmesidir. Bu zaman dilimi boyunca çocuklar grupla çalışma yeteneği ve yetişkin yaşamıyla işbirliği yapmak için alt yapı oluştururlar. Benzer ilgilere sahip olmanın, sırların paylaşımının, birlikte bir şeyler yapmanın verdiği memnuniyetin keşfi çok önemlidir. Grupla yapılan şeylerin tek başına yapılan şeylerden daha fazla olduğu ve grubun gücünün tek kişinin gücünden daha fazla olduğu konusunda farkındalık artar" (Lowenfeld ve Brittain, 1966, s. 182).

Sahte-Doğalcılık 11-13 Yaş: "Sahte doğalcılık dönemi sanat alanında en heyecan verici fakat en zor dönemdir. Bu dönemdeki çocukların yaşı ilkokuldan ortaokula geçiş dönemini kapsadığı ve sanatın devlet okullarında son gösterildiği yer olduğu için bu dönemin önemi küçümsenmemelidir. (…) Bu dönemin önemi ergenlik sorunlarına yaklaşım için bir hazırlık dönemi olarak düşünüldüğünde daha iyi anlaşılabilir. (…) Bu dönem boyunca, ilk kez, ilgi çalışma sürecinden çok nihai ürüne doğru yoğunlaşır" (Lowenfeld ve Brittain, 1966, ss. 214-216).

Karar Dönemi: "Bu dönemin bunalımı bir dönemden diğer bir döneme geçişin zorluğundan kaynaklanır. Bu geçiş psikolojik, duygusal ya da zihinseldir. (…) Bu hayati dönem boyunca sanat eğitimcilerinin en önemli görevlerinden biri çocuğun özgüvenini kaybetmemesi için araç ve yöntemler sunmaktır" (Lowenfeld ve Brittain, 1966, ss. 252-257).

4. 3. Yaratıcı ve Zihinsel Gelişim (Creative and Mental Growth)

"Sanat eğitimcilerinin yaratıcılığın gelişimine ilgisi, alana yönelik özellikle 1940'lar ve 1950'ler boyunca yayınlanan öne çıkan kitap başlıklarıyla iyi belgelenmiştir. Victor D'Amico'nun *Sanatta Yaratıcı Öğretim,* Viktor Lowenfeld'in *Yaratıcı ve Zihinsel Gelişim* ve daha sonra Manuel Barkan'ın *Sanat Yoluyla Yaratıcılık* en etkililerinin üçüydü. (…) Viktor Lowenfeld'in kitabı *Yaratıcı ve Zihinsel Gelişim* 1950'lerin başlarından 1980'lere kadar sanat eğitimi alanının biçimlenmesinde en etkili güç olarak ortaya çıktı. Lowenfeld, Pensilvanya Üniversitesi'nde sanat eğitiminde büyük bir doktora programının başındaydı. Onun programından mezun olanların çoğu ülkedeki diğer kolej ve üniversitelerde kurucu oldular ve ülke genelinde belirli mevkiler edindiler. *Yaratıcı ve Zihinsel Gelişim* sanat eğitiminde klasik bir kitap haline geldi, başka dillere çevrildi ve 1960'da Lowenfeld'in ölümünden sonra bile çok sayıda baskısı yapıldı" (Hurwitz ve Day, 2001, s. 18, 19).

Lowenfeld*, Yaratıcı ve Zihinsel Gelişim (Creative and Mental Growth)* adlı kitabı için şunları söylemiştir: "20 yıldan fazla bir dönemin, binlerce yaratıcı çalışmanın bir ürünüdür. Çocuğun ihtiyaçlarına cevap veren metotları tanıtmaya çalışır, bu yüzden esnektir. Çocuğun yaratıcı üretiminin anlaşılması için gereken psikolojinin anlaşılması konusunda sadece sanat öğretmenlerine değil, bütün öğretmenlere hitap eder. (…) Lowenfeld, çocuğun sanat eğitiminde psikolojinin estetikten üstün olduğunu iddia eder" (Ecker ve Kaelin, 1958, s. 386).

"Viktor Lowenfeld'in modern sanat eğitimine miras bıraktığı çalışmasının temeli önemli olduğundan geniş çevrelerce farkındalık yaratmaktadır. En az farkındalık, yapılan bu çalışmanın temeli üzerinedir. Oysa Lowenfeld'in sanat eğitimi teorisi ve felsefesi kesinlikle kendine aitken, diğerleri çok sayıda Avrupalı araştırmacıları, öğretmenleri, filozofları ve teorisyenleri izleyerek, onların etkisi altında isim yapmışlardır" (Michael & Morris, 1986, s.2).

5. **Sonuç**

Araştırma sonucunda,sanat eğitimine yönelik Türkçe literatür tarandığında ViktorLowenfeld ile ilgili kapsamlı bir metne ulaşılamadığı, bununla birlikte Lowenfeld'in sanat eğitimi tarihinde çok önemli bir yeri olduğu ve gerek yetiştirdiği öğrencilerle gerek sanat eğitimine yönelik görüşleriyle bu alana yön vermeye devam ettiği görülmüştür. Bu yüzden başta Viktor Lowenfeld olmak üzere sanat eğitimi tarihine yön veren önemli eğitimcilerinin görüşlerinin alanyazına kazandırılması gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Alter-Muri, S. B. (2002). Viktor Lowenfeld Revisited: A Review of Lowenfeld's Preschematic, Schematic, and Gang Age Stages. American Journal of Art Teraphy, Vol. 40, pp.170-192.

Artut, K. (2009). Sanat Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Aykut, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2, ss. 33-42.

Drachnik, C. (1976). A Historical Relationship between Art Therapy and Art Education and the Possibilities for Future Integration. *Art Education*, Vol. 29, No. 7 (Nov., 1976), pp. 16-19.

Ecker, D. W. & Kaelin, E. F. (Summer, 1958). Aestetics in Public School Art Teaching, Collage Art Journal, pp. 382-391.

Efland, A. D. (1990). A History of Art Education, Teachers College Pres, New York and London.

Freedman, K. (2003). Teaching Visual Culture, Teachers Collage Press, Amsterdam.

Hurwitz, A. ve Day, M. (2001). Children and Their Art, Thompson Wadsworth, United States.

Kırışoğlu, O. T. (2005). Sanatta Eğitim Görmek Öğrenmek Yaratmak, PegemA Yayıcılık, Ankara.

Lowenfeld V. ve Brittain, W. L. (1966). Creative and Mental Growth, The Macmillan Company, New York.

Lowenfeld, V. (1969). Your Child and his Art, The Macmillan Company, USA.

Malchiodi, C. A. (2005). Çocukların Resimlerini Anlamak, Epsilon Yayınları, İstanbul.

Michael, J. A. & Morris, J. M. (Spring,1986). A Sequel: Selected Europen Influences on the Theory and Philosophy of Viktor Lowenfeld, Studies in Art Education, pp. 131-139.

Saunders, R. J. (1960). The Contributions of Viktor Lowenfeld to Art Education; Early Influences on His Thought. Studies in Art Education. Vol. 2, No. 1, pp. 6-15.

Striker, S. (2005). Çocuklarda Sanat Eğitimi, Epsilon Yayınları, İstanbul.

SANATIN ÖĞRETİMİNDE SANAT TARİHİ DİSİPLİNİNİN GELİŞMİŞ ÜLKELERDEKİ UYGULAMALARI VE TÜRKİYE EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI

ART EDUCATION WITHIN ART HISTORY DISCIPLINE DEVELOPED COUNTRIES PRACTICES AND REFLECTIONS OF THE TURKISH EDUCATION SYSTEM

Arş.Gör. Cansu ÇELEBİ EROL
Arş.Gör. Elif KARAASLAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Resim-İş Öğretmenliği A.B.D., İZMİR
cansucerol@gmail.com elifkaraaslan@yahoo.com

ÖZET

Araştırmanın amacı, sanatın öğretiminde bir disiplin olarak sanat tarihi öğrenme alanından yararlanılması konusunda gelişmiş ülkelerin uygulamaları ve bu uygulamaların Türkiye eğitim sistemindeki yansımalarını saptamaktır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılarak literatür derlemesi yapılmıştır. Sanat insanlığın yaşadığı tüm olayların ve hissettiği tüm duyguların taşıyıcısı konumunda olması nedeniyle bünyesinde barındırdığı uygarlık tarihine ait tüm izler Antik dönemden beri araştırma konusu olmuştur. Ancak 1844 yılında Berlin Üniversitesi'nde kurulan Sanat Tarihi kürsüsü adı altında bilimsel bir nitelik kazanmıştır. 20.yy'ın başlarından itibaren sanat eğitiminde Sanat Tarihi disiplininden tamamlayıcı bir unsur olarak yararlanılmaya başlanmıştır. Lowenfeld, Eliot W. Eisner, Greer gibi sanatın eğitimine disiplin temelli yaklaşan eğitimcilerin görüşleri ışığında (DEBAE), Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemi oluşturulmuş ve sanat eğitimi programlarında yerini almıştır. Türkiye'de birçok araştırmaya da konu olan bu yöntem Türkiye'de verilen sanat eğitimi anlayışını etkilemeye başlamıştır. Sanat eğitiminin çok yönlü gerçekleşmesini sağlayan bu yönteminin tüm eğitim kurumlarında uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Sanat Eğitimi, Sanat Tarihi

ABSTRACT

The purpose of the research, is to determine the benefit from the learning areas of the teaching art in art history's applications in developed countries as a discipline and reflections this applicaions to the Turkish education system. The research was formed with descriptive scanning model. Art contains all events and all emotions experienced by humatity. For his reason, art has been the subject of research since the ancient period. However, these reserach gained an attribute of the scientific depertment of art history was founded at the University of Berlin in 1844. Since the beginning of the twentieth century, the discipline of art history has been a complementary element for art education. Some of the art educators that are Lowenfeld, Eliot W. Eisner, Greer; approached to art education with discipline-based and composed of Discipline-Based Art Educaton (DEBAE) in accordance with their views. This method is the subject of several research and began to affect the approach of art education in Turkey. This method allows the realization of multi-faceted art education, recommended for use all educational institutions.

Key Words: Art, Art Education, Art History

1. GIRIŞ

Buhar gücünün bulunması ile başlayan makineleşme süreci ile beraber hızla artan kentleşme gereksinimi toplum yapısını da değiştirmiş ve eğitim bu değişimin en büyük uygulayıcısı konumuna gelmiştir. Sanat da bu değişimden etkilenmiş, sadece belirli bir zümrenin egemen olduğu bir yapıdan çıkarak, bireyi şekillendirme potansiyeli ile eğitim sistemine dahil olmuştur.

Eğitim bireyin yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikli oluşturma süreci olarak tanımlanabilir. Eğitimde temel amaç insanları belirli bir yön doğrultusunda şekillendirmek, davranışlarını istenilen doğrultuda biçimlendirmektir.

Eğitimin bireyi eğitme amacına ulaşması doğrultusunda sanattan faydalanması gereklidir. Çünkü sanat, insanları şekillendirme amacıyla kullanılabilecek bir araçtır. Sanat; iletişim kurmak, düşünceleri ifade etmek, dilekleri ve duyguları iletmek için tarih boyunca insanlığa hizmet etmiştir (Çelebi, 2012: 9).

1.1. Sanat

Sanat; insanlığın varoluşundan beri bütün uğraş alanları içinde kullandığı yaratıcı bir eleman olmuştur. Bu kadar geniş bir alanı kapsaması itibariyle tanımın yapılması da güçtür. Yapılan tanımlar bu güçlüğe paralel olarak çeşitlenmektedir.

Sanatın tanımı, Yolcu'nun (2009: 3) "Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri" adlı kitabında, Tolstoy'un belirttiği şekliyle "insanın bir zamanlar yaşamış olduğu duyguyu, kendinde canlandırdıktan sonra, aynı duyguyu başkalarının da hissedebilmesi için hareket, ses, çizgi, renk veya kelimelerle belirlenen biçimlerle ifade etme ihtiyacından sanat ortaya çıkmıştır."

Sanat günümüzde lüksten öte bir gereklilik olarak algılanmaktadır. İnsanlar sanat yolluyla yaşamlarını anlamlandırmaya doyurucu hale getirmeye çalışmaktadırlar. İnsanların sanatı kendi yaşantılarından başka yaşam biçimlerine geçme olarak algıladıkları bir çağda, sadece sanat uygulayıcıları yetiştirmekle yetinilmesi düşünülemez. Bu bağlamda çağdaş sanat eğitimcileri, sanat eğitiminde amaçlanan öğe olarak sanatın kendisini öğretmenin yanı sıra sanat yoluyla insanın eğitilmesini ele almışlardır.

Sanat; eğitimde, amaçlanan değerlere ulaşmak için yararlanılabilecek temel alan olarak, bir araç olarak algılanmıştır. Sanatın öğretilebilmesinin söz konusu olmasıyla 1960'lı yıllarda ilk kez disiplin odaklı programlar gündeme gelmiştir. Bu yaklaşım daha sonra sanat eğitiminde estetik, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve uygulamalı çalışmaları bir arada ihtiva eden programların oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Disiplin Odaklı Sanat Eğitimi Yöntemi, 20 yılı aşan bir zamanda bütün dünyada yer edinmiştir. Admund Felman, araştırıcı eleştiri adıyla eleştirel düşünme sistemi getirmiştir. Bu sistem sanat eğitimine tanımlama, çözümleme, yorum ve yargı aşamalarını kazandırmıştır. Bu kuramı, dört belli başlı sanat kuramı ile ilişkili estetik araştırmalar yönünde geliştirmiştir. Micheal Parsons estetik görüş aşamalarını, Mary Erickson sanat tarihsel yaklaşım aşamalarını saptamıştır(Kırışoğlu ve Stoktocki, 1997: 19).

1.2. Sanat Eğitiminde Bir Disiplin Olarak Sanat Tarihi

Biçimsel olarak sanat tarihi, bir sanat yapıtının, sanatçının ve yapıtla ilişkili öteki bilgilerin incelenmesidir.

Artut, "Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri" adlı kitabında sanat tarihini, sanatın doğuşundan günümüze kadar, dünyada var olan tüm sanatçı ve sanat yapıtlarının analizlerini yapan, görsel sanatların tarihsel evrimini inceleyen akademik, bilimsel bir disiplin olarak tanımlamaktadır (Artut, 2009: 59).

Sanat tarihi, sanatın tarihsel gelişim basamaklarını yaratıldığı ortamı göz önüne alarak dönemin sosyo-kültürel şartları ekseninde konu edinmektedir.

Sanat tarihi; sanatın tarihsel gelişimini ve değişimini inceleyen bir disiplindir. Sanat tarihinin inceleme alanı sanatın doğuşuna kadar gitmektedir. Sanat tarihi, bir disiplin şeklinde ilk olarak 19. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmıştır. 1844 yılında Berlin Üniversitesi'nde ilk "Kunstgeschichte" "Sanat Tarihi" Kürsüsü kurulmuş ve 20. yüzyılda da dünyanın hemen hemen tüm üniversiteleri sanat tarihi alanında hem araştırmalar yapmaya hem de kadrolar yetiştirmeye başlamıştır (Keser, 2009: 304). Aslında bilimsel olarak geç ortaya çıkmış gibi görünse de sanat tarihi araştırmaları çok eskiye dayanmaktadır. Antikiteden beri bu çalışmaların yapıldığı bilinmektedir (Buyurgan – Mercin, 2005: 28).

Avrupa ülkelerinde sanat tarihi disiplinin ortaya çıkması, 18.yy da yaşanan toplumsal değişmeler paralelinde gerçekleşmiştir. Bu tarihlerde Avrupa kültürel, siyasi ve sosyal açıdan birçok gelişme gerçekleştirmiş ve eski eser toplayıcılığı yaygınlaşmıştır.

Modern anlamdaki sanat tarihi disiplini, J. J. Winckelmann'ın öncülüğünde, eski sanatı kapsamlı ve tutarlı bir şekilde yazmasıyla doğmuştur. İlerleyen zamanlarda çalışmalar çoğalmış, birçok araştırmacı ve yazar, sanat tarihi alanın oluşmasını sağlayacak çalışmalarda bulunmuşlardır. Bu çalışmalar sonucunda, sanat tarihi bugün bağımsız bir bilim dalı olmuştur.

Türkiye'deki sanat tarihi ile ilgili ilk çalışmaların, Fransız sanat tarihçisi Renach'ın Louvre müzesinde halka açık olarak verdiği derslerin metinlerinin toplandığı bir ciltlik genel sanat tarihi kitabının Türkçe'ye çevrilmesinden oluştuğu bilinmektedir (Eyice, 2003).

Türkiye'de sanat tarihinin doğuşu Avrupa metropollerine oranla çok farklıdır. Avrupa'da 17.yy sonlarında sanat ve mimarlık yapıtlarının tarihselliğinin bilincine varılması ile bağlantılı bir tarih disiplini olan sanat tarihi, ülkemizde yeni kurulan bir devletin, bir ulusun var olma yolundaki en büyük güçlerinden biri olarak önem kazanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında sanat ve eğitim alanda yetişmiş eleman azlığı nedeniyle pek çok eğitimci ve araştırmacı yurt dışından getirtilmiştir. Bundan dolayı, Türkiye'de genel eğitim kadar sanat tarihi eğitimi de Fransa, İngiltere ve Almanya'nın etkisinde gelişmiştir (Altuner, 2007: 160).

Mimar Sinan Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi ve Ege Üniversitesi sırasıyla Sanat Tarihi eğitiminin verilmeye başlandığı kurumlardandır.

Sanat tarihi disiplinin ortaya çıkmasına paralel olarak sanat tarihinin eğitimi söz konusu olmuştur.

1.3. Sanat Tarihi Eğitimi

Eğitim, insanın insan olarak yaşayabilmesi ve varlığını sürdürmesi için kaçınılmaz bir gerekliliktir. Sanat ve sanat tarihi eğitimi de genel eğitim bir parçasıdır. İnsan hayatında önemli yere sahip olan manevi duygularımız ve bu maneviyatımızı besleyen kültürümüz, varlığımızın nedenidir. Toplumlar; tarihleri ve tarih boyunca ürettikleri kültürleri ile varlıklarını sürdürmektedir. Toplumsal değerlere, tarihe, sanata ve geçmişe sahip çıkmak ulusları başarıya götürür. Bunda da 'Sanat Tarihi Eğitiminin' önemi büyüktür (Altuner, 2007: 165).

"Sanat tarihi öğretmeninin en önemli amacı, belli bir kültürde ve belli bir zaman dilimi içinde oluşan sanat yapıtının, sanat tarihi bilgisi ışığında önemini öğrencilere aktarmaktır. Sanat, insanların dünyadaki yerlerini bulmalarına yardımcı olur" (Kırışoğlu ve Stoktocki, 1997: 127).

Sanat tarihi sadece sanat eğitimi alan bireylerin gereksinim duyduğu bir öğrenme alanı olarak algılandığı vakit kapsamı oldukça sınırlandırılmış olur. Çünkü kültürel mirasın en kıymetli varlığı olan sanat eserleri bütün milletler tarafından bilinmeli, tanınmalıdır.

Sanat tarihini öğrenmenin her birey için önemli olması gerektiği Eyice'nin ifadelerinden de anlaşılmaktadır. "*Kültür mirası olarak adlandırılan eski eserlerin, tanıtılması ve öğretilmesi ile uğraşan bilim dalına "sanat tarihi" denir. Sanat tarihi, her aydın olduğunu iddia eden kişinin, bir dereceye kadar bilmesi gereken bir konudur. Batı ülkelerinde buna önem verilmiştir. Ancak o ülkelerde mimarinin yanı sıra eski sanatları temsil eden resim sanatı ürünlerinin de toplandığı müzeler, sanat galerileri vardır. Bizim bu hususta oldukça fakir bir durumda bulunmamıza karşılık, yurdumuz mimarı eserlerin çokluğu ve ait olduğu medeniyetlerin fazlalığı bakımından zengindir. Dünyanın hiçbir ülkesinde bizdeki kadar çok değişik medeniyetlerin hatıraları olan mimari esere rastlanamaz (Eyice, 2003: 2).*

Eyice'nin de belirttiği gibi Türkiye tarihinin barındırdığı medeniyet zenginliği göz önünde bulundurulduğunda sanat tarihi alanında daha çok çalışmanın yapılması gereklidir. Gelişmiş ülkelerin sanat tarihine disiplinler arası bir ilişkiyle yaklaştığı ve kültür tarihi içerisinde yorumlayarak araştırmalara dahil ettiği görülmektedir. Bu yaklaşım, sanat tarihi eğitiminde kullanılacak yöntemlerinin belirlenmesinde disiplinler arası geçişlerin hedeflendiği öğrenme alanlarını içeren çok alanlı sanat eğitimi yönteminin gelişmesini sağlamıştır.

Türkiye'de sanat tarihi eğitimi 20.yy başlarında ortaya çıkmıştır. 1882'de Osman Hamdi Bey tarafından kurulan 1928'de Güzel Sanatlar Akademisi alan Sanayi Nefise Mektebi, Türkiye'de akademik anlamda sanat tarihi eğitiminin başlamasına öncülük etmiştir. Bu alanda çalışmalar daha çok yurt dışından gelen Alman profesörlerin eşliğinde başlamıştır. Daha sonra diğer üniversitelerde de sanat tarihi bölümleri açılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet'le birlikte, gelişen kültürel politikalar ve toplumların kültürel geçmişi ile var olma bilinci arkeoloji ve sanat tarihine yönelmeye neden olmuştur. Kısa zaman içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Eski Eserler Müdürlüğü kurulmuş, Türkiye'nin çeşitli yörelerinde müzeler açılmış, yabancı uzmanlar tarafından yapılan arkeoloji ve sanat tarihi ile ilgili çalışmalara Türk araştırmacılar da dahil edilmiştir. Ayrıca üniversitelerde arkeoloji ve sanat tarihi bölümleri 20. yüzyılın ilk yarısında kurulmaya başlamıştır (Altuner, 2007: 159-166).

Dünyada yaşanan gelişmeler ve değişen talepler sanat eğitiminin içeriğini ve biçimini de etkilemektedir. Bu durum, sanat eğitimin diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi, sanat tarihi eğitiminde kullanılan

yöntemlerinde değişmesi sonucunu doğurmuştur. Özellikle 1940'lı yıllarda Lowenfeld'in yaratıcı özgür anlatım yaklaşımı, sanat eğitimcilerini uygulama çalışmalarının yanı sıra yeni arayışlara yöneltmiştir. Böylelikle sanat eğitimi programlarında sanat tarihi gibi teorik öğrenme alanları yer bulmuştur.

1965 yılında Pennsylvania Eyalet Üniversitesinin düzenlediği bir seminerde, görsel sanatlar eğitimcileri yapısal, disiplin-düzenli yaklaşımı tartışmışlardır. Sanatın bir disiplin olarak algılanması bu seminerin en etkili teması olmuştur. Nitekim, sanatsal etkinliklerin üstünlüğünün azaltılmasını kapsayan ve bugün sanatçıların, sanat eleştirmeni ve sanat tarihçisi olan diğer iki aktörle durumu paylaşmak zorunda kaldığı içerikli müfredat programı düşüncesi, zamanla disiplin merkezli görsel sanatlar eğitiminin kalite damgası haline gelmiştir (Efland, 1990: 238, Akt: Özsoy, 2007: 187). Böylelikle disiplinlerin kaynaşıklığının temelini oluşturduğu sanat eğitimi modellerinin verimliliği düşüncesi somutlaşmıştır.

1980'den sonra Disiplin Temelli Sanat Eğitimi (Disipline Dayalı ya da Çok Alanlı Görsel Sanat Eğitimi) olarak adlandırılan düşüncenin kuramsal temelleri Amerikan eğitim sistemi içerisinde müfredat geliştirme programı araştırmaları yolu ile atılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde, J. Poul Getty Vakfı tarafından, Görsel Sanatlar eğitimi yoluyla paylaşılan, iletişimi sağlanan düşüncelerin ve değerlerin, her çocuğun eğitiminin önemli bir parçası olması gerektiği inancıyla 1982 de, Getty Güzel Sanatlar Eğitim Merkezi (The Getty Center For Education İn The Arts) kurulmuştur (Aykut, 2006: 36). Farklı alanların katılımıyla Amerika Birleşik Devletleri'nde oluşturulan "Ulusal Sanat Eğitimi Birliği", güçlü bir şekilde, disiplinler arası öğretimin ve sanat aracılığıyla öğrenmenin yanında yer almaktadır. Sanat eğitimcileri, sanatlardaki disiplinler arası çalışmanın, öğrencilerin problemler çözmeleri ve anlamlı bağlantılar kurmalarını sağladığı için, önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Disiplinler arası eğitim programı, öğrencilere yeni fikirler yaratma ve onlar arasındaki ilişkileri sentezleme fırsatı vermektedir (Yarımca, 2011: 6) Disiplin temelli yaklaşımı, bilişsel bir alan olması ve bu alanı geliştirmesi yönüyle savunan E. Eisner, Amerika da uygulanmış Kattering Sanat Öğretimi Projesi ile Disiplin Temelli Sanat Eğitimi yöntemine önemli katkılarda bulunmuştur.

Birleşik devletlerin resmi okul sistemi de, eğitimin gelişmesi çalışmalarında, dengeli öğretim programları içinde sanata gereken önemin verilmediğini tespit etmiştir. Genel eğitim içinde sanatın merkezi bir konuma sahip olmasını sağlamaya yardımcı olmaya çalışan, içeriğini sanatsal uygulamalar, sanat tarihi, sanat eleştirisi ve estetiğin oluşturduğu bir sanat eğitimi yaklaşımını 1982 yılında benimsemiştir.

Türkiye'de, 50'li yıllardan bu yana etkili olan Lowenfeld'ın yaratıcılık ve özgür anlatım düşüncesi benimsetilmiş, sanatsal uygulamayı her şeyin üstünde tutan sanatçı öğretmen anlayışından, ikibinli yıllara gelindiğinde, sanatla ilgili farklı disiplinlerin birleştirilmesiyle oluşmuş yeni bir anlayışa; görsel algılamayı ve görsel okur yazarlığı, kültürler arası sanat eğitimi anlayışını sanatsal uygulamayla eş gören disiplin tabanlı bir anlayışa doğru bir değişim başlatılmıştır (Özsoy, 2007: 192).

1.4. Sonuç

Sanat tarihi bilimsel bir disiplin olarak 19.yy da ortaya çıkmıştır. Türkiye'de ise yarım yüzyıllık bir gecikme ile 20.yy da üniversitelerde sanat tarihi kürsüleri açıklamaya başlamıştır. Son yıllardaki toplumsal gelişmeler ile birlikte sanat tarihi eğitiminde yöntemsel farklılıklar, yenilikler gerçekleşmiştir. Birçok öğrenme alanının transferini mümkün kılan öğretim yöntemleri sanat eğitimi için de tasarlanmıştır. Gelişmiş ülkelerde

verilen sanat eğitimi, sadece uygulama ya da sadece bilgi eksikliğini giderici teorik anlatımla değil aynı anda birden farklı öğrenme alanını uyaracak şekilde tasarlanmaktadır. Türkiye'de uygulanan sanat tarihi eğitim modelleri; tüm bu gelişmeler göz önüne alınarak, kronolojik yöntem olarak bilinen bilginin ezberletilmesinden oluşan klasik anlatım yöntemlerinden uzaklaşılarak desenlenmelidir. Milli eğitimi geliştirme projesi gibi araştırmalar ve üniversiteler tarafından hazırlanan tezler yardımıyla günümüz sanat eğitimi programlarında disiplin tabanlı sanat eğitimi yönteminin etkileri görülmeye başlanmıştır. Sanat tarihi gibi teorik derslerin öğrenme alanları öğrenciye kazandırılırken düz anlatım yönteminden zamanla vazgeçilmesi gerektiği, estetik, eleştiri ve uygulamalı çalışmalardan faydalanılan bir sanat eğitimi sistemi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

ALTUNER, H. (2007). Türkiye'de Sanat Tarihi ve Cumhuriyet'ten Günümüze Sanat Tarihi Eğitimi (http://sbe.gantep.edu.tr), Sayı 6, Erişim Tarihi: 05 Aralık 2012.

ARTUT, K. (2009). Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.

AYKUT, A. (2006). Günümüzde Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılan Yöntemler, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21. Sayı, s, 33-42

BUYURGAN, S. MERCİN, L. (2005). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları, Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

ÇELEBİ, C. (2012). Güzel Sanatlar Ve Spor Lisesi Resim Bölümü Öğrencilerinin Sanatsal İfadelerinde Sanat Tarihi Bilgisinin Rolü, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

EYİCE, S. (2003). Sanat Tarihi Eğitimi, Sanat ve Bilgi Dergisi (www.sanatvebilgi.com), Sayı 1, Erişim Tarihi: 03 Aralık 2012.

KIRIŞOĞLU, O. T - STOCROCKİ, M. (1997). Ortaöğretimde Sanat Öğretimi, YÖK/Dünya Bankası, Ankara.

ÖZSOY, V. - ALAKUŞ, A. O. (2009). Görsel Sanatlar Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri (Resim-İş Eğitimi), Pegem Yayınları, Ankara.

ÖZSOY, V. (2007). Görsel Sanatlar Eğitimi Resim-iş Eğitiminin Tarihi ve Düşünsel Temelleri, Gündüz Yayıncılık, Ankara.

YARIMCA, Ö. (2011). Disiplinler Arası Yaklaşıma Dayalı Bir Durum Çalışması, Akademik Bakış Dergisi (http://www.akademikbakis.org), Sayı 25, Erişim Tarihi: 05 Aralık 2012.

BÖLÜM 9

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ
EARLY CHILDHOOD EDUCATION

4-6 YAŞ ÇOCUK ÖYKÜLERİNDEKİ KADIN KAHRAMANLARIN MESLEKSEL ANALİZİ

THE OCCUPATIONAL ANALYSES OF THE FEMALE HEROES IN CHILDREN'S STORIES FOR CHILDREN AGED BETWEEN 4-6

Aytaç Dilek
Girne Amerikan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, GİRNE
aytacdilek@gau.edu.tr

ÖZET

Çocuk edebiyatında resimli öykü kitaplarındaki kahramanların davranışları ve üstlendikleri roller çocukların kişilik gelişimleri açısından önem taşımaktadır. Bu yüzden kahramanların üstlendikleri meslekler ve bu mesleklerin nasıl verildiği son derece önemlidir. Araştırmanın amacı 4-6 yaş çocukları için yayımlanan öykü kitaplarındaki kadın kahramanların üstlendikleri meslekleri incelemektir. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle Çocuk edebiyatı alanında yayın yapan 5 yayınevinin 123 kitabından kadın kahramanlarınmesleklerinin bulunduğu 19 tane 4-6 yaş çocuk öyküleri veri setini oluşturmuştur. Kitaplardaki kadın kahramanların üstlendikleri meslekleri söylem analizi çerçevesinde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk kitapları, Çocuk Edebiyatı, Mesleksel Roller

ABSTRACT

The attitudes, behaviours and the roles of the heroes in children's stories has an important effect on children's personality development. Because of this the occupations of the heroes and the depiction of these occupations are important. The aim of this resarch is to analyze the occupations of the female heroes in children's stories for children aged between 4-6. This research is a qualitative research. The sample is defined with purposeful sampling from 123 books of 5 publishing house. The occupations of the female heroes in 19 children's stories for children aged between 4-6 will be analyzed with discourse analysis.

Key words: Children's books, Children's literature,Vocational roles

GİRİŞ

Sağlıklı bir toplum, sağlıklı bireylerden oluşur. Bireylerin tüm yönleriyle sağlıklı olabilmesi ise çocukların gelişimine ve eğitimine önem vermekle sağlanır (Senemoğlu, 2001). Edebiyat, çocukların eğitiminde önemli bir etkiye sahiptir. Edebi ürünler yaşama ait uyarıcıları çocuğa ulaştırarak onun yaşama hazırlanmasını sağlar. Bu da edebi ürünlerin eğiticilik görevini ortaya koyar.

Türü ne olursa olsun çocuk edebiyatı ürünleri ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kişi kadrosu bakımından çocukların renkli ve masum dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve davranış kazandırmaya yöneliktir (Arseven 2005). Çocuk, yaşama hazırlanma sürecinin her aşamasında çeşitli eğitsel uyarıcılarla karşı karşıya gelir. Edebi ürünler bu uyarıcıları çocuklara ulaştırmakta bir araç görevi üstlenir.

İnsan yaşamı; bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinden oluşmaktadır. Bu dönemlerin her birinde insanın düşünsel, ruhsal ve bedensel yapısı önemli farklılıklar göstermektedir. Her dönem birbiriyle bağlantılıdır. Bir dönem bir öncekinin devamıyken, diğerinin başlangıcıdır. Bu nedenle insanın dünyaya geldikten sonraki ilk dönemi olan bebeklik ve çocukluk, temel alışkanlıkların elde edilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu temel alışkanlıklardan biri de okuma alışkanlığıdır ki, bu da çocuğa kitap sevgisinin aşılanması ile olur. Kitap sevgisinin aşılanması ise çocuğun zevk alacağı, nitelikli kitapların sunulmasıyla olur (Kocabaş, 1999).

Edebiyatın çocuk için bir harman yeri, bir gezinti alanı, bir gözlem sahası olduğunu, çocuğun edebiyatla hayatı keşfettiğini, edebiyatın bir yönüyle çocuğa rehberlik ettiğini, çocuğun gelişiminde, kendi dünyasını oluşturmasında, çevreyi, ortamı, toplumu tanıyıp içselleştirmesinde önemli işlevler yüklendiğini, çocuğa toplumsal ve insani değerleri kazandırdığını, bir öğretmen, bir arkadaş ve bir ebeveyn gibi çocuğun gelişmesine, yetişmesine destek olduğunu belirtmektedir (Alver,2005).

Çocuk başlarda kendisine sunulanı alır, özümser, kabul eder. Kendisine sunulanlarla kişiliğini geliştirir. Bu durum edebiyat için de geçerlidir. Dolayısıyla çocuk edebiyatının bu konudaki görevi büyüktür. Çocuk kendisine sunulan edebiyat ürünleriyle bir yandan hayal dünyasını zenginleştirecek ve başka dünyalar keşfedecek; bir yandan da dilini sevmeyi ve onu incelikleriyle kullanmayı öğrenecektir (Özdemir, 2008).

İyi bir çocuk edebiyatı yazarı olabilmek için, öncelikle çocuğu anlamak ve tanımak, çocuğun gereksinmelerinin farkında olmak, çocukluk dönemi özelliklerini iyi bilmek gerekir. Çocuklar, okudukları eserlerdeki kahramanlarla kendilerini özdeşleştireceklerinden, çocuklara yönelik öykü ve romanların kişi kadroları da son derece önemlidir (Geçgel ve Ak, 2007). Yavuzer, çocuk kitaplarının hazırlanmasında çocuğun kişiliğinin ve gelişim özelliğinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır (2005).

Kitaplar, küçük yaşlardan itibaren çocuk egitiminde önemli yere sahiptir. Cocuğun yaşamında bu denli önem taşıyan kitapların özenle hazırlanması gerekir. İçerik olarak iyi hazırlanmış bir kitap aracılıyla çocuğa olumlu davranışlar kazandırılabilir. Kitaplardaki kahramanların özellikleri ve meslekleri çocukların ileride bu mesleklere karşı tutumlarını oluşturmada belirleyici olacaktır. Çocukların resimli kitaplardaki kahramanların yaptıkları mesleklerin özellikleri ve bu meslekleri yapan kahramanların cinsiyetlerini kitaplar yoluyla öğrendikleri kaçınılmazdır. Cinsiyetlere yüklenen meslekleri bu yaşlarda kazanan bireylerde cinsiyetlerin yaptıkları mesleklere yönelik kalıp yargılar doğmasına yol açmaktadır.

Günay ve Gürşişmek'in (2005) yaptıkları çocuk kitaplarında cinsiyet rollerinin işlenişinde kullanılan dilsel ve dildışı göstergelerin değerlendirilmesi adlı araştırmada kadın ve erkeklerin yaptıkları mesleklerin belirlenmesinde toplumsal değer yargılarının önemli rol oynadı saptanmıştır. Resimli çocuk kitaplarında kadın ve erkek kahramanlara yüklenen mesleksel özellikler onların ileriki yaşamlarında meslek seçiminde bu yıllarda oluşan yargıların önemli olduğunu gösteren araştırmalardan biridir.

Toplum tarafından kız ya da erkek olarak etiketlenmelerinin ardından çocuklar cinsiyetin kültürel anlamlarını öğrenmeye ve kazanmaya başlarlar. Cinsiyetin kültürel anlamları, toplumsal cinsiyet rolleri olarak görülür. Toplumsal cinsiyet rolü, toplumun tanımladığı ve bireylerin yerine getirmelerini beklediği cinsiyetle ilişkili bir takım beklentidir. Sosyalleşme süreci ile kızlar ve erkek çocuklar çeşitli nesneleri, etkinlikleri, oyunları, meslekleri ve hatta kişilik özelliklerini onlar için uygun ya da uygun değil olarak ayırt etmeyi öğrenirler (Dökmen,2006).

Toplum çeşitli roller öğrettiği kız ve erkek çocuklarına görüldüğü gibi uyma ve cinsiyet rolünü ayırt etme bilgisini çok küçük yaşlarda vermektedir. Bireylerde her ne kadar sapmalarda gözlense de verilenleri pekiştirmekte kuşaklara bu doğrultuda bilgilerini aktararak evrimleşme sürecine de bu doğrultuda katkıda bulunmaktadırlar.

Küçük çocukların gördüğü oyuncaklar, resimli kitaplar ve televizyon programları hep erkek ve kadın arasındaki farklılıkları vurgulama eğilimindedir. Oyuncakçı dükkânları ve mektupla sipariş katalogları ürünlerini genellikle toplumsal cinsiyete göre sınıflandırır. Hatta toplumsal cinsiyet bakımından yansız görünen kimi oyuncaklar bile pratikte böyle değildirler. Örneğin, oyuncak yavru kedi, tavşan kızlara önerilirken, aslan, kaplanların erkeklere daha uygun olduğu düşünülür.(Giddens,2000).

Toplumsal cinsiyet kavramı öğretilirken görülmektedir ki toplum hiçbir ayrıntıyı kaçırmaktadır. Daha uysal olması beklenen kadınlara daha çocukluktan başlayarak oyuncak seçiminde dahi uysallık içeriği taşıyan kedi gibi oyuncaklar seçilirken erkek çocukların atak, güçlü, önderlik yönlerini pekiştirme amaçlı oyuncak seçimleri de aslan gibi oyuncaklar olabiliyor. Toplumun cinsiyet rollerini öğretirken yaptıkları bunlarla sınırlı kalmamak meslek seçiminden, ev içi rollere ve alanlara kadar kadın ve erkek her türlü alanda cinsiyetine göre toplusallaştırılmaktadır.

Okul öncesi çocukları için en çok okunan kitaplardaki toplumsal cinsiyet rollerinin çözümlemesi yapılmış ve toplumsal cinsiyet rolleri arasında açık farklılıklar bulmuşlardır. Öykü ve resimlerde, kadınlara oranla ağır basan erkekler çok daha ağırlıklı bir yer tutmakdır. Erkekler, serüven türü uğraşlar ile bağımsızlık ve güç gerektiren ev dışı etkinlikleri gerçekleştirmekteyken, kızlar söz konusu olduğunda, edilgin ve çoğunlukla ev işi yapıyor şekilde sergilenmektedir. Kızlar, erkekler için yemek pişirip temizlik yapar ya da onların dönüşünü bekler. Aynı şey öykü kitaplarında bulunan yetişkin kadın ve erkekler içinde büyük ölçüde geçerlidir. Eş ve anne olmayan kadınlar, cadılar ya da periler gibi düşsel yaratıklar olarak gösterilirken. Çözümlenen bütün kitaplarda, evi dışında bir mesleği olan hiçbir kadın yoktu. Buna karşın erkekler savaşçı, polis, yargıç, kral vb. idiler (Giddens,2000).

Bu araştırmada kitle iletişim araçlarında yer alan çocuk kitapları ışığında 21. Yüzyılda yayınlanan 4-6 yaş çocuk kitaplarındaki kadın kahramanlara yüklenen mesleksel özelliklerden bir değişme yaşanıp yaşanmadığı amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde 4-6 yaş resimli öykü kitaplarındaki kadın kahramanların mesleklerinde bir farlılık var mıdır? Şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışmadır.Nitel araştırmada bir soruya yanıt ararken, önceden tanımlanmış bir dizi işlemler kullanıldıktan sonra kanıt toplayarak önceden tespit edilmemiş bulgularla uygulanabilir bulgular üretilmektedir. Nitel araştırmanın güçlü yönü araştırma konusunda bireylerin deneyimleri hakkında bilgi sağlamaktır. Çoğu zaman çelişkili davranışlar, inançlar, görüşler, duygular ve ilişkiler olan araştırma konusu 'birey '(human) tarafından verilen bilgileri ortaya çıkarmaktadır (FHI, 2005).Araştırmada içerik analizi yardımıyla 4-6 yaş öykü kitaplarındaki kadın kahramanların mesleklerinin sayısallaştırmada araştırmacı tarafından kullanılmıştır. İçerik analizi ile ortaya çıkan bulguları daha derinlemesine değerlendirmek amacıyla söylem analizine kullanılacaktır. Söylem analizi ile yazarların kendilerinin düşündükleri kadın kavramını kahramanlarına nasıl giydirdikleri daha net anlaşılacaktır.

Veri Seti:

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yaklaşımı ile Çocuk edebiyatı alanında yayın yapan 5 yayın evinin (Morpa, Kök, Ya-pa, Tübitak ve Buse) 123 kadar kitabının 4-6 yaş kitapları ilk veri setini oluşturmuştur. İkinci aşamada bu kitaplardan Kadın kahramanların mesleklerinin bulunduğu karar verilen 19 kitapla çalışma gerçekleşmiştir.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Araştırma kapsamına alınan kitaplardan veriler araştırmacı tarafından ilk aşamada kadın kahramanların bulunduğu kitaplar incelenmiştir. İkinci aşamada kadın kahramanların bulunduğu kitaplarda mesleklerin yer alıp alınmadığı ortaya çıkarılmıştır. 3. Aşamada ise kadın kahramanların meslekleri konusunda ikinci araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. 4. Aşamada kaın kahramanların meslekleri söylem analizi çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

İncelenen 4-6 yaş resimli çocuk öykülerindeki kadın kahramanların mesleklerine yönelik şu bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada incelenen 123 kitaptan sadece 19 kitapta kadın kahramanların meslekleriyle ilgili bulgulara rastlanmıştır. 19 kitaptaki toplam 26 kadın kahramanın meslekleriyle ilgili olarak bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 1'de incelenen kitaplar ve kadın kahramanların meslekleri yer almaktadır.

KİTABIN ADI	KAHRAMANLAR	KADIN KAHRAMANLAR	MESLEKLERİ
Çamaşırlar Kurudu	Nermin Hanım, Ahmet Beyin Önlüğü, Bora'nın Forması, Baharın Gömleği	Neriman Hanım Bahar	Avukat Kameraman
Cansunun Uykusu	Anne,Cansu,Baba	Anne	Ev Hanımı
Kuğular Aç Kalmasın	Anne, Baba, Nazlı, Öğretmen	Anne Öğretmen	Ev Hanımı Anaokulu Öğretmeni
Şimdi Ben Ne Olacağım	Anne, Baba Ve Deniz	Anne	Ev Hanımı
Kendi Bildiğin Gibi Resim Yap	İleyda, Öğretmen	Öğretmen	Anaokulu Öğretmeni
Öğretmenim Pamuk Gibi	İleyda, Öğretmen, Anne, Baba	Öğretmen	Anaokulu Öğretmeni

Uygun Değil	İleyda, Öğretmen, Anne,	Öğretmen	Anaokulu Öğretmeni
Paylaşalım	İleyda, Öğretmen, Anne,	Öğretmen	Anaokulu Öğretmeni
Edizler Taşınıyor	Ediz, Anne, Baba, Öğretmenler	Anne Öğretmen	Ev Hanımı Öğretmeni
Kurbağa Hanımın Lokantası	Kurbağa Hanım, Müzisyenler,Şair Tilki,	Kurbağa Hanım	Lokantacı
Lay Lay Lom	Anne, Öğretmen	Anne Öğretmen	Ev Hanımı Öğretmen
Yumurta İle Gelen Sorumluluk	Anne, Baba, Oya, Bayram Amca	Anne	Ev Hanımı
Küçük Sihirbaz	Anne, Can	Anne	Ev Hanımı
Dedemi Özlüyorum	Ali, Dede, Annesi,Doktor, Hemşire, Anneannem	Anne, Anneannem, Hemşire	Hemşire
Terzi Kirpi İle Terzi Leylek	Terzi Leylek, Terzi Kirpi	Leylek	Terzi
Çocuklarda Yapabilir	Anne,Baba,Öğretmen	Anne, Öğretmen	Ev Hanımı, Anaokul Öğretmeni
Hastanede	Mustafa,Nesrin,Murat,Ayşe Yılmaz Ailesi Doktor Kemal, Hemşire	Anne Hemşire	Hemşire
Benim Ailem	Ezgi,Anne,Baba,Babaanne m,Dedem, Öğretmen,Teyzem	Teyze Anne Öğretmen	Tiyatrocu Ev Hanımı Anaokul Öğretmeni
Diş Hekiminde	Meltem Hanım, Serdar Bey, Ege, Ece,Diş Hekimi, Diş Hekimi yardımcısı,	Meltem Hanım Diş Hekimi Yardımcısı	Diş Hekimi Yardımcısı

Tablo 1 incelendiğinde kitaplardaki 24 tanesinin insan kahramanları olarak kullanıldığı, 2 tanesinde hayvan kahramanlara bir takım mesleksel özellikler verildiği görülmüştür. 123 kitapta sadece 19 tanesinde kadın kahramanların mesleklerine yer verilmesi bir eksikliktir.

Çocuk literatüründe sunulan cinsiyet yapısı, toplumda uygun görülen davranış, çocukların toplumsal cinsiyet algıları ve tutumlarını etkiler. Araştırma kapsamında ele alınan kitaplardaki kadın kahramanların mesleklerine yönelik olarak varolan kısıtlamalar çocukların meslekler konusundaki önyargı ve toplumsal statüleri konusunda ilerleyen yaşlarında oluşabilecek algılarını etkileyebilir.

Knatsouli (1999) göre resimli kitaplar, kadınsı ve erkeksi davranışlar için tanımlanan standartlarda çocuklar için rol modelleri sağlar, fakat toplumsal cinsiyet yargıları ve cinsiyetçilik çocuğun potansiyel büyümesini ve gelişmesini sınırlar. Bu nedenle, metinlerdeki kadın karakterlerin eksikliği, onların toplumsal cinsiyetleriyle özdeşleşme ve toplumda yer edinme fırsatlarını sınırlayabilir. Ayrıca, kadınların basmakalıp imajı, kız okuyucuların çoğunu erkeksi kahramanlarla özdeşleşmeye yöneltmesiyle, onları ilginç bir kadınsı kahraman bulmadan alıkoyar. Buna karşın, erkek çocukların, bir çok ilginç erkek kahramanla özdeşleşme olanağı olduğu için, hikayelerin kadınsı kahramanlarıyla çok nadiren özdeşleşir (Akt.Vannıcopulou, 2004).

Erken çocukluk yıllarındaki kitaplar çocukların dil ve zihinsel gelişimi, duygusal ve sosyal gelişimine büyük katkı sağlamaktadır. Kitaplar kişilik gelişiminde çok büyük bir önem taşımaktadır. İnsan kişiliğinin biçimlendiği bu dönemde, öykünme, en etkili ve hızlı öğrenme yoludur. Çocuklar, okudukları-dinledikleri kitapların, izledikleri film ya da oyunların kahramanlarıyla özdeşim kurarlar. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinden, onların davranış ve eylemlerinden etkilenirler. Çocukların önemsedikleri kişilerin duygu,

düşünce ve davranışlarını benimseyip kendilerine özgü davranışlara dönüştürdüğü bir dönemde kitaplarda yarattığı kahramanlarla, öykünebilecek yeni modeller yaratır. Bu süreçte çocuklar kendilerini tanımaları, önemli olduklarına inanmaları, başkalarına saygı duymaları gibi kişilik gelişimi için önemli olan yaşantıları edinme olanağı yaratır (Sever, 2012).

İncelenen resimli çocuk kitaplarındaki toplumsal cinsiyet önyargısı kadınların sadece belirli mesleklerde var oluduğu olgusunu oluşturmaktardır. Bu önyargının çocukların en önemli gelişim dönemlerinde oluşturulması onların ilerleyen yaşlarında yer alacakları toplumun içinde bu önyargıları taşıyacakları düşünüldüğünde kadın erkek eşitliği konusunda bir dezavantaj oluşturacaktır. Kitapların toplumsal cinsiyet bakış açısını etkileyen araçlar oldukları açıktır. Ataerkil sistemin baskın eril kişiliği bu yöntemle bireylerin algılarına daha rahat girmekte ve istenen imgeler yaratılmaktadır. Oluşan kalıp yargılar daha sonraları bireylerin davranışlarında, önyargılarında ve ayrımcı tutumlarında kendini göstermektedir. Erken çocukluk döneminde kitapların ne kadar tehlikeli ve etkili araçlar olduklarını görmek mümkündür.

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda 9 kadın kahramanın mesleksel özelliği olarak "Ev Hanımı" karşımıza çıkmaktadır. İncelenen kitaplarda anneler genellikle çocukları uyutan, okula gitmesi için uyandıran,yemek hazırlayan, çamaşırları yıkıyan ve evdeki temizliyi yapan kişi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadın kahramanlara yüklenen anne imajı ataerkil toplum yapısının etkilerini bizlere göstermektedir.

Resimli çocuk kitaplarında gösterdiği gibi, çocuk yetiştirmenin temel sorumluluğunu anne figürüne verilir. Onun ebeveynlik görevleri, eylemlerini karakterize eder ve davranışını belirler. Evde baba olsa da, boşanma nedeniyle olmasa da her iki durumda anne kendini çocuklarına adar ve onlara bakar. Çocukların bakımında temel sorumluluk anne tarafından üstlenilirken, baba ikincil bir rol üstlenir. Stewing ve Higgs (1973) göre ayrıca, annenin evdeki baskın varlığı ve çocuklarıyla ilişkisi, bir diğer tipik kadın görünüşü olan hizmetçiliği de içerir. Mutfaklarına hapsedilen, resimli kitapların kadınları, yemek pişirir, ütü, temizlik yapar ve herkesle ve her şeyle ilgilenir. Günümüzde kadınlar profesyonel rollerin zengin bir çeşitliliği içinde yer alsalar da, resimli kitaplar onu sunmaz fakat cinsiyetçi, tipik işleri resmetmeyi tercih eder (Akt. Vannıcopulou, 2004).

Gündelik yaşam içinde kadının, erkeğe göre çok daha fazla yükü üstlendiği görülmektedir. Bir kadın genellikle sabah uyanır uyanmaz başladığı işlere akşam yatıncaya kadar devam eder. Kadın şayet ev hanımıysa sabah kalkıp eşine, çocuklarına kahvaltı hazırlayıp, eşini işe çocuklarını okula gönderdikten sonra akşama kadar yemek, bulaşık, çamaşır, ütü, evin temizliği gibi pek çok işle uğraşır, okuldan gelen çocuklarıyla ilgilenir, yapabildiği kadar derslerine yardımcı olur akşam yorgun argın yatağına giren kadın bunu her gün tekrarlar. Gündelik olarak yapılan işler her gün tekrarlanır ve hiç biri kadına ne bir takdir ya da teşekkür kazandırmaz. Kadınlar bu günlük koşuşturma içinde yaşamlarını devam ettirirler ancak pekiştirdikleri rollerini birçoğu asla sorgulamaz çünkü tüm bu işler bir kadının, eşin, annenin görevleridir. Teknolojik gelişmelere ve modernleşmeye rağmen kadınlar için ev işleri zaman ve enerji tüketen işler olmaya devam etmektedir. Çalışan kadınlar içinde durum aynıdır. Kadınların günlük yaşam içinde ev işlerinde harcadıkları enerji ve zaman bu işleri değerli kılmaya yetmemektedir. Bu işler sürekli yapılması istenen karşılığın da bir şey talep edilmeyen işler olduğu için sıradanlaşmıştır (Dökmen,2006).

Toplumdaki bireyler, sosyalleşme sürecinde toplumun değer ve yargılarını kültürel yollardan öğrenerek içselleştirmektedir. Bu şekilde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet kavramı, biyolojik cinsiyetle açıklanamayan

sosyal sınıf, ataerkillik, siyaset ve toplumdaki üretim biçimiyle bağlantılı bir anlama sahiptir (Savcı: 1999) ve kadınlar ile erkekler arasındaki farklılıkların toplumsal düzlemde kurulmuş yönlerini ortaya çıkarır. İşte bu tür sosyal-kültürel dayatmalar, kadının yaşamdaki yerinin "evi", birincil rolünün "kocası ve çocuklarının bakımı" olduğunu göstermekte ve genç nesilleri de bu şekilde yönlendirmektedir. "Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı" olarak ifade edilen bu kavram, kadının konumunu toplum içinde ikinci plana atarak, sosyal dışlanmasına, sömürülmesine ve ezilmesine neden olmaktadır (Aslantepe, 2006).

Kadının mutfakla kurmuş olduğu bu bağ ataerkil sistemin kadına bakış açıyla da perçinlenmişti. Kadın evde kalmalı çocuğuna kocasına bakmalı onlar için yemek ve temizlik yapmalıydı. Ataerkil sürecin başlarında kadın, ev dışı üretim içinde yoktu. Kadının bu dönemde ki en büyük üretimi beklide evde yaptığı yemeklerdi. Kadın mutfakla olan bağını beklide üretim yaptığı bu alanı bu nedenle yadsımıyordu.

Dünya Ekonomik Forumu, 2009 Küresel Cinsiyet Eşitsizliği Raporunda 14 değişken kullanılarak oluşturulan genel endekste, Türkiye toplam 134 ülke içinde 129. sırada yer almıştır. Türkiye'nin sıralamadaki yeri, kadınların toplumsal yaşamlarında ciddi boyutta cinsiyet ayrımcılığına maruz kaldığının bir göstergesidir. Tüik'in 2009 Aile Yapısı Araştırmasına göre, kadınların %64,7'si, erkeklerin %60,7'si kadının asli görevinin çocuk bakımı ve ev işleri olduğunu bildirmişlerdir (http://www.tuik.gov.tr, 20–04–2010).

Araştırma kapsamında kadın kahramanların 9 tanesinin "Öğretmenlik" mesleğinde olduğu bulunmuştur. Kitaplarda çocukların yaş özellikleri göz önüne alındığında kadın kahramanların anaokulu öğretmeni olduğu düşünülebilir. Kadın kahramanlara neden anaokulu öğretmenliği verildiği toplumsal cinsiyet özellikleri açısından düşünüldüğünde ataerkil toplumda kadına yüklenen ev hanımlı ve çocuk bakıcılığı anaokul öğretmenliğine toplumun hangi açıdan baktığını görmemizi kolaylaştırabilir. Kadın mesleği olarak kabul edilen mesleklerin çalışma saatleri ve düzenlemelerinin kadının ev ve çocuklarıyla ilgili alana daha fazla zaman ayırmasına olanak sağlayacak bir yapı taşıyor olmaları tesadüf değildir. Bu inançla özellikle öğretmenlik toplumun pek çok kesimince kadınlara en çok yakıştırılan ve önerilen meslektir. Bu sayede kadın hem çalışabilecek hem de ataerkil yapının kendisinden beklediği cinsiyet rollerini yerine getirebilecektir.

Arslan tarafından Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü bünyesinde yapılan "Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik" araştırmasında ilköğretim kademesinde okutulan ders kitapları içeriği açısından cinsiyetçiliğe göre ele aldığı araştırmasındaki bulgularına göre ilköğretim ders kitaplarında kadınlar, %62,2 gibi yüksek bir oranda ev kadını olarak betimlenmektedir. Meslekler ders kitaplarında "erkek mesleği-kadın mesleği" olarak ayılmaktadır. Tüm ders kitaplarında önerilen toplam iş alanı 44'tür. Buna karşılık bunlardan kadınlara önerilen iş sayısı yalnızca 10'dur. Ders kitaplarında kadınlara önerilen mesleklerin cinsiyet rollerini devamını sağlayacak meslekler olmasına dikkat edilmiştir. Bu perspektifle kadınlara ders kitaplarında önerilen meslekler; %62,2'lik ev kadınlığından sona %8,1 ile öğretmenlik, hizmetçilik ve bunun yanı sıra tezgahtarlık ve terziliktir. Türkiye'de okulların geleneksel cinsiyet rollerini yeniden ürettiğini söylemek mümkündür. Öğrencide aileden gelen geleneksel cinsiyet rolleri ve kalıpları okullarda okutulan ders kitapları ve uygulamalarla pekiştirilmekte güçlendirilmektedir. Ders kitapları cinsiyet duyarlılığı taşımaktan uzaktır (2000).

Günümüzde hala ücret düzeylerinin belirlenmesinden işteki yükseltmeye kadar kadınlar ayrımcı uygulamalarla karşılaşmaktadırlar. Bunun yanı sıra toplumsal yapıda "erkek meslekleri", "kadın meslekleri" ayrımı da hala varlığını korumaktadır.Türk eğitim sisteminde kadınların yoğun olarak çalıştıkları bir alan olan

"öğretmenlik" hala "kadın mesleği" olarak algılanmaya devam etmektedir. Öğretmenlik, özellikle okul öncesi ve ilkögretim kademelerinde, annelik rolü ve "kadın doğasıyla" uyumlu özellikler gerektiren ve kadının geleneksel rollerini aksatmadan sürdürebileceği bir meslek olarak görülmektedir. Bu nedenle de bu meslek en çok kadına yakıştırılmaktadır. Buna karşılık okul yöneticiliğinin kaynağı öğretmenlik olmasına ve öğretmenlik mesleğinde kadın sayısının fazla olmasına rağmen, müfettişler, okul yöneticileri ve MEB merkez örgütü yöneticileri arasında kadın sayısı oldukça azdır (Ünal, 2003).

Toplumda cinsiyet önyargısı ve mesleklere yönelik olarak varolan geleneksel roller erken çocukluk döneminden itibaren aileden, akran gruplarından, okullardan ve kitle iletişim araçlarından aktarılmaktadır. Kitle iletişim araçlarından bir tanesi olan kitaplarda kahramanlara yönelik olarak verilen meslekler çocukların bu yıllarda mesleklere karşı önyargılarının oluşmasında büyük rol oynamaktadır.

İncelenen kitaplardaki kadın kahramanların meslekleri içinde 2 "Hemşire" ve 1 "Diş Hekimi Yardımcısı" karşımıza çıkmaktadır. Bakıldığında kadın kahramanların sağlık sektöründe yardımcı birimlerde gösterilmesi onların toplumda ikinci plana itildiğinin bir göstergesidir. Hemşirelik mesleğinin kadınlar özdeşleştirilmesi çocuk kitaplarında da devam etmektedir. Çocuk kitaplarında bu şekilde gösterilmesi gelişimin hızlı bir şekilde ilerlediği bu dönemde cinsiyet önyargılarının oluşmasında ve meslekleri buna göre algılarının oluşmasında olanak sağlamaktadır. Çocuk kitaplarında ana kahramanların erkeklere verilmesi ve onların mesleklerine önem verilmesi, kadınları ikincil mesleklerde yardımcı olarak gösterilmesi toplumun cinsiyet önyargılarını bizelere göstermektedir.

Bandura, (1999) gözlem yoluyla öğrenmenin cinsel rollerin öğrenilmesi ve cinsiyete uygun davranış kazanımlarınm oluşturulması açısından çocuğa zengin bir çeşitlilik sağlayan temel süreçlerden biri olduğunu belirtmektedir. Çocuklar benzer ve farklı cinsiyetteki modellerini izleyerek, davranışlarını anımsayıp uygun durumlarda yeniden üreterek ve yeterlik algılarını pekiştirip güdüsel (motivational) süreçleri uygulayarak cinsel kimliklerine uygun toplumsal rolleri kazanmaktadırlar. Cinsiyete ilişkin kalıp yargısal şemalar öylesine güçlü oluşmaktadır ki pek çok çalışmada çocukların kadın doktorları hemşire olarak hatırladığı ortaya konulmuştur (Cordue, Mc Graw & Drabman, 1979).

Çocuğun cinsiyetle ilgili çok erken yaşlarda edindiği gözleme dayalı ya da sezgisel bazı değer yargıları onda uzun süre varlık bulmaktadır. Kadın ve erkek cinsi ile ilişkili nesne ve etkinliklere ilişkin cinsel kalıp yargılar, iki-dört yaşları arasında gelişmekte; beş-yedi yaşlarında doruğa ulaşmakta, izleyen yıllarda esnekleşmekte ve son olarak ergenlik döneminde yine keskinleşmektedir (Ruble & Martin, 1998).

Araştırma kapsamında hayvan kahramanların kullanıldığı kitaplarda kadın kahramanlar 1 "Terzi" ve 1 "Lokantacı" olarak kullanılmıştır. Hayvan kahramanlarına yüklenen bu özellikler ataerkil toplum yapısını birkez daha ortaya koymaktadır. Ataerkil toplumlarda ev işlerini yapan annenin en büyük özelliği bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaktır. Aile bireylerin ütüsünü, yemeğini ve dikiş işlerini anne yerine getirmektedir. Resimli çocuk kitaplarında da hayvan kahramanlarında yüklenen özellikler toplumun cinsiyet yargılarını ve mesleksel algılarını bizlere göstermektedir.

İncelenen kitaplarda kadın kahramanların yaptığı diğer meslekler şu şekilde karşımıza çıkmaktadır: 1 tane "Avukat", 1 tane "Tiyatrocu", 1 tane "Kameraman" olarak bulunmuştur. İncelenen kitaplarda bu

mesleklerin kadınlar tarafından yapıldığı aslında toplumlarda kadın ve erkeklerin bütün meslekleri yapabileceklerini göstermektedir. Resimli çocuk kitaplarındaki kahramanların eşit düzeyde ve meslekler konusunda ayrım yapılmaması çocukların bu dönemde kazanacakları toplumsal cinsiyet ayrımcılığı önyargısının önüne geçmemizi sağlayacaktır.

SONUÇ

İncelediğimiz kitaplarda, toplumsal cinsiyet önyargılarının çağımızdada devam ettiği görülmektedir. Toplumsal cinsiyet önyargıları kendisini meslekler konusunda da göstermektedir. Resimli çocuk kitaplarındaki bu ön yargılar toplumu oluşturacak olan bireylerin bu algılarını pekiştirmesi konusunda yardımcı olmaktadır. Toplumsal cinsiyete ilişkin mesajlar, toplumda varolan kalıp yargısal inanışları değiştirici ve yeni açılımlar sağlayıcı yönde olmaktan çok, var olan bilgilerin öğretilmesine, toplumsal aktarıma yönelik bir tutum içinde ele alınmış ve aktarılmıştır. Seyrek de olsa, kitapların bazılarında cinsiyet kalıp yargılarının ötesinde farklı yaklaşımlar da görülmüştür. Bu toplumsal kalıp yargılar meslekler konusunda da varlığını göstermektedir.

Resimliçocuk kitaplarındaki kadın kahramanlara yüksek düzeyde ev hanımlığı ve öğretmenlik mesleklerinin verilmesi ataerkil toplumun çocukların bakımından sadece annenin sorumlu olduğu düşüncesini bizlere göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini dahada önemlisi incelenen kitaplar düşünüldüğünde anasınıfı öğretmenliği toplum tarafından çocuk bakıcılığı olarak görülmesi mesleklere yönelik önyargıların ne kadar kuvvetli olduğunu bizlere göstermektedir.

Bu veriler ışığında bakıldığında toplumdaki önyargıların kuvvetli bir şekilde varolduğu kendini göstermektedir. Erken çocukluk dönemindeki kitaplarda babanında ev içinde anne kadar sorumluluk ve görev aldığı kitaplar yazılmalıdır. Kitaplarda sadece öne erkek kahramanları ve onların mesleklerini çıkarmamalıyız. Kadın kahramanlarında erkekler kadar çeşitli mesleklerde başarılı olduklarını görmekteyiz. Bunları kitaplarda kullanmalı ve kadın kahramanları sadece çocuk bakımında ve ev işlerini yapan kişiler olarak ortaya koymamalıyız.

Araştırma kapsamanında ele alınan resimli çocuk kitaplarının yazarlarının çoğunluğunu kadın yazarlar oluşturmaktadır. Kadın yazarlar tarafından kadın kahramanlara sadece mesleksel olarak ev hanımlığı, öğretmenlik, terzilik, hemşirelik, diş hekimi yardımcılığı ve lokantacılığın verilmesi mesleklerle ilgili olarak varolan önyargıların toplumumuzda devam ettiğini ve bu durmdan en fazla rahatsız olan kesimlerin bu konuda hassasiyet göstermedikleri ortaya çıkmaktadır

KAYNAKÇA

Alver, K. (2005). "Çocuk Edebiyatı" Hece Dergisi (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı).104-105, Ağustos-Eylül: 308

Arseven, T. (2005). "Mesaj Açısından Çocuk Kitapları" Hece Dergisi (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı).104-105, Ağustos- Eylül: 51

Arslan, S, A. (2000) Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik, Tc Basbakanlık Kadının Statüsü Ve Sorunları Genel Müdürlügü Yayınları, Ankara.

Aslantepe, G. (2006) : "Kadın İstihdam Zirvesi", İstanbul.

Cordua, G.D., Mcgraw, K.O.,& Drabman, R. S. (1979). Doctor Or Nurse: Children's Perception Sex Typed Occupations. Child Development, 50, 590-593.

Dökmen, Z. (2006). Toplumsal Cinsiyet, İstanbul, Sistem Yayıncılık.

Family Health International, (2005). Qualitative Research Methods:A Data Collector's Field Guide. 03.06.2012, Http://Www.Fhi360.Org/En/Rh/Pubs/Booksreports/Qrm_Datacoll.Htm

Geçgel, H. ve Ak, N. (2007). "Aziz Nesin'in Öykülerinde Çocuk ve Eğitim Teması", Dergisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayını, Sayı: 22.

Giddens, A. (2000). Sosyoloji, Ankara, Ayraç Yayınevi.

Gürşimşek, I. Ve Günay, V.D. (2005). Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerinin İşlenişinde Kullanılan Dilsel Ve Dildışı Göstergelerin Değerlendirilmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 18: 53-63

Kocabas, İ. (1999). Çocuk Kitabı Seçim Kriterleri Ve 1997 Yılını Kapsayan Bir Degerlendirme (Yayımlanmamıs Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ruble, D. N., ve Martin, C. L. (1998). Gender Development. (In W. Damon (Ed.), Handbook Of Child Psychology (5th Ed., Vol. 3, Pp. 933-1016). New York: Wiley.)

Savcı, İ. (1999) : "Toplumsal Cinsiyet Ve Teknoloji", Ankara Üniversitesi, Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, C. 54(1): 123-143.

Senemoğlu,N. (2001). Kuramdan Uygulamaya Gelişim Ve Öğrenme. Ankara: Gazi Kitabevi.

Tüik (2006-2007-2008-2009), Http://Www.Tuik.Gov.Tr, İşgücü İstatistikleri, Ankara.

Ünal, I. (2003) İlkögretim Okullarında "Demokratik Okul Ortamının" Olusturulmasına Kadın Yöneticilerin Katkısı, Egitim Bilim Toplum Dergisi, 2003 Bahar- Yaz Sayısı, Ankara.

Vannıcopulou, A. (2004). Resimli Çocuk Kitaplarında Kadın Karakterler, (Çev: Dilek Çiftçi Yeşiltuna) Ege Eğitim Dergisi 2004 (5) 2: 65-73

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK VE GELİŞTİRİLMESİ DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

VIEWS OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES ABOUT CREATIVITY CLASS

Fatih ÇERMİK[1], Murat KURT[2], Ayhan ÇİNİCİ[3]
[1,2]*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü*
[3]*Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü*
fcermik@yandex.com, muratkurt60@hotmail.com, ayhancinici@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programlarında yer alan yaratıcılık dersine ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak 63 anasınıfı öğretmen adayına yaratıcılık dersi için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının %48'i bayan, %52'si erkektir. Öğretmen adaylarının %92'si bölümlerini isteyerek seçmişlerdir. Öğretmen adayların bu soruya verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, dersin teori yerine pratiğe dönük olarak işlenmesi gerektiği, ders saatinin yetersiz olduğu, yaratıcılık dersinin okul öncesi öğrencilerin zihin gelişiminde olumlu etkisi olacağı, yaratıcılık dersinin eğitim fakültesindeki tüm bölümlere temel ders olması gerektiği ve kendi yaratıcılıklarına katkı sağladığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, okul öncesi eğitim, öğretmen adayı

ABSTRACT

The goal of this research is to present views of students about the class of creativity in pre-school teaching license programs. In order to reach this aim, an open ended question was asked to 63 pre-school teacher candidates. %48 of teacher candidates was female while %52 was male. %92 of teacher candidates preferred their departments voluntarily. Written answers that teacher candidates gave to this question were analyzed by using qualitative research techniques. According to the results of the research, teacher candidates stated that classes should be taught through practical approach rather than theories, class hours were insufficient, the class had positive effect on mental development of pre-school students, it should be taught as a basic class in all of the departments in universities and it made contributions to their creativity. Recommendations were made in the light of obtained results.

Key Words: Creativity, pre-school education, teacher candidate

1. GİRİŞ

Yaratıcılık, eleştirel bakmak, yeni önermelerde bulunmaktır. Daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesneler yada düşünceler arasında ilişki kurulmasıdır. Alışılmışın, bilinenin dışında, farklı, yeni, özgün olmak, problemi görmek, farklı çözüm yollarından giderek yeni sonuçlar çıkartmaktır (Öncü, 2000). Yaratıcılık dünyayı, kendimizi değiştirme eylemliliğidir. Öznelin nesnelle diyalektik buluşmasında yeni ilişkilerin bulunması, keşfedilmesidir. Yaratıcı insan, yaratıcı süreç içinde geçmişinden, entelektüel birikiminden, deneyimlerinden, algılarından, hayal gücünden yararlanarak, çevresini bu bağlamda değerlendirip aktarma yetisi çerçevesinde sezgi ve araştırma ile özgürce yaratıcı ürünler, yapıtlar oluşturur, farklı önermelerde bulunur. Bu nedenle mevcut olaylar, kuramlar yeniden ele alınır, ancak bakış açısı farklıdır. Gidilen yol orijinaldir. Varılan sonuç özgündür. Bu duyarlılık sürecinin sonucunda yenilik vardır (Torronce, 1973). Bu nedenle gününün çoğunu okulda geçiren öğrencilere hitap eden öğretmenlere çok büyük görevler düşmekte. Katılık, aşırı tekrarlılık, söz hakkı tanımama gibi tavırlar öğretmenlerin öğrenciyi köreltmesine, gerilemesine, sınırlamasına neden olacaktır. Esneklik, öğrenciye söz hakkı, düşündüğünü söyleme şansı verilmelidir. Öğretmene düşen yönetme, müdahale etme değil, yönlendirme, organize etme, yaratıcılığı ortaya çıkartacak davranış biçimi, konuşma tarzı olmalıdır. Öğretmen öğrenciyi farklı yollardan aramaya yönlendirme, doğru yanıtları söylemek yerine onu düşünmeye, araştırmaya sevk ederek yaratıcı süreç içine sokmalıdır (Çellek, 2002; Aksu, 1985).

2. YÖNTEM

Bu araştırma, Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersi üzerine görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmaya, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı 2.sınıfda öğrenim gören 63 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %48'i bayan, %52'si erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %92'si bölümlerini isteyerek seçmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarına, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersini değerlendirmeleri amacıyla bir açık uçlu soru sorulmuştur. Açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler (Yıldırım & Şimşek, 2005). Öğretmen adaylarına şu açık uçlu soru yöneltilmiştir: "Fakültenizde bu dönem aldığınız Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersinde, bu dersi oluşturan ögeleri de göz önünde tutarak (Yaratıcı düşünmenin insan ve toplum hayatındaki yeri ve önemi, yaratıcı düşünmeyi açıklayan farklı kuramlar, yaratıcılık ve zeka ilişkisi, yaratıcı kişilik özellikleri, yaratıcılığın gelişimi, yaratıcılığı etkileyen toplumsal, kültürel, gelişimsel ve duygusal etmenler, erken çocuklukta yaratıcılığın gelişiminde eğitimin rolü, okul öncesi dönemde çocukların yaratıcılıklarını geliştirme, öğretmen adaylarının kendi yaratıcılıklarını keşfetmeleri ve geliştirmeleri) en geniş biçimde değerlendiriniz?" Bu soruyu en ayrıntılı biçimde yanıtlamaları istenirken verdikleri yanıtların herhangi bir şekilde notla değerlendirilmeyeceği vurgulanmıştır. Ayrıca,

öğretmen adaylarından görüşlerini serbestçe yazmalarını sağlamak amacıyla kağıtlara isimlerini yazmamaları istenmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının dönemin sonunda yukarıda ifade edilen açık uçlu soruya verdikleri yazılı açıklamalar içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Her bir aday öğretmenin yazılı açıklaması olumlu ve olumsuz deneyimlerin tespiti amacıyla incelenmiş, araştırma sorusu kapsamında ana temalar belirlenmiş ve sürekli diğer öğrencilerle karşılaştırılarak ortak temaların oluşturulması yoluna gidilmiştir (Miles & Huberman, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu süreçte öncelikle öğrencilerin yazılı kağıtları numaralandırılmış sonra her biri için belirlenen olumlu ve olumsuz deneyimler kodlanarak tespit edilmiş en sonunda da bunlar ortak ana temalar altında birleştirilmiştir. Belirlenen bu ortak temalar tekrarlanma sıklığı göz önünde bulundurularak tablo haline getirilmiştir. Yapılan çalışmanın güvenirliğini arttırmak için tespit edilen kategoriler ve ortak temalar araştırmacının dışında farklı üniversitede görev yapan eğitim doktorasına sahip nitel araştırma konusunda deneyimli beş çalışma arkadaşı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, daha sonra bir araya gelinerek verilerle saptanan ortak temalar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiş ve bu şekilde oluşturulan kodlama ve kategoriler üzerinde tam bir mutabakat sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Yıldırım & Şimşek, 2005).

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının verdikleri cevapların tümü ortak temaların bulunması amacıyla analiz edilmiş ve elde ettikleri olumlu ve olumsuz deneyimler aşağıda Tablo 1 de özetlenmiştir. Her bir öğretmen adayı bir veya birden fazla temadan söz ederken, bunlar arasında en az %25 i tarafından ifade edilen temalar ortak tema olarak tabloda yer almıştır. Tablo.1 de görüldüğü gibi öğretmen adayları sırasıyla: (1)dersin teori yerine pratiğe dönük olarak işlenmesi, (2)ders saatinin yetersiz olması, (3)okul öncesi öğrencilerin zihin gelişiminde olumlu etkisi olduğu, (4) üniversitenin tüm bölümlerinde olması gereken temel bir ders olduğu ve (5)kendi yaratıcılıklarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen bu sonuçlar okul öncesi öğretmen adaylarının direkt alıntıları kullanılarak açıklanmıştır.

Tablo 1. Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersinden elde edilen olumlu ve olumsuz görüşler

Tema	f
(1) Dersin teori yerine pratiğe dönük olarak işlenmesi	32
(2) Ders saati yetersiz	27
(3) Okul öncesi öğrencilerin zihin gelişiminde olumlu etkisi olduğu	25
(4) Üniversite de tüm bölümlere temel dersi olmalı	17
(5) Kendi yaratıcılıklarına katkı sağladığını	13

3.1. Dersin Teori Yerine Pratiğe Dönük Olarak İşlenmesi

Okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının yarıdan fazlası ders işlenişinin uygulamaya dönük olması yönünde görüş bildirmişlerdir.Dersin öğretmen adayının kendiiçindeki yaratıcılığını keşfetmesi ve bunu öğrencilerine geçirebilmesi için teorik yerine uygulamaya dönük olarak işlenmesi ve dersin sınıftan çok atölyelerde uygulamaya dönük olarak işlenmelidir.

Öğretmen adaylarının uygulamaya dönük çalışma yapma isteği Apaydın ve Öztürk'ün (2003) çalışmalarında ortaya konulmuştur.

3.2. Ders Saati Yetersiz

Öğretmen adaylarının yarıya yakını yaratıcılık der saatinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları branşları ile direkt bağlantılı olan yaratıcılık ders saatinin haftalık ders saati sayısının artırılmasını istemektedirler. Dersin öğrencinin zihin gelişiminde ki etkisini ve öneminin farkında olan öğretmen adayları 0-6 yaş grubunda bulunan çocukların zihinsel süreç becerileri ve zihinsel aktivitelerinde önemini kavramış durumdadırlar.

3.3. Okul Öncesi Öğrencilerin Zihin Gelişiminde Olumlu Etkisi Olduğu

Bununla ilgili öğretmen adayları çocukların 0-6 yaş döneminin çocuğun zihin gelişimi açısında kritik öneme sahip olması ve yeteneklerinin şekillenmesinde ki önemini kavramış durumdadırlar. Aktamış ve Ergin (2006) çalışmalarında çalışmamızı destekler tarzda sonuçlara ulaşmışlardır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Günlük yaşamda karşılaşılacak her türlü problem için yeni çözüm yolları arama ve yeni ürünler ortaya koymada yaratıcı düşünmeye gereksinim vardır. Yaratıcılık okul öncesi eğitimle ilgili çalınmalardaki birçok bilimsel süreçte de tamamlayıcı rol oynar. Yaratıcılıklarını kullanan bireyler, aldıkları eğitimi, işlevsel hale getirebilirler ve böylece bilimsel bilgiler, kitaplarda bilgi yanı oluşturmak yerine, derli bir ürünün ortaya çıkmasında temel oluşturacaklardır. Bu nedenle ilköretimden itibaren eğitimlerinin her aşamasında geleceğin yetişkinleri olacak örencilere yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmak anasınıfı eğitiminin en önemli amaçlarından biri olmalıdır (Koray, 2003).

Yapılan çalışmalarda; yaratıcı düşünme açısından 1. sınıfta örenim gören örencilerin 5. sınıfta öğrenim gören örencilere göre daha başarılı olduğunu bulmuştur. Bu sonuç; ilköğretimin birinci kademesinde öğrenim gören örencilerin öğrenim süreleri boyunca verilen eğitimin yaratıcı düşünmelerini geliştirmede fazla etkili olmadığını göstermektedir (Atkıncı, 2001). Dolayısıyla okul öncesi eğitimde verilen yaratıcılık eğitimi çocukların yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesinde son derece önemlidir.

5. ÖNERİLER

1. Dersin mutlaka teorik bilgilerin yanında pratiğe dönük olarak işlenmesi gerekir.

2. Üniversitelerin tüm bölümlerinde bu derse yer verilmesi gerekir.

3. Haftalık ders saati sayısının artırılması gerekir.

4.Çalışma cinsiyet, üniversite ve bölüm değişkenleri dikkate alınarak farklı üniversitelerde uygulanabilir.

KAYNAKLAR

Aksu, A.(1985). ‘‘The Effects Method and Sex on Science Achievement Logical Thinking Ability of 5lh Grade Stıdents’’ Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Atkıncı, H. (2001). “İlköretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale.

Çellek ,T. (2002). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu Bilim*, Eğitim ve Düşünce Dergisi* Mart 2002, Cilt 2, Sayı 1, S; 02-04.

Koray, Ö. (2003). “Fen Eğitiminde Yaratıcı Düşünmeye Dayalı Örenmenin Örenme Ürünlerine Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

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

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

Öncü, T. (2000). ‘‘Anasınıfı (6 yaş) Düzeyindeki Çocukların Şekilsel Yaratıcılıklarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması’’ Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, Fakülte Dergisi 40, 1-2; 25-34.

Öztürk, Ş.A.& Darıca, N. (2003). Çocuk Gelişimi ve Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, Anaokulu Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarında Yer Alan Yaratıcılık İle İlgili Derslere İlişkin Görüşler. Eurasian Journal of Educational Research (13),20-30.

Torrance, E. P. (1973). ‘‘Torrance Tests of Creative Thinking : Norms Technical Manual’’ Lexington Mass.: Personnel Press Inc.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1994-2002-2006-2012 OKUL ÖNCESİ PROGRAMLARINDAKİ BARIŞ KAVRAMININ AMAÇ VE KAZANIMLAR AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Tuba Akar- Emel Baydı Ördek
a)Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü, tubaakar80@gmail.com
b)Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü
emelbaydi@mynet.com

ÖZET

Teknolojik gelişmeler ve yaşam şartlarının hızlı bir şekilde değişmesi nedeniyle toplumun beklenti ve ihtiyaçları da değişmektedir. Okullarda verilen eğitim, hazırlanan öğretim programları dahilinde yapılmaktadır. Öğrencileri yeni durumlara hazırlamak için hazırlanan programlar, gelişmeler doğrultusunda zaman içerisinde birtakım değişiklikler veya yenilikler geçirebilirler.

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde kavram öğretimine yönelik kullanılan 1994-2002-2006-2012 programlarındaki barış kavramına yönelik amaç ve kazanımların karşılaştırılmasıdır. Bu amaç kapsamında, nitel araştırma yaklaşımıyla 5-6 yaş grubuna yönelik olarak, programda var olan amaç ve kazanımlarda "barış" kavramının niteliği incelenmiştir.

Araştırmada ilk olarak okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede program değerlendirme çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir. Sonraki aşamada, programlarda "barış" kavramının öğretimi için yer alan amaç ve kazanımlar tespit edilmiştir. Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda sırasıyla 1994, 2002, 2006 ve 2012 Okulöncesi Eğitim Programlarındaki barış kavramı, amaç ve kazanımlar açısından ele alınmış; 1994,2002, 2006 ve 2012 programlarındaki değişiklikler ve yeniliklerle ortaya konularak karşılaştırması yapılmıştır. Veriler nitel araştırma teknikleriyle analiz aşamasındadır.

Anahtar kelimeler: Okul Öncesinde Değerler Eğitimi, Barış Kavramı, Okul Öncesi Eğitim Programı Amaç ve Kazanımlar.

GİRİŞ

Okul Öncesi Eğitimin temel hedef noktası "nitelikli birey" yetiştirmektir. Bir toplumun kalite düzeyi o toplumda yaşayan bireylerin kalitesinden veya kalitesizliğinden kaynaklanır. Günümüz eğitim-öğretim anlayışında "öğretim" üzerinde daha çok durulurken, "eğitim" ihmal edilmektedir. Bu okul öncesi dönemdeki eğitimde göz ardı edilirse hedefsiz, duyarsız, sorumsuz toplum görüntüsünün oluşması beklenen bir sonuçtur. Bu konuda ilk görev ailelere düşüyor gibi gözükse de, eğitimcilerin değer kazanımlarındaki rolü büyüktür. Ancak temel sorun bu kazanımların eğitimciler tarafından nasıl kazandırılacağı üzerine odaklanmalıdır.

Değerler Eğitimi

Değer kavramına yönelik çalışmalara bakıldığında çok fazla tanım ve kategori olduğu görülmektedir. Erken çocukluk döneminde değer eğitiminde sınıflamadan çok bazı evrensel değerlerin seçildiği ve ortak insanlık değeri olarak kazandırıldığı görülmektedir. (Balat, 2012)

Değer TDK sözlüğünde**,** " Bir varlığın ruhsal, toplumsal, ahlaksal ya da güzellik yönünden taşıdığı düşünülen yüksek ya da yararlı nitelik" olarak tanımlanmaktadır. Değer, "bir insanın hem düşünsel ve ruhsal yapısını belirleyen hem de tüm davranış biçimlerini oluşturan, onu diğerlerinden farklı kılan özelliklerin toplamı"dır (Güçlü vd., 2003). Bu öz yapının oluşması ise, yaşamın ilk yıllarında pek çok farklı kaynaktan beslenerek gelişmektedir. Özellikle erken çocukluk eğitiminde, iyi davranışlara ilişkin deneyimlerin çeşitli olması önemlidir. Değer eğitimine ilişkin bilgiler tüm yaşam boyunca sürer. Bu alanda daha sonra değişme sağlanabilir ancak temel değerler oluşmuştur.

Kişilik ve değer edinme sürecinde bireysel farklılıklar veya biyolojik etkiler vardır (Kurtdede Fidan, 2009). Ancak bu süreçte belirleyici olan, kişinin toplumun değerler sistemine kendine özel düşünce ve eylemleriyle katılımı ve ilişkide bulunduğu kişi ve gruplar tarafından nasıl yorumlandığıdır (Çağlar, 2002). Değerler, toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgular, toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için geliştiğine inanılan ölçütler, bilinç, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılar ve bireyin bilincinde yer eden ve davranışı yönlendiren güdülerdir (Özgüven, 1994).

Dökmen'e göre toplumsal değerler insan yaşamının önemli bir yanını oluşturur. Bir değer, belirli bir birey davranışının ve yaşam amacının, bir diğerinden daha üstün olduğu yönündeki tutarlı ve derin inançtır. Değerler toplum için değerlidir, değerlerine uygun davranış kalıbı kullanan insanlarda toplum gözünde değerlidir (Dökmen, 2005) Çocuk, toplumsallaşma sürecinde neyin iyi neyin kötü olduğuna ilişkin bir bilinç geliştirir. Böylece ahlaki gelişimiyle birlikte toplumun kuralları ve değerleri çerçevesinde kendi kendini denetleyebilir (Selçuk, 1995).

Okul Öncesi Programı ve Değerler Eğitimi

Eğitim, farklı sebeplerle ortaya çıkan şiddet kavramının etkisinin azalması ve şiddete karşı barış kültürünün oluşturulmasında temel etkendir. İnsanlık değerlerinden "barış" temasının okul öncesinde ele alınması diğer eğitim kademelerinden daha çok hassasiyet taşır. Erken çocukluk dönemi rol model çağıdır ve karakter gelişiminin temelleri atılır (Kamaraj ve Kerem, 2005). Kişilik gelişimin kritik dönemi olan erken çocukluk çağında eğitimcilerin iyi bir karakter örneği olarak çocuklara model olması sağlıklı değer kazanımı gelişiminin temel koşullarından biridir. (İmamoğlu, 2011). Değer kazanımında kavramsal ve teorik sorgulamaların etkisi ise, en çok okul öncesi eğitim ve çocuk yetiştirme tutumları üzerinde yapılır.

Erken çocukluk eğitimi verilen kurumlarda eğitimin nitelikli olması uygulanan programın kalitesiyle paralel ilerler. Çocukların gelişim cetveliyle tutarlı bir programı bu yaş gruplarının duygusal, sosyal, bilişsel, psikomotor ve fiziksel gelişimlerini hedeflemeli ve çocukların çok yönlü gelişimlerini sağlıklı bir şekilde geliştirmeye çalışmalıdır. Bu açıdan erken çocukluk dönemi doğru deneyim ve becerilerin kazanılması için en önemli zamandır. Vurgulamak gerekirse eğitim programları içinde okul öncesi eğitim programını özellikle

dikkate almak gerekmektedir. Çocukların en hızlı ve en değişken olduğu okul öncesi dönemi en üretken biçimde değerlendirebilmek ancak dayanakları sağlam hazırlanmış, gereksinmeleri olanaklarla dengeli iyi planlanmış bir eğitim programıyla gerçekleştirilebilir (Gelişli ve Yazıcı, 2012).

AMAÇ

Araştırmanın amacı, Türkiye'de 1994 yılından itibaren uygulanan okul öncesi eğitim programlarının gelişimini karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde programların genel yapısıyla ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1-Okul öncesi eğitim programlarının genel yapılarında barış kavramı nasıl ele alınmıştır?

2-Okul öncesi eğitim programlarında barış kavramı amaçları açısından nasıl bir gelişim izlemiştir?

3-Okul öncesi eğitim programlarında barış kavramı kazanımlar açısından nasıl bir gelişim izlemiştir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada incelenen programlar, barış kavramı, amaçlar ve kazanımlar açısından analiz edilerek karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

1994-2002-2006-2012 Okul Öncesi Programlarının Genel Yapısına İlişkin Bulgular

1994 yılı anasınıfı programına bakıldığında, düzenlenmiş programın 36-72 aylık çocukların bilişsel, dil, sosyal, duygusal, öz bakım ve fiziksel gelişim alanlarındaki gelişimlerini desteklemek üzere planlanmış çerçeve program olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, MEB tarafından hazırlanan ve o öğretim yılı başında tebliğler dergisinde yayınlanan ünite başlıklarından yararlanarak ünite ve günlük planlarını tamamen kendilerinin belirlediği hedef ve hedef davranışlar hazırlamaktaydılar. Ünite odaklı ve bununla aynı doğrultuda konu öğretimini temel alan bu hedef ve hedef davranışlar, sadece çocukların bilişsel gelişimi ile sınırlı kalmış ve ezbere dayandığı için kalıcı izli eğitim sağlayamamıştır (Düşek, 2008). Bu nedenle uygulamadaki eksiklikler de belirlenerek 2002 yeni bir okul öncesi programı hazırlanmıştır, aynı yıl uygulamaya konulmuştur.

2002 yılı okul öncesi eğitim programında, gelişimsel hedeflere yer verilmiştir. Ayrıca konu öğretimi yerine konunun eğitim programlarında araç olarak kullanılması zorunlu kılınmıştır. Bu bağlamda ünite planı kaldırılmış ve yıllık, günlük plan hazırlama gereği getirilmiştir. (Kandır, 2002)

İlköğretim programı ile uygulanan okul öncesi program arasında amaç, yapı ve yaklaşım bakımından çok açık farklar olması sebebiyle 2006 yılında tekrar değişiklik yapılmıştır. 2006 yılı okul öncesi programında da 36-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarının geliştirilmesi temel alınmış ve ilköğretime hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılması hedeflenmiştir (Şıvgın, 2005). Fakat ilköğretime hazırbulunuşlukta yine bazı eksikler saptanmış ve bu sebeple gelişim alanlarına yeni kazanımlar eklenmiştir. 2006 yılı okul öncesi eğitim

programındaki amaç ve kazanım kavramlarının yerini ise, kazanım ve gösterge ifadesi almıştır. Sonuç olarak dört programında çocuk merkezli düzenlendiği belirlenmiştir.

1994 Anasınıfı Programındaki Barış Kavramına İlişkin Bulgular

Kendisinin Farkında Olmanın Gelişimi ile İlgili Hedefler

Hedef 3. Bir birey olarak kendine ait ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varabilme

Hedef Davranışlar

1-Yapmaktan hoşlandıklarını ve hoşlanmadıklarını çeşitli yollarla gösterme (hareket, resim, sözel ifadeler)

2-Yapabildiklerini ve yapamadıklarını söyleme

3-Yapamadıklarının nedenlerini söyleme

4-Yapamadıkları için, hangi çözüm yollarını bulursa daha başarılı olabileceğini söyleme

5-Yapmak istediklerini söyleme

6-Kendini tüm özellikleriyle kabul etme.

Hedef 4. Sonuçlandırılması gereken etkinliği bitirme konusunda sebat gösterebilme

Hedef Davranışlar

1-Gerektiğinde çevresindeki arkadaşlarından ya da öğretmenlerinden etkinliği sürdürmek için yardım isteme

2-Aldığı yardımı kullanarak etkinliği sonuçlandırma (Anasınıfı Programı, 1994)

1994 tarihli Anasınıfı Programında, Kendisinin Farkında Olmanın Gelişimi ile İlgili Hedefler incelendiğinde, hedeflerin çocuklarda bireysel farkındalık oluşturmak ve sağlıklı sosyalleşmeye dönük olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Ancak yukarıda yazılmış olan hedef ve hedef davranışların dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu hedef davranışlar arasında özellikle Hedef 3'e bağlı 1, 2, 3 ve 4. Hedef Davranışlar, çocuğun sağlıklı iletişim kurması ve başarısızlıkla karşılaştığında barışçıl çözüm yolları buldurmaya çalışması yönüyle, hedef davranış 5 ve 6 ise, çocuğun kendiyle barışık olması kavramının kazandırılmasına dönük hizmet ettiği söylenebilir. Hedef 4'e bağlı 2 ve 3. Hedef davranışlar ise, yardımlaşmaya yönelik olması durumuyla barış kavramının kazandırılmasını hızlandırdığı vurgulanabilir.

Duygusal Özelliklerin Gelişimi ile İlgili Hedefler

Hedef 12: Duyguların yaşamdaki önemini kavrayabilme

Hedef Davranışlar

1-Belli durumlarla ilgili mutluluk, üzüntü, kızgınlık vb. duyguların başkaları ile ilişkileri nasıl etkilediğini örnek vererek söyleme.

2-Başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı olmanın gerekliliğini açıklama

3-Başkalarının ihtiyaçlarına ve duygularına karşı duyarlı olmanın doğuracağı sonuçlara örnek verme.

Hedef 13. Duygularını uygun yollarla gösterebilme

Hedef Davranışlar:

1-Belli durumlarla ilgili duygularını, toplumca kabul edilen sözel ifadelerle açıklama

2-Belli durumlarla ilgili duygularını toplumca kabul edilen jest ve mimiklerle açıklama (Anasınıfı Programı, 1994).

1994 tarihli Anasınıfı Programında, Duygusal Özelliklerin Gelişimi ile İlgili Hedefler incelendiğinde, hedeflerin çocuklarda duygusal bilinç gelişimi ve sağlıklı iletişim kurmaya dönük olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Fakat hedef 12'ye bağlı 1, 2 ve 3. ile hedef 13'e bağlı 1 ve 2. hedef davranışların dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği düşünülmektedir. Yukarıdaki hedef ve hedef davranışların tamamının barış kavramının kazandırılmasını beslediklerini ifade edilebilir.

Sosyal Becerilerin Gelişimi ile İlgili Hedefler

Hedef 14: Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma yollarını kavrayabilme

Hedef Davranışlar

1-Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak için, yapılması gereken davranışlara örnek verme (paylaşma, işbirliği, saygı, sevecenlik, dostluk kurma vb.)

2-Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmak için, yapılması ve yapılmaması gereken davranışların nedenlerini açıklama

3-Başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmanın kurallarına uyulmadığında ortaya çıkabilecek sonuçlara örnek verme (Anasınıfı Programı, 1994).

1994 tarihli Anasınıfı Programında, Sosyal Becerilerin Gelişimi ile İlgili Hedefler incelendiğinde, hedeflerin çocuklarda sağlıklı toplumlaşma, bilinçli iletişim kurmaya dönük olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Ancak yukarıda yazılmış olan hedef ve hedef davranışların dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu hedef davranışlar arasında hedef 14'e bağlı 1, 2. ve 3. Hedef Davranışlar, çocuğun empati kurmayı öğrenmesi yönüyle barışı kavramının kazandırılmasına olumlu katkı yaptığı söylenebilir.

Bilişsel Becerilerin Gelişimi ile İlgili Hedefler

Hedef 30: Belli durumlarla ilgili neden-sonuç ilişkilerini kurabilme

Hedef Davranışlar

1-Verilen bir durumun, nesnenin, olayın meydana geliş sırasını söyleme

2-Verilen bir olayın nedenlerini söyleme

3-Verilen bir olayın sonuçlarını söyleme

Hedef 31: Verilen bir problem durumunu çözebilme

Hedef Davranışlar

1-Problemin ne olduğunu söyleme

2-Probleme ilişkin çözüm yolları önerme

3-Çözüm yolları içinden en uygunlarını seçme

4-Seçilen çözüm yollarını deneme

5-Denenen çözüm yollarının geçerli geçersiz yanlarını söyleme

6-En uygun çözüm yoluna gerekçeleriyle karar verme (Anasınıfı Programı, 1994).

1994 tarihli Anasınıfı Programında, Bilişsel Becerilerin Gelişimi ile İlgili Hedefler incelendiğinde, hedeflerin çocuklarda problem çözme bilişsel yetisini geliştirmeyi vurgulayıcı olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Fakat hedef 30'a bağlı 1, 2 ve 3. hedef davranışlarında olayları barışçıl bir yolla kavramanın tekniği ile hedef 31'e bağlı 1, 2, 3, 4, 5, ve 6. hedef davranışlarının dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği düşünülmektedir.

2002 Okul Öncesi Programındaki Barış Kavramına İlişkin Bulgular

Sosyal Duygusal Alan

Hedef 1: Duygularını fark edebilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Duygularını söyleme

2-Duygularının nedenlerini söyleme

3-Duygularının sonuçlarını söyleme

4-Duygularını müzik, dans ve benzeri yollarla ifade etme

Hedef 2: Duygularını kontrol edebilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Olumlu duygu ve düşüncelerini uygun şekilde ortaya koyma

2-Rahatsız edici duygu ve dürtülerini uygun şekilde ortaya koyma

3-Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranma

4-Gerekli durumlarda kararlılık gösterme

5-Yeni alışılmamış durumlara uyum sağlama

Hedef 3: Kendi kendini güdüleyebilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Kendi isteği ile bir işe başlama

2-Başladığı işi bitirme çabası gösterme

Hedef 4: Başkalarının duygularını fark edebilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Başkalarının duygularını ifade etme

2-Başkalarının sıkıntı ve mutluluklarını paylaşma

Hedef 5: Canlılara ve farklı özellikte olan kişilere karşı olumlu tavır gösterebilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Canlıların yaşama hakkına özen gösterme

2-İnsanların farklı özelliklerini kabul etme

Hedef 6: Başkalarıyla ilişkileri yönetebilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Grup etkinliğine kendi isteği ile katılma

2-Grupta sorumluluk almaya istekli olma

3-Aldığı sorumluluğu yerine getirme

4-Gerektiğinde lideri izleme

5-Gerektiğinde liderliği üstlenme

6-Grup etkinliklerinde grubun görüş ve amaçlarını benimsediğini gösterme

7-Kendine ve başkalarına ait farkındalıkları dikkate alarak çözüm yolları önerme

8-Alınan karara bağlı kalma

9-Gerekli durumlarda nezaket sözcükleri kullanma

Hedef 7: Toplumsal yaşamın nasıl sürdüğünü fark edebilme

Kazanılması Beklenen Davranış

1-Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyleme

2-Aynı kişinin farklı rolleri olduğunu söyleme

3-Kendi kültürünün belli başlı özellikleri (misafirperverlik, yardımlaşma, yöresel giysiler, büyüklere saygı, vb.) söyleme

4-Kendi kültürünün dışında farklı kültürler olduğunu söyleme

5-Farklı kültürlerin belli başlı kültürel özelliklerini söyleme

Hedef 13: Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Günlük yaşamdaki kurallara uyma (görgü vb.) (Okul Öncesi Programı, 2002).

2002 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında, Sosyal Duygusal Alan ile İlgili Hedefler incelendiğinde, Hedef 1, 2, 3 ve 4'ün çocuklarda duygusal farkındalık oluşturmaya dönük olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca Hedef 5, 6 ve 7'i incelendiğinde, sosyal farkındalık ve nitelikli kişiler arası ilişki sağlayıcı ifadeler olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı fark edilmektedir. Ancak yukarıda yazılmış olan hedef ve kazanılması beklenen davranışların, dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

Bilişsel Alan

Hedef 1: Gözlem yapabilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Gözlenen durumlarla ilgili sonuçları söyleme

Hedef 11: Belli durumlarla ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Verilen bir olayın olası nedenlerini söyleme

2-Verilen bir olayın olası sonuçlarını söyleme

Hedef 12: Verilen bir problem durumunu çözebilme

Kazanılması Beklenen Davranışlar

1-Problemin ne olduğunu söyleme

2-Probleme çeşitli çözüm yolları önerme

3-Çözüm yolları içinden en uygunlarını seçme

4-Seçilen çözüm yollarını deneme

5-Denenen çözüm yollarının geçerli- geçersiz yanlarını söyleme

6-En uygun çözüm yoluna gerekçeleriyle karar verme (Okul Öncesi Programı, 2002).

2002 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında, Bilişsel Alan ile İlgili Hedefler incelendiğinde, Hedef 1'in çocuklarda gözlem yapabilme becerisini geliştirmeye yönelik olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Aynı doğrultuda Hedef 11 ve 12'ye bakıldığında problemlerle barışçıl yollarla başa çıkma, yaşamdaki ilişkileri anlamlandırma, anlamaya dönük ifadeler olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı fark edilmektedir. Fakat ifade edilen hedef ve kazanılması beklenen davranışların dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği anlaşılmaktadır.

2006 Okul Öncesi Programındaki Barış Kavramına İlişkin Bulgular

Sosyal Duygusal Alan

Amaç 1: Kendini tanıyabilme

Kazanımlar

1-Belli başlı duyuşsal özelliklerini söyler.

Amaç 2:Duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1-Duygularını söyler.

2-Duygularının nedenlerini açıklar.

3-Duygularının sonuçlarını açıklar.

Amaç 3: Duygularını kontrol edebilme

Kazanımlar

1-Olumlu- olumsuz duygularını uygun şekilde ortaya koyar.

2-Yetişkin denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranır.

3-Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlar.

Amaç 4: Kendi kendini güdüleyebilme

Kazanımlar

1-Kendiliğinden bir işe başlar.

2-Başladığı işi bitirme çabası gösterir.

Amaç 5: Başkalarının duygularını fark edebilme

Kazanımlar

1-Başkalarının duygularını ifade eder.

2-Başkalarının duygularını paylaşır.

Amaç 6: Başkalarıyla ilişkilerini yönetebilme

Kazanımlar

1-Kendiliğinden iletişimi başlatır.

2-Grup etkinliklerine kendiliğinden katılır.

3-Grupta sorumluluk almaya istekli olur.

4-Aldığı sorumluluğu yerine getirir.

5-Kendisinin ve başkasının haklarına saygı gösterir.

6-Gerekli durumlarda nezaket sözcükleri kullanır.

7-Gerektiğinde lideri izler.

8-Gerektiğinde liderliği üstlenir.

9-Etkinliklerin süresine ilişkin yönergeye uyar.

10-Grup etkinliklerinin kurallarına uyar.

11-Gerekli durumlarda kararlılık gösterir.

Amaç 7: Hoşgörü gösterebilme

Kazanımlar

1-Hata yapabileceğini kabul eder.

2-Kendi hatalarını söyler.

3-Kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklar.

4-Başkalarının hatalarını uygun yollarla ifade eder.

5-Başkalarının hata yapabileceğini kabul eder.

Amaç 8: Farklılıklara saygı gösterebilme

Kazanımlar

1-Kendisinin farklı özellikleri ni kabul eder.

2-Başkalarının farklı özelliklerini kabul eder.

Amaç 9: Yaşamın iyileştirilmesinde ve korunmasında sorumluluk alabilme

Kazanımlar

1-Yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli olan kaynakları verimli kullanır.

2-Günlük yaşamdaki kurallara uyar.

3-Canlıların yaşama hakkına özen gösterir (Okul Öncesi Programı, 2006).

2006 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında, Sosyal Duygusal Alan ile İlgili Hedefler incelendiğinde, Amaç 1, 2, 3 ve 4'ün çocuklarda öznel farkındalığı geliştirme becerisine yönelik olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Aynı paralelde Amaç 5, 6, 7 ve 8 incelendiğinde, dışsal farkındalığı besleyici vurgulamalar olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı fark edilmektedir. Ancak ifade edilen amaç ve kazanımların dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği düşünülmektedir.

Dil Alanı

Amaç 4: Kendini sözel olarak ifade edebilme

Kazanımlar

1-Dinlerken, konuşurken göz teması kurar.

2-Sohbete katılır.

3-Belli bir konuda konuşmayı başlatır.

4-Belli bir konuda konuşmayı sürdürür.

5-Söz almak için sırasını bekler.

6-Duygu, düşünce ve hayallerini söyler.

7-Duygu, düşünce ve hayallerini yaratıcı yollarla açıklar.

8-Üstlendiği role uygun konuşur. (Okul Öncesi Programı, 2006).

2006 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında, Dil Alanı ile İlgili Hedefler incelendiğinde, Amaç 4'ün çocuklarda kendini keşfetme ve sözel olarak duygularını sağlıklı kabul edilen doğrultuda ortaya koyabilme becerisine dönük olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Ancak ifade edilen amaç ve kazanımlarının dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği vurgulanmaktadır.

Bilişsel Alan

Amaç 16: Belli durum ve olaylarla ilgili neden-sonuç ilişkisi kurabilme

Kazanımlar

1-Bir olayın nedenlerini söyler.

2-Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

3-Yarım bırakılan olayı, durumu, şiiri, öyküyü, şarkıyı vb. özgün bir şekilde tamamlar.

Amaç 18: Problem çözebilme

Kazanımlar

1-Problemi söyler.

2-Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.

3-Çözüm yolları içinden en uygun olanlarını seçer.

4-Seçilen çözüm yollarını dener.

5-En uygun çözüm yoluna karar verir.

6-Karar verdiği çözüm yolunun gerekçelerini açıklar (Okul Öncesi Programı, 2006).

2006 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında, Bilişsel Alan ile İlgili Hedefler incelendiğinde, Amaç 16'nın çocuklarda öğrendikleri ile yaşamı ilişkilendirme becerisine dönük olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Aynı şekilde Amaç 18'in çocuklarda sorunların üstesinden barış odaklı gelebilmeye dönük kazanımları olduğu görülmektedir. Ancak ifade edilen amaç ve kazanımlarının dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği söylenebilir.

2012 Okul Öncesi Programındaki Barış Kavramına İlişkin Bulgular

Bilişsel Gelişim

Kazanım 2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.

Göstergeleri

1-Nesne/durum/olayın ipuçlarını söyler.

2-İpuçlarını birleştirerek tahminini söyler.

3-Gerçek durumu inceler.

4-Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

Kazanım 17: Neden- Sonuç ilişkisi kurar.

Göstergeleri

1-Bir olayın olası nedenlerini söyler.

2-Bir olayın olası sonuçlarını söyler.

Kazanım 19: Problem durumlarına çözüm üretir.

Göstergeleri

1-Problemi söyler.

2-Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.

3-Çözüm yollarından birini seçer.

4-Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.

5-Seçtiği çözüm yolunu dener.

6-Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.

7-Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir (Okul Öncesi Programı, 2012).

2012 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında, Bilişsel Gelişim Alanı ile İlgili Kazanımlar incelendiğinde, Kazanım 2'nin çocuklarda muhakeme gücünü geliştirme becerisine yönelik olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Aynı şekilde programın amaçlarına bakıldığında, çocuklarda barışçıl bir şekilde çözüme odaklı olarak basamaklandırılmış problemler ile başa çıkmaya dönük amaçlara yer verildiği görülebilir. Ancak ifade edilen amaç ve kazanımlarının, dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği ifade edilebilir.

Sosyal Duygusal Gelişim

Kazanım 1: Kendisine ait özellikleri tanır.

Göstergeleri

1-Duyuşsal özelliklerini söyler.

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri

1-Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder.

2-Nesneleri alışılmışın dışında kullanır.

3-Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım 4: Bir olay ya da durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.

Göstergeleri

1-Başkalarının duygularını söyler.

2-Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.

3-Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.

Kazanım 5: Bir olay ya da durumla ilgili olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.

Göstergeleri

1-Olumsuz duygularını olumlu sözel ifadeler kullanarak açıklar.

2-Olumsuz duygularını olumlu davranışlarla gösterir.

Kazanım 6: Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.

Göstergeleri

1-Haklarını söyler.

2-Başkalarının hakları olduğunu söyler.

3-Haksızlığa uğradığında tepki verir.

4-Başkalarına haksızlık yapıldığında tepki verir.

Kazanım 8: Farklılıklara saygı gösterir.

Göstergeleri

1-Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler.

2-İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.

3-Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri

1-Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir.

2-Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.

3-Sorumluluklar yerine getirilmediğinde olası sonuçları söyler.

Kazanım 12: Değişik ortamlardaki kurallara uyar.

Göstergeler

1-Değişik ortamlardaki kuralların belirlenmesinde düşüncesini söyler.

2-Kuralların gerekli olduğunu söyler.

3-İstekleri ve kurallar çeliştiğinde kurallara uygun davranır.

4-Nezaket kurallarına uyar.

Kazanım 15: Kendine güvenir.

Göstergeleri

1-Kendine ait beğendiği ve beğenmediği özelliklerini söyler.

2-Grup önünde kendini ifade eder.

3-Gerekli durumlarda farklı görüşlerini söyler.

4-Gerektiğinde liderliği üstlenir.

Kazanım17: Başkalarıyla sorunlarını çözer.

Göstergeleri

1-Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer.

2-Arkadaşlarıyla sorunlarını çözemediği zamanlarda yetişkinlerden yardım ister.

3-Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır (Okul Öncesi Programı, 2002).

2012 tarihli Okul Öncesi Eğitim Programında, Sosyal Duygusal Gelişim Alanı ile İlgili Kazanımlar incelendiğinde, Kazanım 1, 3, 5, 10 ve 15'te çocukların kendilerini tanıması, olumlu benlik algısının ve içsel zekanın geliştirilmesine yönelik olduğu, doğrudan barış kavramını kazandırıcı bir hedef ifadesi bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca Kazanım 4, 6, 8, 12 ve 17'e bakıldığında, çocukların sosyal becerilerini geliştirici, gözlemsel farkındalıklarını arttırıcı kazanımların yer aldığı görülmektedir. Yine de ifade edilen amaç ve kazanımlarının dolaylı olarak barış kavramını kazandırmaya yönelik etki sağlayabileceği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1994, 2002, 2006 ve 2012 yıllarında hazırlanan okul öncesi eğitim programları, çocuk merkezli programlardır. Genel olarak programlarda yer alan amaçlar, öğrenme süreçleri ve değerlendirme süreçleri çocukların yaşlarına ve gelişim özelliklerine uygun, ilgileri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak oluşturulmuştur. İncelenen dört programda, okul öncesi çocuklarının fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel açıdan gelişimlerini

hedeflemiş ve çocukların bu gelişim alanlarında çok yönlü donanım kazanmalarını amaçlamıştır. 2006 yılı okul öncesi eğitim programında bulunan amaç ve kazanımlar, ilköğretim programında benimsenen ortak becerilerin tamamını içine alacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. 1994 ve 2002 yıllarında eğitim durumları şeklinde ifade edilen öğrenme- öğretme süreçleri, 2006 okul öncesi eğitim programında değişik yöntem ve teknikler kullanılarak ön planda öğrenmeyi merkeze alan etkinliklerden oluşturulmuştur. 2012 programında ise, kazanım ve göstergeler zenginleştirilmiş, eğitimsel rehberlik ve aile katılımı çok vurgulanmıştır. 1994, 2002, 2006 ve 2012 okul öncesi eğitim programlarında değerler eğitimine yönelik doğrudan amaç ve kazanımlara rastlanmamış, bağlantılı amaç ve kazanımlar yorumlanmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

1-1994, 2002, 2006 ve 2012 yıllarında geliştirilen okul öncesi eğitim programlarında, değerler eğitimi, barış kavramı ve duyu eğitimine yönelik amaç (kazanım) ve kazanımlara (göstergelere) yeterli ölçüde yer almadığı belirlenmiştir. Yeni geliştirilecek olan okul öncesi eğitim programlarında, bu alanlardaki gereksinimleri karşılayacak amaç (kazanım) ve kazanımlara (göstergelere) yer verilmelidir.

2-Eğitim programları arasında geniş farklılıklar olmasına rağmen, ortak olarak gözlenen özellikler hayata geçirilmelidir. Senemoğlu (1994)'nun çalışmasında gerçekleştirilmesi gereken ortak özellikler şöyle belirtilmiştir:

-Programda belirlenen hedefler gerçekleştirmelidir.

-Hedef ve kazanımlar, çocukların bireysel gereksinimlerine ve farklılıklarına uygun olmalıdır.

-Çocuğun yönlendirdiği etkinliklerle, öğretmenin yönlendirdiği etkinlikler arasında bir denge olmalıdır.

-İnsan ilişkilerine dayalı bir atmosferin gelişimi sağlanmalıdır.

-Okulöncesi eğitim kurumunun eğlenceli ve zevk alınan bir yer olması sağlanmalıdır.

-Anne babalar, çocukların eğitimine aktif bir şekilde katılmalıdır.

Yukarıda belirtilen maddeler, duyu eğitimine ve değerler eğitimine de ağırlık verilerek zenginleştirilmelidir.

3-Programlardaki temel hedef, bireylere problem çözme becerileri kazandırmak olmalıdır. Bunun için bireyleri çatışmaları yaratıcı, yapıcı ve barışçıl şekillerde çözecek becerilerle donatmalıdır (Sertel ve Kurt, 2004)

4-Eğitimciler çocukların yeni düşünceler ortaya koyabilmelerini ve sorunlara alternatif çözüm önerileri geliştirebilmelerini, arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde saygılı olabilmelerini, kendisiyle ilgili bir iç disiplin mekanizması geliştirebilmesini, toplumsal değerleri edinmesini sağlamaya çalışmalıdır (Deveci, Ay, 2009)

5-Programlarda barış kavramı, bireye sorunlara karşı farkındalık kazandıracak ve sorun çözme becerisini artıracak şekilde yerleştirilmelidir (Karaman-Kepenekçi, 2010)

6-Programlarda barış kavramının yanı sıra, dayanışma, yardımseverlik, sevgi, saygı, hoşgörü ve farklılıkları kabul etme gibi değerler de yer almalıdır.

KAYNAKLAR

Anasınıfı Programı, (1994). MEB, İstanbul: Esin Yayınevi.

Balat, G. (2012). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Çağlar, A. (2002). "Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi". *Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar,* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Deveci, Handan ve Ay, Tuğba Selanik, (2009). "İlköğretim Öğrencilerinin Günlüklerine Göre Günlük Yaşamda Değerler". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (6), 167-181.

Dökmen, Ü. (2005). *Küçük Şeyler*.... 4. Baskı, Ankara: Sistem Yayıncılık.

Düşek, N. (2008). *2006 Yılında Uygulamaya Konulan Okul Öncesi Eğitim Programı Hakkında İlköğretim Müfettişleri, Okul Öncesi Eğitim Veren Kurum Müdürleri ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Ordu İli Örneği).* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gelişli, Y. ve Yazıcı, E., (2012). " Türkiye'de Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Programlarının Tarihsel Süreç İçerisinde Değerlendirilmesi". *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi,29*, 85-93.

Güçlü, A, vd., (2003). *Felsefe Sözlüğü*, Ankara: Bilim Sanat Yay.

İmamoğlu, H. V, (2011). "Demokrasi Eğitiminin Bir Parçası Olarak Değerler ve Karakter Eğitimine İlişkin Geliştirilen Sınıf Stratejilerinin Değerlendirilmesi", USOS, Sivas.

Kamaraj, I. ve Kerem, E., (2005). "Erken Çocukluk Dönemi Barış Değerine Evrensel Bir Bakış". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1* (19), 9-21.

Kandır, Adalet (2002). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programlarının Hazırlanması,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Karaman Kepenekçi, Yasemin, (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Ulusal ve Uluslararası Barışa İlişkin Görüşleri", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 43* (2), 27-49.

Kurtdede, F, N, (2009). "Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri", *Kuramsal Eğitimbilim, 2* (2), 1-18.

Okul Öncesi Eğitim Programı, (36-72 Aylık Çocuklar İçin). (2002). MEB, Ankara: Ya-Pa Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitim Programı, (36-72 Aylık Çocuklar İçin). MEB, Ankara: Vize Yayıncılık.

Okul Öncesi Eğitim Programı. (2012). MEB, Ankara: Vize Yayıncılık.

Özgüven, E, (1994). *Psikolojik Testler,* Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Selçuk, Ziya, (1995). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Selçuk, Z., Kayılı, H., Okut, L., (2004). *Çoklu Zeka Uygulamaları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N, (1994)."Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlilikleri Kazandırmalıdır?" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*, 21-30.

Sertel, J. M. ve Kurt, G. (2004). *Winpeace Barış Eğitimi Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: Ekspres Basım.

Şıvgın, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Denizli İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE 48-60 AYLIK ÇOCUKLARA GERİ DÖNÜŞÜM KAVRAMININ KAZANDIRILMASI

Doç. Dr. Rengin Zembat Uzm. Arş.Gör. Duygu Şallı
Marmara Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü
rzembat@marmara.edu.tr duygu.salli@marmara.edu.tr

ÖZET:

Bu araştırmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile; okul öncesi kurumlara devam eden 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramının kazandırılmasının etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu; İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde yer alan Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimine devam eden 48-60 aylık 30 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen çocukların yanıtladıkları Geri Dönüşüm Kontrol Listesi, ailelerin ve öğretmenlerin çocukların geri dönüşüm kazanımlarını değerlendirdikleri Geri Dönüşüm Değerlendirme Formu kullanılmıştır.

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile, 48-60 aylık çocuklara geri dönüşüm kavramını kazandırmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmacı tarafından proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayanarak hazırlanan geri dönüşüm programının 48-60 aylık çocukların geri dönüşüm kavramının geliştirmesine etkilerini incelemek için ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modelli bir araştırma yürütülmüştür. Deney grubundaki çocuklar, 8 hafta süresince her gün proje tabanlı öğrenme yöntemiyle hazırlanan geri dönüşüm programına katılmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programının etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: çevre eğitimi, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, geri dönüşüm, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT:

Searching the effect of the Project based approach on recycling information of 48-60 month children builds up (constitutes) the purpose of this study.

The study group was made up of 30 children attending Prof. Dr Ayla Oktay Preschool Education and Practicing Kindergarten Center located in Marmara University in Kadıköy, Istanbul. As data collection tool, child recycling control list, developed by the researcher and answered by children, was used and also, recycling evaluation form was used in which families and teachers evaluated the recycling acquisition of the children.

In this study, the effect of the Project based on the approach on the children attending pre-school institutions was analyzed. For this purpose, in order to study the effects on developing of the concept of 48-60 month children's recycling concept, an experimental research model based study with pre-test and last test was conducted. Children in the experiment group took part in the Recycling Programme prepared through Project based learning method for eight weeks.

In the research concept, for all the statistic process SPSS 15.0 package programme was used.

Key Words: environmental education, project-based learning approach, recycling, pre-school education

1. GİRİŞ

Çocuk ilköğretime başladığında gelişiminin büyük bir kısmını tamamlamış olduğundan, örgün eğitim yaşı; çocuğun öğrenme gereksinimlerine eğilmek için çok geçtir. Bu nedenle yaşam boyu sürecek olan öğrenmenin temeli okul öncesi dönemde atılmalıdır (Güneysu, 2001:23). İşte şimdi erken çocukluk eğitmenlerinin çevresel sorunlara yönelik toplumsal endişelere yetişip ayak uydurma ve bir farklılık yaratma kapasitemizin olduğu alanlarda liderlik rolü üstlenme zamanıdır (Davis,1998: 117-123). Bu eğitim için en uygun zaman ise; çocukların hareket ve düşünceleri bakımından sürekli bir gelişme içinde bulundukları, onların merak duyarak çevreyi tanımaya çalışmaları bilimsel sürecin özünü oluşturan araştırma, sorgulama ve keşfetme becerilerini kullandıkları ve geliştirdikleri zaman dilimi olan okul öncesi dönem olmalıdır (Köksal, Alpagut, 2004: 214). Bu çerçevede bakıldığında; insan, doğa ve çevre arasındaki uygun bağlantıyı yaratmanın gerekliliği ve bu konuda kapsamlı bir eğitim verilmesi de okul öncesi yaşı kadar küçük çocukları içermelidir; çünkü okul öncesi dönemde çocuklara sağlanamayan canlı-merkezli çevre eğitimi ileri yaşlarda verilse dahi olumlu çevre tutumu geliştirmede beklenilen etkiyi yaratmayabilir. (Taşkın ve Şahin,2008: 1). Ancak erken yaşlarda kendisiyle, çevresiyle doğayla yaşadığı olumlu deneyimleri, dünyayı değerlendiriş biçiminin temellerini oluşturacaktır (Karmozyn, Scalise, Trostle,1993, 225-230).

Ayrıca okullarda öğrencilerin bağımsız, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, özgüven sahibi, karşılaştığı problemleri çözebilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerekir (Çakallıoğlu,2008: 67). Günümüzde, popüler bir yaklaşım olarak kullanılan ve uzun bir geçmişe sahip olan, John Dewey'in eğitime ilişkin görüşleri doğrultusunda şekillenen proje yaklaşımı, çocuğun çeşitli kaynakları kullanarak grup içinde işbirliğine dayalı, derinlemesine araştırma ve inceleme yapma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca, bu yaklaşım sürekli yaşantı gerektiren etkinlikler yoluyla öğrenmenin daha da zenginleşmesini sağlamaktadır (Anlak, 2004).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile okul öncesi çocuklarıyla ilgili yapılan çalışmalar literatür bilgilerini destekler niteliktedir.

Canoğlu (2007) araştırmasında deney grubuna verilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, okul öncesi eğitime devam eden öğrencilerin sezgisel matematik yeteneğini, eğitim öncesi belirlenen düzeylere göre anlamlı derecede yükseldiğini bulmuştur.

Street (1993), proje yaklaşımının öğretmen ve çocukların işbirliği içinde çalışma yapmasına olanak sağladığını böylece çocukların bilişsel, sosyal anlamda geliştiğini savunmaktadır. Projeler sırasında çocuklar ilgi duydukları konularda detaylı çalışma olanağına sahip olurlar. Çalıştığı konular ile ilgili olarak sorularını ve fikirlerini aktif olarak birleştirirler.

Erdoğan (2007), Wolk (1994), Demirhan ve Demirel (2003), un proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanımının anlamlı şekilde katkısı olduğunu ve başarıyı arttırdığını belirten çalışmaları ortaya konulan bu sonuçları destekler niteliktedir. Bu sonuçlara göre; proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile kişilere; araştırma becerileri, düşünme becerileri, gerçekçi problemlerle uğraşma isteği, bir ürün ortaya çıkarmanın sorumluluğunu alma gibi beceri ve özellikler kazandırma konusunda katkı sağladığı için eğitim programlarının oluşturulması, geliştirilmesi ve yenilenmesi çalışmalarında, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve yaklaşımın felsefesinden yararlanılmalıdır.

Bu öğrenme yaklaşımında; özellikle okul öncesi öğrencileri keşfetmeye, incelemeye, deneye teşvik edilirler. Bu öğrencilerin öğrenme sevgisini geliştiren ve doğal meraklarını besleyen vazgeçilmez bir unsurdur. Bu yaklaşıma erken başlamak daha büyük başarılar sağlar; çünkü 21.yy için gerekli olan becerileri geliştirir. Bu yaklaşımın uygulamasına ne kadar erken başlarsak çocuklar becerilerini kavramada ve proje tabanlı öğrenmenin evrelerinde o kadar başarılı olacaklardır (Bell, 2010).

Bu sebeple çocukların yaparak yaşayarak, probleme çözüm üreterek, deneyerek, sonuçları bizzat görerek katılacakları proje yaklaşımıyla hazırlanan bir programın, çocukların çevreyle ilgili sorunları idrak edip çevre kavramlarından biri olan geri dönüşüm kavramı hakkında bilgi sahibi olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okul öncesi kurumlara devam eden 48-60 aylık çocuklara proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programı uygulanarak çocuklarda geri dönüşüm kavramının kazandırılması araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2.AMAÇ

Araştırmanın temel amacı; 48-60 aylık çocuklara yönelik proje tabanlı geri dönüşüm kavram programının etkisinin belirlenmesidir.

Bu amaca ulaşmak için cevapları aranan sorular şunlardır:

1.Deney grubu öğrencilerinin kendi aralarında ve deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası geri dönüşüm bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.Deney grubu öğrencilerinin öğretmenleri ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlerinin çocuklarının geri dönüşüm bilgileri hakkındaki görüşlerinin uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.Deney grubu öğrencilerinin aileleri ile kontrol grubu öğrencilerinin, ailelerinin çocuklarının geri dönüşüm bilgileri hakkındaki görüşleri arasında uygulama sonrası anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.Deney grubu öğrencilerinin geri dönüşüm bilgileri uygulama sonrası çocukların cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

5.Deney grubu öğrencilerinin geri dönüşüm bilgileri uygulama sonrası annelerinin ve babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmada ön test–son test deneme modeli kullanılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde yer alan Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama birimine devam eden 48-60 aylık 30 çocuk oluşturmuştur.

2.2. Veri Toplama Araçları

Geri Dönüşüm Kavramı Kontrol Listesi (Çocuk)

Araştırmacı tarafından 48-60 aylık çocukların geri dönüşüm kavramını ölçmeye yönelik hazırlanmış olan kontrol listesi 2 tanesi resimli olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır.Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Güvenirliliği için Kuder Richardson testi yapılmış; KR:20; 79 olarak belirlenmiştir.

Çocuk Geri Dönüşüm Kavramı Kontrol Listesi (Anne-Baba)

Araştırmacı tarafından 48-60 aylık çocukların geri dönüşüm kavramını ölçmeye yönelik anne babalar için hazırlanmış olan kontrol listesi toplam 31 sorudan oluşmaktadır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Güvenirliliği; Cronbach Alpha testi uygulanmış Alpha; 957 olarak belirlenmiştir.

Çocuk Geri Dönüşüm Kavramı Kontrol Listesi (Öğretmen)

Araştırmacı tarafından 48-60 aylık çocukların geri dönüşüm kavramını ölçmeye yönelik öğretmenler için hazırlanmış olan kontrol listesi toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Güvenirliliği; Cronbach Alpha testi uygulanmış Alpha; 957 olarak belirlenmiştir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Geri Dönüşüm Kavramı Eğitim Programı

Araştırmada çocukların geri dönüşüm kavramını kazanmalarını desteklemek için araştırmacı tarafından "proje tabanlı yaklaşımla geri dönüşüm eğitim programı" hazırlanmıştır. Eğitim programının uygulaması için; sekiz hafta boyunca her güne etkinlikler planlanmıştır. Hazırlanan program 6 alt başlık (atık gıdalar, kıyafetler, kağıtlar, camlar, kutular, geri dönüşüm) halinde 8 haftada deney grubunun öğretmeni tarafından uygulanmıştır.

2.3. Uygulama

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan geri dönüşüm kavramı eğitim programı uygulanmadan önce çocuklara, anne- babalara ve öğretmenlere geri dönüşüm kavramı kontrol listeleri ön test olarak uygulanmıştır. Programın uygulamasından sonra ise çocuklara,anne- babalara ve öğretmenlere geri

dönüşüm kavramı kontrol listeleri son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket program kullanılarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Tablo 1: Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Geri dönüşüm Kavramı Kontrol Listesi (GDKKL) 'nden Aldıkları Ön Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	*N*	*ST*	*SO*	*U*	*z*	*p*
Deney	15	189,00	12,60	69,000	-1,901	,057
Kontrol	15	276,00	18,40			
Toplam	30					

Grupların uygulama öncesi bilgi düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir (z= -1, 901, p>0, 05)

Tablo 2: Deney Grubu ve Kontrol Grubunun GDKKL Son test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	*N*	*ST*	*SO*	*U*	*z*	*p*
Deney	15	343.00	22,87	2	-4,639	000
Kontrol	15	122.00	8,13			
Toplam	30					

Gruplar arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır (z=-4, 639, p<0, 05).

Tablo 3: Deney Grubunun Uygulama Öncesi Ve Sonrası GDKKL Testi Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Son test- Ön test	*n*	*SO*	*ST*	*z*	*p*
Negatif Sıra	0	,00	,00	3,471	,001
Pozitif Sıra	15	8,00	120,00		
Eşit	0				

Analiz sonuçları araştırmaya katılan deney grubundaki çocukların GDKKL testinden aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (z=3, 471, p< .05).

Tablo 4: Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenleri İle Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenlerinin Çocuklara Yönelik GDKKL Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	*N*	*ST*	*SO*	*U*	*z*	*p*
Deney	15	345,00	23,00	,000	-4,670	,000
Kontrol	15	120,00	8,00			
Toplam	30					

Öğretmenlere uygulanan öğrenci geri dönüşüm kavramı kontrol listesinden almış oldukları son test puanlarının, sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır (z=-4, 670, p<0, 05).

Tablo 5:Deney Grubu Öğrencilerinin Aileleri ve Kontrol Grubu Çocuklarının Ailelerinin Çocuklara Yönelik GDKKL Son Test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	*N*	*ST*	*SO*	*U*	*z*	*p*
Deney	15	345,00	23,00	,000	-4,673	,000
Kontrol	15	120,00	8,00			
Toplam	30					

Ailelere uygulanan öğrenci geri dönüşüm kavramı kontrol listesinden almış oldukları son test puanlarının, sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.(z=-4, 673, p<0, 05).

Tablo6:Deney Grubunun Cinsiyete Göre Son test Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Grup	*N*	*ST*	*SO*	*U*	*z*	*p*
Kız	7	68,50	9,79	15,500	-1,493	,136
Erkek	8	68,50	6,44			
Toplam	15					

Deney grubundaki çocukların son test puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (z=-1, 493, p>0, 05).

Tablo 7: GDKKL' nın Son test Puanlarının Deney Grubu Anne Eğitim Durumuna Göre Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	*SO*	X^2	*sd*	*p*
Geri dönüşüm	Lise ve altı	6	6,00	2,042	2	,360
	Üniversite	5	9,10			
	Yüksek lisans ve Doktora	4	9,63			
	Toplam	15				

Deneysel işlem sonrası deney grubundaki çocukların annelerinin eğitim durumu değişkenine göre; istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (p,360).

Tablo 8: GDKKL'nin Son test Puanlarının Deney Grubu Baba Eğitim Durumuna Göre Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	*N*	*SO*	X^2	*sd*	*p*
Geri dönüşüm	Lise ve altı	4	4,50	3,366	2	,186
	Üniversite	7	9,36			
	Yüksek lisans ve Doktora	4	9,13			
	Toplam	15				

Deneysel işlem sonrası, deney grubundaki çocukların babalarının eğitim durumu değişkenine göre; istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır (p,186).

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan eğitim programını alan çocuklarla bu eğitimi almayan çocukların uygulama öncesi ve sonrası sonuçlarına göre; deney grubundaki çocukların geri dönüşüm bilgilerinin arttığı ortaya çıkmıştır (z:,690,p>,05).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile okul öncesi çocuklarıyla yapılan farklı çalışmalar da araştırmadaki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bryant ve Hungerford (1979)'un anaokulu çocuklarıyla ve Jaus'un 3. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda çevresel eğitim alan çocukların, çevresel eğitim almayan çocuklara göre çevresel bilgi, tutum ve davranışlarındaki değişme daha fazla olmuştur (İşyar, 1999).

Maral (1984), Korkmaz (2002), Yaman (2000), Saban (2003)'ün proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanımının anlamlı şekilde katkısı olduğunu ve başarıyı arttırdığını belirten çalışmaları araştırmada elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir. Bu sonuçlar da gösteriyor ki; öğrencilerin hazır bilgiyi kullanmak yerine araştırıp, sorgulayıp, fikirler yürüterek bilgiler edinmelerini sağlayan proje tabanlı öğrenme yaklaşımı bilgi düzeylerinin artmasında etkili olmuştur (Akt; Çakallıoğlu,2008).

Deney grubu öğrencilerinin öğretmenleri ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlerinin çocuklarının geri dönüşüm bilgileri hakkındaki görüşlerine bakıldığında; deney grubu öğrencilerine uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin geri dönüşüm kavramının kazanımlarını geliştirmede etkili olduğu bu etkililiğin de öğretmenler tarafından gözlemlendiği söylenebilir.

1995 yılında Tretten ve Zachariou'nun öğretmenler ve ailelere proje tabanlı öğrenme yaklaşımını değerlendirmeleri üzerine yapılan çalışmalarındaki bu yaklaşımla ilgili olumlu sonuçları ile araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin kişisel raporlarına göre; proje tabanlı öğrenme ile öğrencilerin öğrenmeye olan tavırlarında, çalışma alışkanlıklarında, problem çözme becerilerinde ve kendilerine olan güvenlerinde çeşitli olumlu gelişmeler ortaya çıktı. "Hem bireysel hem grupla çalışan öğrenciler, etkili, çalışma alışkanlıklarını kullandıklarında ve eleştirisel düşünmeyi ilgili projelerde problem çözmek için çözüm bulma ve yaratma da uyguladıklarında kendilerini daha güçlenmiş hissettiler. Bu üretici çalışmada, öğrenciler kendi çalışma alışkanlıklarını, kendi düşünme becerilerini ve kendi üretkenliklerini öğrendiler ve güçlendirdiler. Bu süreç boyunca öğrencilerin yeni bilgi, beceri ve pozitif davranışlar edindikleri gözlendi (Thomas, 2000: 18-35).

Deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramı başarı puanları çocukların cinsiyetine göre farklılığına bakıldığında deney grubuna verilen eğitimle çocukların gelişim düzeyleri arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Yapılan çalışmalar, cinsiyetin çevresel tutum üzerinde etkili olduğunu, kızların erkeklere göre çevresel sorunlara daha çok ilgi gösterdiklerini ve çevreye karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Alp ve diğ., 2006; Uzun, 2005).

Erol ve Gezer (2006), yaptıkları araştırmada ilköğretim bölümünde okuyan öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevre ve çevre sorunlarına karşı tutumlarının genel olarak zayıf olduğunu, ayrıca kız öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamışlardır.

Deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramı bilgisi anne eğitim durumuna göre farkına bakıldığında eğitimi alan çocukların annelerinin eğitim durumu; onların Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Hazırlanan Geri dönüşüm Kavramları Eğitim Programından daha fazla ya da daha az yararlanmalarına neden olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusuyla benzerlik gösteren Burcu Çabuk'un 2001 yılında okul öncesi çocukların çevresel farkındalıkları isimli araştırmasında; çocukların çevre ile ilgili konuları kavramalarında anne ve babanın eğitim durumlarının etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin geri dönüşüm kavramı bilgileri baba eğitim durumuna göre farkına bakıldığında eğitimi alan çocukların babalarının eğitim durumu onların proje tabanlı geri dönüşüm kavramları eğitim programından daha fazla ya da daha az yararlanmalarına neden olmadığı söylenebilir.

2008 yılında Taşkın ve Şahin'in çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar isimli araştırmasında ise; çocukların çevre ile ilgili bilinçlerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine göre faklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Sonucunda farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve farklı yerleşim birimlerinde yaşayan altı yaş grubu çocukların çevre kavramını farklı algıladığı görülmüştür. Ayrıca çocukların çevre kavramını algılayışları özellikle yaşamlarında var olmasını istedikleri metalara bağlı olarak daha çok materyalistik değerleri işaret etmektedir. Orta-üst gelir grubundan gelen ailelerin çocukları çevre kavramının küresel ya da yerel bir problem olduğunun farkında iken gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları bu farkındalıktan uzak görünmektedirler.

5. ÖNERİLER

1. Çocuklara birçok olumlu kazanım sağlayan proje tabanlı öğrenme yönteminden eğitim sürecinde yararlanılmalıdır.

2.Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre gerçekleştirecek olan uygulamalarda öğretmenler ve aileler için yaklaşımla ilgili yeterli alt yapının sağlanmasına yönelik eğitim seminerleri düzenlenmelidir.

3.Okul öncesi öğretmen yetiştirme eğitim programlarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve çevre eğitimi derslerine yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Alp, E. , Ertepınar, H. , Tekkaya, C. ve Yılmaz, A.(2006). *İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgileri üzerindeki bir çalışma*. VII. Ulusal Fen bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi Özetler Kitabı. Ankara: Palme Yayıncılık, (s.110).

Anlak, Ş., Yılmaz, H. (2004). Kuramsal bakış açısıyla proje yaklaşımı. *Eurasian Journal of Educational Research, 17*,17

Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future.* The Clearing House, 83: 39–43, C_ Taylor & Francis Group, LLC ISSN: 0009-8655 print DOI: 10.1080/00098650903505415,USA.

Çakallıoğlu, S.N. (2008). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen bilgisi öğretiminin akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, (s.67).

Canoğlu, M. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş grubu çocuklarda proje tabanlı öğrenmenin sezgisel matematik becerilerine etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, (s.98).

Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal, 26(2),* 117-123

Demirhan, C., Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(5),48-61

Erdoğan, G. (2007).*Çevre eğitiminde küresel ısınma konusunun öğrenilmesinde proje tabanlı öğrenmenin etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, (s.69-70).

Erol., G.H, Gezer, K. (2006). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına çevreye ve çevre sorunlarına yönelik tutumları. **International Journal of Environmental & Science Education, 1(5),** 65

Güneysu, S.(2001). Neden erken çocukluk eğitimi? *Çoluk Çocuk Dergisi*, (2), 22-23.

İmar, N. (2008).*İlköğretim fen ve teknoloji öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumuna etkisinin araştırılması,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, (s.82)

İşyar, N. (1999). *İlköğretim öğrencilerinin olumlu çevresel tutumlarının yaş vesosyo-ekonomik düzeye göre değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, (s.2).

Karmozyn, P., Scalise, B., Trostle, S. (1993). A Better Earth: *Let it Begin With me!* Childhood Education, v69, pp.225-230.

Köksal, E.A., Alpagut, B. (2004). *Okul öncesi fen eğitiminde cep müzesine bir örnek*. Oya Ramazan, Rengin Zembat, Gülçin Güven, Özgür Şimşek, Kadriye Efe, Esin Dibek (Ed.), *1. uluslararası okul öncesi eğitim kongresi* (s.214). İstanbul: Ya-pa,

Street, M. (1993). "What's So New About The Project Approach", ChildhoodEducation, Vol: 70, Number: 1, 1993, pp: 25-29.

Taşkın, Ö. , Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23),* 1

Thomas, J.W, Ph.D. (2000). A Review of research on Project-based learning *The Autodesk Foundation 111. Mclnnis Parkway San Rafael,* California, USA, pp.18,35

Wolk, S. (1994). Project Based Learning: Pursuits with a Purpose. *Educational Leadership, 52*(3), 42-45, USA.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK SEVME DÜZEYLERİNİN SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF PRESCHOOL TEACHERS' LEVEL OF CHILDREN'S LIKING IN TERMS OF SOCIODEMOGRAFIC VARIABLES

Yrd. Doç. Dr. Ender DURUALP
Öğr.Gör. Nazan ÜNAL
Çankırı Karatekin Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, ÇANKIRI
endora2212@hotmail, nznunal@hotmail.com

ÖZET

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin sosyodemografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve anasınıflarında çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Örneklem seçimine gidilmemiş ve araştırmaya 53 okul öncesi öğretmeni alınmıştır. Veriler "Genel Bilgi Formu" ve Barnett ve Sinsini (1990) tarafından geliştirilen ve Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye adapte edilen "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testlerinden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, mesleği isteyerek seçenlerin ve çocuklarla ilgili çalışmalara gönüllü katılanların çocuk sevme puan ortalamalarının yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,05$).

Anahtar kelimeler: Çocuk sevme, okul öncesi öğretmeni, sosyodemografik değişkenler, mesleki özellikler

ABSTRACT

The objective of the research is to examine the level of children's liking of the preschool teachers in terms of sociodemografic variables. The population of the research consists of the working preschool teachers in the preschools under the Ministry of National Education in the provincial center of Çankırı. The sampling was not determined and 53 preschool teachers participated in this research. The data were collected with the "General Information Form" and "Barnett Children's Liking Scale" developed by Barnett and Sinsini (1990) and adapted Turkish by Duyan and Gelbal (2008). Kolmogorov-Smirnov, Mann Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used in the data analysis. The analyses revealed that the preschool teachers who choose the profession willingly and participate in voluntary to work with children have higher children's liking on average ($p<0,05$).

Keyword: Liking children, preschool teacher, sociodemographic variables, professional features

1. GİRİŞ VE AMAÇ

Okul öncesi dönem olarak adlandırılan sıfır- altı yaş dönemi, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği dönemdir. İnsan yaşamında böylesine önemli olan bu yılların en iyi biçimde değerlendirilmesi ve çocuğa nitelikli bir okul öncesi eğitimin sunulması gerekmektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitimin niteliğini arttırmak, en etkili biçimde düzenlemek ve tüm yaş grubuna hizmet edecek biçimde yaygınlaştırmak çok önemlidir (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2003; Oktay, 2007).

Okul öncesi eğitimin önemi günümüzde herkes tarafından kabul edilmekte ve okul öncesi eğitim aile ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilmektedir. Özellikle artan nüfus, hızlı şehirleşme, ebeveynin eğitim seviyesinin yükselmesi ve kadının çalışma hayatında yer alması gibi nedenlerden dolayı okul öncesi eğitim kurumlarına duyulan ihtiyaç geçmişe oranla bugün daha fazla artmıştır. Okul öncesi eğitim kurumları kurum hizmetini okul, aile ve öğretmen işbirliği içinde vermektedir. Okul öncesi öğretmeni de bu işbirliğinin sağlanmasında en önemli kişidir (Akkurt, 2008; Erdem ve Duyan, 2011; Taylor, 2006).

Okul öncesi öğretmeni çocuğun yaşamında anne ve babasından sonra gelen en önemli kişidir. Çocuk öğretmen yardımıyla bir yandan çeşitli bilgi ve beceriler kazanırken, diğer yandan onun düşüncelerinden, duygusal tepkilerinden, değerlerinden, alışkanlıklarından, tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitimde görevli bir öğretmenden alan bilgisinin yanı sıra bir takım kişisel özelliklere de sahip olması beklenmektedir. Öğretmenin mesleğini severek yapması, çocuklara karşı ilgi ve tutumu ve özellikle çocukları sevmesi bu beklentilerden en önemli olanlarıdır (Aral, Kandır ve Can-Yaşar, 2001; Barnett ve Sinisi, 1990). Bir çocuğu sevmek, karşılıksız sevginin en kabullenilmiş şekillerinden biridir.Başarılı bir öğretim için motive edici bir ortamın sağlanması ve çocukları sevmek büyük önem taşımaktadır. Ergün ve Özdaş (1999) çalışmalarında çocukları ve öğretmeyi sevmeyen insanların öğretmen olmaması gerektiğini vurgularken, Marso ve Pigge (1994) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmada çocuklarla çalışmayı sevmenin öğretmen olmaya karar vermede en önemli değişken olduğunu saptamışlardır (Akt. Duyan ve Gelbal, 2008). Lasley (1980), okul öncesi öğretmenliğini meslek olarak seçecek kişilerde çocuk sevme durumunun önemli bir koşul olduğunu vurgulamış ve son yıllarda etkili öğretmenlikle ilgili çalışmalarda çocukları sevip sevmeme, sevecen olma gibi kişilik özelliklerine de değinildiğini belirtmiştir (Akt. Saltalı ve Erbay, 2013). Ancak okul öncesi eğitimde çalışan öğretmenler işlerinin gereği çocuklarla olan yoğun iletişimleri, çocukların gelişimlerine ve davranışlarına olan dikkatli gözlemleri, sınıflarında aralıksız eğitim sürdürmeleri, sınıflardaki çocuk sayısının fazla olması gibi birtakım nedenlerden dolayı hem fiziksel hem de ruhsal olarak yorulmakta ve bu durumda kimi zaman çocuk sevme düzeylerini etkileyebilmektedir (Cooper, 2001; Akkurt, 2008; Akyüz, 2000). Bu düşünceden hareketle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin bazı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini incelemek amaçlanmıştır.

2. MATERYAL VE METOD

2.1. Araştırmanın amacı ve tipi

Araştırma Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılık yaratıp

yaratmadığının incelenmesi amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Araştırmada bağımlı değişken öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri, bağımsız değişken ise yaş, cinsiyet, öğrenim, medeni durum, çocuk sayısı, hizmet süresi, çalışma saati, sınıftaki çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçme durumu ve nedeni, çocuklar ile ilgili haberleri, kitaplar takip etme ve gönüllü çalışmalara katılma durumudur.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiş, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenler dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda veri toplama araçlarını tam olarak dolduran ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 53 okul öncesi öğretmeni araştırmaya alınmıştır.

Çankırı Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre; il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokullarında çalışan öğretmen sayısı 36, ilkokullar bünyesindeki anasınıflarında görev yapan öğretmen sayısı 29 olmak üzere toplam okul öncesi öğretmen sayısı 65 olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenler hakkındaki bazı bilgileri toplamak amacıyla "Genel Bilgi Formu", çocuk sevme düzeylerini değerlendirmek için Barnett ve Sinsini (1990) tarafından geliştirilen ve Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye adapte edilen "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği" kullanılmıştır.

Genel Bilgi Formu, araştırmaya alınan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğrenim ve medeni durumu, çocuk sayısı, hizmet süresi, çalışma saati, sınıftaki çocuk sayısı, mesleği isteyerek seçme durumu ve nedeni, çocuklar ile ilgili haberleri-kitapları takip etme ve gönüllü çalışmalara katılma durumu ile ilgili özellikleri belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Barnett Çocuk Sevme Ölçeği, Barnett ve Sinsini (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilmiş, Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçeye uyarlanıp geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış bir değerlendirme aracıdır. Ölçekte bireylerin çocukları sevme durumunu belirlemeye yönelik on dört madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 14-98 arasında değişmektedir. Barnett Çocuk Sevme Ölçeği 0,93 düzeyinde iç tutarlılığa sahiptir ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı 0,91 olarak belirlenmiştir. Ölçekte maddelerde belirtilen ifadelere, bireylerden "Hiç katılmıyorum" yanıtından, "Tamamen katılıyorum" yanıtına kadar değişkenlik gösteren yedi derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Çocukları sevmeyi belirlemeye yönelik maddelerden dördü olumsuz (3, 6, 10 ve 13. maddeler) onu olumlu anlam taşımaktadır. Olumlu maddeler puanlanırken "Tamamen katılıyorum" yanıtı "7" ile ve "Hiç katılmıyorum" yanıtı "1" ile puanlanmaktadır. Olumsuz maddelerin puanlanmasında da "Hiç katılmıyorum" yanıtı "7" ile "Tamamen katılıyorum" yanıtı "1" ile puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, insanların çocukları daha fazla sevdikleri; düşük puanlar ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Barnett ve Sinsini, 1990; Duyan ve Gelbal, 2008).

2.4. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırma öncesinde, Çankırı Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yazılı izinler alınmıştır. Kurum yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanarak işbirliği sağlanmıştır. Araştırma sırasında veri toplama formları uygulanmadan önce öğretmenlere araştırma konusunda bilgi hem sözel ve hem yazılı bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır.

2.5. Veri Toplama Yöntemi

Çalışma için gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmaya alınan öğretmenlere 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında, 4 Mart-12 Nisan 2013 tarihleri arasında veri toplama araçları uygulanmıştır. Öncelikle öğretmenlere araştırma ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, sonrasında ölçeklerin öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Uygulama öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek yapılmış ve ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Doldurulan ölçekler incelenmiş ve öğretmenler tarafından tam olarak doldurulmayan ölçekler çalışma kapsamına alınmamıştır.

2.6. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler değerlendirilerek istatistiksel analizleri SPSS 16 istatistik programında yapılmıştır. Araştırmaya alınan öğretmenlere uygulanan Genel Bilgi Formu değerlendirilerek betimsel özellikler yüzdeler halinde sunulmuştur. Çocuk Sevme Ölçeği kullanılarak toplanan verilerin analizinde; aritmetik ortalama ve nonparametrik istatistiksel analizler kullanılmıştır. Verilerin analiz yöntemi normallik testi sonuçlarına göre belirlenmiştir. Araştırma grubunun sayı olarak 50'den fazla olması nedeni ile Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (test istatistik=0,905, sd=53, p=0,000). Test sonucunun istatistiksel açıdan anlamlı çıkması öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların normal dağılım göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2008). Buna göre öğretmenlere ait bazı özelliklerin çocuk sevme düzeylerini etkileyip etkilemediklerini belirlemek için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır (Bayram, 2009; Büyüköztürk 2008).

3. BULGULAR

Araştırmaya alınan okul öncesi öğretmenlerinin bazı sosyodemografik ve mesleki yaşamlarına ait özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 32,57±7,92, çocuk sayısı ortalaması 1,42±0,62, hizmet yılı ortalaması 8,57±8,46, görev yaptıkları sınıflarındaki çocuk sayısı ortalaması 18,15±4,43 olarak bulunmuştur. Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması ise 88,87±7,34'tür. Öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 1. Araştırmaya alınan öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerine ait dağılımlar

Özellikler	N	%
Cinsiyeti		
Erkek	3	5,7
Kadın	50	94,3
Yaşı		
20-30 yaş arası	22	41,5
31-40 yaş arası	22	41,5
41 yaş ve üzeri	9	17
Medeni durumu		
Bekar	11	20,8

Evli	42	79,2
Öğrenim durumu		
Önlisans	7	13,2
Lisans	46	86,8
Çocuk sahibi olma durumu		
Var	31	58,5
Yok	22	41,5
Çocuk sayısı (n=31)		
1 çocuk	20	64,5
2 çocuk	9	29
3 çocuk	2	6,5

Tablo 2. Araştırmaya alınan öğretmenlerin mesleki özelliklerine ait dağılımlar

Özellikler	N	%
Hizmet süresi		
1-3 yıl arası	10	18,9
4-6 yıl arası	25	47,2
7-10 yıl arası	5	9,4
11 yıl ve üzeri	13	24,5
Çalışma saati		
Tam gün	19	35,8
Yarım gün	34	64,2
Sınıftaki çocuk sayısı		
11-20 çocuk	34	64,2
21 ve üzeri (21-27)	19	35,8
Maaş durumu		
Yeterli buluyorum	22	41,5
Yeterli bulmuyorum	31	58,5
Meslek seçimi		
İsteyerek seçtim	48	90,6
İstemeyerek seçtim	5	9,4
Mesleği seçme nedeni		
Bu mesleği seviyorum	26	49,1
Sınav sistemi nedeni ile başka şansım yoktu	14	26,4
İş garantisi nedeni ile tercih ettim	13	24,5
Tekrar seçme durumu		
Evet, Yine okul öncesi öğretmeni olurum	41	77,4
Hayır, yeniden okul öncesi öğretmeni olmam	12	22,6
Çocukla ilgili haber takip etme		
Evet	53	100
Çocukla ilgili kitap okuma		
Evet	49	92,5
Hayır	4	7,5
Çocukla ilgili kurum ve kuruluşlara katılma		
Evet, gönüllü katılırım	32	60,4
Hayır, katılmam	21	39,6

Tablo 3. Araştırmaya alınan öğretmenlerin ölçeğe verdikleri yanıtlara ait dağılımlar

Çocuk Sevme Ölçeği Maddeler	X±sd	En düşük puan	En yüksek puan
1. Çocukları oyun oynarken izlemekten keyif alırım.	6,26±0,98	2	7
2. Bir çocuğu tanımaktan mutluluk duyarım.	6,53±0,72	3	7
3. Çocuklarla konuşmaktan hoşlanmam.	6,38±1,63	1	7
4. Çocukları kucaklamaktan mutluluk duyarım.	6,59±0,75	3	7

5. Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.	6,77±0,47	5	7
6. Etrafımda çocukların olmasından hoşlanmam.	6,34±1,66	1	7
7. Çocukları parkta oynarken izlemekten keyif alırım.	6,19±1,16	1	7
8. Çocuklarla birlikteyken zamanın nasıl geçtiğini fark etmem	6,08±1,11	1	7
9. Çocukların birbirleriyle konuşmalarını dinlemekten hoşlanırım.	6,55±0,70	4	7
10. Çocuklar rahatsızlık vericidir.	6,77±0,64	3	7
11. Bir çocuğun gülümsemesi için çaba harcamaktan keyif alırım.	6,51±0,72	3	7
12. Onları bir kere tanıdınız mı, bütün çocukları sevimli bulursunuz.	5,94±1,22	3	7
13. Çocukların bağrışması ve etrafta koşuşturması beni rahatsız eder.	5,22±1,68	1	7
14. Çocukları severim.	6,74±0,44	6	7

Araştırmaya alınan öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımları incelendiğinde, ölçek maddelerine büyük çoğunlukla altı ve yedi puan verdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin en fazla katıldıklarını ifade ettikleri maddeler ise "Bir çocuğu gülümsettiğim zaman mutlu olurum.", "Çocuklar rahatsızlık vericidir (olumsuz madde)" ve "Çocukları severim." maddeleridir (Tablo 3).

Tablo 4. Araştırmaya alınan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların bazı sosyodemografik özelliklere göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonuçları

Özellikler		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U, p χ^2, sd, p
Cinsiyeti	Erkek	15,83	47,5	41,500
	Kadın	27,67	1383,5	0,196
Yaşı	20-30 yaş arası	27,34	-	0,818 2 0,664
	31-40 yaş arası	28,34		
	41 yaş ve üzeri	22,89		
Medeni durumu	Bekar	29,32	322,5	205,5
	Evli	26,39	1108,5	0,575
Öğrenim düzeyi	Önlisans	25,64	179,5	151,5
	Lisans	27,21	1251,5	0,802
Çocuk sahibi olma durumu	Var	26,57	797	332
	Yok	27,57	634	0,815
Çocuk sayısı	1 çocuk	17,48	-	1,495 2 0,473
	2 çocuk	13,22		
	3 çocuk	13,75		

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, çocuk sahibi olma ve sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($p>0,05$). Öğretmenlerin sıra ortalamaları dikkate alındığında, kadınların, 31-40 yaşları arasındakilerin, bekârların, lisans mezunlarının, çocuk sahibi olmayanların ve tek çocuğu olanların çocuk sevme düzeyleri yüksektir (Tablo 4).

Tablo 5. Araştırmaya alınan öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanların mesleki özelliklerine göre Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonuçları

Özellikler		Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U, p χ^2, sd, p
Hizmet süresi	1-3 yıl arası	31,05	-	0,878 3 0,831
	4-6 yıl arası	25,76		
	7-10 yıl arası	26,10		

	11 yıl ve üzeri	26,62		
Çalışma saati	Tam gün	32,16	611	225
	Yarım gün	24,12	820	0,068
Sınıftaki çocuk sayısı	11-20	26,04	885,5	290,5
	21 ve üzeri	28,71	545,5	0,546
Maaş durumu	Yeterli	26,39	580,5	327,5
	Yetersiz	27,44	850,5	0,807
Meslek seçimi	İsteyerek	28,43	1364,5	51,5
	İstemeyerek	13,30	66,5	0,037
Mesleği seçme	Seviyorum	28,52		0,953
nedeni	Şansım yoktu	23,61	-	2
	İş garantisi	27,62		0,621
Tekrar seçme durumu	Evet	28,76	1179	174
	Hayır	21,00	252	0,125
Kitap	Evet	28,07	1375,5	45,5
okuma	Hayır	13,88	55,5	0,076
Kuruluşlara katılma	Evet	30,69	982	218
	Hayır	21,38	449	0,031

Tablo 5 incelendiğinde,araştırmaya alınan öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin hizmet süresi, çalışma saati, sınıflarındaki çocuk sayısı, maaş durumu, mesleği seçme nedeni, yeniden okul öncesi öğretmenliği seçme ve çocuklarla ilgili kitapları okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bir-üç yıl arası öğretmenlik yapanların, tam gün çalışanların, sınıfında 21'den fazla çocuk olanların, aldığı maaşı yeterli bulmayanların, mesleği sevdiği için seçenlerin, yeniden meslek seçme şansı olsa tekrar okul öncesi öğretmenliğini tercih edenlerin, çocuklarla ilgili kitapları okuyanların çocuk sevme düzeyleri yüksektir.

Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=51,5$; $p<0,05$). Okul öncesi öğretmenliği isteyerek seçenlerin çocuk sevme düzeyleri mesleği istemeyerek seçenlere göre daha olumludur. Çocuklarla ilgili kurum ve kuruluşların çalışmalarına gönüllü olarak katılan öğretmenlerin böyle çalışmalara katılmayanlara göre çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu ($U=218$; $p<0,05$) anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocuklarla ilgili çalışmalara gönüllü katılmanın çocuk sevme düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir (Tablo 5).

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma Çankırı il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk sevme düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılık yaratıp yaratmadığını incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Çankırı il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Çocuk Sevme Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamasının yüksek ($88,87\pm7,34$) olduğu, ölçek maddelerine verdikleri yanıtların dağılımları incelendiğinde ise ölçek maddelerine büyük çoğunlukla altı ve yedi puan verdikleri saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Kasapoğlu ve Akyol (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çocuk sevme puan ortalamalarının yüksek olduğunu ve öğretmenlerin çocuk haklarına yönelik tutumlarıyla çocuk sevme davranışları arasında bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Erdem ve Duyan (2011) ise çocukla çalışan bir diğer meslek grubu olan pediatri servisinde çalışan hemşirelerin çocuk sevme düzeylerini inceledikleri çalışmalarında hemşirelerin çocuk sevme puan ortalamalarının yüksek olduğunu saptamışlardır.

Duyan ve Gelbal (2008) çalışmalarında çocuk gelişimi bölümünde okuyan öğrencilerin çocuk sevme puan ortalamalarının yüksek olduğunu saptamışlardır.

Cinsiyete göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin çocuk sevme durumu bakımından aralarında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır (p>0,05). Çocuk sevmenin cinsiyetten bağımsız olarak öğretmenlik mesleğinin gerektirmiş olduğu en önemli özellik olduğu ve bu doğrultuda sonucun beklenildiği gibi çıktığı düşünülmektedir. Gelbal ve Duyan (2010) ilköğretim öğretmenlerinin çocuk sevme durumlarına etki eden değişkenleri inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin çocuk sevme durumları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir ilişki bulmamışlardır. Celik, Saritas ve Catalbas (2013) çalışmalarında cinsiyet değişkeni ile çocuk sevme durumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir.

Yaş durumuna göre 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin en yüksek, 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ise en düşük çocuk sevme puan ortalamasına sahip olduğu ancak aradaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır (p>0,05). Bu sonuç doğrultusunda uzun yıllar çocuklarla birlikte çalışan öğretmenlerin yaşları ilerledikçe olaylara bakış açılarının değiştiği, dayanma, tahammül etme ya da katlanma düzeylerin azalabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerinin medeni durum, öğrenim düzeyi, çalışma süresi, çocuk sahibi olma ve sahip olduğu çocuk sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur (p>0,05).Erdem ve Duyan (2011) pediatri hemşirelerinin çocuk sevme düzeylerine etki eden faktörleri inceledikleri çalışmalarında aynı değişkenlerle çocuk sevme düzeyi arasında anlamı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Örneklem sayısının daha fazla olduğu bir çalışma grubunda çocuk sevme düzeylerinin bu değişkenler açısından incelenebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri hizmet süresi durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir (p>0,05). Ancak bir-üç yıl arası öğretmenlik yapanların çocuk sevme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bunun nedenin öğretmenlerin çalışma yaşamına başlarken edindikleri idealizm ve duydukları mesleki heyecan olduğu düşünülmektedir. Meslekteki hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyi artabilir ve karşılaşılan güçlüklere bağlı olarak emeklilik bir seçenek haline gelebilir (Gelbal ve Duyan, 2010).

Çocuk kitapları okuyan öğretmenlerin çocuk sevme puanlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla ilgili sahip olduğu bilgi düzeyi artıkça çocuklara yaklaşımının daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Ancak aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır (p>0,05).

Öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri ile çalışma saati, sınıflarındaki çocuk sayısı, maaş durumu, mesleği seçme nedeni ve yeniden okul öncesi öğretmenliği seçme durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>0,05). Ancak sıra ortalamaları dikkate alındığında, tam gün çalışanların, sınıfında 21'den fazla çocuk olanların, aldığı maaşı yeterli bulmayanların, mesleği sevdiği için seçenlerin, yeniden meslek seçme şansı olsa tekrar okul öncesi öğretmenliğini tercih edenlerin çocuk sevme düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin çocuk sevme düzeyleri mesleği isteyerek seçme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<0,05). Okul öncesi öğretmenliğini isteyerek seçenlerin çocuk sevme

düzeyleri mesleği istemeyerek seçenlere göre daha olumludur. Bir öğretmenin mesleğini isteyerek seçmesi, ilgi duyması, sevmesi ve mesleğine bağlılık göstermesi, onun çocuklarla olan ilişkisini ve mesleki başarısını önemli derecede etkileyecektir (Solt, 2003). Özkan (2012) çalışmasında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmenin mesleğe yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini belirlemiştir. Çelik, Saritas ve Catalbas (2013) çalışmalarında öğretmenlik mesleğini isteyerek seçenlerin çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada çocuklarla ilgili kurum ve kuruluşların çalışmalarına gönüllü olarak katılan öğretmenlerin böyle çalışmalara katılmayanlara göre çocuk sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu bulgu, çocuklarla ilgili çalışmalara gönüllü katılmanın çocuk sevme düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermektedir. Gelbal ve Duyan (2010) çalışmalarında çocuklara hizmet veren kurum ve kuruluşlarda gönüllü olarak çalışan öğretmenlerin çocuk sevme ölçeğinden aldıkları puan ortalamasının yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Gönüllü olarak çalışan öğretmenlerin bu işi herhangi bir karşılık beklemeden sadece çocukları sevdiği ve onlara yardımcı olmak amacıyla yaptığı düşünüldüğünde sonucun beklenilen doğrultuda çıktığı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ve çocuk sevme düzeyi ile ilgili olarak yapılan çalışmaların azlığı dikkate alındığında;

- Üniversite sınavında okul öncesi öğretmenliği bölümünü tercih edecek öğrencilere rehberlik ve mesleğe yönlendirme hizmetleri sunulurken çocukları sevip sevmediği de göz önünde bulundurulmalı ve mesleği bilinçli olarak seçmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve değer temelinde çocukları sevmenin özel ve çok önemli bir yeri bulunduğundan, öğretmenlerin sahip olduğu olumlu özelliklerin desteklenmesi, geliştirilmesi için çocuk kitaplarını okuması, çocuklar ile ilgili haberleri takip etmesi, çocuklara hizmet veren kurum ve kuruluşlarda gönüllü olarak çalışması için fırsatlar tanınabilir.
- Öğretmenlerin çocuk sevme düzeylerini etkileyeceği düşünülen iş doyumu, tükenmişlik vb. gibi farklı değişkenler açısından incelenen çalışmalar yapılabilir.
- Çocuklarla çalışan farklı meslek gruplarının çocuk sevme düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Örneklem sayısının fazla olduğu daha kapsamlı çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

Akkurt, Z. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akyüz, E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması.*Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2001). *Okul Öncesi Eğitim 2.* İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2003). *Okul Öncesi Eğitim 1.* İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Barnett, M.A. and Sinisi, C.S. (1990). The Initial Validation of A Liking of Children Scale. *Journal of Personality Assessment,* 55(1-2), 161-167.

Bayram, N. (2009). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi* (2. Baskı). Bursa: Ezgi Yayınevi.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cooper, B. (2002). Teachers As Moral Models? The Role of Empathy in Teacher/Pupil Relationships.Unpublished Doctoral Dissertation, Leeds: Leeds Metropolitan University.

Celik, K., Saritas, E. and Catalbas, G. (2013). The Effect of Student Teachers' Liking of Children and Empathic Tendency on the Attitudes of Teaching Profession.*International Journal Social Sciences and Education*,3(2), 499-510.

Duyan, V. ve Gelbal, S. (2008). Barnett Çocuk Sevme Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim,* 33(148), 40-48.

Erdem, Y. ve Duyan, V. (2011). Pediatri Hemşirelerinin Çocuk Sevme Düzeylerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi. *Turkish Journal of Medical Sciences,* 41(2), 295-305.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve Uygulama Çalışmalarının Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,3,115-119.

Gelbal, S. ve Duyan, V. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Çocuk Sevme Durumlarına Etki Eden Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 38, 127-137.

Kasapoğlu, K. and Akyol, T. (2012). Linking of Children As A Predictor of Attitudes Toward Children's Rights. *The New Educational Review,* 28(2), 49-58.

Oktay, A. (2007). *Yaşamın Sihirli Yılları:Okul Öncesi Dönem.* İstanbul: Epsilon Yayınları.

Özkan, H. (2012). Öğretmenlik Formasyon Programındaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (2), 29-48.

Taylor, B. (2006). Giving Children and Parents A Voice: The Parents Perspective. *Paediatric Nursing,* 18, 20-23.

Saltalı, N.S. ve Erbay, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1), 159-174

Solt, M.D. (2003). Characteristics of Play Therapy Students in Training. Unpublished Ph.D Thesis, USA: University of North Texas.

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN 4-5 YAŞ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN VELİLERİ VE ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ozana Ural, Büşra Şahan, Hilal İlknur Tunçeli, Fatma Özge Ünsal, Dilan Bayındır
aMarmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, İSTANBUL
oural@marmara.edu.tr
sahan.busra@gmail.com
ozge.unsal@gmail.com
hiltun@gmail.com
dilanbayindir@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma, İstanbul, Sakarya ve Çanakkale illerinde resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocukların sosyal beceri düzeylerinin, velilerin (anne, baba ve/ veya çocuğa bakan), öğretmenlerin ve araştırmacıların görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. 62 öğrencinin sosyal beceri düzeyleri, sınıflarda araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler ile belirlenmiştir. Veliler (N=62) ve öğretmenler (N=3) her çocuk için sosyal beceri formları doldurmuştur. Bulgular, 4-5 yaş çocukların sosyal becerilerini değerlendirmede velilerin, öğretmen ve araştırmacılara göre çocukların sosyal beceri düzeylerini anlamlı şekilde düşük puanladıkları görülmüştür. Ayrıca, çalışmaya katılan 4-5 yaş çocukların sosyal becerilerine bakıldığında, İstanbul ve Sakarya'da eğitim gören çocukların sosyal beceri düzeylerinin, Çanakkale'deki gruba göre anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Çanakkale'deki veli grubunun diğer iki ildeki gruplara oranla daha genç ve daha düşük eğitim düzeyinde olması bu bulgu ile ilintili olabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, sosyal gelişim, sosyal beceri düzeyi

ABSTRACT

The present study aims to examine social skills of 4-5 aged preschoolers, attend in public preschools in İstanbul, Sakarya and Çanakkale, as rated by the parents (mother/father/other), the teachers and the researchers. 62 preschoolers were observed to assess their social skill levels by the researchers. Also, the parents (N=62) and the teachers (N=3) were rated social skills form for each child. The findings indicate that the parents rated significantly lower scores than the teachers and the researchers. Furthermore, it was founded that the average social skills scores of preschoolers from İstanbul and Sakarya were significantly higher than Çanakkale sample. This could be a result of the characteristics of the Çanakkale parent sample that are young and low educated.

Key Words: Preschool education, social development, the level of social skills

1.GİRİŞ

Bireyler, doğdukları andan itibaren çevreleri ile etkileşim ve iletişim halindedirler. Bu iletişim ve etkileşim süreçlerinin verimli ve nitelikli olabilmesi için bir takım becerilere sahip olması beklenir. Sahip olunması beklenilen bu beceriler içinde de özellikle sosyal becerilerde yeterliliğe ulaşılmış olunması gerekir (Bülbül, 2008; Gültekin, 2008).

"Sosyal beceri; bireyin doğal çevrelerinde; okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği "olarak tanımlanmaktadır (Hersen ve Eisler, 1976; Akt. Bacanlı, 2009). Sosyal beceriler yoluyla bireyler toplum ve çevreleri tarafından kabul görürler ve karşılaştıkları her yaşantıya uygun tepkiyi verebilirler. Sosyal beceriler konusunda yaşanılan sorunlar ve yetersizlikler ise diğer tüm gelişim alanlarına etki etmekte ve bireyim sağlıklı gelişim sürecine engeller çıkarmaktadır (Bülbül, 2008; Gültekin, 2008). Bireylerin doğdukları andan itibaren iletişim ve etkileşim içinde bulundukları ilk çevre aileleridir. Sosyal beceriler konusunda ilk deneyimlerini, ilk kazanımlarını aile içinde yaşarlar. Zamanla ailenin yanı sıra diğer yetişkinler ve akranlarda bu sürece katılırlar.

Okul çağı geldiğinde ise öğretmenler ve okul arkadaşları bu sürece dahil olurlar (Bülbül, 2008; Gültekin, 2008). Okul öncesi eğitim kurumu çocuk için yepyeni bir sosyal çevredir. Okulun uyulması gereken kuralları, çocuğun tanımadığı diğer çocuklarla ve öğretmenlerle karsılaşması, başarmak zorunda olduğu öğrenim görevleri, onun bu yeni çevreye uyum sağlamasında, güçlüklerle karsılaşmasına neden olabilir (Koçak ve Tepeli,2006). Okul öncesi eğitim kurumuna başlayan çocuğun, bu yeni ve geniş sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi için yaşına uygun sosyal becerileri olması gereklidir. Okulun sosyalleştirici işlevi çocuğu eğitmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarındaki arkadaşlık ilişkileri, çocuğa sosyal yaşamında gerekli olan uyumlu ilişkileri ve işbirliğini öğrettiği gibi, doğru bir şekilde yarışma yeteneği de kazandırır (Koçak ve Tepeli, 2006). Bu dönemde anne babaların ve öğretmenlerin, sosyal becerilerin niçin kazanılması gerektiğini ve bu becerilerin çocukların yaşamındaki değerini bilmeleri gerekmektedir (McArthur, 2002; Akt. Can Yaşar, 2011:101). Anne babalar ve öğretmenler, sosyal becerilerin neler olduğu ve hangi yaşlarda nasıl bir destekle geliştirilebileceği konusunda gelişimsel ve eğitimsel bilgilere sahip olmalıdırlar (Utay ve Utay, 2005;Akt. Can Yaşar, 2011:101). Ailesinden yeterli sosyal becerileri edinmiş olarak okula başlayan çocuk daha uyumlu bir şekilde eğitimden yararlanırken, yeterli sosyal becerileri olmayan çocuk için de okul öncesi eğitim kurumu çok önemli bir fırsattır.

Okul Öncesi Dönemde Sosyal Becerilerin Gelişimi

Okul öncesi dönem doğru sosyal becerilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi için en kritik zamandır. Özellikle akran ilişkileri yoluyla gelişen sosyal becerilerin olumlu yönde gelişmesi ile ergenlik ve yetişkinlikte yaşanacak birçok davranış problemi de önlenebilir. Okul öncesi dönem çocukları ev dışındaki insanlar ve özellikle de akranlarıyla beraber sosyalleşmeyi öğrenirler. Bu süreçte çocuklar çevreyle ve akranlarıyla uyum ve işbirliği konusunda gelişirler. Aynı zamanda akranları ve çevreleriyle yaşadıkları sorunları çözümlemeyi, kendi haklarına ve başkalarını haklarına saygılı olmayı, paylaşmayı öğrenirler (Gülay ve Akman, 2009).

4 Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Toplumsal gelişme yönünden de büyük asama kaydeden dört yaş çocuğu artık diğer çocuklarla birlikte olmaktan daha fazla zevk almaya baslar. Yaşıtlarıyla birlikte oynama becerileri gelişmiştir. Ancak akran grupları henüz gevşektir. Akranları içinden "en iyi" arkadaşını seçebilir. Akranları onun davranışlarını etkilemeye başlayacaktır. Eğer sevdiği arkadaşı televizyon izlemek istiyorsa muhtemelen o da izlemek isteyecektir. Oyunları üç yaşta olduğundan daha uzun sürelidir. İşbirliği becerisi ya da davranışını diğer kişilere ve hedefe uygun şekilde sergilemesinin 4 yaş dolayında başladığı öne sürülmekle birlikte genelde oyuncaklarını paylaşır. Sırasını bekler. Oyunun kurallarını anlamaya baslar ve kurallara uyar. Paylaşma becerisinin süreklilik göstermeye başladığı bu yasta eğer çevreden duyuyorsa "Teşekkür ederim", "Lütfen" gibi nezaket sözcüklerini de kullanmaya başlayacaktır. Oyundaki çatışmalar yoluyla diğer çocukların da kendisi gibi isteklerinin bulunduğunu, onlarla birlikte olmak istiyorsa kendi isteklerinin bazılarından vazgeçmesi ya da ertelemesi gerektiğini öğrenir. Bu deneyimler onun sosyalleşmesine büyük katkı sağlar. (Akman, & Gülay, 2004; Çetin, İlbay, &Kaymak, 2002; Erwin, 1993; Oktay, 2002; Akt. Gülay ve Akman, 2009).

5 Yaşta Sosyal Becerilerin Gelişimi

Herhangi bir becerinin kazanılmasında büyük sebat gösteren beş yasçocuğu, duygularını kontrol etmeyi başarır. Evin içinde ve dışındaki islereilgi duyan çocuk, (sofra kurmak, toz almak, eşyaları yerleştirmek gibi)evdeki pek çok iste ebeveyne istekle yardımcı olur. Akranlarıyla küçükgruplar halinde oynar. Hâlâ kendi isteklerinin yerine getirilmesi ile büyükölçüde ilgili olmakla birlikte, diğer çocukların varlığının oyunu çok dahaeğlenceli hale getirdiğinin farkına varmıştır. Bu nedenle gruptakilerinisteklerine uyma konusunda büyük bir çaba gösterir. İşbirliği, paylaşmabecerilerinde ilerlemeler görülür. Duygularını kontrol etmeyi başarır.Arkadaşlarının isteklerini yerine getirme konusunda çaba sarf eder.Arkadaşlarını kendi seçer. Oldukça belirgin bir mizah anlayışına sahiptir.Kendisinden daha küçük çocuklara ve hayvanlara (ev hayvanları) karsısevecen ve koruyucu bir yaklaşım içindedir. Sıkıntı içinde olanarkadaşlarının duygularını paylaşmaya, onları rahatlatmaya çalışır.Toplumun isteklerine uygun davranır. Almak istedikleri için izin ister. Bunedenle "Kitabı alabilir miyim?", "Arkadaşıma bir şey sorabilir miyim?"gibi sorular sorar. Bu davranışlar, çocuğun toplumdaki bazı görgükurallarını öğrenmeye başladığını belirtir. İşbirliği, dostluk, sempati,rekabet, kavga gibi toplumsal davranışlar geliştirirler. Sorumluluküstlenmekten hoşlanır (Aydın, & Bilgin Aydın, 1999; Çağdaş, 2000; Oktay,2002; Yavuzer, 1999; Akt. Gülay ve Akman, 2009).

5 yaşında, bir işe başlama, başladığı işi sonuna kadargötürebilme, sorumluluk alabilme becerileri adına ilk deneyimlerinikazanmaya baslar. Bu süreç, yetişkinin yaptığı işleri dikkatle gözlemleme,oyunlarında bu işleri taklit etme ve gerçek yasamda da yetişkine yardımcıolma isteği ile gerçekleşir. 5 yasta oyun grupları, kuralları birlikte koyarlar. Kurallara uymak beş yaş çocuğu için önem taşımaktadır. Diğer bireylerinduygularını, düşüncelerini daha rahat anlayabilirler. Daha etkili iletişimkurarlar. Duygusal yönden dengelidir, duygularını sözel olarak ifadeedebilir. Dinleme davranışı gelişmiştir. Bir konu ile ilgili düşüncelerinirahatlıkla ifade eder. Okul öncesi dönemde gelişmeye başlayan duygusalyeterlik 5 yaş civarında olgunlaşmaya başlar. 5 yaş çocuğu artık mutluluğun,üzüntünün, korkunun, öfkenin farkındadır (Bee, 2000; Oktay, 1998;Senemoğlu, 2000; Stefan, 2008; Akt. Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal beceriler, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen davranışları içermektedir. Gözlenebilen davranışlar, açıkça ortaya konulan ve başkaları tarafından görülebilen davranışlardır. Gözlenemeyen davranışlar

ise, problem çözme becerilerinde olduğu gibi açıkça gözlenemeyen, gizli olan bilişsel davranışlardır (Elksnin ve Elksnin, 1998; Akt. Akçamete ve Avcıoğlu, 2005). Bu yüzden sosyal becerileri değerlendirme konusunda dikkatli olmalıdır.

Sosyal becerilerin öğretilmesi kadar değerlendirilmesi de çok önemlidir. Değerlendirme, sosyal beceri yetersizliği olan çocukların tespit edilmesini ve erken dönemde bu yetersizliklere ilişkin önlem planları yapılmasını sağlar. Öğretmenler, çocukların sahip olduğu sosyal becerileri genellikle gözlem yaparak değerlendirirler. Gözlem dışında sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan farklı değerlendirme araçları da mevcuttur (Gültekin, 2008, s.15).

Sosyal beceriler bireyler için özellikle çocuklar için büyük önem taşır ve erken yaşta edinilen sosyal becerilerin etkisi yetişkin döneminde de sürer. Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretilmesi ve kazandırılmasına yönelik çalışmaların yanı sıra düzenli olarak değerlendirmeler yapılmalı ve eksikler zaman geçirilmeden telafi edilmelidir. Öğretmenlerin çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmede ailenin görüşünü de alması önemlidir. Bir çocuk sosyal becerilerini evde ve okulda kazandığından bütüncül bir değerlendirme için aile ve öğretmenin birlikte çalışması uygun olacaktır.

Erken çocuklukta ve daha sonra yetişkinlik döneminde de etkilerini sürdüren sosyal beceri kazanımını değerlendirmek kolay değildir. Çocuğu tanımak, çeşitli ortamlarda izlemek gereklidir. Çocuğun çevresinde bulunan yetişkinlerin görüşlerini edinmek, çocuğun sosyal beceri düzeyi hakkında fikir verebilir. Çocuğun çevresinde evinde anne-babası, devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunda ise öğretmenleri bulunmaktadır. Evde ve okuldaki yetişkinlerin çocuğun sosyal beceri hakkındaki görüşleri birbiriyle uyumlu ya da uyumsuz olabilir. Çocuğun sosyal beceri düzeyi hakkında yeterli bir değerlendirme yapabilmek için evdeki ve okuldaki yetişkinlerin görüşlerinin alınması uygun olacaktır. Anne-baba ve öğretmen gibi çocukla sosyal-duygusal bağı olan yetişkinlerin yanı sıra, çocuğun sosyal becerilerini tarafsız bir şekilde değerlendirecek, okul öncesi eğitim alanında uzman olan yetişkinlerin görüşlerinin alınması ile daha gerçekçi bir değerlendirme mümkün olabilecektir.

Bu çalışmanın problemi " Bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri veliler, öğretmen ve araştırmacı görüşlerine göre nedir?" olarak ele alınmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin yetişkin görüşlerine göre değerlendirilmesi bu araştırmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla yola çıkılarak şu sorulara cevap aranmaktadır;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri yetişkinlerin (velileri, öğretmenleri ve araştırmacıların görüşlerine göre) farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri yaşadıkları illere göre (Sakarya, Çanakkale, İstanbul) farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel model kullanılmış, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri düzeyleri yetişkin görüşlerine göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1.Katılımcılar

Araştırmaya, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi eğitimi alan 4-5 yaş çocukları, bu çocukların velileri ve öğretmenleri katılmıştır. Çalışmaya katılan 4-5 yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri onlarla sosyal duygusal bağı olan, çocuğu tanıyan aile ve öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiştir. Veli ve öğretmen görüşlerini değerlendirirken tarafsız uzmanların katkısı da alınmıştır. Böylece velilerin, öğretmenlerin ve okul öncesi eğitim alanındaki araştırmacıların çocuğun sosyal beceri düzeyini nasıl değerlendirdikleri belirlenmiştir. Araştırmacılar, okul öncesi eğitim alanında uzmanlık derecesi almış ve alanda çalışan kişilerdir.

Yetişkinlerin (veliler, öğretmenler ve araştırmacılar), 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirmeleri için Sakarya, Çanakkale ve İstanbul illerinde anasınıfı bulunan iki ilköğretim okulu ve bir okul öncesi eğitim birimi amaçlı kümesel örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Bu okullar sırayla Sakarya Yeni Mahalle İlkokulu, Çanakkale Anafartalar İlkokulu ve İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'dir. Tablo 1'de araştırmada yer alan öğrencilerin illere göre dağılımı verilmektedir.

Tablo 1. *Çocukların Yaş ve İllere göre Dağılımı*

	Sakarya		Çanakkale		İstanbul	
	%	f	%	f	%	f
4 YAŞ	9,5	2	10,5	2	36,4	8
5 YAŞ	90,5	19	89,5	17	63,6	14
TOPLAM	100	21	100	19	100	22

Tablo 1'de görüldüğü üzere, belirlenen örneklem içinde çalışmaya, Çanakkale'den 19, Sakarya'dan 21 ve İstanbul'dan 22 olmak üzere toplam 62 çocuk katılmıştır. Çocukların 12'si 4 yaş, 50'si 5 yaşındadır.

Ayrıca Tablo 2'de örneklemde yer alan öğrencilerin velilerinin bazı kişisel özellikleri yer almaktadır.

Tablo 2. *Velilerin Kişisel Özellikleri*

		Sakarya		Çanakkale		İstanbul	
		%	f	%	f	%	f
Formu Dolduran Kişi	Anne	71,4	15	78,9	15	86,4	19
	Baba	14,3	3	5,3	1	13,6	3
	Diğer	14,3	3	15,8	3		0
Anne yaş	18 veya daha küçük		0	10,5	2		0
	19-30	61,9	13	47,4	9	9,1	2
	31-40	33,33	7	31,6	6	68,2	15
	41 ve üstü	4,8	1	10,5	2	22,7	5
Baba Yaş	18 veya daha küçük		0	5,3	1		0
	19-30	28,6	6	36,8	7	9,1	2
	31-40	66,7	14	42,1	8	45,5	10
	41 ve üstü	4,8	2	15,8	3	45,5	10

Anne Eğitim	*Okur-yazar*		0		0	4,5	1
	İlköğretim	42,9	9	63,2	12		0
	Lise	47,6	10	31,6	6	13,6	3
	Yüksek öğrenim	9,5	2	5,3	1	59,1	13
	Yüksek lisans-doktora		0		0	22,7	5
Baba Eğitim	*Okur-yazar*	4,8	1	10,5	2		0
	İlköğretim	19,0	4	36,8	7		0
	Lise	71,4	15	47,4	9	9,1	2
	Yüksek Öğrenim	4,8	1	5,3		54,5	12
	Yüksek lisans-doktora					36,4	8
Anne iş Durumu	*Çalışıyor*	19,00	4	42,1	8	95,5	21
	Çalışmıyor	81,00	17	57,9	11	4,5	1
Baba iş Durumu	*Çalışıyor*	100,00	21	84,2	16	100	22
	Çalışmıyor			15,8	3		
Gelir Durumu	*Düşük gelirli*	14,3	3	26.3	5	4,5	1
	Orta gelirli	76,2	16	68,4	13	50	11
	İyi gelirli	9,5	2	5,3	1	40,9	9
	Yüksek gelirli				0	4,5	1

Tablo 2‘de çalışma grubuna alınan çocukların velilerinin kişisel özelliklerinin dağılımları verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, çocukların sosyal becerilerini ölçen formların her üç ilde de çoğunlukla anneler tarafından doldurulduğu görülmektedir (Sakarya %71,4; Çanakkale %78,9; İstanbul %86,4). Annelerin yaşları bakımından İstanbul örneklemi (19-30 yaş: %9,1; 31- 40 yaş:%68,2), Sakarya (19-30 yaş: %61,9; 31- 40 yaş: %31,33) ve Çanakkale (19-30 yaş: %47,4; 31- 40 yaş:%31,6) yaş ortalaması göre anlamlı şekilde yüksek bulgulanmıştır. Benzer şekilde, annelerin öğrenim durumu bakımından İstanbul örneklemi (lise: %13,6; yükseköğrenim: %59,1), Sakarya (lise: %47,6; yükseköğrenim: %9,5) ve Çanakkale (lise: %31,6; yükseköğrenim: %5,3) yaş ortalaması göre anlamlı şekilde yüksek bulgulanmıştır. Buna göre İstanbul’daki anneler diğer iki ile oranla yaş ve eğitim bakımından daha yüksek bir profil çizmektedir. Örneklemdeki tüm veliler kendilerini büyük çoğunlukla orta halli olarak algılamaktadır.

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin bazı kişisel özellikleri bulunmaktadır.

Tablo 3. *Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

		Sakarya	Çanakkale	İstanbul
		f	f	f
Okul Türü	Devlete bağlı Anasınıfı	1	1	
	Uygulama Okulu			1
Cinsiyet	Kadın	1	1	1
Yaş	19-30	1	1	
	31-40			1
Eğitim Durumu	Yükseköğrenim	1	1	
	Yüksek Lisans/Doktora			1
Deneyim Yılı	6-10		1	
	11-20	1		1

Tablo 3'de görüldüğü üzere, çalışmaya katılan 3 öğretmenin hepsi kadındır. Sakarya ve Çanakkale illerinden katılan öğretmenlerin yaşları 19-30 yaş arasında, İstanbul'dan katılan öğretmenin yaşı ise 31-40 yaş arasındadır. Sakarya ve Çanakkale'den katılan öğretmenler yükseköğrenim, İstanbul'dan katılan öğretmen ise yüksek lisans/doktora mezunudur. Deneyim yıllarına bakıldığında Sakarya ve İstanbul illerinden katılan öğretmenler 11-20 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahipken, Çanakkale ilinden katılan öğretmen 6-10 yıllık bir deneyime sahiptir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veli ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak için "Kişisel Bilgi Formu" ve çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için "Okul Öncesi Çocuklar için Sosyal Beceri Formu" kullanılmıştır. Veliler ve öğretmenler bu araştırma kapsamında hazırlanan kişisel bilgi formlarını, araştırmacının sınıf gözlemine eş zamanlı olarak doldurmuştur. "Okul Öncesi Çocukları için Sosyal Beceri Formu" çalışmada yetişkinlerin (veli, öğretmen, araştırmacı) çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmeleri amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, veli ve öğretmenler için hazırlanan Kişisel Bilgi Formları ile eş zamanlı olarak yetişkinlere verilmiştir. Okul öncesi çocuklar için hazırlanan sosyal beceri formu yetişkinlerin (veli, öğretmen, araştırmacı) gözlemleyebileceği türden sorular içermesi sebebiyle aile ve araştırmacı için ayrı form oluşturulmamıştır. Araştırmacılar bu formu sınıfı ziyaret edip, sınıf gözlemi yaparak ve alınan video kayıtlarını kodlayarak her çocuk için doldurmuşlardır.

2.2.1. Kişisel Bilgi Formları:Velilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formları ile elde edilmiştir. Çocukların yaşları, okullarda bulunan gelişim dosyalarından alınmıştır. Aile formunda, annenin-babanın yaşı, eğitim düzeyleri, çalışma durumu, gelir durumu gibi demografik bilgilerle ilgili 13, öğretmen formunda, öğretmenin yaşı, eğitim durumu, deneyim yılı gibi kişisel bilgilerle ilgili 5 soru bulunmaktadır.

2.2.2. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu: "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Formu" Akman ve arkadaşları tarafından (2010) oluşturulan form 37 maddeden oluşan üçlü likert tipi bir araçtır. Çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçme amacındadır. Formun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı0.87. bulunmuştur. Formun geçerliliği için kapsam geçerliliğine bakılmış, ve alandaki 5 uzmanının görüşü alınmıştır. 35 maddeden oluşan "Her zaman yapar, Ara Sıra Yapar, Hiç Yapmaz" ifadelerini içeren üçlü likert tipi ölçektir. Ölçekten bazı örnek maddeler şöyledir; *"İsmini söyleyerek kendini tanıtır", "Duygularını rahatça tanımlar ve ifade eder" , "Sözel yönergelere uyar"*

2.3. Verilerin Analizi

Örneklemi oluşturan çocukların cinsiyetleri, yaşları; anne ve baba eğitim durumları, anne ve baba yaş durumları, anne ve baba meslek durumları, ailedeki çocuk sayısı ve öğretmenlerin cinsiyetleri eğitim durumları, deneyimleri hakkındaki bilgiler sayısal ve yüzde olarak tablolarda yukarıda verilmiştir.

Araştırma grubunda Sosyal Beceri formu ile elde edilen veriler SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve daha büyük olarak gösterilmektedir. Parametrik

istatistikler dağılımın normalliği varsayımını gerekli kılar (Büyüköztürk, 2011). Bu araştırma kapsamında toplanan veriler normal dağılım göstermediğinden, parametrik olmayan analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin öğretmen, aile ve araştırmacı gözlemlerine göre farklılaşıp farklaşmadığını belirlemek için Friedman Testi Analizi yapılmıştır. İller arasında sosyal beceri skorları arasındaki ilişki Kruskal Wallis- H testi ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın birinci sorusu olan "Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri aileleri, öğretmenleri ve araştırmacıların görüşlerine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. *Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Aile, Öğretmen ve Araştırmacıların Gözlemleri ile İlişkinin Friedman Testi Analizi Sonuçları*

	N	X	Ss	En Düşük	En Yüksek	Ortamala Sırası (Mean Rank)
Araştırmacı Toplam Puanı	62	95,12	11,60	53,00	105,00	2,21
Öğretmen Toplam Puanı	62	92,85	14,26	49,00	105,00	2,04
Aile Toplam Puanı	62	91,38	13,90	49,00	105,00	1,75

Tablo 4' de öğrencilerin aile, öğretmen ve araştırmacıların gözlemlerine sosyal becerileri puanları görülmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin öğretmen, aile ve araştırmacı gözlemlerine göre farklılaşıp farklaşmadığını belirlemek için yapılan Friedman Testi Analizi sonucu göre, öğrencilerin sosyal beceri düzeyi öğretmen, aile ve araştırmacı gözlemine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır (Ki kare= 14.205, Sd=2, $p<.05$). Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin hangi gruplarda anlamlı olarak değiştiğini belirlemek için yapılan Wilcoxon Signed-Rank Test sonucuna göre, öğretmen ile aile gözlemleri arasında (Z= -2.547, $p<.05$), ve araştırmacı ile aile gözlemleri arasında (Z= -2.688, $p<.01$) anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bulgulara göre, aileler öğretmen ve gözlemcilere göre çocuklarının sosyal becerileri anlamlı şekilde düşük puanlamışlardır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan "Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri yaşadıkları illere göre (Sakarya, Çanakkale, İstanbul) farklılaşmakta mıdır?" sorusu ile ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Sosyal becerilerin il ortalama değerlendirmelerine göre Kruskal Wallis Testi Sonucu*

	n	Sıra ortalama	kikare	p	Anlamlı Fark
Sakarya (A)	21	38,38	9,846	,007	A-B ve B-C
Çanakkale (B)	19	21,08			
İstanbul (C)	22	33,93			

Farklı illerde okul öncesi eğitimi alan 4-5 yaş çocukların, sosyal becerileri puanları Kruskal Wallis Testi sonuçları tabloda verilmiştir. Her çocuk için, öğretmen, aile ve gözlemci tarafından verilen skorların ortalaması alınarak ortalama puan oluşturulmuştur ve analizde bu puan kullanılmıştır. Analiz sonuçları, çalışmaya katılan çocukların, sosyal beceri puanlarının, illere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (Ki kare=9,846, p<.05). Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin hangi illerde anlamlı olarak değiştiğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçlarına göre, Sakarya-Çanakkale (U=101.00, p<.05) ve İstanbul-Çanakkale (U=109.50, p<.05) illeri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sakarya-İstanbul arasında fark bulunmamıştır (U=185.00, p>.05). Bulgular, İstanbul ve Sakarya'da eğitim gören çocukların, Çanakkale'deki gruba göre anlamlı derecede sosyal becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri, öğretmenler ile ailelerin gözlemleri arasında ve araştırmacılar ile ailelerin gözlemleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Buna göre aileler, okul öncesi dönemdeki çocuklarının sosyal beceri düzeylerini öğretmen ve araştırmacının gözlemlerinden daha düşük şekilde puanlanmıştır. Bu bulgunun aksine Özbey (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi çocukların sosyal becerileri aileleri tarafından daha yüksek puanlanırken, öğretmenleri tarafından daha düşük puanlanmıştır. Bunun nedeni olarak ise okul ortamındaki akran etkileşimi sonucunda ortaya çıkabilecek olan saldırganlık gibi durumların çocukların sosyal becerilerini olumsuz etkilediğinin düşünüldüğü belirtilmiştir. Yine, Can Yaşar (2011) tarafından yapılan araştırmada da okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal uyumsuzlukları için öğretmenler ile annelerin değerlendirmeleri istenmiş ve puanlar arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmüştür ve öğretmenlerin çocukları annelerinden daha objektif değerlendirdikleri görülmüştür. Ancak Fox ve Boulton (2005)'a göre sosyal beceri maddelerini bireyin kendisi, arkadaşları, ebeveynleri ve öğretmenleri doldurduğunda farklı algılamalar yaşanabilmektedir (Akt.Can Yaşar, 2011).Bulgular, öğretmenlerin sosyo-duygusal bağları olsa dahi sınıflarındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirme, objektif davrandıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri, aile, öğretmen ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmelerin ortalamasına göre örneklem grubunu oluşturan üç il (İstanbul, Sakarya, Çanakkale) arasında karşılaştırılmıştır. Buna göre Sakarya-İstanbul ve İstanbul-Çanakkale arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Bu farkın, Çanakkale grubunda yer alan demografik özellikleri ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın katılımcı sayısının sınırlı olması ve genelleme yapılabilecek bir desende seçilmemiş olması bu araştırmanın sınırlılıklarındandır. Araştırma, sosyal becerilerin çok yönlü değerlendirmesi için örnek oluşturması ve öğretmenlerin objektifliğini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu çalışma sonucunda;

Velilerin diğer iki gruba oranla daha genç ve düşük eğitimli olması, çocuklarını değerlendirmelerinde etkili olmuş olabilir.

Gelecekte yapılacak başka çalışma bulguları ile desteklendiği takdirde; okul öncesi çağdaki çocukların gelişimsel düzeylerini değerlendirmede sadece öğretmen görüşüne başvurmanın isabetli ve yeterli olacağı yönünde ipuçları bulunmuştur.

KAYNAKLAR

Akçamete, G., Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7–12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.

Bacanlı, H. (2009). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.

Bülbül, N.E. (2008). *4 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem

Kitabevi.

Can Yaşar, M. (2011). "Anne ve Öğretmen Görüşlerine Göre Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinin İncelenmesi". *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 13, Sayı 2, 99-112.

Gülay, H., Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koçak, N., Tepeli, K. (2006). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *1. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Özbey, S. (2012). "Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60–72 Aylık Çocuklarının

Sosyal Beceri Ve Problem Davranışlarının Okul Ve Ev Ortamına Göre İncelenmesi", *Toplum Ve Sosyal Hizmet Dergisi*, Cilt 23, Sayı 2, 21-32.

AN INVESTIGETION OF 48-60 MONTHS CHILDREN'S PERCEPTION OF THE SCHOOL CONCEPT BY USING MIND MAPS

48-60 AYLIK ÇOCUKLARIN OKULA İLİŞKİN ALGILARININ ZİHİN HARİTASI KULLANILARAK İNCELENMESİ

Özgül POLAT* Ezgi AKŞİN** Ayşe Betül ÖZKARABACAK***

**Marmara Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE*

***Trakya Üniversitesi, Edirne, TÜRKİYE*

****Kirazlı Orhan Seyfi Orhon İlkokulu, İstanbul, TÜRKİYE*

ozgul.polat@marmara.edu.tr

ezgiaksin@trakya.edu.tr

betulozka@gmail.com

ÖZET

Anaokuluna başlamak; çocukların ev ve aile ortamından çıkarak yeni ve yabancı bir yer olan "Okul" ortamına uyum sağlama sürecidir. Evden ayrılarak yeni bir ortama dahil olan çocuk için "Okul" kavramı ve bu kavramın ifade ettikleri, onun eğitim öğretim yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Bireylerin bilgiyi ya da bir kavramı edinmelerinde kullanılan birçok teknik vardır. Bunlardan biri "Zihin Haritalama" tekniğidir. "Zihin Haritalama" tekniği Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Buzan (1989) "Zihin Haritalama Tekniği' ni"; bilginin organizasyonunu , bireylerin etkililiğini arttıran bir yöntem olmanın yanı sıra bireylerin öğrenmesini sağlayan yaratıcı, görsel bir not alma tekniği olarak da tanımlamıştır (Gür, Bütüner; 2006).

Araştırmanın amacı; 48-60 aylık çocukların okula ilk başladıkları günlerde "Okul" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ile araştırmacılar tarafından hazırlanan 2 haftalık eğitim programı uygulandıktan sonraki "Okul" kavramına ilişkin algıları arasındaki farkın "Zihin Haritaları" kullanılarak incelenmesidir. Araştırmaya İstanbul ili Üsküdar ilçesi ne bağlı Kirazlı Orhan Seyfi Orhon İlkokulu' nda eğitim öğretim gören; 20 deney grubu, 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 anasınıfı çocuğu katılmıştır. Araştırma deney ve kontrol gruplu ön test-son test deneme modellidir. Araştırmacılar tarafından çocukların "Okul" kavramını desteklemeye yönelik hazırlanan; Türkçe, drama, müzik, sanat, fen, matematik, oyun ve okuma yazmaya hazırlık etkinlik türlerini temel alan eğitim programı 2 haftalık bir süreci ve toplam 30 etkinliği kapsamaktadır. Programın başında ve sonunda çocuklar tarafından oluşturulan zihin haritaları; Evrekli, İnel ve Balım (2010) tarafından geliştirilen "Zihin Haritalarını Değerlendirme Sistemi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler incelendiğinde çocukların oluşturduğu, okul kavramına ilişkin algılarını içeren zihin haritasında deney-kontrol grupları son test puanları değerlendirmesi sonucu deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca deney grubu birincil alt başlıkları incelendiğinde; sahip olduğu ikincil, üçüncül ve dördüncül seviye alt başlıklar ile alt başlıklar arası ilişkiler ve örnekler değerlendirmesi sonucu oluşan puan ve toplam puanlamada yüzdelik sıralama bakımından en büyük payın "Oyun Oynamak" birincil seviye alt başlığına ait olduğu görülmektedir. Bunu sıra ile "Pasta" ve "Okul Güzelliği" alt başlıkları takip ederken en düşük orana sahip alt başlık "Sandalyeye Oturmak" tır.

Anahtar Kelimeler: Zihin Haritası, Okul Öncesi Eğitim Etkinlikleri, 48-60 Aylık Çocuklar

ABSTRACT

Starting kindergarten is a process of adaptation for kids which means leaving home and family and going a new and unknown place. For children, who leaves home and goes kindergarten , “School” as a concept and its implications in their mind has a crucial place in their educational lives. There are lots of techniques that individuals use them while learning something new. One of them is mind mapping. Mind mapping has been developed by Tony Buzan. Buzan (1989) describes mind mapping which ensures the organization of knowledge and increases the effectiveness of individuals as well as provides learning as a creative, visual note taking technique (Gür, Bütüner; 2006).

The aim of this research is to examine the difference between 48-60 months kids’ school concepts when they first get to kindergarten and after taking part in a special program which takes 2 weeks. The program has different types of activities about school; like science, mathematic, music, drama and language activities. To asses the effectivety of program; mind maps were used. 40kindergartenchildren who are attending to pubilc schools from İstanbul/ Üsküdar, participated inthe study. 20 of them were experimental group and 20 of them were control group. Mind maps produced by children and were assessed by using a scoring system which is developed by Evrekli, İnel and Balım(2010). After investigating the data; results showed that there is a meaningful difference between control and experiment group in favour of experiment group. According to experiment group’s mind map which is produced after program; one of first level titles "Playing Games".has the biggest percentage of total scoring system. Between first level titles, orderly "Cake" and "The Beauty Of School" follows "Playing Games". Additionally the lowest ratio of first level titles is "Sitting in a Chair".

Key Words: Mind Map, Kindergarten Educational Activities, 48-60 Months Kids

1. GİRİŞ

Okul öncesi dönem çocuğu için anasınıfına başlamak; ebeveynleri yanında olmaksızın uzun süreli olarak evden ilk kez ayrılmayı ifade etmektedir. Bu ayrılığın sağlıklı duygusal temellere oturması, çocukların okula ilişkin geliştirecekleri tutumları da belirlemektedir. Çocuğun okula daha kısa sürede, daha kolay uyum sağlaması çocuk, aile ve öğretmen açısından oldukça önemlidir. Çocuk ve ailenin yaşayacağı duygusal gerilimin azalması; öğretmenin de sınıf yönetimini kolaylaştıracaktır. Çocukların okula uyumlarına sağlamaya yönelik araştırmacılar tarafından hazırlanan etkinliklerle ilk iki hafta boyunca çocukların bulundukları yeni ortama, arkadaşlarına ve sınıflarına alıştırmaya yönelik uygulamalar yapılmıştır.

Çocuğu merkeze alan, esnek, oyun temelli, keşfederek öğrenmeye olanak sağlayan 2012 Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların gelişimsel özelliklerini, yaş gruplarını dikkate alarak günlük etkinlik akışları hazırlanmıştır. Sınıf içerisinde oluşturulan öğrenme merkezleri, sınıf içi ve dışı yapılan etkinliklerle çocukların “Okul” kavramına ilişkin algılarının gelişimi desteklenmiştir. Burada önemli olan noktalardan bir tanesi çocuğun her gün geldiği okul ve sınıf ortamının; okulda yaptıklarının farkında olmasıdır. Bilinmektedir ki çocuk neyi niçin yaptığını bilirse; deneyimlerine ilişkin ipuçlarını zihninde saklar ve ilgili kavramı oluşturan şemalarına ekler ya da yeni şemalar oluşturur. Böylelikle “Okul” dendiği zaman bireyin zihninde yalnızca sınırlı sayıda düşünce değil; geçirilen tüm yaşantılardan birer parça eklenerek çok daha geniş bir kavram içeriği oluşturulur. Böylece bilinmeyenden korku biter, çocuk bulunduğu ortamda kendini güvende hisseder, yaptıklarından keyif alır ve motivasyonu artar. Motivasyonun artması ise beyindeki öğrenmelerin artmasına doğal olarak kapasite gelişimine yardımcı olur.

Öğrenme gerçekleşirken bireyler tarafından kullanılan pek çok yöntem ve teknik mevcuttur. Bu yöntem ve tekniklerden bir tanesi de zihin haritalarıdır. Zihin haritası tekniği, 1960' lı yılların sonlarında İngiliz psikolog, matematikçi ve beyin araştırmacısı Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. İlgili literatür tarandığında "mind map" in karşılığı olarak zihin haritası, akıl haritası, beyin haritası, anlam haritası ve fikir haritası ifadelerinin de kullanıldığı görülmektedir.

1960´lı yıllarda İngiliz psikolog Tony Buzan, üniversitede aktarılan ders materyalini geleneksel yöntemlerle çalışmanın bir hayli karmaşık ve yeterince verimli olmayan bir iş olduğunu düşünmüştür. Buzan´a göre öğrenciler anahtar sözcüklerden, resimlerden ve grafiklerden faydalanarak; beynin her iki yarısının yeteneklerini aynı anda kullanarak aynı malzemeyi çok daha kolayca öğrenebilir, akıllarında tutabilir ve arkadaşlarına, hocalarına anlatabilirlerdi (Sevinç; 2005). Tony, beynin sol ve sağ yarıdan meydana geldiğine dikkat çekerek sol kısmın analitik becerilerle ilgilendiğini söylemiştir. Mantık, dil ve sayılar sol beyin aktiviteleridir. Beynin sağ kısmı ise daha cok duygu ve yaratıcılıkla ilgilenir. İlişkiler, şekiller ve renkler sağ beynin aktiviteleri arasındadır (Smith; 1999).

Beynin iki tarafını da kullanan ve birlikte çalışmasını sağlayan bu özel teknik, beynin iki tarafında da yer alan matematiksel düşünme için faydalıdır. Sol taraf analitik sonuç çıkarma ve aritmetikte daha uygun, sağ taraf uzamsal görevler, örneğin geometri için daha uygundur (Brinkmann; 2007). Zihin haritaları ise sıklıkla aktif olmayan sol beyni görsel ve uzaysal dili kullanarak çalıştırmaktadır (Mento, Martinelli, Jones; 1999).

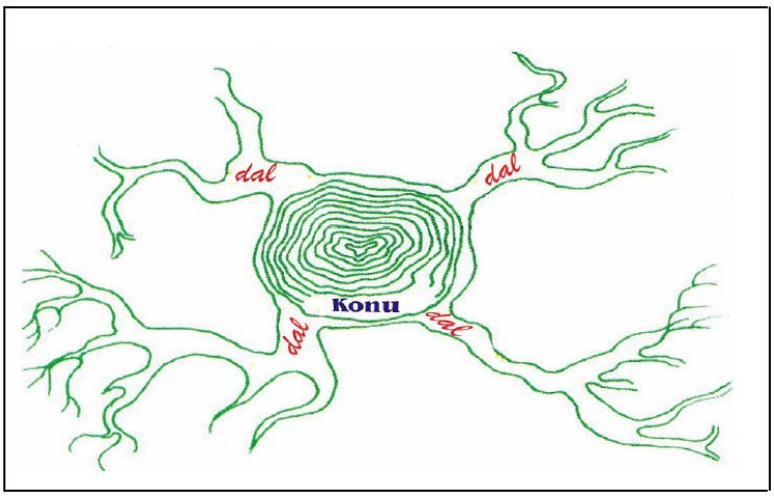
Bireyler zihin haritalarını oluştururken kavramlar ve düşünceler arasında bağlantılar kurmakta ve aynı zamanda kavramı ya da düşünceyi hatırlayabilecekleri bir görsel öğe ile bu kavram ya da düşünceleri bir arada sunmaktadırlar. Bireyler kavram ve düşüncelerini zihin haritalarına yansıtırken genellikle sol beyinlerini kullanmakta ve görsel öğeleri haritalarında kullanırken ise sağ beyinlerini kullanmaktadır (Evrekli, Balım; 2010).

Collins ve Loftus "A Spreading Activation Theory of Semantic Processing" başlıklı önemli makalelerinde bir tür semantik model önerdiler. Bu modele göre insan "kırmızı" gibi bir kavramı düşünür düşünmez zihninde bu kavramla en yakın ilişkili kavramlar canlanıyor ve sonra bu ikincil kavramlar "kırmızı" ile daha uzaktan ilişkili kavramların tetiklenmesine yol açıyordu. Bu modele göre insan zihni çok kısa sürede bir kavramdan yola çıkarak yüzlercesine ulaşabiliyor ve yaratıcılık sergileyebiliyordu. (Sevinç, 2005).

Zihin haritalama iki boyutlu bir düzlem üzerinde yapısal olarak bireyin sahip olduğu görüş ve düşünceler ile bu öğelerin bireyin zihnindeki ilişkisini sunan bir görsel teknik olarak tarif edilebilir (Evrekli, İnel, Balım; 2010). Sevinç (2005) ise zihin haritalarını; bilgiyi organize etmek için bir grafik yöntem, beyin fırtınasını depolamak için bir araç, problem çözümünde yaratıcılık imkanı sağlayan bir düşünme şekli olarak tanımlamıştır.

Balım, Evrekli ve Aydın (2007)'a göre zihin haritalama, bireylerin merkez bir kavrama ya da düşünceye ilişkin sahip oldukları kavramları ve düşünceleri ilişkilendirmelerini ve resim, ifade, şekil, büyüklük, renk unsurlarının kullanımı sayesinde sol beynin yanında sağ beynin de aktif olarak kullanılmasını sağlayan beyin temelli etkili bir görsel tekniktir. Brinkmann' ın (2007) ifadesiyle, "Zihin haritaları; imgelemi yapı ile, resmi mantık ile bağlar." Yaratıcı düşünme ve bilgiyi organize etme bağlamında insan zihni ile daha uyumlu olan zihin haritalama tekniğinin pek çok avantajı vardır (Velliaris, 2009).

Bir zihin haritası kullanıcının bir sayfadaki bilgilerin büyük bir kısmını kaydetmek için ve çeşitli kavram ve fikirler arasındaki ilişkileri göstermek için olanak sağlar. Düşüncelerin görsel ifadesi, geniş çaplı bir konu hakkında fikirlerin düzenlenmesine ve zihinsel esnekliğin artmasına yardımcı olur (Mento, Martinelli, Jones; 1999). Zihin haritaları genel olarak merkez fikirden çıkan resim ve anahtar kelimelerin düzenlenmiş bir biçimidir (Brightman; 2003).



Şekil 1. Zihin Haritasının Yapısı

Zihin haritasının yapısı, yukarıdan bakılan bir ağaca benzer (şekil 1): zihin haritasının konusu, ağacın gövdesinde sunulur, konu ile ilişkili olan fikirler için çizilecek çizgiler ağacın dalları gibi yayılır (Brinkmann; 2007).

Zihin haritalarının yapımı son derece kolay ve doğaldır. Buzan, zihin haritası hazırlamak için gerekenlerin çok az olduğunu; boş çizgisiz bir kağıt, renkli ve kurşun kalemler, beynin ve hayal gücünün yeterli olduğunu ifade etmiştir (http://www.tonybuzan.com/about/mind-mapping/; 02.04.2013 tarihinde alıntılanmıştır).

Elle zihin haritası hazırlamak için, bir A4 kağıdının ortasına zihin haritası hazırlanacak konu ya da kavrama ilişkin bir şekil çizilir ve konu yazılarak kutucuk içerisine alınır. Daha sonra, bu konuya ilişkin ikincil kavramlar, ana kavramdan çevreye doğru kıvrımlı yan dallar çıkarılarak yazılır ve yine bu kavramların yanında da ilgili resim ya da sembollere yer verilir. İkincil kavramlardan da, yan dallar çıkarılarak, konunun uzunluğuna göre üçüncül kavramlara yer verilebilir. Elle zihin haritası hazırlarken, en az üç renk kullanılması önerilmektedir. Kullanılan renk öğesi, hazırlanan zihin haritasını dikkat çekici hale getirerek hatırlamayı kolaylaştıracaktır (Balım, Aydın, Türkoğuz, Evrekli, İnel; 2011).

Buzan (2002; 2005)' a göre bir zihin haritalarının yapılması yedi temel basamaktan oluşur (akt. Balım, Evrekli, Aydın; 2006) ;

1. Sayfayı yana cevirerek ortasından baslamak: Merkezden yapılan baslangıç, beynin özgürce heryöne doğru düşünmesine olanak sağlar.

2. Merkezdeki düşüncenin ifade edilebileceği resim ya da imge kullanılması: Bir resim binlercekelimenin yerini tutabilir, hayal etmeye, bilgi vedüşünceleri tekrar hatırlamaya yardımcı olur.

3. Haritanın her yerinde renklerin kullanılması: Renkler beynin sağ lobunun etkin olarakcalışmasını ve düşüncelerin daha iyihatırlanmasını sağlar.

4. Merkez imgeyle ana dalları ve ana dallara bağlı düşünceleri, yeni yan dallarla ilişkilendirme: Beynin calışmasının temelindebağlantı kurmak, ilişkilendirmek vardır. Bunedenle ilişkilendirme, bilgilerin hatırlanmasındaönemlidir.

5. Düz çizgiler kullanmak yerine, kıvrımlar yapan dallar kullanılması: Beyin bir düşünceden diğerdüşünceye doğrudan ulaşmadığı için düz çizgilerbeyne sıkıcı gelebilir. Ağaç dalları gibi kıvrımlardaha çekicidir ve göze hoş gelir.

6. Her dalda düşünceyi ifade eden bir anahtar kelime kullanılması: Zihin haritalarındakidüşüncelerin görsel ifadesi, geniş çaplı bir konuhakkındaki fikirlerin düzenlenmesine ve zihinselesnekliğin artmasına yardımcı olur (Mento,Martinelli ve Jones, 1999). Düşünceleri düz yazıbiçiminde yazarak beynin ilişkilendirmesi zordur.Fakat dikkat çekici bir anahtar sözcük beyni harekete geçirebilir ve bu sayede o kelimeye ilişkin düşünce hatırlanabilir. Her anahtar sözcük ilişkili olduğu ifadeyi temsil edecek biçimde seçilmelidir.

7. Sayfanın her yerinde imgelerin kullanılması: Merkez imgede olduğu gibi, her imge binlercekelimeyi ifadelendirir; bilginin hatırlanmasınıkolaylaştırır ve yaratıcılığı arttırır.

Her aşamada uyulması gereken bazı kurallar vardır. Bunlar (Derelioğlu, 2005);

• Anahtar kelimelerin kullanımı: Düşüncenin sadece bir tek kelime ile ifade edilebilmesine özen gösterilmelidir. Bu şekilde düşüncelerin temel elemanlara indirgenmesi hedeflenmiştir.

• Her kelimeye bir sembol eşlik etmelidir: Zihin haritalarında kullanılan her kelime mutlaka bir sembolle ilişkilendirilmelidir, ancak bu şekilde beynin her iki yarı küresi de aktif hale gelebilir.

• Soyut kavramların bile sembolle ifade edilmesine özen gösterilmelidir.

• Renklerin kullanımına özen gösterilmelidir. Renk kullanımı hem dikkat çekilmek istenen noktaların vurgulanmasında, hem de sembollerin daha etkin şekilde çiziminde yardımcı bir unsurdur.

• Dikkat çekilmek istenen noktalar daha kalın çizgilerle belirginleştirilmeli, ana ve yan dallar net olarak ayrıştırılmalıdır.

• Her dalda sadece bir tek kelime ve sembol bulunmalıdır. Bu düşünceden çıkan yeni düşünceler ise ayrı dallarla çıkarılmalıdır.

Zihin haritaları genel olarak bireye özgü olmakla birlikte; sınıf ortamında öğretmen tarafından düzenlenen zihin haritaları da kullanılmaktadır. Fun ve Maskat (2010), öğretmenlerin hazırladığı zihin haritalarının öğretmenin mantıksal düşünce sistemini taşıma, genellikle öğrencilerin pasif olmaları, harita hazırlama sürecinin olumlu katkılarını öğretmenin edinmiş olması, öğretmenin kendi zihin şemalarında yer alan

kavramları kendine özgü notlar halinde kağıda aktarması, söz konusu konuyu öğretmenin anlamlılaştırması gibi dezavantajlara sahip olacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmediği göz önünde bulundurularak; bu yaş grubu ile yapılan çalışmada zihin haritaları öğretmenin hazırladığı değil; öğretmen rehberliğinde, çocukların düşüncelerinin yine çocukların karar verdiği sembollerle ifade edilmesi ve yazıların çocukların ortaklaşa karar verdikleri sembollerin altına öğretmen tarafından yazılması ile oluşturulmuştur.

Zihin haritasının bireyin düşüncelerini kağıda dökmesinde oldukça etkin bir yöntem olduğu için araştırmada çocukların okuldaki ilk günlerinde "Okul" kavramına ilişkin algılarının incelenmesinde zihin haritaları kullanılmıştır. Araştırmanın amacı;48-66 aylık çocukların okula ilk başladıkları günlerde "Okul" kavramına ilişkin sahip oldukları algıları ile araştırmacılar tarafından hazırlanan 2 haftalık eğitim programı uygulandıktan sonraki "Okul" kavramına ilişkin algıları arasındaki farkın "Zihin Haritaları" kullanılarak incelenmesidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni ve Katılımcılar

Araştırma deney ve kontrol gruplu ön test-son test deneme modelli olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya 20 si deney 20 si kontrol grubunda olmak üzere toplam 40 anasınıfı çocuğu katılmıştır. Araştırma süreci Eylül Ayı içerisinde deney ve kontrol gruplarına ön test-zihin haritası uygulanması ile başlamış ve iki haftalık süre ile uygulanan programın ardından uygulanan son test-zihin haritası ile sonlandırılmıştır. Kontrol grubuna okulun programı dışında herhangi bir destek programı uygulanmamıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

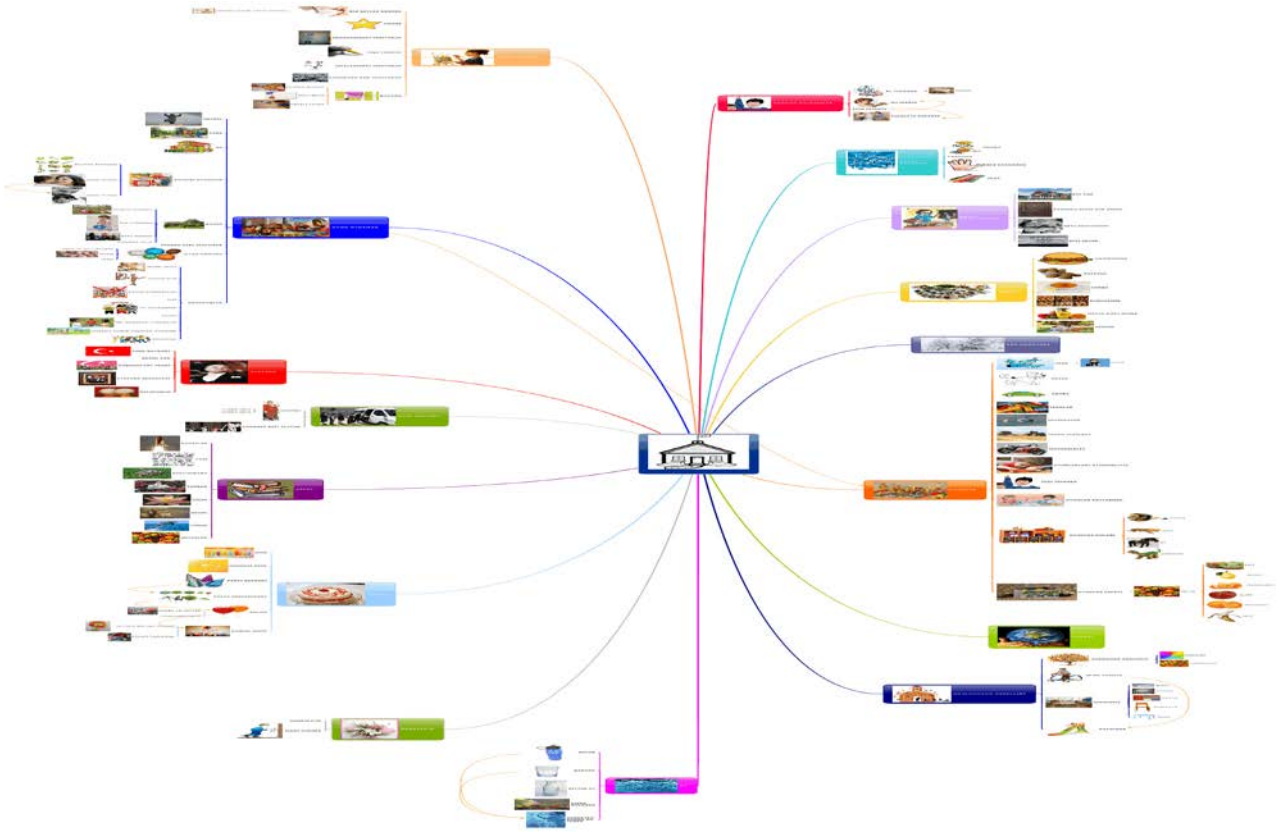
Araştırmanın verileri araştırmacının çocuklarla "Okul" temalı beyin fırtınası yaparak oluşturduğu zihin haritaları ile elde edilmiştir. Zihin haritaları; deney ve kontrol gruplarıyla ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Zihin haritaları oluşturulurken okul öncesi dönem çocuklarının okuma yazma bilmediği göz önünde bulundurularak; bu yaş grubu ile yapılan çalışmada zihin haritaları öğretmenin hazırladığı değil; öğretmen rehberliğinde, çocukların düşüncelerinin yine çocukların karar verdiği sembollerle ifade edilmesi ve yazıların çocukların ortaklaşa karar verdikleri sembollerin altına öğretmen tarafından yazılması ile oluşturulmuştur. Büyük karton kullanılarak ön test olarak hazırlanan zihin haritası her iki grupta da çalışma boyunca sınıfta çocukların görebilecekleri bir şekilde panoda asılı kalmıştır. İki haftalık program sonunda her iki grupla son test olarak beyin fırtınası yapılmış ve zihin haritaları oluşturulmuştur. Zihin haritaları oluştururken çocukların kurduğu ilişkiler öğretmenin yönlendirmesi olmaksızın çocukların kararları ile şematize edilmiştir.

Araştırma süresince uygulanan programda Türkçe, drama, müzik, sanat, fen, matematik, oyun ve okuma yazmaya hazırlık etkinliklerine yer verilmiştir. İki haftaya yayılan programda toplam 30 etkinlik uygulanmıştır. Elde edilen zihin haritalarının değerlendirilmesinde Evrekli, İnel ve Balım (2010) tarafından geliştirilen değerlendirme sistemi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Evrekli, İnel ve Balım (2010) tarafından geliştirilen zihin haritaları değerlendirme sistemine göre ana fikirden ayrılan her birinci seviye başlık için 2, ikinci seviye başlık için 4, üçüncü seviye başlık için 6, dördüncü seviye başlık için 8, çapraz ilişkiler için 10, örnekler için 1, ilişkiler için 3, resim, sembol ve figürler için 3 ve ilişkisiz bileşen için 0 puan verilerek değerlendirme yapılır. Ancak araştırmamızın örneklemi okul öncesi dönem çocukları olduğu için ve okuma yazma bilmediklerinden çocukların düşünceleri öğretmen rehberliğinde sembol ve resimlerle ifade edildiğinden; resim, sembol ve figürler için puanlama yapılmamıştır.

Şekil 2. Deney Grubu Son Test Zihin Haritası



Tablo 1. Deney ve Kontrol Grupları Ön Test Zihin Haritası Puanlaması

	Birinci seviye	İkinci seviye	Üçüncü seviye	Dördüncü seviye	Çapraz ilişki	Örnek	İlişki	Toplam puan
Deney Grubu	9*2 18							*18*
Kontrol Grubu	8*2 16							*16*

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de oluşturulan zihin haritalarında yalnızca birinci seviye dalların olduğu görülmektedir. Aynı zamanda birinci seviye dalların sayısındaki yakınlık da iki grubun program uygulanmadan öncesinde birbirlerine benzerliklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Deney Grubu Son Test Zihin Haritası Birincil Seviye Dallanma Puanlaması Yüzdeleri

Birincil Seviye Alt Dallar	Toplam puan	%
Oyun Oynamak	106	21,28
Pasta	70	14,05
Okul Güzelliği	63	12,65
Resim Yapmak	54	10,84
Oyuncak	46	9,23
Parmak Kaldırmak	30	6,02
Su	28	5,62
Atatürk	22	4,41
Öğretmen	18	3,61
Kitap	16	3,21
Yemek	14	2,81
Okul Servisi	12	2,40
Hoş geldin	10	2,008
Şarkı Söylemek	9	1,803
Sandalyeye Oturmak	2	0,401
	498	100

Tablo 2 incelendiğinde çocukların oluşturduğu, okul kavramına ilişkin algılarını içeren zihin haritasında toplam on beş adet birincil seviye alt başlık bulunmaktadır. Bu başlıklar arasında sahip olduğu ikincil, üçüncül ve dördüncül seviye alt başlıklar ile alt başlıklar arası ilişkiler ve örnekler incelenmesi sonucu oluşan puan ve toplam puanlamada yüzdelik sıralamasında en büyük payın "Oyun Oynamak" birincil seviye alt başlığına ait olduğu görülmektedir. Bunu sıra ile "Pasta" ve "Okul Güzelliği" alt başlıkları takip ederken en düşük orana sahip alt başlık "Sandalyeye Oturmak" tır.

	Birinci seviye	İkinci seviye	Üçüncü seviye	Dördüncü seviye	Çapraz ilişki	Örnek	İlişki	Toplam puan
Deney Grubu	15*2/2*0 30	55*4 220	30*6 180	1*8 8	1*10 10	33*1 33	10*3 30	511
Kontrol Grubu	23*2 46	2*4 8						54

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grupları Son Test Zihin Haritası Puanlaması

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu son test-zihin haritasında 17 adet birincil seviye, 55 adet ikincil seviye, 30 adet üçüncül seviye, 1 adet dördüncül seviye dal bulunurken; birincil seviye iki dal arası (Oyuncak-Oyun Oynamak) bir adet çapraz ilişki, toplam 33 örnek ve 8 adet ilişki olduğu görülmektedir. Kontrol grubuyla hazırlanan son test-zihin haritasında ise 23 adet birincil seviye ve 2 adet ikincil seviye dal görülmüştür. Deney ve kontrol grupları son test zihin haritalarında birincil seviyedeki dal sayısı bakımından kontrol grubu lehine anlamlı derecede farklılık varken; toplam ve ikincil, üçüncül, dördüncül seviye dallanmalar ile çapraz ilişki, örnek sayısı ve ilişkiler bakımından deney grubunun anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür.

Deney grubu son test zihin haritası oluşturulurken çocuklardan gelen ifadeler arasında 2 adet anlamsız birinci seviye dal bulunmaktadır. En çok sayıda ikinci seviye dala sahip olan başlık "Oyuncak" (12) iken en az "Hoşgeldin" başlığında ve "Sandalyeye oturmak" başlığında hiç dallanma bulunmamaktadır. En çok sayıda üçüncü dala sahip olan başlık "Oyun oynamak" (14) en az sayıda "Oyuncak ve Parmak kaldırmak" (1) başlıkları

iken hiç üçüncü dalı olmayan başlıklar "Atatürk" , "Su" , "Hoşgeldin" , "Yemek" , "Öğretmen" , "Şarkı söylemek" ve "Kitap" olmuştur. Bunlara ek olarak tek dördüncü seviye dala sahip olan başlık ise "Pasta" dır.

Verilen örnekler incelendiğinde en çok örneğin "Oyuncak" (18) başlığında, en az örneğin "Okul servisi" (2) başlığında olduğu ve hiç örneği olmayan başlıkların "Resim yapmak" , "Parmak kaldırmak" , "Okulumuzun güzelliği" , "Sandalyeye oturmak" , "Öğretmen" , "Pasta" , "Su" , "Hoşgeldin" ve "Atatürk" oldukları görülmüştür. Aynı zamanda birincil seviyeye ilişkin verilen örnek sayısının 17; ikincil seviyeye ilişkin verilen örnek sayısının 10 ve üçüncül seviyeye ilişkin verilen örnek sayısının 6 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çeşitli seviyelerdeki dallar arasındaki ilişki incelendiğinde birinci seviyedeki dallar arası ilişkiyi ifade eden çapraz ilişki, yalnızca "Oyun oynamak" ve "Oyuncak" başlıkları arasında bulunmaktadır. İkinci seviyede ilişkili başlıkları kapsayan birinci seviyedeki başlıklar "Pasta" (4), "Parmak kaldırmak" (2) , "Su" (2) ve "Okulumuzun güzelliği" (1) başlıklarıdır. Üçüncü seviyede ilişkiye sahip olan tek başlık ise "Oyun oynamaktır". Söz konusu ilişki "Evcilik oynamak" ikincil başlığından dallanan "Anne olmak" ve "Baba olmak" üçüncül seviye başlıkları arasındadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın ön test sonuçları incelendiğinde "Okul" kavramının çocukların zihninde çok fazla sayıda ve ilişkili düşünceler ifade etmediği görülmüştür. Bununla birlikte kontrol grubundaki çocukların son test zihin haritaları incelendiğinde ön teste oranla daha fazla sayıda düşünce olduğu ancak yine de ilişkili düşüncelerin olmadığı görülmüştür.Sebura (2008) da anasınıfına başlayan çocukların okula ilişkin algılarını incelemek üzere yaptığı çalışmasında çocukların çoğunun anasınıfına başlamak konusunda oldukça heyecanlı olduğunu ancak bazı çocukların olumsuz yargılara sahip olduğunu ifade etmiştir.

Uygulanan program ardından deney grubu son test zihin haritaları incelendiğinde çocukların "Arkadaşlar" kavramına "Oyun oynamak" birincil seviyeye bağlı, ikincil düzey dallanma seviyesinde yer verdiği; bunu yanı sıra "Resim yapmak" , "Hoşgeldin" ve "Pasta" birincil seviyelerine bağlı olarak da değindikleri görülmüştür. Benzer şekildeYeo ve Clarke (2006) anasınıfından ilköğretim birinci sınıfa geçişte çocukların okula ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada; çocukların okula ilişkin algılarında arkadaş edinme, daha büyük okul binası ve okulun sağladığı sosyal imkanlar gibi düşüncelerin yer aldığını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmada çocuklar kendilerine dair; öğrenen olarak olumlu algıya sahipler. Bununla birlikte çoğunluğu oluşturmasalar da bazı çocuklarda çeşitli kaygılara sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu kaygıların öğretmen ve okul idaresinin çocuğa yönelik azarlama türü davranışları, bazı okul kurallarından kaynaklandığı bulgulanmıştır. Jackson ve Cartmel (2010) de sosyoekonomik olarak dezavantajlı çocukların okula başlamalarında güçlük çektikleri alanları ve desteklemeye yönelik çalışmaları içeren araştırmalarında çocukların verdikleri yanıtların değerlendirilmesi sonucu çocukların en çok vurguladığı alanın arkadaşlık ilişkisi olduğu görülmüştür.

Hatcher, Nuner ve Paulsel (2012) anasınıfına ve ilkokul hazırlığa ilişkin yaptıkları çalışmalarında faklı eyaletlerde yaşayan çocuklarla çalışmışlardır. Çalışma sonunda tüm katılımcıların erken çocukluk eğitiminin anasınıfı ve ilköğretime hazır oluş amacına öncelik verdiği bulgulanmıştır. Okula geçiş ve hazır oluş sürecinde sosyal-duygusal faktörler ile okuma yazma farkındalığı ve okul rutinine alışmak başlıkları ön plana çıkarken; ailelerin okula geçiş sürecine ilişkin çeşitli kaygılara sahip olduğu görülürken, öğretmenlerin hazırladıkları

eğitim programları ile çocukların okula yeterli düzeyde hazır bulunmalarına destek olduklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu son test zihin haritası incelendiğinde çocukların "Okul" kavramına ilişkin birincil seviyede alt dallarının içerdiği toplam dallanma puanları incelendiğinde en yüksek puanın ve en çok dallanmanın "Oyun oynamak" birincil seviye başlığında olduğu görülmektedir. Santo ve Berman (2012) Kanada'da erken çocukluk eğitimi alan 3-4 yaş çocuklarının okula başlamaya ilişkin algılarını inceledikleri çalışmada çocukların verdikleri cevaplar üç ana başlık etrafında toplanmıştır; oyun, akademik aktiviteler ve ev ödevidir. Buradan hareketle; okul öncesi eğitimde oyunun önemi tartışmasız kabul edilirken; çocukların zihinlerinde "Okul" kavramına ilişkin algılarında da oyun oynamanın yeri bir kere daha göz önüne serilmiştir.

Deney grubu son test zihin haritasında en yüksek puan ve yüzdelik dilime sahip "Oyun Oynamak" birincil seviye alt dalında "Bahçe" , "Evcilik Oynamak", "Arkadaşlar" , "Ev" , "Park" ve "Oyun Hamuru" ikincil seviye alt dalları yer almaktadır. Aksoy ve Baran (2010), 60-72 aylık çocukların okula ilişkin algılarını resim yoluyla incelediği çalışmada da çocuklardan kendilerini okulda mutlu hissettikleri ortamları resmetmelerini istemişlerdir. Yapılan istatistiki incelemeler sonunda çocukların %23.3 ünün resimlerinde bahçe ortamına yer verdiği, %10 oranında çocuklar tarafından balon oynanan yer, ip atlanan yer, top oynanan yer olarak betimlenen mekanlar, %26.7 oranında evcilik köşesi, %5 oranında tv ve video köşesi, yine aynı oranda sanat köşesi ve blok köşesi, %3.33 oranında kukla köşesi ve %1.67 oranında kitap köşesi resmettikleri görülmüştür. Bunun yanı sıra çocuklar okul ortamına dair yaptıkları resimlerinde; arkadaşlarına, çeşitli materyallere (lego-puzzle, balon ve top, bebek, bilgisayar), rekabet, paylaşım, sevgi, yasak, hüzün, şiddet gibi temalara yer verdikleri görülmüştür.

Okula başlama ve okuldaki ilk deneyimler; çocukların okula ilişkin algılarının oluşmasında oldukça önemlidir. Araştırmanın ön test ve son test zihin haritaları incelendiğinde okula ilişkin kavramlar çerçevesinde hazırlanan programın uygulanmasının ardından deney grubundaki çocukların okula ilişkin düşüncelerinde dallanma seviyesi, örnekler, ilişkisel ve toplam puan anlamında artış olmuştur. Araştırma sürecinde çocuklara uygulanan program ile farklı etkinlik türündeki (matematik, fen, oyun vb.) etkinlikler uygulanmıştır. Çocuklar düşüncelerini ifade etmenin ve bu düşünceleri düzenlemenin, öğrenmenin bir tekniği olan zihin haritaları ile nasıl oluşturulduğu sürecini yaparak yaşayarak öğrenmişlerdir. Bu araştırma sonucunda;

- Çocukların sahip olduğu okul kavramına ilişkin ve okula uyumlarını destekleyecek farklı programların uygulanması,
- Küçük yaş grubu çocuklarıyla da zihin haritaları ile çalışarak, farklı bir öğrenme tekniği olan zihin haritasına ilişkin çocuklarda farkındalık yaratılarak zihin haritası hazırlama sürecinin erken yaştan itibaren kullanılmaya başlanması,
- Öğretmenlerin okula uyum sürecinde yapılabilecek alternatif çalışmalar ve zihin haritası kullanımı hakkında bilgilendirilmesi için uygulamalı hizmetiçi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Aksoy, P. ; Baran, G. (2010). 60-72 Aylık Çocukların Okula İlişkin Algılarının Resim Yoluyla İncelenmesi. International Conference On New Trends In Education and Their Implications, 11-13 November, Antalya/Turkey.

Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2006). The Use of Mind Mapping Technique in Chemistry Teaching. The 5th International Conference of the Chemical Societies of the South-East European Countries, Ohrid, Macedonia.

Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2007). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritalama tekniği ve mind manager programı uygulamaları. Famagusta, TurkishRepublic of Northern Cyprus: VII. International Educational Technologies Conference.

Balım, A. G., Aydın, G., Türkoğuz, S., Evrekli, E. ve İnel, D. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerine yönelik teknoloji destekli zihin haritaları uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 91-100.

Brightman, J. (2003). Mapping Methods for Qualitative Data Structuring. London: IOE Conference.

Brinkmann, A. (2007). Graphical Knowledge Display- Mind Mapping and Concept Mapping As Efficient Tools In Mathematics Education (Çev. Suphi Önder Bütüner). Elementary Education Online, 6(1), 1-11.

Derelioğlu, Y. (2005). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Oğretimi Dersinde Akıl Haritasının Kullanımı. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı. İstanbul.

Di Santo, A. ; Berman, R. (2012). Beyond The Preschool Years: Children's Perceptions About Starting Kindergarten. Children&Society, vol. 26, pp.469-479. DOI:10.1111/j.1099-0860.2011.00360.x

Evrekli, E. ve Balım, A. G. (2010). Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası Ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarıları Ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), 1 (2).

Evrekli, E., İnel, D. ve Balım, A. G. (2010). Development Of A Scoring System To Assess Mind Maps. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2 (2).

Fun, C.S. , Maskat, N. (2010). Teacher-Centered Mind Mapping vs Student-Centered Mind Mapping in the Teaching of Accounting at Pre-U Level – An Action Research. Procedia Social and Behavioral Sciences, 7 (C), 240–246.

Hatcher, B. ; Nuner, J. ; Paulsel, J. (2012). Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers2 and Parents' Beliefs Within and Across Programs. Early Childhood Research and Practice, vol.14, n.2.

Jackson, A. ; Cartmel, J. (2010). Listening To Childen's Experience Of Starting School In An Area Of Socio-Economic Disadvantage. International Journal Of Transitions In Childhood, vol.4.

Mento, A. J., Martinelli, P. ve Jones, R. M. (1999). Mind mapping in executive education: Applications and outcomes. The Journal of Management Development, 18 (4).

Sebura, P. L. (2008). Transitioning to Kindergarten: A Multi Perspective. Ball State University, Department Of Elementary Education, Doctoral Dissertations, Muncie, Indiana, United States. http://liblink.bsu.edu/uhtbin/catkey/1465971

Sevinç, E. (2005). Free Mind: Ozgur Yazılım Dunyasından Zihin Ozgurlestirme Hareketi. İstanbul: Bilgi Universitesi. eMBA Yazılım Gelistirme.

Smith, R. L. (1999). The Knowledge Mapping Application: Ford's Robust Engineering Process. Journal of Innovative Management, 5.

Velliaris, D. (2009). Mind Mapping. The University of Adelaide Writing Centre Learning Guide.

http://www.tonybuzan.com/about/mind-mapping/

Yeo, S. L. ; Clarke, C. (2006). Starting School: A Singapore Story Told By Children. Australasian Journal Of Early Childhood, Vol. 30 No. 3, September 2005, pp. 1-9.

OKUL ÖNCESİ DÖNEM (5-6 YAŞ) ÇOCUKLARININ DEPREM BİLİNÇ DÜZEYLERİ ÜZERİNDE TİYATRONUN ETKİSİ: ERZİNCAN ÖRNEĞİ

THE EFFECT OF THEATRE ON PRE-SCHOOL CHILDREN'S (5-6 YEARS OLD) LEVEL OF EARTHQUAKE CONSCIOUSNESS: ERZINCAN SAMPLE

*[a]Arzu Güncü, [b]Serap UZUNER YURT ve [c]Ayşegül AYDIN

*[a] *Erzincan Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, İnşaat Mühendisliği Bölümü, ERZİNCAN*

aguncu@erzincan.edu.tr

[b]*Erzincan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri M.Y.O. Çocuk Gelişimi Bölümü, ERZİNCAN*

suzuner@erzincan.edu.tr

[c]*Erzincan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri M.Y.O. Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik Bölümü, ERZİNCAN*

aaydin@erzincan.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, deprem öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin doğru tutum ve davranışları anlatan çocuk tiyatro oyunundan oluşan eğitim etkinliğinin 5-6 yaş çocuklarının deprem bilinç düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Türkiye'nin birinci derece deprem bölgesinde yer alan Erzincan'da okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, çalışma grubunu bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 91 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu 50 öğrenciden ve kontrol grubu 41 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, eğitim ve gelir düzeyleri birbirine yakın olan ve aynı okula devam eden çocuklar arasından bilgi formları düzenlenerek seçilmiştir. Çalışmada veri toplamak için 9 sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Veriler kestirimsel analizlerden t testi ve ANCOVA ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda deney öncesinde depreme yönelik bilinç düzeyi ön test puanları açısından kontrol grubu lehine, deney sonrası son test puanları açısından ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları birbirine eşitlenmediği için Tek Faktörlü ANCOVA analizi ile deney ve kontrol grupları arasında oluşan bu farklılık kontrol altında tutulmaya çalışılmıştır. Uygulanan ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında farklılık belirlenmiştir ($F_{(1, 91)}$= 20,317, p<.005, η2=.188).

Sonuç olarak, çocuklara yönelik hazırlanan deprem içerikli tiyatro oyununun, deney grubu çocuklarının depreme ilişkin bilgi ve bilinç kazanımında daha başarılı bir etki bırakması, tiyatronun öğrenmedeki etkisini ortaya koymuş, bu tarz eğitimin özellikle deprem riski taşıyan illerde daha geniş öğrenci gruplarına uygulanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Tiyatrosu, Okul Öncesi Dönem, Deprem.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the effect of an educational activity, which consists of a children's theatre telling the right attitudes and behaviors before, during and after an earthquake, on 5-6 years old children's level of earthquake consciousness. In this study an experimental and a control group were created. The study was done on quasi experimental ground with pre-tests and post-tests. In our study environment there are children continuing their pre-school education in Erzincan which is located in first-degree seismic zone and 91 students from those children selected with random sample create our study group. There are 50 students in experimental group and 41 students in control group. Students in our study group were selected with information form, among children whose levels of education and income are similar to each other and study at the same school. In the study a-nine-question survey form was used to obtain data. The data were evaluated via T test and ANCOVA.

In the result of the study, before the experiment a statistically significant difference was determined in favour of control group in terms of the pre-test points for the level of earthquake consciousness but after the experiment it was in favour of experimental group in terms of post test points. Before the experimental operation as the experimental and control group are not equal to each other, the difference between these groups was tried to control with single factoral ANCOVA analysis According to ANCOVA results the difference between the experimental and control group was determined as ($F_{(1, 91)}$= 20,317, p<.005, η2=.188).

In conclusion, the play about earthquake, prepared for children, contributed to experimental group children's acquiring knowledge and conscious about earthquake and also this contribution revealed the effect of theatre on learning. And it is also suggested that this kind of education should be applied to larger number of students especially those living in cities which are under the risk of an earthquake.

Key Words: Children's Literature, Pre-School, Earthquake

1. GİRİŞ

Fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen ve etkilenen topluluğun kendi imkan ve kaynaklarını kullanarak üstesinden gelemeyeceği, doğal, teknolojik veya insan kökenli olaylara afet denilmektedir (Ergünay, 1996). Ülkemizde afet denildiği zaman ilk akla gelen olay deprem olup afet ile deprem adeta aynı kavramlar gibi kullanılmaktadır (Arslan, 2003). Bunun nedeni ülkemizin deprem kuşağı üzerinde yer alması ve meydana gelen depremlerin çok ciddi boyutlarda ölüm ve yaralanmaların yanı sıra fiziksel, sosyal, ekonomik sonuçları ile afetlere dönüşmesidir. Çoğunlukla öngörülemeyen doğal olaylardan olan depremin oluşumunu ortadan kaldıramayacağımız bilimsel bir gerçektir. Ancak risklerini ve zararlarını minimum seviyeye indirebilmek mümkündür.

Bu doğrultuda dünyada son yıllarda sürdürülen, doğal afetlerle ilgili çalışmalarda, afet öncesi risk/zararların azaltılması konusu önemsenmekte (Balamir, 2008), önceden planlama ve hazırlıklı olma konularına önem verilmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar da deprem kaynaklı afetlerden önce koruyucu tedbirlerin arttırılması ve eğitim ile toplumsal farkındalık/ bilinçlendirme çalışmalarının önemine dikkati

çekmekte, afet zararlarını en aza indirmek için toplumun her kesimine yönelik deprem bilinci eğitimi, izlenmesi gereken en etkili ve ekonomik yol olarak gösterilmektedir (Yücel 2009, Erçetin 2003, Başıbüyük 2004, Kibici 2005, Öcal 2005, Demirkaya 2007). Dolayısıyla deprem kaynaklı afetlerin üstesinden gelebilmek ancak temel olan bilgiyi kullanma ve onun tüm seviyelerde öğrenilmesi ile sağlanabilir. Eğitim olmaksızın deprem zararlarını azaltmada sürdürülebilir gelişmeden de söz etmek mümkün değildir (Varol, 2007). Deprem ve depremin oluşumunu tanımlayan, deprem sonucunda oluşabilecek zararlar ile bu zararlardan korunma yollarını içeren deprem eğitimlerine öncelikle çocuklardan başlanmalıdır. Toplumun gelecekteki varlıkları olan çocukların deprem tehlikesine karşı güvenliğinin sağlanması konusu bu önceliği özellikle ortaya koymaktadır. Araştırmalar çocukların deprem sırasında ve sonrasındaki fiziksel ve psikolojik travmaya maruz kalma açısından en büyük risk grubunu oluşturduğu ve tüm yaşamını ciddi boyutlarda etkilediğini göstermektedir. (Ak, 2002, Shaw R, Kobayashi M, 2001, Torjesen 2001; Arıkan vd. 2001). Çocukların çoğu depremin neden kaynaklandığını, deprem sırasında neler yapmaları gerektiğini bilmemekte ve çocuktaki hazırlıksız olma duygusu da korkularını daha da artırmaktadır (Grotberg, 2001). Hemen her çocuk afet anında endişe ve korku gibi duygular yaşamaktadır (Torjesen 2001, Diler vd. 1999). Çocukların korku duyması ve bilgi eksikliği de çocukların daha fazla zarar görmelerineyol açmaktadır (Ronan, 2003). Deprem konusunda daha önce bilinçlendirilmiş çocuklarda tepkiler ve korkular daha az olmakta, bilinçlendirilmeyen diğer çocuklar bu olaya anlam verememekte ve bu çocuklarda korkunun şiddeti daha da artmaktadır. Ak'ın (2001) çalışmasında da ülkemizdeki çocukların deprem sırasında kendini koruma davranışlarının yetersiz olduğu saptanmıştır. Davranış kazandırma ve geliştirmenin küçük yaşta yapılan eğitimlerle daha kolay kazandırılacağı düşünülürse, depreme yönelik eğitimlere gereken önemin verilmediği görülmektedir.

İzadkhah (2007) ise deprem eğitimlerine özellikle okul öncesi düzeydeki çocuklarla erken yaşlardan itibaren başlanması gerektiğinin altını çizmektedir. Bu yolla deprem sırası ve sonrasında fiziksel ve psikolojik travmaya maruz kalma açısından en büyük risk grubunu oluşturan bu yaş grubu çocuklarının hem depremle başa çıkma yönünde bilgi düzeyleri artacak hem de kazanılan bilginin aile ve diğer toplumsal kesimlere iletilmesi yolu ile olası depremlere yönelik yaşama kültürü/farkındalık oluşumu sağlanabilecektir. Benzer şekilde Pataki (2001) 1-5 yaş arasındaki okul öncesi çocuklar felaket gibi bir durumla yüz yüze geldiklerinde kendilerini koruyamayacakları için acizlik ve güvensizlik hissedebileceklerini belirtmektedir. Berument vd. (1999) okul öncesi dönemdeki çocukların (2-5 yaş) depremin neden olduğu kayıplar ve yaşam şartlarında meydana gelen değişikliklerle başa çıkmada oldukça zorlandıklarını, yaşamda bu tür deneyimleri az olduğu için de başa çıkma yeteneklerinin tam olarak gelişmediğini ifade etmekte, bu dönem çocuklarının eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

Okul öncesi dönem öğrenmenin en hızlı ve kalıcı olduğu yılları kapsamaktadır. Bu nedenle küçük çocukların deprem ile ilgili farkındalığını geliştirmek bireysel ve toplumsal açıdan kısa ve uzun süreli olarak önemli etkiler oluşturacaktır (Fetihi, 2011). Ancak okul öncesi dönem çocukların deprem ve depremden korunma konularıyla ilgili almaları gereken eğitimin, bu eğitimin kalıcı, yaygın ve etkili olarak verilebilmesi için kullanılması gereken yöntemlerin incelenmesi konusu ayrıca önem taşımaktadır. Bu bağlamda Fetihi ve Gülay (2011) tarafından İstanbul'da 5 yaş grubu, okul öncesi eğitime devam eden çocuklara resim, hikaye, deney, gözlem, drama ve oyun etkinliklerini içeren bir deprem eğitim programı uygulanmış, araştırma sonunda, uygulanan eğitim programının çocukların depremle ilgili bilgi ve bilinç düzeyleri üzerinde anlamlı etkisinin

olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir çalışma Izadkhah ve Heshmani (2007) tarafından Tahran'da 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmıştır. Bu düzeydeki çocuklara yönelik hazırlanan deprem eğitiminin, depremler ile başa çıkmada ve bilgi birikimlerinin artırılmasında uygun bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim açısından önemli bir dönemin içinde bulunan okul öncesi çocuklarının gelişim özelliklerine uygun çeşitli eğitim uygulamaları mevcuttur. Eğitici oyunlar ve tiyatro, çocuğun yaparak, yaşayarak ya da görerek öğrenmelerinde etkin olanlardır. Bunlar arasından "*eğitici oyunlar*" deprem eğitiminde kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Ancak ülkemizde bu yönde oyunların pek fazla tanınmaması nedeniyle deprem eğitimlerinde yeter düzeyde kullanılmamaktadır (Öcal 2005). Eğitimde kullanılabilecek sanat dallarından biri olan tiyatro da çocuk için oyun demektir.

Tiyatro gerek örgün gerek yaygın eğitimde farklı biçimlerde, farklı yaş gruplarına, farklı amaçlarla kullanılan eğitim araçlarından biridir. Çocuklar için tiyatro, çocuklar ile tiyatro ve çocukların yaptığı tiyatro bu biçimlerin en yaygın olanlarıdır. Bu etkinliklerin hem sanatsal hem eğitsel olarak işlevsellikleri tiyatronun bu amaçlarla çeşitli biçimlerde eğitim içinde kullanılmasını gündeme getirmiştir. Eğitimde tiyatro olarak adlandırılan etkinlik, tiyatro grupları tarafından okullarda gerçekleştirilen bir gösteri türüdür ve yukarıda sözü edilen üç etkinliğin araçlarından ve sonuçlarından yararlanılmıştır (Bayer 2006). Sokullu (2003) özellikle çocuklar için yapılan tiyatronun eşsiz bir büyüsü olduğundan ve çocuğun daha tanımamış olduğu dünya ile henüz sınırlı olan kendi yaşantısı arasındaki gerilimin bu büyüyü doğurduğundan bahsetmektedir. Sahnede görüp işittiklerini yaşadıklarıyla karşılaştırma fırsatı bulan çocukların oyunun büyüsüyle başkalarının da aynı sorunlarla başa çıkmaya çalıştıklarını görerek, yalnızlıklarından kurtulabilmektedir. Sorunların çözülebilirliği çocukları kendileri ile barışık bir hale getirebilir (Sokullu, 2003). Afetlerin sıkça yaşandığı ülkemizde bu özellik önem arz etmektedir. Çocuklar için yapılan tiyatro, onlara yaşamları boyunca belleklerinden silinmeyen izler bırakacaktır. Sorunlarla karşılaştıklarında bilinçaltları harekete geçecek ve onlara yapmaları gerekeni, izledikleri bir oyunun replikleri ile söyleyecektir (Bayer 2006). Bu alanda literatür incelendiğinde, Perry vd. (2009) tarafından yapılan bir araştırma da çocuklarda doğru beslenme davranışının kazandırabilmesinde, çocuklar için hazırlanmış, National Theatre tarafından sergilenen tiyatro oyununun etkisi incelenmiş, olumlu yöndeki katkısı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Sztainer vd (2009) tarafından çocuklara uygulanan tiyatro tabanlı obezite önleme programında da tiyatronun doğru davranış kazanımında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bilimsel veriler, deprem kaynaklı afetlerin sıkça yaşandığı ülkemizde, gördüğü, duyduğu ve izlediği şeylere yoğun ilgi gösteren okul öncesi dönem çocukları için, tiyatronun deprem eğitiminde etkili bir araç olarak kullanılabilirliği sorunsalını gündeme getirmiştir.

Çalışmanın amacı deprem öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin doğru tutum ve davranışları anlatan çocuk tiyatro oyunundan oluşan eğitim etkinliğinin 5-6 yaş çocuklarının deprem bilinç düzeylerine olan etkisini araştırmaktır. Çalışmada şimdinin çocukları olan fakat 10-15 yıl sonrasında ülkemizin geleceğinde rol alacak genç nesillerin deprem felaketi karşısında kendilerini koruyabilecek duruma gelmelerini sağlayacak uygun bir eğitim yöntemi araştırmak, tiyatro tabanlı eğitim programı yönünde bir fizibilite çalışması hedeflenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Türkiye'nin birinci derece deprem bölgesinde yer alan Erzincan'da okul öncesi eğitime devam eden çocuklar, çalışma grubunu ise bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 91 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu 50 öğrenciden ve kontrol grubu 41 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu, eğitim ve gelir düzeyleri birbirine yakın olan ve aynı okula devam eden çocuklar arasından bilgi formları düzenlenerek seçilmiştir.

Çalışmada çocukların katılımına olanak sağlayan tiyatro oyununun içeriği, okul öncesi dönem, pedagoji ve deprem eğitimi alanından 4 uzman görüşü ile araştırmacılar tarafından hazırlanmış, Erzincan Üniversitesi Tiyatro kulübü öğrencileri tarafından, Erzincan Üniversitesi tiyatro salonunda sergilenmiştir. Kırmızı Başlıklı Kız masalının ana karakterleri üzerine kurgulanan 20 dakikalık müzikli oyunda, depremin nasıl oluştuğu, deprem sırasında nelerin olabileceği, deprem öncesinde ne tür tedbirler, deprem sırasında okulda ve evde nasıl davranılması gerektiği ve öğrendiklerini ailesi ile paylaşması konularında çocuklara iletiler verilmiştir.

Çalışmada veri toplamak için 9 sorudan oluşan test kullanılmıştır. Çocuklara yönelik hazırlanan tiyatronun etkisini değerlendirmek üzere hazırlanan test 9 maddeden oluşmaktadır. Maddeler şu şekildedir: " Depremden korkuyor musun? Depremde ne yapacağımızı bilirsek daha az mı korkarız? Depremin olmasını önleyebilir miyiz? Depremde yer yarılıp evleri ve insanları yutar mı? Depremde sağlam binalar yıkılır mı? Erzincan'da deprem olur mu? Depremde yerin sallanmasından mı insanlar yaralanır? Depremde eşyaların üzerimize düşmesini engelleyebilir miyiz? Deprem olmadan önce evimizi ve okulumuzu güvenli hale getirebilir miyiz?". İlgili test araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Testin içerik ve kapsam geçerliliği ile ilgili okul öncesi eğitim, deprem eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarından uzman görüşleri alınmıştır. Cevaplar Evet ve Hayır şeklindedir. Veriler doğru cevaplara 1 puan, yanlışlara 0 puan verilerek girilmiştir. Veriler kestirimsel analizlerden T Testi ve ANCOVA ile değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde aralarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklemler için t testi uygulanmıştır. Ayrıca deneysel işlemden sonra deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklemler için t testi uygulanmıştır.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesindeki durumlarına ilişkin bağımsız t testi sonuçları

	n	X	Ss	t	p
Deney grubu	50	4.20	1.45	-3.084	.003
Kontrol grubu	41	5.04	1.09		

Tablo 1 incelendiğinde deneysel işlem öncesinde deney grubunun ön test puan aritmetik ortalamasının 4.20 ve kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamasının 5.04 olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın

anlamlı olduğu ($t_{=}$-3.084, p=.003) görülmektedir. Buna göre deney öncesinde depreme yönelik bilinç düzeyi ön test puanları açısından kontrol grubunun deney grubuna göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Deney grubunda uygulanan depreme yönelik bilinçlenme eğitim programı sonrasında öğrencilerin depreme ilişkin olarak bilinç düzeyleri arasında ön test ve son test puanlarına ilişkin olarak anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek için bağımlı örneklemler için t testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına İlişkin Bağımlı t Testi Sonucu

	n	X	Ss	t	p
Ön test	50	4.14	1.49	-12.079	.000
Son test	50	7.09	1.39		

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun ön test aritmetik ortalamasının 4.14 ve son test aritmetik ortalamasının 7.09) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı örneklemler için t testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu ($t_{=}$-12.0789, p=.000) görülmektedir. Buna göre deney grubunda uygulanan eğitim programının öğrencilerin depreme ilişkin olarak bilinç düzeylerini yükseltmede etkili olduğu söylenebilir.

Deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grupları birbirine eşitlenmediği için Tek Faktörlü ANCOVA analizi ile deney ve kontrol grupları arasında oluşan bu farklılık kontrol altında tutulmaya çalışılmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Varyansların Eşitliğine İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans (ANCOVA) Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η2
Düzeltilmiş Model	41,977	3	13,992	8,668	,000	,230
Intercept	115,018	1	115,018	71,251	,000	,450
Grup	8,207	1	8,207	5,084	,027	,055
Öntest	20,474	1	20,474	12,683	,001	,127
Grup * Öntest	2,077	1	2,077	1,287	,260	,015
Hata	140,441	87	1,614			
Toplam	4099,000	91				
Düzeltilmiş toplam	182,418	90				

Tablo 3 incelendiğinde bağımsız değişken olan grup değişkeni (deney ve kontrol) ile bağımlı değişkenin etkileşimini gösteren regresyon eğilimlerinin eşitliğini gösteren ANCOVA'nın ön şartının yerine getirildiği görülmektedir ($F_{(1-87)}$=1.287, p=.260. η2=.015)**.** Yani bağımsız değişkenin düzeyleri ile birlikte değişen değişkenle etkileşime girmiştir. Bu durumda ANCOVA analizine devam edilmesinde bir sakınca olmadığı söylenebilir.

Tablo 4. Düzeltilmiş Test Puanlarına ilişkin sonuçlar

Grup	N	Ortalama	Standart sapma	Düzeltilmiş ortalama	Standart sapma
Deney	50	7.00	1.34	7.10	.186
Kontrol	41	6.02	1.35	5.78	.216

Düzeltilmiş ortalama puanlarına göre deney ve kontrol gruplarının aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında deney grubunun aritmetik ortalamasının 7.10 ve kontrol grubunun aritmetik ortalamasının 5.78 olduğu görülmektedir. Düzeltilmiş ortalama puanları arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan Tek Faktörlü ANCOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

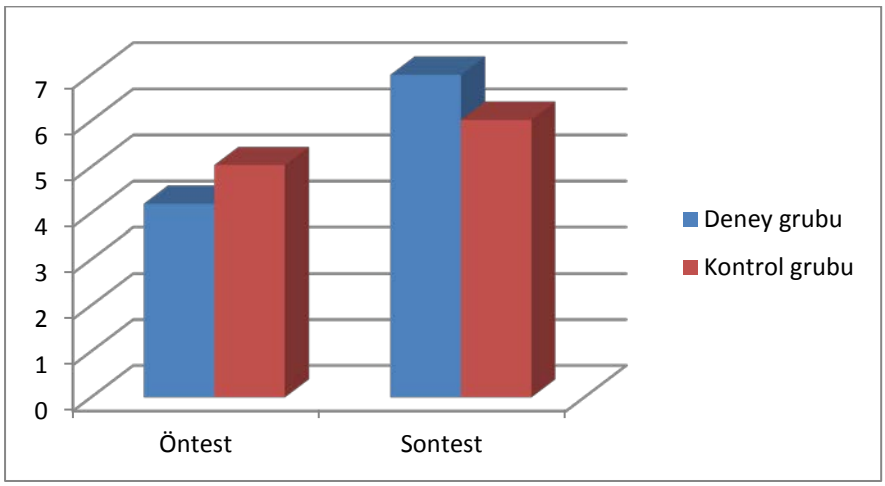
Tablo 5. Deneysel İşleme İlişkin Tek Faktörlü Kovaryans (ANCOVA) Analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η2	Anlamlı Fark
Düzeltilmiş Model	39,900	2	19,950	12,319	,000	,219	
Intercept	158,099	1	158,099	97,621	,000	,526	
Ön test	18,458	1	18,458	11,397	,001	,115	
Grup	32,904	1	32,904	20,317	,000	,188	**B-A*
Hata	4099,000	91	1,614				
Toplam	182,418	90					
Düzeltilmiş toplam	39,900	2					

***A=Deney grubu, **B=Kontrol grubu**

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin depreme ilişkin bilinç düzeylerindeki değişimimin ($F_{(1, 91)}$= 20,317, p=.000, η2=.188) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgu deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin düzeltilmiş ortalama puanları arasında anlamlı farklılaşma olduğunu ve deney grubunda uygulanan deprem öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin doğru tutum ve davranışları anlatan çocuk tiyatro oyunundan oluşan eğitim etkinliğinin öğrencilerin depreme ilişkin olarak bilinçlenme düzeylerini geliştirmede etkili olduğu şeklinde değerlendirilebilir (Grafik 1).

Grafik 1. Deney ve Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının karşılaştırılması



4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, deprem olgusu, deprem öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin doğru tutum ve davranışlara ilişkin iletiler veren tiyatro oyunundan oluşan eğitim etkinliğinin 5-6 yaş çocuklarının deprem bilinç düzeylerine olan etkisi araştırılmıştır. Sahnelenen oyunda çocuklara depreme ilişkin mesajlar, çocuksu bir dille, masal kahramanları (kırmızı başlıklı kız) aracılığıyla verilmiştir. Oyunda açık iletiler sağlayan diyaloglar, göstergeleri kolayca anlamlandıran cümle yapıları, katılımı sağlayan soru-cevaplar, çocuklarda ilgi uyandıracak şarkılar ve müzikli danslar kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular, çocuklara yönelik hazırlanan deprem içerikli tiyatro oyununun, kontrol grubuna göre deney grubu çocuklarının depreme ilişkin bilgi ve bilinç kazanımında, daha başarılı bir etki bırakması, tiyatronun deprem içerikli öğrenmedeki olumlu yöndeki etkisini ortaya koymuştur. Çocukların deprem konusunda eğitimi yönünde etkin metotlar arama girişimleri ülkemizde yaşanan acı tabloların bir gereğidir. Bu bağlamda tiyatro çocuğa depreme ilişkin gerçekleri ve doğru davranış ve tutumları en kolay ve hızlı öğretebilecek araçlardan biri olarak görülebilir. Çocuk, tiyatroda gözlem yoluyla öğrenirken, oyun kahramanlarının davranışlarıyla kendisini özdeşleştirerek doğru davranış kalıpları edinebilir.

And'a (2010) göre, eğitim bakımından tiyatro çok etkilidir. Öğretmenin ders anlatmasına göre tiyatronun öğretim gücü daha etkilidir, öğrenciye hem dolaylı yoldan seslenir, hem de sorumluluk ve seçme olanakları yükler. Eğitimcilere göre "çocuklar öğrenmeyi severler ama öğretilmekten hoşlanmazlar". Dramatik yoldan çocuk değer ve ahlak yargılarını, yabancı töreleri, coğrafyayı, insan ruhbilimini daha etkili öğrenirler. Matematik, siyasal bilimler, toplumsal kurumlarının yapısı, dil ve sözlük, görgü, tarih, spor ve benzeri konular tiyatronun konusu olabilir.

Ülkemizde ödenekli tiyatroların yanında, belediyeler, ticari amaçlı topluluklar ve özel bankaların desteklediği tiyatro toplulukları, çocuk tiyatrosu faaliyetlerini sürdürmektedir. Ancak eksikliği hissedilen kazanım, eğitimde kullanılacak olan Çocuk Tiyatrosu ürünlerinin henüz ülkemizde genele yaygınlaştırılamamış olmasıdır (Maden, 2007). Ülkemizde tiyatro ve eğitimin ortak paydada buluşturulması konusunda çalışmalar yetersizdir. Deprem içerikli çocuk oyunları profesyonel ve yetkin kişilerce sahnelendiği takdirde okul öncesi dönem çocuğun bilgi ve duygu durum düzeyleri üzerinde katkısı göz ardı edilemez derecede olacaktır.

Araştırma Erzincan ilinde okul öncesi dönem eğitimi alan 91 çocuk ile sınırlıdır. Bu tarz eğitimin özellikle deprem riski taşıyan illerde daha geniş öğrenci gruplarına, aile katılımı ile profesyonel tiyatro toplulukları tarafından uygulanması hem eğitimin yaygınlaşması hem de etkinliğini artırmak açısından önem taşımaktadır.

5. KAYNAKLAR

Ak, B. (2002). Depremin okul dönemi çocuklarının (6-12 yaş) davranışlarına etkilerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu, İzmir.

And, M.,(2010), İlköğretimde tiyatro, [Online] http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/1160/13661.pdf adresinden 15 Şubat 2013`de alınmıştır.

Arıkan D, Gözüm S, Yılmaz S., (2001), 1992 Erzincan depremini yaşayan okul çağındaki çocukların adölesan dönemlerinde depresyon belirtileri ve umutsuzluk düzeyleri. İstanbul Üniversitesi FNHYO Hemşirelik Dergisi, 12, 47, 31-44.

Arslan, A., (2003). Türkiye'de tabi afetler (1923-1950), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Balamir, M., (2008), Afet Politikalarında Risk Yönetiminin Önceliği Türkiye'de Kentsel Riskler, Doğal Afetler Risk Yönetimi: Güvenli Şehirler, Dünya Bankası Uzaktan Öğrenim Enstitüsü, Doğal Afetler Risk Yönetimi Programı.

Başıbüyük, A. (2004). Yetişkinlerde deprem bilgisi ve etkili faktörlerin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 161, 205-218.

Bayer, M. (2006). Sokak çocuklarının eğitimde drama ve tiyatronun kullanılması ve bir uygulama. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Berument, S. K., Sayıl, M., ve Uçanok, Z. (1999). Depremden etkilenen çocuklarınıza nasıl yardımcı olabilirsiniz? Anne-baba el kitabı. Türk Psikoloji Bülteni, 5(14), 78-88.

Demirkaya, H. (2007). İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (14), 68-76.

Diler R. S, Kulan E, Avcı A, Uzel M, Adıgüzel L.(1999). Adana depremi sonrası poliklinik başvuruların değerlendirilmesi.9. Ulusal Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Kongresi, Poster Sunumları Tam Metin Kitabı, Adana, 4-11.

Erçetin, Ş.Ş. (2004). Deprem olgusunun okullarda yarattığı problemler (17 Ağustos 1999 Marmara Depremi-İstanbul). XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitapçığı, 951.

Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi nedir? Nasıl olmalıdır? Erzincan ve Dinar Depremleri ışığında Türkiye'nin deprem sorunlarına çözüm yolları arayışları, TÜBİTAK Deprem Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 263-272.

Fetihi, L., ve Gülay, H. (2011). Deprem bilinci artırma programının (DEBAP) 6 yaş çocukları üzerindeki etkisi. International Online Journal of Educational Sciences, 3(2), 663-678.

Grotberg E.H., (2001). Resilience programs for children in disaster. Ambulatory Child Health, 7 (2)

Izadkhah, Y.O., Heshmati V., (2007). Applicable Methods in Teaching Earthquakes to Preschool Children, SEE 5, Tahran.

Kibici, Y. ve A.K.Ü. Deprem Araştırma Daimi Komisyonu (2005). Deprem-Depremden Korunma Yöntemleri. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Maden, S. (2007). Ülker Köksal'ın çocuk oyunlarının eğitim boyutu üzerine bir inceleme. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Öcal, A.(2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(1), 169-184.

Pataki, G. E, Stone, J. M. ve LeViness, J. (2001). Crisis counseling guide to children and families in disaster, NewYork, USA, 11-13.

Perry, C. L., Zauner, M., Oakes J. M., Taylor, G., Bishop, D. B., (2002), Evaluation of a theater production about eating behavior of children. Journal of School Health, 72, 256-261.

Ronan KR., Johnston DM.(2003). Hazards education for youth: A quasi- experimental ınvestigation. Risk Analysis, 23 (5).

Shaw, R., Kobayashi, M. (2001). Role of school in creating earthquake-safer environment. Disaster Management and Educational Facilities, 7-9

Sokullu, S. (2003). Eğitimde tiyatro. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 37, 7-8.

Sztainer, D. N., Haines, J., O'Brien, R. R., Hannan, P. J., Robins, M., Morris, B., Petrich C. A., (2009). Ready. Set. ACTION!' A Theater-based obesity prevention program for children: a feasibility study. Health Education Research, 24(3), 407–420.

Torjesen, K. (2001). The role of community in helping children in disaster. Ambulatory Child Health, 7 (2)

Varol, N.(2007) Doğal ve Teknolojik Afetlerde Toplumun Bilinçlendirilmesi ve AFEM'in Rolü. TMMOB Afet Sempozyumu Bildiri Kitabı, 127-132.

Yücel, G. (2009). Depremden fiziksel ve sosyal etkilenebilirlik değerlendirme modeli: Avcılar Örneği. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

THE CORRELATION BETWEEN CRITICAL THINKING AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF TEACHER CANDITATES

Öğr. Gör. Ayşegül ULUTAŞ*
İnönü Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, MALATYA
aysegul.ulutas@inonu.edu.tr
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ**
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, MALATYA
saribas@inonu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören 150 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak demografik bilgilerin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu", Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini değerlendirmek için Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Taylan (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, Pearson korelasyonu, One Way Anova ve Scheffe analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği, mezun olunan ortaöğretim türü, sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği; ancak problem çözme becerisinin anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi öğretmen adayı, eleştirel düşünme, problem çözme.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the relationship between pre-service pre-school teachers' critical thinking and problem solving skills in terms of different variables. The research is on relational screening model. The sample of the study included 150 pre-service teachers studying at Adıyaman University, Faculty of Education, Pre-Service Teaching program. In the research, as data collection tools there have been performed "Personal Information Form" including the demographic information, "California Critical Thinking Tendencies Scale" adapted into Turkish by Kökdemir (2003) and "Problem Solving Inventory" developed by Heppner and

Petersen (1982) and adapted into Turkish by Taylan (1990) that was used for evaluating the problem solving skills of the pre-service teachers. T-test, Pearson correlation, One Way ANOVA and Scheffe analysis techniques were used to analyze the data. As result of the analysis, it was revealed that critical thinking and problem solving skills did not show significant difference according to the gender, but showed significant difference according to the type of graduated secondary education, level of class and educational status of mother. Moreover, it was revealed that the critical thinking skill showed significant difference according to the educational status of father; however, problem solving skill did not show significant difference.

Suggestions were offered in accordance with the findings obtained as result of the analysis.

Key Words: Preschool teacher, problem solving, critical thinking.

GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemindeproblem çözme ve eleştirel düşünme becerileri, öğrencilerin temel bir dünya görüşü kazanmaları ve olaylara farklı açılardan bakmaları konusunda önemli rol oynamaktadır. Özellikle bilgi toplumu olarak adlandırılan çağımızda bireylerin araştırma yapabilme, problem çözebilme, eleştirel düşünme gibi çeşitli düşünme yollarını bilme ve uygulayabilme, öğrenme sürecinde etkin olabilme gibi birçok niteliğe sahip olmaları gerektiği düşüncesi düşünmenin nasıl gerçekleştiği konusunu ön plana çıkarmıştır (Güven ve Kürüm, 2006: 2). Düşünme, bizi biz yapan en temel özellik olduğundan düşünmenin niteliğinin ve niceliğinin birlikte geliştirilmesi ancak düşünme üzerine düşünmekle ya da bir üst düşünme ile mümkün olabilir (Gündoğdu, 2009: 2). Bu doğrultuda bakıldığında bireylerin bilgiyi irdeleyerek ele almasını ve düşünme üstüne düşünmesini sağlayan bir üst düşünme becerisi olan eleştirel düşünme ön plana çıkmaktadır. Eleştirel düşünme becerisi literatürde farklı şekillerde ifade edilmiştir. Reinstein ve Lander'e (2008: 80) göre eleştirel düşünmenin genel amacı anlamak, bunun arkasında yatan amaç ise değerlendirmek ve yargılamaktır. Eleştirel düşünme, doğru olmayan düşünme biçimlerini tanıyan bir düşünmedir; fakat yalnızca hata ya da kusur bulma niyetiyle gerçekleştirilen negatif bir düşünme değildir. Eleştirel düşünme, başkalarının veya kendimizin iddia ya da kanaatlerini tarafsız ve önyargısız bir şekilde değerlendirmekten ibarettir (Haskins, 2006: 3). Gelişmiş insanın eleştirel düşünebilen insan olduğu ve bu insanın her an algılayıp, düşündüğünü belirten Cüceloğlu (1995)'na göre ise eleştirel düşünme, kendi düşünme süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının görüşlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizdeki olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize zihinsel bir süreçtir. Eleştirel düşünenler, problemin ya da alanın içeriğini göz önüne alarak kendi düşünmelerini düzenler. Bu durum problemler arasındaki farklılıklar ortaya konulurken ya da farklı konu alanları ve akademik disiplinler arasındaki görüşler belirlenirken açıkça görülür (Şahinel, 2002: 126).

Düşünme becerilerinin bir diğer aşaması ise problem çözmedir. Problem çözme, kişinin ne istediğini ve istediğini en etkili yolla nasıl elde edeceğini ortaya çıkarmada kişiye yardımcı olan bir süreçtir (Şahin, 1993; Akt: Ekinci Vural, 2010: 973). Problem çözme, tanımlanmış bir zorluğun üstesinden gelme, zorlukla ilgili bilinenleri birleştirme, zorlukla ilgili toplanması gereken veriyi belirleme, çözümler üretme, üretilen çözümleri sınama, problemlerin daha basit ifade edilişlerini arama becerilerini içermektedir (Serefoğlu ve Akbıyık, 2006). Problem çözme becerisine sahip olan bireyler, yenilikçi, tercih ve kararlarını açıkça belirten, sorumluluk

duygusuna sahip, esnek, kendine güvenen ve yaratıcı özellikler taşıyan bireylerdir (Koberg ve Bagnal, 1981; Akt: Ceylan vd., 2012: 87). Popper, problem çözmede deneme çözümlerinin cesaretle ortaya atılmasını, sonra da bunların eleştiriye ve eleme işlemine tabi tutulması gerektiği için karşıt önerilerin engellenmeden ortaya atılmasına izin verilmesini önermektedir (Dinçer, 1995; Akt: Ekinci Vural, 2010: 973). İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran problem çözme becerisi, lisans programında yer alan bütün derslerin amaçları arasında yer almaktadır. Problem çözme ve problemin yapısı ile problem çözmede başarının artırılması pek çok eğitimci tarafından üzerinde çalışılan bir konudur (Kılıç ve Samancı, 2005: 100-112). Bu nedenle öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ve etkili olabilecek etmenlerin belirlenmesi, bu doğrultuda öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik önerilerin sunulması önem kazanmaktadır (Ceylan, Bıçakçı, Aral ve Gürsoy. 2012: 3).

Günümüz gelişen ve değişen bilgi toplumu, bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Günümüzde söz konusu düşünme becerilerinden eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin özellikle öğretmen adaylarının öğrenmelerini ve dolayısıyla hayatlarını kolaylaştırdığı fikri kabul görmektedir. Bu araştırma, okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini incelemek ve söz konusu becerilerin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine ilişkin ilgili alan yazında yer alan çalışmalar araştırmanın bulguları ile karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Amaç

"Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?" sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Alt Amaçlar

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri cinsiyetleri açısından farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri mezun oldukları ortaöğretim türü açısından farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kaçıncı sınıf oldukları açısından farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri anne eğitim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri baba eğitim düzeyi açısından farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve derecesini araştıran tarama modelidir (Karasar, 1998: 81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın erenini Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Adıyaman Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen sayısı az olduğundan araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir ve evrenin tamamı örneklemi oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla **"**Kişisel Bilgi Formu", "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği" ve "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu'ndaokul öncesi öğretmen adaylarının yaşı, cinsiyeti, mezun oldukları ortaöğretim türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, kaçıncı sınıf oldukları ve kardeş sayısından oluşan demografik bilgiler yer almaktadır.

Californiya Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği: Bireylerin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla oluşturulan California Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve korelasyon katsayıları kesme noktasından düşük olduğu için 19 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek likert tipindedir ve analitik, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama, meraklılık ve sistematiklik olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

Problem Çözme Envanteri: Envanter,Heppner ve Petersen (1982) tarafından kişinin problem çözme yeterliliği konusunda kendini nasıl algıladığı ve problem çözme yetenek yönteminin boyutlarını da belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Taylan (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, likert tipinde olup 35 maddeden oluşmaktadır. Envanterin değerlendirme ölçütlerinde 9, 22 ve 29. maddelerin puanlama dışı bırakılması gerektiği için puanlama 32 madde üzerinden yapılmaktadır. Ölçek, problem çözme yeteneğine ilişkin güven, yaklaşma kaçınma ve kişisel kontrol olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Taylan'a (1990) göre ölçeğin test tekrar test güvenirliği .77 ve .81.arasında değişmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, Pearson korelasyonu, One Way Anova ve Scheffe analiz yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Elde edilen verilerin çözümlenmesi ile aşağıdaki bulgu ve yorumlara ulaşılmıştır.

Tablo 1: Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	T	p
Eleştirel Düşünme	Kız	68	218.82	20.86	95	.39	.64
	Erkek	29	220.62	19.63			
Problem Çözme	Kız	81	121.83	15.81	113	.40	.52
	Erkek	34	123.85	14.88			

Tablo 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, t= .39, p>.05 ve t=.40, p>.05. Erkek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ($\overline{X}$=220.62) kızlara ($\overline{X}$=218.82) göre daha olumludur. Erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ($\overline{X}$=123.85) kızlara ($\overline{X}$=121.83) göre daha olumludur.

Tablo 2: Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Puanlarının Mezun Olunan Ortaöğretim Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

	Mezun Olunan Ortaöğretim Türü	N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Eleştirel Düşünme	Kız Meslek Lisesi	15	223.53	19.24	2.89	.040	GL / KML-AL-D
	Genel Lise	36	225.02	19.56			
	Anadolu Lisesi	37	215.10	19.93			
	Diğer	9	207.22	21.51			
Problem Çözme	Kız Meslek Lisesi	16	119.12	16.22	.782	.036	AL / KML- GL - D
	Genel Lise	49	122.04	16.06			
	Anadolu Lisesi	38	125.21	14.03			
	Diğer	12	119.66	17.14			

Tablo 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının mezun olunan ortaöğretim türüne göre One Way Anova ve Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri mezun olunan ortaöğretim türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, F= 2.89, p< .05 ve F= .782, p<.05. Başka bir ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının mezun olunan ortaöğretim türüne bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinde ortaöğretim türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Genel Lise mezunlarında ($\overline{X}$=225.02) eleştirel düşünme becerisinin Kız Meslek Lisesi ($\overline{X}$=223.53), Anadolu Lisesi ($\overline{X}$=215.10) ve Diğer Lise grupları ($\overline{X}$=207.22) mezunlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerilerinde ise ortaöğretim türleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Anadolu Lisesi mezunlarında ($\overline{X}$=125.21) problem çözme becerisinin Kız Meslek Lisesi ($\overline{X}$=119.12), genel lise ($\overline{X}$=122.04) ve Diğer Lise grupları ($\overline{X}$=119.66) mezunlarından daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3: Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Puanlarının Sınıf Sırasına Göre Betimsel İstatistikleri

	Sınıf Sırası	N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Eleştirel Düşünme	1. Sınıf	15	220.33	10.40	.158	.040	3 /1-2-4
	2. Sınıf	30	218.43	18.65			
	3. Sınıf	29	221.17	21.20			
	4. Sınıf	23	217.65	26.63			

	1. Sınıf	24	127.87	12.80			
	2. Sınıf	38	119.18	15.70			
Problem Çözme	3. Sınıf	29	122.13	11.26	1.567	.020	1/ 2-3-4
	4. Sınıf	34	122.50	20.71			

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının kaçıncı sınıf olduklarına göre One Way Anova ve Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri sınıf sırasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, F= .158, p< .05 ve F= 1.567, p<.05. Başka bir ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının sınıf sırasına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinde sınıflar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarında ($\overline{X}$=221.17) eleştirel düşünme becerisinin 1. sınıf ($\overline{X}$=220.33), 2. sınıf ($\overline{X}$=218.43) ve 4. sınıf gruplarından ($\overline{X}$=217.65) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerilerinde ise sınıflar arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarında ($\overline{X}$=127.87) problem çözme becerisinin 2. sınıf ($\overline{X}$=119.18), 3. sınıf ($\overline{X}$=122.13) ve 4. sınıf gruplarından ($\overline{X}$=122.50) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Anne Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
	Okuryazar	24	217.50	20.05			
Eleştirel Düşünme	İlköğretim	39	221.00	18.94	.300	.000	L / OY-İ-O
	Ortaöğretim	20	212.55	22.38			
	Lisans	12	230.00	38.99			
	Lisansüstü	1	180.00				
	Okuryazar	26	126.03	16.22			
	İlköğretim	44	123.36	16.06			L / OY-İ-O-LÜ
Problem Çözme	Ortaöğretim	28	116.82	14.03	2.131	.020	
	Lisans	15	125.00	17.14			
	Lisansüstü	2	114.50				

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının anne eğitim düzeyine göre One Way Anova ve Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, F= .300, p< .05 ve F= 2.131, p<.05. Başka bir ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanları anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eleştirel düşünme becerilerinde anne eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi lisans olan öğretmen adaylarında ($\overline{X}$=221.25) eleştirel düşünme becerisinin okuryazar ($\overline{X}$=218.91), ilköğretim mezunu ($\overline{X}$=219.76) ve ortaöğretim mezunu ($\overline{X}$=213.36) olanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Problem çözme becerilerinde de anne eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe

testinin sonuçlarına göre anne eğitim düzeyi lisans olan öğretmen adaylarında ($\overline{X}$=126.51) eleştirel düşünme becerisinin okuryazar ($\overline{X}$=114.00), ilköğretim mezunu ($\overline{X}$=120.27) ve ortaöğretim mezunu ($\overline{X}$=122.14) olanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5: Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Baba Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Eleştirel Düşünme	Okuryazar	15	220.33	15.28	2.597	.041	O / OY-İ- L -LÜ
	İlköğretim	30	218.43	19.59			
	Ortaöğretim	29	221.17	21.71			
	Lisans	23	217.65	23.85			
	Lisansüstü						
Problem Çözme	Okuryazar	24	127.87	12.25	1.571	.187	OY / -İ-O- L -LÜ
	İlköğretim	38	119.18	12.89			
	Ortaöğretim	29	122.13	19.41			
	Lisans	34	122.50	18.57			
	Lisansüstü						

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme puanlarının baba eğitim düzeyine göre One Way Anova ve Scheffe testi sonuçları görülmektedir. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, F= 2.597, p< .05. ; problem çözme becerileri ise baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir, F= .187, p>.05. Başka bir ifadeyle okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları baba eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmekte; fakat problem çözme puanları anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Eleştirel düşünme becerilerinde baba eğitim düzeyleri arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre baba eğitim düzeyi ortaöğretim olan öğretmen adaylarında ($\overline{X}$=221.17) eleştirel düşünme becerisinin okuryazar ($\overline{X}$=220.33), ilköğretim mezunu ($\overline{X}$=218.43) ve lisans mezunu ($\overline{X}$=217.65) olanlara göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçları, araştırmanın bulgularını destekleyen bazı araştırmalarla birlikte verilmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının "cinsiyet" değişkenine göre eleştirel düşünme ve problem çözme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin onların cinsiyetine bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Ay ve Akgöl (2008)'ün eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyini değerlendirdiği araştırmanın sonucunda cinsiyete göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Kız öğrencilerin eleştirel düşünme gücünün erkeklere göre daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırmamızın cinsiyete ilişkin bulguları ile örtüşmemektedir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının "mezun olunan ortaöğretim türü" değişkenine göre eleştirel düşünme ve problem çözme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin onların mezun olunan ortaöğretim türüne bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Doğanay, Akbulut-Taş ve Erden (2007)'in üniversite öğrencilerinin bir güncel tartışmalı konu bağlamında eleştirel düşünme becerilerini değerlendirdiği araştırmanın sonucunda mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Meslek lisesi ve imam hatip lisesinden mezun olan öğrencilerin eleştirel düşünme puanlarının özel liselerden mezun olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının "sınıf düzeyi" değişkenine göre eleştirel düşünme ve problem çözme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin onların sınıf sırasına bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Kantek ve Gezer (2010)'in bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini değerlendirdiği araştırmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile sınıf sıraları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı; ancak problem çözme becerileri ile sınıf sıraları arasında anlamlı biri ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının "anne eğitim düzeyi" değişkenine göre eleştirel düşünme ve problem çözme puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarında eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin onların anne eğitim düzeyine bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya ve Güven (2011)'in beden eğitimi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve problem çözme becerilerini değerlendirdiği araştırmanın sonucunda problem çözme becerileri ile anne eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının "baba eğitim düzeyi" değişkenine göre eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri incelendiğinde eleştirel düşünme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur; ancak problem çözme becerisinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarında eleştirel düşünme becerilerinin onların baba eğitim düzeyine bağlı olarak değiştiği, problem çözme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre değişmediği söylenebilir. Şen (2009)'in Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumlarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirdiği araştırmanın sonucunda eleştirel düşünme becerilerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile ilgili olarak farklı örneklem grupları ve farklı değişkenlerle çalışılabilir.

2. Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan derslerde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

3. Gelecek çalışmalarda konuların deneysel yöntemler kullanılarak incelenmesinin faydalı bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., vd. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayıncılık,Ankara.

Karasar, N. (1998). Nitel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Ceylan, R., Bıçakçı, M. D., Aral, N. ve Gürsoy, F. (2012).Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(1), 85-98.*

Ekinci Vural, D. (2010). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki, Journal of New World Sciences Academy, 5(3), 1306-3111.

Reinstein, A. ve Lander, G. H. (2008). Developing Critical Thinking in College Programs, Research in Higher Education Journal. 1, 78- 94.

Şahinel, S. (2002). Eğitimde Yeni Yönelimler. (Ed. Sönmez, V.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi. 7/1, 57-74.

Haskins, Greg, R. (2006). A Practical Guide to Critical Thinking August 2006. http://skeptic.com/essays/haskins.pdf. (14.09.2012 tarihinde alınmıştır.)

Serefoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30: 193-200.

Cüceloğlu, D. (1995). İyi Düşün Doğru Karar Ver, Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Güven, M. ve Kürüm, D. (2006). Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Genel Bir Bakış, Sosyal Bilimler Dergisi, 1: 75- 90.

Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Kullanılışı, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11: 100-112.

Ceylan, R., Bıçakçı, M. Y., Aral, N. ve Gürsoy, F. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1: 85-98.

Doğanay, A., Akbulut-Taş, M. ve Erden, Ş. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Bir Güncel Tartışmalı Konu Bağlamında Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 52, 511-546.

Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M. ve Güven, Ş. (2011). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı. 18-36.

Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü İle Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi, Kuramsal Eğitimbilim, 1 (2), 65-75.

Şen, Ü. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, Journal of World of Turks, 1 (2), 69-89.

4-5 YAŞLARINDA ÇOCUĞU OLAN ANNELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDEN BEKLENTİLERİ

EXPECTATIONS OF MOTHERS HAVING KIDS AT 4-5 AGES FROM PRESCHOOL EDUCATION

Gülsüm DÜŞEK
Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi Eynesil Kamil Nalbant MYO, Çocuk Gelişimi Programı, GİRESUN
gulsum.dusek@giresun.edu.tr

ÖZET

Okul öncesi eğitim çocukların gelişim alanlarını geliştirme açısından çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu çalışma annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Ordu il merkezinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük, dört-beş yaşlarında çocuğu olan 114 anne oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında dört-beş yaşlarında çocuğu olan 114 anneye, **Özen (2008) tarafından geliştirilen** "Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri" konulu anket kullanılmıştır. Toplanan verilerin değerlendirilmesinde SPSS programı kullanılarak t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır

Araştırmanın sonuçlarına göre; çocukları okul öncesi eğitim alan anneler ile 31-35 yaş arasında olan annelerin, okul öncesi eğitim kurumlarından sosyal gelişimlerine ilişkin beklentileri daha yüksektir. 36 yaş ve üzerindeki annelerin kurumsal beklentilerinin daha olumsuz olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe okul öncesi eğitime yönelik tutumun daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitim Kurumları

ABSTRACT

Preschool education has taken an important place in development areas of children. This study aims to remark the expectations of mothers from preschool education.

The sample of the research consists of 114 mothers having kids at 4-5 ages with low socio-economical status in Ordu city center. The questionnaire called "The Expectations of Parents from Preschool Education" prepared by Özen (2008) was conducted to aforementioned samples. In data evaluation, T-test and single tone variance analysis (ANOVA) were implemented through using the program of SPSS.

According to results, mothers whose children have taken preschool education and mothers aging between 31 and 35 have more expectations of social progress from preschool institutions. It has been noticed that the institutional expectations of mothers aged at 36 and over were more negative. As education level of mothers has risen, the attitude towards preschool education has been more appreciably positive.

Key Words: Preschool Education, Preschool Institutions

1. GİRİŞ

Çocuklar doğdukları günden itibaren inançlarını, tutumlarını ve davranışlarını şekillendiren bir aile ortamında yaşamaya başlar. Okul öncesi dönemde, büyüme ve gelişmenin her aşamasında çocuğu korumak, yetiştirmek, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak, yaşam koşullarını iyileştirmek, gelişmesi için olanaklar sağlamak, ailenin olduğu kadar, yakın çevresinin, eğitim kurumlarının ve üyesi olduğu toplumun görevidir (Ömeroğlu ve Can Yaşar, 2005).

Yaşamın ilk yılları çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından çok önemlidir. Okul öncesi yıllarda çocuklar, yakın çevrelerine karşı çok duyarlıdır ve hareketli, meraklı, araştırıcı bir kişilik özelliği sergiler. Bireyin, yaşamı boyunca en aktif olduğu dönemlerden biri 3-6 yaşlarıdır. Hayalleri çok güçlüdür. Günlük yaşamda karşılaştıkları olayların nedenleri ve sonuçları arasında ilişki kurmaya çalışarak sürekli soru sormaktadır. Çevresindeki tüm canlı ve cansız objelerin, algıladığı bütün olayların ne olduğunu sorgulamaktadır (Kaçar ve Doğan, 2007; Tuğrul ve Duran, 2003).

Erken çocukluk döneminde çocuğa gösterilen sevgi ve güvenle birlikte verilen zihinsel uyaranlar, çocukların çok yönlü gelişimine temel oluşturmaktadır. Bloom'a göre insan yaşamının ilk dört yılı zihinsel gelişmenin en kritik dönemi olup insan zekâsının % 50'si 0-4 yaş arasında, % 30'u 4-8 yaş arasında ve % 20'si ise 8-17 yaş arasında gelişmektedir. Bloom, hayatın ilk dört yılı içinde verilen eğitimsel uyaranların çok önemli olduğunu ve zekâyı artırdığını ileri sürmektedir (Akt. Erkan, 1993).

Okul öncesi eğitim, çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre imkânı sağlayan bir öğretim basamağıdır. Okul öncesi eğitimin temel amacı, çocuğu tüm gelişim alanlarında desteklemektir (Zembat ve Zülfikar, 2006).

Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, Türk Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak: çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak; onları ilköğretime hazırlamak;şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak ve çocukların Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (Okul Öncesi Eğitim Programı, 2012).

Okul öncesi eğitimi, çocuğun duygularının gelişimini ve algılama gücünü artırmaktadır, sosyal, iletişimsel, düşünsel becerilerin yanı sıra, bilgi teknolojileri ve kişisel performansı artırmaya yönelik beceriler kazandırmayı içermektedir. Bu dönemde çocuğun kazanacağı alışkanlıklar, çocuğun toplumsal davranışlarını ve kişilik yapısını etkilemektedir. Çocuğu, genel kültür değerlerine dayalı sosyal bir ortam içerisinde eğitmek, toplumun kültürel değerlerinin özümlenmesine yardımcı olmaktadır (Öktem, 1986; Şahin, 2005; Tuğrul ve Duran, 2003). Bu amaçlara ulaşmak için hazırlanan eğitim programları, çocuğun aktif katılımını; ayrıca düşünme, araştırma, inceleme, gözlemleme, ifade etme vb. becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Zembat ve Zülfikar, 2006).

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programda, psikomotor gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, bilişsel gelişim ve özbakım becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanım ve göstergelere yer verilmektedir.

Eğitim programlarında dil ve iletişimin desteklenebilmesi için çocuk-çocuk ve yetişkin-çocuk iletişimini teşvik eden bir yaklaşımın kullanılması önemli olmaktadır. Seçilen etkinliklerin sözel ve sözel olmayan dil becerilerini kapsaması, örneklerle çeşitlendirilmesi, yorumlara ve farklı çıkarımlara olanak sağlaması, ilk elden deneyim kazanmanın, yaparak-yaşayarak öğrenmenin desteklenmesi, çok fazla önem taşımaktadır (Okul öncesi Eğitim Programı, 2012).

Okul öncesi eğitim programında, serbest zaman etkinlikleri, sanat etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri, oyun ve müzik etkinlikleri, fen ve doğa etkinlikleri, drama etkinlikleri ile okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları gibi etkinliklere yer verilmektedir.

Serbest zaman etkinlikleri çocuğun yaratıcılığını geliştirme, kendisini ifade etmesini sağlama, yardımlaşma, paylaşma, iş birliği, başladığı işi bitirme konusunda kararlı olma, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma ve kas becerilerini geliştirme açısından önemlidir (MEGEP, 2011a).

Sanat etkinlikleri, çocuğun yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak problem çözmesine, eleştirel ve çözüm odaklı düşünmesine olanak tanıyan etkinliklerdir. Çocukların kendilerini ifade ederek iletişim becerilerini geliştirmesine, çocuğun kendini, içinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri daha iyi anlamasına olanak tanıyarak farklılıklara saygı duymasına yardımcı olmaktadır (Okul öncesi Eğitim Programı, 2012).

Sanat etkinlikleri, estetik duyarlılığı geliştirmeyi hedefleyen etkinliklerdir. Bu nedenle çocuklara yeterli zaman, rahat çalışabilecekleri genişlikte bir yer, yaş, gelişim düzeyi ve bireysel ayrıcalıklarına uygun araç gereçler verilmesi, yaratıcılığının daha iyi ortaya çıkarmasını sağlamaktadır (MEGEP, 2011a).

Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan ana dili faaliyetleri, çocuğun sözlü anlatım ve iletişim becerilerinin gelişmesi bakımından oldukça önemlidir. Ana dili etkinlikleri çocuğun dil gelişimine yardımcı olarak, çocuğun Türkçe'yi doğru ve güzel kullanmasını sağlamaktadır. Türkçe dil etkinlikleri başkalarının konuşmalarını dinleyerek uygun yanıtlar vermesini, duygu ve düşüncelerini sözcüklerle ifade etmesini sağladığından özellikle çocuğun dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişimi açısından önemlidir. Çocuğun çevresi ile iletişimini kolaylaştırarak, grup içinde konuşma cesareti kazandırmakta ve kendine olan güvenini geliştirmektedir. Çocuğun zihinsel gelişimini destekleyerek olaylar arasında neden- sonuç ilişkisi kurmasına ve problem çözme becerisi kazanmasına yardımcı olmaktadır. Çocuğun grup içerisinde uyumlu davranmasını, kurallara uymayı ve başkalarının hakkına saygı göstermeyi öğrenmesini sağlamaktadır (Dirim, 2004). Çocuklara kitap sevgisini aşılayarak, çocukların hikâyelerden öğrendikleri ile çevreyi tanımasını ve ilgi duymasını kolaylaştırmaktadır. Duygu ve düşüncelerini anlatarak, ruhsal yönden rahatlamasını sağlamaktadır. Ayrıca anadili etkinliklerinde çocuğun yaratıcı düşünme yetenekleri gelişmekte ve sanata ve edebiyata ilgisi artmaktadır. Bu etkinliklerde bu alana yeteneği olan çocuklar keşfedilebilir. Anadili etkinlikleri sözcük dağarcığını zenginleştirmektedir. Çocuk bu etkinliklerde, kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve sesinin tonunu ve hızını ayarlamayı öğrenmektedir. Çocuk aynı sesle başlayan kelimeler, ya da kafiyeli kelimeler üretebilir. Bu tür etkinliklerde anlatma ve ifade etme becerilerine yönelik çalışmalar yapılması, çocuğun ifade edici dil gelişimini desteklemektedir (MEGEP, 2011b).

Oyun çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönden gelişimini sağlayan bir araçtır. Oyun çocuğun motor hareket gelişimini, sosyal-duygusal gelişimini, dil gelişimini, bilişsel gelişimini ve öz bakım becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Oyun, çocukları fiziksel ve duygusal olarak rahatlattığından zihinsel olarak öğrenmeye elverişli bir ortam sağlamaktadır. Çocuklar oyun oynayarak tüm deneyim alanlarında gelişim gösterebilmektedir. Oyun çocukların hareket gereksinimini karşıladığı gibi oynanan oyunun türüne göre hayal dünyasını zenginleştirebilmektedir (MEGEP, 2013, Okul öncesi Eğitim Programı, 2012).

Müzik etkinlikleri, çocukların hem bilişsel, sosyal duygusal, motor ve dil gelişimlerini destekleyen, hem de müziksel gelişim sürecini olumlu yönde etkileyen çalışmalardır. Müzik etkinliğinin, çocuğun motor gelişimine büyük katkısı olmaktadır. Çocuklar müzikle bedensel hareketleri birleştirerek, müziğin karakterine ve ritmine uygun olarak belli bir düzen içerisinde hareket etme becerisini kazanmaktadır (Okul öncesi Eğitim Programı, 2012).

Fen ve doğa etkinlikleri, çocukları dikkat etmeye, soru sormaya, merak etmeye, gözlem yapmaya, araştırmaya, incelemeye ve keşfetmeye yönelten etkinliklerdir. Bu etkinliklerle yaşam gerçekleri çocuklara tanıtılırken, çocuklarda çevre farkındalığı sağlanmaktadır (Okul öncesi Eğitim Programı, 2012). Fen ve doğa etkinlikleri çocukların; bilimsel düşünmelerini ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Çocukların gözlem ve deney yeteneklerini geliştirmelerini sağlayarak, neden sonuç ilişkileri kurmalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir. Günlük yaşantılarında kullandıkları araç gereç ve malzemeleri öğrenmelerini, kavram gelişimlerini, akıl yürütme becerilerini ve dil gelişimlerini, yeni fikirler üretebilmelerini, kendilerine güven duymalarını, nesnelerin benzerliklerini, farklılıklarını görmelerini, grup etkinliklerine daha istekli katılmalarını sağlamaktadır (MEGEP, 2011c).

Okul öncesi eğitimle ilgili olarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, erken yaşlarda karmaşık algılama ve fiziksel deneyimler için imkan verilmesi, ileri yaşlardaki değişik öğrenme becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Yaşamın ilk yıllarında kritik dönemler vardır. Temel bilgi ve beceriler, kendileriyle ilgili bu kritik dönemlerde, doğrudan verilen zengin deneyimlerle kazandırılamazsa, ileriki yıllarda öğrenilseler bile, ulaşılan düzeyde eksiklikler görülebilmektedir. Çocuğun ergenlik döneminde ulaştığı okuma düzeyinin ve sözcük dağarcığının yaklaşık yüzde 50'si dokuz yaşına kadar gerçekleşmektedir. Bu nedenle, dil gelişimi ve eğitimi açısından okul öncesi eğitim çağı kritik bir dönemdir. Çocuğun okul öncesinde aldığı eğitimin uzun dönemli etkileri incelendiğinde, öğrenme yeteneği ve akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim, okul başarısını yükselterek sınıf tekrarını azaltmanın yanı sıra, okula devamı ve iş gücünü artırmakta ve ergenlik suç oranı ile erken yaştaki hamilelikleri azaltmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitim alan çocuklar, ilköğretimde okuma-yazma, matematik, işbirliği gibi alanlarda oldukça başarılı bulunmuştur. Sosyal ve zihinsel becerileri gelişmiştir. Okul öncesi eğitim alan çocuklar, yardımsever, yaratıcı, istekli, çalışkan, sorumlu, bağımsız, ödevlerini düzenli yapan, görüşlerini açıkça söyleyen, öğrenmeyi ve soru sormayı seven kişiler olmaktadır. Okul öncesi eğitim alan çocuklar, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara oranla, uzun vadede daha az suç işlemek, daha yüksek gelir kazanmak, daha fazla okul bitirmek gibi belirgin farklılıklar göstermişlerdir (Gürkan, 2009, İnanlı, 2003).

Okul öncesi eğitime yapılan yatırım ile sosyo-ekonomik ve sosyal eşitsizlikler azaltılabilmektedir. Yetersiz ve elverişsiz koşullarda yaşayan çocuklar, elverişli koşullardan gelenlere oranla gelişim düzeyi

açısından geride kalmaktadır. Bu durum ilköğretime başladığında büyük bir eşitsizlik yaratmaktadır. Okul öncesi eğitim aracılığıyla, bu eşitsizlikler azaltılabilmekte ya da ortadan kaldırılabilmektedir. Okul öncesi eğitimle anne ve babaların çocuk bakımı ve eğitimi konusundaki bilgi ve becerileri değiştirilip geliştirilerek gelecek nesillere yansıyacak olumlu etkiler elde edilebilmektedir (Gürkan, 2009).

Okul öncesi eğitimin niteliğini ve çocuğun gelişimini etkileyen en temel belirleyicilerden biri de öğretmen özellikleridir. Çocuklar sadece değer gördükleri, sevildiklerinden emin oldukları ve kendilerini güvende hissettikleri destekleyici ortamlarda keşfederler ve sunulan öğrenme fırsatlarını değerlendirirler. Bu destekleyici ortamın en önemli bileşenlerinden birisi, öğretmen ile çocuk arasında kurulan tutarlı ve güvenli ilişkidir (Okul öncesi Eğitim Programı, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere altı yeterlik alanından oluşmaktadır (http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html).

Okul öncesi eğitimin amaçlarının gerçekleştirilebilmesinde önemli rol oynayan bir diğer unsur okul öncesi eğitim programıdır. Okul öncesi kurumlarda uygulanan eğitim programları, okul-aile-çocuk üçgeninde gerçekleştirilen tüm yaşantıları kapsamaktadır. Bu noktada önemli olan; okulun belirlediği hedeflere ulaşabildiği, çocuğun eğitim gereksinimlerini karşılayabildiği ve ailenin beklentilerine karşılık bulabildiği eğitim programlarının hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesidir (Temel, Kandır, Erdemir ve Koçer Çiftçibaşı, 2005).

Aileyaşantısı, çocuğun zamanının büyük bölümünün geçtiği ve gelişimi açısından doğal yaşantıların paylaşıldığı temel bir etkileşim ortamıdır (Tuncer, Sak ve Şahin, 2011). Aile, çocuğun gelişimini, toplumsal uyumunu ve başarısını etkileyen en önemli etkenlerden biridir. Anne-babalar çocuklarını yetiştirmek için ciddi zaman, emek ve enerji harcamaktadır. Özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun yaşamda kalmasında ve gelişiminde anne-babalar çok önemli bir yer tutmaktadır (Okul öncesi Eğitim Programı, 2012).

Okul öncesi eğitim döneminde, okul ve aile arasında kurulacak işbirliği her eğitim döneminden çok daha önemlidir. Çünkü bu dönemde verilen eğitim, çocuğun başarılı, sağlıklı, uyumlu ve mutlu bir yetişkin olarak hayata hazırlanmasında büyük rol oynar (Işık, 2007).

Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı; okul ve ev arasındaki devamlılığı sağlamaktadır. Anne babalar okulda, öğretmenler ise evde neler olduğu konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Okul ve ev arasındaki süreklilik eğitimdeki başarıyı arttıran bir unsurdur (Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Çelenk (2003)'e göre; eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocuklar ile okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarıları daha yüksektir. Bu sebeplerle okul- aile işbirliğinin ve iletişiminin olması çok önemlidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğu ve aileyi merkeze alarak, çocukların ilgi veihtiyaçları doğrultusunda planlanmalıdır. Çocukların gelişimlerini bulundukları düzeyden çıkartabilmeli, onları temel eğitime hazırlayabilmelidir. Bağımsız ve kendine güvenli bir kişilik geliştirmelerine, topluma uyum sağlamalarını

kolaylaştıracak temel davranışları kazanmalarına yardımcı olmalıdır. Bunun için çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında rahat bir atmosfer, dengeli ve güven verici bir ortam içinde bulunmalıdır (Demiral, 1985).

Erken çocukluk dönemi eğitimiyle ilgili literatürün çoğunda anne-baba eğitiminin, uzman ve aile arasında oluşan günlük etkileşimler aracılığıyla oluşacağı belirtilmektedir. Normal etkileşimler aracılığıyla oluşturulan bu ilişki anne-babanın uzman kişinin görüş açısını daha yakından tanımasını sağlamakla birlikte çocuk için hedeflenen eğitim programının başarıya ulaşabilmesini sağlayıcı katkılarının nasıl sağlanabileceğine yönelik gerekli bilgileri sunmaktadır (Mağden, 1993).

Okul-aile işbirliği, bu iş birliğinin parçası olan çocuğu, aileyi ve öğretmeni olumlu yönde etkilemektedir. Aileleri okulla iş birliğine giren çocuklar testlerde ve gözlemlere dayalı incelemelerde, aileleri bu tür iş birliklerine girmeyen çocuklara göre daha az başarısız olmaktadır. İş birliğine giren annelerin, çocuklarına yönelik olumlu tutumları ve kendilerine olan güvenleri artmaktadır (Sucuka ve Kımmet, 2005).

0-6 yaş çocuğunun iki önemli ortamı, ailesi ve okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim ortamından ailenin sosyo-kültürel düzeyi, çocuk eğitimine bakış açısı ve bu konudaki tutumları, çocuğun gelecek yaşamını önemli ölçüde etkilemektedir (Kaya, 2002).

Bu araştırma 4-5 yaşlarında çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerini saptamak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada 4-5 yaşlarında çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitimden beklentileri araştırılmıştır. Araştırmada annelerin çocuğunun okul öncesi eğitim alma durumları, annelerin yaşları, annelerin öğrenim düzeylerine göre annelerin kurumsal beklentileri ile sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, özbakım becerileri, bilişsel gelişim ve psikomotor gelişim alanındaki beklentilere yönelik analizler yapılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000).

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini 2011 yılında Ordu il merkezinde, alt sosyo-ekonomik düzeye sahip, dört-beş yaş grubu çocuğu olan 114 anne oluşturmuştur.

Araştırma kapsamına alınan annelere ait demografik bilgiler tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Kapsamına Alınan Annelerin Demografik Bilgileri

		Frekans	Yüzde

Yaş	18-24	10	8,8
	25-30	57	50,0
	31-35	36	31,6
	36'dan fazla	11	9,6
	Toplam	114	100
Mezun olunan okul	İlkokul	52	45,6
	Ortaokul	31	27,2
	Lise ve üstü eğitim	31	27,2
	Toplam	114	100
Çalışma durumu	Çalışan	9	7,9
	Çalışmayan	105	92,1
	Toplam	114	100
Çocuk sayısı	1	39	34,2
	2	53	46,5
	3 ve üzeri	22	19,3
	Toplam	114	100
Çocuğun yaşı	4	62	54,4
	5	52	45,6
	Toplam	114	100
Çocuğun okul öncesi eğitime gitme durumu	Okula giden	17	14,9
	Okula gitmeyen	97	85,1
	Toplam	114	100
Diğer çocukların okul öncesi eğitime gitme durumu	Okula giden	52	45,6
	Okula gitmeyen	62	54,4
	Toplam	114	100
Okul öncesi eğitime devam eden çocuğun cinsiyeti	Kız	33	54,1
	Erkek	28	45,9
	Toplam	61	100

Tablo incelendiğinde, annelerin % 50'sinin yaşının 25-30 yaş arasında olduğu, annelerin % 45,6'sının ilkokul mezunu olduğu, % 92,1'inin çalışmadığı, % 46,5'inin iki çocuğu olduğu görülmektedir. Annelerin % 54,4'ünün çocuğunun dört yaşında ve % 45,6'sının çocuğunun beş yaşında olduğu görülmektedir. Annelerin çocuklarının % 45,6'sı daha önce okul öncesi eğitim almıştır. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların % 54,1'i kız ve % 45,9'u erkektir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Özen (2008) tarafından geliştirilen "Anne ve Babaların Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri" konulu 40 maddeden oluşan ve Alpha iç tutarlılık katsayısı % 0.86 olarak hesaplanan anket kullanılmıştır. Özen tarafından geliştirilen ölçekte, ailelerin kurumsal beklentileri (21, 33-40. maddeler) ile sosyal-duygusal gelişim (1.-8. maddeler), dil gelişimi (9.-14. maddeler), özbakım becerileri (15.-20. maddeler), bilişsel gelişim (22.-27. maddeler), psikomotor gelişim (28.-32. maddeler) alanındaki beklentilere yönelik maddeler yer almıştır.

Ankette yer alan maddeler aşağıdaki gibidir.

Kurumsal beklentiler

Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlayabilme becerisinde model olan öğretmenlerin seçiminde lise ve üniversite mezunları arasındaki farka çok fazla dikkat edilmemesi, veli ile öğretmen arasındaki görüşmelerin

sık olması, öğretmenler ile veli arasındaki görüşmelerin sadece okuldaki basarılar ile sınırlı tutulması, okul öncesi eğitim sürecinin, öğrencilerin sadece oyalandıkları bir yer olarak algılanması, okul öncesi öğretmeni etkinlikleri yürütürken okuma yazma öğretimi gibi sonraki sınıflarda uygulanması gereken etkinliklerin de yapılması, okul öncesi kurumunda olması gereken en önemli özelliğin deneyimin varlığından ziyade genç öğretmenlerin olması, okul öncesi eğitimde aranılması gereken en önemli beklentinin, okul öncesi eğitim kurumunun ekonomik açıdan uygun olması, etkinlikler düzenlenirken bireysel farklılıklardan ziyade bireysel benzerliklerin göz önünde bulundurulması ve okullarda sosyal etkinliklerden çok Matematik ve Türkçe ders etkinliklerinin daha fazla olmasıdır.

Sosyal-duygusal gelişim

Çocukların okul kurallarına alışması için, grupla birlikte hareket etme ve gruba uyma alışkanlığı kazandırılarak, sosyalleşmesinin sağlanması, çocuğun kendi hakkını korumasının yanında, başkasının hakkına saygı gösterme becerisinin de kazandırılması, okul öncesi eğitimin çocuğun rahatsız edici duygularını (kıskançlık, öfke gibi) uygun şekilde ortaya koymasına katkıda bulunması, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme alışkanlığınının kazandırılması, işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma duygularının geliştirilmesi ve kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını açıklama becerisinin kazandırılması, okul öncesi eğitim kurumunun Atatürk, vatan, millet, bayrak gibi milli değerlere bağlılıklarını arttırması, ailesine ve çevresine saygılı olma duyarlılığını geliştirmesi, toplum içinde kendisinden beklenen uygun davranışları göstermesine katkıda bulunması ve yaşıtlarıyla geçinme becerisi kazandırarak, aile denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranmayı öğretmesidir.

Dil gelişimi

Okul öncesi eğitimin, çocuğun Türkçe'yi doğru ve güzel konuşmasına katkıda bulunması, kelime hazinesini geliştirmesi yönünde gerekli etkinlikleri uygulaması, başkalarını anlayabilmenin dışında, kendi istekleri doğrultusunda dinleme becerisini geliştirmesi, düşündüklerini ifade edebilme becerisini kazandırması ve konuşurken kendine güven duymasına katkıda bulunması, konuşurken sesinin tonunu ve hızını kendisini heyecanlandırıcı bir şekilde oluşturmasına katkıda bulunması ve başkalarıyla iletişim kurma becerisini geliştirmesi ve duygularını sözel olarak ifade edebilmesine katkıda bulunmasıdır.

Özbakım becerileri

Okul öncesi eğitimin çocuğa, kendini kazalardan ve tehlikelerden koruyabilmeyi öğretmesi, sağlıklı yasamak için gerekli temizlik kurallarıyla ilgili pratik bilgiler kazandırması, sosyal yasamda var olabilmek için beslenme alışkanlığının çocukta toplumun isteği şekilde oluşmasını sağlaması, sağlıklı yasamak için dinlenmenin gerekliliğini öğretmesi, çocuğa hastalıklardan korunmak için uyulması gereken kuralların öğretimine birinci sınıftan itibaren başlanması ve kendi ihtiyaçlarını bağımsız olarak giderebilme alışkanlığı kazandırmasıdır.

Bilişsel gelişim

Okul öncesi eğitimde sayıların tanıtımının, nesnelerle basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilme becerilerin kazandırılmasına yönelik aktivitelerin çok fazla yapılması, gözlem yapma ve soru sorma becerisi ile

olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme becerisinin kazandırılması, günlük yasamda karşılaştığı problemleri çözme becerilerinin geliştirilmesinin büyük ölçüde ailelere bırakılması, kendi kendine karar verme becerisi ile yaratıcı düşünme becerisi kazandırılması, az-çok, büyük-küçük, doğru-yanlış gibi temel kavramları geliştirmesine katkıda bulunması ve varlıkları çeşitli özelliklerine göre eşleştirmenin öğretilmesidir.

Psikomotor gelişim

Okul öncesi eğitimin çocuğun, el becerilerini geliştirmesine katkıda bulunması, dayanıklılık, esneklik ve çeviklik gibi temel becerilerini geliştirmesi, denge gerektiren hareketleri (farklı zeminlerde yürümek, tek ayak üzerinde durmak gibi) fazla yapması sakıncalı olabileceğinden çok fazla düzeyde yaptırılmaması, engellerle karsılaştığında seri ve çabuk hareket etme becerisinin geliştirmesi ve arkadaşları ile bedenselliğe dayalı oyun oynama becerisinin geliştirebilmesidir.

Toplanan araştırma verilerin değerlendirilmesinde SPSS programı kullanılmıştır. Yapılan kolmogrov-smirnov analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş, bu nedenle verilerin analizinde t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgularla, bu bulguların yorumları sunulmuştur.

Yapılan bu araştırmada annelerin çocuğunun yaşı, çocuk sayısı ve okul öncesi eğitime devam eden çocuğun cinsiyeti ile annelerin kurumsal beklentileri, sosyal-duygusal gelişim, dil gelişimi, özbakım becerileri, bilişsel gelişim ve psikomotor gelişim alanındaki beklentileri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüş, bu sebeple araştırma kapsamına anlamlı farklılık çıkan alanlar alınmıştır.

Tablo 2'de annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre gelişim alanlarına yönelik beklentilere ait t- testi sonuçları değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Annelerin Çocuklarının Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuna Göre Gelişim Alanlarına Yönelik Beklentilere Ait T- Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Eğt. Alma	N	X	S	t	p
Sosyal gelişim	Eğitim alma	52	36,09	3,00	2,782	,006*
	Eğitim almama	62	34,27	3,83		
Dil gelişimi	Eğitim alma	52	26,69	2,71	1,174	,243
	Eğitim almama	62	26,01	3,32		
Özbakım becerileri	Eğitim alma	52	26,42	2,62	1,243	,216
	Eğitim almama	62	25,74	3,13		
Bilişsel gelişim	Eğitim alma	52	25,47	3,41	1,125	,263
	Eğitim almama	62	24,72	3,56		
Psikomotor gelişim	Eğitim alma	52	21,37	2,15	,697	,488
	Eğitim almama	62	21,04	2,68		

*p<0.01 **p<0.05

Tabloda annelerin çocuklarının okul öncesi eğitim almasıyla sosyal gelişimle ilgili beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Çocukları okul öncesi eğitim alan annelerin her alanda beklentilerinin

daha yüksek olduğu, ama bu durumun sosyal gelişimle ilgili beklentide anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Çocukları okul öncesi eğitim alan anneler, okul öncesi eğitim kurumunun çocuğun sosyalleşmesini sağlaması, kendi hakkını korumanın yanında, başkasının hakkına saygı gösterme becerisi kazandırması, rahatsız edici duygularını uygun şekilde ortaya koymasına katkıda bulunması, sorumluluk alma ve aldığı sorumluluğu yerine getirme alışkanlığını kazandırması, işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma duygularını geliştirmesi ve Atatürk, vatan, millet, bayrak gibi milli değerlere bağlılıklarını arttırması, ailesine ve çevresine saygılı olma duyarlılığını geliştirmesi ve toplum içinde kendisinden beklenen uygun davranışları göstermesine katkıda bulunması, yaşıtlarıyla geçinme becerisi kazandırarak, aile denetiminin olmadığı durumlarda da gerektiği gibi davranmayı öğretmesiyle ilgili beklentilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bunun sebebi çocukları okul öncesi eğitim alan annelerin çocuklarındaki gelişim farklılıklarını özellikle de sosyal gelişimdeki farklılığı daha fazla görmeleri olabilir.

Tablo 3. Annelerin Yaş Gruplarına Göre Gelişim Alanlarına Yönelik Beklentilere Ait Anova Testi Sonuçları

Annelerin yaşları					Anova Testi Sonuçları					
		N	$\overline{X}$	S		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-Değeri	P
Sosyal gelişimi	18-24	10	31,60	3,74	Gruplar arası	193,578	3	64,526	5,637	,001*
	25-30	57	34,85	3,25	Gruplar içi	1259,159	110	11,447		
	31-35	36	36,47	3,13	Toplam	1452,737	113			
	36'dan fazla	11	35,09	4,41						
Dil gelişimi	18-24	10	25,00	1,82	Gruplar arası	36,450	3	12,150	1,302	,278
	25-30	57	26,38	3,12	Gruplar içi	1026,542	110	9,332		
	31-35	36	26,86	2,88	Toplam	1062,991	113			
	36'dan fazla	11	25,45	3,98						
Özbakım Becerileri	18-24	10	25,40	2,79	Gruplar arası	12,929	3	4,310	,499	,684
	25-30	57	25,92	3,11	Gruplar içi	950,756	110	8,643		
	31-35	36	26,50	2,88	Toplam	963,684	113			
	36'dan fazla	11	25,81	2,18						
Bilişsel Gelişim	18-24	10	24,10	3,60	Gruplar arası	20,806	3	6,935	,558	,644
	25-30	57	24,96	3,35	Gruplar içi	1355,760	110	12,438		
	31-35	36	25,58	3,65	Toplam	1376,566	113			
	36'dan fazla	11	24,72	3,92						
Psiko-motor gelişim	18-24	10	20,30	2,86	Gruplar arası	15,677	3	5,226	,863	,463
	25-30	57	21,05	2,26	Gruplar içi	660,040	110	6,055		
	31-35	36	21,61	2,62	Toplam	675,717	113			
	36'dan fazla	11	21,36	2,50						

*p<0.01 **p<0.05

Tabloda annelerin yaşları ile sosyal gelişimle ilgili beklentileri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. 31-35 yaşları arasında olan annelerin her alanda beklentilerinin daha yüksek olduğu, ama bu durumun sosyal gelişimle ilgili beklentide anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. 31- 35 yaşlarında olan annelerin okul öncesi eğitimde sosyal gelişimle ilgili beklentilerinin diğer yaş gruplarında olan annelerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Günümüzde okul-aile işbirliğinin önemi daha fazla artmış ve programlarda okul-aile işbirliği daha fazla vurgulamaya ve eğitimde okul-aile işbirliğine daha fazla yer verilmeye başlanmıştır.

31-35 yaşlarında olan annelerin, okul-aile işbirliği sonucunda çocuklarıyla ilgili okul deneyimlerinin daha fazla olması, daha fazla okul-aile işbirliğini içeren çalışmalara katılması, okul öncesi eğitimde daha fazla beklenti içerisinde olmalarını sağlamış olabilir. 31-35 yaşlarında çocuğu olan annelerin, çocuklarıyla ilgili okul öncesi eğitime dair daha fazla eğitim yaşantısına sahip olması ve sosyal gelişimin önemini daha fazla kavrayarak, daha bilinçli düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 4. Annelerin Yaş Gruplarına Göre Kurumsal Beklentilere Ait Anova Testi Sonuçları

Öğretmenler ile veli arasındaki görüşmeler sadece okuldaki basarılar ile sınırlı kalmalıdır.									
Annelerin yaşları				Anova Testi Sonuçları					
	N	$\overline{X}$	S		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-Değeri	P
18-24	10	2,60	1,77	Gruplar arası	28,411	3	9,470	4,822	,003*
25-30	57	3,58	1,31	Gruplar içi	214,085	109	1,964		
31-35	36	2,72	1,48	Toplam	242,496	112			
36'dan fazla	11	4,09	1,13						
Okul öncesi eğitim süreci öğrencilerin sadece oyalandıkları bir yer olarak algılanmalıdır.									
Annelerin yaşları				Anova Testi Sonuçları					
	N	$\overline{X}$	S		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-Değeri	P
18-24	10	2,90	1,19	Gruplar arası	16,699	3	5,566	3,196	,026**
25-30	57	2,76	1,41	Gruplar içi	189,832	109	1,742		
31-35	36	2,22	1,17	Toplam	206,531	112			
36'dan fazla	11	3,54	1,36						

*p<0.01 **p<0.05

Ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlar ve etkinliklere katılımları, aile, çocuk ve öğretmen açısından olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu katılım ile ailelerin gelişimleri ve eğitimleri konusunda doğrudan eğitilmeleri ve çocuklarının gereksinimleri konusunda bilgilenmeleri sağlanmaktadır (Kaya, 2002).

Okul öncesi eğitim kurumundan beklentilere yönelik maddeler ile annelerin yaşları karşılaştırılmış ve iki maddede anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin okuldaki başarılar ile sınırlı olmasına yönelik verilen soruya en yüksek ortalama ile 36 yaş ve üzeri anneler sahiptir ($\overline{X}$ = 4,09). Bu görüşe yönelik en düşük ortalama ise 18-24 yaş arası annelere aittir ($\overline{X}$ = 2,60).

18-24 yaş arasında olan annelerin bu cevabı vermesinin nedeni, okul-aile işbirliğine yönelik etkinleri ve aile katılım çalışmalarını hem ailesinde, hem de kendi çevresinde daha fazla yaşamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

36 yaş ve üzeri anneler, en yüksek oranda ($\overline{X}$3,04) okul öncesi eğitim sürecini öğrencilerin sadece oyalandıkları yer olarak görmüşlerdir. Bu düşünceye ait en düşük ortalama ise 31-35 yaş arasındaki annelere aittir. ($\overline{X}$ = 2,22).

36 yaşından büyük olan anneler okul öncesi eğitim kurumlarının önemi ve işleyişiyle ilgili daha az bilgiye sahip olmuş olabilir. 31-35 yaş arası olan anneler ise okul-aile işbirliğine yönelik etkinliklere günümüzde daha fazla yer verilmesi sonucunda kendi çocuklarıyla ilgili aile katılımı çalışmalarını gerçekleştirmiş, çocuklarından birini yada birkaçını okul öncesi eğitim kurumuna göndermiş olabilir. Bu durum da 31-35 yaş arası olan annelerin lehine sonuç ortaya çıkarmış olabilir.

Tablo 5. Annelerin Öğrenim Düzeylerine Göre Kurumsal Beklentilere Ait Anova Testi Sonuçları

Yeni ve alışılmamış durumlara uyum sağlayabilme becerisinde model olan öğretmenlerin seçiminde lise ve üniversite mezunları arasındaki farka çok fazla dikkat edilmemelidir.									
Mezuniyet durumu				Anova Testi Sonuçları					
	N	$\overline{X}$	S		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-Değeri	P
İlkokul	51	3,94	1,15	Gruplar arası	22,392	2	11,196	7,802	,001*
Ortaokul	31	3,41	1,28	Gruplar içi	157,856	110	1,435		
Lise ve üzeri mez.	31	2,87	1,17	Toplam	180,248	112			
Okul öncesi eğitim süreci öğrencilerin sadece oyalandıkları bir yer olarak algılanmalıdır.									
				Anova Testi Sonuçları					
	N	$\overline{X}$	S		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F-Değeri	P
İlkokul	51	3,00	1,34	Gruplar arası	22,079	2	11,040	6,584	,002*
Ortaokul	31	2,87	1,52	Gruplar içi	184,452	110	1,677		
Lise ve üzeri mez.	31	1,96	0,91	Toplam	206,531	112			

*p<0.01 **p<0.05

Annelerin öğrenim düzeyleri ile kurumsal beklentiler arasındaki bağlantı incelendiğinde iki maddede anlamlı farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Her iki maddede de bu bağlantıların lise ve üzeri mezuniyeti olan annelerin lehine olduğu görülmektedir.

Öğrenim düzeyleri yükseldikçe okul öncesi eğitime yönelik tutumun daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır. Bunun sebebi öğrenim düzeyi yükseldikçe annelerin daha bilinçli olması ve bunun sonucunda da okul öncesi eğitim kurumlarından ve çocuklarının eğitimlerinden beklentilerinin daha yüksek olması olabilir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük 4-5 yaş çocuğu olan annelerin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelendiği bu çalışmada araştırma sonuçlarına göre, çocukları okul öncesi eğitim almış annelerin ve 31-35 arası annelerin, okul öncesi eğitimden sosyal gelişime ilişkin beklentileri daha yüksek bulunmuştur. 36 yaş ve üzeri annelerin okul öncesi eğitimde kurumsal beklentileri daha olumsuzdur. Öğrenim düzeyi yükseldikçe annelerin kurumsal beklentileri daha olumlu olmaktadır.

Çalışmada çocukları okul öncesi eğitim alan annelerin çocuklarının gelişim alanlarına ilişkin beklentilerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyal gelişimde ise bu durum anlamlı bir farklılık yaratmaktadır.

Çocukları okul öncesi eğitim alan annelerin gelişim alanlarıyla ilgili daha fazla beklentiye sahip olması, okul öncesi eğitimin önemini ve yararını daha fazla görmesiyle açıklanabilir.

Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak okul başarısını artıran faktörler üzerinde yapılan araştırmalar, okul başarısı üzerinde okul-aile dayanışmasının önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003).

Bu araştırmada annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça kurumdan beklentilerinin daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyleri düşük olan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarının işlevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre alt – sosyoekonomik düzeye sahip annelerin okul öncesi eğitim hakkındaki beklentileri, çoğunlukla çocuklarının okul öncesi eğitimle ilgili yaşantıya sahip olmaları ile ilgilidir. Çocukları okul öncesi eğitim almış anneler okul öncesi eğitim konusunda daha bilinçli olmaktadır. Annelerin okul öncesi eğitim hakkında bilgilerinin artırılması için okul öncesi eğitimle ilgili aile eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Okul öncesi eğitimin önemi ve yararları konusunda veliler bilgilendirilmelidir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan etkinlikler ve bu etkinliklerin çocukların gelişim alanlarına etkisi konusunda ailelere daha fazla bilgi verilmektedir.

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi ve çocuğun başarısına yansımaları konusunda ailelere bilgiler verilmelidir.

KAYNAKLAR

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online 2 (2),* Web: http://ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf adresinden 09.06.2007 tarihinde alınmıştır.

Demiral, Ö. (1985). *Okulöncesi dönem öğretmeninin yetiştirilmesi*. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri II-III, Ya-Pa Yayınları: İstanbul.

Dirim, A. (2004). *Kız meslek liseleri için okul öncesi eğitimi. (1. Basım)* İstanbul: Esin Yayınevi.

Erkan, S. (1993). *Okulöncesi eğitim kurumlarında hizmetiçi eğitim*. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları: Ankara

Gürkan, T. (2009). Erken çocukluk dönemi ve okul öncesi eğitim. Ş. Yaşar. (Editör). *Okulöncesi Eğitime Giriş.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, ss. 1-21.

Işık, H. (2007). *Okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İnanlı, R. (2003). *Açılış konuşması.* Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu, Ankara: Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü AÇEV Unicef Eğitim Reformu Girişimi.

Kaçar, A. Ö. ve Doğan, N. (2007). *Okulöncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü.* Akademik Bilişim Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya. Web: http://ab.org.tr/ab07/bildiri/43.pdf adresinden 03.04.2013 tarihinde alınmıştır.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler. (10. Baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Mağden, D. (1993). *Okulöncesi eğitim programlarında yeni yaklaşımlar*. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları: Ankara.

MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Web: (http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html). adresinden 11.03.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB, (2012). Okul Öncesi Eğitim Programı.

MEGEP, (2013). *Oyun etkinlikleri-2.* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.

MEGEP, (2011a). *Serbest zaman etkinlikleri.* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.

MEGEP, (2011b). *Türkçe Dil Etkinlikleri.* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.

MEGEP, (2011c). *Fen ve Doğa Etkinlikleri.* Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ankara.

Öktem, T. (1986). *S.S.Y.B Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü*

kuruluşlarında okulöncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması çalışmaları. 4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları: Ankara.

Ömeroğlu, E. ve Can Yaşar, M. (2005). Okulöncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi.* 6 (62).

Özen, Ş. (2008). *Okul öncesi eğitim ve aile: anne ve babaların okul öncesi eğitimden beklentileri (Kars ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Sucuka, N. ve Kımmet, E. (2005). Aile destek programlarının okul-aile işbirliğindeki önemi. M. Sevinç. (Editör). İstanbul: Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2 Morpa Kültür Yayınları.

Şahin, E. (2005). *Okulöncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Temel, Z. F., Kandır, A. Erdemir, N. ve Koçer Çiftçibaşı, H. (2005). Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi 13 (1).* 23-30.

Tuğrul, B. ve Duran E. (2003). Her çocuk başarılı olmak için bir şansa sahiptir: zekanın çok boyutluluğu çoklu zeka kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24* 224-233..

Tuncer, N., Sak R. ve Şahin, İ.T. (2011). Aile Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.

Zembat, R. ve Zülfikar S. T. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin sohbet ve hikaye etkinliklerinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 6(2).*23-45.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE YÖNELİK DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS AND PRIMARY TEACHERS THOUGHT ABOUT INTEGRATED EDUCATION

Gülsüm DÜŞEK
Öğretim Görevlisi, Giresun Üniversitesi Eynesil Kamil Nalbant MYO, Çocuk Gelişimi Programı, GİRESUN
gulsum.dusek@giresun.edu.tr

ÖZET

Kaynaştırma eğitimi, sınıfın öğretmenine ve /veya engelli öğrenciye destek sağlanması şartıyla engelli öğrencinin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu araştırma ilköğretim öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 yılında Giresun ilinde görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan 33 ilköğretim öğretmeni ile 60 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan anket, Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2005) ile Özbaba (2000) tarafından yapılan çalışmalar kullanılarak ve çeşitli literatür çalışması yapılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde frekans, yüzde ve ki kare değerleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce, okul öncesi öğretmenlerinin ve ilköğretim öğretmenlerin daha fazla engelli öğrencilerin ailesinden bilgi aldıkları, ayrıca sınıf öğretmenlerinin okul rehberlik servisinden bilgi almayı tercih ettikleri görülmektedir. Kaynaştırma eğitimini gerekli bir uygulama olarak gören okul öncesi öğretmenlerinin oranı ilköğretim öğretmenlerinden daha fazladır. Kaynaştırma öğrencilerine yönelik okulda ve sınıfta var olan fiziksel düzenlemelerin çoğunlukla olmadığı göze çapmaktadır (% 66,7). Kaynaştırma eğitiminde karşılan zorluklara ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisine ayrılacak vaktin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması, engel düzeyi ağır olan öğrencilerin sınıfta olması ve fiziksel imkân yetersizlikleri başlıca sebepler olarak görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin % 21,2'si ve okul öncesi öğretmenlerinin % 15'i yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtirken, ilköğretim öğretmenlerinin % 30,3'ü ve okul öncesi öğretmenlerinin % 6,7'si yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir seminer verilmesi durumunda hangi alanlar olmasını isterdiniz sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 43,9'u engel türlerinin özellikleri konusunu belirtirken, bu durumu sırasıyla davranış yönetimi, kavram/ beceri öğretimi, BEP hazırlama ve uygulama, kaynaştırma eğitiminin etkileri, özel eğitime yönelik materyal geliştirme olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 15,8'i ise her alanda bilgi verilmesini istemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Okul Öncesi Öğretmenleri, İlköğretim Öğretmenleri

ABSTRACT

Inclusive education is defined as educating disabled student in general education classes providing that teacher and/or disabled student are backed up. This research aims to specify the views of primary teachers and preschool teachers on inclusive education. The sample of the research consists of 33 primary teachers and 60 preschool teachers having inclusive students and serving in Giresun in 2011-2012. The questionnaire used for the research was prepared by the researcher under favor of studies of Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2005) and Özbaba (2000) and various literature reviews. Frequency, percent value, and chi square were used in data analysis.

According to research results, preschool teachers and primary school teachers obtained information about disabled students from their parents; furthermore, classroom teachers preferred to get information from counseling service. The rate of preschool teachers considering inclusive education as necessary application is higher than the one of primary school teachers. The insufficiency of physical settings in classes oriented to inclusive students is observable (%66, 7). As the answers relating to difficulties in inclusive education were examined, the lack of time for inclusive student, crowded classes, severely disabled students in classes, and the lack of physical impossibility have been regarded as major reasons.

Whereas % 21.2 of primary school teachers and % 15 of preschool teachers have stated to have enough knowledge about inclusive students, % 30.3 of primary school teachers and % 6.7 of preschool teachers have claimed to fall short on inclusive education. As the answers to the question of which field do they want in case of a seminar about inclusive education were examined, the choice of % 43.9 of teachers was on the sorts of disability, following respectively behavior management, concept and skill teaching, preparation and application of BEP, the effects of inclusive education, and material development for special education. Further, % 15.8 of teachers asked for information in every field.

Key words: Inclusive Education, Preschool Teachers, Primary School Teachers

1. GİRİŞ

Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilere sunulan tüm özel eğitim hizmetlerinin temelinde, öğrencilerin özrünün engele dönüşmesini önleme çabası yatmaktadır. Kaynaştırma eğitimiyle öğrencinin işlevde bulunma düzeyi artırılarak, birlikte yaşandığı çevreye uyum sağlaması, çevrenin beklentilerine uygun davranış biçimleri geliştirmesi sağlanmaktadır (Anonim, 2010).

2006 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğindeki tanıma göre kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için sınıf öğretmenlerinin olumlu tutuma sahip olması çok önemlidir. Genel eğitim sınıfları, tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak biçimde düzenlenmeli, tüm öğrenciler, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmalıdır. Kaynaştırma sınıfındaki diğer öğrenciler, özel gereksinimli öğrenci hakkında bilgilendirilmelidir. Özel gereksinimli öğrenciye ve öğretmene, gereksinimlerine yönelik destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Sınıftaki tüm öğrenci velileri ile işbirliği sağlanmalıdır. Kaynaştırma eğitimine alınacak öğrencilerin sayısı aynı sınıfta mümkünse belli bir sayıyı geçmemelidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Okul binası ve bahçesi, sınıflar, sınıfların içindeki araç-gereçler ve öğrenci sayılarını kapsayan fiziksel ortamın hem özel gereksinimli öğrenci, hem de akranlarına uygun ve çekici hale getirilmesi kaynaştırmanın başarısını artırmaktadır (Dikici Sığırtmaç ve Deretarla, 2008).

2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. maddesine göre kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel

eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda öğrencinin yetersizliğine uygun fiziksel, sosyal, psikolojik ortam düzenlemeleri yapılır. Bu okul ve kurumlarda öğrenciye verilen eğitim hizmetlerinin etkin bir biçimde yürütülebilmesi amacıyla özel araç-gereç ile eğitim materyalleri sağlanır ve destek eğitim odası açılır**.** Kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlardaki personel, diğer öğrenciler ve onların aileleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özellikleri hakkında okul idaresince yapılan planlama doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme birimindeki ilgili kişilerce bilgilendirilir.

Okulda ve sınıfta öğrenciler için yapılan eğitsel düzenlemeler özellikle engelli öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin kümeler halinde oturmaları, sosyal uyum zorluğu çeken öğrenciye yarar sağlamaktadır. Sınıfta özel araç ve gereçler için (koltuk değneği vs. için) bir depolama yerinin olması özürlü çocuklar için gerekli olabilir. Görme engelli öğrenciler için ortak kullanım alanlarının ve sınıfların isimlerinin kabartmalı yazıyla yazılması, işitme engelli öğrenciler için teneffüs saatini gösteren zilin görsel uyarıcılarla (ışık vs.) desteklenmesi engelli öğrencilerin eğitimini kolaylaştırmak ve sınıfa daha iyi adapte etmek açısından çok büyük önem taşımaktadır. Ortopedik özürlü öğrenciler için asansör sistemi, lift sistemi veya rampalar oluşturulmalı ya da bu tip öğrencilerin okulun giriş katındaki sınıflarda eğitim görmeleri sağlanmalıdır. Rampalar, ebat ve ölçülere uygun olarak yapılmalıdır. Özründen dolayı resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerde başarılı olamayacak öğrenciler için, kendilerini ifade edebilecekleri, çeşitli becerilerini sergileyebilecekleri uygulama salonları-sınıfları oluşturulmalıdır. Kavramların kazanılmasına yardımcı araç ve gereçler kullanılmalıdır (MEGEP, 2007).

Kaynaştırma eğitiminde verilen destek özel eğitim hizmetlerinin kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında son derece etkili olduğu bilinmektedir. Özel eğitim destek hizmetleri, öğretmenlerin uzmanlarla bir arada, işbirliği içinde çalışmasını gerektiren ve eğer sağlıklı bir şekilde uygulanabilirse kaynaştırmayı kolaylaştıracağı düşünülen bir çalışmadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008).

Destek eğitim hizmetlerinden olan özel eğitim danışmanlığı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan normal sınıf öğretmeninin, kaynaştırma öğrencisine ilişkin olarak aldığı danışma hizmetidir. Özel eğitim danışmanlığı, bu konuda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanabilir.

Kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfta, özel eğitim öğretmeni ya da yardımcı öğretmen tarafından sınıf-içi yardım sağlanabilir. Sınıf-içi yardım uygulanırken, destek hizmet uzmanı ve sınıf öğretmeni, öğretim sorumluluğunu, plan yapma ışını, değerlendirme ışını ve sınıf kontrolünü paylaşırlar. Sınıf-içi yardımda öğrenciye destek hizmet sağlamak için, öğrenciyi sınıf dışına çıkarmak yerine, destek hizmet sınıf içerisinde yapılır. Sınıf-içi yardım, kaynaştırma öğrencisine yönelik olduğunda, sınıf öğretmeni sınıfın geri kalanıyla öğretim yaparken, diğer öğretmen kaynaştırma öğrencisiyle bireysel çalışır yada tersi bir işbölümü yapılır (Batu, 2000; Kırcaali-İftar, 1998).

30.05.1997 tarihli ve 573 nolu Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede yer alan aile katılımına ilişkin düzenlemelere göre ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının

sağlanması esastır. Bunun sebebi özel eğitime muhtaç çocukların velilerinin ortak isteklerinden birisi çocukların gerçek problemlerinin ne olduğunu bilmeleridir (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). Çocukların güçlü ve zayıf yanlarını, anne-baba, herhangi birinden daha iyi bilmektedir. Onlar öğretmenin çocuklarını anlamasına ve ona göre eğitim planı yapmasına yardım edebilirler. En iyi programın yapılması için aile ve öğretmenin birlikte çalışması çocuğun eğitimi için yararlıdır (Çev. Karatepe, 1988). Ailelerin okulu tanıması, kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmesi, onların okul ve öğrenciler için kaynaklar araması için fırsat sağlamaktadır. Ailelerin okula ve eğitim sürecine olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Akkök, 2005).

Kaynaştırmada aile etkileşimi ve işbirliğinin artırılması için öğretmenlerin anne-babalara, öğretim, dersler, kendi çocukları için belirlenen hedefler konusunda somut bilgiler vermesi, anne babalarla düzenli olarak veli toplantısı yapılması, özel gereksinimli çocuğun ailesinin kültürel özellikleri, öğrenim düzeyleri, iletişim şekilleri konusunda bilgi edinmesi, anne babaların çocukları ile ilgili endişelerini dinlemesi, anne babalarla iletişimi eve not yollamak, telefon etmek gibi yollarla düzenli olarak sürdürmeye çalışması gerekmektedir (Sucuoğlu, 2006).

Kaynaştırma eğitiminde uygulanan üç farklı model vardır. Bunlardan biri özel gereksinimli bireyin kaydının normal sınıfta olduğu; öğrencinin tüm gün boyunca normal sınıfta, öğretmeninden eğitim aldığı tam zamanlı kaynaştırma uygulamasıdır. Ülkemizde en çok uygulanan kaynaştırma uygulaması bu şekilde olmaktadır. Yarı zamanlı kaynaştırma, özel gereksinimli bireyin kaydının özel eğitim sınıfında olduğu, öğrencinin başarılı olabileceği derslerde kaynaştırma sınıfından eğitim aldığı durumdur. Tersine kaynaştırma ise yetersizlikleri olmayan öğrenciler istekleri doğrultusunda, özellikle okul öncesi eğitimde, çevrelerindeki kaynaştırma uygulaması yapan özel eğitim okullarında açılacak sınıflara kayıt yaptırabildikleri bir uygulamadır (MEB, 2010).

Ülkemizde kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısı giderek artmakla birlikte, temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında gereken özel eğitim desteğinin sağlanamamasıdır. Bunun sonucunda özel gereksinimli öğrenci ile sınıf öğretmeni karşı karşıya kalmakta ve yaşanan sorunları sınıf öğretmeni tek başına aşamamaktadır (Kargın, 2004).

Seçer, Çeliköz, Sarı, Çetin, ve Büyüktaşkapu (2010) tarafından 269 okul öncesi öğretmeni üzerinde yapılan çalışmaya göre, sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlerin, bulunmayan öğretmenlere göre sınıf kontrolü ve kaynaştırmaya ilişkin görüşleri, öğretmen yeterliği ve genel tutumları olumsuzdur.

Bu araştırma, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2.YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2000).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Giresun ilinde basit tesadüfi yöntemle seçilmiş, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan 60 okul öncesi öğretmeni ve 33 ilköğretim öğretmeni olmak üzere 93 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma kapsamındaki öğretmenlere ait demografik bilgiler tablo 1'dedir.

Tablo 1. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	79	84,9
	Erkek	14	15,1
	Toplam	93	100
Yaş	21-25	13	14,0
	26-34	50	53,8
	35-44	17	18,3
	45 yaşından fazla	13	14,0
	Toplam	93	100
Mezun olunan okul	Önlisans	12	12,9
	Lisans	75	80,6
	Yüksek lisans	6	6,5
	Toplam	93	100
Mesleki Kıdem	1'den az	2	2,2
	1-5 yıl	30	32,3
	6-10 yıl	29	31,2
	11-20 yıl	17	18,3
	21 yıl ve üstü	15	16,1
	Toplam	93	100
Öğretmenlik türü	İlköğretim Öğr.	33	35,5
	Okul öncesi Öğr.	60	64,5
	Toplam	93	100
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	5-10	5	5,4
	11-20	37	39,8
	21-30	39	41,9
	31 ve fazlası	12	12,9
	Toplam	93	100
Sınıftaki Kaynaştırma öğrencisi sayısı	1	72	77,4
	2	14	15,1
	3 ve daha fazla	7	7,7
	Toplam	93	100
Öğrencinin Engel Türü	Konuşma bozukluğu	17	18,3
	Zihinsel engelli	55	59,0
	Bedensel engelli	15	16,2
	İşitme engelli	10	10,8
	Otistik	9	9,7
Özel eğitimle ilgili bilgili olma durumu	Evet	65	69,9
	Hayır	28	30,1
	Toplam	93	100
Bugüne kadar engelli çocuklarla çalıştınız mı?	Evet	60	64,5
	Hayır	33	35,5
	Toplam	93	100
Çalışılan süre	0-6 ay	13	14,0
	7-12 ay	23	24,7
	13-24 ay	9	9,7
	3-4 yıl	12	12,9
	5 yıldan fazla	4	4,3
	Toplam	93	100

Tablo incelendiğinde örneklem kapsamındaki öğretmenlerin % 84,9'unun kadın, % 15,1'inin erkek olduğu, % 53,8'inin 26–34 yaşları arasında, % 18,3'ünün 35-44 yaşları arasında, % 14'ünün 21-25 yaşları arasında ve % 14'ünün 45 yaşından fazla olduğu, % 80,6'sının lisans, % 12,9'unun önlisans ve % 6,5'inin ise yüksek lisans mezunu olduğu; %32,3'ünün 1-5 yıl, % 31,2'sinin 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin % 64,5'i okul öncesi öğretmeni ve % 35,5'i ilköğretim öğretmeni, % 41,9'unun sınıfında 21-30 öğrencisi olduğu görülmektedir. Bu durumu sırasıyla 11-20 öğrenci (% 39,8), 31 ve fazlası(%12,9) ve 5-10 öğrenci (% 5,4) takip etmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında olan kaynaştırma öğrencilerinin sayıları incelendiğinde % 77,4'ünün bir kaynaştırma öğrencisi olduğu, % 15,1'inin iki kaynaştırma öğrencisi olduğu ve % 7,7'sinin ise üç ve daha fazla kaynaştırma öğrencisine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisinin engel türünün dağılımı incelendiğinde, % 59'unun sınıfında zihinsel engelli, % 18, 3'ünün sınıfında dil ve konuşma bozukluğu, % 16,2'inin bedensel engelli, % 10,8'inin işitme engelli ve % 9,7'sinin otistik öğrenci olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin % 69,9'u özel eğitim konusunda bilgi sahibi olduğunu belirtirken, % 30,1'i bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir.

Veri toplama araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak, Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2005) ile Özbaba (2000) tarafından yapılan araştırma kullanılarak ve çeşitli literatür çalışması yapılarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlerin kişisel bilgileri ve kaynaştırma eğitimine yönelik düşüncelerinin yer aldığı soruların bulduğu anket kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgularla, bu bulguların yorumları sunulmuştur.

Tablo 2'de engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce alınan bilgilere dair frekans, yüzde ve ki kare değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Engelli Öğrenci Sınıfa Yerleşmeden Önce Bilgi Almaya Dair f, % ve Ki Kare Değerleri

Mezun olunan Bölüm	Engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce öğrencinin ailesinden bilgi alma						
		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	18	54,5	15	45,5	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	46	76,7	14	23,3	60	100,0
	Toplam	64	68,8	29	31,2	93	100,0
	X^2= 4,855					p=.028**	
Mezun olunan Bölüm	Engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce okul rehberlik servisinden bilgi alma						
		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	17	51,5	16	48,5	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	17	28,3	43	71,7	60	100,0
	Toplam	34	36,6	59	63,4	93	100,0
	X^2= 4,933					p=.026**	
Mezun olunan	Engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce okul müdüründen bilgi alma						
		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%

Bölüm	İlköğretim Öğr.	6	18,2	27	81,8	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	21	35,0	39	65,5	60	100,0
	Toplam	27	29,0	66	71,1	93	100,0
	X^2= 3,665				p=.160		
Mezun olunan Bölüm	Engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce RAM'dan bilgi alma						
		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	9	27,3	24	72,7	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	18	30,0	42	70,0	60	100,0
	Toplam	27	29,0	66	71,1	93	100,0
	X^2=,077				p=.782		

* p<.01 **p<.05

Tablo 2 incelendiğinde engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce öğrencinin ailesinden bilgi alma ve okul rehberlik servisinden bilgi alma konusunda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 76,6'sı engelli öğrenci sınıfa yerleşmeden önce ailesinden bilgi alırken, ilköğretim öğretmenlerinde bu oran % 54,5'tir. Okul rehberlik servisinden öğrenci hakkında bilgi alma oranları incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin % 51,5'inin okul rehberlik servisinden bilgi aldığı, okul öncesi öğretmenlerinde ise bu oranın % 28,3 olduğu görülmektedir.

Engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce okul müdüründen bilgi alma oranları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin % 35'inin, ilköğretim öğretmenlerinin ise % 18,2'sinin okul müdürlerinden bilgi aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce Rehberlik Araştırma Merkezinden bilgi alma durumları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin % 30'unun, ilköğretim öğretmenlerinin ise % 27,3'ünün bilgi aldığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencisiyle ilgili bilgileri, daha yüksek oranda ailelerden almasının sebebi, okul öncesi öğretmenlerinin anasınıflarına çocuğunu getiren ve alan velilerle karşılaşma olasılığının daha fazla olması ve bunun sonucunda bilgi paylaşımının daha fazla olması olabilir. Okul öncesi öğretmenleriyle karşılaştırıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencisi hakkındaki bilgileri, daha fazla okul rehberlik servisinden almayı tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 3. Engelli Öğrenci Sınıfa Yerleşmeden Önce Öğrenci Hakkında Alınan Bilgi Türüne Dair f, % ve Ki Kare Değerleri

Mezun olunan Bölüm	Öğrencinin Engel Türüne İlişkin Kısa Bilgi Alma						
		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	17	51,5	16	48,5	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	46	76,7	14	23,3	60	100,0
	Toplam	63	67,7	30	32,3	93	100,0
	X^2=6,193				p=.013**		
Mezun olunan Bölüm	Öğretimsel Düzenlemeler Konusunda Bilgi alma						
		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	14	42,4	19	57,6	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	25	41,7	35	58,4	60	100,0
	Toplam	39	41,9	54	58,1	93	100,0
	X^2= ,556				p=.757		
	Kullanılabilecek Materyaller Konusunda Bilgi alma						

Mezun olunan Bölüm		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	2	6,1	31	93,9	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	19	31,7	41	68,3	60	100,0
	Toplam	21	22,6	72	77,4	93	100,0
	X^2=8,806				p=,012**		
Mezun olunan Bölüm	Çevresel Düzenlemeler Konusunda Bilgi alma						
		Evet		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	7	21,2	26	78,8	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	16	26,7	44	71,7	60	100,0
	Toplam	23	24,7	69	74,2	93	100,0
	X^2= ,952				p=,621		

* p<.01 **p<.05

Öğretmenlerin engelli öğrenciyle ilgili aldığı bilgi türü incelendiğinde öğrencinin engel türüne yönelik kısa bilgi alma ve kullanılabilecek materyaller konusunda bilgi alma durumlarında okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu göze çarpmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin % 76,7'sinin, ilköğretim öğretmenlerinin ise % 51,5'inin öğrencinin engel türüne yönelik kısa bilgiler aldığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 31,7'sinin, ilköğretim öğretmenlerinin ise % 6,1'inin kullanılabilecek materyaller konusunda bilgi aldığı görülmektedir.

Kullanılabilecek materyaller ve çevresel düzenlemeler konusunda bilgi alma oranları incelendiğinde öğretmenlerin büyük oranda (kullanılabilecek materyaller; ilköğretim öğretmenleri % 93,9, okulöncesi öğretmenleri % 68,3; çevresel düzenlemeler, ilköğretim öğretmenleri % 78,8, okul öncesi öğretmenleri % 71,7) bilgi almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin aldığı bilgi türü incelendiğinde öğrencinin engel türüne ilişkin kısa bilgi alma ve öğretimsel uyarlamalar ile ilgili bilgi alma durumu daha fazla göze çarpmaktadır.

Tablo 4. Kaynaştırma Eğitiminin Gerekliliği Konusunda Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerine Ait f, % ve Ki Kare Değerleri

Mezun olunan Bölüm	Kaynaştırma eğitimi gerekli bir uygulamadır.								
		Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	21	63,6	6	18,2	6	18,2	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	54	90,0	6	10,0	0	,0	60	100,0
	Toplam	75	80,6	12	12,9	6	6,5	93	100,0
	X^2=13,849					p=,001*			

* p<.01

Tablo incelendiğinde kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarda okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Kaynaştırma eğitimini gerekli bir uygulama olarak gören okul öncesi öğretmenlerinin oranı % 90, ilköğretim öğretmenlerinin oranı ise % 63,6'dır.

Bunun sebebi ilköğretim programları ders odaklı olurken, okul öncesi eğitim programının etkinliklere yönelik oluşu olabilir. Bu durumda ilköğretim öğretmenlerinin engelli öğrenciye uygulanacak öğretim teknikleri konusunda bilgi sahibi olmak ve dersin gerektirdiği müfredatı yetiştirmeleri daha zor olabilir. Bu sebeple de okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki düşünceleri, ilköğretim öğretmenleriyle karşılaştırıldığında daha olumlu olabilir.

Tablo 5. Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerine Ait f, % ve Ki Kare Değerleri

Mezun olunan Bölüm	Kaynaştırma öğrencisini sınıfa uyum, kendine güven duyma, vb. konularda geliştirmeye çalışma					
		Evet		Hayır	Toplam	
		f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	26	78,8	7	21,2	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	56	93,3	4	6,7	60	100,0
	Toplam	82	88,2	11	11,8	93	100,0
	X^2= 4,319			p=,038**			

** p<.05

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisini yalnızca öğretimsel açıdan değil, sınıfa uyum kendine güven duyma gibi konularda geliştirmek için gayret göstermeye yönelik cevapları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 93,3'ü bu görüşe katılırken, ilköğretim öğretmenlerinde bu oran % 78,8'dir.

Tablo 6. Kaynaştırma Eğitiminde Öğrenci Velileri İle İşbirliği Yapmaya Yönelik Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait f, % ve Ki Kare Değerleri

Mezun Olunan Bölüm		Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	23	69,7	8	24,2	2	6,1	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	56	93,3	3	5,0	1	1,7	60	100,0
	Toplam	79	84,9	11	11,8	3	3,2	93	100,0
	X^2=9,339				p=,009*				

* p<.01

Tabloda okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 93,3'ü öğrenci velileri ile işbirliği yaptıklarını belirtirken, ilköğretim öğretmenlerinde bu oran % 69,7'dir.

Engelli bireylerin eğitiminin etkili olabilmesi için eğitim sürecine ailelerin katılması gerekmektedir. Anne- babanın eğitim programlarına katılarak destek olması çocukların gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Belgin ve Darıca, 1996). Aile içinde anne baba ve çocuklar yoğun bir iletişim içerisinde bulunmaktadır. Genellikle aile üyelerinin öğrenim düzeylerinin alt seviyede olması, çocukların gerek ev ortamında çeşitli becerileri kazanmasını, gerekse okuldan beklenen akademik katkılara çocuğun cevap vermesini engellemektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Ailelerin okulda yapılan etkinliklerden ve öğretim yönteminden haberdar olması, eğitimin kalıcılığını artıran bir durumdur. Bu sebeple kaynaştırma eğitiminde okul-aile işbirliğinin olması çok önemlidir. Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenci velileri ile daha fazla işbirliği içerisinde olmasının sebebi, öğrenci velileriyle daha fazla karşılaşmaları, böylelikle iletişimin daha fazla olması olabilir.

Tablo 7. Kaynaştırma Öğrencileri İçin Okulda/Sınıfta Var Olan Düzenlemelere Yönelik Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait f ve % Değerleri

	İlköğretim Öğr.		Okul önc. Öğr.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%

Fiziksel düzenleme yok	22	66,7	40	66,7	62	66,7
Rampanın varlığı	1	3,0	8	13,3	9	9,0
Engelli çocuğa yönelik sandalye ve minderin varlığı	1	3,0	8	13,3	9	9,7
Destek odanın açılması	3	9,1	2	3,3	5	5,4
Farklı oturma düzeninin sağlanması	4	12,1	-	-	4	4,3

Tablo incelendiğinde % 66,7 oranında fiziksel düzenlemenin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin % 9'u rampanın olduğunu ve % 5,4'ü okullarında destek odanın olduğunu, okul öncesi öğretmenlerinin ise % 13,3'ü sınıflarında engelli öğrenciye yönelik sandalye ve minderin olduğunu belirtmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin % 12,1'i engelli öğrencinin oturma düzenini değiştirmiştir.

Tablo 8. Kaynaştırma Eğitiminin Olumlu Yönlerine İlişkin Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait f ve % Değerleri

	İlköğretim Öğr.		Okul önc. Öğr.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenciyi topluma kazandırma	29	93,5	54	96,4	83	95,4
Öğrenciler yardımlaşmayı öğrenir.	1	3,2	1	1,8	2	2,3
Olumlu yönü yoktur	1	3,2	1	1,8	2	2,3

Kaynaştırma eğitiminin olumlu yönlerine ilişkin cevaplar incelendiğinde bu soruyu cevaplayan öğretmenlerin % 95,4'ünün öğrenciyi topluma kazandırdığı görüşünce olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait f ve % Değerleri

	İlköğretim Öğr.		Okul önc. Öğr.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Fiziksel imkân yetersizliği	1	3,8	9	23,6	10	15,6
Engelli öğrencinin sınıfın düzenini bozarak eğitimi aksatması	5	19,2	4	10,5	9	14,0
Engel düzeyi ağır olan öğrencinin varlığı	4	15,3	7	18,4	11	17,1
Kaynaştırma öğrencisine ayrılacak zamanın yetersizliği	6	23,0	8	21,0	14	21,8
Sınıfların kalabalık olması	8	30,7	9	23,6	17	18,1
Davranış yönetimi ve iletişimde yaşanılan güçlük	-	-	1	2,6	1	1,5
Aile katılımının sağlanamaması	1	3,8	-	-	1	1,5
BEP'in PDR'ciler tarafından hazırlanmaması	1	3,8	-	-	1	1,5

Tabloda kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar sırasıyla, sınıfların kalabalık olması, (% 30,7), kaynaştırma öğrencisine ayrılacak zamanın yetersizliği (% 23), engelli öğrencinin sınıf düzenini bozarak eğitimi aksatması (% 19,2) engellilik düzeyi ağır olan öğrencinin sınıfta yer alması (%

15,3) ve fiziksel imkân yetersizliği, aile katılımının sağlanamaması ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının kendileri tarafından hazırlanmasıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin cevapları incelendiğinde sırasıyla, sınıfların kalabalık olması ve fiziksel imken yetersizliği (% 23,6) kaynaştırma öğrencisine ayrılacak zamanın yetersizliği (% 21), engellilik düzeyi ağır olan öğrencilerin sınıfta yer alması (% 18,4), engelli öğrencinin eğitimi aksatması (% 10,5) ve davranış yönetiminde güçlük çekme (% 2,6) olduğu göze çapmaktadır.

Demir ve Açar (2011) tarafından Çanakkale'de öğretmenlik hayatı süresince en az bir kaynaştırma öğrencisi olan 45 sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki düşüncelerinin alındığı çalışmada, görüşme yapılan 45 sınıf öğretmeninin 31'inin (% 68,89) kaynaştırma eğitimini desteklemediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin karşılaştığı en büyük sorunların, rehberlik eksikliği ve okul yönetimlerinden yeterli desteği alamama olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler, sınıf mevcudunun fazla olması ve okul-sınıf ortamının donanım açısından yetersizliği, aile ile yaşanan sorunlar ve diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerinden olumsuz etkilenmesini neden olarak belirtmişlerdir. Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için yaptıkları öneriler, kaynaştırma kapsamındaki öğrencilerin kendileriyle benzer özellikteki öğrencilerle birlikte eğitim-öğretim yapması, uzman kişiler tarafından kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminin yapılması, kaynaştırma öğrencileri için ayrı okullarda eğitim yapılması, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerle birebir eğitim yapılması ve hizmet içi eğitim çalışmalarının arttırılması olarak belirtilmiştir.

Gök ve Erbaş (2011) tarından Nevşehir'de okulöncesi eğitim kurumlarında sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan 10 okul öncesi eğitimi öğretmeninin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminin gerekliliği hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, ancak kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi oldukları, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğu, özellikle görme ve ileri derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okulöncesi eğitim kurumlarında kaynaştırılmasının uygun olmadığı, diğer özel gereksinimli öğrencilerin öğrenebildiği sürece kaynaştırma eğitimine alınması görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Cankaya ve Korkmaz (2012) tarafından Konya'da İlköğretim Okullarında görev yapan ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 200 sınıf öğretmeni üzerinde yapılan çalışmada, öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunlar; sınıfların kalabalık olması, sınıflarda birden fazla kaynaştırma öğrencisinin olması ve eğitimsel materyallerin yetersizliği, kaynaştırma eğitimi uygulamasının öğretmenlere ilave sorumluluklar getirmesi ve sınıf yönetiminde zorlanmak olarak ifade edilmiştir.

Tablo 10. Kaynaştırma Eğitimiyle İlgili Bilgiye Sahip Olma Durumuma İlişkin Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Ait f ve % Değerleri

Mezun Olunan Bölüm		Evet		Kurs, seminerlere katılarak kendini geliştirme isteği		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
	İlköğretim Öğr.	7	21,2	16	48,5	10	30,3	33	100,0
	Okul önc. Öğr.	9	15,0	47	78,3	4	6,7	60	100,0
	Toplam	17	17,2	63	67,7	14	15,1	93	100,0
	X^2=11,563				p=,009*				

* p<.01

Kaynaştırma eğitimine ilişkin bilgiye sahip olma durumuna yönelik görüşlerin yer aldığı tablo incelendiğinde, ilköğretim öğretmenlerinin % 21,2'sinin ve okul öncesi öğretmenlerinin % 15'inin yeterli bilgiye sahip oldukları, ilköğretim öğretmenlerinin % 30,3'ünün ve okul öncesi öğretmenlerinin % 6,7'sinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 78,3'ü ve ilköğretim öğretmenlerinin % 48,5'i, kurs ve seminerlere katılarak kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Babaoğlan ve Yılmaz (2010) tarafından ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında bilgi ve donanıma sahip olma durumlarının araştırıldığı ve Burdur il merkezinde 40 sınıf öğretmeninin örneklem olarak alındığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitimi ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı ve kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 11. Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimiyle İlişkin Olarak Seminer Verilmesi Durumunda Verilmesini İstediği Alanlara Yönelik Görüşlere Ait f ve % Değerleri

	İlköğretim Öğr.		Okul önc. Öğr.		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Engel türlerinin özellikleri	8	29,6	28	50,9	36	43,9
Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması	2	7,4	4	7,2	6	7,3
Davranış yönetimi	6	22,2	5	9,0	11	13,41
Verilen bilgilendirmelerin drama yoluyla yapılması ve özel eğitimde dramanın kullanılması	-	-	2	3,6	2	2,4
Uzmanlardan bilgi alma isteği	2	7,4	-	-	2	2,4
Kaynaştırma eğitiminin etkileri	1	3,7	3	5,4	4	4,8
Kavram/ beceri öğretimi	3	11,1	4	7,2	7	8,5
Özel eğitime yönelik materyal geliştirme	1	3,7	-	-	1	1,2
Her alanda bilgi verilmesi	4	14,8	9	16,3	13	15,8

Tabloda kaynaştırma eğitimiyle ilgili seminer verilmesi durumunda öğretmenlerin istediği alanlara ilişkin görüşler yer almaktadır. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde ilköğretim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin seminer verilmesi durumunda seminer istedikleri alanlara ait en yüksek oranın, engel türlerinin özellikleri (okul öncesi öğretmenleri % 50,9; sınıf öğretmenleri % 29,6) olduğu göze çapmaktadır. Bu sırayı sınıf öğretmenlerinde sırasıyla davranış yönetimi (% 22,2), kavram /beceri öğretimi (% 11,1), BEP hazırlama ve uygulama ile uzmanlardan bilgi alma isteği (% 7,4), kaynaştırma eğitiminin etkileri ile özel eğitime yönelik materyal geliştirme (% 3,7) izlemiştir. Okul öncesi öğretmenlerinde ise engel türlerinin özelliklerinden sonra sırasıyla davranış yönetimi (% 9,0), kavram/beceri öğretimi ile BEP hazırlama ve uygulama (% 7,2), kaynaştırma eğitiminin etkileri (% 5,4) ve drama yoluyla engelli öğrencilerin eğitimi (%3,6) izlemiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenlerinin % 14,8'i, okul öncesi öğretmenlerinin % 16,3'ü her alanda bilgi verilmesini istemiştir.

Özaydın ve Çolak (2011) tarafından dokuz okul öncesi eğitim öğretmeni üzerinde okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi ve verilen hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programlarının uygulamada yaşadıkları sorunlara

ilişkin yardımcı olduğu ve bunun yanı sıra özel eğitim danışmanlığı, sınıfta yardımcı bir öğretmen ve kaynak oda desteğine ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Bu araştırma Giresun ilinde basit tesadüfi yöntemle seçilmiş, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olan 60 okul öncesi öğretmeni ve 33 ilköğretim öğretmeni olmak üzere 93 öğretmen üzerinde yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, engelli öğrenci sınıfa yerleştirilmeden önce, okul öncesi öğretmenlerinin ve ilköğretim öğretmenlerinin daha çok engelli öğrencilerin ailesinden bilgi aldıkları, ayrıca sınıf öğretmenlerinin okul rehberlik servisinden bilgi almayı tercih ettikleri görülmektedir. Alınan bilgi türleri incelendiğinde her iki öğretmen grubunda da öğrencinin engel türüne ilişkin kısa bilgi alma ve öğretimsel uyarlamalar ile ilgili bilgi alma durumu daha fazla göze çarpmaktadır.

Kaynaştırma eğitimini gerekli bir uygulama olarak gören okul öncesi öğretmenlerinin oranı (% 90), ilköğretim öğretmenlerinden (% 63,6) daha fazladır.

Okul öncesi öğretmenlerinin (% 93,3) öğrenci velileri ile işbirliği içerisinde olma oranı, ilköğretim öğretmenlerinden (% 69,7) daha fazladır. Bunun sebebi okul öncesi eğitimde öğretmen ve velilerin öğrenciyi okula getirme ve gün sonunda okuldan alma sırasında daha fazla iletişime girmesi ve aile ile daha fazla görüşmesi olabilir.

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik okulda ve sınıfta var olan fiziksel düzenlemelerin çoğunlukla olmadığı göze çapmaktadır (% 66,7). İlköğretim öğretmenleri sınıf içerisinde öğrencinin oturma yerini değiştirmek gibi yapabileceği değişikleri gerçekleştirmektedir.

Fiziksel düzenlemelerin olmaması, engel türlerine yönelik materyallerin olmaması ve düzenlemelerin yapılmaması, sadece kaynaştırma eğitimini değil, normal eğitimi de olumsuz yönde etkileyen bir durum olmaktadır.

Kaynaştırma eğitiminde karşılan zorluklara ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde, kaynaştırma öğrencisine ayrılacak vaktin yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması, engel düzeyi ağır olan öğrencilerin sınıfta olması, fiziksel imkân yetersizlikleri ve engelli öğrencinin sınıfın düzenini bozarak aksatması başlıca sebepler olarak görülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmaya ilişkin olarak sorulan soruya ilköğretim öğretmenlerinin % 21,2'si ve okul öncesi öğretmenlerinin % 15'i yeterli bilgiye sahip olduğunu belirtirken, ilköğretim öğretmenlerinin % 30,3'ünün ve okul öncesi öğretmenlerinin % 6,7'sinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 78,3'ü ve ilköğretim öğretmenlerinin % 48,5'i, kurs ve seminerlere katılarak kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin size bir seminer verilmesi durumunda hangi alanlar olmasını isterdiniz sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin % 43,9'u engel türlerinin özellikleri konusunu belirtirken, bu durumu sırasıyla davranış yönetimi, kavram/ beceri öğretimi, BEP hazırlama ve uygulama, kaynaştırma

eğitiminin etkileri, özel eğitime yönelik materyal geliştirme olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %15,8'i ise her alanda bilgi verilmesini istemişlerdir.

Uşun ve Cömert (2003) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin araştırıldığı çalışmada öğretmenlerinin % 23,33 ü özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim çalışmalarına katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Heiman tarafından (2004) yılında İsrail'den 116 ve İngiltere'den 140 ortaokul öğretmeni üzerinde kaynaştırma sürecine odaklanarak ihtiyaçlar, beklentiler ve düşüncelerin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada İngiliz öğretmenler kaynaştırma uygulamalarının tüm sınıf için daha avantajlı olduğunu dile getirirken, İsrailli öğretmenler hem öğretmenler için, hem de engelli olmayan öğrenciler için daha dezavantajlı bir durum olduğunu belirtmişlerdir. İsrailli öğretmenler sınıfta bir psikolog, özel eğitim uzmanı veya bir eğitim danışmanı tarafından kişisel olarak yönlendirilme ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir ve okulda öğretmen arkadaşlarıyla yapılacak fikir alışverişinin önemine işaret etmişlerdir. İngiliz öğretmenler, eğitim metotları hakkında bir uzman tarafından yardım sağlanmasının önemini, ailelerin desteği ya da bir yardımcı tarafından sınıfta desteklenmenin önemini belirtmişlerdir. Kaynaştırma eğitimini güçleştiren durumları ise her iki grupta öğretmenlerin yetersiz eğitimi ile sınıflarda ilave yardım olmaması ve çok kalabalık sınıfların yer alması gibi kısıtlı imkânlar olarak belirtmişlerdir.

5. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına yönelik olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Kaynaştırma eğitimi, sınıf öğretmenine gerekli destek verilmesi koşuluyla engelli öğrencinin genel eğitim sınıfında eğitim görmesidir.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için okul-aile işbirliği, gerekli fiziksel düzenlemelerin yapılması, destek eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlere destek eğitim hizmetlerinin sağlanması, okullarda ve sınıflarda gerekli fiziksel düzenlerin yapılması, engel türlerine uygun olarak geliştirilen materyallerin sınıflarda bulunmasının kaynaştırma eğitimini başarıya ulaştıracağı düşünülmektedir.

Sınıfların kalabalık olması kaynaştırma eğitiminde engelli öğrenciye zaman ayrılamamasına ve kaynaştırma eğitiminin başarısız olmasına neden olabilen bir durumdur. Bu sebeple kaynaştırma öğrencisi olan sınıflarda öğrenci sayısının daha düşük tutulmasının ya da sınıf içerisinde özel eğitim öğretmeni ve yardımcı öğretmen gibi uygulamalarının olması ve özel eğitim danışmanlığından öğretmenlerin daha fazla yararlanmasının sağlanacağı destek eğitim hizmetlerinin daha fazla uygulanmasının kaynaştırma eğitimini başarıya götüren bir durum olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre, engellilik düzeyi ağır olan öğrencinin sınıfta yer alması (% 15,3) ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının öğretmenler tarafından hazırlanması kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan zorluklardandır.

Ülkemizde, yarı zamanlı kaynaştırma uygulamalarının daha fazla artırılmasının, her okulda engelli öğrencilere yönelik olarak hazırlanan ve içerisinde farklı engel türlerine yönelik öğretimsel materyallerin ve fiziksel düzenlemelerin yer aldığı kaynak odaların bulunmasının, engelli çocukların eğitiminde yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca her okulda yer alması önerilen kaynak odalarda, özel eğitim öğretmenlerinin ve yardımcısının bulunması, özel eğitim öğretmeninin belirlediği derslere engelli öğrencinin katılımının sağlanması, genel eğitim sınıfındaki öğretmene BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirmede, öğretimi ve çevreyi uyarlamada, engel türlerine yönelik materyal geliştirme gibi konularda yardımcı olmasının engelli öğrencilerin eğitimdeki başarısını artırabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi sahibi olup olmadıkları sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin % 30,3'ünün ve okul öncesi öğretmenlerinin % 6,7'sinin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin % 78,3'ü ve ilköğretim öğretmenlerinin % 48,5'i, kurs ve seminerlere katılarak kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda seminer verilmesi durumunda seminer verilmesini istedikleri alanların; engel türlerinin özellikleri, davranış yönetimi, kavram/ beceri öğretimi, BEP hazırlama ve uygulama, kaynaştırma eğitiminin etkileri ve özel eğitime yönelik materyal geliştirme olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin % 15,8'i ise her alanda bilgi verilmesini istemişlerdir. Bu konular dikkate alınarak öğretmenlere belirtilen alanlarda hizmet içi eğitim verilmesi sağlanabilir.

Farklı branşlara yönelik öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusundaki düşünceleri alınarak, kaynaştırma eğitiminin etkileri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akkök, F. (2005). Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar., A. Ataman (Editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.İkinci Baskı.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, ss.119-139.

Anonim (2010). Okullarımızda neden, niçin, nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu. Ankara, MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Babaoğlan, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (2),* 345-354.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi,2 (4),* 35-45.

Belgin, E., Darıca, N. (1996). *İşitme engelli çocukların erken tanısında ve eğitiminde aileye öneriler*. Ankara: Unicef Yayınları.

Cankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),13 (1),* 1-16.

Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri.*Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 719-732.*

Dikici Sığırtmaç, A. ve Deretarla Gül, E. (2008). *Okul öncesinde özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Enç, M., Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş. (3. baskı).* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 156.

Gök, G. ve Erbaş, D. (2011), Okulöncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)* , *3(1):66-87 Web: http://www.int-jecse.net/files/DE1F3J1G4762M47O.pdf adresinden 14.04.201'de alınmıştır.*

Heiman, T. (2004). Teachers copıng wıth changes: ıncludıng students wıth dısabılıtıes ın maınstream classes: an ınternatıonal vıew.*International Journal of Special Education, 19 (2),* 92-103.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler. (10. Baskı).* Ankara: Nobel Yayınları.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4 (2),* 55-76.

Kargın, T. (2004). Baş makale: kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,5 (2),* 1-19.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. , S. Eripek (Editör). *Özel eğitim.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 17-26.

MEB (2010). *Okullarımızda neden nasıl niçin kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu.* Ankara. MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB (2006) *Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*Tebliğler Dergisi 26184, Şubat Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden 13.04.2013 tarihinde alınmıştır.

MEB (1997) *Millî Eğitim Bakanlığı* ***Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*****. Resmi gazete 23011 Web:** http://mevzuat.meb.gov.tr/html/104.html adresinden 13.04.2013 tarihinde alınmıştır.

MEGEP, (2007). *Kaynaştırma eğitimi,* Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Ankara: MEB.

Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi,1 (1),* 189 – 226.

Özbaba, N. (2000) *Okul öncesi eğitimcilerin ve ailelerin özel eğitme muhtaç çocuklar ile normal çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) karşı tutumları, Yüksek Lisans Tezi,* Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Seçer, Z., Çeliköz, N., Sarı, H., Çetin, Ş. ve Büyüktaşkapu, S. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,29,* 393-406.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2008). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sucuoğlu, B., (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları.* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, (2), 125-138.

Whiteside Lynch, E., Howald Simms, B. (1988). Zeka özürlü çocuklar, zeka özürlü çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılması!. (Çev. H. Karatepe) Ankara: Karatepe Yayınları. Genel No:4 Özel No:3

BÖLÜM 10

ÖZEL EĞİTİM
SPECIAL EDUCATION

FARKLI OKULLARA DEVAM EDEN GÖRME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF LEARNING STYLES OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS GOING TO DIFFERENT SCHOOLS

Arş. Gör. Cem Aslan
Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Erzurum
cem.aslan@atauni.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, her öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak öğrenme stillerinin çeşitlilik gösterdiği varsayımından hareket edilmiştir. Araştırmada, farklı görme engelliler okullarında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki görme engelli öğrencilerin öğrenme stili profillerinin belirlenerek, bunların çeşitli değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Oğuz Kaan Köksal Görme Engelliler İlköğretim Okulu (Adana), Görme Engelliler İlköğretim Okulu (Denizli) ve Ertuğrulgazi Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nda (Kahramanmaraş) öğrenim gören 137 görme engelli öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla, Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" ve öğrencilerin kişisel bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde, frekans analizlerine (f) ve yüzde dağılımlarına (%) bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, görme engelli öğrencilerin %52,5"ayrıştıran" , %20,4 "değiştiren", %19,7" yerleştiren" ve %7,4 "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Öğrenme stilleri ile cinsiyet, gelir düzeyi, devam edilen sınıf ve görme durumu değişkenleri arasında farklılık ortaya çıkmamıştır. Annenin ve babanın eğitim durumları ile öğrenme stilleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görme Engelli Öğrenciler, Öğrenme Stili**,** Kolb Yaşantısal Öğrenme Modeli.

ABSTRACT

This study is based on the assumption that each student's learning style varies according to his/her personal characteristics. This study was carried out in order to determine the learning style profiles of visually impaired students studying at 5^{th}, 6^{th}, 7^{th}, 8^{th} grades in different schools, and to identify if these facts cause any difference in learning styles in terms of various variables. The study was carried out on 137 students studying at Oğuz Kaan Köksal Visually Impaired Elementary School (Adana), Visually Impaired Elementary School (Denizli) and Ertuğrul Gazi Visually Impaired Elementary School (Kahramanmaraş). In the research, in order to determine the learning styles of children; "Kolb Learning Inventory", which was developed by Kolb (1985) and adapted to Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993), and personal information form, which was prepared by researcher in order to gather information about students' personal characteristics, were used in the research. In the analysis of data that was gathered through personal information form and inventory; frequency analysis (f) and percentage (%) distribution statistical techniques were used. According to the research results; %52,5 of visually impaired students had "converger" , %20,4 "diverger", %19,7 "accomodator" and %7,4 of visually impaired students had "assimilator" learning styles and male students' learning styles varied more. While there was determined to be a meaningful relation between learning styles and the variables of sex, income level and mother and father education level, there was determined to be no meaningful relation between students' learning styles and situation of vision, their classes and schools.

Key Words: Visually Impaired Students, Learning Style**,** Kolb Experiential Learning Model.

1. GİRİŞ

İnsan yaşamının her alanında önemli bir rolü olan öğrenme kavramı, eski çağlardan günümüze kadar birçok bilim insanı tarafından tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Öğrenme genel olarak, yaşantı ürünü ve kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır (Açıkgöz, 2000; Bilen, 1999; Erden ve Akman, 1997; Senemoğlu, 1997; Terry, 2011).

Öğrenme stili kavramı da öğrenme kavramı gibi farklı yazarlar tarafından değişik özellikleri temel alınarak tanımlanmıştır. Öğrenme stilini; McCarthy (1987) bireylerin bilgiyi algılama ve işleme yeteneklerini kullanmadaki tercihi şeklinde; Keefe (1979) bireylerin, öğrenme durumlarını nasıl algıladıklarına, nasıl etkileşime girdiklerine ve nasıl tepkide bulunduklarına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik özelliklerinin örüntüsü şeklinde (Keefe'den akt; Ekici, 2003); Kolb (1984) bilgiyi alma ve işlemede kişisel olarak tercih edilen yöntemler şeklinde açıklamaktadırlar. Öğrenme stili genel olarak, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler olarak tanımlanmaktadır (Felder ve Siverman, 1988).

Yapılan araştırmalar her öğrencinin farklı olduğunu, farklı yollarla öğrendiğini ve dolayısıyla her bireyin kendine özgü bir öğrenme stili olduğunu göstermektedir (Özer, 2001; Senemoğlu, 1997). Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya, çeşitli öğrenme özelliklerine ve hızına sahiptir. Bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler yaparak bazıları dinleyerek daha iyi öğrenmektedir. Sınıf ortamında eşit olduğu kabul edilen öğrencilerin bilgiyi edinme yolları birbirinden farklıdır. Ancak, farklılıkların büyük boyutlu olduğu durumlarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır (Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1998).

Normal gören öğrencilerde olduğu gibi görme engelli öğrencilerin de kendine özgü, farklı öğrenme biçimleri bulunmaktadır. "Görme engelli" gerekli bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra iyi gören gözde görme gücünün onda biri; yani 20/200' lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan kişilere denilmektedir. (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1981; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997). Körlerin sağlam kalan duyuları, görenlerinkine göre duyarlılık açısından herhangi bir üstünlük göstermemektedir. Söz konusu olabilecek tek üstünlükleri, bu duyular yoluyla aldıkları uyaranları yorumlamakta edindikleri tecrübelerdir (Enç ve diğ, 1981). Yapılan araştırmalara göre, ülkemizde ilköğretim kademesinde eğitim alması gereken çok sayıda görme engelli bireyin bulunduğu görülmektedir. Görme engelli öğrencilerin daha iyi bir eğitim almalarını sağlayabilmek için öğrenme stillerinin belirlenmesi gerekmektedir. Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir (Babadoğan, 2000).

İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ilgili alanda çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009; Arslan ve Babadoğan, 2005; Blakeslee, 1986; Ertekin, 2005; Gencel, 2006; Kaya, 2007; Koçak, 2007; Mutlu, 2005; Whitcomb, 1999; Yazıcı, 2004; Yenilmez ve Çakır, 2005; Yoon, 2000). Ancak alanda görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri ile ilgili araştırmalara çok az rastlanmaktadır (Demir ve Şen, 2009). Bu araştırmada, farklı görme engelliler okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ki görme engelli öğrencilerin öğrenme stili profilleri belirlenerek; öğrenme stillerinin okul, cinsiyet, görme durumu, sınıf, gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre nasıl dağılım gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Görme engelli öğrencilerin öğrenme stili profilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Cinsiyet değişkenine göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Görme durumu değişkenine göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Devam edilen sınıf değişkenine göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Baba eğitim durumu değişkenine göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Anne eğitim durumu değişkenine göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- Aile gelir düzeyi değişkenine göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, farklı görme engelliler okulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ki görme engelli öğrencilerin öğrenme stili profilleri belirlenerek; öğrenme stillerinin okul, cinsiyet, görme durumu, sınıf, gelir düzeyi, anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre nasıl dağılım gösterdiğinin belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaca ulaşmak için betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2.1. Araştırma grubu

Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Adana Oğuz Kaan Köksal Görme Engelliler İlköğretim Okulu, Denizli Görme Engelliler İlköğretim Okulu ve Kahramanmaraş Ertuğrulgazi Görme Engelliler İlköğretim Okulu'nun 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören 137 görme engelli öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

2.2. Veri toplama aracı

Bu çalışmada iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi görme engelli öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Kolb Öğrenme Stili Envanteri"dir. Envanter on iki maddeden oluşmaktadır ve maddelerin her biri dört seçenekten oluşmaktadır. Bu seçenekler Yansıtıcı Gözlem, Somut Yaşantı, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçemlerini temsil etmektedir. Envanterin güvenirlik katsayıları; Somut Yaşantı (0.58), Yansıtıcı Gözlem (0.70), Soyut Kavramsallaştırma (0.71) ve Aktif Yaşantı (0.65) bulunmuştur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). İkinci veri toplama aracı, öğrencilerin kişisel bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formudur. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, görme durumu, okul, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine yer verilmiştir.

2. 3. Verilerin analizi

Öğrencilere uygulanan öğrenme stili envanterine verilen yanıtlar; Kolb Öğrenme Stili Envanteri normları kullanılarak analiz edilmiştir. Envanterde yer alan her maddenin dört seçeneğine ilgi düzeylerine göre 1 ile 4 arasında değer verilmektedir. Her maddenin birinci seçeneğine verilen puanlar toplanıp Somut Yaşantı, ikinci seçeneğine verilen puanlar Yansıtıcı Gözlem, üçüncü seçeneğine verilen puanlar Soyut Kavramsallaştırma ve dördüncü seçeneğine verilen puanlar Aktif Yaşantı puanlarını oluşturmaktadır. Soyut Kavramsallaştırma puanı Somut Yaşantı puanından ve Aktif Yaşantı puanı Yansıtıcı Gözlem puanından çıkarılarak iki tür puan elde edilmektedir. Puanların kesişim noktası bulunarak öğrencilerin hangi öğrenme stili bölümünde yer aldığı belirlenmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiği incelenmiştir. Araştırmada verilerinin analizinde; frekans analizine (f) ve yüzde (%) dağılımlarına bakılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişlin bulgular

Tablo 1: Görme engelli öğrencilerin öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları

Öğrenme Stilleri	**F**	**%**
Yerleştiren	27	19,7
Değiştiren	28	20,4
Özümseyen	10	7,4
Ayrıştıran	72	52,5
Toplam	137	100

Tablo 1 incelediğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %52,5'inin "ayrıştıran", %20,4'ünün "değiştiren", %19,7'sinin "yerleştiren" ve %7,4'ünün "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir.

3.2. Cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 2: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları

		Yerleştiren	**Değiştiren**	**Özümseyen**	**Ayrıştıran**	**Toplam**
Kız	F	7	6	3	30	46
	%	15,2	13,1	6,5	65,2	100
Erkek	F	20	22	7	42	91
	%	21,9	24,1	7,6	46,4	100
Toplam	F	27	28	10	72	137
	%	19,7	20,4	7,4	52,5	100

Tablo 2 incelendiğinde kız öğrenciler %65,2 "ayrıştıran", %15,2 "yerleştiren", %13,1 "değiştiren" ve %6,5 "özümseyen" öğrenme stiline, erkek öğrenciler %46,4 "ayrıştıran", %24,1 "değiştiren", %21,9 "yerleştiren" ve %7,6 "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Görme durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 3: Öğrencilerin görme durumlarına göre öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları

		Yerleştiren	**Değiştiren**	**Özümseyen**	**Ayrıştıran**	**Toplam**
Total	F	14	8	4	29	55
(kör)	%	2□,4	14,7	7,	52,7	100
Az Gören	F	13	20	6	43	82
	%	15,9	24,4	7,3	52,4	100

Toplam	F	27	28	10	72	137
	%	19,7	20,4	7,4	52,5	100,0

Tablo 3 incelendiğinde total (kör) öğrenciler %52,7 "ayrıştıran", %25,4 "yerleştiren", %14,7 "değiştiren" ve %7,2 "özümseyen" öğrenme stiline, az gören öğrenciler %52,4 "ayrıştıran", %24,4 "değiştiren", %15,9 "yerleştiren" ve %7,3 "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir.

3.4. Devam edilen sınıfa göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 4: Öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları

		Yerleştiren	**Değiştiren**	**Özümseyen**	**Ayrıştıran**	**Toplam**
5. Sınıf	F	6	6	3	25	40
	%	15	15	7,5	62,5	100
6. Sınıf	F	8	10	3	14	35
	%	22,8	28,7	8,5	40	100
7. Sınıf	F	6	5	2	16	29
	%	20,8	17,2	6,8	55,2	100
8. Sınıf	F	7	7	2	17	33
	%	21,2	21,2	6,1	51,5	100
Toplam	F	27	28	10	72	137
	%	19,7	20,4	7,4	52,5	100

Tablo 4 incelendiğinde 5.sınıf öğrencileri %62,5 "ayrıştıran", %15 "yerleştiren" ve değiştiren", %7,5 "özümseyen" öğrenme stiline, 6.sınıf öğrencileri %40 "ayrıştıran", %28,7 "değiştiren", %22,8 "yerleştiren" ve %8,5 "özümseyen" öğrenme stiline, 7.sınıf öğrencileri %55,2 "ayrıştıran", %20,8 "yerleştiren", %17,2 "değiştiren" ve %6,8 "özümseyen" öğrenme stiline, 8.sınıf öğrencileri %51,5 "ayrıştıran", %21,2 "yerleştiren" ve "değiştiren", %6,1 "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir.

3.5. Baba eğitim durumuna öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 5: Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımları

		Yerleştiren	**Değiştiren**	**Özümseyen**	**Ayrıştıran**	**Toplam**
İlkokul	F	8	9	5	23	45
	%	17,8	20	11,1	51,1	100
Lise	F	18	15	4	33	70
	%	25,7	21,4	5,7	47,2	100
Üniversite	F	1	4	1	16	22
	%	4,5	18,2	4,5	72,8	100
Toplam	F	27	28	10	72	137
	%	19,7	20,4	7,4	52,5	100

Tablo 5 incelendiğinde babası ilkokul eğitim seviyesinde olan öğrenciler %51,1 "ayrıştıran", %20 "değiştiren", %17,8 "yerleştiren" ve %11,1 "özümseyen" öğrenme stiline, lise seviyesinde olanlar %47,2 "ayrıştıran", %25,7 "yerleştiren", %21,4 "değiştiren" ve %5,7 "özümseyen" öğrenme stiline, üniversite seviyesinde olanlar %72,8 "ayrıştıran", %18,2 "değiştiren", %4,5 "yerleştiren" ve özümseyen" öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir.

3.6. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 6: Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımları

		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Toplam
İlkokul	F	15	18	7	32	72
	%	20,8	25	9,7	44,5	100
Lise	F	10	8	3	34	55
	%	18,2	14,5	5,5	61,8	100
Üniversite	F	2	2	-	6	10
	%	20	20	-	60	100
Toplam	F	27	28	10	72	137
	%	19,7	20,4	7,4	52,5	100

Tablo 6 incelendiğinde annesi ilkokul eğitim seviyesinde olan öğrenciler %44,5 "ayrıştıran", %25 "değiştiren", %20,8 "yerleştiren" ve %9,7 "özümseyen" öğrenme stiline, lise seviyesinde olanlar %61,8 "ayrıştıran", %18,2 "yerleştiren", %14,5 "değiştiren" ve %5,5 "özümseyen" öğrenme stiline, üniversite seviyesinde olanlar %60 "ayrıştıran", %20 "yerleştiren" ve "değiştiren" öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Üniversite seviyesinde "özümseyen" öğrenme stiline sahip hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

3.7. Aile gelir düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 7: Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin frekans ve yüzde dağılımları

		Yerleştiren	Değiştiren	Özümseyen	Ayrıştıran	Toplam
0-500 TL	F	7	7	7	15	36
	%	19,4	19,4	19,4	41,8	100
500-1000 TL	F	13	14	1	35	63
	%	20,6	22,4	1,5	55,5	100
1000-2000 TL	F	5	4	2	12	23
	%	21,7	17,3	8,6	52,4	100
2000 TL üzeri	F	2	3	-	10	15
	%	13,3	20	-	66,7	100
Toplam	F	27	28	10	72	137
	%	19,7	20,4	7,4	52,5	100

Tablo 7 incelendiğinde gelir düzeyi 0-500 TL arası olanlar %41,8 "ayrıştıran", %19,4 "yerleştiren", "değiştiren" ve "özümseyen" öğrenme stiline, 500-1000 TL arası olanlar %55,5 "ayrıştıran", %22,4 "değiştiren", %20,6 "yerleştiren", %1,5 "özümseyen" öğrenme stiline, 1000-2000 TL arası olanlar %52,4 "ayrıştıran", %21,7 "yerleştiren", %17,3 "değiştiren", %8,6 "özümseyen" öğrenme stiline, 2000 TL üstü olanlar %66,7 "ayrıştıran", %20 "değiştiren", %13,3 "yerleştiren" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. 2000 TL üstü gelir seviyesinde olanlardan "özümseyen" öğrenme stiline sahip hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

4.SONUÇ ve TARTIŞMA

Elde edilen bulguların analizi sonucunda, araştırmaya katılan görme engelli öğrencilerin %52,5'inin "ayrıştıran", %20,4'ünün "değiştiren", %19,7'sinin "yerleştiren" ve %7,4'ünün "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Demir ve Şen'in (2009) görme engelli öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışma tarafından desteklenmektedir. Demir ve Şen (2009) yaptıkları çalışmada; görme engelli öğrencilerin %53'ünün "ayrıştıran", %19,7'sinin "değiştiren" ve "yerleştiren", %7,6'sının "özümseyen" öğrenme stiline sahip olduklarını belirlemiştir. Öğrencilerin ilk sırada "ayrıştıran" öğrenme stiline sahip olduklarını gösterir araştırmalar mevcuttur (Arslan ve Babadoğan, 2005; Bahar, Özen ve Gülaçtı, 2009; Demir, 2008; Ergür, 1998; Mutlu, 2006; Oral, 2003; Şenyuva, 2009).

Kız öğrenciler %65,2 ve erkek öğrenciler %46,4 çoğunlukla "ayrıştıran" öğrenme stiline sahiptir. Kız öğrenciler ikinci sırada %15,2 "yerleştiren", erkek öğrenciler "değiştiren" öğrenme stiline sahiptir. Kız ve erkek öğrencilerin ez az sahip oldukları öğrenme stilinin "özümseyen" olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri çeşitlilik göstermesine rağmen, büyük çoğunlukla "ayrıştıran" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Yapılan çalışmalarda cinsiyete göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığı görülmektedir. (Altun, Bağ ve Paliç, 2011; Arslan ve Babadoğan, 2005; Bilgin ve Durmuş, 2003; Blakeslee, 1986; Gencel, 2006; Kaya, 2007).

Total (kör) öğrenciler %52,7 ve az gören öğrenciler %52,4 çoğunlukla "ayrıştıran" öğrenme sitiline sahiptir. Az gören ve total (kör) öğrenciler en az "özümseyen" öğrenme stiline sahiptir. Öğrencilerin görme durumlarına göre, total(kör) öğrencilerle az gören öğrencilerin öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Görme engelli öğrencilerle yapılmış çalışmalarda görme durumunun öğrenme stilini etkilemediği görülmektedir (Demir ve Şen, 2009; Kök, Koçyiğit ve Aslan, 2013).

5.sınıf (%62,5), 6.sınıf (%40), 7.sınıf (%55,2) ve 8.sınıf (%51,5) öğrencileri çoğunlukla "ayrıştıran" öğrenme stiline sahiptir. "Özümseyen" öğrenme stilinin en az sahip olunan öğrenme stili olduğu görülmektedir. Görme engelli öğrencilerin devam ettiği sınıfa göre öğrenme stilleri farklılık göstermemektedir. Sınıf düzeyi değiştikçe öğrenme stilleri tercihlerinde değişiklik olmamaktadır. Yapılan araştırmalar sınıf düzeyinin değişmesi ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farkın olmadığını göstermektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Demir ve Şen, 2009; Titus, 1990)

Babası ilkokul eğitim seviyesinde olan öğrenciler (%51,1), lise seviyesinde olanlar (%47,2) ve üniversite seviyesinde olanlar (%72,8) çoğunlukla "ayrıştıran" öğrenme stiline sahiptir. "Özümseyen" öğrenme stilinin en az sahip olunan öğrenme stili olduğu görülmektedir. Görme engelli öğrenciler ikinci sırada "yerleştiren" ve "değiştiren" öğrenme stilinde çoğunluktadır. Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre öğrenme stilleri çeşitlilik göstermektedir. Yapılan çalışmalar baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin öğrenme stilini etkilediğini göstermektedir (Demir ve Şen, 2009; Kök, Koçyiğit ve Aslan, 2013; Matthews, 1996; Miller, 1993).

Annesi ilkokul eğitim seviyesinde olan öğrenciler (%44,5), lise seviyesinde olanlar (%61,8) ve üniversite seviyesinde olanlar (%60) çoğunlukla "ayrıştıran" öğrenme stiline sahiptir. "Özümseyen" öğrenme stilinin en az sahip olunan öğrenme stili olduğu görülmektedir. Görme engelli öğrenciler ikinci sırada "yerleştiren" ve "değiştiren" öğrenme stilinde yoğunluktadır. Görme engelli öğrencilerin anne eğitim durumuna göre öğrenme stiller çeşitlilik göstermektedir. İlkokul seviyesinde çeşitlilik fazlayken eğitim seviyesini aramasıyla çeşitlilik de azalmaktadır. Yapılan araştırmalar anne eğitim durumu değişkeninin öğrenme stillerinde farklılığa yol açtığını göstermektedir (Demir ve Şen, 2009; Kök, Koçyiğit ve Aslan, 2013; Matthews, 1996; Miller, 1993).

Aile gelir düzeyi 0-500 TL arası olanlar %41,8, 500-1000 TL arası olanlar %55,5, 1000-2000 TL arası olanlar %52,4 ve 2000 TL üstü olanlar %66,7 çoğunlukla "ayrıştıran" öğrenme stiline sahiptir. Öğrenciler ikinci sırada "değiştiren" ve "yerleştiren" öğrenme stillerinde yoğunluk göstermektedir. En az sahip olunan öğrenme stili "özümseyen" öğrenme stilidir. Aile gelir düzeyinin değişmesi görme engelli öğrencilerin öğrenme stillerinde farklılık ortaya koymamaktadır. Öğrencilerin benzer öğrenme stillerine sahip olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalarda aile gelir düzeyinin öğrenme stillerinde farklılığa yol açmadığı görülmektedir (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009; Whitcomb, 1999).

Konu ile ilgili yapılan araştırma bulgularının birbirinden farklı çıkması; ölçeğin farklı derslerde verilmesi, birey sayısının (araştırma grubu sayısının) az ya da çok olması, çalışma yapılan okulların içinde bulunduğu sosyal kültürel özelliklerin farklı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (2000). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Aktaş, P.İ. ve Mirzeoğlu, E.D. (2009). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, VII. (1) 1-8.

Altun, E.; Bağ, H. ve Paliç, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile tartışma eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April,* 2011 Antalya-Turkey.

Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi yayınları, (1998). Özel eğitim. No: 561.

Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21, 35-48.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. Eğitim ve Bilim Dergisi, 87, 37 - 47.

Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. Kastamonu Education Journal, January,vol:17 no:1.

Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 147. 55-57.

Bahar, H.H.; Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve branşa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt 42, sayı 1, 69-86.

Bilen, M. (1999). Plandan uygulamaya öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 3, Sayı 2.

Blakeslee, Y. (1986). Administrative implications of instructional strategies and student learning style preferences on science achievement of seventh grade students, University of Hawaii, Ed.D.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demir, T. (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi, "gazi üniversitesi örneği". Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Volume 1/4, Summer.

Demir, T. ve Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research Volume 2 / 8 Summer.

Ekici, G. (2003). Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Enç, M.; Çağlar, D. ve Özsoy, Y. (1981). Özel eğitime giriş. Ankara: Sevinç Matbaası.

Erden, M. ve Akman, Y. (1997). Eğitim psikolojisi, gelişim-öğrenme-öğretme. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ergür, O.D. (1998). Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması.Eğitim ve Bilim Dergisi, Sayı: 118, s.57-66.

Ertekin, E. (2005). Öğrenme ve öğretme stilleri üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Felder, R.M. ve Siverman, L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. Engineering Education 78(7), 674-681.

Gencel, E.İ. (2006). Öğrenme stilleri, deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitim ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişi düzeyi. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Kaya, F. (2007). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Koçak, T. (2007). İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Kolb, D.A. (1984). Experiental learning: Experience as the source of learning and development. Englewood cliffs. NJ: Prentice Hall, Inc.

Kolb, D.A. (1985). Learning styles and disciplinary differences. In Chickering, A. editor The Modern American College, San Francisco: Jossey-Bass.

Kök, M.; Koçyiğit, S. ve Aslan, C. (2013). Ortaokula devam eden görme engelli ve normal öğrencilerin öğrenme stillerinin karşılaştırılması. 4th International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 25-27 April, Antalya-Turkey.

Matthews, D.B. (1996). An investigation of learning stylesand perceived academic achievement for high school students. Clearing House, 69 (4), 249-255.

McCarthy, B. (1987). The 4MAT system: Teaching to learning styles withrigh/left mode techniques. Barrington: Excel, Inc.

Miller, B.R. (1993). A profile analysis of the learning styles through twelfth-grade at-risk, vocational and gifted student in a suburban georgia public school. Doctoral dissertation, Georgia State University.

Mutlu, M. (2005). Öğrenme stillerine dayalı fen bilgisi öğretimi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2.

Mutlu, M. (2006). Anadolu lisesi, anadolu öğretmen lisesi, fen lisesindeki öğrencilerin öğrenme stilleri ile biyoloji dersine karşı tutumları arasındaki ilişki. International Journal of Enviromental and Science Education, cilt 1, sayı 2, 148-162.

Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 35, 418-435.

Özer, B. (2001). Bilgi işleme kuramı. (Gürhan Can (Ed.), gelişim ve öğrenme (157 – 176). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi.

Özsoy, Y.; Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). Özel eğitime giriş. Ankara: Karatepe Yayınları.

Senemoğlu, N. (1997). Gelişim öğrenme ve öğretme. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Şenyuva, E.A. (2009). Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Educational Administration: Theory and Practice 2009, Vol. 15, Issue 58, pp: 247-271

Terry, W.S. (2011). Öğrenme & bellek; temel ilkeler, süreçler ve işlemler. (Çev. ed. Banu Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Titus, T.G. (1990). Adolescent learning styles. Journal of Research and Development in Education, Cilt 23, Sayı 2, s. 165-171.

Whitcomb, R.M. (1999). The relationship between student cognitive development and learning style preference. Unpublished doctoral thesis. The University of Maine.

Yazıcı, E. (2004). Öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yenilmez, K. ve Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. Eğitim Yönetimi Dergisi, 44, 569-585.

Yoon, S.H. (2000). Using learning style and goal accomplishment style to predict academic achievement in middle school geography students in Korea. Unpublished doctoral thesis. University of Pittsburg.

TÜRKİYE'DE VE AVRUPA'DAKİ İLK İŞİTME ENGELLİ OKULLARI: DARÜ'L-FÜNUN MUALLİMİ ALİ HAYDAR'IN TESPİTLERİ*

THE FIRST HEARING-IMPAIRED SCHOOLS IN TURKEY AND EUROPE: DETERMINATIONS OF THE DARU'L-FUNUN TEACHER ALI HAYDAR

Mustafa BAŞKONAK**

Adres: Diyanet İşleri Başkanlığı Meram İlçe Müftülüğü Meram / KONYA

e-posta: mbaskonak@hotmail.com

ÖZET

Tevhidi Tedrisat (Eğitim Birliği) Kanunu'nun hazırlanması, ortaokul ve liselerin üçer yıllık ayrı birer bölüm haline getirilmesi, öğretmen okullarının düzenlenmesi, ilkokul öğretim programlarının geliştirilmesi, Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulması gibi çalışmalarda yer alan Ali Haydar, zamanın en önde gelen eğitimcilerindendir. Edindiğimiz bilgiler, 20.yüzyılın başlarındaki Türkiye'yi işitme engellilerin eğitim dünyaları açısından gözler önüne sermektedir. Yüzyıl öncesinde yaptığı tespit ve önerileri ile günümüzdeki işitme engellilerin eğitimleri ile alakalı tüzük ve yönetmeliklerin çıkartılması, diğer ülkelerdeki uygulamaların takip edilmesi, okulların eğitime uygun ve modern bir yapıya kavuşturularak ücretsiz ve yatılı hale getirilmesi, öğretimde sadece işaret dili değil aynı zamanda konuşturma metodunun da uygulanması, el becerilerine ve sanatsal faaliyetlere yönelik çalışmaların yapılması, eğitim kadrosuna takviye yapılarak hak edişlerinin artırılması gibi neticelerin olduğunu görmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: İşitme, Sağır, Engelli, İşaret Dili, Darü'l-Fünun

ABSTRACT

Ali Haydar is one of the leading educators of time seen in works such as preparation of the Law on Unification of Education, making the three years period of junior high and high schools as a separate part, regulation of teacher training colleges, the development of school curricula and the establishment of the Office of Education. The information we obtain reveals Turkey at the beginning of the 20th century in terms of the world of hearing impaired children's education. We see in his century ahead findings and recommendations as a result that the publisment of the current rules and regulations related to the education of the hearing impaired people, following practices from other countries, making the schools free and boarding and making the education in modern structure, using the method of speech, not only the sign language in education, making studies toward their hand skills and artistic activities, reinforcing education stuff and increasing the progress payments.

Key Words: Hearing, Deaf, Disabled, Sign Language, Daru'l-Funun

*Bu tebliğ, daha önce Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi'nin 16.sayısında 245-264 sayfaları arasında yer alan "Ali Haydar Taner İle İşitme Engellilerin Eğitim Tarihi Üzerine"isimli makalenin yeniden gözden geçirilmiş ve geliştirilmiş şeklidir.

** Necmeddin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi.

GİRİŞ

Dönemin en büyük eğitimcilerinden biri olan Ali Haydar Taner'in, Darü'l-Fünun Edebiyat Fakültesinde Genel Psikoloji muallimliği esnasında, öğrencileri ile birlikte Dilsizler Okulu'nu ziyaretinin akabinde Osmanlıca olarak kaleme aldığı, Avrupa'daki ve ülkemizdeki ilk işitme engelli okulları, eğitimciler, eğitim programları, eğitimlerinde uygulanan metodlar, tarihçe, istatistikler, tespit, değerlendirme ve önerilerini içeren "Sağır ve Dilsizler" isimli makalesi, Muallimler Mecmuası'nın Mart 1925 de yayınlanan 29. sayısında yer almıştır. Dönem şartlarının olumsuzluğuna ve imkanların yetersizliğine bakılacak olursa, hem Avrupa hem de ülkemizdeki işitme engellilerin tarihçeleri ile alakalı verilen bilgiler günümüze ışık tutacak mahiyettedir. Hem özel eğitim hem de eğitim tarihi açısından büyük önem arz etmektedir.

Ali Haydar'ın Hayatı (1883-1956)

1883 yılında Bulgaristan'da doğan Ali Haydar, 1905 yılında da dört senelik Bulgar öğretmen okulunu bitirdikten sonra Rusçuk Türk Rüştiyesi öğretmenliği, Selanik Sultanisi ders nazırlığı Selanik İdadi mektebine ders nazırlığı (Buradaki Sosyoloji derslerini Ziya Gökalp, psikoloji derslerini de Ali Haydar okutmuştur.), Balıkesir Sultani mektebinde birinci sınıf Tabiat Bilgisi ve Almanca öğretmenliği, İzmir Lisesi'nde Deneysel Psikoloji öğretmenliği, İstanbul Kız Öğretmen Okulu Pedagoji öğretmenliği, Darülfünun Edebiyat Fakültesi Genel Psikoloji öğretmenliği, İstanbul Kız Öğretmen Okulu Eğitim ve Psikoloji dersleri öğretmenliği, 1948 tarihinde emekli oluncaya kadar Ankara Müzik Öğretmen Okulu psikoloji öğretmenliği görevlerinde bulunmuştur.

Ayrıca; Çok iyi derecede Almanca, Fransızca, Bulgarca ve Arapça bilen Ali Haydar, 1926 yılında Talim ve Terbiye Kurulu üyeliğine tayin edilmiş ve on iki yıl bulunduğu bu görevinde, ilkokullardaki müfredat programı içerisinde, ezbercilik yerine öğrenmeyi esas alan yöntemlerin kullanılmasını ve basma eserlerin derlenmesi kanunu ile Türkiye'de her basılan gazete, dergi ve kitabın belirli miktardaki nüshasının parasız olarak Derleme İdaresi'ne teslim olunmasını sağlamıştır.Tevhidi Tedrisat (Öğretim Birliği) Kanunu'nun hazırlanması, ortaokul ve liselerin üçer yıllık ayrı birer bölüm haline getirilmesi, öğretmen okullarının düzenlenmesi, ilkokul öğretim programlarının geliştirilmesi, Talim ve Terbiye Dairesi'nin kurulması gibi çalışmalarda yer almıştır.[9]

SAĞIR VE DİLSİZLER
AVRUPA'DA İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ

Eski ve orta çağlarda sağırlık ve dilsizliğin sebepleri bilinmediğinden bunların eğitim ve öğretimleriyle de uğraşılmazdı. Hatta Hıristiyan kilisesi bu zavallılara Allah'ın gazabına uğramış insanlar olarak bakar, Allah'ın konuşmadan mahrum ettiği kimseleri konuşturmaya çalışmanın Allah'ın iradesine karşı bir hareket olduğuna inanırlardı. Hıristiyanların azizlerinden Aziz Augustin'e göre: "Anadan doğma sağırlar iman sahibi olamaz. İmanı kabul edemezler. Çünkü iman, vaazdan dinlenilen sözlerden gelir. Onlar ne okuyabilirler ne de yazabilirler." Bununla beraber bazı hümanistler, kilisenin tehdidine rağmen bu talihsiz insanlara yaklaşmaktan korkmamışlar, onları eğitmeye çalışmışlardır. 865 yılında İngiltere'nin York şehri Piskoposu dilsizlere konuşma öğretmişti. Asıl sağır ve dilsiz eğitimine ait deneyimler 16. yy.da başlar. İlk olarak Pedro Ponce de Leon isminde

[9]Erdem, İsmail Bünyan. "Ali Haydar 'in Eğitim ve Din Eğitimi Görüşleri", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2007.

İspanyalı bir Benediktin Rahibi 1570 yılına doğru bazı sağırları konuşturmak için öğretime başlamıştır. Sağır ve dilsizlerin öğretim metodlarına ait ilk kitap, yine Juan Pablo Bonet isminde bir İspanyalı tarafından 1620 yılında yayınlanmıştır. 18. Yy.da çeşitli ülkelerde birçok insan, ilmi duyarlılıkları dolayısıyla veya insani amaçlarla bu problemi teorik ve pratik yönden çözmeye çalışmışlardır. İtalya'da Cizvit Francesco Lana de Terzi, İngiltere'de Doktor John Bulwer ve Geometri öğretmeni John Wallis, Müdür William Holder, Almanya'da Rudolphus Agricola, Franz Joseph Arnoldi, Otto Benjamin Lasius, Fransa'da Abbé Deschamps, Jacob Rodrigues Pereira, Hollanda'da Johann Konrad Amman isminde İsviçreli bir doktor dilsizlerle ilgilenmişlerdir. Özellikle Johann Konrad Amman 1692 yılında "Konuşan Dilsiz veya Dilsizleri Konuşturma Yöntemi" isminde bir kitap yayınlamıştır. Bu kitap sonradan alman metodu da denilen metodun temelini oluşturmuştur.

Dilsiz Okullarının Açılması

A-Fransa'da: 18. Yy.ın ikinci yarısında dilsiz okullarının kurulması ve açılması bu talihsizlerin eğitiminde yeni bir dönem başlatmıştır. Dünyanın ilk dilsiz okulu 1760 yılında Abbe Charles Michel De L'Epee tarafından açılmıştır.

Dostlarından bir kişinin eğitim ve öğretimini üstlenmiş iken ölmesi üzerine açıkta kalan ikiz ve dilsiz iki kızın eğitim ve öğretimini bizzat Abbe Charles Michel De L'Epee üstlenmiştir. Bu amaçla çeşitli araç-gereç aramasına başlamış sonunda dilsizlere özgü el ve parmak işaretlerinden ibaret bir alfabe oluşturmayı başarmıştır. Bu iki günahsız çocuğun eğitimdeki gelişimi Paris'in her tarafına yayılınca birçok kişi Abbe Charles Michel De L'Epee'ye müracaat ederek dilsiz çocuklarını rahibin eğitim ve öğretimine emanet etmeye başlamışlardır. Abbe Charles Michel De L'Epee özel bir dilsiz okulu kurarak müracaat eden çocukları memnuniyetle kabul etmiş, evinin çevresindeki evlere pansiyoner olarak yerleştirmiştir. Ve hafta da iki ders vermiştir. Bu şekilde öğrenci sayısı 1781 yılında 30 a, 1784 yılında 60 a, 1785 yılında 72 ye ulaşmıştır. Bu insanlara kendini adayan rahip, icatları sebebiyle molan caddesindeki evinin adeta bir ziyaretgah olduğunu gördükten ve buna ek olarak her yönden ödül aldıktan sonra 1789 yılında ölmüştür.

Abbe Charles Michel De L'Epee'nin eğitim metodu Avrupa'ya yayılarak çağdaş ülkelerde sağır ve dilsiz okulları açılmaya başlamakla beraber, rahibin ölümünden sonra Paris dilsiz okulu neredeyse yok olacakken 1790 yılında Skart namında bir kişi kurumun müdürlüğünü üstlenmiş, 1791 yılına kadar özel durumda olan dilsiz okulu Fransa hükümeti tarafından resmen tanındığı için Seleteyn Manastırına taşınmıştır.[10]

B-Almanya'da: Samuel Heinicke isminde bir kişi, 1755 yılında sağır ve dilsiz çocukların eğitimi ve öğretimine dair araştırmalarda bulunuyordu. Bu kişi Hamburg civarındaki Eppendorf özel okulunu, 1778 yılında Saksonya Dükü Frederick Austin'in isteği üzerine Leipzig şehrine taşımıştır. Bu kişi, kurduğu okulda doğrudan doğruya dilsizleri konuşturma metodunu uygulamıştır.

İki Öğretim Metodunun Mücadelesi

Fransız Abbe Charles Michel De L'Epee'nin metoduyla, Alman Samuel Heinicke'nin metodu birbirine taban tabana zıttır. Abbe Charles Michel De L'Epee, sabit ve görülebilir işaretlerle, yani en çok yazı aracılığıyla sağırların iç dünyasına etki etmeye çalışıyordu.

[10]Hekim Başızade Muhyiddin: Sağır, Dilsiz ve Ama Çocukların Usul-i Talim ve Terbiyesi-1322

Sağırlara yazıyı öğretmek için de eller ve parmakla da yapılan çeşitli işaretler bulmuştu. Abbe Charles Michel De L'Epee'nin metoduna parmak (Daktiloloji) metodu denir. Bu daha kolay bir metoddur. Çünkü zeki bir çocuk elin ve parmakların aldığı durumlarla bir harfin yazılmış şeklini kolayca hatırlayabilir. Bir kere alfabeyi öğrendikten sonra parmak şekilleriyle kendisine yazdırılan harf, kelime ve cümleleri yazabilir. Fakat bu araç ile yazdığı kelimelerin gerçek anlamlarına hakim olabilir mi? Örneğin kendisine vicdan kelimesi yazdırılmak gerekirse verilen işaretler üzerine vav-cim-dal-elif-nun harflerini yan yana yazar. Ve hatta daha çok çalışılırsa Türkçe harflerin bitişmelerine göre "vicdan" şeklinde de yazabilir. Fakat bunun manasını anlar mı? Peki vicdanın ne demek olduğunu algılayıp anlar mı? Sonra parmak metodunu (Daktiloloji) iyice öğrenmiş bir dilsiz sadece yazı aracılığıyla diğer insanlara meramını ifade edebilir mi? Sözel veya işaret aracılığıyla konuşabilen bireylerle iletişim kuramaz. Çünkü Abbe Charles Michel De L'Epee'nin icat ettiği işaretler, sadece bu işaret alfabesini öğrenmiş kimselere özgü olduğundan diğer insanlar ellerin ve parmakların bu garip durumlarından bir şey anlamazlar. Bu takdirde ancak iki okumuş dilsizi birbiriyle anlaştırmak mümkün olur. Fakat bunları dil itibariyle topluma kazandırmak mümkün olmaz.

Samuel Heinicke ise ortaya koyduğu metodda başka bir yol bulmuş, dilsizleri doğrudan doğruya konuşturmaya uğraşmıştır. Konuşma öğretimi sayesinde dilsizlerin içe kapanık hallerini diğer insanlara açma yolunu düşünmüştür. Bu metoda, sözel metod (méthode orale) veya almanca- Artikülasyon metodu denir. Samuel Heinicke bu metodu bulan değildir. Daha önce de anlattığımız gibi Johan Konrad Amman, bu metodu tavsiye etmiştir. Fakat Samuel Heinicke, Paris'ten gelen etkilere rağmen bu metodu ısrarla uygulayarak ve savunarak ün kazanmıştır. Samuel Heinicke, kelime ve anlamları hareketsel çağrışımlarla (dilin hareketleriyle) öğretmek istemiştir.

Samuel Heinicke'den sonra Almanya'da sağır ve dilsiz mekteplerinin sayısı gittikçe artmış, 1815 yılında bunların sayısı 11 e ulaşmıştır. Dilsizlere özgü okulların açılmasından sonra ülkedeki dilsizlerin çokluğu dikkat çekmeye başlamıştır. O sırada Johann Heinrich Pestalozzi'nin etkisiyle, ilköğretimin genelleşmesi ve okuma zorunluluğunun uygulanma politikası şiddetle uygulandığından, bu arada sağır ve dilsiz çocukların da öğretimini düşünmüşlerdir. Dilsizlerin öğretimine bir çare olmak üzere, bunların öğretimini sıradan ilkokul öğretmenlerine vermek istememişlerdir. Bu maksatla öğretmen okullarına bağlı dilsiz uygulama okulları açılmıştır. Fakat dilsiz öğretmenliğinin bir uzmanlaşma işi olduğu, herkesin dilsiz okulu öğretmeni olamayacağı anlaşıldığından bundan kaçınılmış, bununla birlikte bu çalışmadan Almanya'da zarar yerine fayda ortaya çıkmıştır. Çünkü bir taraftan dilsiz okullarının öğretmenleri, öğretmen okullarındaki eğitim ve psikoloji öğretmenleriyle etkileşimde bulunmuşlar, diğer taraftan öğretmen okullarının öğretmenleri ve öğrencileri de dilsiz öğrencilerle etkileşimde bulunarak (kaynaştırma) bunların öğretim yetenekleri hakkında bir fikir edinmişlerdir.

19. yy. boyunca bu iki metod birbiriyle sürekli çarpışmış; birbirinden etkilenmiştir. Alman öğretmenlerden bazıları tavır ve durum işaretlerini kısmen kabul etmişler, bazıları da tamamen reddederek sözel metodda ısrar etmişlerdir. Fransızlar da olanaklar ölçüsünde sözel metoda yaklaşmışlardır. Birçok şiddetli mücadelelerden sonra sözel metod, hemen hemen galip gelmiştir.

1880 yılında Milano'da yapılan "Uluslararası Sağırlar ve Dilsizler Kongresi"nde Alman metodunun üstünlüğü kabul edilmiştir.

İstatistik

Şu anda bütün dünyada sağır ve dilsizlerin eğitimi çok ilerlemiştir. Çünkü öncelikle bütün çağdaş devletlerde zorunlu eğitim yasası istisnasız bir yoğunlukta uygulandığından, sağır ve dilsizlere özgü kurumların sayısı çoğaltılmaktadır. İkinci olarak, gelişmiş ülkelerde mutsuzlara (dilsizlere) yardım işi gittikçe artmakta olduğundan bu zavallı çocukların durumu daha çok düşünülmektedir. Üçüncü olarak, dilsiz okullarının sayı ve kalitesi her ülke için adeta bir ölçüdür. İlköğretimin uygun bir şekilde yayılmadığı ülkelerde bile sağır ve dilsiz okullarına fazla önem verilmektedir.

Amerika'da ki Volta Bureau'nun topladığı istatistiklere göre 1901 yılında bütün dünyada 615 dilsiz okulu, bunlarda 4778 öğretmen ve 38722 öğrenci varmış.

Kıtalara göre bu okullar şöyle dağılır:

KITA	OKUL	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
Afrika	7	16	127
Asya	9	47	453
Avustralya	7	46	332
Avrupa	450	3152	25821
Güney Amerika	135	1483	11760
Kuzey Amerika	7	34	229

Değişik ülkelere göre şöyle bir istatistik düzenlenmiştir:

MEMLEKET	OKUL	ÖĞRETMEN	ÖĞRENCİ
Belçika	12	181	1265
Danimarka	5	57	348
Almanya(1907)	90	807	7059
Fransa	71	598	4098
İngiltere	95	462	4222
İtalya	47	334	2519
Lüxemburg	1	3	22
Hollanda	3	74	473
Norveç	5	54	309
Avusturya-Macaristan	38	291	2380
Portekiz	2	9	64
Romanya	1	3	46
Rusya	34	118	1719
Sırbistan	2	2	26
İspanya	11	60	462
İsveç	9	124	726
İsviçre	14	84	650

ÜLKEMİZDE İŞİTME ENGELLİLERİN EĞİTİM VE ÖĞRETİMİ

Şu anda İstanbul'da 1 dilsiz okulu vardır. Son zamanlarda İzmir ve Ankara'da da birer dilsiz okulu açıldığını işittik. Bunlar hakkında bilgimiz olmadığından burada sadece İstanbul Dilsiz Okulu'ndan ve bunun gelişim sebeplerini anlatacağız.

Dilsiz Okulunun Açılışı

Beyoğlu ticarethanelerinde ticari haberleşme yöntemi ve ticari defter tutma metodu derslerini özel olarak vermekte olan Avusturya uyruklu Mösyö Ferdi Karati, Milli Eğitim Bakanlığı'na bir dilekçe vererek İstanbul'da bir dilsiz ve körler okulunun kuruluşunu önermiştir. Bu dilekçenin bazı maddeleri aşağıdaki gibidir. [11]

"Saltanata bağlı ülkelerin her tarafında halkın ihtiyaçlarına uygun olarak çeşitli ilim ve teknolojinin yayılmasına ve gelişmesine hizmet edecek şekilde okullar kurulmuştur. Ancak bu kadar faydalı kurum yanında insanlık açısından büyük öneme sahip olup, sağır ve dilsizlere ait bir okulun bulunmaması toleransla geçiştirilecek durumda olmadığı yüce makamlarınca kabul edilmektedir."

"Sağır ve dilsizlere özgü bu okula 30 öğrenci kabul edilerek açılacak ve programı da uzun süreden beri Avrupa'da bu alanda bulunan okulların programına uygun olacaktır. Böyle bir okulun açılmasıyla insanlık, durum ve özelliklerini ayırt edememe bakımından adeta dünyada vahşet içerisinde kalmış ve insani özellikleri anlama gücünden yoksun bulunan bazı çaresizler, düştüğü şu sürekli karanlıktan kurtularak hem evrenin yaratıcısı olan, Yüce Allah hazretlerinin kulu olduklarını anlayacaklar ve hem de bu şekilde anne ve babalarına istek ve arzularını anlatmaya güç yetirerek insani gereksinimleri kazanacaklardır."

"Bu çeşit okullar Avrupa başkentlerinin tümünde bulunmakta ve insanlığa çok büyük hizmetler sunmaktadır.

İşte bu okullar Türkçe, Fransızca, Coğrafya, Matematik, Geometri, Resim, Hüsn-ü Hat dersleri ve bazı kelimelerin telaffuzu (söylenmesi) tarafımdan kullanılmış ve tecrübe ile faydalı sonuçları elde edilmiş olan özel metodlara dayanarak eğitim verilecektir."

Bu dilekçe, Münif Paşa'nın Bakanlığı sırasında kabul edilerek 4 Safer 1307 (Hicri) ve 19 Eylül 1305 (Rumi) (1889 Miladi) Pazartesi günü o zamanki Ticaret Okulu ve şimdiki Mahsusat-ı Zatiyye binası içerisinde açılmıştır. Mösyö Karati okula müdür ve öğretmen olarak tayin edilmiştir. Okulun ilk açılışında sağır-dilsiz öğrencisi 25-30 civarında olup bir yıl sonra 45 e ulaşmıştır.

Hüseyin Sabri Bey

Çerkezistan'daŞapsığ kabilesinin Netukaç halkının toplum önderi Hüseyin Bey'in çocuğu olup 1275 (Rumi) (1869 Miladi) yılında Netukaç'ta doğmuştur. Öğrenimini ilkokul ve Davutpaşa Rüştiyesi'nde görmüş ve başarı ile tamamlamıştır. Dilsizlerin eğitim metodunu doğrudan doğruya Ferdi Karati'den öğrenmiştir.

26 Mayıs 1296 (Rumi) (1890 Miladi) tarihinde polis memurluğu ile devlet hizmetine girip 15 Kanuni Evvel 1299 da (Rumi) (1893 Miladi) 400 kuruş maaşla Ticaret Okulu gözlemcisi olmuştur. 1 Eylül 1307 de (Rumi) (1901 Miladi) 480 kuruşla Dilsiz Okulu gözlemciliğine geçmiştir. Lui Karati'nin istifası üzerine dilsiz öğretmenliğinde kabiliyetli olduğunu ispat ederek ve yeterlilik göstererek 1 Kanuni Sani 1311 (Rumi) (1905 Miladi) tarihinde 700 kuruş maaşla Dilsiz ve Kör Okulu Müdürlüğü'ne atanmıştır. Daha sonra okulun Türkçe ve Matematik öğretmenliğini de üstlenmiştir. Eylül 1330 (Rumi) (1924 Miladi) tarihinde okulun belediyeye devri

[11] Milli Eğitim Bakanlığı Tarihçesi, Teşkilatı ve Çalışmaları, sayfa 261.

üzerine maaşı 1000 kuruşa yükseltilmiştir. Yine Milli Eğitim Müdürlüğü'ne devri üzerine müdürlükte bırakılmıştır. Maaşı 1500 kuruşa çıkartılmıştır. Hüseyin Sabri Bey, geçen yıl (1924 Miladi) emekliye ayrılmıştır. 30 küsür yılını sağır ve dilsiz çocukların eğitim-öğretimine adamış, gayretli, fedakâr ve ahlâklı bir kişidir. Hüseyin Sabri Bey memuriyet hayatı ve öğretmenliğinde maddi olarak terfi etmemiş bilakis okulun oradan oraya nakledilmesinden, bina ve araç-gereçlerin temin edilmesi için isteklerini gerekli olan sağır makamlara anlatamamasından dolayı çok üzülmüştür. Fakat bu talihsiz çocukların eğitim ve öğretimiyle fazlaca ilgilendiğinden, uzun süren bu çalışmalardan gerçekten büyük manevi bir zevk almıştır.

Metod

Karati, daktiloloji yani parmak yöntemini Besim Bey ile Hüseyin Sabri Beye öğretmiştir. Fransızların dilsiz alfabesindeki işaretler, küçük değişikliklerle Türkçe alfabeye uygulanmıştır. Bu metoda göre öğretmen, yazılması istenen kelimedeki harflerin işaretlerini eliyle verir, öğrenci yazar. Fakat Türkçedeki harflerin çoğunluğu birbirine bitiştiği için öğretmen yerine göre " Ayır! " ve "Bitiştir!" gibi özel işaretlerde vererek bizce bilinen ve kullanılan şekilde kelimeleri yazdırır. Dilsiz Okulunda birden fazla öğretmen varsa, bunların parmak işaretleri ve yazılışları birbirinin tamamıyla aynısı olmalıdır. Öğrenciye aynı kelime (örneğin oda kapısı, oda kapısı, oda kapısı) yazdırmak için çeşitli şekillerde söylenirse, işiterek okumaktan yoksun olan bu çaresizlerin "çağrışımları" karmakarışık olur. Kullanımı gereksiz ve dile mâl edilmemiş olan Arapça ve Farsça kelimelerin öğretiminden mümkün olduğunca kaçınılmaktadır. Öğrenciye sade ve açık Türkçe bir dil öğretilmektedir. Yalın anlayışlar ile yüklemlerin geçmiş zaman kiplerini örneğin "şu köprü yıkılmış" gibi bir tümceyi öğretmek zor oluyormuş.

Bina

Dilsiz ve Körler Okulu ilk önce, önceki Maliye Bakanlığı ve şimdiki İstanbul Lisesi içerisindeki binada açılmıştır. Bu bina, zamanında Ticaret Okuluna ait olmak üzere inşa edilmiş. 1307 (Rumi) (1901 Miladi) yılında burası Bayezid Merkez Ortaokulu yapıldığından Dilsiz Okulu, Bozdoğan Kemeri civarında Kaptan İbrahim Paşa Okulu'na taşınmıştır. (Bu tarihten sonra okul nemli ve eski taş binalardan kurtulamamıştır.) İbrahim Paşa Medresesi zaten harap ve yıkılmış olduğundan bir sene sonra Çiçekpazarı'nda Haseki Mustafa Ağa Vakıf Okulu'na (daha sonra Çırak Okulu olan yere) taşınmıştır. Büyük depremde bu bina tehlikeli bir duruma geldiğinden orası da terk edilerek Kadırga'da Veziriazam Yahya Paşa Okulu'na taşınmış ve 1313 (Rumi) (1907 Miladi) yılında körler sınıfının kapatılmasından sonra, okul küçük geldiğinden Yerebatan'da Ayasofya Merkez Ortaokulu binasının bir kısmına getirilmiştir. Oradan da 1326 (Rumi) (1918 Miladi) yılında Koska'daki (Laleli) Ragıp Paşa Okulu binasına, oradan da sırasıyla Bayezid'deki Simkeşhane (gümüşçü) bitişiğindeki Emetullah Sultan Okulu binasına ve Şehzade İmareti'nin bitişiğinde yine kubbeli ve taş binaya, eskiden Bayezid Erkek Numune Okulu'nun sığındığı Posta ve Telgraf Okulu'nun bir odasına gitmiştir. Bu arada okulu Sosyal Yardımlaşma İdaresi almış ve sonra tekrar İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bırakmıştır. Adı geçen müdürlük tarafından okul, Süleymaniye Medresesi'nin bir köşesinde açılmıştır.

"Zavallı mektep ve hele zavallı çocuklar, kurumsuzluk ve koruyucusuzluk yüzünden kedinin yavrusunu taşıdığı gibi böyle kapı kapı dolaşmaktan halsiz bir hale gelmiştir." [12]

Okulun, gece okuluna dönüşümü ve içinde sanat öğretiminin de yapılması için birçok dilekçeler verilmiş ve uğraşılmış ise de faydalı olmamıştır. Bir ara, Dilsiz Okulu binasının yapımı için tuhaf bir gelir kaynağı bulmuşlar: Bütün devlet memurlarının maaşlarının verilmesinde %1 kesinti yapmakla elde edilen gelirin, hiçbir yere harcanmayarak Akşam Dilsiz Okulu yapımına karşılık alınması kararlaştırılmış ve okul arsası olarak da özel hazineden Kadıköy'de Acıbadem'de geniş bir arsa ayrılmış, hatta binanın temel atma töreni bile Danıştay Başkanı Sait Şaşa tarafından yapılmış iken, iş yüzüstü bırakılmıştır. %1 kesintiden biriken 4700 lira da daha sonra Tıp Fakültesinin asli giderlerinin dışında ortaya çıkan donanım ve diğer tıbbi gereksinimlerin giderlerine harcanmıştır. Bu yolsuz harcamalar Millet Meclisi'ne yansıdığında, dilsiz çocukların zarar gördükleri düşünülerek padişaha ait iç hazine tarafından Çapa'da okul binasına ayrılan mükemmel bir dilsiz okulunun, her kaç kuruşun harcanmasına ihtiyaç duyuluyorsa, mali bütçeden harcanarak inşa edilmesi meclis tarafından kararlaştırılmıştır. Fakat bu kararda uygulanmamıştır. Çünkü bu arsaya Öğretmen Okulu inşası daha uygun görülmüştür. Bugün burada Kız Öğretmen Okulu bulunmaktadır.[13]

Okulun Bugünkü Durumu

İdare ve Eğitim Kadro: Şu anda bir öğretmen, bir gözetmen ve bir hademeden ibarettir. Bunların maaşları çok azdır.

Öğrenciler: Okulda 20 öğrenci kayıtlıdır. Bunların 16 sı devam etmektedir. Diğerlerinin devamsızlık sebepleri, fakir olmaları ve ikamet yerlerinin uzak olmasıdır. Öğrencilerden birisi kızdır.

Öğretim, Öğrencilerin Kazanımları: Okula devam eden 16 öğrenciden sadece birisinin kulakları az işitir. Diğerleri tamamen sağırdır. Okulu ziyaretimiz sırasında Müdür Kazım Bey "……." diye yüksek sesle bağırdı. Bunu işiten öğrenci: Efendim diye seslendi ve yanımıza geldi. Diğerlerinden bir ses duyduklarına dair hiçbir belirti görülmedi. Öğretmenin gayretiyle, kulakları sağır olan öğrencilerin arasında okuma-yazma öğrenenler vardır.

Okulu 19 Nisan tarihinde tekrar ziyaret ettiğimde, tahtaya bayram nedeniyle okulun tatil edildiği yazılmıştı. Bunu okuyan çocuklar sevindiler. Büyük öğrenciler ise tersine sakin ve suskun duruyorlardı. Sebebini Müdür beye sordum. Bu büyük öğrenciler okuma ve yazmaya çok istekli oldukları ve kendilerinin geri kaldıklarını hissettikleri için, okulun birkaç gün tatil edileceğine üzülüyorlar cevabını verdi. Gerçekten dilsiz çocukların yaşları ilerledikçe, duyuları tam olan insanlarla iletişim kurabilmek için gayretleri artmaktadır.

Program ve Sınıflar: Okuldaki mevcut öğrenciler, yetenek ve eğitim seviyelerine göre üç sınıfa ayrılmıştır. 1.Sınıfta 4 kişi, 2. Sınıfta 5 kişi, 3.sınıfta 7 kişi eğitimine devam etmektedir.

Bunlara bazen sınıf yöntemiyle ortaklaşa ve öğrenci sayısı az olduğundan bazen de bireysel olarak ders verilmektedir. Okulun programı aşağıdaki şekildedir:

[12] Osman Tura: Belediye İşleri Dergisi, Cilt 4, sayfa 523.
[13] Hüseyin Sabri Bey'in oğlu Kadri Bey, Belediye İşleri Dergisi'nde bina tesisatı hakkında daha başka ayrıntılar vermektedir.

Cumartesi	İmla Kuralları	Konuşma
Pazar	Matematik	Ödev
Pazartesi	Dini İlimler	
Salı	İmla Kuralları	Konuşma
Çarşamba	İş Eğitimi Dersleri	
Perşembe	Matematik	

Öğretim Araç-Gereçleri: Okul, yapımından itibaren defalarca Belediyeye, Sosyal Yardımlaşmaya, Milli Eğitime devrolmuş fakat hiçbiri tarafından ciddi bir bakım yapılmamıştır. Okulda birkaç harita ile bir – iki tablo ve eşyadan başka bir şey yoktur.

Bina: Dilsiz Okulu bina değiştirmekten çokça usanmıştır. Şu anda okul, Süleymaniye Medreseleri'nin bir köşesinde bulunmaktadır.

Düzenlemeler Hakkındaki Düşünceler

Acilen Yapılması Gereken Ve Yapılması Mümkün Olan Düzenlemeler

Dilsiz Okulu'nu, bina bakımından uygun hale getirmek gereklidir. Yani, yaklaşık 35 yıldan beri vakıfların taş okullarında sürünen bu talihsiz okulu, şimdilik oldukça elverişli ve müstakil bir binaya taşımak gerekir. İster kiralık, ister Milli Eğitimin malı olsun bu binanın sağlıklı ve eğitime uygun olması gereklidir. Şu anda Dilsiz Okulu'nun bulunduğu binanın durumu çok kötüdür. Bütün öğrenciler ve okulun tek öğretmeni ışık ve havadan yoksun, küçük pencereli bir taş odaya yerleşmiştir. Medresenin bu kısmındaki kurşunlar hırsızlar tarafından söküldüğünden yağmurlardan meydana gelen nem, ahşap tavanlara etki etmektedir. Saçakların ahşap kısmı, o kadar çürümüştür ki; insan bunların altından korkmadan geçemez. Yakında kubbelerin ve saçakların çökme ihtimali vardır. Okulda bahçe diye gösterilebilecek kısım o kadar küçüktür ki, ne oyunlara ne de teneffüs ihtiyacını karşılayabilir.

Yeni binaya taşınacak olan okulun araç-gereçleri tamamen yenilenmelidir. Eski yapım sıralar yerine, en sağlıklı ve en modern sıralar konulmalıdır. Okulda öğretmenin durumuna uygun bir kürsü, okul müzesinde bulunması gereken eşyayı toplayacak birkaç tane temiz ve düzenli dolabı olmalıdır. Sınıflarda siyah yazı tahtası düzeneği de buna göre olmalıdır. Okulun pencerelerine konacak birkaç saksı çiçek, hem sınıfı süslemeye yarar, hem de dilsiz çocuklarda doğayı inceleme arzusu uyandırır.

Ders araç ve gereçleri yenilenmeli ve tamamlanmalıdır. Okulda asılı olan bir kaç harita müzeye gönderilecek derecede eskimiştir. Dilsiz çocukların eğitim ve öğretiminde çok büyük bir etken olan hayvan, bitki, sanayi ve manzara tablolarından okul yoksundur. Öğretmenler az maaşlarına rağmen, fedakârlık edip ancak birkaç kartpostal tedarik edebilmişlerdir. Bu tablo eksikliğini, kendi resim yetenekleri ile tamamlamaya çalışmışlardır. Sonra, okulda bakliyat, madenler ve diğer eşya örneklerinden oluşan çok zengin bir koleksiyon bulunmalıdır. Bunun önerisini öğretmenler şimdiden vermişlerdir.

Okulun programında, her çeşit el işleri ve resim derslerine çok geniş bir yer ayırmalıdır. Bunların öğretimi de hem müdürlük, hem de öğretmenlik yapan bir kişiye yüklenmemelidir. İstanbul'un en yetenekli el işi ve resim öğretmenleri, Dilsiz Okulu'nda görevlendirilmelidir.

Okulun programında oyunlar için, İsveç metodu ve ritmik jimnastiklere yeterli saatler ayrılmalıdır ki, oyunun verdiği sevinç ve neşe sayesinde dilsizlerin gönülleri açılsın. Oyun oynamak, her çocuğun hakkıdır. Bu konuda konuşabilenler ve dilsizler arasında fark olamaz.

Dilsiz Okulu'nun kadrosunu takviye etmek ve öğretmenler ile hizmetlilerin maaşını artırmak gerekir. Çünkü konuşabilen çocukları eğitmek başka, dilsiz çocuklarla uğraşmak başkadır. Dilsiz öğretmenleri hem uzman olduklarından ve hem de daha fazla yorulduklarından daha fazla maaş almaya hak etmektedirler. Diğer okullarda bir öğretmen, 40 öğrenciyi bile okutabilir. Fakat dilsizler daha çok bireysel eğitime ihtiyaç duydukları için, 5-6 çocuk için bir öğretmen gerekmektedir.

Daha Sonra Aşamalı Olarak Yapılacak Düzenlemeler

Eğitim Komisyonunun Hazırlanması: Dünya'nın en iyi dilsiz ve körler okulu nerede ise bunu araştırıp, oradaki pratik ve teorik eğitimi incelemek üzere birkaç erkek ve kadın gönderilmelidir. Bu gençler eğitimlerini tamamladıktan sonra, birkaç modern ülkenin Dilsiz ve Körler Okulunu ziyaret edebilmeleri amacıyla, kendilerine belirli bir ücret ödenmelidir. Öğrenime gönderilecek erkekler veya kadınların güzelce seçimi çok çok önemlidir. Çünkü "Avrupa görürüm, dil öğrenirim sonra bakalım ne olur" gibi düşüncelere sahip olan kimseleri göndermek uygun değildir. Unutulmamalıdır ki, dilsiz ve kör öğretmenliği Allah vergisi bir yetenektir. Hiç olmazsa bu görevi isteyenlerde, yapacakları işe karşı ciddi bir ilgi ve bir dereceye kadar fedakârlık duygusu bulunmalıdır. Öğrenimden dönecek olan bu gençler madden rahatlatılmalıdır. Onları ümitsizliğe düşürmemek için de istekleri yerine getirilmelidir.

Binanın İnşası: Dilsiz ve Körler Okulu; kendi hedeflerine uygun, kendine ait bir binaya sahip olmalıdır. İnsanlık ve ahlak açısından bakılırsa, sağır-dilsiz ve körler okullarının açılması bir ihtiyaçtır. İlköğrenimi yaygınlaştırma konusunda geri kalan bir devlet açısından bakılacak olursa, dilsiz ve körler okulları bazılarına göre belki lüks sayılabilir. Ne de olsa modern bir ülkede, bu okulları adamakıllı bir şekilde kurma ve devam ettirme mecburiyeti vardır. Eğer bizde de bir dilsiz mektebi olacaksa bunun eksiksiz ve mükemmel olması gerekir. Mükemmelliğin şartlarından birisi de amaca uygun bir binadır. Buna ilave olarak Avrupa'ya gönderilen öğrenciler öğrenimlerine devam ederken, bir taraftan da geniş bahçeli, havadar ve sağlıklı bir arsa üzerindeki okulun yapımına başlanmalıdır. Bu binada modern okulların tüm şartları bulunmalıdır: Kalorifer, su, elektrik, banyo ve duş, oyun alanı, çiçek bahçesi, örnek tarlası vs. Dilsiz okulu, mümkün olduğunca şehir dışında, deniz kenarında, suyu bol, bağlık-bahçelik özet olarak tabiatı güzel bir alanda yapılmalıdır. Böyle yerler ülkemizde çoktur.

İnşa edilecek dilsiz okulunun yatılı olması uygundur. Çünkü yatılı okullarda hayat düzeni, aile çevresinden daha uygundur. Yatılı dilsiz ve körler okulunda, çocuklara gerçek ve samimi bir toplum ve aile hayatı yaşatılmalıdır. Yemekleri çok çeşitli yapıp çocuklara bol, sade ve sağlıklı gıda verilmelidir. Okul öğrencilerinden alınacak ücret tutarı az olacağından, devlet adına bundan vazgeçilerek okul ücretsiz olmalıdır.

Okulun öğretimi yalnız parmak işaretlerine özgü kalmayıp, doğrudan doğruya konuşturma yöntemi uygulanmalıdır. Bazı kimseler bunun mümkün olamayacağını söylüyorlarsa da bir zamanlar muhterem hocam Profesör Ryan'ın önderliğiyle Almanya'da ziyaret ettiğimiz bir dilsiz okulunda çocukların konuştuklarına şahit olduk. Öğrenci, öğretmenin sözlerini işitmemekle beraber dudakların hareketlerinden ne söylediğini anlamakta

ve sorulan sorulara konuşarak cevap verebilmekte idi. Öğretmen sınıfta düzeni sağladıktan sonra tüm öğrencilerin dikkatini topladı. Konuşuyormuş gibi ağzını ve dudaklarını oynattı, biz bir şey işitmedik. Fakat birçok öğrenci parmak kaldırdı. Öğretmen, içlerinden birini işaret etti. O öğrenci kalktı, anlaşılabilecek bir lisanla Almanca: -Bugün salıdır diyebildi. Sonra öğretmen bir süre daha bu şekilde sınıfla konuştu. Dersten sonra dilsizlere nasıl konuşma öğrettiklerine dair şöyle bir açıklama yaptı:

Konuşturulacak her bir çocuğa önce bireysel eğitim gereklidir. Çocuğun bir eline küçük bir ayna verilir. Diğer eli de öğretmenin gırtlağına tutulur. Ve aynı zamanda öğretmenin ağzının, dudaklarının, dilinin ve dişlerinin konumuna dikkat etmesi uyarısında bulunulur. Bunun üzerine öğretmen "A" gibi bir ses çıkartır. Bu kez çocuk elini kendi gırtlağına tutar ve aynaya bakarak ağzına aynı şekli verip "A" sesini çıkarmaya çalışır. Birçok zorluktan sonra bunu başarır. O zaman kendisine "A" harfinin yazılışı gösterilir. İ, E, O gibi seslerden sonra be, bo, ba gibi hecelerin söylenişi ve okunuşu öğretilir. Küçükken kulakları (sonradan) sağır olup da konuşmayı unutan öğrencilerde, daha çabuk başarı elde edilir.

Okulda kız ve erkek öğrencilere yönelik el ve bahçe işlerine büyük önem vermekle birlikte, ileri seviyedeki öğrenciler için bazı sanat kollarının açılıp açılamayacağı da düşünülmelidir. Avrupa okullarında sağır çocuklar sepet örme, fırça ve süpürge bağlama gibi sanatları kolayca öğrenirler.

Körler Okulu: Okulda, körlere ait bir bölüm de mutlaka açılmalıdır. Fakat bunun açılması için, öğrenim amacıyla giden öğrencinin geri dönüşünü beklemek gerekir. Okulun planı biraz daha geniş tutulursa, Dilsiz ve Körler Okulu'na bitişik olarak zihin engelli çocuklar için de sınıflar açılabilir. Kör, Dilsiz ve Zihinsel Engelli Okullarının bir binada ve bir arada toplanmasının uygunluğunun uzmanlar tarafından araştırılmaları sağlanmalıdır.

Dilsiz ve Körler Okullarının kuruluş ve düzenleme sorununu, ilmi kurul programına ilave edip, bu konu hakkında rapor hazırlanıp, tartışılmalıdır. Bu tartışmalar sonucunda dilsiz okulunun ihtiyaç duyduğu tüzük ve yönetmelikler yapılmalıdır.

SONUÇ

Diğer ülkelerde olduğu gibi, ülkemizde de işitme engellilerin eğitimine yönelik çalışmaların yapıldığını hatta ülkemizdeki çalışmaların çok daha eskilere dayandığını bilmekteyiz. Fakat Avrupa ülkelerinde, işitme engellilere yönelik yapılan çalışmaların detaylı içerikleri kaynaklarda mevcut olduğu halde, Osmanlı İmparatorluğu'ndan Cumhuriyet yıllarına kadar geçen süre zarfında işitme engellilerin eğitim tarihçelerine yönelik kaynaklara ulaşılamaması şaşırtıcı bir durumdur.

1901-1907 yılları arasında Almanya'da 90 okul, 807 öğretmen ve 7059 öğrenci, İngiltere'de 95 okul, 462 öğretmen ve 4222 öğrenci, Fransa'da 71 okul, 598 öğretmen ve 4098 öğrenci varken, 2011-2012 Milli Eğitim Bakanlığı istatistiklerine göre ülkemiz genelindeki 49 İşitme Engelliler İlköğretim Okulunda 1121 öğretmen ve 3804 öğrenci, 21 İşitme Engelliler Meslek Lisesinde 353 öğretmen ve 2053 öğrenci vardır.[14]Aradan

[14] http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf

geçen 112 yıla rağmen okul sayılarının halâ daha düşük olması, bu konudaki yetersizliğimizi de gözler önüne sermektedir.

Fakat son yıllarda sadece işitme engelliler değil tüm engel gruplarında bulunan engelli bireyler için doğumdan itibaren teşhis, tanılama, tedavi ve cihazlandırma ile sonraki süreç içerisinde devam edecek olan rehabilitasyon, eğitim, bakım ve sağlık hizmetleri konusunda çok büyük ilerlemelerin olması, bu konuda bizlere umut vermektedir.

KAYNAKÇA

Başkonak, M. (Yaz 2013). Ali Haydar Taner İle İşitme Engellilerin Eğitim Tarihi Üzerine, Türk İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, 16.sayı, Konya.

Erdem, İ.B.(2007). Ali Haydar Taner'in Eğitim ve Din Eğitimi Görüşleri, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Haydar, Ali. (Mart 1925). Sağır ve Dilsizler, Muallimler Mecmuası, Sene: 3, Sayı: 29, Sf: 1237-1260, İstanbul.

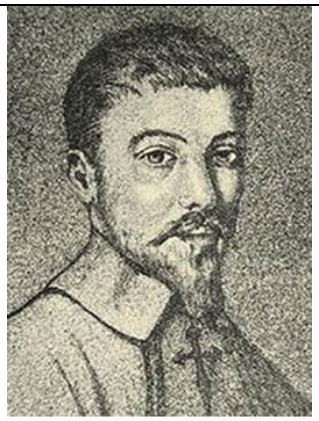
AVRUPA'DAKİ İŞİTME ENGELLİ OKULLARININ BAZI EĞİTİMCİLERİ



Rudolphus Agricola
(1443-1485



Pedro Ponce de Leon
(1520-1584)



Juan Pablo Bonet
(1560-1620)



John Bulwer
(1606-1656)



William John Wallis
(1616-1703)



Francesco Lana de Terzi
(1631-1687)



Jacob Rodrigues Pereira
(1715-1780)



Abbe Charles Michel De L'Epee
(1712-1789)



Samuel Heinicke
(1727-1790)

OTİZMDE İLETİŞİM PROFİLİ: OTİZMLİ BİR KIZ ÇOCUĞUNA AİT OLGU ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

COMMUNICATION PROFILE IN AUTISM: 'AN EXAMPLE OF KINDERGARTEN GIRL WITH AUTISM'

Emine YILDIRIM
Indiana University at Bloomington
eerden@indiana.edu

ÖZET

Otizm spektrum bozuklukta sosyal iletişim becerilerindeki problemler erken dönemde ortaya çıkar ve bu durum yaşam boyu devam eder. Sosyal iletişim becerilerindeki problemlerden bahsederken sembol-öncesi ve sembolik dönemdeki davranışlar belirlenmelidir çünkü otizmli bireylerin birçoğu normal bir konuşma becerisine sahip değildir (Rowland, 2009). Sembol öncesi iletişim sembolik dönem iletişim becerilerinin bir önceki basamağıdır. Sembolik dönem de sözel olarak iletişime geçmek için gereklidir. Sembolik iletişimin bir formu olan dil (alıcı ve ifade edici) ise bireyin toplumda etkin ve yetkin bir işlev kazanabilmesi için gereklidir (Rubin ve Lennon, 2004). Bu çalışmada otizmli bir kız çocuğunun sembol-öncesi ve sembolik dönem iletişim becerilerinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmiş ve iletişim profili oluşturulmuştur. Sonuçta amaçlı iletişim kurmadığı, ortak dikkati başlatma becerisinde ve dilin pragmatiğinde (istediği bir şeyi aldığında teşekkür etmeyi bilmemek, sınıfa girdiğinde günaydin, merhaba dememek gibi) sorun yaşadığı bulunmuştur. ETEÇOM programından iletişim gelişim alanı seçilmiş; amaçlı iletişim, ortak dikkat ve karşılıklı konuşma/sohbet temel davranışlarının kazanılması için bazı stratejiler tavsiye edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Otizm, otizmde sosyal-iletişim becerileri, sembol-öncesi ve sembolik iletişim

ABSTRACT

The presence of social communication impairments in autism appears early in life and persists into adulthood (Landa, Holman, O'Neill, & Stuart, 2011). In discussion of social communication impairments in autism, both pre-symbolic behavior and symbolic behavior is important because many individuals on the spectrum lack meaningful speech (Rowland, 2009). Pre-symbolic communication is the step before transitioning to symbolic communication (Rowland, 2009) and symbolic communication, on the other hand, is crucial to communicate verbally. Language (both receptive and expressive), a form of symbolic communication is a necessity to function independently within a society (Rubin, & Lennon, 2004). In this study, strengths and weaknesses of pre-symbolic and symbolic communication skills of a child with autism were detected and communication profile of the child was created accordingly. At the end, it was found that purposive communication, initiating joint attention skill and the use of pragmatics (saying 'thank you' and using greetings such as 'hello, good morning') was problematic. It was suggested the use of some strategies to gain purposive communication, joint attention and enganing in conversation behaviors from Responsive Teaching (RT) program.

Keywords: Autism, social communication in autism, pre-symbolic and symbolic communication

1. GİRİŞ

Otizm erken çocukluk döneminde ortaya çıkan (Dawson, Rogers, Munson, Smith, Winter, Greenson, Donaldson ve Varley, 2009) sosyal iletişim ve etkileşimde zorluk, tekrarlayan stereotipik davranışlarla kendini belli eden bir spektrum bozukluktur (Ingersoll, 2010). Otizm spektrum bozuklukta sosyal iletişim becerilerindeki problemler erken dönemde ortaya çıkar ve bu durum yaşam boyu devam eder (Landa, Holman, O'Neill ve Stuart, 2011). Sosyal iletişim becerilerindeki problemlerden bahsederken sembol-öncesi ve sembolik dönemdeki davranışlar belirlenmelidir çünkü otizmli bireylerin bir çoğu normal bir konuşma becerisine sahip değildir (Rowland, 2009).

Bu çalışmada, otizmli bir kız çocuğunun *önce* sembol-öncesi ve *sonrasında* sembolik dönem iletişim becerilerine ait bir olgu örneği verilmiştir. Sembol-öncesi iletişim sembolik dönem iletişim becerilerinin bir önceki basamağıdır. Sembolik dönem iletişim becerileri de sözel olarak iletişime geçmek için gereklidir. Bu sebeple sembol-öncesi ve sembolik dönem iletişim becerileri hakkında veriler elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre ETEÇOM (Etkileşime dayalı erken çocuklukta müdahele programı) programı kullanılmıştır. İletişim gelişimi alanı seçilmiş;amaçlı iletişim, ortak dikkat ve karşılıklı konuşma/sohbet temel davranışlarının kazanılması için bazı stratejiler tavsiye edilmiştir.

Erken dönem amaçlı bakış, yüz ifadeleri, jestleri ve sesleri içeren (Shumway ve Wetherby, 2009) sembol-öncesi iletişim, ilk kelimelerin ortaya çıkısının temelini oluşturur (Wetherby, 2006, syf.6). Diğer bir deyişle, sembol-öncesi iletişim sembolik iletişime geçişin bir önceki basamağıdır (Rowland, 2009). Otizmli çocuklarda sembol-öncesi iletişim gelişimi atipiktir. Wetherby ve Shumway (2009) yaptıkları bir çalışmada otizmli çocukların gelişim geriliği ya da normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük bir seviyede iletişim kurduğunu bulmuşlardır. Buna göre otizmli çocuklar daha az ortak dikkat becerisi ve işaret/ yer belli eden jestler kullanmışlardır; otizmli çocukların kullandıkları jestler daha ilkel düzeyde kalmıştır.

Otizmli çocuklar için sadece kullanılan yüz ifadeleri, jestler ve çıkarılan sesler değil, ortak dikkat becerisi de önemlidir. Çünkü ortak dikkat becerisi sonraki dil becerisinin bir önceki basamağıdır (McDuff ve arkadaşları, 2007; Thurn ve arkadaşları, 2011). Uzun soluklu birçok çalışmada ortak dikkat becerisi ile ilerdeki normal dil gelişimi arasında ilişki bulmuştur. Örneğin bir çalışma (Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Drew ve Cox, 2003) 20 aylıkken sahip olunan ortak dikkat becerisinin, çocukluk dönemindeki (yaklaşık 42 aylık) ifade edici dil becerilerini tahmin ettirdiğini vurgulamıştır. Otizmli çocukların sembol-öncesi iletişim becerileri, onların sembolik dönem iletişime geçişine yardım etmektedir.

İlk olarak sembol-öncesi iletişim becerileri gözlenen otizmli kız çocuğu için başka isim kullanılıp 'Emily' ismi verilmiştir. Emily'nin öğretmeni ile sınıf ortamında görüşme yapılmıştır (Bknz., EK-1). Emily'nin içerisinde bulunduğu sınıf, devlet ilkokulu binası içerisinde açılmış ayrı bir özel eğitim sınıfıdır. Bu sınıfta yaşları, becerileri ve kapasiteleri birbirinden çok farklılık arzeden 11 otizmli öğrenci bulunmaktadır. Emily, kendisine eşlik eden yardımcı bir öğretmen ile sanat ve beden eğitimi derslerine ayrı bir sınıfta katılmaktadır.

Emily 7 yaşına girmek üzere olduğu için sınıf öğretmeni onu 1. sınıf olarak kabul ediyor. Bu okula gelmeden önce, İndianapolis devlet okullarında eğitim almış. 5 yaşında iken kreş grubuna devam eden Emily, 6

yaşında özel eğitim anasınıfına katılmış. Aynı yıl konuşma terapisi de almış. Annesi ve 2 yaşındaki erkek kardeşi ile yalnız yaşamaktadır.

Emily'nin öğretmeni onun birçok sembol-öncesi iletişim becerilerine sahip olduğunu vurguladı. Örneğin istediği bir şey olduğunda işaret parmağıyla istediği nesneyi işaret edebildiğini, istenilen nesne ile iletişim partneri (çoğunlukla öğretmeni) arasında bakışlarını değiştirebildiğini belirtti. Öğretmenine göre Emily teknolojiye çok düşkün; bilgisayarda ya da i-pad'de bir şey gördüğü zaman heyecanlanıyor. Örneğin, Emily bilgisayar ekranında Mario'yu görmüş ve hemen: 'Bayan Katie, Bayan Katie' diye bağırıp Mario'yu öğretmenine göstermeye çalışmıştır.

Emily her zaman tek başına duruyor ve geçişler onun için çok zor. Birisi (öğretmen veya yardımcı öğretmen) onu sınıf etkinliğine katabilmek için, elindeki herhangi bir şeyi (i-pad vb.) aldığında hemen kaşlarını çatıp bağırmaya ve etrafındaki kişileri itmeye başlıyor. Öğretmeni Emily'nin gözlerini kısarak baktığını hiç görmemiş ama en sevdiği şarkısını ('Biz alfabeyiz') dinlerken hep gülümsediğine şahit olmuştur. Emily bir şeyi sevdiği zaman hep gülümsüyor. Bu şey, atıştırmalık bir kraker ya da öğle yemeğindeki bir çeşit olabilir.

Emily kafasını sağa sola sallayarak hayır diyebiliyor. Genellikle kendisine sorulan soruları tekrarlıyor (Öğretmen: 'Ne izliyorsun Emily?' Emily: 'Ne izliyorsun Emily?'). Emily'de ekolâli mevcut: insanlar onu selamladığında ve annesi ona bir şeyler söylediğinde (Emily'nin annesi: 'Emily çantanı al.' Sonra Emily: 'Emily çantanı al') kendisine söylenenleri tekrarlıyor. Öğretmenine göre Emily'nin ses tonu genellikle yüksek ve konuşma hızı aşırı. Emily kendi kendine hızlı konuşuyor ve çizgi film izlerken hızlı konuşmaları tebessüm ederek tekrar tekrar izliyor.

Emily'nin öğretmeni ile yapılan görüşme, sembol-öncesi iletişim gözlem formuna neler eklenmesi gerektiği hususunda yardım etmiştir. Buna göre jestler (işaret etme, gösterme, el sallama, kafa sallama), yüz ifadeleri (tebessüm, kaşlarını çatma, gözlerini kısarak bakma), ekolâli, tekrarlayan sorular, konuşma tonu ve ritmi, ortak dikkat ve bakış takibi üzerinde yoğunlaşılmıştır (Bknz., EK-2). Emily'nin kendi sınıfında, sanat sınıfında ve okul yemekhanesinde haftada 2 saat (Perşembe günleri, sabah 10 ile 12 arası) toplam 4 hafta boyunca gözlem yapılmıştır.

Emily en çok iki kelimelik cümlecik (two-word phrases) kurabiliyor, bu sebeple ilgisini çeken şeyler hakkında konuşamıyor. Gözlem süresince işaret etmek ve göstermek gibi jestleri çok iyi kullandı. Örneğin, her sabah 10.30'da, Emily'nin en sevdiği şarkının söylendiği vakitte, Emily yanıma geldi ve gözlerimin içine bakarak: 'Biz alfabeyiz' dedi. Ayrıca şarkı başladığı anda bir akıllı tahtaya bir de bana bakarak: 'Biz alfabeyiz' dedi. Şarkının 'Y yoğurt içindir' bölümünde yanıma geldi, eliyle çenemi tutup kaldırdı ve gözlerimin içine bakarak: 'Y yoğurt içindir' dedi.

Gözlem boyunca Emily'nin yüz ifadelerine de odaklandım ve en çok tebessüm ettiğini gözlemledim. Bir şeyi sevdiği ya da hoşlandığı vakit Emily hep gülümsedi (örn., WinX Kızları çizgi filmini izlerken, öğle yemeği sırasında ananas ya da kiviyi tattığında). Bunların dışında, yardımcı öğretmen elindeki i-pad'ini aldığında Emily kaşlarını çatarak baktı. Yardımcı öğretmen Emily'e oynamayı bırakmasını ve o anki günlük rutin sınıf etkinliğine katılmasını söyledi fakat Emily dinlemeyince, elindeki i-padi çekip aldı. Emily kaşlarını çattı ve bağırmaya başladı. Susmayınca yardımcı öğretmen i-padi ona geri verdi. Bu durumda Emily'nin yanına

gidip, ona ne oynadığını sordum. Sorumu iki kez tekrarladım ama cevap vermedi. Üçüncü kez sorduğumda, i-padi ile oynamaya devam ederken yüzüme bakmadan sorumu aynen tekrarladı.

Gözlem süresince, Emily'nin sinirlendiği ya da bilgisayarda video izlerken kendi kendisine mırıldanmasının dışında, konuşmasının tonu ve ritmi normaldi. Yönerge belirten jestleri (deiktik jestler) kullanmada (Shumway ve Wetherby, 2009) çok iyi idi fakat bunun dışında sosyal bir amaç için iletişim kurmaya hiç çalışmadı. Emily istediği bir şeye ulaşmak için başkaları ile iletişim kurmaya çalıştı ve bu durumda da işaret etme, itme, çekme ve gösterme gibi başkalarının davranışlarını yönledirmeye yönelik jestler kullandı. Çünkü otizmli bireyler için (Kaiser, Nietfeld ve Roberts, 2010) sosyal amaçlı iletişim kurmak zordur ve sonradan öğretilmesi gereken bir şeydir.

Emily göz teması kurabiliyor, bakışlarını değiştirebiliyor ve ortak dikkat becerisi sergileyebiliyor fakat bu beceriler 7 yaşına yaklaşmış Emily için yeterli değil. Otizm bu becerilerin gelişememesindeki engeldir. Landa ve arkadaşları (2005) otizmli çocukların sosyal iletişimde sorun yaşadıklarını vurgulamış ve ortak dikkat becerilerindeki ve bakış takibindeki zorlukları sosyal iletişim gelişiminin önündeki en önemli engeller olarak belirtmiştir. Wetherby'a (2006, syf. 3) göre de sosyal iletişim becerilerindeki en büyük problem ortak dikkat becerilerindeki yetersizliktir.

Emily çoğunlukla yalnız ve etrafındaki insanları görmezden geliyor ve sanki onlara ihtiyacı yokmuş gibi duruyor. Örneğin, Emily ellerini yıkarken yanına gittim. Su ile oynamaya başladı ve ona: 'Emily, artık su yok' dedim. Beni sanki hiç duymadı ve su ile oynamaya devam etti. İnsanlara karşı ilgisizlik ve ilgisini çeken şeyleri paylaşımdaki isteksizlik otizmli çocukların karakteristik özellikleri arasındadır (Baron-Cohen, 2002).

Gözlem sonucunda elde ettiğim veriler ile görüşme verileri birbiri ile uyumlu idi. Bu durum Emily'nin öğretmeninin onun beceri ve kapasitesinin ya da güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olduğunu gösterir. Örneğin, öğretmeni Emily'nin uzun cümleleri anlamakta zorlandığını biliyor. Bu sebeple sözel ifadeleri kullanmaktansa, herhangi bir etkinliğin yapılacağı sırada, tüm aşamaları sırasıyla küçük bir tahtaya yazıp gösteriyordu. Tüm aşamaları sırasıyla takip edebilen Emily, harfler ve sözcükler gibi iletişim için işe yarayan başka sembollerin de farkına varıyor. İki kelimelik cümlecikden daha uzun konuşamıyor fakat daha uzun cümleleri okuyabiliyor. Bu sebeple de öğretmen Emily ile iletişim kurmada değişik bir yol kullanıyor.

Sembolik iletişim becerileri göz önüne alındığında, özetle, Emily jestleri (işaret etme, gösterme, başkalarının davranışını kendi isteği doğrultusunda değiştirmek için çekme) ve yüz ifadelerini kullanmada sorun yaşamamaktadır (Rogers ve Dawson, 2010). Öte yandan birisi ona yaklaştığında ve konuşmak istediğinde iletişim kurmakta zorluk yaşamaktadır. Bu nedenle ortak dikkate dayalı müdahele yöntemleri çevresindekileri ayrı birer birey olarak görmesine yardım edebilir (Whalen, Schreibman ve Ingersoll, 2006). Emily ortak dikkat becerilerinde ve bakış takibinde sorun yaşamaktadır. Ortak dikkat becerisi, sonraki dil gelişiminin bir önceki basamağıdır ve ilerdeki ifade edici dil becerisini tahmin ettirir (MacDuff ve diğerleri, 2007; Thurn ve diğerleri, 2011). Bu becerilerde yetkin olması gerekmektedir. 7 yaşında olmasına ve daha öncesinde eğitim almasına rağmen Emily hâlâ iki kelimelik cümlecikler kurmaktadır. Sembol-öncesi iletişim becerilerinin sonraki dil gelişimi için ne kadar gerekli olduğunu bu veriler göstermektedir. Bu nedenle sembol-öncesi iletişim becerilerine odaklanan erken müdahele yöntemleri çok gereklidir.

Prelock'a (2006, syf.185) göre bir çocuğun iletişim profili oluşturulurken sözel olmayan iletişim becerilerinin güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulundurmak gerekir fakat bu tek başına yeterli değildir. Çocuğun sözel olarak neler yapabildiğinin de bilinmesi gerekir çünkü otizmli çocukların sembolik iletişim becerilerini de geliştirmek gerekir. Sembolik iletişimin bir formu olan dil (ifade edici dil ve alıcı dil) toplumda bağımsız bir birey olarak hareket edebilmek için gereklidir (Rubin ve Lennon, 2004). Öte yandan otizmli çocuklarda sembolik-iletişim a-tipik gelişebilir. Genellikle dili anlamada ve konuşmada sorun yaşayabilmektedirler (Hurdy, Leadbitter, Temple, Slonims, McConachie, Aldred, Howlin, Charman ve the PACT Consortium, 2010).

Geleneksel olmayan sözel davranış şekli otizmli çocuklar arasında iletişim niyetlerini belirtmek için kullanılan bir stratejidir (Prelock, 2006, syf. 187). Otizmli çocukların başarılı bir iletişim kurmalarındaki en önemli engel olan geleneksel olmayan sözel davranış üç şekilde kendini göstermektedir: ekolâli, saplantılı konuşma, aşırı soru sormadır. Örneğin, ekolâli otizmli çocukların çoğu tarafından sergilenmektedir. Önceleri hiçbir işlevi olmayan ve problem olarak görülen ekolâlinin, günümüzde artık iletişim ve dil gelişiminde çok önemli olduğu savunulmaktadır (Gerenser, 2009; Griffer, 2012). Otizmli bir birey kelimeleri kullanmadan önce, ekolâlik sözcükleri iletişim kurmak için (örn., istediği bir şeyi rica etmek gibi) kullanabiliyor.

Otizmli çocukların kelime bilgilerini ve dil edinim performanslarını etkileyen dil ile alakalı problemleri vardır (Prelock, 2006). Metaforlar, doğrudan anlam- ima edilen anlam, çıkarım yapmak, gestalt süreci (dili parçalı değil de bütün halinde öğrenme) gibi hususlar otizmli bireyler sorunlar oluşturmaktadırlar. Örneğin otizmli çocuklar için bir kelimenin ya da sözün doğrudan anlamı ile ima edilen anlamı arasındaki farkı çözmesi çok zordur. Öğretmen: 'Adınızı yazın' diyerek kâğıdın üst kısmını gösterirken, tüm öğrenciler kendi ismini yazarken, otizmli bir öğrencinin 'Adınızı yazın' ifadesini olduğu gibi kâğıdın üstüne yazması kaçınılmazdır. Otizmli çocukların dili, anlamlı kurallı bir bütünü oluşturan parçalar şeklinde değilde parçalanamaz bir bütün şeklinde kullanması da (gestalt süreci) onların dil edinim sürecindeki sorunlarıdır. Mesela ekolâli gestalt sürecinin aşırı bir biçimi şeklinde kabul edilebilir.

Otizmli çocuklarda görülen dil problemlerinden biri ise kişiye özel (idio-sinkratik) dildir. En yaygın biçimleri: formülsel dil kullanımı ya da sabit ifade edicilik ve yeni kelime eklemek (neologism) tir. Otizmli çocukların öğrendikleri bir kelimeyi ilk öğrendikleri ortam ve bağlama göre kullanma eğilimleri vardır ve bu kullanım sadece o ortam ve bağlama özgüdür. Örnek: 'converse' marka ayakkabıyı ayakkabı olarak öğrenen otizmli çocuk, aynı tanımlamayı topuklu ayakkabı, diğer spor ayakkabı, deri ayakkabı ya da ayakkabının resmini gördüğünde yapmayabilir. Yeni kelime eklemek, formülsel dil ve ekolâliye göre daha az görülür. Otizmli çocuk kelimelerin yapısını tamamen değiştirir. Yeni kelime ya da kelimeler eklenir ('kırılabilir' yerine 'cam' kelimesine yeni ek ile 'camılabilir' demek gibi).

Yukarıda belirtilen dil problemlerinin yanı sıra söz dönemindeki otizmli bireyler ses tonu ve konuşurken tonlamayı ayarlamada sorun yaşamaktadırlar (Grenser, 2009), bu durum onların sosyal iletişimdeki ve konuşmadaki yetkinliğini olumsuz anlamda etkilemektedir (Rubin, & Lennon, 2004).

Sonuç olarak otizmli çocuklarda dil ediniminin çok geniş bir konu olması ve sorunların çeşitliliği, bütüncül yaklaşımların ihtiyacını doğurur (Tager-Flusberg ve diğerleri, 2009; Wetherby, 2006). Bu nedenle otizmli bir çocuğun sembolik iletişim becerileri gözlemlenirken (bu çalışmada gözlemlenen çocuk Emily'dir),

Tager-Flusberg'in kriteri kullanılmıştır: *ilk sözcükler*: fonoloji, kelime bilgisi, ve pragmatik; *kelime birleşimleri:* fonoloji, kelime bilgisi, gramer, ve pragmatik; *cümleler:* fonoloji, kelime bilgisi, gramer, ve pragmatik.

Emily'i kendi sınıf ortamında Perşembe günleri sabah 10'dan öğle 12'ye kadar 4 hafta gözlemledim. Öğretmeni ile görüşme yaptım. Sınıfta Emily haricinde 10 öğrenci daha var. Sabah 10 ile 10.15 arası atıştırma saatidir ve her öğrenci dikdörtgen bir masanın etrafına oturur ve o günkü atıştırmalığını yer. Bu süre boyunca ekolali ve iki kelimelik cümlecik kullanımını gözlemlemeye çalıştım. Emily bu süreçte hiç ekolâli yapmadı fakat iki kere 'Kraker lütfen' dedi.

7 yaşında olmasına rağmen hala 3 kelimelik cümle kuramıyor; bir kelime ya da iki kelimelik cümlecik (one or two word phrases) kurabiliyor. Öğretmeninden bir şey isteyeceği zaman göz teması kurarak iki kelimelik cümleciklerle bir şey isteyebiliyor. 'Lütfen' kelimesini kullanabiliyor fakat istediği bir şeyi aldığında 'Teşekkür ederim' demesini bilmiyor. Öğretmeni bu beceriyi kazanması için çalıştığını söyledi ama ona göre Emily'nin bu noktada hâlâ zamana ihtiyacı var.

Öğretmenine göre Emily uzun cümleleri anlamakta zorlandığı için, yönergeler ona iki kelimelik cümleciklerle yazılı olarak verilmektedir. Yine öğretmenine göre Emily okuma ve yazma biliyor. Örneğin kesme etkinliği yapılırken, öğretmen tüm aşamaları sırasıyla bir kâğıda teker teker yazdı. Öğretmeni ona: 'Emily bak' diye seslendiğinde, Emily kafasını çevirip etkinlik adımlarının yazılı olduğu kâğıda baktı. Bire-bir çalışırken Emily işbirlikçi olabiliyor ve kendisine seslenildiğinde dönüp bakabiliyor. Fakat bilgisayar ya da i-pad ile meşgulken kendisine seslenildiğinde hiç bakmıyor. Birisi onun yanına gidip: 'Emily ne yapıyorsun?' diye sorduğunda, soran kişiye hiç bakmadan sorulan soruyu aynen tekrarlıyor.

Emily'nin şu an için etrafındaki insanların verdiği sosyal ipuçlarını anlaması zor. Örneğin öğle yemeği zamanında, okul kafeteryasında, pizzasını bitirdikten sonra arkadaşının tabağına uzanıp: 'Pizza' dedi ve aldı. Arkadaşı: 'Ne yapıyorsun?' diye saşkın bir tonda sorunca, Emily sadece: 'Pizza' dedi ve yemeğe devam etti. Arkadaşının ses tonundan mesajı alamadı. Bu durum Emily'nin hâlâ kelimenin doğrudan anlamına odaklandığını ve imâ edilen anlamı hala yakalayamadığını göstermektedir (Prelock, 2006). Öte yandan bu durum otizmli bireylerdeki empati eksikliğine de örnek olabilir (Griffer, 2012; Robin ve Lennon, 2004) çünkü Emily başkasının pizzasını izinsiz alıp yemenin karşı tarafta saşkınlık ve kızgınlık oluşturabileceğini kestiremeyebilir, bilemeyebilir.

Emily en çok iki kelimelik cümlecikler kurabilmesine rağmen ses tonu ve tonlaması genelikle anlaşılır. Fakat istediği bir şeyi alamadığında, bağırmayı seçiyor ve lütfen demeyi unutuyor. Öte yandan bazen kendi kendine mırıldanıp, çok hızlı konuşabiliyor. Böyle zamanlarda ne söylediği kesinlikle anlaşılmıyor ve birisi ona ne söylediğini sorduğunda, dikkate almayıp yaptığı şeye devam ediyor.

Özetle Emily'nin sembolik iletişim becerilerine bakıldığında, ilk dikkati çeken şey, dili anlama kapasitesinin (alıcı dil), ifade etme becerisinden (ifade edici dil) daha iyi durumda olmasıdır. Aslında bu otizmli bireylerde çok rastlanan bir durumdur. Dilin prağmatiği noktasında da sorunlar yaşamaktadır (Örn., 'Teşekkür ederim' dediğini hiç gözlemlemedim ve öğretmeni de belirtmedi). Gramerden hiç bahsedemiyoruz çünkü gerçek anlamda bir cümle kurmuyor, iki kelimelik cümlecikler ile konuşuyor. İstediği bir şeyi alamadığı durumlar hariç, Emily'nin konuşurken tonlaması ve ses tonu (şiddeti) normaldir. Emily sosyal bir amaç için iletişim

kurmuyor (ortak dikkati başlatan olmakta sorun yaşyor) ve bu durum da otizmli bireyler arasında çok yaygındır (Wetherby, 2006). Cümlelerin ima edilen anlamını anlamakta zorlanıyor.

Emily'nin iletişimdeki karakteristik özellikleri göz önüne alındığında Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahele Programını (ETEÇOM) kullanmak faydalı olabilir. ETEÇOM ilişki temelli yaklaşıma dayalı bir programdır ve birincil bakıcının (evebeyn ya da uzman/eğitimci) çocuğu ile etkileşiminin niteliğini geliştirmeye, dolayısıyla, çocuğun gelişimini (bilişsel, sosyal-duygusal ve iletişim) desteklemeyi hedefler (Diken, 2012). Kurum ya da ev ortamında uygulanabilir. Emily de zamanını evde annesi ile, okulda iken çoğunlukla kendi sınıfında öğretmeni ile geçirmektedir. Okulda iken belirli günlerde sanat sınıfına ve okul kütüphanesine gitmektedir. Bu sebeple farklı doğal ortamlarda farklı bireyler tarafından rahatlıkla uygulanabilecek bir müdahele programına ihtiyaç vardır. Emily birisi ona yaklaştığında ve onunla konuşmak istediğinde iletişim problemleri yaşıyor. Ayrıca dilin pragmatiğinde de sorunları var (istediği bir şeyi aldığında, veren kişiye teşekkür etmeyi bilmemek gibi). Emily şu an 7 yaşında ve resmi olarak 1. sınıf kabul ediliyor bu sebeple arkadaşları ve etrafındaki diğer insanlarla iletişim kurabilmesi için sosyal-iletişim becerilerini geliştirmesi gerekiyor.

ETEÇOM'da *bilişsel,sosyal-duygusal* ve *iletişim* olmak üzere üç ana gelişim alanı vardır. Bu üç ana gelişim alanındaki toplam 16 temel davranışı kazandırmak için 66 stratejiden uygun olanları kullanılır. Emily'nin sosyal iletişim becerilerini desteklemek için iletişim gelişim alanından; (a)ortak dikkat, (b)amaçlı iletişim ve (c) karşılıklı konuşma/sohbet temel davranışları seçilmiştir:

(a)Emily'nin Ortak Dikkati Başlatma Davranışını Geliştirebilecek Stratejiler

1. Çocuğun dünyasına girmek: Emily ile yüz yüze oynamaya gayret edilebilir. Oyun ve etkileşim zamanlarında Emily ile aynı hizaya gelinebilir ve bu süreç boyunca göz teması kurmaya dikkat edilebilir.

2. Küçük ve sizin için önemsiz gibi görünen davranışlara hemen yanıt vermek: Emily'nin yalnız oyunlarına ve kendi kendine söylediği sözlere hemen yanıt vererek etrafındakileri daha çok farketmesine ve sosyal etkileşime girmeye daha çok istekli olmasına yardımcı olunabilir.

3. Çocuğun davranışlarını ve iletişimlerini taklit etmek: Emily'nin yaptığı davranışlar (sözel veya sözel olmayan) taklit edilebilir. Böylece, Emily için başkasının yaptıklarını gözlemleme imkânı doğabilir ve kendinden başkası ile iletişim kurabilir.

4. İletişimde tonlama, işaret etme, jest ve mimikleri kullanmak: Emily ile iletişim kurabilmek için monoton bir ses tonu yerine değişik ses tonları, jest ve mimiklere daha çok yer verilebilir. Emily'nin en sevdiği şarkıyı (Biz bir alfabeyiz'i) dinlerken, öğretmeni ya da yardımcı öğretmen çeşitli jest ve mimikler kullanabilir. Bu sırada Emily'nin iletişim partnerine nasıl ve ne derece dikkat ettiği gözlemlenebilir.

5. Çocuğun hoşlandığı etkinlikleri tekrarlamak: Yetişkinlerin aksine çocuklar bir etkinlikten sıkılana kadar, o etkinliği birçok kez yapabilirler. Çocuğun hoşlandığı etkinlikleri çocuk ile birlikte tekrarlamak, zamanla onun eğlenceli ve keyifli şeyleri paylaşmayı öğrenmesini sağlar. Emily'nin trambolinde zıplaması, sevdiği çizgi filmdeki replikleri tekrarlaması kullanılabilir.

(b)Emily'nin Amaçlı İletişim Davranışını Geliştirebilecek Stratejiler

1.Çocuğun hareketlerini duygularını ve niyetlerini sözcüklere çevirmek: Çocuğun dili en iyi şekilde öğrenebilmesi için, o anda yaşadıkları durumu en uygun şekilde ifade eden sözcüklerle onlara yanıt verilmesi önemlidir. Emily'nin duygularını ve hislerini ifade eden kelimeler kullanılabilir. Emily i-pad elinden alındığında ya da severek yaptığı bir şey kesildiğinde bağırmayı ve sınıf içinde koşmayı tercih etmektedir. İşte bu anda Emily'nin içinde bulunduğu durumu ve duyguyu en iyi ve en basit şekilde açıklayan kelimeler kullanılabilir.

2.Çocuğun davranışlarını ve iletişimlerini taklit etmek: Çocuğun yaptığı her davranış taklit edilebilir. Eğer çocuğun iletişim kurma isteği çok az/ hiç yok ise, çocuğun davranışları (hatta bu davranışlar sallanmak, nesneleri fırlatmak, parmak emmek vb. gibi uygun olmayan davranışlar olsa bile) onun dikkatini çekmek için taklit edilebilir. Emily'nin bağırma davranışı da taklit edilebilir. Bu esnada Emily'e doğrudan onun bu davranışını gözlemleme imkânı verebiliriz. Fakat uygun olmayan davranış taklit edilirken bu davranışta bir artış olmamasına özen gösterilmelidir.

3.Çocuğun davranışını ilgisinin bir göstergesi olarak görmek: Çocuğun yaptığı açık ve kendine özgü olan, göze çarpmayan davranışları dikkatli bir şekilde gözlemlenebilir. Böylelikle çocuğun ilgisini çeken şeyler yetişkin tarafından daha rahat yorumlanabilir. Emily akan musluğu dikkatli bir şekilde incelerken, yanına gidip: 'Emily ellerini sabunla yıkamak ister misin? Emily boya fırçalarını yıkamak ister misin?' gibi sorularla Emily ile birlikte küçük bir etkinlik yapılabilir.

(c)Emily'nin Karşılıklı Konuşma/Sohbet Davranışını Geliştirebilecek Stratejiler

1.Birlikte yapılan etkinlikler sırasında iletişim kurmayı alışkanlık haline getirmek: Seslerle, mimiklerle ve sözcüklerle oynamak çocuğunuzun sosyal ilişkiler kurmasına yardım edecektir. Sadece sözcüklerle değil, sözsüz sinyallerle (yüz ve vücut hareketleri gibi) de çocuğunuzla iletişim kurulabilir. Onun yaptığı şeylere yorum yaparak, bundan duyulan memnuniyet belirtilerek, kendi duygularınızı ya da çocuğunuzun duygularını ifade ederek iletişim kurulabilir. Emily i-pad ile en sevdiği oyunu oynarken öğretmeni yanına gelip, Emily'nin bu oyunu çok iyi oynadığını, kendisinin bundan çok mutlu olduğunu söyleyerek Emily'i konuşmaya teşvik edebilir.

2.Soru sormadan iletişim kurmak: Öğretmenler ya da aileler tarafından en çok uygulanan iletişim kurma biçimi soru sormak ya da yönerge vermektir. Bu tarz zamanların sayısını azaltmak için en uygun yol, '*soru sormamaktır*'. Emily'nin yaptığı hareketler ve etkinlikler betimleme yapılabilir. Örneğin, Emily trambolinde zıplarken, 'Emily trambolinde zıplıyor. Emily şimdi çok yükseğe zıplamaya başladı' gibi. Emily en sevdiği şarkıyı söylerken, 'Emily şarkı söylüyor' ya da "Emily 'Biz bir alfabeyiz' şarkısını söylemeye başladı" gibi.

3.Çocuğun iletişim kurduğu şekilde iletişim kurmak: Çocuğun gelişim düzeyine uygun bir şekilde iletişim kurulabilir. Çocuğun hareketlerine hareketlerle, seslerine seslerle, bir-iki sözcüklük ifadelerine bir-iki sözcüklük ifadelerle yanıt verilebilir. Emily'nin kullandığı sözcük türleri ya da mimikler kullanılarak onunla kısa (2-3 dakikalık) etkileşimler kurulabilir.

4.Çocuğun liderliğini takip etmek: Çocuğun liderliği takip edildiğinde, aslında çocuğun ilgilerine de yanıt verilmiş olunur. Çocuğun oynadığı şekilde oynamak önemlidir çünkü üretici firmaların oyuncağı tasarladıkları amaca göre değil de, çocuğun ilgisini çeken tarzda oynaması çocuğu daha çok motive eder.

Çocuğun ilgilerine ne kadar çok yanıt verilirse, çocuğun da yetişkine (evebeyn/öğretmen) karşı o kadar çok ilgisi olacaktır. Emily'nin teknolojik aletlere olan ilgisi kullanılabilir (Emily i-pad ve bilgisayar kullanmayı çok seviyor) Emily i-pad'de sevdiği oyunu oynarken diğer bir i-pad ile aynı oyun açılıp yan yana oynanabilir. Emily'e oynadığımız oyun gösterilip, ne kazandığımız, ne kaybettiğimiz, oyun sırasında neler yaptığımız betimlenebilir.

KAYNAKLAR

Baron-Cohen, S. (2002). Is Asperger syndrome necessarily viewed as a disability? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 17*(3), 186-191.

Charman, T., Baron-Cohen, S., Swettenham, J., Baird, G., Drew, A., & Cox, A. (2003). Predicting language outcome in infants with autism and pervasive developmental disorder. *International Journal of Language and Communication Disorders, 3,* 265– 285.

Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M.,Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2009). Randomized controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics, 25*(1), 17-23.

Diken, İ. (2012). *Etkileşime Dayalı Erken Çocuklukta Müdahele Programı.* Antalya: İnsan Gelişimi Akademisi.

Gerenser, J. (2009). Language disorders in children with autism. In R. Schwartz (Ed.), *Handbook of child language disorders* (pp. 67-89). New York: Psychology Press.

Griffer, M. & Ramachandra, V. (2012). Language and children with autism. In V. Reed (Ed.), *An introduction to children with language disorders- Fourth Edition* (pp. 289-293). Boston: Pearson.

Hudry, K., Leadbitter, K., Temple, K., Slonims, V., McConachie, H., Aldred, C., Howlin, P., Charman, T. & the PACT Consortium. (2010). Preschoolers with autism show greater impairment in receptive compared with expressive language abilities. *International Journal of Language and Communication Disorders, 45*(6), 681-690.

Ingersoll, B. R. (2010). Teaching social communication: A comparison of naturalistic behavioral and development, social pragmatic approaches for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(1), 33-43.

Kaiser, A. P., Nietfeld, J. P., & Roberts, M. Y. (2010). Applying evidence-based practices to support communication with children who have autism spectrum disorders. In H. H. Schertz, C. Wong, & S. L. Odom (Eds.), *Young exceptional children monograph series No. 12: Supporting young children with autism spectrum disorders and their families* (pp. 39-53). Lawrence, KS: Allen Press.

Landa, R. J., Holman, K. C., O'Neill A. H., & Stuart, E. A. (2011). Intervention targeting development of socially synchronous engagement in toddlers with autism spectrum disorder: a randomized controlled trial. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 25*(1), 13-21.

MacDuff, J. L., Ledo, R., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2007). Using scripts and script- fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 1,* 281-290.

Prelock, P. (2006). *Autism spectrum disorders: Issues in assessment and intervention.* Austin, TX: Pro-Ed.

Rogers, S.J. & Dawson, G. (2010). Developing nonverbal communication. In S.J. Rogers & G. Dawson, *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement* (pp. 154-167). New York: Guilford Press.

Rowland, C. (2009). Presymbolic communicators with autism spectrum disorders. In P. Mirenda & T. Iacono (Eds.), *Autism spectrum disorders and AAC* (pp. 51-81). Baltimore, MD: Paul Brookes.

Rubin, E. & Lennon, L. (2004). Challenges in social communication in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders, 24*(4), 271-285.

Shumway, S., & Wetherby, A. M. (2009). Communicative acts of children with autism spectrum disorder in the second year of life. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52,* 1139- 1156.

Tager-Flusberg, H., Rogers, S., Cooper, J., Landa, R., Lord, C., Paul, R., Rice, M., Stoel-Gammon, C., Wetherby, A. & Yoder, P. (2009). Defining spoken language benchmarks and selecting measures of expressive language development for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 52,* 643-652.

Thurm, A. Bishop, S., & Shumway, S. (2011). Developmental issues and milestones. In J. Matson & P. Sturmey (Eds.), *International Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (pp. 159-173). New York: Springer.

Wetherby, A.M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, and intervention* (pp. 3-34). New York: Guilford Press.

Whalen, C., Schreibman, L., & Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36,* 655-664.

EK-1

İletişim Ölçüm Görüşme Formu (Prelock , 2006 syf. 208-210)
Çocuğun adı:_____ Görüşme yapılanın adı: _____ Tarih: _____ Görüşmeyi yapanın adı: _____

A. İletişim Kullanımı
1. Çocuğunuz/Öğrenciniz sizinle hangi durumlarda iletişim kurar? Lütfen örnekler veriniz.
2. Çocuğunuz/Öğrenciniz bir şey istediğinde bunu nasıl belirtir?
3. Çocuğunuzun/Öğrencinizin bir şeyi istemediğini ya da bir şeyi yapmak istemediğini nasıl anlarsınız?
4. Çocuğunuz/Öğrenciniz sizin dikkatinizi çekmek istiyorsa ne yapar?
5. Çocuğunuz/Öğrenciniz birisini nasıl selamlar?
6. Çocuğunuzun/Öğrencinizin bir işe, eyleme ya da etkileşime devam etmek istediğini nasıl anlarsınız?
7. Çocuğunuz/Öğrenciniz kendisi için ilginç olan bir deneyimi sizinle paylaşmak istediğinde, bunu nasıl yapar?
8. Çocuğunuz/Öğrenciniz bilgi edinmek için size ya da başkalarına sorular soruyor ise, lütfen bu durumları tanımlayınız.
9. Çocuğunuz/Öğrenciniz sizin ya da başkalarının bilmediği bir şeyi anlatma ya da ortamda olmayan bir şey hakkında bilgi verme isteğinde bulunuyor mu?
10. Çocuğunuzun/Öğrencinizin şu anda sizinle ya da diğerleriyle iletişim kurmak istemediği ortamları lütfen tanımlar mısınız? Sizce bunun sebepleri neler olabilir?

B. İletişim Biçimi
1. Çocuğunuzun/Öğrencinizin kullandığı jestler (işaret etme, gösterme, kafa sallama, el sallama vb.) nelerdir? Bunların hangi ortamlarda ortaya çıktığını lütfen belirtiniz.

2. Çocuğunuzun/Öğrencinizin kullandığı yüz ifadeleri (tebessüm etmek, somurtmak, gözlerini kısarak bakmak vb.) nelerdir? Bunların hangi ortamlarda ortaya çıktığını lütfen belirtiniz.

3. Çocuğunuzun/Öğrencinizin kullandığı sesler, kelimeler ve cümleler nelerdir? Bunların hangi ortamlarda ortaya çıktığını lütfen belirtiniz.

4. Çocuğunuzun/Öğrencinizin kullandığı başka iletişim araçları/vasıtaları var mıdır? Bunların hangi ortamlarda ortaya çıktığını lütfen belirtiniz.

5. Çocuğunuz/Öğrenciniz aşağıdakilerden hangisini kullanılır? Bunların hangi ortamlarda oluştuğunu lütfen belirtiniz.
a. Ekolali b. Tekrarlayan Sorular c. Takıntılı konuşma (Örneğin; karşısındakinin dinleyip/dinlemediğine bakmaksızın sürekli ve kesintisiz olarak ilgi duyduğu konu hakkında konuşma)

6. Çocuğunuz/Öğrenciniz başka hangi iletişim biçimlerini (resimler, işaret dili, farklı semboller, yazılı sözcükler vb.), eğer varsa, kullanmaktadır? Bunların hangi ortamlarda oluştuğunu lütfen belirtiniz.

7. Çocuğunuzun/Öğrencinizin konuşmasını kolaylıkla anlayabiliyor musunuz?
Hiçbir zaman Nadiren Bazen Sıklıkla Her zaman

8. Tanıdık olmayan birisi çocuğunuzun/öğrencinizin konuşmasını rahatlıkla anlayabiliyor mu?
Hiçbir zaman Nadiren Bazen Sıklıkla Her zaman

9. Çocuğunuzun/Öğrencinizin konuşma ses tonunu nasıl tanımlarsınız?
Hiçbir Zaman Uygun Değil Nadiren Uygun Bazen Uygun
Sıklıkla Uygun Her zaman Uygun
Lütfen Açıklayınız…….....

10. Çocuğunuzun/Öğrencinizin konuşurken yaptığı tonlamalarını nasıl tanımlarsınız?
Hiçbir Zaman Uygun Değil Nadiren Uygun Bazen Uygun
Sıklıkla Uygun Her zaman Uygun
Lütfen Açıklayınız…….....

C. İletişim İçeriği
1. Çocuğunuzun/Öğrencinizin anladığı kelimeler nelerdir? Örnek verir misiniz?

2. Çocuğunuzun/Öğrencinizin iletişim halinde iken kullandığı kelimeler nelerdir? (örnek: eylem, duygu bildiren kelimeler, nesneleri tanımlayan kelimeler vb.)

3. Çocuğunuzun/ Öğrencinizin kelimeleri anlayış/anlama becerisini nasıl derecelendirirsiniz? (Algılayıcı/alıcı kelime bilgisi)
Zayıf İdare eder Yeterli Çok iyi Mükemmel
Lütfen Açıklayınız…….....

4. Çocuğunuzun/ Öğrencinizin kelimeleri tanımlama/ifade etme becerisini nasıl derecelendirirsiniz? (ifade edici kelime bilgisi)
Zayıf İdare eder Yeterli Çok iyi Mükemmel
Lütfen Açıklayınız …….....

5. Çocuğunuzun/ Öğrencinizin aşağıdakilerden herhangi birini anlayışı hakkında örnek veriniz.
a. Metafor b. Deyim c. Çıkarım yapma

6. Çocuğunuzun/ Öğrencinizin asağıdakilerden hangi/hangilerinde yanlış anladığı durumlar olmuştur? Herhangi biri hakkında örnek veriniz.
a. Metafor b. Deyim c. Çıkarım yapma

7. Çocuğunuz/Öğrenciniz aşağıdakilerden hangisini/hangilerini yerinde uygun bir biçimde kullanır? Örnek veriniz.
a. Metafor b. Deyim c. Çıkarım yapma

8. Çocuğunuz/Öğrenciniz aşağıdakilerden hangisini/hangilerini uygun olmayan bir biçimde kullanır? Örnek veriniz.
a. Metafor b. Deyim c. Çıkarım yapma

9. Çocuğunuz /Öğrenciniz hangi konu/konulara özel bir ilgi duyar? Hangi konu/ konular hakkında çok konuşur? Lütfen belirtiniz.

10. Çocuğunuzun/Öğrencinizin anlatmak istediği bir şeyi ifade edebilmek için doğru kelimeyi bulmakta zorlandığı durumlar oldu mu? Lütfen belirtiniz.

EK-2

Sembol-Öncesi İletişim Gözlem Formu

- Jestler (işaret etme, gösterme, el sallama, baş sallama)
- Yüz ifadeleri (tebessüm etme, kaşlarını çatarak bakmak, somurtmak, gözlerini kısarak bakmak)
- Ekolali
- Tekrarlayan sorular
- Konuşma tonu
- Konuşma ritmi
- Ortak dikkat becerisi
- Göz-bakış takibi

Sembolik Dönem İletişim Gözlem Formu

- Ekolali
- Takıntılı (saplantılı) konuşma
- Aşırı soru sorma
- Metaforik Dil
- Doğrudan Anlam
- İma Edilen Anlam
- Gestalt Süreci
- Çıkarım Yapmak

ÜSTÜN YETENEKLİ ÇOCUK İLE KARDEŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Süleyman Kahraman
Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İSTANBUL
suleymankahraman@outlook.com
Üzeyir Ogurlu
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, KOCAELİ
uzeyirogurlu@gmail.com

ÖZET

Farklı bir çocuğun aileye katılması aile sistemini ve kardeş ilişkilerini etkilemektedir. Üstün yetenekli çocuklar diğer normal çocuktan farklı özellikler sergiler. Üstün yetenekli olma, diğerlerinden farklı hissetme, aile içinde farklı hissetme ya da aile üyeleri tarafından farklı muamele görme gibi durumlar kardeş ilişkilerini etkileyecektir. Yapılan araştırmalarda iki farklı sonuç görülmektedir. Bazı araştırmalar üstün yetenekli çocuğun kardeşiyle ilişkisini olumsuz olarak sunarken bazıların da ise sonuç daha olumlu olarak gözükmektedir. Bu araştırmada anne ve babaya göre üstün yetenekli çocuklarının kardeşleriyle olan ilişkisi değerlendirilmiştir. 75 üstün yetenekli çocuğun ebeveynine uygulanan Schaeffer kardeş davranışı değerlendirme ölçeği sonuçlarına göre üstün yetenekli çocukların kardeşleriyle olumlu bir ilişkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli çocuk, kardeş ilişkileri, aile

ABSTRACT

Inclusion of a new child in a family influences family system and sibling relations. Gifted children have different characteristics than normal children. Being gifted, feeling different from others, feeling different in the family or being treated different by family members may effect sibling relations. In studies, two different results were presented. Some studies showed that gifted child have negative sibling relations, on the other hand in some studies showed the opposite. In this study, sibling relations of the gifted children according to their mothers and fathers was studied. According to results of Schaeffer sibling behavior evaluation inventory which was answered by parents of 75 gifted children, it is found that gifted children have positive relations with their siblings.

Keywords: Gifted child, sibling relations, parents

GİRİŞ

Kardeş ilişkileri en küçük kardeşin doğumundan yaşamın sonuna kadar devam eden, diğer ilişkilerden daha uzun süren bir ilişki olarak tanımlanmaktadır. Piaget ve Anna Freud ahlaki yargılamada ve sosyal algılamada kardeşlerin önemini vurgulamışlardır (Dunn, 1985). Kendi kimliklerini oluşturma aşamasında kardeşler sürekli birbirlerini kıyaslarlar (Bank&Khan, 1982).

Farklı bir çocuğun aileye katılımı aile içi ilişkileri etkilediği gibi kardeş ilişkilerini de etkilemekte, ailenin dengesini değiştirmekte ve tekrar bu dengeyi kurmak için aile üyelerini zorlamaktadır. Üstün yetenekli bir çocuğa sahip olmak aile sistemi üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. (Cornell, 1984; Ross, 1979). Üstün yetenekli çocuklar daha fazla talep, daha az uyku ve daha fazla merakla ailenin zaman ve enerjisini almaktadır (Clark, 1992). Üstün yetenekli olma, diğerlerinden farklı hissetme, aile içinde farklı hissetme ya da aile üyeleri

tarafından farklı muamele görme gibi durumlar kardeş ilişkilerini etkiler (Ross, 1977). Üstün yetenekli bireyin kendine güveni, kararlılığı ve bağımsızlığı, ebeveynlerinin favorisi olmasına ve kardeşlerinin kıskanmasına neden olabilir (Grenier, 1983). Peterson (1977) üstün yetenekli çocuğun olduğu ailelerde kardeş rekabetinin ve yarışının arttığını bulmuştur. Bir ailede bir çocuğun üstün yetenekli olarak etiketlenmesi diğer kardeşlerle ilişki dinamiğini değiştirmektedir. Araştırmalar bir çocuğu üstün yetenekli olarak etiketlenmenin diğer kardeşler üzerinde olumsuz etkiye yol açtığını göstermektedir (Colangelo & Brower, 1987; Cornell & Grossberg, 1986). Shore ve Kanevsky (1993), üstün yetenekli çocukların özel bilişsel becerilerinin, üstün yetenekli olmayan kardeşleriyle olan ilişkilerinde sorun yaşanmasına sebep olabileceğini belirtmiştir. Tuttle & Cornell (1993), üstün yetenekli kardeşlerin, üstün yetenekli olmayan kardeşlere nazaran, kardeş ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini savunmuştur. Cornell (1984), üstün yetenekli çocukların, üstün yetenekli olmayan kardeşlerinin, üstün yetenekli kardeşi olmayan diğer çocuklara göre daha az uyum becerisine sahip olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırmada, Cornell ve Grossberg (1986), kardeşleri üstün yetenekliler programına kabul edilmiş ama kendilerine tanı konulmamış çocukların uyum sorunu yaşamadıklarını bulmuşlardır. Ancak anneleri tarafından daha az üstün yetenekli olarak algılanan çocukların, üstün yetenekliler programında olan kardeşlerine göre daha düşük özsaygı ve daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları bulunmuştur.

Robinson (1999) üstün yetenekli bir çocuğun kardeşi olmanın avantajlı bir durum olabileceğini bulmuştur. Yaşça büyük bir üstün yetenekli kardeşe sahip olmak, küçük kardeşlerin daha az kaygı yaşamalarına yardımcı olur. Chamrad vd. (1995) kardeşlerinin ve annelerinin tepkilerinin üstün yetenekli çocuklara olumlu olduğunu bulmuştur.

Bu araştırmada üstün yetenekli çocuklar ile kardeşleri arasındaki ilişkinin niteliği ebeveynlerin değerlendirmelerine göre incelenecektir. Ebeveynlerin değerlendirmelerine göre üstün yetenekli çocukların kardeşlerine ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca üstün yetenekli çocukların cinsiyetine, anne ve babaya göre, ailedeki kardeş sayısına göre üstün yetenekli çocuk ve kardeşleri arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

YÖNTEM

Betimsel tarama türünde olan bu çalışma, ebeveynlerin değerlendirmelerine göre üstün yetenekli çocukların kardeşlerine ilişkin yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın verileri, İstanbul ilinde üstün yetenekli çocukları özel sınıflarda toplayarak zenginleştirilmiş eğitim veren özel okulların ilgili velilerinden ve üstün yetenekli çocuklara yönelik hafta sonları eğitim veren özel bir merkeze devam eden üstün yetenekli çocukların anne babalarından toplanmıştır. Üstün yetenekli çocukları ile diğer çocukları arasındaki kardeş ilişkisini değerlendirmeleri için 75 üstün yetenekli çocuğu ve kardeşi olan ebeveyne Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği verilmiştir. Ölçek temelde özel gereksinimli çocuklar ve kardeşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için geliştirilmiştir. Fakat ölçek incelendiğinde ölçeğin üstün yetenekli çocuk ve kardeşiyle olan ilişkisini belirlemek için de kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Mc Hale vd. (1986) tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması Aral ve Ahmetoğlu (2004) tarafından yapılmıştır. Yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin beş alt boyutuna ilişkin alfa değeri .77-.90 arasında, test-tekrar test korelasyonları ise .95-.99 arasında bulunmuş ve geçerli-güvenilir bir ölçek olarak kabul edilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçek, nazik olma, birliktelik-ilgili olma, uzak durma-

çekinme, empati, fiziksel saldırganlık olmak üzere beş alt boyutu değerlendirmektedir. Ölçekte yer alan maddelere verilen tepkiler, Hiçbir zaman- Nadiren- Bazen- Sık sık- Her zaman şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekteki her bir bölüm kendi içinde puanlanmaktadır. Her bir bölümden alınan yüksek puanlar, o bölüme ilişkin özelliklerin arttığını göstermektedir.

Ayrıca araştırmacılar tarafından ailenin sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik bir anket hazırlanmış ve ölçek ile birlikte verilmiştir. Ölçek ve anket bir zarf içinde aileye teslim edilmiş aileden evde doldurarak ertesi gün getirmeleri istenmiş. Aileler doldurdukları ölçek ve anketi yine zarf içinde araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Veriler betimsel olarak incelenmiştir. Ayrıca alt boyutlara göre gruplar arasında farklılıkları incelemek için gerekli istatistikî analizler yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 75 ebeveynin öncelikle sosyo demografik özellikleri tablolar vasıtasıyla gösterilmiş ve daha sonra da alt boyutlar arasında gruplara göre ortalamalar farkı araştırılmış ve yapılan istatistiki analizler tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 1. Ölçeği Dolduran Anne/Baba için Frekans ve Yüzde Değerleri

Dolduran	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Baba	19	25,3	25,3	25,3
Anne	56	74,7	74,7	100,0
Toplam	75	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, ölçeğin dolduranların 19'u (%25,3) baba; 56'sı (%74,7) ise annedir.

Tablo 2. Cinsiyet için Frekans ve Yüzde Değerleri

Dolduran	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
Kız	38	50,7	50,7	50,7
Erkek	37	49,3	49,3	100,0
Toplam	75	100,0	100,0	

Tabloda da görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların 38'i (%50,7) kız; 37'si (%49,3) erkektir.

Tablo 3. Kardeş Sayısı için Frekans ve Yüzde Değerleri

Dolduran	f	%	Geçerli %	Yığılmalı %
1 kardeş	30	40,0	40,0	40,0
2 ve daha fazla kardeş	45	60,0	60,0	100,0
Toplam	75	100,0	100,0	

Araştırmadaki üstün yetenekli çocukların 30'unun 1 kardeşi, 45'inin ise iki veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 4. Ailelerin Alt Ölçek Değerlendirme Tablosu

	N	Soru Sayısı	Öçeklerin Max.-Min. Puanları	Alınan Max.-Min. Puanları	$\overline{X}$	Sd
Nazik olma	75	9	45-9	43-17	31,1	5,41
Uzak durma	75	6	30-6	22-6	8,9	2,89
Birliktelik	75	7	35-7	33-15	25,3	4,62
Empati	75	5	25-5	25-11	20,5	3,58
Fiziksel Saldırgan	75	3	15-3	12-3	5,2	2,49

Tabloda ailelerin ölçeğe verdikleri cevaplara göre üstün yetenekli çocuklarının kardeşlerine karşı tutumu görülmektedir. Tabloya göre üstün yetenekli çocukların Nazik Olma, Birliktelik ve Empati alt boyutlarında yüksek ortalamaya sahiptirler. Buna göre ailelerine göre üstün yetenekli çocuklar kardeşlerine karşı olumlu bir tutum içerisindedirler.

Tablo 5. Ölçeğin Puanlarının Üstün Çocuğun Cinsiyeti Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Cinsiyet	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**sd**	***t***	**p**
Fiziksel saldırganlık	Kız	38	5,13	2,55	73	-,520	,64
	Erkek	37	5,43	2,44			
Empati	Kız	38	20,94	3,46	73	1,047	,29
	Erkek	37	20,08	3,69			
Birliktelik	Kız	38	26,13	4,69	73	1,580	,11
	Erkek	37	24,45	4,46			
Uzak durma	Kız	38	9,18	3,31	73	,597	,55
	Erkek	37	8,78	2,40			
Nazik olma	Kız	38	31,81	5,18	73	1,152	,25
	Erkek	37	30,37	5,61			

Tabloda görüldüğü gibi, örneklemi oluşturan üstün yetenekli çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 6. Ölçeği Anne veya Babanın Doldurmasına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Anne/Baba	**N**	**S.O.**	**S.T.**	**U**	**Z**	**p**
Fiziksel saldırganlık	Baba	19	34,89	663,00	473,000	-,743	,458
	Anne	56	39,05	2187,00			
Empati	Baba	19	30,76	584,50	394,500	-1,685	,092
	Anne	56	40,46	2265,50			
Birliktelik	Baba	19	32,71	621,50	431,500	-1,228	,219
	Anne	56	39,79	2228,50			
Uzak durma	Baba	19	45,87	871,50	382,500	-1,853	,064
	Anne	56	35,33	1978,50			
Nazik olma	Baba	19	39,76	755,50	498,500	-,409	,682
	Anne	56	37,40	2094,50			

Tablo görüldüğü gibi, üstün yetenekli çocukların kardeşlerine karşı tutumunun anne veya babaya göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Tablo 7. Ölçeğin Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Alt ölçekler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	sd	*t*	p
Fiziksel saldırganlık	1 kardeş	30	4,40	1,88	73	-2,593	,011
	2 veya daha fazla	45	5,86	2,68			
Empati	1 kardeş	30	21,86	2,59	73	2,774	,007
	2 veya daha fazla	45	19,62	3,88			
Birliktelik	1 kardeş	30	26,86	3,84	73	2,463	,016
	2 veya daha fazla	45	24,26	4,84			
Uzak durma	1 kardeş	30	8,36	2,02	73	-1,529	,130
	2 veya daha fazla	45	9,40	3,30			
Nazik olma	1 kardeş	30	32,80	4,55	73	2,273	,020
	2 veya daha fazla	45	29,97	5,69			

Tabloda görüldüğü gibi, üstün yetenekli öğrencilerin kardeş sayısına göre aldıkları puanların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız grup t testi sonucunda, Fiziksel saldırganlık ($p<.05$), Empati ($p<.01$), Birliktelik ($p<.05$), Nazik olma ($p<.05$) alt boyutların grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Fakat uzak durma alt boyutunda herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. 1 kardeşi olan üstün yetenekli çocukların puanları daha fazla kardeşi olan üstün yetenekli çocukları puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma, üstün yetenekli çocuk ve kardeşleri arasındaki ilişkinin olumsuz olduğunu ortaya koyan araştırmaların tersine üstün yetenekli çocuk ve kardeşi arasındaki ilişkinin pozitif olduğunu ortaya koymuştur. Robinson (1999) üstün yetenekli bir çocuğun kardeşi olmanın avantajlı bir durum olabileceğini bulmuştur. Genellikle ebeveynleri tarafından iyi davrandıkları, sosyal yeterliliğe sahip oldukları ve daha az davranış problemi gösterdikleri düşünülmektedir.Yapılan araştırma sonuçlarına paralel olarak Chamrad vd. (1995) kardeşlerin ve üstün yetenekli çocukların annelerinin tepkilerinin olumlu olduğunu bulmuştur. Üstün yetenekli çocuğun yüksek zihinsel becerileri ona sosyal görevlerde ve kardeş ilişkilerinde yardım edebilir ve bu durumda kardeşlerin ilişkilerinde olumlu algılamalarıyla yol açabilir. Ayrıca Terman (Terman & Oden, 1947) tarafından yapılan boylamsal araştırmalarda, üstün yetenekli çocukların, normal çocuklara göre daha sağlıklı, duygusal olarak daha istikrarlı oldukları ve okul hayatında sosyal uyumlarının diğerlerine göre daha iyi olduğu bulunmuştur. Sosyal uyumlarının daha iyi olması kardeş ilişkilerini de olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Aile içindeki dinamik kardeş ilişkilerini de etkileyebilmektedir. Araştırmalar, çoğu durumda, üstün yetenekli çocukların ailelerinin, sağlıklı aile bağlarını, yüksek psikolojik uyum ve olumlu baş etme becerilerini sürdürdüklerini göstermektedir (Mathews, West, & Hosie, 1986; Silverman, 1993). Bununla paralel olarak anne ve babanın değerlendirmeleri arasında farklılığın olmaması da bu durumla açıklanabilir.

Ailedeki çocuk sayısı da kardeş ilişkilerinde etkili olan arasındadır. Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturan üstün yetenekli çocukların % 40' ının tek kardeşe ve %60'nın ise 2 veya daha fazla kardeşi sahip olduğu dikkat çekmektedir. Tek kardeşi olan çocuklar doğal olarak iki ve daha fazla kardeşi olan çocuklara göre birbirleriyle etkileşimleri daha fazla olacaktır. Ayrıca birbirinin sorumluluğunu da üstlenmek durumunda kalmaktadırlar. Ayrıca ailenin de çocuk sayısının az olmasında dolayı iki çocuğuna daha fazla nitelikle zaman ayıracağı düşünüldüğünde tek kardeşi olan üstün yetenekli çocukların daha fazla kardeşi olan üstün yetenekli çocuklara göre kardeşiyle ilişkisinin daha pozitif olması daha iyi anlaşılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının daha iyi yorumlanabilmesi için çalışmasının daha geniş ve çeşitli örneklem grubuyla yapılması gerekmektedir. Ayrıca kardeşler arasındaki ilişki etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Aile içindeki uyum, ailelerin çocuklarına karşı tutumu, çocuklar arasındaki yaş farkı, çocukların büyüklük ve küçüklük durumu gibi değişkenler de ele alınarak kardeşler arasındaki ilişki değerlendirilmelidir. Bununla birlikte doğrudan üstün yetenekli çocuktan bu konuyla ilgili veriler alınmalıdır. Kardeş ilişkilerinin nitel bir çalışmayla değerlendirilmesi de alana katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Ahmetoğlu E, Aral N (2008), Schaeffer kardeş davranışı değerlendirme ölçeğinin Türkçe uyarlaması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), 379-388

Bank, S. P., & Kahn, M. D. (1982). The sibling bond. New York: Basic Books.

Chamrad, D.L, Robinson, N.M., & Janos, P.M. (1995). Consequences of Having a Gifted Sibling: Myths and Realities. Gifted Child Quarterly, 39(3), 135-145.

Clark, C. (1992). Growing up gifted (4th ed.). New York: Macmillan.

Colangelo, N., & Brower, P. (1987). Labeling gifted youngsters: Long-term impact on families. Gifted Child Quarterly, 31, 75-78

Cornell, D. G. (1984). Families of gifted children. Arbor, MI: Umi Research Press.

Cornell, D. G., & Grossberg, I. W. (1986). Siblings of children in gifted programs. Journal for the Education of the Gifted, 9, 252-264.

Cornell, D.G. (1989). Child adjustment and parent use of the term "gifted." Gifted Child Quarterly, 33, 59-64.

Diana L. Chamrad, Nancy M. Robinson and Paul M. Janos (1995)Consequences of Having a Gifted Sibling: Myths and Realities. Gifted Child Quarterly; 39; 135

Dunn, J. (1985). Sisters and brothers. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grenier, M. E. (1983). Gifted children and their siblings. Unpublished master's thesis. McGill University. Montreal.

Mathews, F.N., West, J.D., & Hosie, T.W. (1986). Understanding families of academically gifted children. Roeper Review, 9, 40-52.

Peterson, D.C. (1977). The heterogeneously gifted family. Gifted Child Quarterly. 21, 396-411.

Robinson, N.M. (2002). Introduction. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, & S. M. Moon (Eds.) The Social and Emotional Development of Gifted Children. Waco, Texas: Prufrock Press, Inc.

Ross, A. O. (1979) The gifted child in the family. In N. Colangelo & R. T. Zaffrann (Eds.), New voices in counseling the gifted (pp. 402-407). Dubuque. IO: Kendall/Hunt.

Shore, B. M. & Kanevsky, L.S. (1993). Thinking processes: being and becoming gifted. In K.A. Heller, F. J. Munks & A. H. Passow (eds). International handbook of research and development of giftedness and talent (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.

Silverman, L. K. (1993). Counseling families. In L.K. Silverman (Ed.) Counseling the gifted and talented (pp. 151-178). Denver, CO: Love.

Tuttle, D., & Cornell, D. (1993). Maternal labeling of gifted children: Effects on the sibling relationship. Exceptional Children, 59(5), 402-410.

Terman, L. M. & Oden, M. H. (1947). Genetic studies of genius. vol. 4: The Gifted Child Grows Up: Twenty-five years' follow-up of a superior group. Stanford UP, Stanford CA.

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞINA YÖNELİK TUTUMLARI -KÜTAHYA İLİ ÖRNEĞİ-

THE ATTİTUDES OF GİFTED CHİLDREN TOWARD READİNG HABİTS -KÜTAHYA CASE-

Sinan KORUÇ** M. Kemal PİŞKİNER* Oktay YILDIRIM*

**MEB, Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezi, KÜTAHYA*

***MEB, Fatih Ortaokulu, KÜTAHYA*

sinankoruc@gmail.com

mkemalpiskiner@hotmail.com

oktayyildirim64@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, sınıf seviyesi, süreli yayın takip etme değişkenleri açısından belirlemektir. Araştırmanın örneklemini 2012/2013 eğitim-öğretim yılında Kütahya Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezinde devam eden 34 kız, 40 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 21 olumlu, 9 olumsuz maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88'dir. Bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmek mümkündür. Araştırma sonucunda özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeyinin yüksek seviyede olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenekli, Okuma Alışkanlığı, Kitap

ABSTARCT

The aim of this study was to investigate the attitudes of gifted children toward reading habits according to their gender, grade level and subscription of periodicals. The study sample consisted of 34 female and 40 male students attending at Gazi Kemal Science and Art Center for Gifted Children in 2012-2013 academic year. A scale developed by Gomleksiz (2004) was used to measure attitudes toward reading. The scale consists of 21positive items and 9 negative items and the cronbach alfa was .88. According to these results, this scale is reliable. Results indicate that the attitude level of gifted and talented children toward reading habits is high.

Key Words : Gifted and Talented, Reading Habit, Book

GİRİŞ

Eğitim-öğretim sürecinde verimin, işlevselliğin, gelişimin arttırılması ve yeni politikalar üretilebilmesi için yapılan çalışmalar içinde tutumlara yönelik çalışmalar her geçen gün sayıca artmaktadır. Tutum tanımına araştırmacılar tarafından değişik tanımlar yapılmıştır. Ballachey tutumun, herhangi bir sosyal varlığa karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmeler ve duygularla bu varlığın lehinde ya da aleyhindeki yönelimlerden oluştuğunu belirtmektedir. Smith'e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli biçimde oluşturan bir eğilimdir. (Özbay vd., 2008)

Tutumların varlıkları ve boyutları ancak etkiledikleri davranışlar gözlemlenerek anlaşılabilmektedir. Bu nedenle tutumlar ile davranışlar arasında paralel bir ilişkiden söz etmek mümkündür (İnceoğlu, 2004, Özbay vd.,

2008). Tutumların ölçülebilmesi için, tutumun varlığının araştırılması, bilinmesi ve bireyin davranışlarının gözlenmesi gerekmektedir. Çünkü tutum, davranışın gerisinde bulunan zihinsel bir hazırlık olduğundan doğrudan değil dolaylı yoldan yani bireyin tutum maddelerine verdiği cevaplara bakılarak ölçülebilir (Silah, 2000, Özbay vd., 2008).

İyi bir okuyucu olma ve iyi okuma eğitim performansının ilerilere taşınması açısından önemlidir. Bu noktada okuma alışkanlığına yönelik tutumların ölçülmesi önem kazanmaktadır. Bircan ve Tekin (1989: 395), okuma alışkanlığını "okumayı ihtiyaç hâline getirme, yaşamın bir parçası olarak görme" şeklinde tanımlamaktadırlar. Okuma alışkanlığı kişinin bir gereksinim olarak algılaması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli biçimde gerçekleştirmesidir (Gönen vd. 2004: 8; Saracaloğlu vd., 2003: 150, Özbay vd., 2008).

Okuma öğrencilerin; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına da yardımcı olur (MEB, 2006). Okumanın hayat boyu bir öğrenme kaynağı olarak kullanılması (Tekin, 1980), okumanın bir alışkanlık olarak yerleşmesini de sağlar. Bireyler okuma alışkanlığı ile pek çok zihinsel beceriyi geliştirme ve öğrenme alanlarının kapısını açma imkânını da yakalamış olur. (Balcı, 2009)

Okuma, kişinin hayal gücünü geliştiren, yeni ufuklar açan önemli bir enstrümandır. Bununla birlikte okuma öğrenme başta olmak üzere dil gelişimi, hitabet ve yazma becerileri üzerinde de oldukça etkilidir. Günümüzde önemli bir öğrenme modeli olan "Yaşam Boyu Öğrenme"nin de önemli bir parçası olan okuma, kişiyi sürekli yenileyerek, bilgi ihtiyacının karşılanmasına da katkıda bulunacaktır.

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ilk ve ortaokul seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada Kütahya ili merkez ilçede bulunan Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezine 2012/2013 eğitim öğretim yılında devam eden 34 kız, 40 erkek öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırma bulguları, örneklemin veri toplama araçlarına verdiği bilgilerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması

Demografik Bilgi Formu: Araştırmada Bilim Sanat Merkezi öğrencileri hakkında bilgi edinmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Bilgi formunda öğrencilere; cinsiyet, sınıf seviyesi, süreli yayınları takip etme durumu, bir ayda okuduğu kitap sayısı, kitap türü ve okumayı en çok sevdikleri tür, soruları sorulmuştur.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği: Verilen toplanması aşamasında Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 21 olumlu, 9

olumsuz maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88'dir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,36 ila 0,63 arasında değişmektedir. Ölçeğin KMO değeri .83, Bartlett testi ise 2201,200'dür.

Faktör analizi sonucu tek boyutta toplanan maddelerin alt boyutlarını ifade eden faktörlerin güvenilirlik katsayıları .70 ile .79 arasında değişmektedir. 30 maddeden oluşan tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 150 en düşük puan 30'dur.

Ölçeğin alt boyutlarını; Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, İstek, Etki ve Yarar oluşturmaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS-16 programı kullanılmıştır. Demografik özelliklere ait verilerde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğine ait verilerinin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar için t Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Tutum ölçeğindeki her bir madde için verilen cevaplar;

"Tamamen katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kısmen Katılıyorum=3, Katılmıyorum=2, Hiç Katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmış, veriler girildikten sonra olumsuz maddelerdeki puanlar "Tamamen katılıyorum=1, Katılıyorum=2, Kısmen Katılıyorum=3, Katılmıyorum=4, Hiç Katılmıyorum=5" olarak değiştirilmiştir.

Sonuçlar yorumlanırken maddelere katılma dereceleri;

n-1/3=1,33 formülü ile hesaplanarak,

1,00 -2,33 düşük

2,34-3,67 orta

3,68-5,00 yüksek, şeklinde yorumlanmıştır.

Olumsuz tutum ifadelerinde ise bu derecelendirme ters şekilde işletilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin demografik bilgileri ve kitap okumaya yönelik tutumlarını açıklayan veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Bazı Sosyo-Demografik Özellikleri (n=74)

Sosyo-Demografik Değişkenler	n	%
Cinsiyet		
Kız	34	45,9
Erkek	40	54,1
Sınıf		
3	20	27
4	36	48,6
5	5	6,8
6	5	6,8
7	7	9,5
8	1	1,4

Tablo 1'e göre öğrencilerin %45,9'unun kız, %54,1'inin erkek olduğu görülmektedir. Sınıf seviyelerine bakacak olursak %48,6'sının 4. sınıf, %27'sinin 3. sınıfa devam ettiği belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Kitap Okuma Durumlarına İlişkin Bazı Bulgular

Değişkenler	n	%
Süreli Yayın Takip Durumu		
Evet	43	58,1
Hayır	31	41,9
Bir Ayda Okunan Kitap Sayısı		
1	4	5,4
2	8	10,8
3 ve üzeri	62	83,8
Kitap Türü		
Roman	36	48,6
Hikaye	22	29,7
Şiir	4	5,4
Gezi	2	2,7
Diğer	10	13,5
Okunan Kitapların Konusu		
Fantastik	9	12,2
Tarihi	9	12,2
Bilim Kurgu	9	12,2
Duygusal	2	2,7
Macera-Polisiye	37	50
Korku	5	6,8
Diğer	3	4,1

Öğrencilerin %58,1'inin süreli yayınları takip ettiği, %83,8'inin bir ayda üç ve daha üzeri sayıda kitap okuduğu, okunan kitap türüne bakıldığında %48,6'sının roman okumayı tercih ettiği ve %50'sinin macera-polisiye konulu kitaplar okuduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Sorulara Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
S1	74	1,00	5,00	4,7027	,82312
S2	74	1,00	5,00	4,6486	,83473
S3	74	1,00	5,00	4,7568	,75509
S4	74	3,00	5,00	4,9054	,37632
S5	74	2,00	5,00	4,9189	,39714
S6	74	3,00	5,00	4,9595	,25851
S7	74	4,00	5,00	4,9054	,29465
S8	74	1,00	5,00	4,4459	1,03556
S9	74	1,00	5,00	2,8514	1,61060
S10	74	3,00	5,00	4,7027	,56689
S11	74	1,00	5,00	4,6757	,79568
S12	74	1,00	5,00	4,1622	1,19390
S13	74	1,00	5,00	4,0946	1,25151
S14	74	1,00	5,00	4,1351	1,03797

S15	74	1,00	5,00	4,5811	,87596
S16	74	1,00	5,00	3,3919	1,26943
S17	74	1,00	5,00	4,5270	,96831
S18	74	2,00	5,00	4,7432	,64236
S19	74	3,00	5,00	4,8919	,35375
S20	74	1,00	5,00	3,6757	1,18331
S21	74	2,00	5,00	4,7703	,63131
S22	74	2,00	5,00	4,7297	,58044
S23	74	2,00	5,00	4,6351	,73231
S24	74	1,00	5,00	4,6622	,72673
S25	74	1,00	5,00	4,5811	,82772
S26	74	2,00	5,00	4,5676	,72303
S27	74	1,00	5,00	4,0270	1,31350
S28	74	3,00	5,00	4,5946	,68083
S29	74	1,00	5,00	4,6351	,91523
S30	74	1,00	5,00	4,7432	,68368

Öğrencilerin olumsuz tutum maddeleri olan 1,2,3,4,5,6,7ve 13'e katılmama durumlarının yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Yine olumsuz tutum ifadesi olan 9 soruya ise orta düzeyde katıldıklarını söyleyebiliriz.

Olumlu maddeler için de 16 ve 20. maddeler haricinde öğrencilerin tutum maddelerine yüksek düzeyde katıldıklarını görmekteyiz.

16 ve 20. maddelere baktığımızda bu maddelerin Türk ve dünya klasiklerinin sevilmesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin klasikleri orta düzeyde (severek okumadıklarını) okuduklarını söyleyebiliriz.

Tablo 4. Boyutların Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	sd	p
Sevgi	Kız	34	4,5126	,54155	,613
	Erkek	40	4,3179	,43582	
Alışkanlık	Kız	34	4,5956	,46063	,991
	Erkek	40	4,5688	,42738	
Gereklilik	Kız	34	3,9926	,50183	0,16
	Erkek	40	4,2500	,66986	
İstek	Kız	34	4,5980	,49767	,030
	Erkek	40	4,4167	,74631	
Etki	Kız	34	4,5662	,58163	,602
	Erkek	40	4,4375	,57387	
Yarar	Kız	34	4,7353	,42725	0,70
	Erkek	40	4,6312	,48615	

$p<0,05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin, Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeğinin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarının arasında öğrencilerin cinsiyetine göre gereklilik ve istek

boyutlarında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık görülmemektedir.

Gereklilik boyutunda erkek öğrencilerin; istek boyutunda ise kız öğrencilerin daha yüksek tutum değerlerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Boyutların Öğrencilerin Sınıflarına Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Düzeyi	N	X	sd	p
Sevgi	İlkokul	56	4,4592	,36316	,014
	Ortaokul	18	4,2460	,76352	
Alışkanlık	İlkokul	56	4,6250	,40732	,541
	Ortaokul	18	4,4444	,51845	
Gereklilik	İlkokul	56	4,1830	,59447	,822
	Ortaokul	18	3,9722	,64105	
İstek	İlkokul	56	4,5774	,61131	,342
	Ortaokul	18	4,2593	,70993	
Etki	İlkokul	56	4,5045	,54667	,730
	Ortaokul	18	4,4722	,68001	
Yarar	İlkokul	56	4,6942	,43947	,907
	Ortaokul	18	4,6319	,52941	

Tabloyu incelediğimizde öğrencilerin sınıf seviyelerine göre ölçekten elde ettikleri ortalama puanların arasında sadece sevgi alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bu boyutta ilkokula devam eden öğrencilerin ortaokula devam eden öğrencilere göre daha yüksek tutum değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Buradan hareketle ilkokul öğrencilerinin kitap okumayı daha çok sevdiğini söylememiz mümkündür.

Tablo 6. Boyutların Öğrencilerin Süreli yayın Takip Etme Durumlarına Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Süreli Yayın Takip Etme	N	X	sd	p
Sevgi	Evet	43	4,4884	,37048	,100
	Hayır	31	4,2949	,61493	
Alışkanlık	Evet	43	4,6512	,38630	,173
	Hayır	31	4,4839	,49554	
Gereklilik	Evet	43	4,0756	,62568	,600
	Hayır	31	4,2097	,58487	
İstek	Evet	43	4,4961	,67992	,509
	Hayır	31	4,5054	,60779	
Etki	Evet	43	4,5116	,56944	,396
	Hayır	31	4,4758	,59636	
Yarar	Evet	43	4,6744	,46141	,693
	Hayır	31	4,6855	,46533	

Öğrencilerin süreli yayın takip etme durumlarına ilişkin veriler incelendiğinde bu durumun ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Boyutların Öğrencilerin Bir Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okunan Kitap Sayısı	N	X	sd	p
Sevgi	1-2	12	4,1190	,83707	,010
	3 ve Üzeri	62	4,4631	,38165	
Alışkanlık	1-2	12	4,3750	,59829	,116
	3 ve Üzeri	62	4,6210	,39656	
Gereklilik	1-2	12	3,9167	,69359	,405
	3 ve Üzeri	62	4,1734	,58777	
İstek	1-2	12	4,1389	,71715	,247
	3 ve Üzeri	62	4,5699	,61371	
Etki	1-2	12	4,3125	,81272	,326
	3 ve Üzeri	62	4,5323	,52104	
Yarar	1-2	12	4,4792	,61430	,141
	3 ve Üzeri	62	4,7177	,41915	

Tablo 7'ye baktığımızda ayda 1-2 kitap okuyan öğrencilerle 3 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin sevgi alt boyutundan aldıkları tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Bir ayda 3 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin 1-2 kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek tutum puanları aldıkları görülmektedir. Bu da beklenen bir sonuçtur. Kişi okumayı ne kadar çok seviyorsa o kadar fazla okumaya vakit ayırıp, daha fazla kitap okuyacaktır.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bir Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmaya katılan öğrencilerin;

- Öğrencilerin % 58'inin süreli yayınları takip ettikleri,
- Öğrencilerin%84'ünün bir ayda 3 ve üzeri sayıda kitap okudukları,
- En çok tercih edilen kitap türünün roman ve ikinci sırada da hikaye olduğu,
- Türk ve dünya klasiklerinin okunmak için çok fazla tercih edilmedikleri,
- Okumanın öneminin yeterince kavranmadığı düşüncesindeyim tutum maddesine orta düzeyde katıldıkları,
- Cinsiyetin gereklilik ve isteğe yönelik tutumları etkilediği,
- İlkokul düzeyindeki öğrencilerin kitap okumayı ortaokul öğrencilerine göre daha fazla sevdiği,
- Daha çok kitap okuyan öğrencilerin okumayı daha az kitap okuyanlara oranla daha çok sevdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını daha da arttıracak okuma etkinliklerinin düzenlenmesi, kurumda kitap tanıtımı için özel bir pano hazırlanması, merkez/okul kütüphanesinden öğrencilerin daha fazla yararlanmasına olanak sağlanması, velilerle iletişime geçilerek evlerde de ailenin tüm bireylerinin katıldığı okuma saati ayarlanması, mümkünse günlük gazete takip edilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Bircan, İ., Tekin, M. (1989). "Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu Ve Çözüm Yolları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 22 (1), 393-410.

Balcı, A., (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları, Mustafa Kemal Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (11), 265-300

Esgin, A., Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Popüler Bilim, 25 (175):19-20.

Gömleksiz, M.N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2), 185-195.

Gönen, M., Çelebi-Öncü, E., Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi, Millî Eğitim, (164), 7-35.

İnceoğlu, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim. Ankara: Elips Kitap Kesit Tanıtım. Ltd. Şti, 151.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu 86,7,8. Sınıflar), Ankara, Devlet Kitapları Müdürlüğü, 6

Özay, M., Bağcı, H., Uyar, Y., (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, İnönü Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 117-136

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt N, & Serin O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler, Eğitim Araştırmaları, 4, (12), 149–157.

Silah, M. (2000). Sosyal Psikoloji (Davranış Bilimi). Ankara: Gazi Kitabevi

Tekin, H. (1980). Okuduğunu Anlama Gücü ile Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretim. Ankara: Mars Matbaası, 18

ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ANNE BABA TUTUMLARI

PARENTAL ATTITUDES OF GIFTED CHILDREN

Sinan KORUÇ** M. Kemal PİŞKİNER* Oktay YILDIRIM*

**MEB, Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezi, KÜTAHYA*

***MEB, Fatih Ortaokulu, KÜTAHYA*

sinankoruc@gmail.com

mkemalpiskiner@hotmail.com

oktayyildirim64@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli çocukların anne baba tutumlarının sınıf, anne-baba eğitimi, ekonomik durum ve ikamet edilen yer değişkenleri açısından belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2011/2012 eğitim öğretim yılında BİLSEM'e devam eden 32 kız 24 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Pişkiner ve Yıldırım(2012) tarafından geliştirilen "Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutumları" ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .85'dir. Ölçek Farkındalık, Amaçlara Ulaşmada Rehberlik ve Duyarlılık alt boyutlarından oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre özel yetenekli öğrencilerin anne baba tutumlarının genelde olumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli, BİLSEM, Anne-Baba Tutumları

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the parentel attitudes of gifted children with some demographic variables; grade,educational level of parents, parental income and place of residence. The sample of the research consist of 32 female and 24 male gifted students attending to BİLSEM in Kütahya during 2011-2012 academic year."Parental Attitudes of Gifted Children Scale" ,a self-assessment tool specially developed for the purpose of the study by Piskiner and Yildirim (2012) was used.The internal consistency of the scale (Cronbach's alpha) was .85. The scale has three sub scales: Awareness Level, Guidance and Parental Sensitivity. The results indicate that the parental attitudes of gifted children are positive.

Key Words: Gifted, BILSEM, Parental Attitudes

GİRİŞ

Tarih boyunca medeniyete yön veren kişilerin hepsinin üstün yeteneğe sahip olan kişiler olduğu düşünülmektedir. Üstün yetenek kavramı nedir o zaman? Bu alanda yapılan çalışmalara bakıldığında üstün zekalı/yetenekli kişiler ve özellikleriyle ilgili pek çok tanım yapılmıştır.

Zeka, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği, alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan bireylerdir. (MEGEP, 2009)

Üstün yeteneklilik (giftedness); bilişsel karmaşıklığın, duygusal hassasiyetin, yüksek hayal gücünün, yoğunlaşmış duyguların birleşerek: 'hayatı farklı bir şekilde tecrübe eden: canlı, hayatı kavrayan, etkin, kapsamlı, anlaşılması zor, hükmeden – heyecan verici şekilde var olan' bir birey yaratmasıdır (Piechowski, 1992).

Günümüzde ülkemizde üstün yeteneklilerin eğitiminde çeşitli kurum ve kuruluşlar rol oynamaktadır. Bunlardan bir tanesi de Milli Eğitim Bakanlığı'na Bilim ve Sanat merkezleridir.

Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin tanılamaları ve merkezlerde eğitime başlamaları "Üstün Yetenekli Bireyler Strateji Ve Uygulama Planı 2013 – 2017" ye göre 4. sınıftan itibaren başlayacaktır. Bilim sanat merkezlerine gelene kadar üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde örgün eğitim kurumları dışında en büyük etken anne babalardır. Ebeveynlerin tutumları da özel yeteneklilerin gelişmesinde son derece önemlidir. 2009 yılında TÜBİTAK ve MEB ortaklığında düzenlenen "Üstün Yetenekliler/Zekalılar" Çalıştayı (Bilsem Modeli) Raporunun, Sorun Tespit Çalışması bölümünde ilk olarak aile kaynaklı sorunlar ele alınmıştır. İlgili raporda aile kaynaklı sorunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Ebeveynlerin, çocuklarının gerçek potansiyellerinin farkında olmamaları, farkında olanların ise ne yapabileceklerini bilmemeleri

- Ebeveynlerin, BİLSEM sisteminden haberdar olmamaları

- Ailenin üstün zeka ve yeteneklilerin özellikleri hakkında bilgisizliği

- Ailelerin çocuklarından her alanda beklentilerinin yüksek olması

- Çocuklarının ilgi ve yeteneklerini dikkate almadan, onlar için hedefleri kendilerinin koymaları, diğer öğrencilerle karşılaştırma yapmaları

- Yeniliklere ve değişime açık olmamaları ve rehberlik yapamamaları nedeniyle çocuklarında yüksek strese ve motivasyon düşüklüğüne neden olmaları

- Ailenin tutum sorunu ve çocuğun sorunlarına çaresiz kaldığı konular

- Aile danışmanlığı olmaması

- Çocuğa karşı ailelerin baskıcı eğitim tutumları

Çocuğun en iyi biçimde gelişebilmesi için ana ve babanın değer sistemleri birbirine uygun olmalıdır. Bunun anlamı, çocuk yetiştirilirken, nelerin verilip nelerin verilmemesi konusunda ana baba arasında büyük görüş ayrılıklarının bulunmaması gerektiğidir. (Ataman, 2004)

Çocuk yetiştirmeyle ilgili yapılan çalışmaların merkezinde Baumrind'in anne-baba tutumlarına yönelik sınıflandırması yer almaktadır. 1970'li yıllarda Baumrind anne-baba tutumlarını sınıflandırmak için okulöncesi dönemdeki çocuklara yönelik ev ortamında yaptığı gözlemler ve laboratuar çalışmalarında; otoriter, demokrat ve izin verici olmak üzere üç çeşit anne-baba tutumu ortaya koymuştur. (Çerik, 2002) Bu öncü çalışmayı takip eden ve geliştiren birçok çalışma ile anne-baba tutumunun çocuklar üzerindeki etkisini açıkça ortaya konulmuştur.

YÖNTEM

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı özel yetenekli çocukların anne baba tutumlarının sınıf, anne-baba eğitimi, ekonomik durum ve ikamet edilen yer değişkenleri açısından belirlenmesidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2011/2012 eğitim öğretim yılında Kütahya Gazi Kemal Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden 32 kız 24 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma bulguları, örneklemin veri toplama araçlarına verdiği bilgilerle sınırlıdır.

Verilerin Toplanması

Demografik Bilgi Formu: Araştırmada Bilim Sanat Merkezi öğrencileri ve aileleri hakkında bilgi edinmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen form kullanılmıştır. Bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, devam ettikleri sınıf düzeyi, okulöncesi eğitim alma durumları, annelerinin öğrenim durumları, babalarının öğrenim durumları, ekonomik durumları ve ikamet ettikleri ilçeler sorulmuştur.

Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutum Ölçeği: Verilen toplanması aşamasında Pişkiner ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen "Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .85'dir. Ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri 0,40 ila 0,84 arasında değişmektedir. Ölçeğin KMO değeri .84, Bartlett testi ise 482,243'dür.

Faktör analizi sonucu tek boyutta toplanan maddelerin alt boyutlarını ifade eden faktörlerin güvenilirlik katsayıları .65 ile .79 arasında değişmektedir. 14 maddeden oluşan tutum ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 70 en düşük puan 14'dur.

Ölçeğin alt boyutlarını; Farkındalık, Amaçlara Ulaşmada Rehberlik ve Duyarlılık oluşturmaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS-16 programı kullanılmıştır. Demografik özelliklere ait verilerde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutum Ölçeği'ne ait verilerinin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar için t Testi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar tablolar halinde verilmiştir. Tutum ölçeğindeki her bir madde için verilen cevaplar;

"Tamamen katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kısmen Katılıyorum=3, Katılmıyorum=2, Hiç Katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmış; sonuçlar yorumlanırken ortalamalar;

n-1/3=1,33 formülü ile hesaplanarak,

1,00 - 2,33 düşük

2,34 – 3,67 orta

3,68 – 5,00 yüksek, şeklinde yorumlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin demografik bilgileri ve anne babalarına yönelik tutumlarını açıklayan veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1 Örnekleme Alınan Öğrencilerle İlgili Bilgilerin Frekens ve Yüsde Değerleri

	F	%
Kız	32	57,1
Erkek	24	42,9

Tablo 1'e bakıldığında örnekleme alınan 56 öğrenciden %57,1'inin kız, %42,9'unun erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Örnekleme Alınan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri İle İlgli Frekans ve Yüzde Değerleri

		F	%
Sınıf	3	1	1,8
	4	20	35,7
	5	17	30,4
	6	9	16,1
	7	6	10,7
	8	3	5,4

Tablo 2'ye bakıldığında örnekleme alınan öğrencilerin %35,7'sinin 4. sınıf, %30,4'ünün 5.sınıf, %16,1'inin 6.sınıf, %10,7'sinin 7.sınıf, %5,4'ünün 8.sınıf ve %1,8'inin de 3. Sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Örnekleme Alınan Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumuyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

	F	%
Evet	49	87,5
Hayır	7	12,5

Bilsem'e devam eden öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumuna bakıldığında %87,5'inin okul öncesi eğitim aldığı, %12,5'inin de almadığı görülmektedir.

Tablo 4 Örnekleme Alınan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		F	%
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	10	17,9
	Ortaokul Mezunu	8	14,3
	Lise Mezunu	12	21,4
	Ön Lisans Mezunu	2	3,6
	Lisans Mezunu	20	35,7
	Lisansüstü Mezunu	4	7,1

Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına bakıldığında; % 35,7'sinin lisans, %21,4'ünün lise, %17,9'unun ilkokul, %14,3'ünün ortaokul, %7,1'inin lisansüstü ve %3,6'sının ön lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Örnekleme Alınan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		F	%
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul Mezunu	2	3,6
	Ortaokul Mezunu	1	1,8
	Lise Mezunu	14	25
	Ön Lisans Mezunu	5	8,9
	Lisans Mezunu	31	55,4
	Lisansüstü Mezunu	3	5,4

Öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında; % 55,4'ünün lisans, %25'inin lise, %8,9'unun ön lisans, %5,4'ünün lisansüstü, %3,6'sının ilkokul ve %1,8'inin ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

Özel yetenekli çocukların anne, babalarının öğrenim durumlarına baktığımızda; annelerin % 46,4'ünün, babaların ise % 69,7'sinin ön lisans ve üstü eğitim aldıkları görülmektedir.

Tablo 6 Örnekleme Alınan Öğrencilerin Gözünden Ekonomik Durumlarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		F	%
Ekonomik Durum	Zengin	4	7,1
	Ortanın Üstü	15	26,8
	Orta Halli	37	66,1
	Ortanın Altı	0	0
	Dar Gelirli	0	0

Tablo 6'ya baktığımızda öğrencilerin gözünden ekonomik olarak, % 66,1'inin orta halli, %26,8'inin ortanın üstü ve % 7,1'inin de zengin oldukları görülmektedir.

Tablo 7 Örnekleme Alınan Öğrencilerin İkamet Ettikleri İlçelere Göre Durumlarıyla İlgili Bilgilerin Frekans ve Yüzde Değerleri

		F	%
İkamet Edilen İlçe	Merkez	39	69,6
	Simav	8	14,3
	Tavşanlı	9	16,1

Tablo 7'ye baktığımızda öğrencilerin, % 69,6'sının merkez ilçede, %16,1'inin Tavşanlı İlçesi'nde ve % 14,3'ünün de Simav İlçesi'nde ikamet ettikleri görülmektedir.

Tablo 8 Öğrencilerin Sorulara Verdiği Yanıtlara İlişkin Bulgular

	Sorular	N	X	sd
1	Özel yetenekli çocuklarla ilgili kitaplar okur, filmler izler.	56	3,0714	1,29133

2	Özel yetenekli çocukların özellikleri hakkında yeterli bilgisi var.	56	4,0357	1,00841
3	BİLSEM'in yeteneklerimi geliştirdiğini düşünür.	56	4,5357	,80824
4	Bana, yapılmaması gerekenleri nedenleriyle birlikte açıklar.	56	4,6429	,74903
5	Günlük olaylarla ilgili anlattıklarımı ilgiyle dinler, yorum yapar.	56	4,3750	,90579
6	Benim her konuda fikrimi almaya özen gösterir.	56	4,3214	,83355
7	Hata yaptığımda uyarır.	56	4,8750	,33371
8	İyi bir iş yaptığımda över.	56	4,1786	1,06356
9	Sorumluluk almam, aldığım sorumluluğu yerine getirmem için uygun ortamı sağlar.	56	4,4286	,84975
10	Yeteneklerimi keşfetmem için yardımcı olur.	56	4,4643	,85204
11	Gelişimime katkıda bulunacak örnek davranışlarda bulunur.	56	4,6964	,60059
12	Derslerimle ilgili yardımcı olur.	56	4,4643	,80824
13	Birlikte vakit geçirmemiz için çaba sarf eder.	56	4,3036	1,14288
14	Değerli biri olduğumu hissettirir.	56	4,3750	,77606

Öğrencilerin tutum cümlelerine ilişkin verdiği yanıtlara baktığımızda 1. Soru hariç diğer sorular için yüksek tutum değerine sahip olduklarını söyleyebiliriz.

İlk soruya baktığımızda öğrencilerin algılarına göre anne babaların kendileriyle ilgili kitap okuma ve film izleme durumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 9 Boyutların Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	sd	p
Farkındalık	Kız	32	4,0938	,66118	,523
	Erkek	24	4,3125	,56533	
Duyarlılık	Kız	32	4,5000	,51806	,859
	Erkek	24	4,5583	,46431	
Mükemmeliyetçilik	Kız	32	4,2500	,71842	,504
	Erkek	24	4,4583	,61237	

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin ölçeğin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında cinsiyetlerine göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Buna rağmen erkek öğrencilerin ebeveynlerinin kız öğrencilerin ebeveynlerine göre daha yüksek tutum değeri elde ettiklerini söyleyebiliriz.

Tablo 10 Boyutların Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Seviyesi	N	X	sd	p
Farkındalık	İlkokul	21	4,5079	,36696	,014
	Ortaokul	35	3,9952	,67336	
Duyarlılık	İlkokul	21	4,5810	,46864	,910
	Ortaokul	35	4,4914	,50954	
Mükemmeliyetçilik	İlkokul	21	4,3016	,80901	,943
	Ortaokul	35	4,3619	,59613	

Tabloya bakıldığında Farkındalık boyutunda ilkokul ve ortaokul öğrencileri arasında istatiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 11 Boyutların Öğrencilerin Anasınıfına Gitme Durumlarına Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Farkındalık	Evet	49	4,1939	,60030	,134
	Hayır	7	4,1429	,84123	
Boyutlar	Anasınıfı Gitme	N	X	sd	p
Duyarlılık	Evet	49	4,5061	,51656	,127
	Hayır	7	4,6571	,25071	
Mükemmeliyetçilik	Evet	49	4,3333	,67700	,777
	Hayır	7	4,3810	,73102	

Öğrencilerin ana sınıfına gitme durumları ile ölçeğin boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Tablo 12 Boyutların Öğrencilerin Anne Eğitimlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Anne Eğitimi	N	X	sd	p
Farkındalık	Lise ve Altı	30	4,1056	,74726	,010
	Önlisans ve Üstü	26	4,2821	,44415	
Duyarlılık	Lise ve Altı	30	4,4867	,55257	,459
	Önlisans ve Üstü	26	4,5692	,41835	
Mükemmeliyetçilik	Lise ve Altı	30	4,2889	,67656	,345
	Önlisans ve Üstü	26	4,3974	,68650	

Farkındalık boyutunda anne eğitimi lise ve altı olanlar ile önlisans ve üstü olanlar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Önlisans ve üstü eğitim almış annelerin özel yetenekli çocuklarına karşı farkındalık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle anne eğitimi arttıkça farkındalık düzeyi artmaktadır, diyebiliriz.

Tablo 13 Boyutların Öğrencilerin Baba Eğitimlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Baba Eğitimi	N	X	sd	p
Farkındalık	Lise ve Altı	16	4,1979	,66449	,803
	Önlisans ve Üstü	40	4,1833	,61879	
Duyarlılık	Lise ve Altı	16	4,6750	,34928	,220
	Önlisans ve Üstü	40	4,4650	,53087	
Mükemmeliyetçilik	Lise ve Altı	16	4,3542	,57695	,671
	Önlisans ve Üstü	40	4,3333	,72008	

Öğrencilerin ölçeğin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında babalarının eğitim durumlarına göre istatiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenememiştir.

Tablo 14 Boyutların Öğrencilerin Baba Eğitimlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Ekonomik Durum	N	X	sd	p
Farkındalık	Orta Halli Üstü	19	4,3421	,42117	,023
	Orta Halli	37	4,1081	,70077	
Duyarlılık	Orta Halli Üstü	19	4,6526	,43636	,751
	Orta Halli	37	4,4595	,51178	
Mükemmeliyetçilik	Orta Halli Üstü	19	4,4211	,62699	,861

	Orta Halli	37	4,2973	,70616	

Öğrencilerin ölçeğin boyutlarından elde ettikleri ortalama puanlarında ekonomik durumlarına göre istatiksel olarak farkındalık boyutunda anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Ekonomik durumu orta halli üstünde olan velilerin farkındalıklarının diğer velilere göre daha fazla olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 15 Boyutların Öğrencilerin İkametlerine Göre Tutumlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

Boyutlar	İkamet	N	X	sd	p
Farkındalık	Merkez İlçe	39	4,1838	,70793	,015
	İlçeler	17	4,1961	,39632	
Duyarlılık	Merkez İlçe	39	4,5179	,50621	,812
	İlçeler	17	4,5412	,47310	
Mükemmeliyetçilik	Merkez İlçe	39	4,4017	,70578	,889
	İlçeler	17	4,1961	,60160	

Tablo 15'e baktığımızda merkez ilçede yaşan öğrencilerle diğer ilçelerde yaşayan öğrencilerin farkındalık boyutuna verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Merkez ilçede yaşayan veliler, diğer ilçelerde yaşayan velilere göre üstün yeteneklilik kavramı ile ilgili farkındalıklarının daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bilim sanat merkezi öğrencilerinin anne babalarının tutumlarını algılamalarına ilişkin yaptığımız çalışmanın sonucunda;

- Öğrencilerin anne babalarının kendileriyle ilgili yeterli düzeyde kitap okuyup film seyrettikleri,
- Anne babaların, hata yaptıklarında çocuklarını uyarma oranının çok yüksek olduğu,
- Erkek öğrencilerin anne babalarının davranışları için aldıkları tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu,
- İlkokul öğrencilerinin anne babalarının davranışlarına verdiği tutum puanlarının ortaokul öğrencilerine göre daha yüksek olduğu,
- Öğrencilerin anasınıfı eğitimi almalarının anne babalarının davranışlarına verdikleri tutum puanlarına etkisi olmadığını,
- Öğrencilere göre annesi önlisans ve üstü eğitim almış olanların üstün yetenekli çocukların yetiştirilmesiyle ilgili farkındalıklarının daha yüksek olduğu,
- Ailelerin ekonomik durumları yükseldikçe farkındalık düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Üstün yetenekli çocukların yetiştirilmesi ve eğitiminde anne babalara eğitim etkinlikleri düzenlenmesi onların çocuklarını daha iyi tanımalarına ve ona göre davranmalarına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda öğrencilerin anne babalarının davranışlarını algıları üzerine anne babalara destek verilmesi bunun için kurumlarda ki rehberlik birimlerinin görevlendirilmesi uygun olacaktır.

KAYNAKLAR:

Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Sorunları. (s. 447 – 461). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. Aileler ve Öğretmenler Üstün Zekâlı Çocuklara Nasıl Yardımcı Olabilir? (s. 467 – 480). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Ataman, A. B. (2008). Üstün Yetenekli Çocuklarda Aile Ortamının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi: İstanbul BİLSEM Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Çerik, Ş. (2002). Ailelerin Gençlere Karşı Tutumları ve Gençlerin Ailelerinin Tutumlarını Algılayışlarına Yönelik Üniversite Gençliği Üzerine Bir Araştırma. Y.T.Ü. İ.İ.B.F. İşletme Bölümü.

Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların) Anne – Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6/1, 127 – 144.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi. "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi – Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar". Ankara.

Piechowski, M. M. (1992). Giftedness for All Seasons: Inner Peace in Time of War. (p. 181) NY: Trillium Press.

Pişkiner M.K., Yıldırım, O. (2012). Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Baba Tutumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması, 3. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi, 14/16 Kasım 2012, Hacettepe Ünv. (Tam metin kitabı henüz basılmamıştır.)

TÜBİTAK. (2009). "Üstün Yetenekliler/Zekalılar" Çalıştayı Bilsem Modeli Raporu. Kocaeli.

DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE ÜSTÜN YETENEKLİLER EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

COMPARISON OF EDUCATION OF GIFTED AND TALENTED STUDENT IN TURKEY AND THE WORLD

Murat AKTAŞ[1], Özlem AKSU[2], Ahmet GÖKMEN[3,] Hakan KURT[4], Gülay EKİCİ[5]

[1]Dr., Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları(*murat.aktas2008@hotmail.com)*

[2]Kazan Mustafa Hakan Güvençer Anadolu Lisesi, Ankara(*ozlem-aksu-@hotmail.com)*

[3]Araş. Gör., Ahmet Gökmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü(ahmetgökmenii@gmail.com)

[4]Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı (kurthakan1@gmail.com)

[5]Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD *(gulayekici@yahoo.com)*

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi veren kurumların tarih süreci içinde amaçlarını, üstün yetenekliler eğitimi veren okulların uyguladıkları programları**nı**, öğretmen ve öğrenci seçimini incelemektir. Ayrıca dünyanın çeşitli ülkelerinde üstün yetenekliler eğitiminin nasıl olduğunu irdeleyip Türkiye ile karşılaştırmasını yapmak amaçlanmıştır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme teknikleri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında incelenen ülkelerin eğitim sistemleri ve üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

Dünyadaki bazı ülkelerde üstün yeteneklilerin eğitimi konusu milli önceliklerden biri haline getirilmiştir. Bu konuya yönelik çalışmalara ABD ve Almanya öncülük etmektedir. Avrupa'da üstün yeteneklilerin eğitimi Amerika'ya oranla daha az deneysel ve daha yavaş gelişmektedir. Son yıllarda Çin, Rusya, İsrail ve ABD'de mucitlik ve yüksek zeka testleri geliştirilmiş, üstün yeteneklilerin eğitimi için özel okullar ve üniversiteler yapılmış ya da görevlendirilmiştir. İtalya, İspanya, Belçika, Fransa ve Portekiz gibi Avrupa ülkelerinde ise üstün yeteneklilerle ilgili araştırma ve uygulamalar oldukça yetersizdir.

Türkiye'de iseCumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak üstün yetenekli öğrencilere dönük faaliyetlerin günümüze kadar ulaştığı görülmüştür. Ankara Fen Lisesi projesi, Bilim ve Sanat Merkezleri uygulaması, TÜBİTAK bursları, Devlet ortaokul ve lise parasız yatılılık sınavları, Öğretmen okulları ve yüksek dereceli öteki meslek kuruluşlarına giriş sınavları, lise ve yüksek öğrenimini bitirenlerin devlet hesabına yabancı ülkelerde ileri öğrenim görebilmelerinin sağlanması, Milli Eğitim Bakanlığının verdiği yüksek öğrenim bursları üstün yeteneklilere dönük uygulamalardandır.

Anahtar Kelimeler: Zeka, üstün yetenek, üstün yetenekliler eğitimi, Türkiye

ABSTRACT

The main objective of this study is to examine the objectives of the institutions in Turkey that provide education to the gifted, the programs implemented by these institutions, and their selection of teachers and students, from historical perspective. In addition to this, it is aimed to examine the education of the gifted in various countries across the world and compare them with those in Turkey. In this study, demonstration, identification, and analysis techniques were used, which are frequently used in comparative education studies. It

was benefited from education systems of the countries that are examined and from the literature on the education of the gifted in the collection of data.

In some countries of the world, the issue of the education of the gifted has been placed among national priorities. The United States and Germany lead the efforts in this area. The education of the gifted in Europe is less experimental and is developing more slowly than in the United States. In recent years in theChina, Russia, Israel and USA, tests for invention and high intelligence have been developed and private schools and universities have been established or assigned for the education of the gifted. As for in European countries like Italy research and practice on the gifted are quite insufficient.

It is observed that the activities for the gifted students, starting from the early years of the Republic, have reached today. Ankara Science High School Project, Application of Science and Arts Centers, TUBITAK scholarships, the exams for free state boarding secondary and high schools, entrance examinations for teacher schools and other professional high-level institutions, provision of education in foreign countries for graduates of high schools and higher schools and scholarships provided by the Ministry of Education for higher education are among the practices regarding the gifted.

Key words: Gifted and talented, intelligence, Gifted Education, Turkey

GİRİŞ

Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimleri amacıyla kurulmuş olan Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'ne göre üstün yeteneklilik tanımı şöyledir: "Üstün veya özel yetenekli çocuk, özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur" (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007).

Üstün yetenek, bireylerin gerek sanat gerekse bilim alanında başarıya ulaşabilmeleri yönünde gerekli faktörlerden biridir. Ancak, üstün yetenekliler öğrenciler arasında önemli bir risk grubu oluşturmaktadır. Üstün yetenek, başarıyı etkileyen diğer faktörlerle uygun şartlarda bir araya geldiğinde, bireyler için önemli bir güç kaynağına dönüşmektedir. Aksi durumda oldukça problemlerin olduğu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin, zihin bakımından var olan yüksek potansiyelleri uygun biçimde yönlendirilip geliştirilebilirse başarılı birer birey olarak öncelikle kendileri, sonra da ülkeleri ve tüm insanlık için önemli hizmetlerde bulunabilirler. Bu bireylerin almaları gereken özel öğretimleri uygun biçimde gerçekleştirilmediğinde ise hem kendileriyle barışık olamadıkları hem de aileleri ve üyesi oldukları toplumda problemli bir grup teşkil edebilecekleri yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de üstün yetenekliler eğitimi veren kurumların tarih süreci içinde amaçlarını, üstün yetenekliler eğitimi veren okulların uyguladıkları programları, öğretmen ve öğrenci seçimini incelemektir. Ayrıca Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Çin, Japonya, Avustralya ve Kanada başta olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde üstün yetenekliler eğitiminin nasıl olduğunu irdeleyip Türkiye ile karşılaştırmasını yapmak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme tekniklerinden faydalanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında incelenen ülkelerin eğitim sistemleri ve üstün yetenekliler eğitimi ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Almanya, Çin, Japonya, Avustralya ve Kanada başta olmak üzere dünyanın çeşitli ülkelerinde üstün yetenekliler eğitiminin nasıl olduğunun irdelenmesi ve Türkiye ile karşılaştırmasına yer verilmiştir.

ABD'de Üstün Yetenekliler Eğitimi

Üstün yetenekliler eğitimi konusunda 1958 yılında çıkarılan özel bir yasayla girişim yapılmıştır. Günümüzde ABD hem federal düzeyde hem de eyaletler düzeyinde üstün yetenekliler eğitiminin en çok tartışıldığı modellerin ve kuramları geliştirildiği, birçok uygulamanın yapıldığı ülkedir. ABD'de ortaokul, lise ya da üniversiteye erken başlama, ders atlatma, sınıf atlatma, kredilendirme, hızlandırma vb. türde birçok uygulama yapılmaktadır. Bu ülkede sadece okullar ve ilgili merkezler değil, bunların yanında ana babaların oluşturduğu destek grupları, çeşitli vakıf ve dernekler üstün yeteneklilere yönelik zenginleştirme programları ve yaz okulları gibi etkinlikler düzenlemektedir (Akarsu, 2001).

ABD'de üstün zekalılara hizmet sunmak üzere Uluslararası Bakalorya, yatılı üstün zekalılar okulları, yetenek havuzu oluşturma ve Matematikte Üstün Yetenekli Gençlerin incelenmesi gibi programlar mevcuttur. ABD'deki bazı üniversitelerde eğitim, araştırma ya da öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim sunan merkezleri bünyelerinde barındırır. Bu programlardan bazıları şunlardır: William & Mary Koleji'ndeki Üstün Zekâlılar Eğitim Merkezi, Connecticut Üniversitesi'ndeki Ortaokul Seviyesinde Araştırma ve Yetenek Gelişimi Yüksekokulları, Purdue Üniversitesi'ndeki Üstün Zekalılar Araştırma Enstitüsü, Washington Üniversitesi'ndeki Yetenekli Gençler Merkezi. Türkiye'nin de içinde yer aldığı Uluslararası Bakalorya programı, pek çok ülkede üstün akademik performans gösteren öğrencilere iki yıllık iddialı bir program sunmaktadır. IB (International Bakalorya) diplomasının uluslararası saygınlığı ve kabul görmüşlüğü vardır. Öğrencilerin, IB diplomasını almaya hak kazanmaları için, merkezi yazılı sınavlardan geçmeleri ve bağımsız bir özgün araştırma raporu sunmaları gerekmektedir. (Akarsu, 2001).

Almanya'da Üstün Yetenekliler Eğitimi

Almanya'da üstün yetenekliler eğitimi üzerine yapılan çalışmalar 20. yüzyılın başına kadar uzanır. ABD ile birlikte II. Dünya Savaşı dönemine kadar bu alanda önde gelen ülkelerden biri Almanya'dır. Üstün yeteneklilere özel bir sınıf 1913 yılında Almanya'da kurulmuş olup, sonraki yıllarda ise bu uygulama ülkenin diğer kentlerinde de gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Yaklaşık 85 yıl önce Almanya'da ileri zekalıların desteklenmesine ilişkin bir dizi yayın ve projeler geliştirilmiştir. Alman Ulusunun Burslar Vakfı adıyla 1925

yılında bir vakıf kurulmuştur. 1918 yılından itibaren Hamburg başta olmak üzere Almanya'nın bazı kentlerinde yetenekli öğrencilerin desteklenmesine yönelik bir program uygulanmıştır (Feger ve Prado, 1998; Akt. Jost, 2006).

Alman Üstün Yetenekli Çocuklar Derneği adıyla 1978 yılında bir dernek kurulmuştur. Almanya'da Avrupa Üstün Yetenekliler Konseyi üstün yeteneklilerin eğitimi alanında etkili çalışmalar yapmaktadır. Bu konsey Alman hükümeti tarafından mali açıdan çok desteklenmekte olup, okul dışı zenginleştirme etkinlikleri düzenlemiştir. Çalışmalarından dolayı bu kuruluş kamuoyunun ilgisini çekmiştir. Almanya'da, 1981'den bu yana etkinliğini sürdüren, seçilmiş üstün yeteneklileri barındıran tek okul, Braunschweig'tadır. Özel vakıflardan ve federal hükümetten destek alan, birçok okulla veya üniversite ile işbirliği yapan çok sayıda araştırma merkezi kurulmuştur(Akarsu, 2001). "Gymnasium" lar da bir tür yetenek seçimine dayalı okullar olmasına rağmen, farklı eğitim uygulayan, genel yetenekte ve spor alanında üstün yeteneklilere büyük oranda yer veren okullar ve fonlarını devletten alarak üniversitelerle işbirliği yaparak çalışan bir üstün yetenekliler eğitimi merkezi de vardır (Akarsu, 2004).

Çin'de Üstün Yetenekliler Eğitimi

Çin'de daha önceki zamanlardaki farklılaştırma yasaklarına rağmen 1973 yılında başlayan ve zaman içinde gelişerek üstün yeteneklilerin sınavla seçilerek ayrı bir eğitime tabi tutuldukları lise ve ortaokul düzeyinde okullar ile üstün yetenekliler hususunda çalışılan bir merkez vardır. Üstün yeteneklilik eğitimine Çin 4 prensip kazandırmıştır. Bunlar (Budak, 2008):

- Üstün yeteneklilik için çoklu yetenek yaklaşımının kabul edilmesi: Bu yetenekler; hayal gücü, edebi yetenek, algılama duyarlılığı, liderlik, orijinallik, hafıza kapasitesi, mantık, okuma hızı gibi zihinsel ve algısal yeteneklerdir.
- En üst seviyedeki üstün yeteneklilerin bile özel eğitimsiz tamamen gelişim gösteremeyeceğinin kabul edilmesidir.
- Konfiçyus'un dediği gibi tüm sosyal sınıfların çocukları için eğitimin gerçekleşmesi gerektiği anda, kapasitelerine göre farklı şekilde eğitilmeleri prensibidir.
- Potansiyel üstün yeteneklilik ve belirgin üstün yeteneklilik gibi çeşitlendirmenin kabul edilmesidir.

Japonya'da Üstün Yetenekliler Eğitimi

Japonya'da Tokugama ailesi yönetimi boyunca, Japon samuraylarının soyundan olan çocuklar diğer öğrencilerden farklı okullara gönderilmekteydi. Üstün yetenek kavramının işleyişi, liderlik yönü, soyluluk durumu ve bireyin askeri kabiliyetleri ile paralellik göstermiştir. Samuray asaletine sahip olan bu çocuklara askerlik sanatı, kompozisyon, tarih, Konfiçyus'un eserleri, ahlaki değerleri, hat sanatı gibi dersler verilmekteydi. Fakir köylü çocuklarına da, tevazu, itaat, sadakat duygusu ve özenle iş yapma konuları öğretiliyordu (Davis ve Rimm, 1994; Şenol, 2011).

Japonya'da eğitim sisteminde 1968 ve 1977 yıllarında reform yapılarak saf bilimden uygulamalı bilime geçilmiştir. Bu yolla 21. yüzyıla uygun yeni bir sisteme geçme hazırlıkları yapılmıştır. Bu sistemde amaçlanan,

ezbere dayalı öğrenmeden arındırılmış araştırmacı, mucit bir zihne sahip soru sormasını bilen ve soru soran, hipotezler oluşturabilen öğrenciler yetiştirmektir. Bunu sağlamak için, eğitim-öğretim sırasında derslerin içeriğine ve hedeflerine yönelik çeşitli cihazlar ve malzemeler kullanılmaktadır. İlk etapta öğrenci önce kitap ile beyin, sonra beyindeki bilgi ile dış dünyadaki gerçek olay arasında ilişki kurmaya çalışmaz yani araya kitap girmez. Önce beyine dış dünya ile temas kurdurulup olayı gördükten sonra kitaba geçilir. Öğrenciler kendilerine ait olan ve evlerinde kullandıkları elektronik cihazları okula getirip açarlar, incelerler ve bozup yaparlar. Bu sayede yaşayarak öğrenme gerçekleştirilir (Aydın, 1994).

Avustralya 'da Üstün Yetenekliler Eğitimi

Avustralya' da üstün yetenekli çocukların eğitimlerine okul öncesi dönemde başlanır. Bu çocuklar 4– 6 yaşlarında bir derecelendirmeye tabi tutulurlar. Bu derecelendirme işlemi sonucunda kişisel yetenekleri tespit edilen çocuklar, dört kişilik sınıflarda 2 yıl boyunca eğitim görürler. Daha sonra 6 yaşından itibaren 3 yıl sürecek olan ikincil öğretim süreci başlar. Bireysel eğitimin baz alındığı bu eğitim programında çocuklar, yeterliliklerine ve yeteneklerine göre mesleki ve eğitsel olarak yönlendirilirler (Evans, 2000; Akt. Aydın, 1994).

Bölge veya eyalet düzeyinde uygulamalar çeşitlilik gösterse de üstün zekalılara yönelik etkinlikler gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Bu faaliyetleri; sınıf ortamında zenginleştirme, Primary Extension and Challlenge programı gibi farklı ilgi alanlarını daha da ileri öğrenmelere götüren programlar, birkaç okuldan gelen çocuklardan türdeş gruplar oluşturma, okul dışında özel ilgi merkezleri; özel üstün yetenekliler okulları kurma ve ek programlar olarak sıralayabiliriz (Akarsu, 2001). Üstün zekalı öğrencilerin ihtiyaçlarının gözlenmesi, ihtiyaç duydukları dış desteğin saptanması ve aile üyeleri ile arasındaki iletişiminin takip edilmesi de bu eğitim kapsamı içindedir (Evans, 2000, Akt. Aydın, 1994, 62). Üniversitelerde öğretmenlere yönelik yüksek lisans, doktora ve sertifika programları sunulmaktadır. Eyalet düzeyinde kurulmuş üstün zekalı çocuklar için programlar hazırlayan vakıflar, dernekler, müzeler, üniversiteler ve araştırma merkezleri mevcuttur. Özellikle bu ülkedeki araştırma merkezlerinde yapılan çalışmalar dünya çapında dikkatleri çekip, yankı uyandırmaktadır (Akarsu, 2001).

Kanada'da Üstün Yetenekliler Eğitimi

Kanada, örgün eğitimle üstün yetenekliler eğitiminin en uyumlu biçimde kaynaştırıldığı, bilimsel verilerle eğitim kuramlarının en yerinde uygulamalarının yapıldığı ülkelerden birisidir. Bu ülkenin özellikle Ontario eyaletinde eğitim yaşantıları kapsam, hız, çeşitlilik ve derinlik bakımından farklılaştırılarak öğrencilere sunulmaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitimine eyalet bütçesinde ciddi mali kaynak ayıran ülkelerin başında Kanada gelmektedir. Üstün yetenekliler programlarına okul düzeyinde katkıda bulunmak üzere öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmektedir. Okullarda programın okula uyumunu sağlamak üzere bir koordinatörlük oluşturulmuştur. Buna bağlı olarak çalışan bir grup öğretmen ile öğrenciler bir yandan bu özel programdan yararlanmakta diğer taraftan da üstün yetenek sergilemedikleri alanlarda yaşıtları ile normal öğretimlerini sürdürmektedir. Okullar ve yerel eğitim otoriteleri ile üniversitede bu alanda çalışan akademisyenlerle beraber çalışmaktadır. Üniversitelere bağlı enstitüler öğretmenlere lisansüstü düzeyde eğitim sunmakta ve üstün yetenekliler alanında uygulamalı ve kuramsal araştırmalar yapılmaktadır (Bilgili, 2004).

İsrail'de Üstün Yetenekliler Eğitimi

Üstün yetenekliler eğitimikonusunun en çok ciddiye alındığı ülkelerden birisi İsrail'dir. Bu ülkede en önemli zenginliğin yetenek olduğu görüşü yaygın olup üstün yetenekliler eğitimi konusu ulusal öncelik olarak görülür (www.gifted.uconn.edu). 1970'li yıllarda Üstün Yetenekliler Müdürlüğü adıyla kurulan ve Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren bu kurum ülkedeki çalışmaları kontrol ve koordine eder. Üstün yeteneklilik İsrail'de her yaşta saptanmaya çalışılır. Öğrenim hayatı sırasında gözden kaçan üstün yetenekliler askerlik eğitimi sırasında yapılan taramalarla belirlenerek uzman kişilerce uygun eğitim verilir (Milgram, 2000; Akt. Akarsu, 2001).

İngiltere'de Üstün Yetenekliler Eğitimi

1989 yılında İngiltere'de ailelerin bir araya gelmesiyle Ulusal Üstün Yetenekliler Derneği kurulmuştur. Müfredat Geliştirme Ulusal Derneği de öğrenme malzemelerinin hazırlanması ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkin olup, üstün yetenekliler eğitimini desteklemektedir (George, 1992; Akt. Akarsu, 2001). Bu ülkede ulusal yarışmalar yapılmakta olup, bu etkinlikler özel fonlarla desteklenmektedir (Dağlıoğlu, 1995).

İngiltere'de özel okullardaki eğitim çok yaygındır. Yedi yaşından itibaren bu okullarda eğitime başlayan çocuklar, lise bitirinceye kadar yatılı olarak eğitimlerini sürdürürler. İngiltere'deki idareci konumundaki kişilerin yaklaşık %80' i bu okullardan mezun olmaktadır (Aydın, 1994). Bu okullara ek olarak, öğrencilerini seçerek alan ve üstün yetenekliler için farklılaştırma ve hızlandırma uygulamaları yapan okullar mevcuttur (Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu, 2004).

İtalya'da Üstün Yetenekliler Eğitimi

İtalya'da üstün yetenekli çocukların tespit ve araştırmasıyla ilgili 1970'li yıllardan itibaren programlar geliştirilmeye başlanmıştır. Üstün yeteneklilerin tespitinde, matematik ve sözel kabiliyetler için iki test, yetenek faktörü için bir test geliştirilmiştir. 11–14 yaş seviyesindekilere uygulanan bu testler sonucunda üç grup testinin ikisinden 90'nın üzerinde puan alanlar seçilerek üstün yetenekli kategorisinde değerlendirilmiştir (Şenol, 2011).

Rusya'da Üstün Yetenekliler Eğitimi

Sovyetler Birliği döneminde 1950'li yılarda Nobel ödülü almış iki bilim adamının kurduğu iki farklı tür okulla üstün yetenekliler eğitimi başlamıştır. Birinci tür okullar yabancı dil, folklor, edebiyat, felsefe ve müzik eğitiminde yoğun faaliyet içindedirler. Sovyet dünyasının sanatta ve bilimde olağanüstü performans sergileyen alanının önderi olan şahsiyetlerin çoğunu yetiştirmiş olan bu okulların en ünlüleri Leningrad Bale Okulu, Stragonov Sanat Okulu ve Gnesin Müzik Okulu'dur. İkinci tür okullar ise bulunduğu bölgenin tüm ortaokul öğrencileri arasından, fizik, kimya, biyoloji, matematik ve informatik dallarından ayrı ayrı seçilen ve lise düzeyinde eğitim alan öğrencilere yöneliktir. Bu okullarda üniversitelerdeki bilim insanları da dersler vermişlerdir. Bu okullar Moskova, Kiev ve Leningrad'daki üniversite yerleşkelerinde kurulmuştur (Akarsu, 2001). Sovyetler Birliği üstün yetenekli çocukların eğitimine verdiği önemin bir sonucu olarak uzaya ilk uzay aracını 1957 yılında fırlatmıştır. Bu tarihten itibaren yaratıcı çocukların ve üstün yeteneklilerin eğitimine daha da önem verilmiş ve üstün zekâlıların eğitiminde gerek eğitim programları, gerek kurumsal, gerekse tanılama boyutlarında hızlı uygulamalara başlamışlardır (Ataman, 1998).

Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitimi

Üstün yetenekliler eğitiminin dünyada sistematik olarak uygulandığı ilk eğitim kurumu, Osmanlı İmparatorluğu döneminde faaliyet gösteren Enderun Mektebi'dir. Bu kurum II. Murat tarafından kurulmuş veasıl gelişimini Fatih Sultan Mehmet zamanında göstermiştir. Enderun, ortalama on-on beş yıl süreli eğitimden sonra devletin ihtiyaç duyduğu üst düzey yöneticileri, sanatçıları ve asker yetiştirmesiyle özel ya da üstün yeteneklilerin eğitiminde öncülüğünü ispatlamıştır. Enderun mektebi de imparatorluğun diğer kurumları gibi 17. yy' dan itibaren bozulmaya başlamıştır. Buna rağmen 19. yy başına kadar bu kurum etkinliğini devam ettirmiştir. Enderun Mektebinin Meşrutiyetin ilanından sonra hiç bir önemi kalmamıştır. 1 Temmuz 1909 tarihinde bir kararname yayınlanarak Enderun kapatılmıştır (Akyüz, 2004; Akkutay, 1984).

Cumhuriyet Döneminde üstün yeteneklilere dönük uygulamalar aşağıdaki gibidir(Enç,1979):

1. 6660 sayılı Müzik, Resim ve Öteki güzel sanatlarda olağan üstü yetenek gösteren çocukların devletçe eğitilmesini düzenleyen yasa

2. Ankara Fen Lisesi projesi

3. Ankara Rehberlik ve Araştırma merkezinin öncülüğü ile bazı ilkokul ve ortaokullardaki denemeler

4. TÜBİTAK bursları

5. Devlet ortaokul ve lise parasız yatılılık sınavları

6. 1416 sayılı yasa ile lise ve yüksek öğrenimini bitirenlerin devlet hesabına yabancı ülkelerde ileri öğrenim görebilmelerinin sağlanması

7. Üniversite ve akademilere giriş sınavları

8. Yüksek Öğretim Kredi ve Yurtlar Genel Müdürlüğü aracılığı ile öğrencilere verilen yüksek öğrenim bursları 9. Yüksek dereceli meslek kuruluşlarına ve öğretmen okullarına giriş sınavları

VI. Milli Eğitim Şurası kararlarına uygun olarak ortaöğretimde üstün yeteneklileri desteklemek amacıyla 1964 yılında Ankara Fen Lisesi açılmıştır. Bu okul hem öğrenci seçim sisteminin değişmesi hem kadroları hem de donanımlarındaki eksikliklerden dolayı kuruluşlarındaki araştırmacı ve bilim insanı yetiştirme özellikleri yok olduğundan, üstün zekalı çocuklara eğitim veren kurumlar olma özellikleri tartışılabilir konuma gelmiştir (Ataman, 1998)

Üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili olarak Türkiye'de uygulanan en yaygın resmi uygulama, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyet gösteren Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)'dir. Ankara Yasemin Karakaya Bilim ve Sanat Merkeziyle 1995 yılında bu uygulama başlamış daha sonra bu merkezin ismi Ankara Bilim ve Sanat Merkezi olarak değiştirilmiştir. BİLSEM'ler okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki çocukların özel ya da üstün yeteneklerini geliştirerek okul dışı vakitlerini verimli değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır (MEB, Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 2007). Halen 57 ilde 63 Bilim ve Sanat Merkezi aktif görev yapmaktadır.

Üstün yeteneklilerle ilgili hizmet veren bir başka kurum, 1993 yılında kurulan Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Eğitim Vakfı 'dır. Bu vakıf üstün yetenekli çocuklarla ilgili çeşitli konferanslar ve seminerler düzenlemektedir (Yeşilova, 1997). Türkiye'de MEB bünyesinde üstün yetenekli çocukların eğitimiyle ilgili kapsamlı bir çalışma başlatılmış olsa da, özel eğitim kurumları da üstün yetenekli çocukların eğitimine katkı sağlamaktadır. Yatılı olarak eğitim veren birçok özel eğitim kurumu günümüzde faaliyettedir. Bu okullarda MEB müfredatı temel alınarak zenginleştirilmiş müfredatlar uygulanmaktadır (Çamurlu, 2001).

Türkiye'de üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda bir ilk gerçekleşmiş ve 2004 yılında İstanbul'da I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi düzenlenmiştir. 2009 yılında ise benzer şekilde II. Kongre yapılmıştır. Kongrenin amacı şöyle maddelenebilir (Uzun, 2006, 31):

- Türkiye'deki üstün yetenekli çocukların eğitimini gündeme getirmek,
- Durum tespiti yaparak Türkiye'nin bu alanla ilgili birikimini ve toplumsal aklı harekete geçirmek,
- Bu tür bir eğitimi ülke ölçekli sosyal siyasetin bir parçası haline getirmek,
- Bu hayati konuyla ilgili olarak çalışan bilim insanlarını buluşturarak onların çalışmalarını özendirmek

TÜBİTAK'ın geçmişte başlayıp günümüzde de devam eden burs ve destekleriyle üstün yetenekli öğrencilere katkılar sağladığı gözlenmiştir. Bunlar ilköğretim okulları arası matematik yarışması, liseler arası matematik, fizik, kimya, biyoloji, bilgisayar yarışmaları ile ortaöğretim öğrencileri arasında proje yarışmalarıdır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonunda pek çok önemli sonuç elde edilmiştir. Bu kapsamda Dünyadaki bazı ülkelerde üstün yeteneklilerin eğitimi konusu milli önceliklerden biri haline getirilmiştir. Bu konuya yönelik çalışmalara ABD ve Almanya öncülük etmektedir. Avrupa'da üstün yeteneklilerin eğitimi Amerika'ya oranla daha az deneysel ve daha yavaş gelişmektedir. Bu ülkelerde üstün yetenekli çocuklar genel öğretim içinde diğer tüm özel eğitim gerektiren öğrenciler gibi gereksinim duydukları farklı eğitimi alabilmektedir. Son yıllarda Çin, Rusya, İsrail ve ABD'de mucitlik ve yüksek zeka testleri geliştirilmiş, üstün yeteneklilerin eğitimi için özel okullar ve üniversiteler yapılmış ya da görevlendirilmiştir. İtalya gibi bazı Avrupa ülkelerinde ise üstün yeteneklilerle ilgili araştırma ve uygulamalar oldukça yetersizdir.

Türkiye'de Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak üstün yetenekli öğrencilere dönük faaliyetlerin günümüze kadar ulaştığı görülmüştür. Ankara Fen Lisesi projesi, Bilim ve Sanat Merkezleri uygulaması, TÜBİTAK bursları, Devlet ortaokul ve lise parasız yatılılık sınavları, Öğretmen okulları ve yüksek dereceli öteki meslek kuruluşlarına giriş sınavları, lise ve yüksek öğrenimini bitirenlerin devlet hesabına yabancı ülkelerde ileri öğrenim görebilmelerinin sağlanması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın verdiği yüksek öğrenim bursları üstün yeteneklilere dönük uygulamalardandır. TÜBİTAK bu alanda sağladığı destekler ile yetenekli öğrencileri destekleyerek araştırmaya yönlendirmeye çalışmakta ve geleceğin bilim insanlarının yetiştirilmesine katkı sağlamakta olduğu araştırmalar sonucunda görülmüştür.

Türkiye nüfusunun küçük bir kısmınıoluşturan özel yetenekli ya da üstün çocukların yeteneklerini geliştirerek, kapasitelerini en üst seviyede kullanmalarını sağlamak ülkemizin bugünü ve geleceği açısından

şüphesiz ayrı bir önem taşımaktadır. Üstün yetenekli çocuklar, normal çocuklardan farklı olarak ayrıcalıklı bir grubu teşkil etmektedirler. Çünkü bu çocuklar akranlarından farklı öğrenme ve gelişim özelliklerine sahip olduğundan bu farklı özellikleri, eğitimlerinde de farklı düzenlemeler yapılmayı zorunlu kılmaktadır. Kendilerine sunulan özel eğitim sonucu bu çocuklar mevcut potansiyellerini kullanabilmeyi ve daha da geliştirebilmeyi, bu potansiyellerini ülkelerini yararına kullanabilmeyi öğrenirler. Bu özel niteliklere sahip çocukları öğrenme-öğretme sürecinde görev alacak eğitim personelinin üstün yeteneklilerin özellikleri doğrultusunda düzenlemelere gitmesi, sürecin daha etkili ve verimli olmasına hizmet edecektir. Bu yorumlar Hansen ve Feldhusen (1994) tarafından yapılmış bir çalışmada elde edilen sonuçlarla da paralellik göstermektedir. Hansen ve Feldhusen (1994) üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik eğitim almış ve almamış öğretmenlerin özellikleri, becerileri eğitici sınıf ortamları karşılaştırılmıştır. Eğitim almamış öğretmenlerin öğrencileri zamanlarının çoğunu bilgiyi ezberlemek için harcadıkları, eğitim almış öğretmenlerin ise öğrencileri, eleştirel düşünme ve bilgiye ulaşma becerisini geliştirici etkinliklerde bulundukları tespit edilmiştir. Çepni ve Gökdere (2002)'nin çalışmasında elde ettiği bulgular da öğretmenin rolü konusunda yukarıdaki çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Ülkelerin geleceğinde önemli bir etkiye sahip olabilecek bu konudaki çalışmalara birçok ülke erken başlatmış ve üstün yeteneklilerin eğitimi için çeşitli modeller ve projeler geliştirmişlerdir. Bu ülkelerde özel olan bu çocuklara yönelik uygulanan yetenek geliştirme çalışmaları köklü bir geçmiştir. Türkiye'de ise üstün yetenekli çocukların eğitimsel faaliyetlerinin de özel olması gerekliliği konuları ihmal edilmiş ve bunlara yönelik çalışmalarda oldukça geç kalınmıştır. Türkiye'de son dönemlerde daha fazla üstün yetenekli çocuğa ulaşabilmek için, çeşitli ülkelerde uygulanan modeller araştırılmıştır. Türkiye'nin mevcut ekonomik, kültürel, sosyal ve eğitim imkanları gibi temel bazı koşulları da dikkate alınarak yapılan araştırmalar sonucunda bu ülkelerdeki modellerin uygulanabilirlikleri tartışılmıştır. Ayrıca bu konuda geniş çaplı olarak uluslararası ve ulusal seviyede yapılan araştırmalar analiz edilerek ve Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) olarak adlandırılan yeni bir model geliştirilmiştir. BİLSEM, okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin bilincinde olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış eğitim kurumlarıdır. Bu tespitler Şenol (2011)'in ayrıca Davaslıgil ve diğerleri (2004)'nin bulguları ile paralellik göstermektedir.

Günümüzde İlkokul 2. sınıftan alınan öğrenciler lise öğrenimini tamamlayıncaya kadar BİLSEM'E devam etme hakları vardır. Bu süreçten sonra öğrenciler takip edilmemektedirler. Öğrenciler kendi olanakları ile bu merkezlere gelmektedir, büyük şehirlerde veliler büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı herhangi bir destek vermemektedir. Ayrıca bu kurumlarda çok sayıda sınıf öğretmeninin idareci olması da uygulamalarda sorunların yaşanmasına sebep olmaktadır.

Yıldız (2010)'ın "Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan BİLSEM'ler Üzerine Bir Araştırma" adlı tez çalışmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır: BİLSEM'ler amaçlarına çok yüksek düzeyde ulaşmaktadır. BİLSEM'lerde verilen eğitim öğrencilerin günlük yaşamlarında işlerini kolaylaştırmaktadır. BİLSEM'lerde erken yaşta öğrencilerin yetenekleri keşfedilerek, eleştirel düşünce becerileri kazandırılmaktadır. Bilimsel çalışma ve grupla çalışma becerileri geliştirilerek, öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre proje eğitimi verilmektedir. Aynı çalışmada BİLSEM'lerin donanımı öğretmenlere göre yetersiz, öğrencilere göre de orta

düzeyde olduğu;. BİLSEM'lerin çevreyle işbirliğini öğretmenler yetersiz görürken, öğrenciler orta düzeyde, velilerde yeterli gördükleri belirlenmiştir. BİLSEM hakkında Çelikdelen (2010), Tantay (2010), Örenoğlu ve Toraman (2010)'ın benzer şekillerde yaptıkları çalışmalar literatürde mevcuttur. Yılmaz ve Bozoğlu (2009)'nun çalışmasında üstün yetenekli öğrencilerin ayrıca okula gitmeyerek bütün eğitimlerini BİLSEM' de görmek istemeleri ulaşılan ilgi çekici bir sonuçtur.

Çalışma sonunda aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Üstün yetenekli öğrenciler kendi akranlarından daha üst seviyede bir öğrenme ilgisinesahiptirler. Yapılacak yasal değişikliklerle bu öğrencilerin üst öğrenim basamaklarından yararlanabilme şansı elde edebileceği ve kendi öğrenme hızlarında ilerleyebileceği düşünülebilir.
- TÜBİTAK'ın üstün yeteneklilere ilköğretim okulları arası matematik yarışması, liseler arası biyoloji, fizik, kimya, matematik, bilgisayar yarışmaları ile ortaöğretim öğrencileri arasında proje yarışmaları ile sağladığı burs ve destekler daha da artırılmalıdır.
- Ortaöğretim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin yüksek öğretim kurumlarından ders alabilmelerine olanak verecek bir yasal düzenlemeye gidilebilir.
- BİLSEM'ler ülke çapında yagınlaştırılmalıdır.
- BİLSEM'lere alınacak öğrencilerin tespitinde diğer resmi okulların öğretmen ve idarecilerinden daha fazla destek alınmalıdır.
- Üstün yetenekliler eğitiminde kullanılan yöntemlerden yeni yaklaşımlara BİLSEM'lerde daha fazla yer verilmelidir.
- BİLSEM'lerde gerçeklestirilen eğitim programları öğrencilerin bireysel ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmelidir. Bu süreçte üniversitelerle işbirliği sağlanmalı, üstün yeteneklilik konusunda uzman kişi ve kurumlardan destek alınmalıdır.
- Spor dalında özel yeteneği olduğu tespit edilen öğrencilerin kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak etkinliklere BİLSEM'lerde daha fazla yer verilmelidir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin BİLSEM'lerde gerçekleştirdikleri proje çalışmalarının uygulanma ve hayata geçirilme durumları araşırılabilir.
- Farklı zaman aralıklarında Türkiye'deki özel okullarda uygulanan üstün yetenekliler eğitimi konulu çalışmaları inceleyen bir araştırma yapılabilir.
- Türkiye'de ve Avrupa ülkelerinde üstün yetenekliler eğitimi veren eğitim kurumlarına öğretmen seçerken uygulanan seçim yöntemlerinin karşılaştırıldığı araştırma yapılabilir.
- Türkiye'de ve Avrupa ülkelerinde üstün yetenekliler eğitimi veren eğitim kurumların programlarını karşılaştıran bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2001). Üstün Yetenekliler, Yetişemediğimiz Çocuklar: Üstün Yetenekli Çocuklar ve Sorunları. Ankara: Eduser Yayınları.

Akarsu, F. (2004). Üstün Zihinsel Yeteneklilerin Eğitiminde Sorunlar, Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Akkutay, Ü. (1984). Enderun Mektebi. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksek Okulu Basımevi.

Akyüz, Y. (2004). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler, (Edt: S. Eripek), Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları No:1018.

Aydın, S. (1994). Eğitime Farklı Bir Bakış. İzmir: TÖV Yayınları.

Bilgili, A. E. (2004). Bir Türk Eğitim Geleneği Olarak Enderun'un Yeniden İnşası, I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.

Budak, İ. (2008). Üstün Yeteneklilik Kavramı ve Tarihsel Gelişim Süreci, Journal of Qafqaz University, 22.

http://www.qafqaz.edu.az/journal/20082216%20ustunyeteneklilik.pdf internet adresinden 23.09.2011 tarihinde indirilmiştir.

Çamurlu, A. (2001). Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar ve Bilim Sanat Merkezleri, Milli Eğitim Dergisi, 1.

Çelikdelen, H. (2010). Bilim Sanat Merkezlerinde Bilim Birimlerinden Destek Alan Üstün Yetenekli Öğrencilerin Kendi Okullarında Fen ve Teknoloji Dersinde Karşılaştıkları Güçlüklerin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Konya.

Çepni, S. ve Gökdere, M. (2002). Profiles of the Gifted Students in Turkey. The New Educational Review.

Dağlıoğlu, H. E. (1995). İlkokul 2.-5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davaslıgil, Ü. ve diğerleri (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Tarihi İçindeki Yeri, Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (1994). Education of The Gifted and Talented. USA: Allyn and Bacon.

Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu (2004). I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.

Enç, M. (1979). Özel Eğitimin Gerekçesi. Üstün Beyin Gücü Gelişimi ve Eğitimleri. Ankara: Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:83.

Hansen, J. B. ve Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of Trained and Untrained Teachers of Gifted Students. Gifted Child Quarterly, 38 (3).

Jost, M. (2006). İleri Zekalı Çocukları Tespit Etmek ve Desteklemek (Çev. A. Kanat). İzmir: İlya İzmir Yayınevi.

Karabulut, R. (2010). Türkiye'de Üstün Yetenekliler Eğitiminin Tarihi Süreci, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

MEB. (2007). Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.

Örenoğlu, S. ve Toraman, S. (2010). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 12 Yas Çocuklarının Saldırganlık, Atılganlık, Çekingenlik ve Mizah Özelliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Şenol, C. (2011).Yüksek Lisans Tezi Üstün Yetenekliler Eğitim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (BİLSEM Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tantay, S. (2010). Özel veya Üstün Yetenekli Çocuklara Eğitim Veren Okul ve Merkezlerin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul

Uzun, A. (2006). Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile cinsiyet, yas, sınıf düzeyi, ana-babanın öğrenim durumu, ailenin ekonomik durumu, öğretmenin cinsiyeti, akademik başarı, bilim ve sanat merkezine giriş alanı arasındaki, ilişkiler nelerdir? Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Yeşilova, H. (1997). Üstün Yeteneklilik ve Türkiye'de Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Yıldız, H. (2010). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bir Model Olan Bilim ve Sanat Merkezleri Üzerine Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.

Yılmaz, N. ve Bozoğlu, G. (2009). Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim Gören Üstün Yetenekli Çocukların Eğitim Programlarına Düzenli Devam Etmeme Nedenleri "Amasya Örneği". Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi Yeni Açılımlar/25-27 Mart 2009, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

IMPORTANCE OF MUSIC IN GIFTED EDUCATION : EDUCATION OF MUSICAL INSTRUMENT

ÜSTÜNLERİN EĞİTİMİNDE MÜZİĞİN ÖNEMİ : ÇALGI EĞİTİMİ

Dr. Meral ŞENGÜLER
meralsenguler@hotmail.com

ABSTRACT

Gifted people as the name implies itself, are the people who have better sense, express and learning abilities compared to others at the same age. Their education programs should be different than usual programs and need to be prepared very carefully especially when they are kids. Because normal education programs are not good enough for those gifted kids/people. They need extra support and direction to establish social, emotional and logical balances. In a program which focuses on loading information only to the students, they have social and emotional behaivour issues. On the other hand, in a program which focuses on mostly emotional and social education, there might be some decrease in their talent. This is called 'step back'. So, very sensitive approach is required and specific education programs should be followed based on the gifted kids/persons due to their talents and needs.

Music education, as in each education program, is very important for gifted people's education too. Not only it's positive impact to human's body and soul, as it is scientifically proved, music increases sense and learning skills of the people during such program.

This paper focuses on musical instrument education impacts on gifted kids. It will be described how they can increase their self-discipline in emotional, sensational, reactional and expressional dimentions. Effectiveness in education hypothesis will be used to describe the importance of music education in gifted people education. Based on hypothesis of effectiveness in education which mention important elements in gifted people education, this paper will focus on the most important educational model: education with music.

By musical instrument education, relational models will be defined with the factors which impacts gifted education. Musical instrument education is not only creating voice or playing a song but it is a model of gifted people education. According to Graham, it is a model which allows people to realize/figure out their own creativity and thoughts.

Key Words: Gifted, musical instrument education, gifted education.

Üstün yetenekliler/zekalılar, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren, üst düzey algılara sahip, genel anlamda normal olarak kabul edilenden çok daha üst düzeyde genel ya da özel duysal, ifadesel, algısal özellikleri olan kişilerdir. Bu kişilerin ki özellikle küçük yaşlarda tespit edilmesi daha da önem taşır, eğitimlerinin normal öğretim programlarına gore çok daha donanımlı, kapsamlı ve hassas bir ayarda düzenlenmiş olması gerekmektedir. Çünkü, bu tip çocukların/bireylerin yetişmesinde, özel ya da genel yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun en önemli sebebi bu tip öğrencilerin zeka, yetenek, sosyal, duygusal, algısal, mantık dengelerini kurmada desteğe ve yönlendirmeye gereksinimleri olmasıdır. Sadece bilgi yüklemeyi içeren bir programda bu tür çocukların duygusal ya da sosyal, davranışsal sorunlar yaşadığı görülür. Duygusal ya da sosyal ağırlıklı bir programda ise

yetenek ya da zeka bağlamında normalleşme diye tabir edilebilecek geri çekilmelere rastlanabilir. Oldukça hassas dengelerin önem taşıdığı bu tip çocukların eğitimlerinde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu programlar, hangi yeteneğe ya da zekaya ağırlık verici bir düzeyde, planda olursa olsun, her eğitim programında olduğu gibi hatta çok daha fazla yoğunlukta müzik eğitiminin bu tip programlarda ağırlıklı tutulması gerekmektedir. Müziğin genel anlamda insan bedenine ve ruhuna yapmış olduğu etki bir yana eğitim sürecinde çocuğun öğrenme ve algı boyutuna olumlu etkileri olduğu bilimsel olarak da kabul edilmiş bir gerçektir.

Bu çalışmada, özellikle üstün çocukların müzik eğitimi-çalgı eğitimi yoluyla daha sağlıklı bireyler olarak eğitim sürecini tamamlaması üzerine odaklanılmıştır. Müzik-çalgı eğitiminde çocuğun hangi yönlerden ve nasıl kendi kendini disiplin ettiği, duygusal, algısal, tepkisel ve ifade yönlerinden kendi kendini nasıl geliştirme ortamı yarattığı açıklanmaya çalışılacaktır. Eğitimde verimlilik kuramı ile açıklanmaya çalışılacak olan üstünlerde eğitiminde müzik eğitiminin, özellikle çalgı eğitiminin önemi vurgulanacaktır. Üstünlerin eğitiminde önem taşıyan unsurlara dikkat çeken verimlilik kuramına dayanarak, öğrenme modelleri arasında en etken olan müzikle eğitim alt başlığı üzerinde durulacaktır.

Çalgı eğitimi aracılığı ile üstün eğitiminde sağlanacak kazanımlar ve eğitim-öğretimde öğrenciyi/üstünü etkileyen faktörler ile ilişkilenme şekilleri ortaya konulacaktır. Çalgı eğitiminin sadece bir enstrümandan ses çıkarmak ya da eser seslendirmek değil, Graham'ın yaklaşımıyla kişinin yaratıcılığını ve düşüncelerini ortaya çıkarabilme modeli üzerinden açıklamalarla üstün eğitim yöntemi ortaya çıkarılacaktır.

Amerika Birleşik Devletleri Üstün Zekalı Çocuklar Ulusal Konseyi, üstün zekalı çocuğu; bir ya da daha fazla alanda olağanüstü performans gösteren veya olağanüstü potansiyeli olan birey olarak tanımlamıştır. Ülkemizdeki BİLSEM- "Bilim ve Sanat Merkezleri" yönergesinde ise, üstün veya özel yetenekli çocuk; özel akademik alanlarda veya zeka, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet ve faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur (MEB Bilsem Mevzuatı).

Üstün yetenekliler/zekalılar, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren, üst düzey algılara sahip, genel anlamda normal olarak kabul edilenden çok daha üst düzeyde genel ya da özel duysal, ifadesel, algısal özellikleri olan kişilerdir. Bu kişilerin ki özellikle küçük yaşlarda tespit edilmesi daha da önem taşır, eğitimlerinin normal öğretim programlarına gore çok daha donanımlı, kapsamlı ve hassas bir ayarda düzenlenmiş olması gerekmektedir. Çünkü, bu tip çocukların/bireylerin yetişmesinde, özel ya da genel yeteneklerini geliştirmede normal eğitim programlarının yetersiz kaldığı görülmektedir. Bunun en önemli sebebi bu tip öğrencilerin zeka, yetenek, sosyal, duygusal, algısal, mantık dengelerini kurmada desteğe ve yönlendirmeye gereksinimleri olmasıdır. Sadece bilgi yüklemeyi içeren bir programda bu tür çocukların duygusal ya da sosyal, davranışsal sorunlar yaşadığı görülür. Duygusal ya da sosyal ağırlıklı bir programda ise yetenek ya da zeka bağlamında normalleşme diye tabir edilebilecek geri çekilmelere rastlanabilir. Oldukça hassas dengelerin önem taşıdığı bu tip çocukların eğitimlerinde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda farklılaştırılmış programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Müziğin genel anlamda insan bedenine ve ruhuna yapmış olduğu etki bir yana, eğitim sürecinde çocuğun öğrenme ve algı boyutuna olumlu etkileri olduğu bilimsel olarak da kabul edilmiş bir gerçektir. Müzik eğitimi ile bireyin kendini ifade etme becerisi, yaratıcılığı, ritm-hareket yetenekleri, estetik duyguları, kültürel ve dilsel birikimleri, pratikleri, bilişsel ve analitik düşünme becerileri gelişir. Çalgı eğitiminde ise müzik eğitimi başlığındaki tüm becerilerin yanısıra beden disiplini ve el-göz-beden koordinasyonunun da dahil olduğu bir sistematik beceriler dizisinin kazanılması da devreye girer.

Müzik, halk tarafından bir eğlence kaynağı olarak algılanmıştır, algılanmaktadır. Bu yönüyle ele aldığımızda müzik yapmak, müzik dinlemek insanı rahatlatır, mutlu olmasını sağlar. Bazı ses aralıklarının, ezgi yapılarının, sözlerin kullanıldığı müziklerde duygu yoğunluğunun yaşanması müziğin insanı mutsuz etmesinden değil, bilinçaltındaki duygulara ulaşmasından dolayıdır. Dolayısıyla müzik dinlerken ağlayabilmemiz, duygusal boyutta acılarımızı su yüzüne çıkarabilmemiz, müziğin bize ulaşabilme becerisindendir. Bilinç altına ulaşamayan, bize hitap etmeyen ezgiler ya da ritmler olabilir. Hatta bazı ezgileri, ritmleri sevmeyebiliriz. Bu noktada zevk kavramı devreye girer. Bu çalışmada bahsedilen ise zevk unsurunun yanısıra beynin aktif olarak var olduğu, becerileriyle, ifade yöntemleriyle bir bireyin müzik yapma yöntemiyle geliştirilebilmesi konusudur. Erken yaşlarda müzikle uğraşmaya başlayan bireylerin IQ seviyelerinin olumlu yönde etkilendiği bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış bir gerçektir (Özmenteş, 2005). Dinlemekten farklı bir davranışsal boyutu içeren müzik yapma eyleminde, kişinin bedensel koordinasyonu devreye girer. Zaman algısı, uyum, hafıza, konsantrasyon becerileri gelişim gösterir. İster bireysel ister grup halinde müzik yapma durumu olsun, çalgı aracılığı ile müzik yapma eylemi sayesinde birey sosyal ve duygusal olgunlaşma, otokontrol, iş bölümü, saygı olgusunu benimseme ve yaşamına katma, kendini ifade etme yöntemleri geliştirme, farklı ifade yöntemlerini tanıma ve çözme becerilerini de geliştirmek zorunda kalır. Müzik yaşamın en kuytu köşelerinde bile var olduğu için yalnızlık anında da kalabalık topluluklar içinde de bir paylaşım aracı olarak kabul görmeyi ve görülmeyi sağlar.

Üstün zekalı ya da üstün yetenekli hatta hem zeka hem de yetenek açılarından üstün olan çocukların eğitimlerinde çalgı eğtimi kullanıldığında ise karşımıza olayın iki ayrı boyutu çıkmaktadır. İlki; çocuğun üstün müzikal yeteneğinin erken saptanması ve böylece gerçek sanat kişiliğinin, yaratıcılık sürecinin, sağlam temelli bir eğitim alabilmesi için gerekli donanımın sağlanması için ön izlem oluşturulabilmektedir. Müzikal yeteneği üstün olan çocuğun yeteneği ve ilgi seviyesi gözlemlenerek bu yönde kariyer yapma imkanının yanısıra, bireysel hedefler ve ait olduğu ülkenin kültür temsilcisi olacak sanatçı kişiliğinin (genel kültürel anlamda donanımlı olmak ve virtüözite bağlamında) gelişimi başlatılmış olmaktadır. Bu benzeri erken teşhis/tespit edilen çocukların sayısı oldukça azdır. Bu yüzden ülke bazında sahip olduğumuz üstün yetenekleri olan ve milli kültürümüzü, müziğimizi dünya çapında temsil eden, müzik tarihine adını ve ülkesinin adını yazdıran bireyler nadir kişilerdir. Ne kadar erken teşhis edilirse doğru gelişim gösteren bireyleri yaratıp yetiştirmek imkanı da o kadar fazladır.

Diğer bir açıdan üstün yetenekli çocukların daha hassas ve duygusal oldukları gerçeği atlanmamalıdır. Bu noktada doğru bir üstün-müzik eğitimi ile çocuğun duygusal ve sosyal açılardan gelişerek büyük travmalar yaşamak yerine üretkenliğe itilmesi mümkün olmaktadır.

Üstün zekalı çocuklar genelinde çalgı eğitimine bakıldığındaysa karşımıza müziğin ve çalgı çalmanın farklı faydaları çıkmaktadır. Şöyle ki; üstün çocukların en önemli özellikleri zihinlerinin sürekli yoğun olmasıdır. Hiç durmadan merak eden, sorular sorarak çözümlemeye çalışan, sorgulayan beyinlere sahip olmalarıdır (Oğurlu-Yaman, 2010). Bu bir yandan fazla bir enerjinin açığa çıkmasına, diğer yandan konsantrasyon, öğrenme bozukluğu, hiperaktivite gibi sorunların oluşmasına sebep olur. İşte bu noktada da çocuğun çalgı çalarken efor harcayacağı gerçeği kullanılarak yoğun enerjisini atacağı bir yöne kanalize edilmiş olacaktır. Ileri seviyede çalgı çalan bir kişinin harcadığı enerji bir maden işçisinin çalışırken harcadığı enerjiye yakındır. Çocuğa bu enerjiyi harcarken bedensel olarak doğru duruş ve davranış-hareket pozisyonları ve nefes alma-verme modelleri öğretilir. Bu şekilde fiziksel olarak beden sağlığına hakimiyet de öğretilmiş olur.

Üstün bir çocuğun kafası bu kadar yoğunken stress altında olmaması mükün olabilir mi bir de bu açıdan düşünmeye çalışalım. Sıradan bir insanın günlük yaşamında yaşadığı stresi hepimiz yakinen tanıyoruz. Kaygılı olduğumuz, sıkıntılı, üzüntülü olduğumuz günlerde yaşadığımız stress boyutunu hatıramaya çalışalım. Örneklem üzerinde rakamsal olarak 0-10 skalasında derecelendirerek görmeye çalıştığımızda, bir maden işçisinin 8.3, emniyet görevlisinin 7.7, inşaat işçisinin 7.5, dişçinin 7.3, doktorun 6.8, itfaiyecinin 6.3, öğretmenin 6.2 ve eğlence düşüncesi ile baktığımız müzisyenlerin bile 6.3 oranında stress altında olduklarını görüyoruz (Yüce). Tüm bu meslek sahipleri işlerini severek yapsınlar ya da tersi olsun en az bu düzeyde bir stress altında olabiliyorlar. Bir üstün çocuğun yaşadığı kaygıları, görebildiği sorunları, çözümsüzlükler karşısında yaşayabileceği buhranları, bulabildiği çözümlerin Kabul edilememesi gibi durumlarda yaşayabileceği patlamaları düşünmek bile istemeyiz. Maalesef toplumlarda fark edilmemiş, erken tanılanıp doğru eğitim programları altında yetiştirilmemiş üstün yetenekler ve üstün zekalar maalesef bu stress, baskı vs. durumlarıyla baş edemediklerinden sahip oldukları harikulade özellik ile tehlikeli bir silaha dönüşebiliyorlar. Ya da topluma faydalı olacak girişimlerde bulamayınca sönüp yok olabiliyorlar. Her iki durumda da toplumsal boyutta çok ciddi kayıplar söz konusu olabiliyor. Doğru eğitimin önemi bu bağlamda çok çok değerliyken, üstünün spor ve sanat ile desteklenmesi sahip olduğu enerji ve stresi doğru kanalize edebilmesi için bir o kadar daha önem arz etmektedir. Bireysel anlamda keyif alarak, enerji harcayarak ve üretim gösterebileceği bir dal olarak çalgı müziği yapmak bu anlamda oldukça önemli bir noktada bulunmaktadır.

Müziğin ve müzik eğitiminin insan beyninde gerçekleşme sürecine dair yapılan nöromüzikal alandaki araştırmalara ve Electroencephalogram (EEG) görüntüleme yöntemi ile elde edilen verilere gore;

İnsan beyni müziğe tepki verme ve katılma yeteneğine sahiptir.

Beynin müziksel işlevleri doğumla başlar ve yaşam boyu surer.

Erken yaşta başlayıp sürdürülen müzik eğitimi beyin işlevlerinin düzenlenmesine ciddi katkı sağlar.

Beynin müziksel işlevleri beyinde geniş bir alana yayılmış kapsamlı bir sinir sisteminden oluşur, özelleşmiş bölgeleri içerir. (Özmenteş, 2005)

Beynin sol yarıkürede sözel, mantıksal, matematik, sözel bellek, konuşma merkezleri, sağ yarıkürede ise yaratıcı düşünme, sentez, duygusal tepkiler, sessel bellek, işitme ve söyleme yeteneği, hayal gücü ve görsel okuma gibi özel yetenek merkezleri bulunmaktadır. Özellikle üstün zekalı çocukların matematik, mantık, yazma,

konuşma gibi üst düzey becerilerinin sol yarıkürede olduğunu düşünecek olursak beynin sağ yarıküresini devreye sokarak hem beynin tam fonsiyon ile çalıştırıldığını hem de duygusal noktalarında işleve geçirilerek bireyin sosyal ve psikolojik dengeyi sağlama becerilerinin geliştirilebileceğini görebilmek mümkündür. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, beynin sağ yarıküresi ezgi ve vurguları tanımlarken, sol yarıkürenin dil ve çözümleme denetlemesi yaptığı gözlenmiştir. Beyin işlevlerinin özel makinelerle takibi sonucunda sadece dinlerken çalışan sağ yarıküreye karşılık, müzik yaparken her iki lobun harekete geçtiği net bir şekilde görülebilmektedir. Bunun en önemli nedeni her iki lobu birbirine bağlayan corpus callosum (Malobabic-Prostran, 1992) adı verilen hattın erken yaşta müzik aleti çalma eğitimine başlayan bireylerde daha gelişerek büyüdüğü ve sinir liflerini saran ve iletim hızını sağlayan miyelin kılıfın daha kalın olduğudur. Corpus callosumun (Hutchinson-Mathias-Jacobson-Ruzic-Bond-Banich, 2009) normalden büyük olması ve ve miyelin kılıfının daha kalın olması durumu zekanın artması olarak yorumlanmaktadır. Birçok araştırmacının ulaştığı nokta şudur ki, müzik beyin fonksiyonlarıyla diğer aktivitelerden daha çok ilgilidir ve toplu ya da bireysel beyin gelişim sürecinde müzik zorunlu bir gereksinim olacaktır.

Bir üstünün çalgı eğitimi alma sürecinde alacağı kazanımlara baktığımızda, üstünün özelliklerini ve ihtiyaçlarını öne çıkarma ihtiyacı duymak zorundayızdır. Toplumda "üstün" çocukların herşeyi bildiği, yapabildiği yanlış kanısı yaygındır. Oysa bu çocukların avantajlı oldukları yanları olduğu kadar dezavantajlı tarafları da olabilmektedir. Üstünün her yönden yetenekli olması durumu olabildiği gibi tek bir yönden üstün olup diğer yönlerden zayıf olma halide söz konusu olabilir. İşte bu noktada her yönden üstün olabilen çocuğun sosyal ve duygusal yönden dengelenmesi, davranışsal ve uyum-kabul yönlerinden doğru eğitilmesi gerekmektedir. Tek ya da bir kaç yönden üstün olup bir ya da bir kaç yönden zayıf olan üstün çocuğun ise üstün olduğu yönüne ağırlık verip üstün olmayan yanının daha da geri kalıp onu zayıflatmaması için gerekli geliştirme çalışmaları uygulanmalıdır. Her iki noktada da çalgı eğitimi merkezli müzik eğitimi ile üstünün hem sosyal-duygusal dengesinin sağlanması konusunda, müzik terapi, dikkat yoğunlaştırma, duygularını ve düşüncelerini ifade edebilme, duygusal tepkiler verebilme, bireysel çalma becerisi, gruba dahil olma, gruba liderlik etme, uyum ve kabul, iletişim becerileri geliştirilebilir. Bireysel çalgı çalışmaları ile yalnızlık ve özüven gelişimi, grupla çalma ve topluluk önünde çalma pratikleri ile sorumluluk, özgüven, iletişim, ifade yöntemleri, zevk gelişimleri, hata yapabilme ve kabullenip kendiyle barışık olma özelliği kazandırılabilir.

Öğrenme bozukluğu, konsantrasyon sorunu, hiperaktivite benzeri sorunlar yaşayan üstünlerde ise el-göz koordinasyonu, el-göz-işitme-algı koordinasyonu, dikkat yoğunlaştırma, hafıza, işitsel-görsel algı gelişimi, ritm uyumu, öğrenmeyi kolaylaştırıcı ezgisel hatırlama modelleri geliştirilebilmektedir. Dokuz alanı ifade eden, dokuz okulda öğrenme modelleri oluşturulmuştur. Bu modeller birbirleriyle karşılaştırılarak farklılıklar ortaya konulmuş ve etken faktörler tespit edilmiştir (Akkoyunlu-Gücüm, 1988). Eğitimde verimliliğin sağlanabilmesi için oluşturulan bu matematiksel, görsel, bedensel, müziksel, varoluşçu, doğasal, sosyal, içsel, sözel zekanın devreye girdiği öğrenme modellerinin tümünü içinde barındıran ve geliştiren bir çalgısal öğrenme modeli sayılabilir.

Sadece zekanın ya da yeteneğin üstün olması yeterli değildir. Yaratıcılığın geliştirilmesi zekanın ve yeteneğin gelişmesinde önemlidir. Yaratıcılık ile ilgili onlarca tanım yapılsa da özünde yaratıcılık; var olan bilgi ve malzemenin kullanımı ile ortaya yepyeni bir biçim ve oluşum sürecidir. Bu süreçte sezgi, imgelem, deneme, araştırma, sınama, bulma, kalıplardan kurtulup yeniden kurma, yeti, olgu, merak, özgünlük gibi unsurlarda

mevcuttur (Öztürk Ayhan, 2008). Çalgı eğitimi sürecinde öğrenci müzikal yeteneğini fark ederken, fiziksel ve ritmik açıdan sınırlarını aşma yönünde ilerleme kaydeder. Var olan ezgileri çalma aşamasını tamamlayan birey bu ezgilere duygu katma – nüanslandırma işlemi ile yeniden şekillendirme adımları atmaya başlar. Bu aşamayı yeni ezgiler, yeni ritmler yaratma süreci takip eder. Yaratıcılığın evrelerinde ilerleyen birey, sahip olduğu yeteneği yaşamının farklı alanlarında da hayata geçirerek yetenek-zeka-beceri üçgeninin bağlantısını ortaya koyarcasına yaratıcılığını kullanmaya başlar.

Sonuç olarak, çalgı merkezli müzik eğitimi normal ve normal altı birey ve çocuklarda bile muhteşem sonuçlar verirken, özellikle üstün eğitiminde çok yönlü bir program olarak kullanılması durumunda üstün bireye ihtiyacı olan çok yönlü gelişmeyi sağlayacak bir program sunabilmektedir. Ezgisel ve temasal yanıyla duygusal boyutu, tonal, ses aralıkları ve nota yazım çerçevesiyle matematik algısını, çalgının tarihi ve yapısındaki fiziksel, kimyasal unsurlarla bilimsel yaklaşımıyla üstün çocuğun meraklı ve araştırmacı yönünü besleyip, bireysel yanıyla otokontrol mekanizmasını, grup çalışması, sosyal-toplumsal yanıyla özgüven, sorumluluk, uyum, kendini ifade edebilme ve iletişim yanlarını güçlendirmektedir.

Eğitim-öğretim süreci, öğrenci için stress ve baskı yaratan bir süreç olmak yerine kişiyi geliştirip, keyif veren bir süreç olmalıdır. Müzik ve enstrüman çalarak uygulanan bir eğitim programı, standart bir müfredattan çok daha fazla kazanım içeren ve çok daha keyifle geçirilen bir süreçtir. Üstünlerin özellikleri ve yetenekleri düşünülerek donatılmış ve müzik-çalgı eğitimi ile desteklenmiş bir program sadece bilgiyi değil, sosyal ve psikolojik gelişimi de kaçınılmaz kılarak, başarı ve mutluluğu da getirir.

KAYNAKLAR

Akkoyunlu, B., Gücüm, B. (1988); "Eğitimde Verimlilik Kuramı Üzerine", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı 3, ss.125-128

Hutchinson, A.D., Mathias, J.L., Jacobson, B.L., Ruzic, L., Bond, A.N., Banich, M.T. (2009); "relationship Between Intelligence And The Size And Composition Of The Corpus Callosum", Exp Brain Res 192: 455-464, DOI 10.1007/s00221-008-1604-5

Malobabic, S., Prostran, M.S. (1992); "Morphology Suggests The Existence of Different Functional System I The Human Corpus Callosum", Department of Anatomy, Faculty of Medicine, Dr Subotica 4/II, 11000 Belgrade, Yugoslavia

Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html

Oğurlu, Ü., Yaman, Y. (2010); "Üstün Zekalı/Yetenekli Çocuklar ve İletişim", Pamukkala Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28, Temmuz/II, ss.213-223

Özmenteş, S. (2005); "Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi", Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:6, sayı:9, Bahar, s.89-98

Öztürk Ayhan, Ö.(2008); "Üstün Yetenekli Çocuklarda Çizgisel Gelişim", Yüksek Lisans Tezi, Temmuz

Yüce, H.; "Müzisyenlerde stress ve Rahatlama Teknikleri", Bildiri,
http://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/H-Yuce.html

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİMDE YARDIMCI TEKNOLOJİ KULLANIMININ ÖNÜNDEKİ ZORLUKLAR

Necdet Karasu, Elmas Gülcan, Kürşat Çağıltay, Göknur Kaplan Akıllı, Hasan Çakır
Gazi Üniverstesi, Ortadaoğu Teknik Üniversitesi, Gazi Üniversitesi
necdetkarasu@gazi.du.tr, elmasgulcan@gmail.com, kursat@metu.edu.tr, akilli@metu.edu.tr, hasanc@gazi.edu.tr

ÖZET

Özel eğitim hizmetlerinden faydalanma ihtiyacı içindeki bireylerin hem öğrenim yaşamlarını devam ettirebilmelerinde hem de günlük yaşamlarını devam ettirmede teknolojinin oynamakta olduğu rol gittikçe artmaktadır. Alanyazında hala çeşitli terminolojik isimlendirmelere rastlanabilinse de öğrenim faaliyetlerini desteklemek için geliştirilen teknolojiler öğretim teknolojileri adıyla günlük yaşamlarında yetersizlikten kaynaklanan durumların etkisini azaltmak için geliştirilen teknolojilerde yardımcı teknoloji adıyla bilinmektedir. Bu değerlendirme çalışmasında ülkemizde özel eğitimde yardımcı teknoloji kullanımında karşımıza çıkan zorluklar ele alınmıştır. Çalışma bu zorlukların üç temel alanda ortaya çıktığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

Use of technology in both education of individuals with disabilities and in their daily life is in increase. The literature might show some overlapping use of the terms about instructional technologies and assisstive technology in special education. Instructional technologies are to support educational experience of children with disabilities and assisstive tehnology is to reduce the effects of disability in the daily life of individuals with disabilities. This review study aimed to identify the difficulties in use of assisstive technology in Turkey.

GİRİŞ

Bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte hem genel eğitim, hem de özel eğitim alanındaki teknoloji uygulamaları yaygınlaşmaktadır. Buna karşılık uygulamalar sırasında yasal, ekonomik, sosyal, teknolojik çeşitli güçlüklerle de karşılaşılmaktadır. Teknolojinin özel eğitime uygulanması sırasında karşılaşılabilecek bu güçlüklerin belirlenmesi, bunlarla baş edebilme mekanizmalarının geliştirilmesinde önemli bir adım olacaktır. Mevcut çalışmada bu güçlüklerin alanyazın bağlamında tartışılmasına ve ülkemiz özelinde alınması gereken tedbirlere yer verilmiştir.

Özel eğitimde farklı engel gruplarına yönelik teknolojik ürünler mevcuttur. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazılı dili kullanabilme becerisini desteklemekte kelime işlemcileri ve kelime tahmin yazılımlarından yararlanılmaktadır. Metin içerisinde köprülerin (hiperlink) kullanılması ile de metin okuma, bir metin içerisindeki referanslara gidebilme, araştırma yapabilme, bilinmeyen bir kelimenin anlamını bulabilme gibi konularda bu öğrencilere kolaylık sağlanabilmektedir (Hasselbring ve Glasser, 2000).

Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan alternatif iletişim sistemleri ise engelli bireyin akranları ile iletişim kurabilmesine ve sınıf ortamında eğitim alabilmesine olanak sağlamaktadır (Morfidi, Mikropaulos ve Bellou, 2012). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerin dil ve iletişim becerilerinin

gelişiminin desteklenmesinde de video ile model olma, sanal bir akran ile iletişim kurma gibi yazılımlar kullanılmaktadır (Hine ve Wolery, 2006; Maione ve Mirenda, 2006; Sansosti ve Powel-Smith, 2008; Lahiri, Warren ve Sarkar, 2011).

İşitme engelli bireyleri desteklemede kullanılan yardımcı teknoloji ürünleri iki guruba ayrılmaktadır. İlk gurupta hafif ve orta dereceli işitme kaybı olan bireyler için tasarlanmış olan sesin şiddetini yükseltmeye yönelik işitme cihazları, FM sistemleri, kulaklık, kızılötesi sistemler yer almaktadır. İkinci gurupta ise yüksek derecede işitme kaybı olan bireyler için tasarlanmış işitsel uyaran üretebilen kohlear implant teknolojileri bulunmaktadır. Ayrıca işitme engelli bireylerin telefonla iletişim kurabilmelerinde kullanılan, yazılı metni sese, sesi yazılı metne dönüştürebilen telekomünikasyon cihazları; televizyondaki konuşmaları yazılı metin olarak ekrandaki görüntüye ekleyen cihazlar, gündelik hayattaki konuşmaları metne dönüştüren cihazlar da mevcuttur (Hasselbring ve Glasser, 2000). Alternatif iletişim sistemlerini kullanmanın öğretiminde de video ile model olma, bilgisayar aracılığıyla ipucu verme gibi teknolojilerden yararlanılmaktadır (Lancioni ve ark, 2011; Shane ve ark, 2012).

Görme engelli öğrencilerin eğitimde kullanılan ses kayıt cihazları, Braille dönüştürücüler veya Braille not tutucular, ekran okuyucular ve optik okuyucular sayesinde bağımsız olarak ders çalışabilme imkânı sağlanmaktadır (Kaspi-Tsahor, Heiman ve Olenik-Shemesh, 2011).

Fiziksel engelli bireylerde, vücudun herhangi bir bölgesi ile kontrol edilebilen düğmeler (switch); adapte edilmiş klavye, dokunmatik ekran, pnömatik anahtarlı kızılötesi sensörler, ses tanıma sistemleri aracılığıyla teknolojik cihazların kullanımı mümkün olabilmektedir (Hasselbring ve Glasser, 2000; Lancioni ve ark, 2011; Lancioni ve ark, 2010).

Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi, maddi imkânlar bakımından erişilebilirlik ve eğitim materyallerinin engelli bireye uygunluğu ile mümkün olabilecektir. Sağladığı yararlara karşın, teknolojinin özel eğitime uygulanması sırasında teknolojik, yasal ve sosyal altyapıdan veya özel eğitimin doğasından kaynaklanan pek çok güçlükle de karşılaşılmaktadır. Mevcut çalışmada bu güçlüklerin alanyazın bağlamında tartışılması amaçlanmıştır. Bu güçlüklerin belirlenmesi, teknolojinin özel eğitime uyarlanmasına ilişkin gelecekte yapılacak uygulamalarda ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların öngörülebilmesi ve çözülebilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca, ülkemiz özelinde özel eğitimde teknoloji uygulamalarına ilişkin alınması gereken tedbirlere ve önerilere yer verilmiştir.

Yapılan alanyazın taramasında belirlenen güçlükler, alt yapıdan kaynaklanan güçlükler, özel eğitimin doğasından kaynaklanan güçlükler ve kullanılabilirlikle ilişkili güçlükler olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Alt yapıdan kaynaklanan güçlüklerin başında özel eğitimde teknoloji uygulamalarının dayandırılacağı yasal altyapı ilgili sorunlar gelmektedir. Alt yapı ile ilgili bir diğer güçlük, engellilerin kendilerinin ve ailelerinin ekonomik açıdan dezavantajlı konumda olması ve teknolojik ürünlerden yeterince yararlanamamalarıdır. Özel eğitim teknolojileri hakkındaki bilgi yetersizliği ve önyargılar ise sosyal altyapıdan kaynaklanan güçlükleri oluşturmaktadır. Özel eğitimin doğasından kaynaklanan güçlükler, özel gereksinimli grubun engel türü ve derecesi bakımından heterojen bir yapıda olması ile teknoloji ürünlerinin kullanımının öğretilmesindeki ve yaygınlaştırılmasındaki sorunlardan oluşmaktadır. Teknolojik ürünlerin kullanılabilirliğine ilişkin güçlükler ise ürünlerin ekran tasarımı ve arayüz özellikleri ile ilişkili sorunlardan oluşmaktadır. Aşağıdaki bölümlerde bu güçlükler tartışılacaktır.

Alt Yapıdan Kaynaklanan Güçlükler: Yasal, Ekonomik ve Sosyal Alt yapı

Avrupa Birliği genelinde engelli bireylere ilişkin hakları ve izlenecek politikayı belirlemek üzere hazırlanan ilk belge 1996 Özürlülük Strateji Belgesi'dir (UN, 1996). Avrupa Konseyi'nin 2003'te yayınladığı "Özürlüler İçin Fırsat Eşitliği" başlıklı tebliğ ile engellilerin toplumsal yaşamın tüm alanlarında karşılaştıkları engellerin tanımlanması ve özürlülerin fırsat eşitliğinden yararlanması önündeki engellerin ortadan kaldırılması gerektiği vurgulamıştır (UN, 2003). Avrupa Konseyi'nin 2004'ten 2010'a kadar olan Özürlülük Eylem Planlarında da bu konulara yer verilmiştir. Ancak, bu belgeler çerçeve niteliğinde olup, bağlayıcılığı bulunmamaktadır (EU,2004-2010). Üye devletler için bağlayıcılığı olan, ülkemizce de tanınan, ilk sözleşme 2008 yılında yürürlüğe konulan, Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşme olup, tarafların özürlü bireylerin haklarının arttırılmasına yönelik daha aktif rol oynamaları yükümlüğünü içermektedir (UN, 2008). Son olarak, AB Özürlülük Stratejisi 2010–2020 ile engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşme`nin AB'ye üye ülkelerde uygulanabilirliğinin arttırılması için yapılandırılmış eylem mekanizmaları sunulmuştur (UN, 2010). Strateji'de erişilebilirlik, katılım, eşitlik, istihdam, eğitim, sosyal koruma, sağlık ve dış eylem konuları başlıca öncelikler olarak belirlenmiştir. Erişilebilirlik, engelli bireylerin ürünleri ve hizmetleri engelli olmayan bireyler kadar kullanabilmelerini ifade etmektedir. Bunun içerisinde kentsel tasarım ve mimariden, sağlık ve eğitim hizmetlerine kadar çok çeşitli ürün ve hizmet sınıfları yer almaktadır (UN, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde, engelli bireylerin örgün eğitim ve genel müfredattan mümkün olduğunca yararlanabilmeleri için yardımcı teknolojilerin kullanılması konusu yasalarla (Individuals with Disabilities Education Act Amendment of 1997) teminat altına alınmıştır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel eğitim hizmetleri yeniden düzenlenmiş; burada, özel gereksinimli çocukların genel ve mesleki eğitimde, eğitim hakları güvence altına alınmıştır (madde 4/a, MEB, 1997). 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise engelli öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili hükümlere yer verilmiştir (MEB, 2006). İlgili yönetmelikte tanımlanan "destek eğitim odası" kavramı altında özel gereksinimli öğrencilerin özel araç gereçler ve eğitim materyalleri sağlanarak eğitim görmesi ifadesi bulunmaktadır.

Ancak, bu araç ve gerecin niteliğinin ne olacağı konusu hükme bağlanmamıştır. Bu nedenle, ülkemizde, özel eğitimde öğretim teknolojilerinin veya yardımcı teknolojilerin kullanımına ilişkin herhangi bir tanımlayıcı ve / veya bağlayıcı yasal düzenleme bulunmamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Temel Eğitim Projesi II. Fazı kapsamında yer alan Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması raporunda bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin (BİT) özel eğitimde kullanımının önemi vurgulanmaktadır (MEB, 2007). Türkiye, İspanya, Fransa, Yunanistan, Portekiz, İsveç ve Almanya'dan gelen katılımcılarla birlikte gerçekleştirilen çalışma ziyareti ile Norveç okul sisteminde BİT kullanımı incelenmiştir. TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi'nin ilgili katılımcılarla ortak olarak hazırladığı raporda Norveç okul sistemine BİT'lerin oldukça iyi bir şekilde entegre edildiği belirtilmektedir. BİT'lerin engelli öğrenciler için "dünyaya açılan kapı" olduğu; ilgili donanımın devlet tarafından sağlandığı ifade edilmiştir (ÖZİDA, 2005).

Yasal düzenlemelere rağmen engelli bireylerin teknoloji uygulamalarından yararlanmalarının önündeki en önemli engel, halen eğitimde fırsat eşitsizlikleri ve maliyetlerdir (Zhang, 2000). Ülkemizde özel eğitim ve rehabilitasyon alan grubun demografik yapısı incelendiğinde büyük bir kısmının düşük sosyo ekonomik düzeyde

yer aldıkları ve %78'inin işgücüne katılamadığı, özellikle de kadınlarda bu oranının %93'e kadar yükseldiği görülmektedir. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlü olan nüfusun, % 52'sinin sosyal güvencesi bulunmamaktadır. Bu nedenle eğitim ve sağlık gibi önemli kamu hizmetlerinden yararlanamamaktadırlar (MEB, 2007). Engelli bireyin ailesinin de gelir düzeyinin düşük olduğu görülmektedir (Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006). Bu durum ilgili bireylerin var olan teknolojik ürünlere erişimlerini kısıtlamakta; eğitimde fırsat eşitsizliklerine neden olmaktadır.

Özel eğitimde teknoloji kullanımı üzerinde, eğitimcilerin engellilik hakkındaki görüş ve düşünceleri önemli bir rol oynamaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon konusundaki bilgi yetersizliği, sınıf öğretmenlerinin engelli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve yargılar oluşturmasına neden olmakta (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Şama ve Tarım, 2007); bu durum, kaynaştırma uygulamalarını güçleştirdiği gibi eğitimde teknoloji kullanımını da engellemektedir. Ankara ve İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarında normal gelişim gösteren çocuklarla çalışmakta olan öğretmenlerin engellilerin örgün eğitime entegrasyonu hakkındaki bilgi ve düşüncelerinin incelendiği çalışmada, üniversite mezunu eğitimcilerin yarıdan fazlası, entegrasyon, ortopedik engel, görme ve işitme engeli ile zihinsel engel konularındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003). Aynı çalışmada kız meslek lisesi mezunu eğitimcilerin %37'si, üniversite mezunu eğitimcilerin ise %25'i sınıflarında engelli bir çocuk istemediklerini belirtmişlerdir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003). Öğretmenlerin, başarısız olarak algıladıkları çocuklara ilişkin tutum ve algılarının incelendiği çalışmada, çocuktaki başarısızlığın kaynağı olarak daha çok ailenin ilgisizliği, ekonomik yetersizlikler ve öğrencinin zihinsel geriliği gibi kendileri dışındaki faktörlere nedensel yüklemeler yaptıkları görülmüştür (Şama ve Tarım, 2007). Sınıfta başarısız olarak algılanan öğrenciler, genellikle özel eğitime muhtaç çocuklar olup, kaynaştırma eğitimi kapsamında normal sınıflarda bulunmaktadırlar. Eğitimcilerin bu çocukların başarısızlığı hakkında kendileri ile ilgili herhangi bir nedensel yükleme yapmamaları, bu konuda ya yeterince sorumluluk duymadıklarına ya da ne yapacakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarına işaret etmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimcilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ve kendi becerilerine ilişkin algılarının değerlendirildiği çalışmada, sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri karşılaştırılmıştır (Buel ve ark, 1999). Çalışma sonuçlarına göre kaynaştırma eğitimini anlama ve uygulama becerileri konusunda, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha çok kendilerine güvendikleri; ancak her iki grubun da özel gereksinimli öğrenci üzerindeki etkilerinin sınırlı olacağına inandıkları ortaya çıkmıştır (Buel ve ark, 1999). Eğitimcilerin çalışma şartları ve sosyo ekonomik düzeyleri de bu sonuçlara etki edebilecek faktörlerden biridir. Nitekim özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelendiği çalışmada öğretmenlerin, sosyo-ekonomik düzey algıları, iş arkadaşlarından destek görme, mesleklerinin toplumda hak ettiği yeri bulup bulmaması, üstlerinden takdir görme değişkenleri bakımından duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları anlaşılmaktadır (Girgin ve Baysal, 2006).

Eğitimde teknoloji uygulamaları konusunda eğitimcilerin eğitim ve destek hizmetine ulaşamadıkları görülmektedir (Sze, 2008; Morrison, 2007; King-Sears ve Evmenova, 2007; Bouck ve Flanagan, 2009; Wehmeyer ve ark, 2004). Eğitimcilerin %83'ü lisans eğitimleri sırasında öğretim teknolojileri ve yardımcı teknolojiler ile çalışmak konusunda yeterli eğitim alamadıklarını belirtmektedirler (Lahm ve Sizemore, 2002; Abner ve Lahm, 2002; Buel ve ark, 1999). Ülkemizde de zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada, eğitimcilerin araç gereçlerin miktar ve çeşitliliğini

yetersiz buldukları (Avcıoğlu, 2012); eğitimcilerin BIT konusundaki eğitimlerinin yetersiz olduğu (MEB, 2007) görülmektedir.

Ülkemizde 1952 den itibaren özel eğitim öğretmenleri yetiştiren bölümler kurulmaya başlanmış (Senel, 1998); özel eğitim öğretmenlerinin sayısı doksanlı yıllardan günümüze yaklaşık olarak dört kat artmıştır (MEB, 2012a, s. 34). 1983 tarihi itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı, kaynaştırma eğitimi uygulamalarını başlatmıştır. Bu sayede ülkemizde ilköğretim çağında 137 893 çocuk, ortaöğretim çağında 10 860 çocuk kaynaştırma eğitiminden faydalanmaktadır (MEB, 2012a, s. 34). Ülkemizdeki kısa geçmişine rağmen özel eğitim ve rehabilitasyon alanı hızlı bir gelişme göstermiştir (Melekoğlu, Çakıroğlu ve Malmgren, 2009). Buna karşılık eğitimcilerle yapılan çalışmalarda özel eğitim teknolojileri konusundaki eğitiminin yetersiz olduğu (MEB, 2007; Lahm ve Sizemore, 2002; Abner ve Lahm, 2002; Buel ve ark, 1999) ve eğitimcilerin çalışma şartlarının iyileştirilmesi gerektiği (Girgin ve Baysal, 2006) gösterilmiştir.

Özel Eğitimin Doğasından Kaynaklanan Güçlükler

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 18. 05. 2012 tarih ve 28296 sayılı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde engelli bireylere verilecek eğitimin niteliği, "bireysel eğitim" olarak tanımlanmıştır. Bireysel eğitim, "Özel eğitime ihtiyacı olan özürlü bireylerin gelişim ve bireysel yeterlilikleri dikkate alınarak, özür grupları ve dereceleriyle özür niteliğine göre belirlenmiş destek eğitim programları doğrultusunda özürlü birey için hazırlanmış ve birebir yapılması gereken eğitim" olarak tanımlanmıştır (madde 3/ç,

MEB, 2012b). Bu tanım gereğince, özel eğitim alan her bir bireyin gereksinimleri farklı olup, eğitimi de kendine özgü olmalıdır. Devlet İstatistik Enstitüsü'nün 2002 yılına ait raporuna göre ülkemizdeki engelli nüfusun engel türlerine göre dağılımı ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlüler için %2.58 (yaklaşık 1.8 milyon), süreğen hastalık için % 9.70 (Yaklaşık 6.6 milyon) olarak belirlenmiştir. Raporda engellilerin yaş bakımından da oldukça geniş bir aralıkta dağıldıkları ve her yaşta farklı gereksinimleri bulunduğu belirtilmiştir. Ülkemizdeki engellilerin yarısının 34 yaşından küçük olduğu göz önünde bulundurularak özellikle erken tanı ve tedavi ile eğitim hizmetlerinin önemi vurgulanmıştır. Ancak engelli bireylerin, engel türleri, engel dereceleri, yaşları ve gereksinimleri bakımından oldukça heterojen bir grup olması, ortak bir müfredat oluşturulabilmesini güçleştirdiği gibi, geliştirilen teknolojik ürünün kullanım alanını da kısıtlamaktadır (DİE, 2002).

Ürünlerin Kullanılabilirliği İle İlişkili Güçlükler

Yardımcı teknoliji ürünleri yetersizlikten etkilenmiş bireylerin yaşama uyumlarını arttıran araçlar olmasıdır. Fakat üretilen bazı araçların yetersizlikten etkilenmiş bireyler tarafından kullanılabilirliği bazen başedilmesi gereken bir sorun olarak ortaya çıkabilmektedir.

Lahiri, Warren ve Sarkar (2011)'ın çalışmasında, göz hareketlerine duyarlı bir sanal sosyal-etkileşim sistemi (Virtual Interactive system with Gaze-sensitive Adaptive Response Technology:VIGART) geliştirilmiş ve otizmli bireyler üzerinde kullanılabilirlik bakımından test edilmiştir. Sistemin en önemli özelliği, oluşturulan sanal karaktere bakma sırasında göz hareketleri, pupil çapı gibi fizyolojik göstergeleri gerçek zamanlı olarak kaydedebilmesi ve buna ilişkin bireyselleştirilmiş geribildirim verebilmesidir. Kullanılabilirlik testleri, deneklerden elde edilen fizyolojik göstergelere ve bakım-vericilerin gözlem raporlarına dayanılarak yapılmıştır.

Her iki kaynaktan elde edilen veriler de programın otizmli bireyler için ilgi çekici ve kullanılabilir olduğuna işaret etmektedir. Otizm, bir spektrum bozukluğudur. Bu nedenle sendromun derecesine göre, otistik bireylerin ihtiyaçları değişkenlik gösterebilmektedir. Bu bakımdan ilgili programın dinamik bir sistem olması ve bireyselleştirilmiş geribildirim verebilmesi otizmli bireylerin katılımını arttırmıştır. Bu özellikler, otizmli bireyler için geliştirilecek eğitim yazılımları için kritik özellikler gibi görünmektedir.

Otizmli bireyler üzerinde yapılmış olan bir diğer çalışma (Mineo ve ark, 2009) ekranda hangi tür uyarıcıyı tercih ettiklerine ilişkindir. Çalışmada animasyon videosu (1), kişinin kendisinin videosu (2), tanıdığı birisinin sanal gerçeklik oyunu oynama sırasındaki videosu (3) ve kendisinin sanal gerçeklik oyunu oynama sırasındaki gerçek zamanlı videosu (4) olmak üzere dört tip uyarıcı koşulundaki ekrana bakma davranışı incelenmiştir. Sonuç olarak deneklerin dördüncü koşuldaki göz hareketleri, diğer uyarıcı koşullarına göre daha yüksek bulunmuştur. Yani, bu koşulda deneklerin ekran ile ilgilenme düzeyleri diğer koşullara göre daha yüksek olmuştur. Buna göre otizmli bireyler için yapılması tasarlanan öğretim teknolojisi ürünlerinde, uyarıcı olarak bireyin kendi videosunun tercih edilmesinde yarar var gibi görünmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereğince özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetlerine erişebilme hakları ulusal ve uluslararası hukuki düzenlemelerle güvence altına alınmıştır (UN, 1996; MEB, 1997). Özel eğitim ve rehabilitasyon alanında yardımcı teknolojilerin ve öğretim teknolojilerinin kullanılması, engelli bireylerin normal sınıflarda eğitim görebilmelerine olanak sağlaması bakımından eğitim hizmetlerine erişimi ve fırsat eşitliğini desteklemektedir (Individuals with Disabilities Education Act Amendment of 1997).

Ancak, hem ülkemizde, hem dünyada engelli grupta işsizlik oranının yüksek olması, engelli ailelerinin genelde düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alması gibi ekonomik dezavantajlar nedeniyle bu teknolojilere ulaşabilmede kısıtlılık olduğu bir gerçektir (Zhang, 2000; Özsoy, Özkahraman ve Çallı, 2006). Bu bakımdan gerekli yasal altyapı sağlansa bile, ekonomik eşitsizlikler nedeniyle ilgili yasalar yeterince hayata geçirilememektedir. Ülkenin ekonomik gelişmişlik düzeyi ile bakıma muhtaç nüfusun sosyal hizmetlerden yararlanabilme oranı arasında yakın bir ilişki bulunduğu anlaşılmaktadır. Ülkemiz Başbakanlık Özürlüler İdaresi'nden temsilcilerin de yer aldığı, Norveç okul sistemini incelemeye yönelik çalışma ziyaretine ilişkin raporda belirtildiği gibi, BIT kullanımının okul sistemine entegre edilmesi, ilgili teknoloji devlet desteği ile sağlanması, engellilerin eğitim haklarından yararlanabilmeleri için bir zorunluluk olarak görünmektedir (ÖZİDA, 2005).

Eğitimde teknoloji uygulamalarının yaygınlaşması, eğitimcilerin ilgili teknolojiye hâkim olmaları ile mümkündür. Ancak, eğitimciler üzerinde yapılan çalışmalar ve anketler eğitimcilerin var olan teknolojilere ilişkin yeterince eğitim ve destek hizmeti alamadıklarını göstermektedir (Artan ve Uyanık-Balat, 2003). Özellikle kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf öğretmenlerinin engellilikle ilgili bilgilerinin yetersiz olması, engelli öğrencilere karşı tutum ve davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Buel ve ark, 1999; Şama ve Tarım, 2007). Bu bağlamda eğitimcinin eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden ve eğitim teknolojilerinden yararlanabilmesinde hayati öneme sahiptir (Sze, 2008; Morrison, 2007; King-Sears ve Evmenova, 2007; Bouc ve Flanagan, 2009; Wehmeyer ve ark, 2004). Bu nedenle, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konularında hem lisans eğitimleri içerisinde

ders almaları ve / veya lisans eğitimi sonrası hizmet içi eğitime tabi tutulmaları yerinde olacaktır (Lahm ve Sizemore, 2002; Abner ve Lahm, 2002; Buel ve ark, 1999). Bu eğitimlerin süpervizyon ile desteklenmesi, özel eğitim okullarında staj imkânlarının arttırılması da eğitimcilerin uygulama becerilerinin geliştirilmesinde yararlı olacaktır.

Engellilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma durumlarının incelediği çalışmalarda, klavye ve fare kullanabilmek gibi temel becerilerin dahi engellilerin çoğu tarafından yapılamadığı görülmektedir (MEB, 2007). Bilişim teknolojilerinin engelli gruptaki kullanımının kısıtlı olmasının, özel eğitimde teknoloji uygulamalarının yaygınlaştırılmasını güçleştiren faktörlerden biri olduğu anlaşılmaktadır. Özel eğitim alan grubun engel türü ve derecesi, yaş, eğitim gibi özellikler bakımından oldukça heterojen olması da bu grup için geliştirilecek teknolojinin kullanımını sınırlandırmaktadır. Yeni öğretim teknolojileri bu kısıtları göz önünde bulundurarak uygun çözümler üretmelidir. Örneğin; klavye ve fare kullanımı gerektirmeyen teknolojik çözümler üretilmelidir.

Eğitimde erişilebilirliğin bir diğer boyutu, geliştirilen teknolojik ürünlerden verimli bir şekilde yararlanabilmeyi içermektedir. Bu da teknolojik ürünlerin kullanılabilirlik özellikleri ile ilişkilidir. Engelli bireyler üzerinde yapılan çalışmalar, web sitelerinin, oyunların ve çeşitli öğretim yazılımlarının kullanılabilirliği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Görme, işitme ve fiziksel engelli bireyler için yapılmış ürünlerin kullanılabilirliğine dair oldukça geniş bir alanyazın oluşmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü, otizm gibi mental sendromlar üzerinde yapılan kullanılabilirlik çalışmaları görme, işitme ve fiziksel engel gruplarına göreli olarak daha yeni bir çalışma alanıdır. Özgül öğrenme güçlüğü üzerinde yapılan çalışmalar, bu gruptaki bireyler için geliştirilecek ürünlerde açık ve anlaşılır yönergeler kullanılması, bilginin birden fazla duyu modalitesinde sunulması, basit bilişsel stratejiler kullanmayı gerektirmesi ve renk, yazı stili gibi özellikler yardımıyla vurgular yapılmasının kritik arayüz özellikleri olduğuna işaret etmektedir (Williams ve Nicholas, 2006; Seo ve Woo, 2010). Otizmli bireyler üzerinde yapılan çalışmalar, genel olarak video modelleme yönteminin bu grupta kullanılabilir olduğunu (Karasu, 2011); özellikle de kişinin kendi videosunun kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığı (Mineo ve ark, 2009) üzerinde durmaktadır. Göz hareketleri ve pupil çapı gibi fizyolojik göstergelere ilişkin bireyselleştirilmiş geribildirim verilebilmesinin de olumlu etkileri olabileceği belirtilmektedir (Lahiri, Warren ve Sarkar, 2011).

Sonuç olarak;

Engelli öğrencilerin kaynaştırma eğitiminden yeterince yararlanabilmeleri, BIT kullanımının yaygınlaştırılmasına bağlıdır. Bunun için öncelik, özel eğitimde BIT kullanımının niteliğini ve kapsamını tanımlayıcı uygun yasal zemini oluşturmaktır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Individuals with Disabilities Education Act Amendment of 1997 ile destekleyici teknolojilerin sınıf ortamında kullanılması konusu yasalarla düzenlenmiştir. Ancak ülkemizde bu konuda henüz tanımlayıcı veya bağlayıcı herhangi bir yasal düzenleme bulunmamaktadır. Ülkemizin de imzalamış olduğu ve üye devletler için bağlayıcılığı olan, 2008 yılında yürürlüğe giren Engelli Kişilerin Haklarına İlişkin Sözleşme tarafların, özürlü bireylerin haklarının arttırılmasına yönelik daha aktif rol oynamaları yükümlüğünü içermektedir. Sözleşme uyarınca engelli öğrencilerin eğitim hizmetlerine erişimlerini sağlama yükümlülüğümüz bulunmaktadır. Bu bakımdan eğitim hizmetlerine erişimi sağlamada BIT kullanımının yaygınlaştırılmasına ilişkin yasal düzenlemelerin yapılması, uluslararası hukuki süreçler açısından da ülkemiz için bir zorunluluktur.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Projesi II. Fazı' na ilişkin raporda belirtildiği gibi, ülkemizdeki engellilerin çoğunluğuna bilgisayar kullanabilme becerileri kazandırılamamıştır. Ayrıca yurt dışında kullanılan farklı engel gruplarının eğitiminde kullanılan yazılımlar ya ülkemize uyarlanamamıştır ya da yüksek ücretler nedeniyle ulaşılabilir olmaktan uzaktır. Ülkemizde engelli bireylerin büyük bir çoğunluğu BIT kullanımı konusunda yeterli eğitim ve desteğe ulaşamamaktadır.

Engelli bireylerin eğitimden yararlanabilme oranları, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilişkilidir. Bu bakımdan hem ülkemizde hem de dünyada ekonomik anlamda dezavantajlı bir grup olan engelli bireylere, destekleyici teknoloji ve öğretim teknolojilerinin edinilmesinde devlet desteği verilmesi, ülkemizin gelişmişlik düzeyi ile ilgili önemli bir gösterge olacaktır. Nitekim, Başbakanlık Özürlüler İdaresinin gerçekleştirdiği çalışma ziyaretinde, Norveç okul sistemi incelenmiş; ziyaret raporunda Norveç okul sistemine BIT kullanımının başarılı bir şekilde entegre edildiği; bu gibi gelişmiş ülkelerde ilgili teknolojilerin edinilmesinin devlet eliyle gerçekleştirildiği belirtilmiştir.

Geliştirilecek BIT ürünlerinin kullanıcıları, eğitimciler ve öğrencileridir. Ancak eğitimciler üzerinde yapılan çalışmalar, ülkemizde eğitimcilerin kaynaştırma uygulamaları ve BIT konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğuna işaret etmektedir. Bu bakımdan, ülkemizde eğitimcilerin hem kaynaştırma uygulamaları hakkında hem de özel eğitimde BIT kullanımı hakkında eğitilmeleri engelli öğrenciler arasında BIT kullanım oranını arttıracaktır. Bu eğitimin niteliğinin geliştirilmesi; eğitimcilerin, kuramsal eğitimin yanında, staj ve süpervizyon imkânları arttırılması uygulama becerilerinin desteklenmesi bakımından işlevsel olacaktır.

Engelli bireyler arasında BIT kullanımının yaygınlaştırılmasının önündeki en önemli engellerden biri de engel gruplarında klavye ve fare gibi araç-gereçlerin kullanımının öğretilmesindeki güçlüklerdir. Bu nedenle BIT kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik tedbirlerin başında, klavye ve fare kullanımını gerektirmeyen teknolojik çözümler üretilmesi gelmektedir.

Yaş, engel türleri ve derecelerinin çeşitliliği göz önünde bulundurularak, engelli bireyler için tasarlanan BIT ürünlerinin kullanılabilirlik açısından test edilmesi önemlidir. Örneğin; Özgül Öğrenme Güçlüğü için geliştirilen ürünlerde yönergelerin açık ve anlaşılabilir olması; otizm için geliştirilen ürünlerde ise video model olarak kişinin kendisinin uyarıcı olarak kullanılması gibi etkenlerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı gözlenmiştir.

Ürünlerin kullanımı sırasında verilen geribildirimin niteliğinin de önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre geribildirimin bireyselleştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, örneğin fizyolojik tepkilere ilişkin geribildirim verilebilmesi, ileride geliştirilecek ürünler açısından önemli özellikler olacaktır.

KAYNAKÇA

Abner, G., H., & Lahm, E., A. (2002). Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: Teachers' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 98-105.*

Alper, S. and Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology, 21(2),47-82.*

Artan, I., & Uyanık-Balat G (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(1), 65-80.*

Avcığlu H (2012). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin araç-gereç kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 1(2), 118-133.*

Bouck., E.,C., & Flanagan, S. (2009). Assistive technology and mathematics: what is there and where can we go in special education. *Journal of Special Education Technology, 24 (2), 17-30.*

Buell, M.,J., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 46, Iss. 2.*

Devlet İstatistik Enstitüsü (2002). Türkiye Özürlüler Araştırması.http://www.ozida.gov.tr/araştırma/oztemelgosterge.htm.

Edrisinha, C, O'Reilly, M.,F., Choi, H., Y., Sigafoos, J., & Lancioni, G.,E., (2011).''Say Cheese'': Teaching photography skills to adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32,636–642.*

EU. (2004-2010). Equal opportunities for people with disabilities: a European action plan: 2004-2010. http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/disability_and_old_age/c11414_en.htm. (erişim yılı 2012)

Gerber, E. (2003). The benefits of and barriers to computer use for ındividuals who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 536-550.*

Girgin, G, & Baysal., A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği), *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18.*

Hall, T.,E., Hughes, C.,A., & Filbert, M. (2000). Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis. *Education and Treatment of Children, 23(2):173-193.*

Hasselbring, T.,S., & Glaser, C.,H.,W. (2000).Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children, 10(2), 102-12.*

Hine, J., F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modelling to teach play to preschoolers with autism. *TECSE, 26(2): 83–93.*

Kagohara, D.,M. (2011). Three students with developmental disabilities learn to operate an ipod to access age-appropriate entertainment videos. *Journal of Behavioral Education, 20, 33–43.*

Kagohara, D.,M., Sigafoos, J., Achmadi, D, van der Meer, L., O'Reilly, M., F., & Lancioni, G., E., (2011). Teaching students with developmental disabilities to operate an iPod Touch1 to listen to music. *Research in Developmental Disabilities 32, 2987–2992.*

Karasu, N. (2011). Otizmli Bireylerin Eğitiminde Video ile Model Olma Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Bir Alanyazın Derlemesi ve Meta-Analiz Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(2): 1-12.*

Kaspi-Tsahor, D., Heiman, T. & Olenik-Shemesh, D. (2011). Assistive technology for students with blindness or visual impairments. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 403-407).

Kim, H.,A. (2002). Effects of Computer-Assisted Collaborative Strategic Reading on Reading Comprehension for High-School Students with Learning Disabilities. (Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy), Faculty of the Graduate School of The University of Texas at Austin.

King-Sears, M.E., & Evmenova, A., S. (2007). Premises, principles, and processes for integrating technology into instruction, *Teaching Exceptional Children, 40,(1),6-14.*

Lahiri, U, Warren, Z., & Sarkar, N. (2011). Design of a gaze-sensitive virtual social interactive system for children with autism. *IEE Transactions On Neural Systems And Rehabilitation Engineering,19,4.*

Lahm, E.,A & Sizemore, L. (2002). Factors that influence assistive technology decision making. *Journal of Special Education Technology; 17, 1.*

Lancioni, G.,E., Singh, N.,N., O'Reilly, M.,F., Sigafoos, J., Didden, R., & Pichierri S. (2010). Automatic prompting and positive attention to reduce tongue protrusion and head tilting by two adults with severe to profound intellectual disabilities. *Behavior Modification, 34(4): 299–309.*

Lancioni, G., E., O'Reilly, M., F., Singh, N., Sigafoos, J., Oliva, D., Smaldone, A., La Martire, M., Navarro, J., Spica, A., & Chirico, M. (2011). Technology-assisted programs for promoting leisure or communication engagement in two persons with pervasive motor or multiple disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 6(2): 108–114.*

Melekoğlu, M., A., Çakıroğlu, O., & Malmgrena, K., W. (2009). Special education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education Volume 13, Issue 3.*

Maione, L., & Mirenda, P. (2006). Effects of video modeling and video feedback on peer-directed social language skills of a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8 (2): 106–118.*

MEB (1997). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/104.html (erişim yılı 2012)

MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html (erişim yılı 2012)

MEB (2007). Temel Eğitim Projesi II. Fazı/ Özel Eğitimin Etkisi ve Etkililiği Temel Araştırması Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2012a) Milli Eğitim Bakanlığı İstatistikleri Örgün Öğretim 2011-2012. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf (erişim yılı 2012).

MEB (2012b) Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=7&Submit=Listele. (erişim yılı 2012).

Mineo, B., A., Ziegler, W., Gill, S., & Salkin, D. (2009). Engagement with electronic screen media among students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorder, 39, 172–187.*

Morfidi, E., Mikropoulos, T., A., &Bellou, J. (2012). Teaching intervention through a hypermedia application for children with learning and communication difficulties. *Procedia CS, 14: 419-427.*

Morrison, K. (2007). Implementatıon of assistive computer technology: a model for school systems, *International Journal of Special Education, Vol 22 No1.*

Özsoy, S., A., Özkahraman, Ş. & Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Aile ve Toplum. 3 (9), 69-76.*

Parette, H., P., Hourcade, J.,J., & Heiple, G., S. (2000). The importance of structured computer experiences for young children with and without disabilities. *Early Childhood Education Journal, 22, 4,243-250.*

Sansosti, F., J., & Powell-Smith, K., A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10(3): 162-178.*

Scheid, J., M.(2010). The Effectiveness of Computer Aided İnstruction in Mathematics for Students with Learning Disabilities. (Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Master Of Arts In Education), Northern Michigan University, (2010).

Senel, H. G. (1998) Special education in Turkey, *European Journal of Special Needs Education, 13(3), 254–261.*

Seo, Y.J, & Woo, H. (2010). The identification, implementation, and evaluation of critical user interface design features of computer-assisted instruction programs in mathematics for students withlearning disabilities. *Computers & Education, 55, 1,363-37.*

Shane, H., C., Laubscher, E., H., Schlosser, R.,W., Flynn, S., Sorce, J., F., & Abramson J (2012). Applying technology to visually support language and communication in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Developmental Disorder, (2012) 42, 1228–1235.*

Shimizu, H., Twyman, J., S., & Yamamoto, J. (2003). Computer-based sorting-to-matching in identity matching for young children with developmental disabilities. *Research Developmental Disabilities, 24(3) ,183-94*. Stetter, M., E. & Huges, M., T. (2011). Computer assisted instruction to promote comprehension in students with learning disabilities. *International Journal Of Special Education,26,1.*

Sze, S. (2008). The effects of assistive technology on students with disabilities. *Journal of Educational Technology Systems, Volume 37, Number 4.*

Şama, E., Tarım, K. (2007). Ögretmenlerin başarısız olarak algıladıkları ögrencilere yönelik tutum ve davranışları. *Türk Egitim Bilimleri Dergisi,5(1), 135-154*

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2005). BİT ve Engelli Çocukların Entegrasyonu Arion Çalışma ZiyaretiKristansand / Norveç 28 Mart – 1 Nisan 2005 Grup Raporu. http://www.ozida.gov.tr/raporlar/uluslararasi/bitengellicocuklarnorvec.htm. (erişim yılı 2012).

UN (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities http://ec.europa.eu/justice/discrimination/disabilities/convention/index_en.htm. (erişim yılı 2012)

UN (2010). European Disability Strategy 2010-2020. http://ec.europa.eu/justice/discrimination/disabilities/disability-strategy/index_en.htm. (erişim yılı 2012)

US Department of Education (1997). Individuals with Disabilities Education Act Amendment of 1997. http://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf. (erişim yılı 2012)

Wehmeyer, M., L., Smith, S., J, Palmer, S., B., & Davies, D., K. (2004). Technology use by students with intellectual disabilities: An overview. *Journal of Special Education Technology, v19 n4 p7-22.*

Williams, P., & Hanson-Baldauf, D. (2010). Testing a web information portal for people with learning disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs, 10(1), 42–51.*

Williams, P., and Nicholas, D. (2006) Testing the usability of information technology applications with learners with special educational needs (SEN). *Journal of Research in Special Educational Needs, 6 (1), 31–41.*

Williams, P. (2012). Web site usability testing involving people with learning disabilities using only images and audio to access information. *Journal of Research in Special Educational Needs,1-10.*

Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education, 32(4), 467-479.*

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN STRES DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Murat CANPOLAT[1]
Osman ÖZOKÇU[2]
1. Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, HATAY
mcanpolat@mku.edu.tr
2.İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Malatya
ozokcu@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu nedenle ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini konu ile ilgili bir derneğe üye zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler oluşturmaktadır. Örneklemi ise aynı derneğe üye anneler arasından çalışmaya katılan 40 anne oluşturmaktadır. Annelerin; stres düzeyini ölçmek amacıyla Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ) uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmış; Bağımsız Gruplarda t-testi, Levene's Varyansların Homojenlik Testi, Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinde; annenin eğitim düzeyine, ailenin gelir durumuna, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyine göre fark olduğu ancak zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Zihinsel Yetersizlik, Stres, Özel Eğitim, Anne

ABSTRACT

The aim of this research is to determine mothers' living stress levels who havemental disabled children whether there is asignificant difference interms of some variables. For this reason, relational model was used. Mothersof children with mental disabledareamember of the association related with the subject form the population of the study. 40 mothers participated in the study who are members of the same association form the sample of the study. Questionnaire on Resources and Stress-F (ASDÖ) was applied to measure the stress level of mothers. SPSS16.0 packageprogram was usedfor the analysis ofthe obtained data. Independent samplest-test,Levene's Test ofHomogeneityof variances, Kruskal-Wallistestswere imposed on.

As the result of the research, there was a differenceaccording tothe mother'seducational level,family incomestatus,the level ofthe inabilityof the child withmental disabled in the stresslevels ofmothersof children withmental disabled, but there is no differenceaccording to the gender of the child with mental disabled has emerged. Various suggestions were madeon the basis ofthe findings.

Key Words: Mental Disabled, Stress, Special Education, Mother

1. GİRİŞ

Bir çocuğun doğumu, ailenin yaşamında yeni bir dönüm noktası oluşturmaktadır. Aile sistemleri kuramına göre çocuğun aileye katılımı sonucu ailenin alışılagelmiş düzeninde ani değişiklikler olabilir. Çocuğun doğumu diğer aile bireylerinin fiziksel, psikolojik, sosyal, maddi ve manevi durumunu etkileyebilir ve aile yükünü arttırabilir; diğer aile üyelerinin bu değişikliklere ayak uydurmaları ve yeni roller (anne babalık gibi) üstlenmeleri gerekebilir (Küçüker, 1997). Ebeveynlerin, eş olarak birbirlerinden, yaşamdan, yaşam beklentilerinden, mesleklerinden, yakınlarından ve yaşadıkları toplumdan beklentileri değişir (Akkök, Aşkar ve Karancı, 1992).

Bazen beklenen sağlıklı çocuk yerine özel ilgiye gereksinim duyan ve muhtemelen ömrü boyunca bakıma muhtaç olacak yetersizliği olan bir çocuk dünyaya gelebilir. Aile gelecekle ilgili bütün umut, beklenti ve planlarını çocuk üzerine kurarken, normal özelliklere sahip bir çocuk beklerken planlarının dışında farklı özelliklere sahip bir çocuğun dünyaya gelmesi ailenin yapmış olduğu bütün hazırlıklarda değişiklik yapmasına neden olacaktır (Yıldırım ve Arslan, 2008).

Her anne baba çocuklarının sağlıklı olmasını ve normal gelişimini ister ve hazırlıklarını ona göre yapar. Üstelik sağlıklı bir çocuğun doğumu bile anne baba için, aile sisteminde dengeyi bozucu bir olay iken, engelli bir çocuğun aileye katılımı, aile yapısında, işleyişinde, aile üyelerinin rollerinde önemli değişiklikler yaratabilir, aile bireylerinin duygu, düşünce ve yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu aileler, çoğu zaman diğer ailelerin üstlenmeleri ve yerine getirmeleri gerekmeyen bazı ek görev ve sorumlulukları üstlenmek durumunda kalmaktadırlar (Küçüker, 1997).

Hangi yetersizlik türü olursa olsun, tüm yetersizliği olan çocuk aileleri benzer sorunları yaşarlar. Engelli çocuğa sahip olmak; ebeveynlerin anne baba rollerinde, özel yaşamlarında, sosyal çevrelerinde, planlarında, iş yaşamlarında, ailenin yapısında ve işleyişinde, mali konularda büyük değişikliklere neden olabilir (Bright ve Hayward, 1997; Pelchat, Lefebrune ve Perault, 2003).

Çocuk yetersiz ise, suçluluk duygusu ve acı çekme gibi bazı duygulara bağlı olarak rollerini yerine getirebilmede zorlanmaktadırlar. Anne babanın içinde oldukları bu durumdan ötürü duydukları panik, gelecekte neler yapabileceklerinin verdiği üzüntü, kaygı ya da korku onları olumsuz yönde etkilemektedir (İlhan, 2009).

Aile, bütün bu karmaşık duyguların yanısıra; sağlıklı büyümeye sahip olmayan, özellikle gelişim dönemi boyunca yetersizliğinden kaynaklanan engeller yüzünden aileye aşırı sorumluluk yükleyen bir çocuk karşısında sürekli bir başarısızlık, mutsuzluk ve hayal kırıklığı duygularını yaşayabilmektedirler. Çünkü toplumun beklentileri ve bakışları aileye, dışlandıkları ya da kötü anne baba oldukları hissini duymalarına yol açmaktadır (Küçüker 1993). Sloman, ve arkadaşlarına (1993) göre, yoğun üzüntü ve yas duygusu yalnızca fiziksel ölümlerin ardından değil, ebeveynin "mükemmel" bir çocuğa sahip olma rüyasının ölümüyle de ortaya çıkabilmektedir (Akt. Doğan, 2001).

Yetersizliği olan bir çocukla yaşamaya başlayan bir aile yaşam biçimini, olanaklarını, aile içi ve aile dışı ilişkilerini, duygu ve düşüncelerini, bir anlamda tüm dünyasını, bu yeni durumla baş edebilmek yeniden organize etmek durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Bu duruma anne baba tarafından başarılı bir şekilde uyum

sağlanması ve yaşamın yetersizliği olan bir çocuğa sahip olma gerçeğine göre yeniden düzenlenmesi uzun zaman alabilmektedir. Anne babalar duygusal bir zorlamanın içine girerler ve bu da hem kendileri hem de çocukları için uygun planlar yapma yeteneklerini etkiler. Bu zorlanma çoğu anne baba için sorunlara yol açabilmektedir (Kuloğlu, 1992).

Özel gereksinimli çocuklar olarak değerlendirilen zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin hemen hepsinin çocuklarının özel sorunları ve gereksinimleri nedeniyle yaşadıkları pek çok stres kaynağı vardır (Kaner, 2004).

Çocuğun bakımı ve gelişiminde daha fazla sorumluluk üstlenme, diğer aile üyelerinin gereksinimlerinin yeterince karşılanamaması, çocuğun durumuna ilişkin yeterli bilgiye sahip olmama, uygun tedavi/eğitim hizmetlerinin sınırlılığı ve bunların ailenin mali kaynaklarını zorlaması, çocuğun durumunu başkalarına açıklama ve çevredeki insanların olumsuz tutumlarıyla baş etmede yaşanan güçlük ve gelecekle ilgili kaygılar bu ailelerin normal çocuğa sahip ailelere göre daha fazla stres yaşamalarına neden olabilmektedir (Beckman, 1991).

Alan yazın incelendiğinde araştırmaların pek çoğunda annelerin, babalara göre daha çok stres yaşadıkları görülmektedir. Schilling, Schinke ve Kirkham (1985) de ailede zihinsel yetersizliği olan bir çocuk olduğunda, annenin stresinin babanın stresinden daha yüksek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. (Akt. Kaner, 2004).

Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de annelerin yaşadığı stres düzeyinin azaltılmasına, yaşanılan stres düzeyini etkileyebilecek değişkenlerin araştırılmasına ve bu konuda önleme çalışmalarına önem verilmelidir. Çünkü stresi etkilediği düşünülen değişkenlerin belirlenmesi ve bu konuda önleme çalışmalarının yapılması hem annelerin kendilerinin mutlu olmaları hem de çocukların eğitiminde faydalı olmaları açısından önemlidir. Bu gereksinimlerden yola çıkılarak bu araştırma planlanmıştır. Bu araştırmanın amacı, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

1.1. Alt Amaçlar

1. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

3. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik derecesine göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları stres düzeylerinin bazı değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

Araştırmanın evrenini konu ile ilgili bir derneğe üye zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler oluşturmaktadır. Örneklemi ise aynı derneğe üye anneler arasından çalışmaya katılan 40 anne oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizi için SPSS 16.0 paket programı kullanılmış; Bağımsız Gruplarda t-testi, Levene's Varyansların Homojenlik Testi, Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları stres düzeyini ölçmek amacıyla Holroyd (1987) tarafından geliştirilen ve Kaner (2004) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ) uygulanmıştır. Kaner (2004) tarafından Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ)'nin iç tutarlılığının göstergesi olarak KR-20, Cronbach alfa ve iki yarım güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. En yüksek güvenirlik katsayıları sırasıyla .92, .91 ve .89 ile ölçeğin tamamına aittir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için temel bileşenler analizi uygulanmış, özdeğerleri 2'nin üzerinde olan 3 faktör elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (ASDÖ)'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .86 olduğu bulunmuştur. Aracın yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör analizi çalışması yapılmıştır. Analiz sonucunda aracın, toplam varyansın %35.2' sini açıklayan 3 faktörden oluştuğu gözlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ASDÖ' den elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlardan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. İstatistiksel işlemlerden elde edilen bulgular tablolaştırılarak sırası ile sunulmuştur.

Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Stres Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bulgu 1 : "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Stres Düzeyleri Arasında Annenin Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Var mıdır?"

Annelerin, eğitim düzeyine göre sayısal dağılımı, stres düzeyi puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1' de verilmiştir:

Tablo 1. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Sayısal Dağılımı, Stres Düzeyi Puanlarının Ortalamaları Ve Standart Sapmalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Eğitim Düzeyi	N	X	Ss
Okur-yazar değil	3	29.80	2.21
Okur-yazar	5	31.23	1.13
İlkokul	17	32.12	4.62

Ortaokul	9	28.38	2.89
Lise	4	25.94	1.25
Üniversite	2	24.77	0.74

Tablo 1 incelendiğinde, stres düzeyi puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama 32.12 ile eğitim düzeyi ilkokul olan annelerin oluşturduğu gruba aittir. Bunu sırasıyla 31.23 ile okur-yazar, 29.80 ile okur-yazar değil, 28.38 ile ortaokul, 25.94 ile lise ve 24.77 ile üniversite düzeyine sahip anneler izlemektedir.

Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup (F=1.302, p=.032) bulunduğundan varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Varyansların homojen olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Stres düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 2' de verilmiştir:

Tablo 2. Annelerin Eğitim Düzeyine Göre Stres Düzeyine İlişkin Kruskal-Wallis Sonuçları

Eğitim Düzeyi	**N**	**Sd**	**KWx^2**	**p**
Okur-yazar değil	3			
Okur-yazar	5			
İlkokul	17	5	3.645	.000
Ortaokul	9			
Lise	4			
Üniversite	2			

Tablo 2 incelendiğinde anne eğitim düzeyine göre annelerin stres düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($KWx^2_{(5)}$ =3.645, p=.000).

Araştırmanın birinci alt amacı "zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu en yüksek stres düzeyi puan ortalamasının ilkokul mezunu anneler olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyinin arttıkça stres düzeyi puan ortalamalarının azaldığı görülmektedir. (Bkz. Tablo 1). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, annelerin stres düzeyinde annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 2).Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, beklentilere uygun olarak elde edilen bu bulgular benzer değişken üzerinde yapılan bazı araştırma sonuçlarıyla da tutarlılık göstermekte ve araştırmanın bu yöndeki bulgusunu desteklemektedir.

Rimmermen ve Duvdevany (1995), Akkök ve diğerleri (1992)'nin yaptıkları araştırmalarda ailelerin eğitim düzeylerinin stres ve kötümserlik duyguları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Quine ve Palh (1991) annenin eğitim seviyesi yükseldikçe engelli bir çocuğa sahip olmanın verdiği olumsuz etkilerden annenin daha rahat korunduğunu ve daha az stres yaşadığını belirtmişlerdir. Bu durum, annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun yetersizliği ve gelecekte ne yapabilecekleri konusunda bilgi almasının, kendilerinin bu duruma uyum süreçlerini kolaylaştıracak olan sosyal ve kurumsal destekleri daha iyi değerlendirebilmesinin, problemden çok çözüm yoluna yoğunlaşmasının mümkün olacağı düşüncesi şeklinde yorumlanabilir.

Bulgu 2: "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Stres Düzeyleri Arasında Ailenin Gelir Düzeyine Göre Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?"

Annelerin, ailenin gelir düzeyine göre sayısal dağılımı, stres düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3. Annelerin Ailenin Gelirine Göre Sayısal Dağılımı, Stres Düzeyi Puanlarının Ortalamaları Ve Standart Sapmalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ailenin Gelir Düzeyi	**N**	**X**	**Ss**
Düşük (0-700 Tl.)	20	35.94	3.21
Orta (700-2000 Tl.)	17	33.28	2.54
Yüksek (2000 Tl. ve üstü)	3	28.69	1.14

Tablo 3 incelendiğinde, stres düzeyi puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalama (35.94) ile 0-700 Tl. arası gelir düzeyine sahip annelerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla (33.28) ortalama ile 700-2000 Tl., (28.69) ortalama ile 2000 Tl. ve üstü gelir düzeyine sahip anneler izlemektedir.

Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup (F=2.403, p=.003) bulunduğundan varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Varyansların homojen olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Stres düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4' te verilmiştir:

Tablo 4. Annelerin Ailenin Gelir Düzeyine Göre Stres Düzeyine İlişkin Kruskal-Wallis Sonuçları

Ailenin Gelir Düzeyi	**N**	**Sd**	**KWx^2**	**p**
Düşük (0-700 Tl.)	20	2	2.020	.000
Orta (700-2000 Tl.)	17			
Yüksek (2000 Tl. ve üstü)	3			

Tablo 4 incelendiğinde ailenin gelir düzeyine göre annelerin stres düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($KWx^2_{(2)}$ =2.020, p=.000).

Araştırmanın ikinci alt amacı "zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu en yüksek stres düzeyi puan ortalamasının düşük gelir düzeyine sahip annelerin olduğu görülmektedir. Gelir düzeyinin azaldıkça stres düzeyi puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. (Bkz. Tablo 3). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, annelerin stres düzeyinde ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 4). Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmamızla tutarlılık gösteren ve göstermeyen araştırma sonuçları görülmektedir.

Gülşen ve Özer (2009) tarafından yapılan çalışmada gelir durumu düşük olan ailelerin stresle baş çıkmada çaresiz yaklaşımı kullandıkları, buna bağlı olarak stres düzeylerinin arttığı; gelir durumu iyi olan

ailelerin ise stresle başa çıkmada sosyal desteğe başvurdukları ve stres düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu durum, ailenin gelir düzeyi düştükçe yetersizliği olan çocuğun bakım ve masraflarıyla başa çıkmada zorluk yaşadıkları, maddi külfet gerektiren sağlık, eğitim gibi olanaklardan faydalanamadıkları ve stres düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Rimmerman ve Duvdevany (1995) yaptıkları araştırmada ekonomik düzeyin anne babaların kaygı ve streslerini etkilemediği yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Bu çalışma ise bizim çalışmamızla tutarlılık göstermemektedir. Bu durum, ailenin gelir düzeyinin yüksek olmasının anne babaların stres düzeyini azaltmada tek başına yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Bulgu 3: "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Stres Düzeyleri Arasında Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğun Yetersizlik Derecesine Göre Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?"

Annelerin, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik derecesine göre sayısal dağılımı, stres düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Annelerin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğun Yetersizlik Derecesine Göre Sayısal Dağılımı, Stres Düzeyi Puanlarının Ortalamaları Ve Standart Sapmalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

ZYOÇ'un Yetersizlik Derecesi	**N**	**X**	**Ss**
Hafif	18	29.12	4.10
Orta	13	28.26	2.13
Ağır	7	34.74	3.22
Çok Ağır	2	36.95	1.28

Tablo 5 incelendiğinde, stres düzeyi puan ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalama (36.95) ile çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin oluşturduğu gruba aittir. Bu grubu sırasıyla (34.74) ortalama ile ağır, (29.12) ortalama ile hafif, (28.26) ortalama ile orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anneler izlemektedir.

Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek için varyans analizi öncesi Levene's Varyansların Homojenlik Testi yapılmış olup (F=1.604, p=.021) bulunduğundan varyansların homojen olmadığı saptanmıştır. Varyansların homojen olmaması nedeniyle Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Stres düzeyi puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Kruskal-Wallis ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 6' da verilmiştir:

Tablo 6. Annelerin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğun Yetersizlik Derecesine Göre Stres Düzeyine İlişkin Kruskal-Wallis Sonuçları

ZYOÇ'un Yetersizlik Derecesi	**N**	**Sd**	**KWx^2**	**p**
Hafif	18	3	3.128	.000
Orta	13			
Ağır	7			
Çok Ağır	2			

Tablo 6 incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik derecesine göre annelerin stres düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($KWx^2_{(3)}$ =3.128, p=.000).

Araştırmanın üçüncü alt amacı "zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik derecesine göre anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu en yüksek stres düzeyi puan ortalamasının çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik derecesi olan çocuğa sahip annelerin olduğu görülmektedir. Çocuğun zihinsel yetersizlik düzeyinin arttıkça stres düzeyi puan ortalamalarının arttığı görülmektedir (Bkz. Tablo 5). Yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, annelerin stres düzeyinde çocuğun yetersizlik derecesine göre anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 6). Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmamızla tutarlılık gösteren araştırma sonuçları görülmektedir.

Altındağ, İşcan, Akcan, Köksal, Erçin ve Ege (2007) araştırmasında, annelerde mevcut olan psikolojik sıkıntı düzeyinin, çocuklarında görülen fiziksel yeti yitimi ile ilişkili olduğunu işaret etmişlerdir. Macias, Saylor, Rowe ve Bell (2003) yaptıkları araştırmalarda özür derecesi farklılığıyla stres, kaygı, depresyon durumlarının ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Akkök (1989) çocuğun özür türü ve derecesinin anneye bağımlılık getirdiği, maddi yük ve sıkıntılarla ev ortamında nasıl algılandığına bağlı olarak annenin kaygı ve stres düzeyini etkilediğini belirtmiştir. Bu durum zihinsel yetersizlik düzeyinin arttıkça anneye daha çok bağımlılık getirdiği, çocuğun tek başına yapabileceği becerilerin azaldığı, çocuğun bütün becerilerde anneye ihtiyaç duyduğu, annenin tüm zamanını ve gücünü çocuğun aldığı buna bağlı olarak annenin stres düzeyinin artacağı düşüncesi şeklinde yorumlanabilir.

Bulgu 4: "Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Annelerin Stres Düzeyleri Arasında Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğun Cinsiyetine Göre Anlamlı Bir Fark Var mıdır?"

Annelerin, zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre sayısal dağılımı, stres düzeyi puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7. Annelerin Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğun Cinsiyetine Göre Sayısal Dağılımı, Stres Düzeyi Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-testi Sonuçları

ZYOÇ'un Cinsiyeti	**N**	**X**	**Ss**	**t**	**p**	
Kız	22	34.97	1.52		1.745	p>.05 önemsiz
Erkek	18	33.72	1.38			

Tablo 7 incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan kız çocuğa sahip annelerin stres düzeyi puan ortalamasının 34.97, zihinsel yetersizliği olan erkek çocuğa sahip annelerin stres düzeyi puan ortalamasının 33.72 olduğu görülmüştür. İki ortalama arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı t-testi ile kontrol edilmiştir. Uygulanan t-testi sonucunda t değerinin 1.745 olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre annelerin zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre stres düzeyi puan ortalamalarında anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur(p>.05).

Araştırmanın dördüncü alt amacı "zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri arasında zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucu zihinsel yetersizliği olan kız çocuğa sahip annelerin stres düzeyi puan ortalamasının zihinsel yetersizliği olan erkek çocuğa sahip annelerin stres düzeyi puan ortalamasından yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyetine göre annelerin stres düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir(Bkz. Tablo 7). Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde çalışmamızla tutarlılık gösteren araştırma bulguları görülmektedir.

Aslan (2010) çalışmasında zihinsel engelli çocuğun kız ya da erkek olmasının ne annelerde ne de babalarda genel psikolojik belirti düzeyi, algıladıkları sosyal destek ve stresle başa çıkma tarzları bakımından değişme yaratmadığını belirtmiştir. Kaner (2004) çalışmasında anne babalık stresinde çocukların cinsiyetine göre fark olmadığını ifade etmiştir. Kutlu (1998) çalışmasında engelli çocuğun cinsiyetinin anne babaların yaşadığı kaygı, karamsarlık, stres ve umutsuzluk duygularına bir etkisi olmadığını bulmuştur. Toplumuzda erkek çocukların kız çocuklarına göre daha serbest bırakıldığı, daha rahat yetiştirildikleri bilinmektedir. Erkek çocuk dışarıda vakit geçirmekte ve evden uzaklaşmaktadır. Anne de çocuğun dışarıda olduğu vakitlerde kendine zaman ayırmakta, komşusuna veya akrabasına gitmekte, sosyal ortamlara katılmakta ve biraz olsun kendini rahatlatabilmektedir. Ancak anne, çocuk kız olunca bunları yapamayıp sürekli evde kız çocukla ilgilenmek durumunda kalmaktadır. Türk toplumunda çocuk yetiştirme tutumları göz önünde bulundurularak annelerin yaşadıkları stres düzeylerinde çocuklarının cinsiyetleri açısından bir fark olacağı beklentisi ile hareket edilmiştir. Kız çocuğa sahip annelerin erkek çocuğa sahip annelere göre daha fazla stres yaşamaları beklenirken gerek alan yazında gerekse bizim çalışmamızda annelerin stres düzeyinde çocuğun cinsiyeti değişkenine göre bir fark bulunmamıştır. Bu durum, zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetinin annelerin stres düzeylerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeyleri bazı değişkenlere (annenin eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi, zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti) göre incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında:

1. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinde, annenin eğitim düzeyine göre fark olduğu,
2. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinde, ailenin gelir durumuna göre fark olduğu,
3. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinde, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyine göre fark olduğu,
4. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin stres düzeylerinde, zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyetine göre fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Annelerin stres düzeylerinde; annenin eğitim düzeyi, ailenin gelir durumu, zihinsel yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyi değişkenlerinin etkili olduğu, zihinsel yetersizliği olan çocuğun cinsiyeti değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

Yetersizliği olan çocuk aileleri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, yetersizliği olan çocuk ailelerinin normal gelişim gösteren çocuk ailelerine oranla psikolojik ve sosyal açıdan daha fazla risk altında oldukları söylenebilir. Ayrıca araştırma sonuçları göstermektedir ki yetersizliği olan çocuk ailesi içinde bu durumdan en olumsuz etkilenen kişi annedir. Anneler özellikle çocuklarının bakımı konusunda babalardan destek alamadıklarında olumsuz yönde psikolojik belirtiler göstermekte ve strese karşı daha hassas olmaktadırlar. Annelerin stres düzeylerinde annenin eğitim durumu, ailenin gelir durumu ve yetersizliği olan çocuğun yetersizlik düzeyinin etkili olmasının bilinmesi, annelere yapılacak destek ve yardımların nasıl olması gerektiği konusunda araştırmacılara fikir sunmaktadır. Buradan hareketle;

Bu konuda ileride yapılabilecek araştırmalar için öneriler:

1. Ailenin bütünlüğü ve dinamikleri açısından annelerin yanı sıra babaların da stres düzeyleri araştırılabilir.
2. Diğer yetersizlik türleri (otistik, bedensel, görme, işitme gibi) olan çocuğa sahip anne babalarla da benzer çalışmalar yapılabilir.
3. Zihinsel yetersizliği olan kardeşe sahip bireylerin de yaşadığı zorlukların neler olduğu, neler yaşadıkları, nasıl başa çıktıkları konularında çalışmalar yapılabilir.
4. Annelerin yaşadıkları stres düzeyleri; çocuğun eğitim alıp almadığı, çocuğun bakımında yardımcısının olup olmadığı, çocuğun yaşı, annenin medeni hali gibi değişkenlerine göre araştırılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerin yaşadıkları stres düzeylerinin azalması için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Eğitim düzeyinin anneleri yaşadıkları stresi etkilediği düşünüldüğünde, okuma-yazma bilmeyen annelere de öncelikli olarak okuma yazma eğitimlerinin verilmesi sağlanabilir.
2. Ailenin gelir durumunun annelerin yaşadıkları stresi etkilediği düşünüldüğünde, çocuğun bakım ve masraflarında aileye yardımcı olacak kurumların varlığından annelerin haberdar edilmesi ve okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerinin bu konuda bilgilendirme çalışmaları düzenlemeleri sağlanabilir.
3. Zihinsel yetersizliği olan çocuğun kendi kendine yetebildiği, özbakım becerisine sahip olduğu, günlük yaşam becerilerinde anneye bağımlı olmadığı derecede annelerin daha az stres yaşadığı düşünüldüğünde, çocuğun özel eğitim gereksinimi olduğu, özel eğitim alan bireyin yetersizlik düzeyinin değişmediği ancak becerilerinin olumlu olarak değiştiği konularında çocuğuna özel eğitimin faydalı olmadığını düşünen annelere yazılı veya görsel basın, rehberlik ve araştırma merkezleri, halk eğitim merkezleri aracılığıyla bilgilendirme çalışmaları sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Akkök, F. (1989). Özürlü Bir Çocuğa Sahip Anne Babaların Kaygı ve Endişe Düzeyini Ölçme Aracının Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Psikoloji Dergisi, 7*(23), 26-38.

Akkök, F., Aşkar, P., ve Karancı, N. (1992). Özürlü Bir Çocuğa Sahip Anne Babalardaki Stresin Yordanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 8-12.

Altındağ, Ö., İşcan, A., Akcan, S., Köksal, S., Erçin, M. ve Ege L. (2007). Serebral Palsili Çocukların Annelerinde Anksiyete ve Depresyon Düzeyleri. *FTR – Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi*, (53): 232-24l.

Aslan, Ç.Ç. (2010). *Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne Ve Babaların Psikolojik Belirtileri , Sosyal Destek Algıları Ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Beckman, P. J. (1991). Comparison of Mothers' and Father's Perceptions of The Effect of Young Children with and without Disability. *American Journal onMental Retardation. 95* (5), 585-595.

Bright, J.A., Hayward, P. (1997). Dealing with Chronic Stress: Coping Strategies Self Esteem and Service Use in Mothers of Handicapped Children. *Journal of Mental Health*, 6 (1), 67-75.

Doğan, M. (2001). *İşitme Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çeşitli Psikolojik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 42-46.

Gülşen, B., Özer, F. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Stresle Baş Etme Tutumları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8 (5) 413-420.

İlhan, L. (2009). Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Çocuklarının Özel Eğitim Sürecinde Beden Eğitimi ve Spor Aktivitelerine Yaklaşımlarının Değerlendirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3* (1), 1-11.

Kaner, S. (2004). *Engelli Çocuğu olan Anababaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi: Bilimsel AraştırmaProjesi Kesin Raporu, 7-67.

Kaner, S. (2004). *Engelli Çocuğu olan Anababaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi: Bilimsel AraştırmaProjesi Kesin Raporu, 7-67.

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

Kuloğlu-Aksaz, N. (1992). *Bilgi Verici Danışmanlığın Otistik Çocuğu Olan Anne-Babaların Kaygı Düzeylerine Etkisi.*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Ensti., Ankara.

Kutlu, M. (1998). *Özürlü Çocuğu Olan Anababaların Umutsuzluk Düzeyleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Küçüker , S. (1993). Özürlü Çocuk Ailelerine Yönelik Psikolojik Danışma Hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi, 1*(3):23-29.

Küçüker, S. (1997). *Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Özürlü Çocukların Kardeşlerinin Özürle İlgili Bilgi Düzeylerine Ve Özürlü Kardeşlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Macias, M.M., Saylor, C.F., Rowe, B.P. and Bell N.L. (2003). Age-Related Parenting Stress Differences in Mothers of Children With Spina Bifida. *Psychol Rep*, 93: 1223-1232.

Pelchat, D., Lefebrune, H., and Perault, M. (2003). Differences and Similarities Between Mother and Fathers Experiences of Parenting a Child with Disability. *J.Child Car, 7* (4), 231-247.

Quine, L., Pahl, J. (1991). Stress ans Coping in Mother Caring for a Child with Severe Learning Difficulties: A Test of Lazarus Transational Model of Coping. *Journal of Community-Applied Social Psychology, 1*,57-70.

Rimmerman, A., Duvdevany, I. (1995) Coping resources of mothers of integrated preschoolers with developmental disabilities. *The British Journal of Developmental Disabilities, 1*, 90-115.

Yıldırım, D, S., Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi ile Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 543–553.

DİKKAT EKSİKLİĞİNİN AZALTILMASINDA SATRANCIN ROLÜ

Perihan KILIÇ
Çorlu Ortaokulu, Çorlu/TEKİRDAĞ
perihankl@gmail.com
Murat ALTINAL
Melahat Kozar Ortaokulu, Çorlu/TEKİRDAĞ
un_archist@hotmail.com
Nuray SEVİNÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
sevincnuray59@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı dikkat eksikliğini azaltmada satranç eğitiminin etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu araştırmanın örneklemini Tekirdağ Çorlu Ortaokulundan satranç eğitimi almaya gönüllü ve dikkat eksikliği tedavisi gören 3, 4 ve 6. sınıfta okuyan 10 öğrenci (3. Sınıf:5, 4. Sınıf:4 ve 6. Sınıf:1) oluşturmuştur. Ayrıca okul içerisinde satranç bilen ve satrancı öğretmeye gönüllü akranlarıyla teneffüslerde satranç oynayarak yapılacak eğitimin pekiştirmesi ve sosyal ilişkilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak belirlenen öğrencilerin velileri de çocuklarla birlikte satranç eğitimine alınmıştır. Öğrencilerin dikkat gelişimini tespit etmek amacıyla belirli aralıklarla Burdon (1955) dikkat testi uygulanmıştır.(Başta, ortada ve sonda olmak üzere)Verilerin analizinde aritmetik ortalama, karşılaştırma kullanılmıştır. Sonuç olarak dikkat eksikliğinin azaltılmasında satranç oynamanın önemli bir rolü olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin dikkatlerinin aşamalı olarak arttığı tespit edilmiştir Aynı zamanda akademik başarı yükselmiştir. Bunun yanı sıra eğitime velilerin dâhil edilmesiyle ebeveyn-çocuk arasında iletişim güçlenmiş, akran eğitimi sayesinde de sosyal ilişkiler gelişmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dikkat eksikliği, satranç, Burdon dikkat testi, sosyal ilişkiler, akademik başarı.

ABSTACT

The main purpose of this inquiry is to determine whether teaching chess has an effect on reducing lack of attention. The students who have participated in this research are 3, 4 and 6th grade students (3. Grade 5, 4. Grade and 6. Grade 1); these students receive attention deficit treatment and have volunteered taking chess classes at Tekirdağ Çorlu Intermediate School. More over, it has been aimed to enhance these students' skills as well as to help them social skills encouraging them play chess with their peers that are either willing to learn chess or know how to play it. Also, the parent of the students, determined to be the focus of this research, have been encouraged to get the same training with their children.In order to determine the better ment in the student's attention, Burdon (1995) attention test has been conducted regularly (in the beginning, in the middle, and in theend). In the analysis of the outcome arithmethics and comparisons have been used.As a result, it has been determined that playing chess has a significant role in reducing attention deficit. In this research it has been projected that the students' attention has been enchanced gradually.At the same time academic achievement has increased. Furthermore, with the inclusion of parents into the training, the relationship between the parents and children has been strengthened and as a consequence of peer training their social relations have been improved.

Keywords: Attention deficit, chess, Burdon attention test. social relations, academic achievement.

1. GİRİŞ

Bilindiği üzere okullarımızda son yıllarda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yaygın bir şekilde gözlenmektedir. Çeşitli sebeplerle ortaya çıkan bu rahatsızlık sadece akademik alanda değil; sosyal ilişkiler üzerinde de olumsuz etkiler bırakmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite teşhisi konulan çocukların birçoğu ilaç tedavisi görmektedirler. Bu nedenledir ki ilaç tedavisi gören öğrencilerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Çalışmanın örneklemini hiperaktiviteden ziyade dikkat eksikliğinin önde geldiği tip öğrenciler oluşturmuştur. Dikkatsizliğin ön planda olduğu tipte dikkat eksikliği belirtileri daha fazladır. Aşırı hareketlilik belirtileri ya yoktur ya da tanı alacak kadar şiddetli değildir (Şenol ve İşeri, 2004).

Bu çalışmanın amacı dikkat eksikliği olan ve ilaç tedavisi gören çocuklar üzerinde satranç sporunun olumlu etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada satrancın sadece dikkat eksikliğini azaltmasındaki rolü değil aynı zamanda sosyal ilişkiler ve akademik başarı üzerindeki etkileri de incelenmiştir.

Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerinin benzer yaş ve gelişimsel düzeydeki bireylere kıyasla daha ağır, sürekli, şiddetli ya da sık yaşanması durumu olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2001).

DEHB tanısı alan çocuk ve ergenlerde sosyal, akademik, ailesel ve ileride iş alanlarında yetersizlikler görülmektedir(Barkley, 2003).

Fowler'a göre dikkatsizlik ve ataklık; dikkat eksikliği olan çocukların düzensiz, dağınık biri olmasına neden olmakta ve bu nedenle sıklıkla gerekli materyalleri, ödevleri unutmakta, bulundukları yeri kaybetmekte, işlerini sırasıyla yapmakta zorlanmakta ve kendilerine birden fazla talimat ve görev verildiğinde nereden başlayacaklarını bilememektedirler (akt. Şenel, 1996).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin 3 tipi bulunmaktadır.

1.1.Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DSM IV'te DEHB'nin 3 tipi; bileşik tip, dikkatsizliğin önde geldiği tip ve hiperaktivite-dürtüselliğin önde geldiği tip olarak tanımlanmaktadır. DEHB tanı ölçütlerini karşılamayan, ancak belirgin dikkatsizlik ya da hiperaktivite-dürtüsellik belirtileri olan bozukluklar da "başka türlü adlandırılamayan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu" adı altında ele alınmaktadır. DEHB' nin DSM IV'te "genellikle ilk kez bebeklik, çocukluk ya da ergenlik döneminde tanısı konan bozukluklar" bölümünde yer alan tanı kriterleri ise aşağıdaki gibidir.

A) Dikkatsizlik

1. Dikkatini ayrıntılara veremez, ya da ödevlerinde, işlerinde veya diğer etkinliklerde dikkatsizce hatalar yapar,
2. Oynadığı etkinliklerde dikkati dağılır,
3. Doğrudan kendisiyle konuşulduğunda dinlemiyormuş gibi görünür,
4. Yönergeleri izleyemez, okul ödevlerini, ufak tefek işleri ve görevlerini tamamlayamaz,
5. Üzerine aldığı görevleri ve etkinliklerini düzenlemekte güçlük çeker,

6. Zihinsel çaba gerektirecek görevlerden kaçınır, bunları sevmez ya da bunlarda yer almaya karşı isteksizdir,

7. Üzerine aldığı görevler ya da etkinlikler için gerekli olan eşyaları kaybeder (oyuncak, ödevler, kitap vb. gibi),

8. Dikkati dış uyaranlarla kolayca dağılır,

9. Unutkandır.

B) Hiperaktivite

1. Elleri, ayakları kıpır kıpırdır ya da oturduğu yerde kıpırdanıp durur,

2. Sınıfta ya da oturması gereken yerde uzun süre oturmakta zorlanır,

3. Uygunsuz durumlarda sürekli koşar, tırmanır,

4. Sakin bir biçimde oyun oynama, etkinliklere katılma ya da oyun oynama zorluğu vardır,

5. Hareket halindedir, motor takılıymış gibi davranır,

6. Çok konuşur.

C) Dürtüsellik (Impulsivite)

1. Sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır,

2. Sırasını bekleme güçlüğü vardır,

3. Başkalarının sözünü keser ya da yaptıklarının arasına girer (DSM IV,2001).

1.2.Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEBH) Sıklık ve Yaygınlık

Tüm dünyada yaygın olarak kabul gören Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınlarında, DEHB'nun okul çağı çocuklarının %3-5'inde görüldüğü bildirilmektedir (Köroğlu,1994).

Yapılan bir alan çalışmasında 10–13 yaşları arasındaki erkek çocukların %17,1'inin, kız çocuklarının ise %8,5'inin DEHB olduğu belirlenmiştir. Bir başka araştırmada ise 3–13 yaşları arasındaki çocuklarda DEHB sıklığı %10,15 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada hiperaktif tip oranı %2,03, dikkatsiz tip oranı %0,51, karışık tip oranı ise %7,61 olarak bildirilmiştir (Monitel-Nova, 2003)

1.3.Dikkat Eksikliği ve Sosyal Beceriler Arasındaki İlişki

Araştırmacılar, arkadaş olma ve arkadaşlığı sürdürebilme ile ilgili sosyal becerileri şöyle tanımlamışlardır (Goldstein ve Goldstein, 1992): dinleme, yeni insanlarla tanışma, sohbete katılma, sohbeti uygun bir biçimde sonlandırma, kendini ödüllendirme, soru sorma, yönergeleri izleme, paylaşım, anlayış, vücut dilinin uygun biçimde kullanılması, etkinlik önerme, oyun oynama, işbirliği, yardımlaşma, teşekkür etmek, iltifat etmek, özür dilemek, empati kurmak ve davranışlarının çevresindekileri nasıl etkilediğinin farkında olmak.

Fowler'a göre DEHB'li çocukların sosyal beceriler yönünden de problemleri vardır. Bu çocuklar genellikle çocukça, kendinin farkında olmayan, başkalarının duygu ve düşüncelerine duyarsız, aşırı tepkisel davranan, kolay incinebilen, duygu ve davranışlarının sorumluluğunu almada güçlükleri olan, kavgacı, düşünmeden davranan ve dikkat çekmeye çalışan çocuklardır. Sahip oldukları yetersizlik durumundan kaynaklanan birçok sosyal problemi

olan DEHB'li çocuklar toplum da kabul ve beğeni görmek ister. Ancak bu isteklerine rağmen kendilerinin dışlanıp, itilmesine yol açacak davranışlarda bulundukları belirtilmiştir (akt. Şenel, 1996).

Bu çocuklar arkadaş ilişkilerinde emredici, denetleyici ve saldırgandırlar. Kolay arkadaşlık kurmalarına rağmen bu özellikleri bu arkadaşlığı sürdürmelerine engel olur. Zamanla kendilik algılarında olumsuzluk belirtiler ortaya çıkmakta ve kişiler arası ilişkileri de zayıflamaktadır (Soykan, 1991).

DEHB'li çocuklar arkadaşları tarafından reddedilme ve özgüven eksikliği gibi sorunlar yaşamaktadırlar (Dolgun, 2003).

DEHB olan çocuklar, rahatsızlıklarının özelliklerinden dolayı sağlıklı sosyal ilişkiler kurmakta zorluk çekerler. Okulda, sınıfta, evde ya da oyun sırasında sergiledikleri dürtüsel davranışları, hareketlilikleri, dikkatsizlikleri ve kurallara karşı gelmeleri yüzünden sosyal ilişkiler konusunda sıkıntılar yaşarlar. Çok çabuk arkadaş edinebilmelerine rağmen, bu ilişkileri sürdürmeyi beceremezler (Goldstein ve Goldstein, 1992).

1.4.Dikkat Eksikliği ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

DEHB'in çocuğun okul performansı üzerindeki genel etkileri; üretkenlik ve motivasyon sorunları, fikir ve duygularını ifade edebilme yeteneğinde azalma, çalışan bellekte azalma, konuşmada bozukluklar, sözel muhakeme sorunlarıdır. DEHB'in davranış gelişiminin üzerindeki etkileri ise; sınıfta kötü davranış, düşük nitelikli akademik başarı, özel eğitim gereksinimi, okul dışı kalma, sınıfta kalma, liseden mezun olamamadır (Özalp, 2006).

Hiperaktivite, dürtüsellik ve dikkat yoğunlaştırmada yasadıkları güçlükler, çocukların öğrenme yetilerini olumsuz bir şekilde zayıflatır. Bu durumda, genellikle sınıfın gerisinde kalmaya başlarlar. Gösterdikleri olumsuz davranışlar, aldıkları cezalar, sınıf tarafından alaylara hedef olmaları da akademik sorunlar yaratmaktadır. Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir araştırma DEHB yasayan çocukların %90'ının okulda yeterince üretken olmadığını, %90'ının düşük başarılı olduğunu, %20'sinin okuma zorluğu çektiğini, %30'unun okulu bıraktığını öne sürmüştür (Yavuzer, 2002).

1.5.Satranç ve Dikkat Eksikliği Arasındaki İlişki

Satranç oyunu 32'si beyaz, 32'si siyah toplam 64 kare üzerinde; 16'sı beyaz, 16'sı siyah olmak üzere 32 tasla oynanmaktadır. Satranç oyunu bugünkü durumuna gelinceye dek çok çeşitli tarihsel bir gelişim göstermiştir. Çok eskiye dayanan ve kendine özgü teorik yaklaşımları, stratejik düşünceyi, yasama iliksin çeşitli görüşleri içeren satranç sporu, spor dalları arasında farklı bir yer tutmaktadır. Toplam 64 kareden oluşan tahta üzerinde oynanan satranç, yapay bir oyun olmayıp direkt olarak yasamın içinden gelen ve büyük hayatın küçük bir modeli olarak görülen oyunlardandır.

Bu nedenledir ki araştırmada satranç sporu üzerinde durulmuştur. Çünkü satrancın dikkat eksikliğini azaltmada önemli bir rolü olduğu bilinmektedir.

Satranç, bir oyun havası içinde, çocuğu zorlamadan, kendi arzusuyla düşüncesini bir konu üzerinde yoğunlaştırmasını sağlamaktadır. Satranç sayesinde konsantre olmayı öğrenen çocukların, daha sonra derslerine ve diğer konulara konsantre olmaları daha kolay olmaktadır. Satranç oynayan çocuklarda dikkat dağılması sorununun önemli ölçüde azaldığı zamanla görülmektedir.

Gelişmiş bir hafızanın, sadece satranç oyunu ile sınırlı kalmayıp diğer alanlarda da etkisini göstereceği söylenebilir. Hafızayı artıran temel unsur, belleği zorlamaktır. Satranç, hafızayı sürekli zinde tutarak unutma problemini önemli ölçüde azaltmaktadır (Kulaç, 2005).

1.6.Satranç ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Günümüzde anne ve babaların en önemli sorunlarından birinin, çocuklarının eğitiminde karşılaştıkları zorluklar olduğu söylenebilir. Hayatın bir izdüşümü, bir simülasyonu olarak düşünülen satranç sporunun çocuk eğitiminde olumlu ve kalıcı etkileri olduğu yaygın kabul görmektedir. Dünya eski satranç şampiyonlarından Alekhin, "Ben satranç sayesinde kendimi eğittim" diyerek bunun önemini vurgulamaktadır. Satranç sporunun konsantrasyonu güçlü ve dikkatli bireyler yetiştirdiği söylenebilir. Çünkü satranç oyununda ortaya çıkan konumların derinlemesine analizi gerekmektedir. Çeşitli durumsal öğelerin statik ve dinamik değerlendirilmesinin yapılması sonucunda en uygun hamle ortaya çıkmaktadır (Suetin, 1994).

Christiaen (1975) tarafından yapılan "Satranç ve Kavrama" çalışmaları Belçika'daki Assenede Belediye Okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmış şekilde 40 tane besinci sınıf (ortalama 10.6 yas) örgencisi alınmıştır. Tüm öğrencilere kavrama hızı ile ilgili Piaget testleri ve PMS testleri verilmiştir. Testler besinci sınıfın ve altıncı sınıfın sonunda uygulanmıştır. Deney grubu, "Gençler için Satranç" kitabı kullanılarak 42 adet birer saatlik temel satranç dersleri almıştır. Araştırmada temel satranç dersleri alan öğrencilerin diğerlerine oranla daha başarılı oldukları görülmüştür. Besinci sınıf sonundaki akademik başarıları 01 iken altıncı sınıf sonuna geldiğinde bu sonuç 05'e çıkmıştır.

1.7.Satranç ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişki

Bir gruba ait olmak, grupta kurallar ve sınırların olması çocuğa dış dünyaya ait davranışları öğretebilir. Bu gruplar çocuğun sportif faaliyetlerde bulunabileceği gruplar da olabilir. Çünkü DEHB'li çocuğun zaman zaman enerjisini boşaltmaya ihtiyacı vardır. Ancak DEHB yasayan çocuğun bu kuralları öğrenmesi zaman alabilir. Yine de çocukların sevdikleri yapabilecekleri bir sporla ilgilenmeleri yararlı olacaktır (Swedo & Leonard, 2003).

Dullea (1982) satrancın zihinsel gelişim ve sosyal hayat ile bağlantısını ortaya koymak amacıyla bir grup öğrenci üzerinde araştırma yapmış ve satrancın zihni geliştirdiği ve bireyin hayatını zenginleştirdiği sonucuna varmıştır.

1.1.Problem Durumu:

Bilindiği üzere okullarımızda eğitim öğretim yaşantısını sekteye uğratan en önemli psikiyatrik bozukluğun başında dikkat eksikliği ve hiperaktivite gelmektedir. Yaşanılan sorunda tedavi yöntemi olarak sıklıkla ilaç tedavisine başvurulmakta ancak ilaç tedavisi başlı başına yeterli kalmamaktadır. Bu çalışmanın amacı ilaç tedavisine alternatif olarak satranç eğitiminin dikkati arttırmada etkisi olup olmadığını ortaya koymaktır. Genel amacımıza bağlı olarak dikkat eksikliğinin yol açtığı akademik başarısızlık ve sosyal ilişkilerde beceri eksikliği de alt problem durumları olarak belirlenmiştir. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Satranç oynama ve dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrencilerin sosyal becerileri ve satranç oynama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Satranç oynamak akademik başarı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğrenim döneminde, Çorlu Ortaokulunun çeşitli sınıf düzeylerinde öğrenim gören ve dikkat eksikliği olan 43 öğrenci (13 kişi 4.sınıf, 15 kişi 5. Sınıf, 2 kişi 2. Sınıf, 13 kişi 6. Sınıf) oluşturmaktadır.

2.2.Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 10 öğrenci (3. Sınıf 5 kişi, 4. Sınıf 4 kişi ve 6. Sınıf 1 kişi, dikkat eksikliği olan) oluşturmaktadır.

2.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak Burdon (1955) tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılan dikkat eksikliği testi kullanılmıştır. Bu test çocuğun, dikkat gücünü ölçer. Çocuklara bir sayfa üzerine gelişigüzel dizilmiş harfler verilir. Bu harfler belli ve düzenli aralıklarla dizilmiştir. Her sayfada (20) satır vardır. Sayfadaki her harfin sayısı bilinir. Örnek olarak hazırlanan arka sayfadaki testte 150 tane (a) . 75 tane (g) . 50 tane (b) ve 25 tane (d) harfi bulunmaktadır. Burdon denemesi (10-20) yaşlarındakilere uygulanır. Sayfanın önceden ayarlanmış bir süresi de vardır. Her bölüm için Ortaokula (3) lisede (2) dakika süre verilir

Bunun yanı sıra ikinci alt problemlere ilişkin gözlem kayıtları ve öğrenci ifadeleri tutulmuştur.

Üçüncü alt probleme ilişkin ise akademik başarıdaki anlamlı farklılığı ortaya koymak amacıyla akademik başarı ortalamaları karşılaştırılmıştır.

2.4.Verilerin Toplanması

Satranç eğitiminin başında, ortasında ve sonunda verileri toplamak amacıyla birer ay aralıklarla Burdon dikkat testi uygulanmıştır. Veri toplama aracı her öğrenci grubuna dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılmıştır. Bütün veriler toplandıktan sonra tek tek incelenerek eksikliklerin olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Akademik başarıya ilişkin veriler sınıf öğretmenlerinden alınmıştır.

Sosyal ilişkilere ilişkin veriler ise gözlem yoluyla ve öğrencilerin ifadeleriyle elde edilmiştir.

2.5.Verilerin Çözümlenmesi

Burdon dikkat testinden elde edilen veriler, araştırılan problemler doğrultusunda yüzde alma ve aritmetik ortalama istatistiksel tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiş elde edilen bulgulara göre yorumlanmıştır.

Örneklem grubu öğrencileri satranç eğitimi süresince sınıf ortamında gözlemlenmiş, akranlarının öğrenciler hakkındaki değerlendirmeleri kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler eğitim sonunda karşılaştırılmıştır.

Akademik ortalamaya ilişkin bilgiler sınıf öğretmenleri tarafından belgelenmiş ve yapılan ölçümler karşılaştırılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

3.1.Satranç oynama ve dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Burdon Dikkat Testi sonuçları tablo-1' de sunulmuştur. Ayrıca her oturum sonrası ölçümlerin aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Görüldüğü üzere Burdon Dikkat Testinin ön test ve son testlerin aritmetik ortalamaları arasında 27,2 olarak anlamlı değerde fark görülmüştür. Dikkat eksikliğinin giderilmesinde satrancın önemli bir rolü olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dikkatinin arttırılmasında satrancın olumlu etkileri olduğu daha önce belirtilmişti.

Tablo-1

Sıra No	YAŞ	CİNSİYET	TEST SONUCU (1.Ölçüm Ortalaması) 15.11.2012	TEST SONUCU (2.Ölçüm Ortalaması) 06.12.2012	TEST SONUCU (3.Ölçüm Ortalaması) 27.12.2012
1	12	Erkek	33 Eksik	15 Eksik	22 Eksik
2	9	Erkek	105 Eksik	39 Eksik	20 Eksik
3	9	Erkek	81 Eksik	60 Eksik	32 Eksik
4	10	Erkek	54 Eksik	22 Eksik	18 Eksik
5	9	Kız	28 Eksik	13 Eksik	5 Eksik
6	9	Kız	54-1 Yanlış işaret	39 Eksik	12-5 yanlış
7	9	Erkek	9 Eksik	5 Eksik	2 Eksik
8	9	Erkek	9 Eksik	2 Eksik	1 Eksik
9	11	Erkek	9-2 Yanlış işaret	10 Eksik	3 Eksik
10	10	Kız	5 Eksik	2 Eksik	-

1.Ölçüm Ortalama İşaretlenmeyen Harf Sayısı:38,7

2. Ölçüm Ortalama İşaretlenmeyen Harf Sayısı:20,7

3. Ölçüm Ortalama İşaretlenmeyen Harf Sayısı:11,5

1ve 3. Ölçümde İşaretlenmeyen Harf Sayısının Aritmetik Ortalama Farkı: 27,2

3.2.Öğrencilerin sosyal becerileri ve satranç oynama arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Örneklem grubuna satranç eğitim verilmeden önce her bir öğrencinin sosyal becerileri ile ilgili gözlemler yapılmış, akranlarının ifadeleri kayıt altına alınmıştır. Daha sonrasında eğitim süresinde ve sonunda bu çalışmalar devam etmiştir. Elde edilen gözlem kayıtları ve ifadeler, son gözlem kayıtları ve ifadelerle karşılaştırılmış; öğrencilerin satranç oynaması ve sosyal becerileri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Araştırmacının verilerine göre öğrenciler satranç eğitimi sonunda akranlarının sosyal ilişkilerinde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca gözlem verileri göstermiştir ki sosyal becerilerde(soru sorma, yönergeleri izleme, paylaşım, etkinlik önerme, oyun oynama, işbirliği, yardımlaşma, teşekkür etmek, iltifat etmek, özür dilemek vs.) artış olmuştur.

3.3.Satranç oynamak akademik başarı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

Satranç oynamanın akademik başarı üzerinde anlamlı fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmış ve sonuçlar tablo -2' de sunulmuştur. Buna göre satranç eğitiminin başında ve sonunda akademik ortalamaya ilişkin veriler hazırlanmış ve her iki ölçüm arasında 5,9 değerinde anlamlı fark bulunmuştur. Verilere göre satranç eğitiminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Tablo-2

Öğrenci	Akademik Ortalama	
Öğrenci Sıra No	1.Ölçüm (14.11. 2012)	2.Ölçüm (28.12.2012)
1	75.00	77.00
2	49.00	51.00
3	86.00	84.00
4	67.00	77.00
5	55.00	59.00
6	75.00	78.00
7	92.00	98.00
8	39.00	69.00
9	53.00	54.00
10	76.00	79.00
Ortalama	66.7	72.6

1 ve 2. Ölçüm arası Aritmetik ortalama farkı: 5,9

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen sonuçları, araştırmanın sınırlılığı içinde şu şekilde sıralamak mümkündür:

Burdon dikkat testine göre ön test ve son test ortalamaları arasında oldukça yüksek değerde (27,2) fark olduğu görülmüştür. Dikkat eksikliğinin giderilmesinde satrancın önemli bir rolü olduğunu söyleyebiliriz.

Verilere göre satranç eğitiminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi olduğu söylenebilir. Ölçümler

arasında anlamlı fark (5,9) bulunmuştur.

Gözlem kayıtlarına ve akran ifadelerine göre öğrencilerin sosyal ilişkilerinde gelişmeler olduğu bulunmuş, sosyal becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Satranç eğitiminin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal becerileri ve dikkatleri üzerinde olumlu etkisi olduğu açıktır.

Bu araştırmanın sonucu dikkate alınarak;

Okullarımızda satranç eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Özellikle de DEHB olan öğrencilerin tedavilerinde alternatif bir yöntem olarak satranç oynama kullanılabilir.

Satranç eğitimi için okullarımızda satranç odaları açılabilir. Böylece sadece DEHB olan öğrenciler değil diğer öğrenciler de istediği zaman satranç öğrenme ve oynama imkânı kazanabilir.

KAYNAKLAR

Amerikan Psikiyatri Birliği. Çeviren: Köroğlu, E. (2001). *DSM-IV- TR Tanı Ölçütleri,* Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Barkley RA.(2003) *Attention-deficit hyperactivity disorder*. Ed: Mash EJ, Barkley RA Child psychopathology. 2nd Edition, Guilford Press, New York, USA. pp 75-143.

Şenel, H. G. (1996). *Öğrenme yetersizliği ile dikkat eksikliği-aşırı hareketlilik bozukluğunun karşılaştırılması* [elektronik sürüm]. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(2),76-90.

Chrıstıaen, J. Chessand.(1975). *Cognitive Development.* Belgium, s.76.

Dolgun, G. (2003). *Dikkat eksikliği/ hiperaktivite bozukluğu olan 8-12 yaş grubu olan çocuklarda yaşam kalitesi ölçeğinin (DE/HB/YKÖ) geliştirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Dullea, G. (1982) *ChessMakes Kids Smarter*. Chess Life, s.37.

Goldstein, S. ve Goldstein M. (1992), *Hyperactivity : Why Won't My Child Pay Attention* New York : John Wiley & Sons Inc.

Köroğlu, E. (1994). *Amerikan Psikiyatri Birliği: Mental Bozuklukları Tanısal ve Sayımsal El Kitabı,* [DSM IV], [4. Baskı],Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Kulaç, O.(2005) *Satranç*. İzmir, Gençkurt Matbaacılık, s.5-7.

Montiel-Nova C. (2003). *"Epidemiological Data About Attention Deficit Hyperactivity Disorder In A Sample of Morabina Children", Rev Neurol*, 37(9):815-823.

Özalp, A. (2006). *Hiperaktivite, Dikkat Dağınıklığı, Okul Başarısı, Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık. s.438-439.

Soykan, A. A. (1991). *Dikkat Eksikliği – Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal Ve Organik Yönden Araştırılması.* Yayınlanmamış uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Suetin, A. (1994). *Satrançta Ustalık Dersleri*. (çev: Ümit Ünkan). İstanbul: İnkılap Kitapevi.

Swedo, S.A. & Leonard, H.L. (2003). *Çocuktur, Geçer*. (3. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Şenol, S. ve İşeri, E. (2004). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB)*. Güncel Psikoloji ve Psikiyatri Dergisi, s.37-38.

Yavuzer, H. (2002). *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, s.139

ÜSTÜN YETENEKLİ BİREYLER KONUSUNDA TÜRKİYE'DE 2000 – 2013 YILLARI ARASINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Kaan DEMİROĞLU, Feyzullah ŞAHİN, Filiz DİLEK

Namık Kemal Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü, TEKİRDAĞ

kdemiroglu@nku.edu.tr, fsahin@nku.edu.tr, fdilek@nku.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, Türkiye'de gerçekleştirilen ve 2000-2013 yılları arasında yayınlanan üstün zeka/ yetenek kapsamındaki deneysel araştırmaların derlenmesi amaçlanmıştır

Üstün zeka /yetenek konusunda yapılan araştırmaları belirlemek üzere Yüksek Öğretim Kurulu'nun internet sitesi ile Ulakbim Ulusal Veri Tabanına girilerek tarama yapılmıştır. Ayrıca, ulusal sempozyum veya kongrelerde tam metin olarak basılan üstün zeka/ yetenek konulu araştırmalar tespit edilmiştir. Taramada, "Dahi, zeki, üstün yetenek, üstün zeka, öğretmen eğitimi, bilim, sanat, fen lisesi" anahtar kelime olarak kullanılmıştır. Kaynak taraması sonucunda, toplam 80 araştırmaya ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmalar, eğitim ve öğretim, değerlendirme, toplumun üstün zekaya bakış açısı, psikoloji ve rehberlik hizmetleri, aile araştırmaları, üst bilişsel beceriler, eğitim kurumları ve öğretmen eğitimi olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra, söz konusu çalışmalar amaç ve bulguları boyutu ile incelenmiştir. Sonucunda, en fazla araştırılan konuların eğitim/ öğretim başlığı altında yer aldığı toplumun zekaya bakış açısı ve üst bilişsel becerilerin ise en az incelenen konular arasında yer aldığı belirlenmiştir. Mevcut araştırmalardan edinilen bilgilerin akademisyen, öğretmen ve konuya ilgi duyanlara yapacakları çalışmalarda rehberlik etmesi, gelecek araştırmalara da yön göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Zeka, üstün zeka, üstün yetenek, bilim, sanat.

ABSTRACT

Aims of this research is review those were prepared gifted and talented individuall's, in Turkey origins and published between 2000-2013 years.

High Education Department and National Academic Network System and Data Bank (Ulakbim) web site's involved researches downloaded via internet. Besides, it was determinated which were researches including gifted and talented individual, presentation congress or symposium and it was published as full-text, too. While researcher explored that studies, prodigy, gifted, intelligence, talented, scientific, art and science college were used to keyword. Result on literature review was determinanted 80 study. These study were categorize as education/ training and teaching, assesment, perception of gifted and talented by society, psychology and guidance, exploration of gifted and talented individual's family, metecognitive skills, school or centres and gifted and talented students teacher education. Later, these study were examined research proposal and finding. As a result, it was determinated that one of the most explored thema is education/ training and teaching, but one of the least explored it is perception of gifted and talented by society and metacognitive skills. Academics, teacher and the person of interested in gifted and talented education might guidanced by these study result. Additional, It should expectationed to identification future research thema.

Keyword: Intelligence, gifted, talented, science, art.

1.GİRİŞ

Zeka doğrudan ölçemediğimiz zihinlerde gizemli bir kavram olarak yer alır. Geçmişten günümüze insanların ilgisini çekmiştir. Yazılı kaynaklarda yer aldığı üzere eski Yunanistan'da Plato ve Çin'de Konfüçyüs'e kadar uzanmaktadır. Söz konusu felsefecilerin her ikisi de zekâyı tanrının insanlara verdiği bir armağan olarak tanımlamışlar ve üstün zekalı çocuklardan armağanlı çocuklar (heavenly children) olarak bahsetmişlerdir (Ziegler ve Heller, 2000).

Zeka kavramı üzerinde uzlaşılan bir tanım olmaması, genel kabul gören bir üstün zeka kavramı oluşturulmasını güçleştirmiştir. Üstün zekalılık kavramı ilk zamanlarda zeka testlerinden alınan puan (IQ puanı) ile sınırlı bir üstün zekalılık tanımından yetenek alanlarının öne çıktığı tanımlara doğru bir gelişim seyri içerisinde olduğu görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak üstün zekalılık yerine üstün yeteneklilik terimi daha çok kullanılır olmuştur. En yaygın kabul gören ve üzerinde en çok tartışılan tanımlardan birisi Marland Raporunda (1972) geçen tanımdır. Söz konusu raporda üstün zeka, "genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı-üretken, liderlik, sanat veya psikomotor alanlardan en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanların en az birinde olağan üstü başarı çocuklar olarak tanımlanmıştır (Ataman, 2003, 2004, 2009; Sak, 2010). Türkiye'de resmi kabul gören tanım Marland Raporunda geçen üstün yetenek tanımının benzeridir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2011) göre *zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireyler* üstün yetenekli bireyler olarak tanımlanmaktadır.

Üstün zeka/ yetenekli bireylerin eğitimlerinde ülke deneyimleri, kurumsal ve yasal alt yapı, konuya ilişkin sürdürülebilir politikaların varlığı önemli etmenler arasında yer almaktadır. Bilimsel çalışmalar ise sözkonusu dinamiklerin eşgüdüm içerisinde çalışmasında yön gösterici özelliği vardır. Ayrıca, konuya ilişkin toplumsal farkındalığın gelişmesini de tetiklemektedir.

Türkiye'de üstün zeka/ yetenek konusunda yapılmış çalışmalar incelendiğinde, söz konusu alanda yapılmış araştırmaları derleyen tam metin basılı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Türkiye'de yapılmış olan ve üstün zeka/ yetenek konusunu ele alan araştırmaların bir çalışmada toplanması ve bu araştırmalara ilişkin gerekli bilgilerin özet olarak sunulması söz konusu alanla ilgilenen kişilerin gerekli bilgilere ulaşmasını kolaylaştırmada yardımcı olacaktır. Ayrıca, böyle bir çalışma, araştırmacılara henüz araştırılmamış konular ya da araştırılmış konularda eksik kalmış yönler konusunda yönlendirici bilgiler sunması açısından da önemlidir. Yanı sıra, ortak özellik gösteren çalışmaların benzeşen ve farklılaşan yönlerinin ortaya konulması, çalışmalara ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırarak ileride yapılacak araştırmalara ışık tutabilecektir (Gül ve Diken, 2009). Dolayısıyla, bu çalışma ile Türkiye'de gerçekleştirilen ve 2000-2013 tarihleri arasında yayınlanan üstün zeka/ yetenek kapsamındaki deneysel araştırmaların gözden geçirilmesi amaçlanmıştır.

Üstün zeka/ yetenek alanında yapılan araştırmaları belirlemek üzere Yüksek Öğretim Kurulu'nun internet sitesi ile Ulakbim Ulusal Veri Tabanına girilerek tarama yapılmıştır. Ayrıca, ulusal sempozyum veya kongrelerde tam metin olarak basılan üstün zeka/ yetenek konulu araştırmalar tespit edilmiştir. Taramada, "Dahi, zeki, üstün yetenek, üstün zeka, bilim, sanat, fen lisesi" anahtar kelime olarak kullanılmıştır.

Kaynak taraması sonucunda, 2000-2013 yılları arasındaki dönemde yapılan toplam 80 araştırmaya ulaşılmıştır. Lisansüstü tez olarak hazırlanıp daha sonra araştırma olarak yayınlanan altı (Beşkardeş (Günay), 2007; Dağlıoğlu, 2002; Davaslıgil, 2004; Gökdere, 2004; Öpengin, 2011; Yakmacı-Güzel, 2002) araştırmadan yalnızca birisine yer verilmiştir. Araştırmaların analiz aşamasında çalışmalar konularına göre sınıflandırılmış, her bir sınıfta hangi araştırmaların yer aldığı belirtilmiştir. Sınıflandırma yapılırken araştırmada temel olarak odaklanılan konu göz önünde bulundurulmuştur. Ancak, iki araştırma hem eğitim hem de değerlendirme (Darga, 2010; Şahin, 2012) başlıkları altında yer almıştır. Her bir araştırmanın amaç ve bulgularına ilişkin bilgi verilmiştir. İncelenen araştırmaların bir bölümünde üstün zeka, bir bölümünde ise üstün yetenek terimi kullanılmıştır. Bazı araştırmalarda ise her iki terim birlikte kullanılmıştır. Çalışmalarda ifade edilen kavramlar tercih edilmiş, bu çalışma genelinde de üstün zeka ve üstün yetenek terimi birlikte kullanılması tercih edilmiştir.

2.BULGULAR VE YORUM

Bu çalışma kapsamında yer alan ve ulaşılabilen araştırmalar sekiz başlık altında sınıflandırılmıştır. Söz konusu başlıklar; eğitim ve öğretim, değerlendirme, toplumun üstün zekaya bakış açısı, psikoloji ve rehberlik hizmetleri, aile araştırmaları, üst bilişsel beceriler, eğitim kurumları ve öğretmen eğitimidir.

2.1-Eğitim/ Öğretim

Üstün zekalı/ yetenekli bireylerin eğitimiyle ilgili herhangi bir konuda müdahale içeren araştırmalar eğitim/ öğretim başlığı altında sınıflandırılmıştır. Bu başlık altında toplam 20 araştırma bulunmaktadır (Alhusaini ve Maker, 2011; Altıntaş, 2009; Aygün, 2010; Atik, 2007; Beşkardeş (Günay), 2007; Çelikdelen, 2010; Darga, 2010; Doğan, 2007; Güçyeter, 2011; Gür, 2006; Hırça, 2012; Kök, 2012; Köksal, 2007; Mohamed, Maker ve Lubart, 2012; Oğurlu, 2012; Özdemir, 2010; Sak, Karabacak vd., 2010; Süel, 2011; Tarhan, 2005; Tekbaş ve Ataman, 2004; Ünlü, 2009). Söz konusu araştırmalardan 9'u yüksek lisans ve 4'ü doktora tezi olmak üzere toplam 13 lisan üstü tez, bir araştırma raporu, 5 araştırma ve bir konferans bildirisinden oluşmaktadır. Ancak, bir yüksek lisans tezi (Beşkardeş (Günay), 2007) aynı zamanda araştırma makalesi olarak yayınlandığı için söz konusu çalışmalardan yalnızca birisine yer verilmiştir.

Bu çalışmalarda; yaratıcılığın alana özgü olup olmadığı (Mohamed, Maker ve Lubart, 2012), açık uçlu problem çözme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine etkisi (Alhusaini ve Maker, 2011), üstün yetenekli bireyler ile normal akranlarının liderlik becerisinin belirlenmesi ve artırılmasına yönelik uygulanan bir programın etkiliği (Oğurlu, 2012), yaratıcı düşünme ve paralel öğretim programı modeli temel alınarak farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisinin değerlendirilmesi (Kök, 2012), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin matematik eğitimine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi (Aygün, 2010), üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerindeki etkisi ve okumaya geçme zamanları, okuma hızları ve okuma kalitelerine göre karşılaştırılması (Süel, 2011), DISCOVER problem matrisinin revize edilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi (Güçyeter, 2011), matematik öğretiminde kullanılabilecek yöntemler (Atik, 2007), çoklu zeka alanına göre hazırlanmış olan sınıf içi zenginleştirme uygulamasının etkisi (Darga, 2010; Tekbaş ve Ataman, 2004), Purdue zenginleştirme modeline göre hazırlanmış bir programın öğrencilerin matematik başarısı, eleştirel düşünme becerisi ve matematik problemi çözme tutumlarına yönelik etkisi (Altıntaş, 2009), BİLSEM'de uygulanan fizik eğitiminin etkisi (Tarhan, 2005), BİLSEM öğrencilerinin fizik dersi yeteneklerinin gelişimi

(Ünlü, 2009), bilim kampının üstün yetenekli öğrenciler üzerindeki etkisi (Hırça, 2012), üstün zekalı/ yetenekli öğrencilerin duygusal zekalarını geliştirmeye yönelik hazırlanan bir programın etkisi (Köksal, 2007), yabancı dil eğitiminde metafor tekniğinin kullanımı (Beşkardeş (Günay), 2007), ÜYEP programının etkililiği (Sak, Karabacak vd., 2010), BİLSEM'den destek alan öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji dersinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi (Çelikdelen, 2010), "buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama" kavramlarının anlaşılma düzeyleri ve yanılgılarının belirlenmesi (Doğan, 2007), üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma düzeyinin belirlenmesi (Özdemir, 2010), sanat eğitim programının çizim becerilerine etkisi (Gür, 2006) konuları araştırılmıştır.

Eğitim/ öğretim başlığı altında yer alan araştırmada ulaşılan bulgular özetlendiğinde; yaratıcılığın genel ve alana özgü boyutlarının olduğu, fakat alana özgü boyutlarının daha belirgin ortaya çıktığı (Mohamed, Maker ve Lubart, 2012), açık uçlu problem çözme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişimine etkisi olduğu (Alhusaini ve Maker, 2011), liderlik becerileri konulu hazırlanan eğitim programının üstün yetenekli bireyler ile akranlarının becerilerini yükselttiği (Oğurlu, 2012), farklılaştırılmış bir geometri programının öğrencilerin başarı, yaratıcılık ve uzamsal düşünme yeteneğini artırdığı (Kök, 2012), üstün zekalı öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin akranlarından yüksek olduğu, fonolojik farkındalık düzeyindeki yüksekliğin okumaya olumlu etkisi hız, kalite ve zamanını olumlu etkilediği (Süel, 2011), DISCOVER problem matrisi revize edilerek bir problem türü daha eklendiği (Güçyeter, 2011), üstün zekalı/ yetenekli bireylerin eğitiminde zenginleştirme uygulamasının etkili bir strateji olduğu (Altıntaş, 2009; Aygün, 2010; Darga, 2010; Tekbaş ve Ataman, 2004), matematik öğretiminde yöntem seçilirken uygulanacak etkinliklerle ilgili önceden alınan eğitimin, etkinliğini uygulama süresinin ve uygulama yönteminin etkili olduğu (Atik, 2007), BİLSEM'lerde uygulanan fizik eğitimi (Tarhan, 2005) ile duygusal zekayı geliştirmeye yönelik hazırlanıp uygulanan eğitim programlarının etkili olduğu (Köksal, 2007), doğa kampının öğrencilerin sosyal yeteneklerine ve bilimin doğasına yönelik bakışlarına olumlu etkilediği (Hırça, 2012), BİLSEM'e devam eden öğrencilerin kendi okullarında kavram öğrenimi, laboratuar çalışmalarında, ders sürecinde veya sınavlarda sorulan sorularda, ders araç gereçlerinde ve araştırma yapma becerisini kazanma hususlarında sorun yaşadığı (Çelikdelen, 2010) tespit edilmiştir. İlaveten, öğrencilerin fizik dersine orta düzeyde ilgi duyduğu, yardım ile yeni bilgiler üretebildiği, ara sıra kendine özgü yorumlar yapabildiği, farklı konular arasında orta derecede ilişki kurabildiği ve öğrendiklerini geliştirmede zayıf oldukları da belirlenmiştir (Ünlü, 2009). Ayrıca, sanat eğitimi programı, tahmin etmeye dayalı sıralama, yataylığı ve dikeyliği, gözleme dayalı çizim, sağ-sol ilişkilerini algılama, yükseklik ilişkisini algılama, ön–arka ilişkilerini algılama, hayal gücüne dayalı çizim, seçme, birleştirme ve tasvir etme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir (Gür, 2006). Yanı sıra, yabancı dil eğitiminde metafor tekniği geleneksel öğretim tekniklerine göre daha etkili olduğu belirtilmiştir (Beşkardeş (Günay), 2007). Bir diğer araştırmada, ÜYEP'de sunulan eğitimin öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı, yaratıcı, özgür ve başkalarından farklı düşünme becerilerini geliştirdiği, öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanılabilir olduğu, derslerin ilgi çekici ve farklı yöntemlerle işlendiği, ders işlerken üst düzey konulara yer verildiği, sosyal olarak geçerli; Türkiye'ye özgü model bir program olduğu tespit edilmiştir. (Sak, Karabacak vd., 2010). "Buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama" kavramlarının anlaşılma düzeyleri konusunda yapılan araştırmada 5, 6 ve 7.nci sınıf seviyelerinde üstün zekalı öğrencilerin yanılgılarının olduğu ancak bu kavramları anlamada diğer seviyelerdeki öğrencilere oranla daha iyi bir durumda oldukları görülmüştür (Doğan, 2007). İlaveten, yaratıcı yazma konusunda normal öğrenciler biçim ve paragraf konusunda daha başarılı iken,

üstün yetenekli öğrencilerin yazım kuralları, sözcük, cümle, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde daha başarılı olarak tespit edilmiştir (Özdemir, 2010).

2.2-Değerlendirme

Üstün zeka/ yetenekli bireylerin gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi ile normal akranlarından farklılıklarını ölçmeye odaklanan çalışmalar, değerlendirme başlığı altında sınıflandırılmıştır. Bu başlık altında toplam 19 araştırma bulunmaktadır. (Acar, 2007; Ayhan, 2008; Bozkurt, 2007; Budak, 2007; Çetinkaya, 2007; Dağlıoğlu, 2002; Darga, 2010; Davaslıgil, 2004; Gürpınar, 2006; Kaplan, 2008; Kurt, 2008; Oğurlu, 2007; Özyapkak, 2012; Suveren, 2006; Şenel, 2006; Tuna, 2010; Tunalı, 2007; Uzun ve Bildiren, 2007; Yakmacı – Güzel, 2002). Söz konusu araştırmaların 12'si yüksek lisans, 4'ü doktora olmak üzere toplam 16 lisansüstü tez ve üçü bağımsız araştırma olarak hazırlanmıştır. Ancak, iki doktora tezi (Yakmacı-Güzel, 2002; Dağlıoğlu, 2002) ve bir araştırma makalesi (Davaslıgil, 2004) aynı zamanda kongre bildirisi olarak sunulduğu için söz konusu çalışmalardan yalnızca birisine yer verilmiştir.

Değerlendirme konusunda yapılan çalışmalarda odaklanılan esas amaca göre araştırmalar üç alt sınıflama altında incelenebilir. Bunlardan ilki ölçek uyarlama çalışmalarıdır. İkincisi, üstün zekalı çocukların gelişimsel özelliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalardır. Bir diğeri ise farklı değerlendirme araçlarını karşılaştıran çalışmalardır.

2.2.1.Üstün zekalı bireyleri ölçek uyarlamaya/ geliştirme odaklanan araştırmalar

Bu alt başlık altında yer alan araştırmalarda üstün zekalı/ yetenekli bireylerin değerlendirilmesinde ölçme araçlarının uyarlamasına odaklanılmıştır. Söz konusu araçlarda: Brigance K&1 Screen II (Darga, 2010); Raven SPM Plus Testi 5.5-6.5 yaş grubu (Kurt, 2008), 6,5-8 yaş grubu (Çetinkaya, 2007), 8-9 yaş grubu (Tunalı, 2007), 10-11 yaş grubu (Acar, 2007), 12-13 yaş grubu (Kaplan, 2008), 14-15 yaş grubu (Tuna, 2010); Bilişsel Değerlendirme Sistemi Testi 8 yaş grubu (Gürpınar, 2006), 9 yaş grubu (Şenel, 2006) ve 12 yaş grubu (Oğurlu, 2007); Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları Testi (Yakmacı-Güzel, 2002), Roets Liderlik Testi (Acar, 2007) geçerlik, güvenilirlik ve ön–norm çalışması yapılmıştır. Yanı sıra, aday göstermeye (Şahin, 2012) ve matematik alanında üstün zekalı çocukları belirlemeye yönelik Bilişsel Yetenekler Testi ve Problem Çözme Tutum Envanteri (Budak, 2007) geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılması amaçlanmıştır.

Bahsedilen araştırmaların sonucunda Brigance K&1 Screen II Testi (Darga, 2010); Raven SPM Plus Testi 5.5-6.5 yaş grubu (Kurt, 2008), 6,5-8 yaş grubu (Çetinkaya, 2007), 8-9 yaş grubu (Tunalı, 2007), 10-11 yaş grubu (Acar, 2007) 12-13 yaş grubu (Kaplan, 2008), 14-15 yaş grubu (Tuna, 2010); Bilişsel Değerlendirme Sistemi Testi 8 yaş grubu (Gürpınar, 2006), 9 yaş grubu (Şenel, 2006) ve 12 yaş grubu (Oğurlu, 2007); Dabrowski'nin Aşırı Duyarlılık Alanları Testi (Yakmacı-Güzel, 2002), Roets Liderlik Ölçeği (Acar, 2007) geçerlik, güvenilirlik ve ön–norm çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca, Üstün Zekalı Öğrencilerin Davranışsal Özellikleri Ölçeği (Şahin, 2012), Bilişsel Yetenekler Testi ile Problem Çözme Tutum Envanteri (Budak, 2007) geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Söz konusu araçlar, Türk örneklem grubuna uygulanabilir hale gelmiştir.

2.2.2 Gelişimsel özelliklerin belirlenmesi

Bu alt başlık altında yer alan araştırmalarda üstün zekalı/yetenekli bireylerin gelişimsel özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu araştırmalarda, üstün zekalı öğrenciler ile akranlarının görsel-uzamsal yetenek alanında yetenek düzeylerinin farklılıklarının belirlenmesi (Özyaprak, 2012), 9-12 yaş grubu çocukların çizgisel gelişim özelliği (Ayhan, 2008), 3-6 yaş grubu öğretmeni tarafından aday gösterilen çocukların gelişimsel özellikleri (Bozkurt, 2007), 5-6 yaş grubu üstün yetenekli çocukların belirlenmesi (Suveren, 2006), üstün zekalı çocukların duyarlılık alanlarının belirlenmesi (Yakmacı–Güzel, 2002), üstün zekalı öğrencilerde ileri düzeyde matematik başarısının ilkokulun ilk yıllarında belirlenmesi (Davaslıgil, 2004) konuları da araştırılmıştır.

Gelişimsel özelliklerin belirlenmesine odaklanan araştırmalarda şu sonuçlara ulaşılmıştır: ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıfa giden üstün yetenekli öğrencilerin görsel-uzamsal yeteneklerinin akranlarından daha yüksek olduğu (Özyaprak, 2012), 9-12 yaş grubu üstün yetenekli öğrencilerin farklı çizgisel basamağında oldukları ve somut resim çalışmalarında soyut çalışmalar göre daha başarılı oldukları (Ayhan, 2008); 3-6 yaş grubu öğretmeni tarafından aday gösterilen çocukların gelişim özelliklerinin belirlenirken aileler çocuklarının dil ve bilişsel gelişim alanlarında öğretmenlere göre daha iyi değerlendirebildiği, oysa motor ve sosyo-duygusal gelişim alanlarında öğretmen ve aile görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı (Bozkurt, 2007) belirlenmiştir. Ayrıca, üstün yetenekli bireylerin devimsel, hayal gücü ve zihinsel aşırı duyarlılık alanında ortalama ve az yetenekli bireylerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu (Yakmacı-Güzel, 2002) tespit edilmiştir. Yanı sıra, üstün zekalı öğrencilerin normal öğrencilere göre matematik alanında daha başarılı olduğu, dolayısıyla erken yıllarda matematik başarısına bakılarak üstün zekalı bireylerin belirlenebileceği (Davaslıgil, 2004) tespit edilmiştir.

2.2.3. Tanılamada kullanılan araçlar

Üstün zekalı/ yetenekli bireyleri tanılama amacıyla kullanılan farklı ölçme araçları karşılaştırılmasını amaçlayan çalışmalar bu alt başlık altında yer almaktadır. Bildiren ve Uzun (2007) Türk Eğitim Vakfı İnanç Türkeş Lisesi'nde uygulanan ve üstün yeteneği belirlenmesinde kullanılan üç farklı ölçme aracı/ yöntemi karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda, söz konusu lisede öğrencileri tanılamada kullanılan "WISC-R Zeka Ölçeği" sonuçları ile Raven Progresif Matrisler Zeka Testleri"nden alınan sonuçların birbirlerini desteklediği, oysa performans değerlendirme sonuçları WISC-R puanları ile karşılaştırıldığında ise performans değerlendirme yönteminin seçici özelliğinin olmadığı tespit edilmiştir.

2.3 Toplumsal Algı

Toplumun üstün zeka/ yetenek konusunda bakış açısını yansıtan çalışmalar bu başlık altında gruplandırılmıştır. Bu başlık altında üç araştırma bulunmaktadır (Aljughaiman ve meslektaşları, 2012; Demirel, 2008; Demirel ve Sak, 2011). Söz konusu araştırmalardan biri yüksek lisans tezi (Demirel, 2008) diğer ikisi ise araştırma olarak (Aljughaiman ve meslektaşları, 2012; Demirel ve Sak, 2011) hazırlanmıştır.

Demirel (2008) yüksek lisans tezinde Tannenbaum'un üstün yetenek sınıflamasına giren örnek yetenek türlerinin Türk toplumundaki değerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar ender yeteneklere diğer yeteneklerden, artık yeteneklere hisseli yeteneklerden ve hisseli yeteneklere tuhaf yeteneklerden daha fazla değer verdiği belirlenmiştir.

Demirel ve Sak'ın araştırmasında (2011) ise Türk toplumunun bakış açısına göre yetenek türleri incelenmiştir. Ender yeteneklerin diğer yeteneklerin tamamından daha fazla değer verildiği; artık yeteneklere hisseli yeteneklerden ve tuhaf yeteneklerden daha fazla değer verildiği; hisseli yeteneklerin ise tuhaf yeteneklerden daha fazla değer verildiği tespit edilmiştir.

Aljughaiman ve meslektaşları (2012) ise zeka konusunda kültürlerarası bakış açısıyla ilgili bir araştırma yapmışlardır. Sonucunda, zeki bir kişiye ilişkin örtük teoriler ile öğrenci çizimleri arasında bir ilişki belirlenmiş; öğrencinin cinsiyeti ve milliyetine göre üstün zeka algısının ise farklılaştığı belirlenmiştir.

2.4 Psikoloji ve Rehberlik Hizmetleri

Üstün zeka/ yetenekli öğrencilerin tercihleri, algıları, psikolojik tepkileri, etiketleme, rehberlik gereksinimi, yaşam doyumu ve mükemmeliyetçilik konularına odaklanan araştırmalar psikoloji ve rehberlik hizmetleri başlığı altında sınıflandırılmıştır. Bu başlık altında toplam 18 araştırma bulunmaktadır. (Akar, 2010; Akkan, 2010; Akkan, 2012; Altun, 2010; Aydın ve Konyalıoğlu, 2011; Bencik, 2006; Ciğerci, 2006; Çalıkoğlu, 2009; Erişti, 2012; Erişti, 2012; İspir, Ay ve Saygı, 2011; Keskin, 2006; Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2004; Öpengin ve Sak, 2012; Uyanık, 2007; Uzun, 2006; Ürek, 2012; Üstünel, 2008). Söz konusu araştırmaların 13'ü yüksek lisans tezi olarak, 4'ü araştırma ve birisi konferans bildirisi olarak hazırlanmıştır.

Psikolojik ve rehberlik alanında yapılan çalışmalar iki alt başlık altında sınıflandırılmıştır. Bunlardan ilki üstün zekalı öğrencinin tercihleri, etiketleme, rehberlik gereksinimi ve yaşam doyumu; ikincisi ise mükemmeliyetçiliktir.

2.4.1 Üstün zekalı öğrencinin tercihleri, etiketleme, rehberlik gereksinimi ve yaşam doyumu

Üstün zekalı öğrencilerin öğretmen, öğrenme, bilgisayar, etiketleme, PC oyunu vb. çeşitli konularda tercihleri ile algıları, rehberlik gereksinimi ve yaşam doyumunu belirlemeyi amaçlayan çalışmalar bu başlık altında yer almaktadır.

Bu araştırmalarda, üstün başarılı öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, matematiğe karşı motivasyonlarını ve düşünme stillerini belirleme (İspir, Ay ve Saygı, 2011), üstün zekalı olan öğrenciler ile akranlarının fen ve bilim algıları ile fen ve bilime karşı tutumlarının karşılaştırılması (Ürek, 2012), geleceğin dünyasına ilişkin algılarının belirlenmesi (Erişti, 2012), üstün yetenekli 6-8.nci sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantılarının incelenmesi (Akkan, 2012), BİLSEM'de öğrenim gören öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumlarının incelenmesi (Keskin, 2006), bilgisayar oyun tercihlerinin akademik başarılarına etkisi (Üstünel, 2008), öğrenme, ve öğretme kavramına yükledikleri anlamları ile öğretmen özellikleri konusunda tercihleri (Erişti, 2012), sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Uzun, 2006), duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyum düzeyini yordama gücü (Akkan, 2010) ve ilköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik hizmetlerine olan gereksinimlerinin belirlenmesi (Akar, 2010), ergenlerin genel zeka düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011), etiketlemenin öğrencinin kendilerine ve çevrelerine ilişkin algılarına etkilerinin belirlenmesi (Öpengin ve Sak, 2012) amaçlanmıştır.

Araştırmaların sonucunda; üstün başarılı öğrencilerin bilişsel düzenleme stratejilerini akranlarına göre daha fazla kullandığı, düşünme stilleri açısından ise akranlarına benzer olduğu (İspir, Ay ve Saygı, 2011), öğrenciler geleceğin dünyasına ilişkin algılarını tasarım temelli bir öğretim süreci ile ortaya koydukları (Erişti, 2012), üstün zekalı olan öğrencilerin akranlarına göre fen ve teknoloji dersine karşı daha fazla ilgili duydukları, gerek fen ve teknoloji dersine gerekse bilime karşı daha olumlu tutumlara sahip oldukları (Ürek, 2012), üstün yetenekli öğrencilerin sosyometrik statüleri; iki farklı akademik ortamda, empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantılarının farklılaşmadığı (Akkan, 2012) belirlenmiştir. Ayrıca, üstün ve özel yetenekli öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar dersine karşı tutumlarını evinde bilgisayar bulunması, kullanım sıklığı, ilerde bilgisayarla ilgili bir meslek seçmeyi düşünmesi, bulunduğu BİLSEM'de diğer derslerde bilgisayar kullanımı sıklığına bağlı olarak olumlu yönde değişmektedir (Keskin, 2006). Öğrencilerin bilgisayar oyun tercihleriyle akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu ve üstün zekalı öğrencilerin diğer öğrencilerden bilgisayar oyun algılarının farklılık taşıdığı görülmüştür (Üstünel, 2008). Bir diğer araştırmada, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları öğrencinin yaşına, sınıf düzeyine, dersten aldığı puana ve BİLSEM'e giriş alanına göre değiştiği belirlenmiştir (Uzun, 2006). İlaveten, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri başkalarına öğretmek yerine, yeni bilgiler öğrenmeyi önceliklendirdikleri, öğretme ve öğrenmeye ilişkin öncelik tercihlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ve öğretmenlerinde görmeyi istedikleri en önemli özelliğin mesleki bilgisi olduğu belirlenmiştir (Erişti, 2012). Ayrıca, öğrencilerin duygusal zeka, yaratıcılık düzeyleri ve yaşam doyumu düzeylerinin birbirini etkilediği ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Akkan, 2010). Ek olarak, üstün zekalı/ yetenekli öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal alanda rehberliğe ihtiyaç duyduğu (geleceğini planlama, meslek seçimi, inatçılık, çalışmaya isteksiz olma…) görülmüştür (Akar, 2010). Bir araştırmada; genel psikolojik semptom düzeyi, somatizasyon, OKB, duyarlılık ve fobileri ile genel zeka düzeyi arasında negatif yönlü ilişki olduğu; zeka düzeyi arttıkça olumsuz psikolojik özelliklerin daha aza ortaya çıktığı belirlenmiştir (Aydın ve Konyalıoğlu, 2011). Öpengin ve Sak'ın (2012) araştırmasında ise öğrencileri üstün yetenekli olarak etiketlemenin ise öğrencilerin kendileri ve çevrelerinin kendilerine ilişkin tutumlarında herhangi bir değişikliğe yol açmadığı tespit edilmiştir.

2.4.2.Mükemmeliyetçilik

Bu başlık altında üstün zekalı öğrencilerin mükemmeliyetçilik özelliği ve söz konusu özelliği etkileyen değişkenlerin incelenmesini amaçlayan çalışmalar yer almaktadır. Bu araştırmalarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişki (Bencik, 2006), benlik saygısı ve başkaları tarafından algılanmaya ilişkin düşüncelerin psikolojik belirtiler üzerindeki etkisi (Ciğerci, 2006), mükemmeliyetçilik özelliği, okul motivasyonu, öğrenme stili ve akademik başarının incelenmesi (Altun, 2010), çalışma alışkanlıkları ve mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Çalıkoğlu, 2009), mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi (Uyanık, 2007), sınav kaygısının mükemmeliyetçilik, benlik saygısı, kontrol odağı, öz–yeterlik ve problem çözme becerilerinin yordayıcılığı (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2004) araştırılmıştır.

Araştırmaların sonucunda, üstün yetenekli olan ergenlerde benlik saygısı akranlarıyla karşılaştırıldığında başkalarının kendilerine ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğu fikri daha yüksek görülmüştür. Ancak, üstün yetenekli ergenlerin normallere göre depresyon, somatizasyon, obsesif-kompülsif bozukluk, paranoya ve psikotizm gibi psikolojik belirtileri taşıma olasılığının daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir (Ciğerci, 2006). Üstün zekalı/ yetenekli öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçilik, görsel ve kinestetik öğrenme stilleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Altun, 2010). İlaveten, benlik kavramı ile mükemmeliyetçilik algısının normal bireylerden yüksek olduğu, fakat mükemmeliyetçilik arttıkça benlik saygısının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Bencik, 2006). Öte yandan, üstün zekalı olan öğrenciler ile birlikte eğitim gören normal öğrenciler benzer çalışma alışkanlıklarına sahip iken mükemmeliyetçilik yönünden farklı özelliklere sahip oldukları bulgular arasında yer almıştır (Çalıkoğlu, 2009). Ayrıca, üstün zekalı öğrencilerde sınav kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasında düşük, sınav kaygısı ile yalnızlık arasında orta, sınava kaygısı ile kendine saygı arasında ise ters orantılı orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Uyanık, 2007). Sınav kaygısının konusunda bir diğer araştırmada ise sınav kaygısının mükemmeliyetçilik tutumlarının yordanmasında duyuşsallık boyutu için problem çözme becerilerinden aceleci ve kaçınan yaklaşım, kontrol odağı, öz yeterlik inançları ve hatalara aşırı ilgi ve davranışlarından şüphe için mükemmeliyetçilik boyutlarında anlamlı bulunmuştur (Mısırlı-Taşdemir ve Özbay, 2004).

2.5 Aile Araştırmaları

Üstün zekalı/ yetenekli öğrencilerin ailesel özellikleri ve ailelerinin üstün yeteneklilik konusunda algılarını belirlemeye odaklanan araştırmalar bu başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda, dört araştırmaya ulaşılmıştır (Atabay, 2004; Ataman, 2008; Baykal, 2011; Yılan ve Yılmaz, 2004; Yıldırım, 2012). Bu araştırmaların ikisi yüksek lisans tezi, diğer ikisi konferans bildirisi ve birisi de bağımsız araştırma olarak hazırlanmıştır.

Üstün zekalı/ yetenekli çocuğun aile özelliklerini araştıran çalışmalarda üstün yetenekli çocukların ebeveynlerinin çeşitli sosyo-kültürel, ekonomik özellikler ile aile ortamları açısından değerlendirilmesi (Ataman, 2008), üstün yetenekli çocukların ailelerinin duygusal zeka düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlenmesi (Yılan ve Yılmaz, 2004), üstün yetenekli bireylerin algıladıkları anne-baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Atabay, 2004), üstün yetenekli çocukların yaşam kalitesi, sosyal, duygusal, davranışsal sorun alanları ve aile işlevsellerinin karşılanması (Yıldırım, 2012), cinsiyet faktörünün aile bireylerinin eş cinslerinin ve karşıt cinslerinin zeka düzeyleri konusundaki algıları üzerindeki olası etkilerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırmaların sonucunda; üstün zekalı bireylerin ebeveynlerinin büyük bölümü üniversite mezunu olduğu (%76), kendisini orta gelir düzeyinde (%56) ve izin verici–hoşgörülü olarak (%42) algıladığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ailede üstün yetenekli bir yetişkinin bulunduğu durumlarda anne ve babanın çocuklarına karşı birlikte uyumlu davranış ortaya koymaları, ailede üstün yetenekli bir yetişkinin bulunmadığı ailelere göre zorlaşmaktadır (Ataman, 2008). Bir diğer araştırmada, ailelerin duygusal zeka düzeyi babanın yaşı, serbest meslek veya memur olma durumu, lise veya daha az eğitime sahip olma ile üniversite mezunu olma durumuna göre değişirken; annenin iş veya ev kadını olmasına göre değişmektedir (Yılan ve Yılmaz, 2004). Ek olarak, üstün yetenekli bireylerin ahlaki değerler sisteminin yaşıtlarından daha karmaşık ve gelişmiş olduğu, tutarsız disiplin tutumlarını geçersiz sayarak uyumlarını koruduklarını ama annenin fiziki ceza tutumu karşısında; genel geçer kuralların dışına çıktıkları için rızacı davranmadıkları ve uyumlarını koruyamadıkları tespit edilmiştir. Yanı sıra, ebeveynlerince başarılı olunması için başvurulan baskı ve ayrıcalıklarından yoksun bırakma davranışının, onların sosyal uyumlarını etkilediği bulunmuştur (Atabay, 2004). Ayrıca, üstün yetenekli

çocukların akranlarına göre daha fazla dikkat eksikliği ve hareketlilik yaşadıkları, sosyal işlevselliklerini daha düşük buldukları ve fiziksel sağlık durumlarını daha kötü algıladıkları, aile üyelerinin ise birbirlerine ilgi, bakım ve sevgiyi yeterli düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir (Yıldırım, 2012). Baykal'ın (2011) araştırmasında ise bireylerin kendilerinin, eşlerinin, ebeveynlerinin ve kardeşlerinin zeka düzeylerini tahminlerinde cinsiyete göre bir farklılık gözlenmezken, ebeveynlerin çocuklarının zeka düzeyleri hakkındaki tahminleri karşılaştırıldığında babaların erkek çocuklarını kız çocuklarından daha zeki gördükleri saptanmıştır.

2.6 Üst Bilişsel Beceriler

Üstün zekalı/ yetenekli öğrencilerin üst bilişsel becerilerini araştırmaya odaklanan çalışmalar bu başlık altında sınıflandırılmıştır. Toplam iki adet araştırma bulunmaktadır (Ergin, 2004; Marileana, 2005). Söz konusu araştırmalardan birisi yüksek lisans tezi bir diğeri ise kongre bildirisi olarak hazırlanmıştır.

Marileana (2005) yüksek lisans tezinde zeka düzeyi ve aldıkları eğitim türüne göre oluşturulan üç farklı grubu, yönetsel fonksiyonlardan planlama becerisi açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, üstün zekalı öğrenciler ile bu öğrencilerden farklı bir ortamda eğitim alan normal öğrenciler arasında toplam doğru sayısı, toplam hamle sayısı, toplam yürütme zamanı ve kural ihlali puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Ancak, bu fark üstün zekalı öğrenciler ile aynı ortamda eğitim alan normal öğrenciler arasında toplam yürütme zamanı ve toplam süre puanları bakımından anlamlıdır.

Ergin (2004), bireylerin zeka seviyesine göre iletişim becerileri eğitiminden yararlanma düzeyini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, çocukların zeka düzeyi yükseldikçe duygularını tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duygularını ifade etme boyutlarında eğitimden daha fazla yararlandıkları görülmüştür.

2.7 Eğitim Kurumları

Üstün zekalı/ yetenekli bireylerin eğitim aldığı kurumların değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalar bu başlık altında yer almaktadır (Ekinci, 2002; Sezginsoy, 2007; Şenol, 2011; Tantay, 2010; Yıldız, 2010). Toplam beş araştırmaya ulaşılmıştır. Bu beş farklı araştırmada yüksek lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Araştırmalarda genel ilköğretim okullarının üstün yetenekli bireylerin eğitimine uygunluğu (Ekinci, 2002), uygulanan eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Şenol, 2011) ile eğitim kurumlarının incelenmesi (Sezginsoy, 2007; Yıldız, 2010, Tantay, 2010) amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, genel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerce genel ilköğretim okullarının üstün zekalı/ yetenekli bireylerin eğitiminde yeterli olmadığı düşünülmektedir (Ekinci, 2002). Bununla birlikte, BİLSEM'lerde uygulanan eğitim–öğretimin kurumca belirtilen niteliklere uygun olarak gerçekleştirildiği (Sezginsoy, 2007; Yıldız, 2010) ve öğrencilere rehberlik verildiği tespit edilmiştir (Sezginsoy, 2007). Ancak, BİLSEM'lerdeki fiziksel donanımın yetersiz olduğu (Sezginsoy, 2007; Şenol, 2011; Yıldız, 2010) ve uygulamalar konusunda okulların yeterli şekilde bilgilendirilmediği (Sezginsoy, 2007) tespit edilmiştir. Ayrıca, kurum çalışanı öğretmenler BİLSEM'lere öğretmen ve öğrenci seçimini orta düzeyde yeterli, öğretmenlerin hizmet içi eğitimini ise yetersiz görmektedirler (Yıldız, 2010). Yanı sıra, Tantay (2010) üstün yetenekli öğrencilerin eğitim ve yönetim modellerinin yetersiz olduğunu, farklı bir model geliştirmeye ihtiyaç olduğunu öne sürerek öğretmen-öğrenci seçimi, eğitim sistemi, bina ve donanım durumlarına ilişkin önerilerde

bulunmuştur. İlaveten, Şenol'un (2011) çalışmasında da öğretmenlerin BİLSEM'de uygulanan programlara genel olarak olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Eğitimde en sık kullanılan yöntemin gözlem yöntemi, en az kullanılan yöntemin ise yapılandırılmış grid yöntemi olduğu belirlenmiştir

2.8 Öğretmen eğitimi

Üstün zekalı/yetenekli bireylerin öğretmenlerinin eğitimi konusunda yapılan araştırmalar bu başlık altında yer almaktadır (Gökdere, 2004; Gökdere ve Ayvacı, 2004; Gökdere ve Çepni, 2004; Gökdere ve Çepni, 2005a; Gökdere ve Çepni, 2005b; Gökdere, Küçük ve Çepni, 2004; Kontaş, 2009; Şahin, 2012). Bu başlık altında üç adet doktora tezi ile beş tane bağımsız araştırma makalesine ulaşılmıştır. Gökdere'nin (2004) tezinin yerine aynı konuda hazırlamış olduğu araştırma makalesine yer verilmiştir.

Araştırmalarda; sınıf öğretmenlerinin tanılama konusunda bilgi düzeyinin artırılmasına yönelik uygulanan bir programın etkililiğinin belirlenmesi (Şahin, 2012), BİLSEM'de çalışan ve BİLSEM'e devam eden öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik bir hizmet içi eğitim programı hazırlanması (Kontaş, 2009), üstün yetenekli öğrencilerin fen bilimleri (fizik, kimya ve biyoloji) öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması (Gökdere ve Çepni, 2004), üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitimine yönelik bir program hazırlanması (Gökdere ve Çepni, 2005a; Gökdere ve Çepni, 2005b), fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini üstün yetenekli öğrencileri eğitiminde ne ölçüde kullandığının tespit edilmesi (Gökdere, Küçük ve Çepni, 2004) ile sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrenciler hakkında bilgi düzeyinin belirlenmesi (Gökdere ve Ayvacı, 2004) amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin üstün zekalı öğrencilerin kişilik ve zihinsel özelliklerini %50 düzeyinde, sosyo-duyuşsal, fiziksel özelliklerini %30 düzeyinde bildikleri görülmüştür (Gökdere ve Ayvacı, 2004). Öğretmenlerin, proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ve etkinlikleri, yeteneklilikle ilgili internet siteleri ve süreli yayınlara ulaşım, modern öğretim teorileri ve uygulama etkinlikleri, Bloom taksonomisi ve formal operasyon dönemi özellikleri, dünyadaki yetenek geliştirme modelleri, araştırmacı öğretmen modeli ve laboratuar yaklaşımları konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir (Gökdere ve Çepni, 2004). Yanı sıra, BİLSEM'de çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin, eğitim teknolojileri ile çok az sayıdaki teknolojik materyal arasında yakın ilişki kurdukları; dolayısıyla, uygulamalarda eğitim teknolojisinden yeteri kadar yararlanmadıkları görülmüştür (Gökdere, Küçük ve Çepni, 2004). BİLSEM'de görev yapan öğretmenlere program geliştirme konusunda uygulanan hizmet içi eğitim sonrası katılımcıların yeterlilikleri yükselmiştir (Kontaş, 2009). Bu durum hizmet içi eğitim uygulanan diğer araştırma bulgularına benzerdir: Uygulanan eğitim sonrası öğretmen yeterliliklerinde artış olmuştur (Gökdere ve Çepni, 2005a; Gökdere ve Çepni, 2005b).Yanı sıra, hazırlanan hizmet içi eğitim seminerlerinin planlanmasında branş farklılıkları, akademik alt yapı, ihtiyaç belirleme, öğretim metotları gibi etmenlere gereken önemin verilmesi (Gökdere ve Çepni 2005a; Gökdere ve Çepni, 2005b) ile uygulama etkinliklerine gereken önemin verilmesi önerilmiştir (Gökdere ve Çepni, 2005b). Şahin'in (2012) araştırmasında ise sınıf öğretmenlerine verilen üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri konulu bir eğitim programının oldukça etkili olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak; 2000-2013 yılları arasında üstün zekalı/ yetenekli öğrenciler konusunda yapılan araştırmalarda üstün zekalı/ yetenekli bireylerin değerlendirilmesi, eğitimi, psikolojik özellikleri ve rehberlik,

aile yapısına ilişkin değişkenler, üst bilişsel beceriler, eğitim kurumları ve öğretmen eğitimi konuları farklı boyutları ile sorgulanmıştır. En çok araştırılan konulardan birisi eğitim/ öğretim etkinlikleri, bir diğeri de değerlendirme konusudur. En az çalışılan konular arasında toplumun zekaya bakış açısı ve üst bilişsel beceriler yer almaktadır. Mevcut araştırmalar uygulamalarda akademisyen, öğretmen ve ailelere rehberlik edip yol gösterecektir. Türkiye'de bugüne kadar farklı kuramsal yaklaşımlara göre geliştirilen uygulama örneklerini karşılaştıran, çoklu engeli olan üstün zekalı/ yetenekli bireylerin değerlendirilmesi ve eğitimi ile erken çocuklukta üstün zekalıların eğitimi gibi konularda herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Gelecekte bu alanlarda da araştırma yapılması alana önemli katkılar sağlayacak; uygulayıcı ve politika yapıcılara yön gösterici olacaktır.

KAYNAKLAR

Acar, S. (2007). *Raven spm plus testi ve roets liderlik değerlendirme ölçeğinin 10–11 yaş geçerlik, güvenirlik, ön-norm çalışmalarına göre üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akar, İ. (2010). *İlköğretim kademesindeki üstün yetenekli öğrencilerin üstün yetenekli öğrencilerin rehberlik gereksinimlerinin ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akkan, E. (2010). *Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zeka ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Akkan, H. (2012). *Üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Alhusaini, A., A., & Maker, C. J. (2012). Öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde açık uçlu problem çözme yaklaşımının kullanım alanları: analitik bir inceleme. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi,* 1 (1), 1-43.

Aljughaiman, A., Duan, X., Handel, M., Hopp, M., Stoeger, H. & Ziegler, A. (2012). Üstün zekalı kişilere ilişkin kültürler arası örtük teoriler çalışması. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 2-17.

Altıntaş, E. (2009). *Purdue modeline dayalı matematik etkinliği ile öğretimin üstün yetenekli öğrencilerin başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Altun, F. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Atabay, N. (2004). Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Edt.) Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (367-378), Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64.

Ataman, A. (2003)(Edt). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. (Edt.) Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (155-168), Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64.

Ataman, B. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda aile ortamının bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: İstanbul bilsem örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Atik, Ş., Y. (2007. *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesi*(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Aydın O., &Konyalıoğlu, P. (2011). 18-21 yaş grubu bireylerin genel zeka düzeyleri ile psikolojik semptom düzeyleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi,* 1 (1), 77-103.

Ayhan, Ö., Ö. (2008). *Üstün yetenekli çocuklarda çizgisel gelişim (9-12 yaş grubu çocuklar üzerinde bir araştırma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aygün, B. (2010). *Üstün yetenekli ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için matematik programına yönelik ihtiyaç analiz* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baykal, R. (2011). Aile bireyleri arasında cinsiyete dayalı zeka düzeyi algıları. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*. 1 (1), 44-60.

Bencik, S. (2006). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beşkardeş (Günay), (2007). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (ingilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Budak, İ. (2007). *Matematikte üstün yetenekli öğrencileri belirlemede bir model* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bozkurt, Ö, S. (2007). *Okul öncesi dönemde öğretmenleri tarafından yaşıtlarına göre üstün ve özel yetenekli olarak aday gösterilen çocukların gelişim özelliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ciğerci, Z., Ç. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Çalıkoğlu, B., S. (2009). *Üstün zekalı öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile mükemmelliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çelikdelen, H. (2010). *Bilim sanat merkezlerinde bilim birimlerinden destek alan üstün yetenekli öğrencilerin kendi okullarında fen ve teknoloji dersinde karşılaştıkları güçlüklerin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çetinkaya, Ç. (2007). *Raven ilerleyen matrisler plus testinin 6.5-8 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik, ön norm çalışmaları ve motivasyon stilleri tespiti ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dağlıoğlu, H, E. (2002). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklar arasından matematik alanında üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Darga, H. (2010). *Brigance K&1 Screen II ile ilköğretim 1.sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zeka alanlarındaki performans düzeylerini arttırmaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün yetenekli çocuklar: durum tespiti komisyonu ön raporu. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

Demirel, Ş. (2008). *Abraham tannenbaum'un üstün yetenek sınıflandırmasına giren örnek yetenek türlerinin toplumsal değeri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demirel, Ş., & Sak, U. (2011). Yetenek hiyerarşisi: üstün yetenek türlerinin toplumsal değerleri üzerine bir araştırma. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 1 (1), 61-76.

Doğan, Z. (2007). *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerde ve üstün yeteneklilerde kavram gelişimi: buharlaşma, yoğunlaşma ve kaynama kavramları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ekinci, A. (2002). *İlköğretim okullarının üstün yetenekli çocukların eğitimine elverişlilik düzeyi ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Batman ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Erişti, B. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme, öğretmen, öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri ile ilgili görüşleri, *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 18-36.

Erişti, S., D. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel anlatımlarında geleceğin dünyasına ve teknolojisine ilişkin algıları, *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 102-117.

Ergin, H. (2004). Zeka düzeyinin "iletişim becerileri eğitim programı"ndan yararlanma düzeyine etkisi. (Edt.) Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (107-119), Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64.

Gökdere, M. (2004). *Üstün yetenekli çocukların fen bilimleri öğretmenlerin eğitimine yönelik bir model geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Gökdere, M. &Ayvacı, H., Ş. (2004). Sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar ve özellikleri ile ilgili bilgi seviyelerinin belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 17-26.

Gökdere, M.,& Çepni, S. (2005a). Üstün yeteneklilerin fen bilimleri öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim uygulama ve değerlendirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36 (3), 271-296.

Gökdere M., &Çepni, S. (2005b). Üstün yeteneklilerin fen öğretmenlerine yönelik hazırlanan bir hizmetiçi eğitim çalışmasının öğrenme ortamına yansımaları, *The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)*, 4 (4), 204-217.

Gökdere, M., &Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; bilim sanat merkezleri örneklemi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (2), 1-14.

Gökdere, M., Küçük, M.,& Çepni, S. (2004). Eğitim teknolojilerinin üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitiminde kullanımı üzerine bir çalışma: bilim sanat merkezleri örneklemi. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)*, 3 (2), 149-157.

Gül, S., O.,& Diken, İ. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilmiş lisanüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 1 (1), June 2009.

Gür, Ç. (2006). *Sanat eğitimi programının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen altı yaş üstün yetenekli çocukların çizim becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gürpınar, N. (2006). *Bilişsel değerlendirme sistemi'nin (cas) 8 yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilişsel değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güçyeter, Ş. (2011). DISCOVER problem matrisinin revize edilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi, *Türk Üstün Zeka Dergisi*, 1 (1), 104-131.

Hırça, N. (2012). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin üstün ve özel yetenekli öğrencileri için tasarlanan doğa ve bilim kampı hakkında görüşleri, *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 60-76.

İspir, O., A., Ay, Z., S., &Saygı, E. (2011). Üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejileri, matematiğe karşı motivasyonları ve düşünme stilleri, *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 235-246.

Kaplan, A. (2008). *Raven'in ilerleyen matrisler plus testinin 12-13 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin mantıksal düşünme yeteneklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keskin, S. (2006). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve bilgisayar ve bilgisayar dersine yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Kontaş, H. (2009). *BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kök, B. (2012). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Köksal, A. (2007). *Üstün zekalı çocuklarda duygusal zekayı geliştirmeye dönük program geliştirme çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, E. (2008). *Raven SPM plus testi 5.5-6.5 yaş geçerlik, güvenirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin erken matematik yeteneklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Marileana, M, Z. (2005). *Üstün zekalı ve normal çocuklarda yönetsel fonksiyon: londra kulesi testi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Mısırlı-Taşdemir, Ö.,& Özbay, Y. (2004). Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, sınav kaygısı, benlik saygısı, kontrol odağı, öz-yeterlik ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Edt.) Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (379-390), Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64.

MEB, (2011). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.

Mohamed, A., Maker, C., J.& Lubart, T. (2012). Çocuklarda alana özgü yaratıcılığın araştırılması: sözel olmayan bir yaratıcı üretkenlik testi ile yaratıcı problem çözme etkinlikleri arasındaki ilişki. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 84-101.

Oğurlu, Ü. (2007). *Bilişsel değerlendirme sistemi'nin (cas) 12 yaş grubu için geçerlik, güvenirlik ve ön norm çalışması ile üstün zekalı ve yetenekli çocukların normal yaşıtlarıyla karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Öpengin, E.,& Sak, U. (2012). Üstün zekalı öğrencilerin bakış açısıyla üstün zeka etiketinin öğrencilerin çeşitli algıları üzerindeki etkileri, *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (1), 37-59.

Özbaş, E. (2010). *Üstün ve normal zeka düzeyine sahip 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ebeveyn kabul ret düzeylerini algılayışlarıyla empati düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6,7,8. sınıf örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özyaprak, M. (2012). Üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin görsel – uzamsal yeteneklerinin düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Üstün Zeka ve Eğitim Dergisi*, 2 (2), 137-153.

Sak, U. (2010). *Üstün zekalılar: özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri*, Maya Akademi Yayınevi, Ankara.

Sak, U., Karabacak, F., Kılıç, A.,& Öksüz, C. (2010). Proje MBE3: üstün zekalı öğrencilerin tanılanmasında ve eğitimlerinde üçlü matematiksel ve bilimsel tanılama ve öğretim yetenek modeli, TÜBİTAK Proje Raporu (Proje No: 107K059),

Sezginsoy, B. (2007). *Bilim ve sanat merkezi uygulamasının değerlendirilmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Suveren, S. (2006). *Anasınıfına devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Süel, E., E. (2011). *İlköğretim 1.nci sınıf üstün ve normal zeka düzeyindeki öğrencilerin fonolojik farkındalık düzeylerinin okuma başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, F. (2012). *Sınıf öğretmenlerine üstün yetenekli öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgi düzeylerini artırmaya yönelik eğitim programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şenel, F. (2006). *Bilişsel değerlendirme sistemi'nin (cas) 9 yaş grubu için ön norm çalışması ve üstün zekalı ve yeteneklilerin bilişsel değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri (bilsem örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tantay, Ş. (2010). *Özel veya üstün yetenekli çocuklara eğitim veren okul ve merkezlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tarhan, H. (2005). *Üstün yetenekli öğrencilerde fizik eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekbaş, D. (2004). *Kaynaştırma ortamında üstün zekalı çocuğa uygulanan zenginleştirme programı hakkında örnek olay incelemesi ve programın etkililiğine ilişkin bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuna, C. (2010). *Raven'in ilerleyen matrisler spm plus testinin 14-15 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenirlik, ön norm çalışmalarına göre üstün zekalı olan ve olmayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tunalı, S. (2007). *Somut işlemsel dönemdeki üstün ve normal zekalı çocukların somut düşünme yeteneklerinin incelenmesi ve raven standart ilerleyen matrisler testi'nin 8-9 yaş çocukları üzerinde geçerlik, güvenilirlik, ön norm çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uyanık, S. (2007). *Üstün yetenekli çocuklarda mükemmeliyetçilik, yalnızlık ve kendine saygı düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Uzun, A. (2006). *Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir.

Uzun, M., & Bildiren, A. (2007). Üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir tanılama yönteminin kullanılabilirliğinin incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (2), 22.

Ünlü, P. (2009). Üstün yetenekli öğrencilerin fizik yeteneklerinin gelişiminin ölçülmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 294-305.

Ürek H. (2012). *Üstün zekalı olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin fene ve bilime karşı algı ve tutumlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Üstünel, H. (2008). *Üstün zekalı öğrencilerin pc oyun tercihlerinin akademik başarılarına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yakmacı-Güzel, B. (2002). *Üstün yeteneklilerin belirlenmesinde yardımcı yeni bir yaklaşım: dabrowski'nin aşırı duyarlılık alanları* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yılan, G.,& Yılmaz, M. (2004). Üstün yetenekli çocukların ailelerinin duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. (Edt.) Şirin, M., R., Kulaksızoğlu A, ve Bilgili A., E., *I.Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, (379-390), Çocuk Vakfı Yayınları, Yayın No:64.

Yıldırım, F. (2012). *Üstün yetenekli çocuklar ve ailelerinde duygusal ve davranışsal özellikler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yıldız, H. (2010). *Üstün yeteneklerin eğitiminde bir model olan bilim ve sanat merkezleri (bilsemler) üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ziegler, A.,& Heller, K., A. (2000). Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective, In Heller, A., K., Mönks, F., J., Sternberg, R., J., ve Subotnik, R., F.,(Ed), *International Handbook of Giftedness and Talented*, (II. Edition), (3-22) Pergamon Press, Oxford.

PREPARATION AND EVALUATION OF SAMPLE ACTIVITIES TO DEVELOP INDIVIDUAL SKILLS OF MENTALLY GIFTED STUDENTS' MATHEMATICS AREA

Tayfun TUTAK [a,], Ünal İÇ[b], İsmail GÜLER[c], Yunus GÜDER[d]

[a] *Yrd. Doç. dr. Fırat üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Bölümü, ELAZIĞ*

[b] *Yrd. Doç. dr. Fırat üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Bölümü, ELAZIĞ*

[c] *Fırat üniversitesi, Eğitim Bil. Enst. İlköğretim Mat. A.B.D. - Elazığ Bilsem Mat. Öğretmeni,*

[d] *Fırat üniversitesi, Eğitim Bil. Enst. İlköğretim Mat. A.B.D. - Mat. Öğretmeni, ELAZIĞ*

tayfuntutak@hotmail.com

i.guler1982@hotmail.com

i.guler1982@hotmail.com

ÖZET

Çağdaş ve demokratik bir yaşam biçimini benimsemiş toplumların tümünde bireylere sunulan eğitim olanakları, onlar için bir hak olmakla birlikte, bireyin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor donanımına uygun biçimde eğitim alma özgürlüğü de bireye duyulan saygının bir gereğidir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ve hamleleri yapabilecek, büyük buluşlarla insanlığa eşsiz hizmetler sunarak milletlerin yönünü tayin edebilecek 'üstün yeteneğe' sahip bireylerse ülkeler için stratejik bir önem arz ediyor.

Ülkemizde üstün yetenekli öğrencilerin eğimi için açılan Bilim ve Sanat Merkezlerinde bakanlıkça verilen çerçeve niteliğindeki programın sadece başlıklar belirlenmiş olup, bunun içini doldurarak işlevsel hale getirme görevi ise bu kurumlarda görev yapan öğretmenlere bırakılmıştır. Ama kurumların fazla bir geçmişlerinin olmaması, öğretmenlerin bu alanda fazla kaynak bulamaması gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin yeteneklerine uygun nitelikte etkinlikler yapımında sorunlar yaşanmaktadır.

Bu Çalışma, üstün yetenekli öğrencilere yönelik matematik alanındaki özel yeteneklerinin geliştirilmesi için örnek etkinliklerin hazırlanmasını amaçlamaktadır. Araştırmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada hazırlanan örnek etkinlikler deneyimli BİLSEM matematik öğretmenleri tarafından incelendi ve etkinliklere son şekli verildi. Bu çalışmadan çıkan sonuç ve örnek etkinlikler sayesinde üstün yetenekli öğrencilere yönelik nitelikli etkinlik oluşturmada oluşan sıkıntıların minimize olmasını amaçlanmıştır.

Anahtar Sözcükler; Bilim ve Sanat Merkezi, Üstün Yetenekli Öğrenciler, Etkinlik Hazırlama, Özel Yetenek Geliştirme

1.GİRİŞ

Küreselleşmeyle beraber dünya üzerindeki hareketlilik oldukça artmış, birçok ülke bu süreçte eğitim olanaklarını seferber ederek dikkatleri kendi üzerine toplamıştır. Böylelikle dünyanın herhangi bir yerindeki yetenekli ve zeki öğrencilere kapılarını açan bu ülkeler, beyin göçüyle birlikte gelecekleri için en büyük yatırımı da gerçekleştirmişlerdir. Geri kalmış ülkelerde ise genel eğitim ve uzmanlık eğitiminin yetersizliği ya da yokluğu, toplumsal, siyasal ve ekonomik geri kalmışlığın en önemli nedenidir (Kaya, 1984).

Üstün yetenekli öğrenciler bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik açıdan diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahiptir. Her şeyden önce normalden daha uzun bir konsantrasyon ve odaklanma gücüne sahiptirler (Neumeister ve diğ., 2007: 495). Bu nedenle bu öğrencilere verilecek eğitimi de normal öğrencilerden daha farklı olmak durumundadır (Renzulli ve Reis, 1985). Üstün yetenekli öğrencilerin performanslarını ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için etkili öğrenme ortamı, programın niteliği ve öğretmen faktörünün, normal seviyedeki öğrencilerin sahip olduğu imkânlardan daha farklı ve daha üst seviyede olmasına ihtiyaç vardır (Renzulli,1977; Abram, 1982).

Öğrenme ortamının uygunluğu ve programın niteliği kadar önemli olan bir diğer faktör ise öğrencinin derse karşı olan tutumu veya genel eğilimidir. Bireyin çevresindeki herhangi bir konuya karşı sahip olduğu ön eğilimini ifade eden tutum, genel olarak duygusal içerikli fikir, inanç, ön yargı, eğilim, hazır olma durumu gibi kavramlarla tanımlanır (Kadhiravan ve Balasubramanian, 1999). Öğrenenin doğrudan edindiği deneyimleri, gözlemleri ve bilgileri aracılığı ile edindiği tecrübeler onun derse karşı olumlu veya olumsuz tutum kazanmasında etkilidir (Hatzios, 1996). Yapılan araştırmalar tutumların öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Tavşancıl, 2002; Ülgen, 1995; McCoach, 2002). Bu nedenle eğitim sürecinde oluşturulacak etkinlikler, öğrencilerin olumlu veya olumsuz etkiler oluşturacağından dolayı seçilecek etkinliklerin seçimine ne kadar dikkatli olunursa yeridir. Çünkü bu etkinlikler öğrencilerin yetiştirilmesini en iyi biçimde gerçekleştirebilecek yeterlikten yoksun olursa, özel eğitimleri için yapılacak yatırımların boşa gitme tehlikesi vardır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye de üstün yetenekliler alanında yeterli kaynağın olmaması, bu alanda akademik çalışmaların fazla olmaması, Bilim ve Sanat Merkezlerinin yeni olması ve öğretmenlerin yeterli derecede deneyimli olmaması gibi başlıca sorunlardan dolayı öğrencilerin yeteneklerine uygun nitelikte etkinlik hazırlama da büyük sıkıntılar yaşanmaktadır (TÜBİTAK, 2009).

Öğretmenlerin etkinlik hazırlamada yaşadıkları sıkıntılar, öğrencilerin özelliklerini açığa çıkarma, geliştirme ve proje oluşturmaya kadarki tüm aşamaları olumsuz etkilemektedir ki bu da Bilim ve Sanat Merkezlerin temel dayanağını sıkıntıya sokmaktadır. Bu problem domino etkisi oluşturarak tüm aşamaları olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin sahip olmaları gereken örnek etkinliklerin hazırlanması ve değerlendirilmesi bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

2.ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Bilim ve Sanat Merkezleri üstün yetenekli öğrencilere proje tabanlı bir eğitim vermektedir (Çepni, Gökdere ve Küçük, 2002). Yani BİLSEM'lerin en önemli hedeflerinden biri öğrencinin yeteneği doğrultusunda proje oluşturmasına yardım etmektir. Üstün yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezlerindeki eğitimlerin ilk safhasından proje oluşturmaya kadar bütün süreçlerde etkinlik çalışmaları önemli yer kaplamaktadır. Bu doğrultuda en önemli eğitim çalışması; etkinliklerin hazırlanması ve bunun uygulanması olduğu anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın önemi; çalışma sonucunda ortaya konulacak örnek etkinlikler sayesinde kurumda görev yapan matematik öğretmenlerine eğitim verecekleri her modüldeki; etkinliğin amacı, hedefi ve kullanılabilecek

yöntemler hakkında kapsamlı bilgi vermeyi sağlayacaktır. Bu sayede öğretmenlere etkinlik hazırlama da oluşan sıkıntılar hakkında çözüm önerisi sunarak daha nitelikli etkinlikler hazırlamasına yardımcı olmasına zemin hazırlayacaktır ve en önemlisi eğitimin diğer safhalarını olumsuz etkilenmesini önleyerek domino etkisini minimize edecektir.

3.YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem olarak özel durum yöntemi kullanılmıştır. Özel durum yöntemi; Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan araştırmadır (Karasar, 1994). Bu araştırma da, BİLSEM'de görev yapan matematik öğretmenlerinin çalışmada hazırlanan örnek etkinlikler konusundaki görüşlerinden elde edilen görüşleri doğrultusunda genellemelere ulaşılmaya çalışıldığından dolayı özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapmakta olan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise Bilim Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinden seçilen 10 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken, Türkiye'deki;

- ✓ Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yaptığı yıl itibari ile deneyimli,
- ✓ Matematik alanında yüksek lisans veya doktora yapmakta olan,
- ✓ Sadece bölgesel olmayıp Türkiye geneli başka illerdeki,

Bilim ve Sanat Merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinden seçilmesine özen gösterilmiştir.

3.1.Etkinlikleri Geliştirme Modülü;

Bu araştırmadaki etkinlikleri geliştirmek için, Purdue Modeli uygulanmıştır.Mevcut sistemimizin proje temelli olması nedeniyle önerilecek etkinliklerin proje çalışmasını temel almış olması gerekmektedir. Bununla birlikte, geliştirilen etkinliklerin uygulanabilir olabilmeleri için matematik konularına uyumlu modellerin tercih edilmesi gerekmektedir (Hoover, 1989). Purdue Modelininaşamaları şu şekilde özetlenebilir:

Birinci aşamanın temel amacı, ayırıcı ve birleştirici düşünce becerilerinde uygulamalar yaparak öğrencilerde bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yardımcı olmaktır. Bu aşamada öğrenciler için esneklik, akıcılık ve kapsamlı düşünebilme becerilerini geliştirebilecek etkinlikler düzenlenir.

İkinci aşamada, öğrenciler bir problemle karşı karşıya bırakılırlar. Bu aşamada öğrencilerin pasif bilgi alıcılar olmaktan ziyade aktif öğrenen ve öğrendikleri temel problem çözme metotlarını uygulayabilen bireyler olmaları amaçlanmaktadır.

Üçüncü aşama, öğrencilerin ilgi alanlarındaki bir konuda bağımsız bir çalışma planı yaptıkları aşamadır. İlk iki aşama üçüncü aşamaya hizmet etmektedir. 1. ve 2. aşamaların dikkatli planlanması bu aşamada

kendini gösterecektir. Eğer 1. ve 2. aşamalar üzerinde ciddi şekilde durulursa 3. aşamada öğrencinin yüksek seviyede bağımsız çalışma yapılabilmesi mümkündür (Çepni ve Diğerleri, 2002)

3.2.Veri Toplama Aracı

Üstün yeteneklilere yönelik yurt içi ve yurt dışı literatür taraması sonucu teorik temellere dayalı örnek etkinlikler hazırlandı. Bu etkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla, çalışma örneklemin de yer alan tüm BİLSEM matematik öğretmenleri ile yürütülmek üzere yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirildi. Geliştirilen mülakat formunda bir tane yapılandırılmış soru ve dört tane de yarı yapılandırılmış soru bulunmaktadır.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlere yapılandırılmamış gözlem çizelgesi hakkında detaylı bilgiler verilerek onların uygulama boyunca araştırmacı gibi yapılandırılmamış gözlem çizelgeleri tutmaları istendi. Bu sayede etkinliklerin uygulanma sürecinde öğrencilerin konuşmaları, karşılaştıkları sorunlar vb. gibi verilerin elde edilmesi sağlanmış oldu.

3.3.Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan mülakat formunda, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmışsorular bulunmaktadır. Bu sorularda, her modül için oluşturulan etkinliklerin hedef ve amaçlarını, öğretmenlerin etkinliklerden beklentilerini ve uygulamada karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Hazırlanan mülakat formu öğretmenlere uygulanmış ve alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltme işlemleri yapılmıştır. Düzeltme işlemlerinin sonucunda mülakat formu alanında uzman 4 eğitimciye gösterilip onlardan alınan dönütler sonucunda mülakat formuna son şekli verilmiştir.

3.4.Veri Toplama Aracının Uygulanması

Teorik temellere dayalı olarak geliştirilen örnek etkinlikler, BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlere gönderilerek öğrencilerine uygulamaları ve uygulama esnasında yapılandırılmamış gözlem çizelgeleri doldurmaları istendi. Ayrıca uygulama sonucunda öğretmenlerden kendilerinin de değerlendirmeleri istendi. Bu işlemler yapıldıktan sonra, yarı yapılandırılmış mülakat formu öğretmenlere uygulandı. Bununla birlikte öğretmenlerden uygulama süresince doldurdukları yapılandırılmamış gözlem çizelgeleri de alındı. Bu şekilde çalışmanın verileri toplandı.

3.5.Verilerin Analizi

Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan matematik öğretmenlerinin uygulama süresince doldurdukları yapılandırılmamış gözlem çizelgelerinden elde edilen veriler belirli temalar altında gruplandırılarak analizi yapıldı.

Mülakat verilerinin analizi ise, ilk dört soruda belirtilen öğretmen görüşleri ve son sorudaki tercihlerin frekans değerleri hesaplanarak yapıldı.

4.HAZIRLANAN ETKİNLİKLERE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde, BİLSEM'de görev yapan matematik öğretmenlerine uygulanan mülakat sorularından ve yapılandırılmamış gözlem çizgelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Mülakat Sorularına İlişkin Bulgular

Matematik öğretmenlerine sorulan mülakat soruları ve alınan cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Soru 1. Hazırlanan örnek etkinliklerde destek eğitimi için istenilebilecek hedef ve amaçlar yeterli mi, yeterli değilse başka ne olmalıdır?

Bu soruyla ilgili olarak; çalışma örnekleminde yer alan matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (9 kişi) ; *"yeterli"* şeklinde cevap vermiştir. Diğer iki öğretmen etkinliklerde var olan amaç ve hedeflere ilaveten, destek eğitimi için hazırlanan örnek etkinliklere yönelik;

- ✓ İlgisi erken sönmüş ise yetenek gelişmemiş olabilir. Bunu dikkate alarak destek döneminin ilk etkinlikleri daha çok mantık ağırlıklı olmalı,
- ✓ Öğrencilerin ilgisini çekebilecek konuları bulma adına, etkinlikler mümkün olduğunca değişik konular içermeli,
- ✓ Hazırlanan etkinlikler birbirini destekleyecek biçimde olmalı,
- ✓ Faydalı somut deneyimler sağlamalı

Soru 2.Hazırlanan örnek etkinlikler, üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekildebeklentilerinizikarşılıyor mu?

Bu soruyla ilgili olarak; çalışma örnekleminde yer alan matematik öğretmenlerinden alınan dönütlerde, örnek etkinliklerin:

- ✓ Sadece akademik bilgiye dayalı olduğu,
- ✓ Uygulamada sıkıntılar yaşandığı,
- ✓ Belirtilen sürelerden daha uzun sürdüğü,
- ✓ Modülün hedef ve amaçlarına tam anlamıyla uymadığı…

gibi sebeplerden dolayı 2 tanesi elendi ve geri kalan diğer örnek etkinliklerde düzenlendi.

Soru 3. Hazırlanan örnek etkinlikler öğrencilerin seviyelerine göre güvenilir ve geçerli mi?

Çalışma örnekleminde yer alan tüm BİLSEM matematik öğretmenlerine gönderilerek kendi öğrencilerine uygulanması istenen örnek etkinliklerden 1 tanesi, *"Öğrencilerin seviyesine göre karmaşık"* olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Uygulanan diğer etkinliklerin ise destek eğitimindeki öğrencilerin seviyelerine göre güvenilir ve geçerliolduğu yönünde olumlu dönütler alınmıştır.

Soru 4. Hazırlanan örnek etkinlikleri öğrencilere uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?

Bu soru ile ilgili olarak; çalışma örneklemin de yer alan tüm BİLSEM matematik öğretmenleri aşağıda verilen görüşlerde birleşmişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular;

✓ Gölge hesabı etkinliğinde; etkinliğin güneşli havada, öğle vakti olmayacak bir dönemde ve ölçülecek bina gölgelerinin ölçülebilecek uzunlukta olmalısı gibi detaylardan dolayı etkinliğin tam uygulanamadığı (bu etkinlik elendi),

✓ Kriptoloji etkinliğindeki şifrelerin yeterli sayıda olmadığı, bundan dolayı verilen süreden önce bittiği,

✓ Satranç etkinliğinde öğrencilerin belli bir sayıda oynayıp iyice öğrenmeden turnuva yapılaması için sürenin yeterli olmadığı,

Soru 5. Hazırlanan örnek etkinliklerin sayısı sizce yeterli mi?

Hazırlanan örnek etkinliklerin sayısı yeterli olup olmadığına yönelik öğretmen görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Hazırlanan örnek etkinliklerin sayısı

Soru		Etkinlik Sayısı Düzeyi			Toplam
		Az	Yeterli	Çok	
Hazırlanan örnek etkinliklerin sayısı sizce yeterli mi?	*n*	*2*	*8*	*-*	*10*
	%	*20*	*80*	*-*	*100*

Tablo 1'den; BİLSEM'de görev yapan matematik öğretmenleri, hazırlanan örnek etkinliklerin sayısının yeterli olup olmadığına yönelik soruya % 80 oranın da *yeterli* cevabı verdiği belirlenmiştir.

4.2. Öğretmen Gözlemlerineİlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, etkinlikleri uygulama süresince doldurdukları yapılandırılmamış gözlem çizelgelerinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

✓Yarışma içerikli etkinliklerin, uygulama süresince öğrencilerin iyi rekabet sergiledikleri ders arasını (teneffüs) bile kullanmak istedikleri,

✓Kriptoloji etkinliği uygulandıktan sonra çocukların büyük çoğunluğu kriptolog olmayı istedikleri,

✓Türkiye Zekâ Oyunları, Satranç, Mangala… gibi etkinlikler yapıldıktan sonra öğrencilerin bu yarışmaların yapıldığı organizasyonların düzenlendiği tarihleri ve nasıl müracaat edilmesi gerektiği hakkında soruların sorulduğu,

✓Etkinliği yapılan grubun, teneffüste aynı modüldeki etkinliği yapılmayan başka bir grupla etkinlik hakkında bilgi alış verişi yaptıkları tespit edildi.

5. TARTISMA- SONUÇ

Mevcut sistemimizin proje temelli olması nedeniyle önerilecek etkinliklerin proje çalışmasını temel almış olması gerekmektedir (Hoover, 1989). Bu bağlamda ülkemiz şartları için mevcut ihtiyaçlarımıza cevap verecek önemli modellerden en önemlisinin yaklaşık 17 yıldan beri ABD'de uygulanan üç aşamalı Purdue modeli olduğuna inanılmaktadır (Çepni, Gökdere ve Küçük, 2002).

BİLSEM'de görev yapan matematik öğretmenlerine ve bu alanda çalışma yapan araştırmacılara etkinlikler konusunda ışık tutması amacı ile teorik temellere dayalı purdue modeline göre 6 örnek etkinlik hazırlandı.

Bu bölümde, hazırlanan 6 etkinlik hakkında çalışma örneklemin de yer alan tüm BİLSEM matematik öğretmenleri ile yürütülen yarı yapılandırılmış mülakat ve yapılandırılmamış gözlem çizelgelerinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Mülakat Sorularına İlişkin Sonuçlar

"Hazırlanan örnek etkinliklerde o modül için istenilebilecek hedef ve amaçlarda yeterli mi?" sorusuna, çalışma örnekleminde yer alan tüm BİLSEM matematik öğretmenlerinden alınan dönütler doğrultusunda eksik olarak düşünülen hedef ve amaçlar tekrar düzenlendi.

"*Hazırlanan örneketkinlikler,üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilecekleri şekilde beklentilerinizi karşılıyor mu?"*sorusundan alınan dönütler doğrultusunda 1 etkinlik elendi ve geri kalan örnek etkinlik mülakat sorularındaki alınan dönütler doğrultusunda tekrar düzenlenerek çalışma örneklemindeki matematik öğretmenlerine gönderildi.

"*Hazırlanan örnek etkinlikler, öğrencilerin seviyelerine göre güvenilir ve geçerli mi?"* sorusuna; örnek etkinliklerden 1 tanesi, *"Öğrencilerin seviyesine göre karmaşık"* olduğu için elendi. Diğer 4 etkinlik öğrencilerin seviyelerine göre güvenilir ve geçerliolduğu yönünde olumlu dönütler alındı.

"Matematik öğretmenlerinin hazırlanan örnek etkinlikleri öğrencilere uygularken karşılaştığınız problemler nelerdir?" sorusuna alınan geri dönütler sonucu çözüm yöntemleri geliştirildi ve bu çözüm yöntemleri etkinliklere uygulanarak tekrar düzenlendi.

"Hazırlanan örnek etkinliklerin sayısı sizce yeterli mi ?" sorusuna çalışma örneklemin de yer alan tüm BİLSEM matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğu (%80); üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini etkin biçimde kullanabilecekleri ve bu potansiyellerini geliştirebilmeleri için öğretmenlere hazırlanan bu örnek etkinliklerin sayısını yeterli görmektedirler. Sadece % 20 'sinin etkinlik sayısının daha da çoğaltılabileceğini vurguladığı tespit edilmiştir.

Alınan dönütler doğrultusunda bazı etkinlikler elendikten sonra geri kalan etkinliklerde gerekli düzenleme işlemleri yapılarak örneklemde bulunan öğretmenler tekrar gönderilmiştir. Öğretmenlerin son bir kez daha incelemeleri istenerek etkinliklere son hali verilmiştir.

Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular, geliştirilen etkinliklerin bu alanda yaşanan eksiklikleri giderme adına büyük bir adım olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmenlerin Gözlemlerinden elde edilen bulgularaİlişkin Sonuçlar

Bu bölümde, çalışma örneklemin de yer alan tüm BİLSEM matematik öğretmenleri ile yürütülen yapılandırılmamış gözlem çizelgelerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir

✓ Uygulanan etkinliklerin; öğrencilerin eğitim yaşamında önemli rol oynayabildiği gibi meslek seçiminde de önemli rol oynadığı,

✓Aynı etkinlik birden fazla gruba yapıldığında öğrencilerin ders aralarında bilgi alışverişi yaptığı, bundan dolayı etkiliğin aynı etkinliğin sürekli uygulanması halinde güvenirliği kalmadığı,

✓Yarışma içerikli etkinliklerin öğrencileri daha çok motive ettiği,

Ayrıca araştırma sonunda elde edilen bulgular ışığında; üstün yetenekliler için hazırlanan örnek etkinliklere yönelik öğretmen görüşleri genel olarak olumlu olduğu görülmüştür.

Bununla birlikte öğretmenlerin yaptığı gözlemler, öğretmenlere yönelik hazırlanan örnek etkinliklerin bu alanda hissedilen eksikliği gidermede fayda sağladığı gibi, aynı zamanda öğrencileri faydalı şekilde yönlendirdiği de tespit edilmiştir ki buda çalışmanın artı bir kazancı olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Abram, G. C. (1982). *Gifted Education: The Recruitment/Selection Process of Teachers for Gifted Elementary Programs and the Perceptions of Teachers and Principals*, University of Southern California, Yayınlanmamı_ Doktora tezi, USA

Çepni, S., Gökdere, M. ve Küçük, M. (2002). *Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Purdue Modeline Dayalı Fen Alanında Örnek Etkinlik Geliştirme.*

(http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Fen/Bildiri/t68d.pdf internet adresinden 03.09.2010 tarihindeindirilmiştir.)

MEB. (2001). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi.

Renzulli, J. S. ve Reis, S, M. (1985). *The School wide Enrichment Model: A Comprehensive Plan for Educational Excellence*, Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for gifted*, Mansfield Centers CT: Creative Learning press.

Hoover. M. S. (1989). The purdue three-stage enrichment model as applied to elementary Science for the gifted. School Science and Mathematics v. 89 (3) 244-250.

Kadhırvan, S., Balasubrahmanıan, N. (1999). "Computer Anxiety And Attitude towards Computers in Relation to Achievement in Computer Science", *The Annual Meeting of the International Conference on Collaborative- Networked Learning*, New Delhi, India,

http://www.india.edu/ignouconf/papers/pad002.html , (eri_im: 01.05.2009

Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 4. Baskı.

Kontaş, H.(2009). Bilsem Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tavşanlı, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Nobel Yayınları*, Ankara.

TÜBİTAK. (2009). "Üstün Yetenekliler/ Zekâlılar" Çalıştayı (Bilsem Modeli) Raporu,TÜBİTAK Türkiye Sanayi Sevk Ve İdare Enstitüsü, Gebze- Kocaeli

Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*, Bilim Yayınları, Ankara.

EK-1: ETKİNLİKLER

1.ETKİNLİK

Etkinliğin Adı: KRİPTOLOJİ

Amaç:

- ✓ Öğrencilerin sahip oldukları bireysel yeteneklerini fark ettirebilmek amacıyla akademik bilgilere dayalı olarak, yaratıcılıklarını öne çıkaran ve bireysel farklılıklarıyla ilgili çalışmalar yaptırma
- ✓ Öğrenciyi proje üretimi alanındaki çalışmalara devam ettirme ve projelere destek eğitimi programına göre daha kapsamlı hazırlama
- ✓ Öğrencinin bireysel yetenek alanı doğrultusunda etkinlik hazırlama
- ✓ Bireysel yetenekleri fark ettirme

Süre: 2 Ders

Etkinliğin Kazanımları:

Türkiye Zekâ Oyunları Yarışmasının amacı;

- ✓ Mantık yürütme Problem çözme alışkanlıklarını geliştirme
- ✓ Bireysel yeteneklerini fark edecek etkinliklerin hazırlanması
- ✓ Projeler için ön hazırlık yapmasını sağlama
- ✓ Düşünme kapasitesini geliştirme
- ✓ Destek döneminde gördüğü kriptoloji konusunu daha detaylı görerek yarışmalar için hazırlanması
- ✓ Yeteneğini sergileyeceği alanları göstererek öz güveninin gelişmesini sağlamak
- ✓ Yaratıcılığı ön plana çıkaran yarışmalara hazırlık

Kullanılan Araç Ve Gereçler:

- ✓ Kâğıt, Kalem,Çalışma Kâğıdı

Yöntem Ve Teknikler:

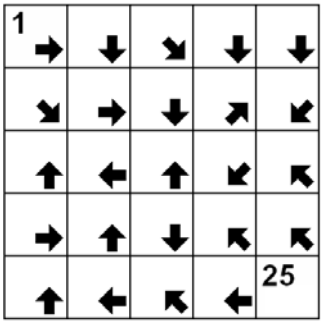
- ✓ Beyin Fırtınası, Anlatım, Problem Çözme, Yaparak Yaşayarak Öğrenme

Etkinliğin Uygulama Aşamaları:

1. Aşama; Türkiye zekâ vakfı nedir?
Bu yarışmaya girmek için şartlar nelerdir?
İstenilen hedef nelerdir?

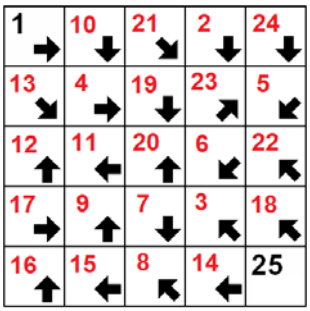
2. Aşama; Geçmiş yıllara ait Türkiye zekâ vakfı soruları çözülerek konu hakkında bilgi verilir.

Örnek 1; (2010)



Labirentin 1. kutusundan başlayıp, 25. kutusunda bitireceğiniz ve her kutuda tam olarak bir defa bulunacağınız bir tur yapacaksınız. Bulunduğunuz kutudaki okun işaret yönünde bulunan herhangi bir kutuya gidebilirsiniz. İlerleme sıranıza göre kutuları numaralandırınız.

Çözüm 1,



Örnek 2; (2011)

Son kutuda bulunması gereken harfe giriniz?

O	**U**	**U**	**E**	**A**	**?**

Çözüm 2;

Son kutuda bulunması gereken harfe giriniz?

O	U	U	E	A	İ

Örnek 3; (2009)

Aşağıda ne anlatılmak isteniyor?





Çözüm 3; MİLLET (Soruda elli ters olduğu için cevapta yazısal olarak tersi yazılır.)

Örnek 4;

Aşağıda ne anlatılmak isteniyor?





Çözüm 4;

- ✓ Resimdeki Mi notası
- ✓ Bin sayısı ters olduğu için nib
- ✓ Üslü olduğu içinde üs
- ✓ Sonuç olarak MİNİBÜS

3. Aşama;
O yılın Türkiye zekâ vakfı soruları gösterilerek çözümlerin neler olabileceği üzerinde düşünmesi istenir.

Kaynakça: Türkiye zekâ vakfı (www.tzv.org.tr)

2.ETKİNLİK
Etkinliğin Adı: ŞEKER KUTUSU

Amaç:
- ✓ Öğrencilerin sahip oldukları bireysel yeteneklerini fark ettirebilmek amacıyla akademik bilgilere dayalı olarak, yaratıcılıklarını öne çıkaran ve bireysel farklılıklarıyla ilgili çalışmalar yaptırma
- ✓ Öğrenciyi proje üretimi alanındaki çalışmalara devam ettirme ve projelere destek eğitimi programına göre daha kapsamlı hazırlama
- ✓ Öğrencinin bireysel yetenek alanı doğrultusunda etkinlik hazırlama
- ✓ Bireysel yetenekleri fark ettirme

Süre: 2 Ders
Etkinliğin Kazanımları:
- ✓ Mantık yürütmeyi öğretmek,
- ✓ Yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi kavratmak,
- ✓ Verilen bilgileri karşılaştırma gücünü artırmak,
- ✓ Öğrencilerin zihinsel çevikliğe sahiplik düzeyini artırmak,
- ✓ Öğrencilerin gerekli işlemleri mantıklı, akılcı, dayanaklı ve basamaklar halinde uygulayabilme gücünü artırmak,
- ✓ Öğrencilerin bilgilerini yerli yerinde ve anlaşılır şekilde ifade edebilmelerini sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin analitik-çözümleyici düşünebilme gücüne katkıda bulunmak,

Kullanılan Araç Ve Gereçler:
- ✓ Hesap Makinesi, Uygulama Kâğıdı, Kalem

Yöntem Ve Teknikler:
- ✓ Yaparak-Yaşayarak Öğrenme, Beyin Fırtınası, Deneme Yanılma

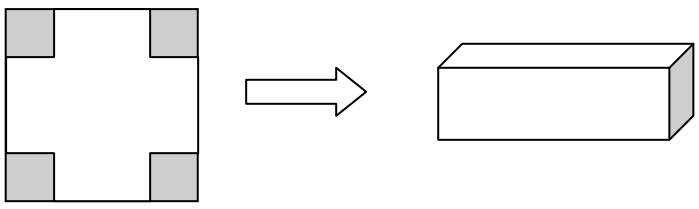
Etkinliğin Uygulaması:
- ✓ Öğrencilere etkinliğin amacı ve uygulanışı hakkında bilgi verilir.
- ✓ Öğrencilere aşağıdaki şekiller tahtada çizilerek anlatılır.

Etkinlik

Bir şeker fabrikasının stokunda 10cm X 10cm ‘ lik kutular vardır. Şeker fabrikası bu kutulardan üstü açık şeker kutuları yapmak istenmektedir. Fakat yapılan şeker kutularının ekonomik olması için maksimum hacimli olması gerekmektedir. Bunu siz olsaydınız nasıl tasarladınız? Ve başka ölçümler için genel bir formül bulabilir misiniz?

10cm

10 cm



Cevap: Belirtilen uzunluğun 1/6 kesilirse en büyük hacimli kutuyu buluruz.

Kaynakça: Adnan BAKİ,Kuramlardan uygulamaya matematik eğitimi kitabı

3.ETKİNLİK
Etkinliğin Adı: KRİPTOLOJİ (BİLGEM)

Amaç:
- ✓ Matematik alanındaki özel yeteneğini geliştirmek
- ✓ Bu alanda genç yeteneklerimizi teşvik etmek
- ✓ Problem çözümünde beyin fırtınası geliştirmek
- ✓ Problem çözme basamaklarını geliştirmek
- ✓ Probleme farklı çözüm yolları üretmeyi öğrenmek
- ✓ Projeye oluşturmaya dönük alt yapı oluşturmak

Süre: 3 Ders

Etkinliğin Kazanımları:
- ✓ Kriptoloji alanında bilgi sahibi olması
- ✓ Matematiğin bu alana karşı merak uyandırmak
- ✓ Matematik alanı ile ilgili etkinliklere mümkün oldukça dâhil ederek bu tür organizasyonlara katılımını teşvik etmek
- ✓ Kriptoloji alanı hakkında yapılabilecek projeler hakkında altyapı oluşturmak

Kullanılan Araç Ve Gereçler:
- ✓ Geçmiş aylardaki bilgem soruları, kâğıt, kalem

Yöntem Ve Teknikler:
- ✓ Beyin Fırtınası, Deneme Yanılma, Yaparak Yaşayarak Öğrenme

Etkinliğin Uygulama Aşamaları:

1. Aşama;
- ✓ TÜBİTAK bilgem nedir?
- ✓ TÜBİTAK bilgem yarışmasına girmek için şartlar nelerdir?
- ✓ TÜBİTAK bilgem Yarışmasında istenilen hedefler nelerdir

Şeklindeki sorulara cevap vererekTÜBİTAK bilgem hakkında genel bilgiler verilir.

2. Aşama;
- ✓ Geçmiş yıllara ait TÜBİTAK bilgem soruları çözülerek konu hakkında bilgi verilir.

Örnek 1; (Kasım 2010)

Açık Yazı	*Gizli Yazı*
SAYISAL DAMGALAMA	ŞCBLŞCO ĞBOIDMCÖD
ÇOKLUORTAM GÜVENLİĞİ	?

Çözüm 1;
DPNÖÜPTYBO IAYGPÖJIL
Açık yazıdan gizli yazıya ulaşırken, açık yazıdaki her bir harf, sırayla, alfabemizde: 1 sonra gelen, 2 sonra gelen, 3 sonra gelen, 4 sonra gelen, 1 sonra gelen, 2 sonra gelen, 3 sonra gelen … harfe dönüştürülmüştür.

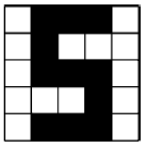
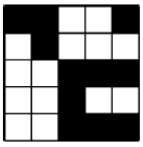
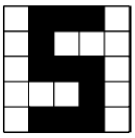
Yani:
S A Y I S A L D A M G A L A M A
+1 +2 +3 +4 +1 +2 +3 +4 +1 +2 +3 +4 +1 +2 +3 +4
Ş C B L Ş C O Ğ B O I D M C Ö D olmaktadır. Aynı kural diğer gizli yazıya uygulanırsa:

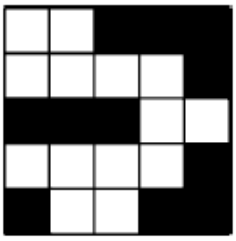
Ç O K L U O R T A M…
+1 +2 +3 +4 +1 +2 +3 +4 +1 +2 …
D P N Ö Ü P T Y B O…
Yukarıda verilen cevaba erişilir.

Örnek 2:
2, 3, 5, 7, 13, 17, 31, 71, 113, 131, 151, 211, 311, 1117, 1151, ?

Çözüm 2:
1171
Dizinin kuralı: Rakamları çarpımı bir asal sayı olan asal sayılar yazılmıştır. Bu özelliğe uyan sıradaki asal sayı: 1171 (rakamları çarpımı: 7).

Örnek 3:
İkili imgelerin şifrelenmesinde kullanılabilen bir resim şifreleme algoritmasının sonucu aşağıda verilmiştir. Buna göre;

Açık İmge	*Anahtar*	*Gizli İmge*
	30141	
	13412	?

Çözüm 3:

Açık imgeden gizli imge oluşturulurken, açık imgenin her bir satırı, verilen anahtardaki karşı düşen adım kadar sağa ötelenmekte ve sağdan taşan pikseller, sol baştan aynı imge satırına yazılmaktadırlar. Yani,

Anahtar 1: 30241
Satır 1: 3 sağa
Satır 2: 0 sağa
Satır 3: 2 sağa
Satır 4: 4 sağa
Satır 5: 1 sağa ötelenir.
Bu durumda, yeni 13412 anahtarıyla,
1. satır 1
2. satır 3
3. satır 4
4. satır 1
5. satır 2 sağa ötelenmelidir. Oluşacak gizli imge yukarıda verilmiştir.

Kaynakça: www.uekae.tubitak.gov.tr

4.ETKİNLİK
Etkinliğin Adı: OLİMPİYAT SORULARI

Amaç:
- ✓ Matematik alanındaki özel yeteneğini geliştirmek
- ✓ Bu alanda genç yeteneklerimizi teşvik etmek
- ✓ Problem çözümünde beyin fırtınası geliştirmek
- ✓ Problem çözme basamaklarını geliştirmek
- ✓ Probleme farklı çözüm yolları üretmeyi öğrenmek
- ✓ Projeye oluşturmaya dönük alt yapı oluşturmak

Süre: 3 Ders

Etkinliğin Kazanımları:
- ✓ Matematik olimpiyatları alanında bilgi sahibi olması
- ✓ Matematiğin bu alana karşı merak uyandırmak
- ✓ Matematik alanı ile ilgili etkinliklere mümkün oldukça dâhil ederek bu tür organizasyonlara katılımını teşvik etmek
- ✓ Matematik olimpiyatları hakkında yapılabilecek projeler hakkında altyapı oluşturmak

Kullanılan Araç Ve Gereçler:
- ✓ Geçmiş yılların ilköğretim matematik olimpiyat soruları, kâğıt, kalem

Yöntem Ve Teknikler:
- ✓ Beyin Fırtınası, Tümevarım, Tümdengelim

Etkinliğin Uygulama Aşamaları:

1. Aşama:
- ✓ Ulusal ve uluslararası ilköğretim matematik olimpiyatlarının önemi hakkında bilgi verilir.
- ✓ Ulusal ve uluslararası ilköğretim matematik olimpiyatında derece yapıldığı takdirde alınacak ödüller ve avantajları hakkında bilgi verilir.

2.Aşama:
- ✓ Geçmiş yıllarda çıkmış sorulardan bazıları seçilerek sorular hakkında genel bilgi verilir.

Örnek 1 ; (2002)

Görünüşleri aynı olan 101 bilyeden 100 tanesinin ağırlığı aynı olup, birinin ağırlığı diğerlerinden farklıdır. İki kefeli bir teraziyle, ağırlığı farklı olan bilyenin diğerlerinden daha mı hafif, yoksa daha mı ağır olduğunu, en az kaç tartıda bulabiliriz?

a) 11 b) 6 c) 5 d) 4 e) 2

Örnek 2 ; (2002)

Bir köyde yetişkin erkeklerin $\frac{2}{3}$ si, yetişkin kadınların da $\frac{3}{7}$ ü evlidir. Evli çiftlerin tümü birlikte köyde yasıyorsa, bu köydeki yetişkinleri kaçta kaçı evlidir?

a) $\frac{11}{23}$ b) $\frac{12}{23}$ c) $\frac{5}{11}$ d) $\frac{6}{11}$ e) $\frac{2}{3}$

Örnek 3; (2011)

Başlangıçta ellerinde 5, 10, 15, 20 ve 25 şeker bulunan beş öğrenciden her adımda biri elindeki şekerlerin bir kısmını diğer öğrenciler arasında eşit olarak paylaştırıyor. En az kaç adımda öğrencilerin ellerindeki şekerlerin sayısı eşitlenebilir?

a) 4 b) 5 c) 6 d) 7 e) 8

Örnek 4; (2004)

$1^2 + 2^2 + 3^2 + ... + 99^2$ sayısının son rakamı kaçtır?

a) 7 b) 4 c) 2 d) 1 e) 0

Örnek5; (2011)

ABCD bir dışbükey dörtgen olmak üzere, ABC üçgeninin iç bölgesindeki bir E noktası IBEI = IADI, IAEI = ICDI ve s(AÊB) = s(ADC) koşullarını sağlıyor. s(EÂC) = 30° ve s(ACD) = 40°ise, s(BCD) nedir?

a) 80° b) 85° c) 90° d) 95° e) 100°

3.Aşama:

- ✓ Geçen yılın soruları verilerek çözülmesi istenir.
- ✓ Öğrencilerin görevlendirmenin uzun vadeli olması daha iyi olur.

Kaynakça: www.tubitak.gov.tr

BÖLÜM 11

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
TEACHER EDUCATION

DOĞRUDAN ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

INFLUENCE OF EXPLICIT INSTRUCTION ON PROSPECTIVE SCIENCE TEACHERS' VIEWS OF NATURE OF SCIENCE

aFatma ÖNEN bHale BAYRAM
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, İstanbul
a fatma.onen©marmara.edu.tr b haleb©marmara.edu.tr

ÖZET

Farklı alanlarda yaşanan gelişmeler, mevcut çalışmaları ve günlük yaşamı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu süreç, bireyin fen bilgisini etkili bir şekilde kullanmasını; ayrıca fen ile toplum ilişkisini yeterli bir şekilde kurmasını gerektirmektedir. Fen ve teknoloji eğitiminin bu denli öneme sahip olduğu günümüzde, bu eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilim ve bilimin doğası anlayışının öğrencilerin düşüncelerini etkileyeceği açıktır. Bu araştırmanın amacı; doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanarak, genel kimya I müfredatına entegre edilmeden, uygulanmış olan bilimin doğası öğretiminin; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin görüşlerine olan etkisinin belirlenmesidir. Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, İstanbul'da bulunan büyük ölçekli, bir üniversitenin birinci sınıfında verilmekte olan genel kimya I dersinde uygulanmıştır. Araştırmaya bu üniversitenin ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği ABD'nda öğrenim görmekte olan ve rastgele seçilen 23 öğretmen adayı katılmış ve sekiz hafta sürmüştür. Araştırmada "ön test-son test deneme modeli" kullanılmıştır (Karasar, 2003). Araştırma verileri, bilimin doğası hakkında görüşler ölçeği (VNOS-C), video kayıtları ve görüşme kayıtları kullanılarak toplanmıştır. VNOS-C ölçeğine verilen cevaplar, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan "içerik analizi" kullanılarak değerlendirilmiştir. Video kayıtları ve görüşme kayıtlarından elde edilen veriler ise mevcut sonuçları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanmış ve derse entegre edilmeden uygulanmış olan bilimin doğası öğretiminin, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarında değişime neden olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonucun yanı sıra uygulanan öğretim tasarımının, bilimsel bilginin doğasına ilişkin bazı unsurların diğerlerine göre daha fazla öğrenilmesine katkı sağladığı da tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, doğrudan yaklaşım, fen bilgisi eğitimi, öğretmen adayı, entegre edilmemiş öğretim

ABSTRACT

Developments in different fields have fairly effected the already existing works and daily life. This process requires the individual to use his science and technology knowledge efficiently and also setting up competent relationship between science and society. As the science and technology is so important today, the tutors that are going to carry out this educations have great tasks. It is obvious that tutor's understanding of science and nature of science will influence students' thoughts. The purpose of this reserach is to determine the effect of teaching nature of science that is designed according to explicit teaching approch and practiced as non-integrated to general chemistry I curriculum to prospective science teachers' view of nature of science. The research has been applied in General Chemistry I class curriculum that is given in the first of grade of a large scaled university in 2008-2009 academic year and some 23 prospective science teachers studying in The Department of Primary School Science Instructorship in this university and was lasted for 8 weeks. In the study, pre test-post test experimental design was used (Karasar, 2003). Research data has been collected with the usage of views of nature of science scale (VNOS-C), video records and interview records. Questions to VNOS-C scale are evaluated according to 'content analysis', a method of qualitative data analysis. The data got from the video

records and interviews are used to support the existing results. The findings of the study show that the explicit-reflective nature of science instruction which was based on activities without any integration in the course causes a change in prospective teachers' nature of science understandings. In addition to this, it is found that the instruction contributes to some of the aspects of nature of scientific knowledge more than others in means of prospective teachers' learning.

Key words: Nature of science, explicit approach, science education, prospective teacher, nonintegrated teaching

GİRİŞ

Yeni buluşlar, bilim ve teknolojideki gelişmeler bilimsel alanda yapılan çalışmaları ve günlük yaşamı önemli ölçüde etkilemektedir. Birey gerek toplumun gerekse kendi problemlerinin çözümünü bulabilmek amacıyla daha aktif bir rol üstlenmekte ve sahip olduğu bilgi birikimini kullanarak farklı çözüm yollarını bir araya getirmektedir. Bu süreç bireyin fen bilgisini etkili bir şekilde kullanmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü fen, içeriği gereği öğrencileri bilimsel düşünmeye sevk etmektedir. Günümüz eğitim anlayışında, fen ve teknoloji müfredatının toplumsal yaşamdan ayrı bir parça olmadığı ve fen ile bireyin içinde yaşadığı toplumun bir arada düşünülmesinin gerekliliği önem kazanmıştır. Fen ve teknoloji programında yer alan konuların daha çok günlük yaşamdan seçilerek, öğrencilerin fen derslerine olan ilgisinin arttırılması oldukça önemlidir. Böylece öğrencilerin bilim ve günlük yaşamı bir araya getirerek bilimsel bir anlayış kazanmaları ve bilimsel bilginin doğasını anlamaları hedeflenmiştir. Bilim ve bilimin doğası anlayışına ilişkin yapılan çalışmalar yüzyılın başından bu yana süregelmektedir. 1900'lü yılların başlarından itibaren, bilimin çeşitli özelliklerinin öğretilmesinin gerekliliği üzerinde durulmakta ve bu özelliklerin fen eğitiminde temel bir amaç olması hedeflenmektedir. Yüz yıllar boyunca süren çalışmalar sonrasında ise günümüzde gelinen nokta, bilimsel bilginin nasıl üretildiği, bilimin nasıl çalıştığı, bilim felsefesi ve tarihinin fen eğitimine nasıl entegre edilebileceği üzerine odaklanmaktadır (McComas, Clough ve Almazroa, 2000). Rudolph (2000) bilimin doğasının müfredatın bir parçası olarak düşünülmesi gerektiğini; buna paralel olarak Wenning (2006) de bilimin doğası öğretiminin okuma parçaları, örnek olay tartışmaları, araştırma dersleri, araştırma laboratuvarları, tarihsel çalışmalar ve çoklu değerlendirmeler gibi sınıf içi etkinliklerle gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir.

Bilimin doğası öğretimindeki temel amaç, başlı başına bir alan olarak felsefenin öğrencilere öğretilmesi değil; öğrencilerin bilimsel bilginin gelişimindeki süreçlerin farkına varmasına yardımcı olmaktır (McComas, Clough ve Almazroa, 2000). Lederman'ın (1998) belirttiğine göre, bilimin doğasına ilişkin farklı tanımlamalar olmasına rağmen tarihçiler, filozoflar ve fen eğitimcileri gibi, farklı alanlardan kişilerin uzlaşmış oldukları tek bir tanım ortaya konamamıştır (Bell, Lederman, Abd-El Khalick, 2000; Zeidler, Walker, Ackett, Simmons, 2000; Lederman, 2007; McComas, 2008). Bunun en önemli nedeni bilimin karmaşık, dinamik ve çoklu bir yapıya sahip olmasıdır (Khishfe ve Abd-El Khalick, 2002). Buna karşın, araştırmacıların ve araştırma yapılan alanın özgünlüğüne bağlı da olsa, bilimin doğasına ilişkin farklı tanımlamalar yapılmıştır.

McComas, Clough ve Almazroa'ya (2000) göre bilimin doğası; bilimin tarihi, sosyolojisi ve felsefesi gibi farklı alanları içeren çeşitli toplumsal çalışmaların; bilimin ne olduğu, nasıl çalıştığı, bilim insanlarının toplumsal yapıyı nasıl idare ettiği ve toplumun bilimsel girişimleri nasıl yönettiği gibi soruların geniş açıklamalarını içeren, psikoloji gibi bilişsel bilim araştırmalarının birleşimi doğrultusunda disiplinler arası süren

çalışmalar bütünüdür. Loving (1997) ise bilimin doğasını, pozitivist anlayıştan post-modernist anlayışa doğru açıklamıştır. Günümüz bilimin doğası anlayışı, pozitivist bakış açısından oldukça uzakta yer almakta ve bilimin göreceli yapısını temel alan post-modern bir çerçevede tanımlanmaktadır (Schwartz, 2005; Öztuna Kaplan, 2006). Buna göre mevcut bilimin doğası anlayışı; bilimi otoriteye bağlı, nesnel ve kültürel etkilerden bağımsız olarak tanımlayan geleneksel pozitivist anlayıştan oldukça uzaktır (Aslan, 2009). Post-modern anlayışa göre bilim; teori ve kültüre bağlı, deneysel gözlemlere dayalı, öznel bir insan girişimidir (Schwartz, 2005).

Bilim insanları bilimin doğası kavramına ilişkin tek bir tanım üzerinde uzlaşamazken, bilimin doğasına ilişkin özellikler konusunda büyük bir çoğunluğunun hem fikir olduğu görülmektedir (Lederman, 1999; Abd-El Khalick, Lederman, Bell, Schwartz, 2001; Bell, 2001; McComas, 2004; Schwartz ve Lederman, 2006; Schwartz ve Lederman, 2008). Bu özellikler bilimsel bilginin deneysel değişebilir, yaratıcı, sosyal-kültürel ve nesnel doğası ile bilimsel teoriler-kanunlar ve bilimde gözlem-çıkarım ilişkisi şeklindedir. Ülkemizde bilimin doğası öğretimi, ilköğretim müfredatı kapsamında yer almakta ve tüm sınıf seviyelerindeki öğrenciler için yaygınlaştırılması hedeflenmektedir. Bu süreç öğrencilerin sınıf içinde daha aktif olmasını, araştırmasını, sorgulamasını ve düşünmesini gerekli kılarken; öğretmenlerin de farklı alan bilgilerini entegre bir şekilde kullanarak öğretimi sürdürmesini, öğrencilere daha çok rehberlik yapmasını ön görmektedir. Bu bağlamda sınıf içi faaliyetlerin düzenlenmesinde öğretmenlere düşen görevin büyük oranda arttığı ve öğretmenlerin, alanla ilgili veya ilgisiz, mevcut bilgi eksikliklerinin öğrenme sürecini önemli ölçüde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu açıdan ele alındığında müfredat kapsamında yer alan konuların, özellikle bilimin doğası öğretiminin eğitim-öğretim sürecini düzenleyen öğretmenleri yakından ilgilendirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin bilimin doğasını anlama biçimleri ve inançlarının, öğretim deneyimlerini etkilediği birçok araştırmada tespit edilmiştir (Lederman, 1992; Lederman, 1999; Murcia ve Schibeci, 1999; Tairab, 2001; Lin ve Chen, 2002; Dass, 2005; Akçay, 2006; Öztuna Kaplan, 2006; Waters-Adams, 2006). Bu sonuç öğretmenlerin mevcut bilgi bakımından yeterli kazanımlara sahip olmaları; öğretmen adaylarının ise tam donanımlı bir şekilde mezun olmaları gerektiği sonucunu ortaya koymaktadır. Mevcut literatür incelendiğindeyse öğretmenlerin bilimin doğası anlayışına ilişkin yetersiz görüşlere sahip oldukları görülmektedir (Macaroğlu, Taşar ve Çataloğlu, 1998; Dickinson, Abd-El Khalick ve Lederman, 2000; Abd-El Khalick, 2002; Thye ve Kwen, 2003; Doğan Bora, 2005; Turgut, 2005; Çelik ve Bayrakçeken, 2006; Kattoula, 2008; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Wahbeh, 2009; Arı, 2010).

Mevcut ilköğretim müfredatı bilimin doğası öğretimine yönelik öğretmenlere, yeterli bilgilendirmeyi sunamamaktadır. Buna göre müfredatta öğretmelere, yalnızca bilimin doğası öğretiminin hangi konularda uygulanacağı ve hangi etkinlikten sonra ilişkilendirme yapılacağı ile ilgili bilgi verildiği; ancak bu öğretimin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgili her hangi bir somut bilginin verilmediği tespit edilmiştir. Mevcut kaynak ve bilgilendirme yetersizliğinin, gerçekleştirilecek öğretimin klasik bir çizgide sürmesine neden olacağı düşünülmektedir. Bu sonuç ise müfredat kapsamında yer alan konuların öğretiminin temel bir eğitim çıktısı olarak; bilimsel bilginin doğası ve bilimsel işlem becerileri gibi, müfredatın ön gördüğü diğer konuların öğretiminin ve bu konularla ders içeriği arasında ilişkilendirme yapılmasının ise ikincil bir eğitim çıktısı olarak görülmesine neden olmaktadır. Bu görüş araştırmamızın temel odağını oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalar bilimin doğası öğretiminin bir yan etki veya ikincil ürün olarak yapılmaması gerektiğini, bu amaçla doğrudan planlanmış bir sürecin uygulanmasının önemi üzerine vurgu yapmaktadır. Literatürde, dolaylı yollarla yapılan öğretimin bilimin doğasının öğrenilmesinde olumlu sonuçlar ortaya koymadığı; buna karşın doğrudan yollarla yapılan bilimin doğası öğretiminin daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir (Lederman ve Abd-El Khalick, 1998; Abd-El Khalick ve Lederman, 2000; Dickinson, Abd-El Khalick ve Lederman, 2000; Matkins, Bell, Irving ve McNall, 2002; Bell, Blair, Crawford ve Lederman, 2003; Al Saidi, 2004; Khishfe, 2004; Schwartz ve meslektaşları, 2002; Küçük, 2006; Akçay, 2007; Ayvacı, 2007; Köksal, 2010).

Bilimin doğasına ilişkin yapılan araştırmalar, bu alanla ilgili pek çok eksikliğin olduğunu ve bu eksikliklerin, sınıf uygulamalarını doğrudan etkileyeceğini gösterir niteliktedir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarına konuya ilişkin yeterli materyal sunulması ve bilimin doğası anlayışının nasıl kazandırılacağının somut örneklerle gösterilmesi; bu süreçte hangi yaklaşımın daha etkili kullanılabileceği, konuyla entegre edilmiş veya edilmemiş etkinliklerle nasıl öğretim yapılacağı gibi konular oldukça önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmanın problem cümlesini; "doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanarak, genel kimya I müfredatına entegre edilmeden uygulanmış olan bilimin doğası öğretiminin; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarına olan etkisi nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı ise doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanarak, genel kimya I müfredatına entegre edilmeden uygulanmış olan bilimin doğası öğretiminin; fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarına olan etkisinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni ve Örneklem

Araştırma 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, İstanbul'da bulunan büyük ölçekli, bir üniversitenin birinci sınıfında verilmekte olan genel kimya I dersi müfredatı içerisinde uygulanmıştır. Araştırmaya bu üniversitenin ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği ABD'nda öğrenim görmekte olan ve rastgele seçilen 23 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada "ön test-son test deneme modeli" kullanılmıştır (Karasar, 2003).

Öğretim Planının Uygulanması

Araştırma öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışına ilişkin ön bilgilerinin tespit edilmesi; bu anlayışın kazandırılması amacıyla düzenlenen öğretim tasarımının uygulanması ve bu anlayışa ilişkin son bilgilerinin tespit edilmesi olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır. Öğretim planının uygulanması sürecinde doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanmış ve genel kimya I dersi müfredatına entegre edilmemiş aktiviteler kullanılmıştır. Buna göre araştırmada "gizemli ayak izleri, küpler, süt çiçekleri, genç mi? yaşlı mı?, yaşlanan öğretmen, tüpler, yüzer mi? batar mı?, hipotez kutuları ve yaşamın bir parçası" isimli aktiviteler sekiz haftalık bir zaman diliminde uygulanmıştır. Literatürde yer alan bu aktiviteler farklı araştırmalarda da (Lederman ve Abd-El Khalick, 1998; Khishfe, 2004; Küçük, 2006; Muşlu, 2008) bilimin doğası anlayışını geliştirmek amacıyla kullanılmıştır. Aktivitelerin her biri bir haftalık zaman dilimi içerisinde uygulanmış ve öğretmen adaylarının 4-5 kişiden oluşan gruplar kurarak, grup çalışması yapması sağlanmıştır. Uygulanan aktivitelerin her biri araştırmacı

tarafından sınıfa sunulan bir deney, model veya resimle görsel hale getirilmiş; ardından bilimsel bilginin doğası anlayışını yansıtacak nitelikte hazırlanmış, doğrudan-yansıtıcı sorularla tartışma yapılmıştır.

Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmada uygulanan öğretim tasarımının, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarına olan etkisinin belirlenmesi amacıyla toplanan veriler, araştırmanın içeriğine daha uygun olması düşüncesiyle nitel veri toplama yöntemlerinden olan "doküman incelemesi" ve "görüşme yöntemi" kullanılarak toplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarının belirlenmesi amacıyla birincil veri toplama aracı olarak "bilimin doğası hakkında görüşler ölçeği (VNOS-C)"; ikincil veri toplama aracı olarak da "video kayıtları ve görüşme kayıtları" kullanılmıştır. Araştırma verileri araştırmanın başında, sonunda ve süreç içerisinde olmak üzere, farklı zamanlarda toplanmıştır.

Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Ölçeği (VNOS-C)

Literatürde bilimin doğası anlayışının belirlenmesi amacıyla kullanılan birçok ölçek bulunmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarının daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilmesi amacıyla, açık uçlu sorulardan oluşan ve birçok araştırmada da (Turgut, 2005; Mumba, 2005; Friedman, 2006; Akçay, 2007; Kim, 2007) kullanılan, VNOS-C ölçeği kullanılmıştır. VNOS-C ölçeği, Lederman ve O'Malley tarafından 1990 yılında geliştirilmiş ve ölçek revize edilerek son versiyonu olan ve on açık uçlu sorudan oluşan VNOS-C geliştirilmiştir. Üç farklı versiyonu olan ölçeğin geçerlik çalışması, birçok deneğe ölçeğin uygulanmasıyla gerçekleştirilmiş, ayrıca bu deneklerle yapılan görüşmeler yardımıyla ölçeğin geçerliği belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda ölçeğin geçerliğinin üst düzeyde olduğuna ilişkin veriler elde edilmiştir (Lederman, Abd-El Khalick, Bell ve Schwartz, 2002).Ölçek 2005 yılında Turgut tarafından yapılan çalışmada Türkçeye çevrilerek fen bilgisi öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırmada, Turgut tarafından çevirisi yapılmış olan bu ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan soruların ölçmeyi hedeflediği bilimin doğası boyutlarına Tablo 1'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 1: VNOS-C ölçeğinde yer alan bilimin doğası boyutlarının sorulara yönelik analizi

BİLİMİN DOĞASI BOYUTLARI	VNOS-C
Bilimsel Bilginin Deneye Dayalı Doğası	1, 2, 3
Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası	1, 4, 5
Bilimsel Bilginin Nesnelliği	8
Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğası	10
Bilimde Gözlem - Çıkarım İlişkisi	6, 7
Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Yapısı	9
Bilimsel Teoriler ve Kanunlar	5

Görüşme Yöntemi

Öğretim planının uygulanmasının ardından, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin görüşlerini daha detaylı bir şekilde inceleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sürecinden elde edilen veriler VNOS-C ölçeğinden elde edilen verileri desteklemek ve verilerin geçerliğini arttırmak amacıyla ikincil veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme soruları,

VNOS-C ölçeğinde yer alan sorular temel alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca bazı sorular, literatür taraması doğrultusunda tespit edilmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bu sorular eklenmiştir. Örneğin "teori ile kanun arasında bir farklılık var mıdır? açıklayınız. Açıklamanızı bir örnekle netleştiriniz" şeklindeki ölçek sorusunun daha detaylı bir şekilde açıklanması amacıyla öğrencilere "teori ve kanunu aşamalandırabilir misiniz? Eğer aşamalandırmayı seçtiyseniz nasıl aşamalandırdığınızı ve neden bu şekilde bir aşamalandırma yaptığınızı açıklayınız. Bu basamakların neden birbiriyle ilişkili olduğunu düşünüyorsunuz? açıklayınız." şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Görüşme amacıyla hazırlanmış olan sorular, öncelikli olarak grup içerisinden seçilen iki öğretmen adayına pilot olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda, varsa, sorulara ilişkin anlaşılmayan yerler düzeltilmiş; gerekli görüldüğü durumlarda soruların bir kısmı çıkarılmış veya farklı sorular eklenmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda soruların son halleri oluşturulmuş ve altı öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adayları, araştırmanın başında ve sonunda uygulanan VNOS-C ölçeğine vermiş oldukları cevapların incelenmesi doğrultusunda, "düşüncelerinde değişim olan ve olmayan" olarak iki kategori altına toplanarak seçilmiş ve bu süreçte gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmeler veri kaybı olmaması açısından kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 40-90 dakika arasında sürmüştür. Görüşme sürecinde öğretmen adaylarının, VNOS-C ölçeğine ön ve son uygulamada, vermiş oldukları cevaplar tekrar okunmuş, varsa anlaşılamayan cevapların açıklanması veya örneklendirilmesi istenmiştir.

Video Kayıtları

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarını geliştirmek amacıyla uygulanan öğretim tasarımının tamamı, veri kaybı olmaması açısından kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları yapılmadan önce öğretmen adaylarına, video kaydının ne amaçla yapıldığı ve araştırmanın içeriğine ilişkin bilgilendirmede bulunulmuştur. Video kayıtları ortalama olarak 40-70 dakika arasında sürmüştür. Video kayıtları öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarını ve uygulanan öğretim tasarımının bu anlayışa olan etkisini tespit etmek, VNOS-C ölçeğinden elde edilen verileri desteklemek ve verilerin geçerliğini arttırmak amacıyla ikincil veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırma Verilerinin Analizi

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarının belirlenmesi sürecinde, birden fazla veri toplama aracı kullanılmış; bu nedenle elde edilen sonuçlar, bu veri toplama araçlarının bir arada değerlendirilmesi doğrultusunda elde edilmiştir.

Bilimin Doğası Hakkında Görüşler Ölçeği (VNOS-C)

Araştırmada öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğası anlayışlarının belirlenmesi amacıyla uygulanan VNOS-C ölçeğinden elde edilen veriler, Strauss ve Corbin (1990) tarafından önerilen nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan "içerik analizi" kullanılarak değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Buna göre ölçekte yer alan sorular öncelikli olarak, ölçmeyi hedeflediği bilimin doğası boyutlarına göre sınıflandırılmış ve yapılan sınıflandırma doğrultusunda sorulara verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarının belirlenmesi amacıyla, ölçekte yer alan sorular, her bir öğretmen adayı için ayrı ayrı incelenmiş ve verilen cevaplar kendi içlerinde anlamlı bütünler oluşturacak şekilde kodlanmıştır. Kodlanan her bir ifade de verilerin içeriğini daha genel bir şekilde ifade edebilmek amacıyla belli temalar

(kategoriler) altında toplanmıştır. Temalar oluşturulduktan sonra, öğretmen adaylarının soruyu cevaplama sıklıkları belirlenmiş ve her bir temaya ilişkin basit yüzdelik hesaplama yapılmıştır. Bu sürecin ardından temalar bir araya getirilerek her bir boyuta ilişkin "sav" oluşturulmuş ve öğretmen adaylarının mevcut anlayışları ortaya konmuştur. "Sav"lar oluşturulurken, öğretmen adaylarının her bir boyut altında yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar göz önüne alınmıştır. Buna göre ölçekte yer alan bazı boyutlar tek bir soruya verilen cevapları içerirken; bazı boyutlardaysa birden fazla soruya yer verilmiştir. Tek bir sorudan elde edilen sonuçlar doğrudan doğruya "sav"ı oluştururken; birden fazla sorudan elde edilen sonuçların "sav"a dönüştürülmesi sürecinde oluşturulan "sav"ların verilen cevapların çoğunluğunu yansıtmasına önem verilmiştir. VNOS-C ölçeğinden elde edilen verilerin kodlanması ve temalaştırılması aşamasında elde edilen sonuçlar, araştırmacının dışında konunun uzmanı iki araştırmacı tarafından farklı zamanlarda analiz edilmiştir. Böylece elde edilen verilerin güvenirliklerinin arttırılması amaçlanmıştır. Buna göre öncelikli olarak araştırmacılar ölçeklerdeki kodları ayrı ayrı çıkarmışlardır. Daha sonra kodların birbirleriyle olan tutarlıkları Patton'un (2002) belirttiği şekilde incelenmiştir. İnceleme sonucunda araştırmacıların belirledikleri kodların %78 oranında tutarlı olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmadan elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğinin arttırılması amacıyla "veri çeşitlemesi" (triangulation) yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmada VNOS-C ölçeğinden ön testte elde edilen veriler video kayıtlarıyla; son testten elde edilen veriler ise görüşme kayıtlarıyla desteklenmiş, böylece araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğin arttırılması amaçlanmıştır. Ayrıca araştırma verilerinin nasıl toplandığı, uygulama sürecinin nasıl yürütüldüğü ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, yapılan görüşmeler ve ders sürecinde alınan video kayıtlarından doğrudan alıntılara yer verilerek toplanan verilerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amaçlanmıştır.

Video Kayıtları ve Görüşme Yöntemi

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin anlayışlarının geliştirilmesi amacıyla uygulanan öğretim tasarımı, kayıt altına alınmış ve ortalama olarak 180-300 dakika arasındaki bir zaman diliminde yazıya aktarılmıştır. Benzer bir şekilde öğretim tasarımının uygulanmasının ardından yapılan görüşmeler de 120-180 dakika arasında süren bir zaman dilimi içerisinde yazıya aktarılmıştır. Uygulama ve görüşme süreci ile ilgili kayıtların yazıya aktarılması sırasında eksikliklerin veya yanlışların olmaması için, yazım aşaması bittikten sonra; araştırmacı ve konunun uzmanı ikinci bir araştırmacı tarafından kayıtlar tekrar dinlenmiş ve varsa gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Baş ve Akturan'ın belirttiğine göre araştırma sürecinde toplanan görsel verilerin tek başına veri kaynağı olmasından çok, araştırmadaki diğer veri toplama araçlarıyla birlikte kullanılması önerilmektedir (2008). Nitekim video ve görüşme kayıtlarının ikincil veri toplama araçları olması nedeniyle, elde edilen veriler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmemiş gerekli görüldüğü durumlarda, birincil veri toplama aracından elde edilen sonuçları desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bilimsel Bilginin Deneye Dayalı Doğasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin deneye dayalı doğasına ilişkin oluşturulan savlar VNOS-C ölçeğinde yer alan 1, 2 ve 3 numaralı sorulara verilen cevapların ön ve son testte değerlendirilmesi doğrultusunda elde edilmiştir. Birinci soruda öğretmen adaylarına "bilim nedir ve bilimi diğer sorgulama disiplinlerinden ayıran nedir?" sorusu sorulmuştur. İki ve üçüncü sorularda ise "deneyin ne olduğu ve bilimsel

bilginin oluşturulması için deneyin gerekli olup olmadığı" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 2'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 2: Bilimsel Bilginin Deneye Dayalı Doğasına İlişkin Ön-Son Test Bulguları

ÖN TEST	SON TEST
Sav:Öğretmen adaylarının hemen hemen tamamı "bilginin doğruluğunun kanıtlanması ve evrenselleştirilmesi" için deneyin gerekli olduğunu ve deneyin "bilgiyi görselleştirmek amacıyla ispat yapma" olduğunu düşünmektedirler.	Sav: Öğretmen adaylarının önemli bir bölümü "her alanda deney yapılması, bilimsel bilginin deneyle oluşması ve bilginin ispatlanmasını sağlayarak verileri somutlaştırması" nedeniyle deneyin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmen adaylarının bir bölümü "her bilim dalında deney yapılmaması, deneyin ispat yapmak için tek yol olmaması, gözlem ve tartışma yapılarak da sonuca ulaşılabilmesi, bazı bilgilerin kanıtlanamaması, mantıklı açıklamaların da sonuç olarak kabul edilmesi" nedenleriyle deneyin gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları deneyin "ispat yapma, doğrulama yapma ve bilginin görselleştirilmesi" olduğunu düşünmektedirler.
ÖRNEK ALINTI	ÖRNEK ALINTI
Öğrenci 22: "Deney, hipotezlerin doğruluğunun ispatlanabilmesi için yapılan kontrollü inceleme ve çalışmalardır." Öğrenci 25: "Deney gereklidir. Deney bir kanıttır. Bilginin doğrulanmasıdır. Aksi takdirde kabul edilmez."	Öğrenci 4: "Deney, her hangi bir olayı açıklamak için özellikle doğruluğunu kanıtlamak için yapılan işlemler bütünüdür." Öğrenci 15: "Evet deney gereklidir. Çünkü bilimsel bilgiyi oluşturduğumuz her şey deneyden geçer." Öğrenci 3: "Hayır, deney gerekli değildir. Felsefe de bir bilim dalıdır ama deney yapılamaz. Tarihte mesela, tarihte deney olabilir mi? Olamaz."

Ön testten elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının %96'sının bilimsel bilginin oluşturulması için deneyin gerekli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları deneyin, bilginin doğruluğunun sağlanması amacıyla yapılan çalışma olduğunu belirtirken; bu bağlamda hem bilginin evrenselleştirilmesi hem de ispatlanması için deneyin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Son testte ise öğretmen adaylarının %78'inin bilimsel bilginin oluşturulması için deneyin gerekli olduğu; %22'sinin ise gerekli olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Deneyin ne olduğuna ilişkin açıklamalarında ise öğretmen adayları ispat yaparak doğrulama yapma ve bilgiyi görselleştirme tanımlamalarında bulunmuşlardır. Deneyin gerekliliğine ilişkinse öğretmen adayları farklı açıklamalar yapmışlardır. Buna göre öğretmen adaylarının bir bölümü her alanda deney yapılması, bilimsel bilginin deneyle oluşması ve bilginin ispatlanmasını sağlayarak verileri somutlaştırması nedenleriyle deneyin gerekli olduğunu; bir bölümü ise her bilim dalında deney yapılmaması, deneyin ispat yapmak için tek yol olmaması, gözlem ve tartışma yapılarak da sonuca ulaşılabilmesi, bazı bilgilerin kanıtlanamaması, mantıklı açıklamaların da sonuç olarak kabul edilmesi nedenleriyle deneyin gerekli olmadığını belirtmişlerdir.

Bilimsel Teoriler ve Kanunlara İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının teori ve kanunlarla ilgili anlayışlarının tespit edilmesi amacıyla VNOS-C ölçeğinde yer alan beşinci soru değerlendirilmiştir. Soruda öğretmen adaylarından teori ve kanun arasında her hangi bir farklılık olup olmadığını açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 3'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 3: Bilimsel Teoriler ve Kanunlara İlişkin Ön-Son Test Bulguları

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adayları teori ile kanun arasındaki farklılıkları "değişebilir olma/olmama, kanıtlanabilir olma/olmama, herkes tarafından kabul edilme/edilmeme ve teorilerin kanunları oluşturması" olarak açıklamışlardır.	Sav: Öğretmen adayları son testte teori ile kanun arasındaki farklılıkları "değişebilir olma/olmama, kanıtlanabilir olma/olmama, herkes tarafından kabul edilme/edilmeme ve teorilerin kanunları oluşturması" olarak ifade etmişlerdir.
ÖRNEK ALINTI	ÖRNEK ALINTI
Öğrenci 28: Teori değişir, eksikleri olabilir. Kanun ise kusursuzdur, değişmez. Öğrenci 6 : Teoriyi bir topluluk kabul eder. Kanunu herkes kabul eder. Öğrenci 39: Kanun teorinin oluşum sürecini tamamlamış halidir. Kanunlara bir şey eklenip çıkarılmaz.	Öğrenci 5:Evet vardır. Teori tüm bilim adamları tarafından doğruluğu kanıtlanmamıştır. Kanun ise kesinlikle doğrudur. Öğrenci 17:Vardır. Teori zamanla değişime uğrayabilir. Fakat kanunlar kesin doğruluğu kabul edilmiş şeylerdir. Değişmez. Öğrenci 11:Farklıdır. Teoriyi herkes kabul görmemiştir. Eğer teoriyi herkes kabul görürse kanun olur.

Ön testte, öğretmen adaylarının %48'i teori ile kanun arasındaki en önemli farklılığı "değişebilir olma/olmama" olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları teori ve kanunun birbirinden farklı olduğunu düşünmekte ve bunun nedenine ilişkin farklı görüşler ortaya atmaktadırlar. Son testte ise öğretmen adaylarının %35'i teori ile kanun arasındaki en önemli farklılığı "değişebilir olma/olmama", %22'si ise "kanıtlanabilir olma/olmama" olarak tanımlamışlardır. Ayrıca yapmış oldukları açıklamalarda öğretmen adayları teorilerin değişebileceğini ve kanıtlanmadığını; kanunların ise değişmeyeceğini ve kanıtlandığını belirtmişlerdir.

Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğasına İlişkin Bulgular

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilir doğasına ilişkin düşünceleri VNOS-C ölçeğinde yer alan 1, 4 ve 5 numaralı sorulara vermiş oldukları cevapların bir arada değerlendirilmesi doğrultusunda elde edilmiştir. Birinci soruda öğretmen adaylarına "bilim nedir ve bilimi diğer sorgulama disiplinlerinden ayıran nedir?" sorusu sorulmuştur. Dördüncü ve beşinci soruda ise "teori geliştirildikten sonra değişime uğrar mı?" ve "teori ile kanun arasında bir farklılık var mıdır? soruları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara Tablo 4'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 4: Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğasına İlişkin Ön-Son Test Bulguları

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu "doğruluğu kanıtlanmadığı, evrensel olmadığı, bilim ve teknolojideki gelişme devam ettiği" için teorilerin değişeceğini belirtmişlerdir.	Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu "ispatlanmamış olması ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni buluşların yapılması, buna bağlı olarak da bilginin değişmesi" nedeniyle teorilerin değişeceğini belirtmişlerdir.
ÖRNEK ALINTI	ÖRNEK ALINTI
Öğrenci 50: Teoriler deneylerle kesin olarak ispatlanmamıştır. Teorilere her zaman yeni bilgiler eklenebilir." Öğrenci 45:Değişmeyeceğine inanıyorum. Kanuna dönüşürse değişmesi mümkün değildir.	Öğrenci 3:Teori tam olarak ispatlanmamıştır. Bu yüzden yerine yeni bilgiler eklenebilir, geliştirilebilir ya da yanlış olduğu kanıtlanabilir. Öğrenci 7:Değişmeyeceğine inanıyorum. Kanıtlanıp teori olmuştur. Bu yüzden değişmeyeceğine inanıyorum.

Ön testten elde edilen sonuca göre öğretmen adaylarının %91'i teorilerin değişeceğini; %9'u ise değişmeyeceğini belirtmişlerdir. Teorilerin değişeceğini düşünen öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu "doğruluğu kanıtlanmadığı için" bu şekilde düşündüklerini belirtmişlerdir. Son testten elde edilen sonuca

göreyse öğretmen adaylarının %96'sı teorilerin değişeceğini; %4'ü ise değişmeyeceğini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu "ispatlanmadığı için" teorilerin değişeceğini düşünmektedirler.

Bilimsel Bilginin Nesnel Doğasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin anlayışlarını tespit etmek amacıyla ölçekte yer alan sekizinci soru değerlendirilmiştir. Sekizinci soruda öğretmen adaylarından, dinozorların yok oluşuna ilişkin neden iki farklı hipotezin ortaya atıldığını açıklamaları istenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 5'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 5: Bilimsel Bilginin Nesnel Doğasına İlişkin Ön-Son Test Bulguları

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adayları, bilim insanlarının "farklı ön bilgi ve hayal gücüne sahip oldukları için farklı düşünmeleri buna bağlı olarak olayları farklı yorumlamaları" nedeniyle farklı hipotezler oluşturduklarını düşünmektedirler.	Sav: Öğretmen adayları bilim insanlarının "farklı hayal gücü ve farklı ön bilgiye sahip olmaları nedeniyle olayları farklı düşünmeleri ve yorumlamaları; ayrıca kişisel özelliklerin farklı olması" nedeniyle farklı hipotezler kurduklarını düşünmektedirler.
ÖRNEK ALINTI	ÖRNEK ALINTI
Öğrenci 7:Bilim adamlarının farklı bilgi birikimine sahip olmaları, farklı yorumlamalarına neden olabilir. Öğrenci 52:Hayal gücü ve düşünce farklılığı.	Öğrenci 10:Bilimsel bilgiye ulaşmada öznellik vardır. Aynı olaydan farklı yorumlar yapmamız, farklı kişiler olmamız (hayal gücü, düşünce sistemi.). Öğrenci 16:Bilimde farklılıklar vardır. Bilim adamları farklı kişilerdir. Düşünceleri, ön bilgileri, hayal güçleri, kişilikleri farklıdır. Bu yüzden farklı sonuçlar elde edebilirler.

Ön testten elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, bilim insanlarının farklı yorum yapmaları ve düşünmeleri nedeniyle farklı hipotezler kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları farklı hipotez kurulmasının nedenini ise farklı değişkenleri bir araya getirerek açıklamışlar, nedene ilişkin tek bir görüş belirtmemişlerdir. Son testte yapmış oldukları açıklamalara göreyse öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu, hayal gücünün ve kişisel özelliklerin farklı olması nedeniyle, bilim insanlarının farklı hipotezler kurduklarını belirtmişlerdir.

Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin anlayışlarını belirlenmesi amacıyla VNOS-C ölçeğinde yer alan onuncu soru değerlendirilmiştir. Onuncu soruda bilim insanlarının çalışmalarını yaparken hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Elde edilen bulgulara Tablo 6'da ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 6: Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğasına İlişkin Ön-Son Test Bulguları

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adaylarının tamamı bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adayları bilim insanlarının "planlama-tasarım aşamasında, veri toplama aşamasından sonra" yaratıcılık ve hayal gücünü kullandıklarını ifade etmişlerdir.	Sav: Öğretmen adaylarının tamamı bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre öğretmen adayları bilim insanlarının "planlama ve tasarım aşamasında, hipotez kurma aşamasında, tahmin aşamasında, sonuca ulaşma aşamasında" hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir.

ÖRNEK ALINTI	ÖRNEK ALINTI
Öğrenci 52:Evet. Planlama ve tasarımda. Atom teorileri ispatlanmaya çalışılırken altın levha filan kullanılmıştı. Bence bu yaratıcı bir fikir. Öğrenci 39:Veri toplamasından sonra kullanırlar. Yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanarak ileride neler olabileceğini düşünürler.	Öğrenci 4:Evet kullanırlar. Planlama ve tasarım esnasında hayal güçlerine ihtiyaç duyarlar. Öğrenci 1:Kullanırlar. Az önceki örnekte olduğu gibi dinozorların yok olmaları kesin değil ama farklı iki teori ile ispatlanıyor. Yani bilim adamı elindeki bulgularla yola çıkarak bir sonuca ulaşmaya çalışınca onu yönlendiren en önemli taraflardan biri yaratıcılığı, hayal gücüdür.

Ön ve son testte öğretmen adaylarının tamamı bilim insanlarının hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca hem ön hem de son testte öğretmen adayları bilim insanlarının farklı aşamalarda hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonucun yanı sıra ön testte öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün bilim insanlarının "hipotez kurma ve planlama-tasarım aşamasında"; son testte ise "planlama ve tasarım aşamasında" hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bilimde Gözlem-Çıkarım İlişkisine Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının gözlem-çıkarım ilişkisine anlayışlarının tespit edilmesi amacıyla VNOS-C ölçeğinde yer alan altı ve yedinci sorular değerlendirilmiştir. Altıncı soruda öğretmen adaylarına bilim insanlarının atomların yapısından nasıl emin olabilecekleri ve atomları yapısına ilişkin sonuçları hangi kanıtlardan yola çıkarak belirledikleri; yedinci soruda ise bilim insanlarının türün ne olduğunu hangi kanıtlardan yola çıkarak belirledikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgulara Tablo 7'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 7: Bilimde Gözlem-Çıkarım İlişkisine İlişkin Ön-Son Test Bulguları

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adayları bilim insanlarının "deney, gözlem, araştırma ve inceleme" gibi çalışmalar yardımıyla problemlerine ilişkin sonuçları elde ettiklerini düşünmektedirler.	Sav: Öğretmen adayları bilim insanlarının "gözlem, deney, inceleme, araştırma çalışmaları ve ön bilgilerini" kullanarak problemlerine ilişkin sonuçları elde ettiklerini düşünmektedirler.
ÖRNEK ALINTI	ÖRNEK ALINTI
Öğrenci 61: İlk zamanlarda birçok hipotez atıldı ortaya ama hepsinin eksik bir yönü bulunduğundan geçerli olmadı. Bu tanımı yapabilmeleri için bilim adamları sürekli kontrollü deney ve gözlem yaparak buldular. Öğrenci 39:Mikroskopla incelemiş olabilirler.	Öğrenci 11:Atomu parçalamışlar ve içini incelemişlerdir. Öğrenci 5:Deney ve gözlemlerle emin olabilirler. Öğrenci 9:Önceki atom modellerinden yola çıkmışlardır ve deneylerle şimdiki modele ulaşmışlardır.

Elde edilen sonuçlara göre ön testte öğretmen adayları bilim insanlarının "deney, gözlem, araştırma ve inceleme" gibi çalışmalarla; son testte ise "gözlem, deney, inceleme, araştırma çalışmaları ve ön bilgileri" ile atomun yapısına ilişkin kanıtlara ve tür tanımına ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Doğasına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin anlayışlarının tespit edilmesi amacıyla VNOS-C ölçeğinde yer alan dokuzuncu soru değerlendirilmiştir. Soruda öğretmen adaylarına bilimin "sosyal kültürel değerleri mi?" yoksa "evrensel değerleri mi?" yansıttığı sorulmuştur. Elde edilen bulgulara Tablo 8'de ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir.

Tablo 8: Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Doğasına İlişkin Ön-Son Test Bulguları

ÖN TEST	SON TEST
Sav: Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu bilimin evrensel olduğunu düşünmektedir. Buna karşın öğretmen adaylarının bir bölümü bilimin sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını; bir bölümü ise hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını belirtmişlerdir. Bilimin evrensel olduğunu belirten öğretmen adayları "deney-gözlem doğrultusunda elde edilen bilgilerin her yerde aynı olması" nedeniyle; bilimin sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını düşünen öğretmen adayları"ekonomi, politika ve siyaset gibi etkenlerin toplumu etkilemesi; toplumunda bilim adamını etkilemesi" nedeniyle; bilimin hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını belirten öğretmen adayları ise "toplumun sahip olduğu dini inanıştan etkilenmesi" nedeniyle bu şekilde düşündüklerini belirtmişlerdir.	Sav: Öğretmen adayları hemen hemen birbirine yakın oranlarda bilimin evrensel olduğunu, sosyal ve kültürel değerlerden etkilendiğini ve hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerlerden etkilendiğini düşünmektedirler. Bilimin evrensel olduğunu belirten öğretmen adayları "bilimsel bilginin doğrulunun kanıtlanabilir olması, buna bağlı olarak tek bir doğruyu içermesi ve herkes tarafından kabul edilmesi; bu bağlamda sonucun kültürel değerlere göre değişmemesi" nedeniyle; bilimin sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını düşünen öğretmen adayları"bilim insanlarının yaşadıkları çevreden etkilenmesi ve buna bağlı olarak, farklı yaşam koşulları ve toplumun dini- sosyal değerlerini göz önüne alarak çalışması" nedeniyle; bilimin hem evrensel olduğunu hem de sosyal ve kültürel değerleri yansıttığını belirten öğretmen adayları ise "kişilerin hayal güçlerinin ve düşüncelerinin sosyal çevrelerinden etkilenmesi; ancak tek bir gerçeğin olması" nedeniyle bu şekilde düşündüklerini belirtmişlerdir.
ÖRNEK ALINTI	ÖRNEK ALINTI
Öğrenci 14:Bilim sosyal ve kültürel değerleri yansıtıyor. Çünkü ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullar, politik, siyasi güç bilimin gelişmesinde oldukça etkilidir. Ekonomik koşulları iyi olan bir ülkenin bilime sağladığı maddi güç fazladır. Bu da bilimin gelişmesini olumlu yönde etkiler. Öğrenci 7: Bilim evrenseldir. Ancak içinde oluştuğu toplumun sosyal ve kültürel değerlerinden etkilenir. Örneğin evrim teorisi İslam dinine göre insanlar Hz. Âdem'den üremişlerdir. Bizler bu inancımıza göre böyle bir iddia ortaya atmayız.	Öğrenci 4:Bilim evrenseldir. Doğruluğu kanıtlanabilir bilgiler olduğu için tüm dünya buna inanmak zorundadır. Öğrenci 11:Bilim, bilim adamlarından etkilenir. Bilim adamları üzerinde etkisi olan her şey bilimi de etkiler. Sosyal ve kültürel değerler bilim adamını etkilediğine göre bilimi de etkiler. Öğrenci 19:Bilim adamının yetiştiği aile ortamı başta olmak üzere, çevresi, yaşadığı çağın değerleri, çağın olayları vb. gibi etkenler, çalışmaya öznellik boyutunu katacağından, sosyal ve kültürel değerleri yansıtır. Ama aynı zamanda bilimsel bilgi evrenseldir. Tek bir gerçek vardır ve keşfedildikten sonra dünyanın her yerinde bu bilgi böyledir.

Ön testte öğretmen adaylarının %65'i bilimin evrensel olduğu, %13'ü bilimin sosyal ve kültürel değerlerden etkilendiği, diğer bir %13'lük bölüm ise bilimin hem evrensel olduğu hem de sosyal-kültürel değerlerden etkilendiği açıklamasında bulunmuşlardır. Son testte ise öğretmen adaylarının %30'u bilimin evrensel olduğunu, %35'i bilimin sosyal ve kültürel değerlerden etkilendiğini, diğer bir %35'lik bölüm ise bilimin hem evrensel olduğu hem de sosyal-kültürel değerlerden etkilendiği açıklamasında bulunmuşlardır.

SONUÇ TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin deneye dayalı doğasına ilişkin görüşleri, hem ön hem de son testte bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde kanıtların önemi üzerinedir. Buna göre öğretmen adayları hem ön hem de son testte kanıtların önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmen adayları son testte kanıtların elde ediliş yolu konusunda farklı açıklamalar da bulunmuşlardır. Bu sonucun öğretmen adaylarının, deney kavramına ilişkin sahip oldukları tanımlamayla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Benzer sonuçlar Muşlu'nun (2008) ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin bilimin doğasını sorgulama düzeylerini tespit ederek, çeşitli etkinliklerle geliştirilmeyi hedeflediği araştırmasında da tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, teorilerin mevcut kanıtlardan yola çıkılarak oluştuğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlar Küçük'ün

(2006), doğrudan yansıtıcı araştırma merkezli yaklaşıma dayalı bilimin doğası etkinlikleri düzenleyerek, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin ve bir fen bilgisi öğretmeninin bilimin doğası kavramları üzerindeki etkisini değerlendirmeyi hedeflediği araştırması ve Ayvacı'nın (2007) bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesini amaçladığı araştırmasıyla da benzerlik göstermektedir.

Bilim kavramına ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda ise öğretmen adaylarının, ön ve son testte benzer cevaplar verdikleri ancak; son testte öğretmen adaylarının bilimin hayatı kolaylaştırdığı ve olayları açıklamaya yardımcı olduğuna yönelik açıklamada bulundukları tespit edilmiştir. Yapmış oldukları açıklamalar öğretmen adaylarının son testte soruya ilişkin yanıtlarının daha kapsamlı olduğunu ve vermiş oldukları cevaplarla fen ve toplum ilişkisini kurduklarını gösterir niteliktedir. Metin'in (2009) yapmış olduğu araştırmada, yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin, ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerini nasıl etkilediğinin araştırılması hedeflenmiştir. Araştırmada, yönlendirilmiş araştırma uygulamaları ve bilimin doğasını tanıtmaya yönelik ve sonuçta açık (explicit) mesajlarla biten çeşitli bilimin doğası etkinlikleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulanan yöntemin, öğrencilere bilimin doğasını tanıtmakta etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun yanı sıra öğrencilerin uygulama öncesinde bilimi araştırma, inceleme, gözlem yapma olarak tanımladıkları; uygulama sonrasında ise araştırma ve gözlemlerin nasıl yapıldığına, verilerin nasıl toplandığına ve yorumlandığına ilişkin açıklamalarda bulundukları tespit edilmiştir. Her iki araştırmadan elde edilen sonuçlar, uygulanan öğretim tasarımlarının, bilim konusundaki kavramların gelişimine neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilimsel teoriler ve kanunlara ilişkin yapılan açıklamalarda ise hem ön hem de son testte, öğretmen adaylarının teori ve kanunun birbirinden farklı olduğunu ve aralarında hiyerarşik bir ilişki olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar Dickinson, Abd-El Khalick ve Lederman'ın (2000) öğretmen adaylarıyla yapmış oldukları araştırmada da tespit edilmiştir. Araştırmada bilimin doğası anlayışının geliştirilmesi amacıyla, doğrudan açık ve yansıtıcı bileşenleri içeren çeşitli aktiviteler uygulanmıştır. Araştırmadaki katılımcılar, teori ve kanun arasında hiyerarşik bir ilişkinin olduğunu düşünmektedirler. Yapmış oldukları açıklamalara göre öğretmen adayları kanunların iyi desteklenmiş, kanıtlanmış ve doğru bilgiler olduğunu; teorilerin ise bu özellikleri taşımadığını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların teknolojinin gelişmesine bağlı olarak teorilerin değişebileceğini; kanunların ise değişmez nitelikte olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuçların yanı sıra öğretmen adaylarının, hem ön hem de son testte teorilerin kanunları oluşturduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, teori ve kanunun birbirinden farklı olduğunu düşünmekle birlikte; bu farklılığın nedenine ilişkin yeterli açıklamada bulunamamışlardır. Bu sonuç öğretmen adaylarının teori ve kanun arasındaki ilişkiyi yeterli bir şekilde kavrayamadıklarını; teori ve kanunun iki farklı bilgi türü olduğuna ilişkin görüşe sahip olmadıklarını gösterir niteliktedir. Bu bağlamda uygulanan öğretim tasarımının bilimsel bilginin doğasına ilişkin, bu boyutta, yeterli kazanıma neden olmadığı söylenebilir. Bu sonucun öğretmen adaylarının, yıllardır süregelen eğitim yaşantılarında öğrenmiş oldukları bu kavramlara ilişkin bilgilerinin yerleşmiş olmasından ve kavramların sahip olduğu soyut yapıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen bu sonucun öğretmen adaylarının, bu boyuttaki ifadeleri yalnızca tartışmış olmalarından ve bu konudaki kavramsal değişimi, sekiz hafta gibi bir

sürede, tamamlayamamış olmalarından kaynaklanabileceği de düşünülmektedir. Ayvacı'nın (2007) yapmış olduğu araştırmada da uygulama sonrasında, öğretmen adaylarının bilimsel teoriler ve kanunlara ilişkin kazanımlarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara karşın Matkins, Bell, Irving ve McNall'ın (2002) yapmış oldukları araştırmada farklı sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmada tartışmalı bir fen konusunda, doğrudan ve dolaylı yollarla yapılan bilimin doğası öğretiminin etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma doğrudan yaklaşımın aday ilköğretim öğretmenlerinin teori ve kanunlara ilişkin görüşlerinde gelişmeye neden olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırmada uygulama sonrasında öğretmen adaylarının teorilerin yeni kanıtlarla veya mevcut kanıtların incelenmesi doğrultusunda değişebileceğini; ayrıca teori ve kanunun birbirinden farklı bilgi tipleri olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen farklı sonuçların, araştırmaların ve araştırmacıların sahip olduğu subjektif yapıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilir doğasına ilişkin görüşlerinin son testte olumlu yönde değiştiği tespit edilmiştir. Küçük'ün (2006) yapmış olduğu araştırmada da uygulama öncesinde öğrencilerin %12'sinin, uygulama sonrasında ise %82'sinin bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin yeterli görüşler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Ayvacı'nın (2007) yapmış olduğu araştırmada da doğrudan yaklaşımın, bilimsel bilginin değişebilir doğasına ilişkin görüşlerde, ön teste göre %31 oranında daha gelişmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Metin'in (2009) yapmış olduğu araştırmada da uygulama sonrasında öğrenciler, bilimsel bilgilerin değişebileceğini belirten ifadeler kullanmışlardır. Bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin bu araştırmadan elde edilen mevcut sonuçların yanı sıra, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin düşüncelerinde çelişkilerin olduğu da tespit edilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının teorilerin değişebilir; kanunların ise değişmez nitelikte olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bu şekilde düşünen öğretmen adaylarının sayısının ön testte daha fazla olduğu, son testte ise azaldığı görülmektedir. Bu sonuç uygulanan öğretim tasarımının, öğretmen adaylarının bir bölümünde de olsa, mevcut yanılgının giderilmesinde etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Öğretmen adaylarının bilimsel bilginin değişebilirliğine ilişkin mevcut yanılgılarının, teori ve kanun kavramlarına ilişkin sahip oldukları tanımlamalarla ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda uygulama öncesinde öğretmen adaylarının, bilimsel bilginin nesnelliğine ilişkin görüşlerinin daha yüzeysel, uygulama sonrasında ise daha yeterli olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının çoğunlukla hayal gücünün, ön bilginin ve kişisel özelliklerin farklı olması şeklinde cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Bu sonucun öğretmen adaylarının aktivitelerin uygulama sürecine birebir katılmış olmalarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Matkins, Bell, Irving ve McNall'ın (2002) yapmış olduğu araştırmada da öğretmen adaylarının %80'inin uygulama sonrasında mevcut görüşlerinin geliştiği; ayrıca bilimsel bilginin elde edilmesi sürecinde düşünce ve inanç sistemine yapmış oldukları vurgunun da arttığı belirlenmiştir. Benzer bir şekilde Ayvacı'nın (2007) yapmış olduğu araştırmada da doğrudan-yansıtıcı yaklaşım temelli öğretimin, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin nesnel doğasına ilişkin görüşlerinin ön teste göre %39 oranında gelişmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Muşlu'nun (2008) yapmış olduğu araştırmada ise uygulama öncesinde öğrenciler bilim insanlarının aynı bilimsel verilere bakarak neden farklı sonuçlara ulaştıkları ile ilgili yeterli düzeyde görüşe sahip değilken; uygulama sonrasında bilim insanlarının farklı bakış açılarının olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Araştırmada bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin görüşlerin ön ve son testte yeterli olduğu tespit edilmiştir. Dickinson, Abd-El Khalick ve Lederman'ın (2000) yapmış oldukları araştırmada da öğretmen adaylarının, bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin yeterli görüşler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Bu sonuçların aksine Küçük'ün (2006) ve Matkins, Bell, Irving ve McNall'ın (2002) yapmış oldukları araştırmalarda, uygulama öncesinde katılımcıların bilimsel bilginin yaratıcı doğasına ilişkin görüşlerinin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun çalışılan örneklem grubunun, araştırma desenlerinin ve araştırmacıların farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçların yanı sıra ön testte, öğretmen adaylarının hayal gücü ve yaratıcılığın nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalarının yetersiz olduğu da tespit edilmiştir. Bu sonuç Metin'in (2009) yapmış olduğu araştırmadan elde edilen sonuçla da paralellik göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen son test sonuçlarında ise öğretmen adaylarının, hayal gücü ve yaratıcılığın nasıl kullanılacağına ilişkin düşüncelerinin geliştiği görülmektedir. Bu sonucun, uygulama sürecinde, öğretmen adaylarının hayal gücü ve yaratıcılıklarını birebir kullanmış olmaları; buna bağlı olarak farklı aşamalarda hayal gücü ve yaratıcılığın yer aldığını doğrudan gözlemlemiş olmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Bilimde gözlem-çıkarım ilişkisine elde edilen sonuçlar öğretmen adaylarının, bu konudaki görüşlerinin yeterli olmadığını gösterir niteliktedir. Bu sonucun yanı sıra öğretmen adaylarının uygulama sonrasında, farklı yöntemlerin varlığından söz ettikleri; ancak bu yöntemlerden yola çıkarak çıkarım yaptıkları ifadesine yer vermedikleri de tespit edilmiştir. Bu sonuç Metin'in (2009) yapmış olduğu araştırmadan elde edilen sonuçla da paralellik göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuç, uygulanan öğretim tasarımının gözlem-çıkarım ilişkisini kavrama konusunda yetersiz kaldığını gösterir niteliktedir. Elde edilen bu sonucun aksine farklı araştırmalarda (Matkins, Bell, Irving ve McNall, 2002; Küçük, 2006; Ayvacı, 2007) gözlem-çıkarım ilişkisinin yeterli bir şekilde kavratılabildiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların birbirinden farklı olmasının, araştırma desenlerinin ve araştırmacıların sahip olduğu subjektif yapıdan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin yapmış oldukları açıklamalarda ise öğretmen adaylarının düşüncelerinin oldukça farklılaştığı; uygulama öncesinde daha az öğretmen adayının bilimde sosyal ve kültürel değerlerin etkisinden söz ettiği, son testte ise bu sayının arttığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç uygulanan öğretim tasarımının etkili olduğunu gösterir niteliktedir. Muşlu'nun (2008) yapmış olduğu araştırmada da öğrenciler, bilim insanlarının yaşadıkları çevrenin sürece etki etmesi nedeniyle bilginin değişebileceğini belirtmişlerdir. Matkins, Bell, Irving ve McNall'ın (2002) yapmış oldukları araştırmada ise uygulama sonrasında öğretmen adaylarının %27'sinde bilimsel bilginin sosyal ve kültürel doğasına ilişkin görüşlerin geliştiği tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, doğrudan öğretim yaklaşımına göre tasarlanmış ve derse entegre edilmeden uygulanmış olan aktivite tabanlı bilimin doğası öğretiminin, öğretmen adaylarının bilimsel bilginin doğasına ilişkin görüşlerinde değişime neden olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu sonucun yanı sıra uygulanan öğretim tasarımının öğretmen adaylarının bilimsel bilginin yaratıcı, nesnel, deneysel, değişebilir ve sosyal-kültürel doğasına ilişkin anlayışlarına olan etkisinin, diğer boyutlara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç Akerson, Abd-El Khalick, Lederman'ın (2000) yapmış oldukları araştırmada da tespit edilmiştir. Bu araştırmada doğrudan-yansıtıcı aktivite tabanlı yaklaşımın, ilköğretim öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerine olan etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 25 sınıf öğretmeni ve 25 sınıf öğretmen adayı katılmış ve araştırma verileri açık uçlu anket soruları ile yarı yapılandırılmış görüşme

ile toplanmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde bu araştırmada da uygulanan aktivitelere yer verilmiştir. Araştırmada katılımcıların bilimsel bilginin değişebilir ve yaratıcı doğası ile gözlem-çıkarım ve teori-kanun ilişkisine yönelik görüşlerinin; bilimsel bilginin nesnel doğası ile sosyal ve kültürel doğasına ilişkin görüşlerine göre daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıda yer alan önerilere yer verilmiştir.

Müfredat dâhilinde yer alan konuların kapsamı içerisinde, bilim ve bilimin doğasına ilişkin kavramların nasıl tartışılacağı, müfredata uyumlu bir şekilde eğitimin nasıl sürdürülebileceği örneklerle sunulmalıdır.

Bilimin doğasının öğretilebilmesi için, farklı tasarımlarda düzenlenmiş ders planları hazırlanmalı ve mevcut materyaller, öğretmenlere kaynaklık teşkil etmesi açısından, ilgili kurumlara sunulmalıdır.

Bilimin doğasının öğretilmesi, farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler için temel bir amaç olarak görülmektedir. Ancak mevcut sistemin yapısı gereği, bu konular müfredat kapsamı dışında algılanmakta, buna bağlı olarak da bu konuların öğretimi yeterli bir şekilde gerçekleştirilememektedir. Bu nedenle öğrencilerin tabi tutulduğu sınav sisteminde değişiklik yapılması, mevcut konulara ilişkin farklı sorulara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

-Abd-El Khalick, F. (2002). The influence of a philosophy of science course on preservice secondary science teachers' views of nature of science. Proceedings of the Annual International Conference of the Association forthe Education of Teachers in Science.

-Abd-El Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 37(10),1057–1095.

-Abd-El Khalick, F., Lederman, N. G., Bell, R. L., & Schwartz, R.S. (2001). Views of nature of science questionnaire (VNOS):Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Proceedings of the annual meeting of the association for the education of teachers in science. Costa Mesa.

-Akçay, B. (2006). The analysis of how to improve student understanding of the nature of science: A role of teacher. Asia-Pasific Forum on Science Learning and Teaching, 7(2), Article 10.

-Akçay, B.(2007). The influence of the history of science course on pre-service science teachers' understanding of the nature of science concepts. Unpublished doctoral dissertation, The University of Iowa.

-Akerson,V.L., Abd-El Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 37(4), 295–397.

-Al Saidi, A. M. (2004). The influence of explicit versus implicit instructional approaches during a technology-based curriculum on students understanding of nature of science. Unpublished doctoral dissertation, Department of Instruction and Teacher Education University of South Carolina.

-Arı, Ü. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve sınıf öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

-Aslan, O. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf uygulamalarına yansımaları. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

-Aslan, O., Yalçın, N., ve Taşar, M. F. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3),1-8.

-Ayvacı, H. Ş. (2007). Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

-Baş, T., ve Akturan, U. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

-Bell, R. (2001). Implicit instruction in technology integration and the nature of science: There's no such thing as a free lunch. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 1 (4). [Online] http://www.citejournal.org/vol1/iss4/currentissues/science/article2.htm

-Bell, R. L., Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (2000). Developing and acting upon one's conception of the nature of science: a follow-up study. Journal of Research In Science Teaching, 37(6), 563-581

-Bell, R.L., Blair, L.M., Crawford, B.A., & Lederman, N.G. (2003). Just do it? impact of a science apprenticeship program on high school students' understandings of nature of science and scientific inquiry. Journal of Research in Science Teaching, 40(5), 487-509.

-Çelik, S., ve Bayrakçeken, S. (2006). The effect of a 'science, technology and society' course on prospective teachers' conceptions of the nature of science. Research in Science & Technological Education, 24(2), 255–273.

-Dass, P.M. (2005). Understanding the nature of science of scientific enterprise (nose) through a discourse with its history. International Journal of Science and Mathematics Education, 3, 87-115.

-Dickinson, V. L., Abd-El Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Changing elementary teachers' views of the nos: effective strategies for science methods courses. ED, 441-680.

-Doğan Bora, N. (2005). Türkiye genelinde ortaöğretim fen branşı öğretmen ve öğrencilerinin bilimin doğası üzerine görüşlerinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

-Friedman, A. J. (2006). Biological classification historical case studies: fostering high school students' conceptions of the nature of science. Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University, Detroit, Michigan.

-Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.

-Kattoula, E. H. (2008). Conceptual change in pre-service science teachers' views on nature of science when learning a unit on the physics of waves. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University.

-Khishfe, R. F. (2004). Relationship between students' understanding of nature of science and instructional context. Unpublished doctoral dissertation, Graduate College of the İllinois İnstitute of Technology, Chicago, Illinois.

-Khishfe, R. F., & Abd-El Khalick, F. (2002). Influence of the explicit and implicit inqury-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 39(7), 551-578.

-Kim, S. Y. (2007). Genetics instruction with history of science: nature of science learning. Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Ohio, USA.

-Köksal, M.S. (2010). The effect of explicit embedded reflective instruction on nature of science understandings, scientific literacy levels and achievement on cell unit. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Middle East Technical University.

-Küçük, M. (2006). Bilimin doğasının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

-Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: a review of the research. Journal of Research in Science Teaching, 29(4), 331-359.

-Lederman, N. G. (2007). Nature of Science: Past, present, and future. In S. K.Abell and N. G. -Lederman (Eds.), Handbook of Research on Science Education. London: Lawrence Erlbaum Associates.

-Lederman, N. G., & Abd-El Khalick, F. (1998). Avoiding de-natured science: activities that promote understanding of the nature of science. W.F. McComas (Ed.), The nature of science in science education: rationales and strategies (s.83-125), Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

-Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: factors that facilitate or impede the relationship. Journal of Research in Science Teaching, 36 (8), 916-929.

-Lederman, N.G., Abd-El Khalick, F., Bell, R.L., & Schwartz, R.S. (2002). Views of nature of science questionnaire: toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Journal of Research In Science Teaching, 39 (6), 497–521.

-Lin, H. S., & Chen, C. C. (2002). Promoting preservice chemistry teachers'understanding about the nature of science through history. Journal of Research in Science Teaching, 39(9), 773-792.

-Macaroğlu, E., Taşar, M. F., ve Çataloğlu, E. (1998). Turkish preservice elementary school teachers' beliefsabout the nature of science. A paper presented at the annual meeting of National Association for Research in Science Teaching (NARST), 19-22, San Diego.

-Matkins, J. J, Bell, R., Irving, K., & McNall, R. (2002). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science.

-Matkins, J. J, Bell, R., Irving, K., & McNall, R. (2002). Impacts of contextual and explicit instruction on preservice elementary teachers' understandings of the nature of science. Proceedings of the Annual International Conference of the Association for the Education of Teachers in Science.

-McComas, W. F. (2004). Keys to teaching the nature of science. The Science Teacher, 71(9), 24-27.

-McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects ofthe nature of science. Science & Education, 17 (2-3), 249–263.

-McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (2000). The role and character of the nature of science in science education. In W. F. McComas (Ed.), The nature of science in science education: rationales and strategies. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.

-Metin, D. (2009). Yaz bilim kampında uygulanan yönlendirilmiş araştırma ve bilimin doğası etkinliklerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıftaki çocukların bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

-Mumba, F. (2005). İnfluence of explicit instruction and reflection on mathematics and science teaching fellows' views of the nature of science. Unpublished doctoral dissertation, İllionis State University.

-Murcia, K., & Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. International Journal of Science Education, 21(11), 1123-1140.

-Muşlu, G.(2008). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bilimin doğasının sorgulama düzeylerinin tespiti ve çeşitli etkinliklerle geliştirilmesi. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

-Öztuna Kaplan, A. (2006). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: durum çalışması. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

-Patton, M. Q. (2002). Qualitative research & evaulation methods. London: Sage Publication.

-Rudolph, J. L. (2000). Reconcidering the "nature of science" as a curriculum component. Journal of Curriculum Studies, 32(3), 403-419.

-Schwartz, R. E. (2005). Epistemological views in authentic science practice: a cross-discipline comparison scientist's views of nature of science and scientific inquiry. Unpublished Doctoral Dissertation, Oregon State University.

-Schwartz, R., Lederman, N.G., Khishfe, R., Lederman, J.S., Matthews, L., & Liu, S. (2002). Explicit/Reflective instructional attention to nature of science and scientific inquiry: impact on student learning. Annual İnternational Conference of the Association for the Education of Teachers in Science.

-Schwartz, R.S., & Lederman, N.G. (2006).Exploring contextually-based views of NOS and scientific inquiry: What scientists say (tentativeness, creativity, scientific method, and justification). Paper Presented as Part of The Related Paper Set, "Setting an Empirically Supported and Synergistic Agenda for Research on Nature of Science". National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Francisco.

-Schwartz, R.S., & Lederman, N.G. (2008). What scientists say: scientists' views ofnature of science and relation to sciencecontext. International Journal of Science Education, 30(6),727–771.

-Tairab, H. H. (2001). Pre-service teachers' views of the nature of science and technology before and after a science teaching methods course. Research in Education, 65, 81-87.

-Thye, T. L., & Kwen, B. H. (2003). Assessing the nature of science views of Singaporean pre-service teachers. A paper presented at the annual conference of the New Zealand/Australian Association for Research in Education, Auckland.

-Turgut, H. (2005). Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden "bilimin doğası" ve "bilim-toplum-teknoloji ilişkisi" boyutlarının gelişimine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

-Wahbeh, N. A. K. (2009). The effect of a content-embedded explicit-reflective approach on inservice teachers' views and practices related to nature of science. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana, Illinois.

-Waters-Adams, S. (2006). The relationship between understanding of the nature of scienceand practice: the influence of teachers'beliefs about education, teaching andlearning. International Journal of Science Education, 28(8), 919–944.

-Wenning, C. J. (2006). A framework for teaching the nature of science. Journal of Phyisics Teacher Education Online, 3(3), 3-10.

-Yıldırım, A., ve Şimşek, H.(2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (2.baskı). Ankara: Seçkin Yayın.

-Zeidler, D. L., Walker, K. A., Ackett, W. A., & Simmon, M. L. (2002). Tangled up in views: beliefs in the nature of science and responses to socioscientific dilemmas. Science Education, 86(3), 343–367.

ZİHİN ENGELLİLER SINIF ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMI ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Necdet Karasu, Çığıl Aykut ve Betül Yılmaz
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak. Özel Eğitim Blm. ANKARA
necdetkarasu@gazi.edu.tr

ÖZET

Özel eğitim bölümleri eğitim fakültelerinin kurulmasının ardından düzenli olarak faaliyet göstermeye başlayan bölümlerdendir. İlk olarak 1997 yılında ardından 2006 yılında belli düzenlemeler yapılan özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme programının değişen dönem içerisinde tekrar elden geçmesinin bir gereklilik haline geldiği düşünülmektedir. Fakat bu değişimin temelinin ne olması gerektiği bir tartışmaya konu olabilecektir. Bu çalışma bu tartışma zeminine işlevsel bir katkı yapmayı hedeflemektedir. Zihin engellilerin eğitimi alanında görev yapmakta olan bölüm mezunu öğretmenlerin tecrübeleri dahilinde sundukları önerilerle mevcut programda nelerin korunması nelerin kaldırılması nelerin geliştirilmesi ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Niteliksel araştırma yöntemlerinden görüşmelerle veri toplama yönteminden faydalanılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlere gönderilen formların içerik analizi sonucunda öğretmenlerin uygulama ile doğrudan ilgili olarak değerlendirdikleri derslerin korunması yönünde eğilimleri olduğu, diğer derslere dönük eğilimlerininse çok net olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, program değişikliği, özel eğitim

ABSTRACT

Special education departments are one of the departments that were formed after the establishment of educational faculties. Since the programs were renewed first in 1997 and then in 2006, reconsidering the programs in these days is a requirement. The foundation for the change could be discussed in an extended manner. This study was conducted to set a functional approach for the discussions. Special education teachers were asked to make their contributions to the discussion for change by exhibiting their ideas about what should be changed, what not changed. Qualitative research approach was applied to this study. The forms which were sent to teachers were analysed by using content analysis method. The teachers showed tendecy to keep the course directly related to practice, but ignored the courses which does not show direct relationship to the pratice.

1. GİRİŞ

Türkiye'de öğretmen yetiştirme göreceli olarak uzun sayılabilecek bir geçmişe sahiptir (Üstüner, 2005). Yaklaşık 150 yıllık geçmişinde öğretmen yetiştirme programları çok defa değişikliğe uğramıştır. En önemli değişikliklerden bir tanesi 1981 yılında yayınlanan 2547 sayılı yasa ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) üniversitelere devredilmesidir. İzleyen süreçte öğretmen yetiştirme programları tekrar elden geçmiştir. İlki 1997 yılında gerçekleştirilen elden geçirmenin ikincisi 2006 yılında olmuştur. Bu değişikliklerden özel eğitim programı da etkilenmiştir. Fakat günümüz şartlarında özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme programlarının tekrar elden geçmesi gerektiğine dair işaretler mevcuttur. Bu çalışma değişiklik için çalışmalar gerçekleştirilirken engelli öğrencilerle çalışmanın en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin bu programlarla ilgili olarak tecrübelerine dayalı görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Ülkemizde 1950'lerde başlamış olsa da kesintisiz olarak ancak son 25 yıldır etkin biçimde özel eğitim öğretmeni yetiştirilmektedir. Mevcut ihtiyaçtan dolayı öğretmen yetiştirmek üzere açılan bölümlerin sayısı gittikçe artmaktadır. Ancak bu durum öğretmen açığını kapatmaya yetmemektedir. Bundan daha da önemlisi öğretmenlik ve özel eğitim alanının gereklerinin ve yeterliklerinin sürekli değişiyor olması ve bugün hizmet vermekte olan programların bu konuda ne kadar ihtiyacı karşılayabildiğinin soruşturulması gerekliliğidir.

Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme konusuna batı ülkeleri farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişen modeller ile Avrupa'da gelişen modeller birbirinden ayrılmaktadır. Bu modellerin altında yatan görüşleri mevcut sistemimiz içerisinde de bulmamız mümkündür.

Amerikan sisteminde özel eğitim programlarında kategorik (categorical) veya genel/kategorik olmayan (generic/noncategorical) olarak adlandırılan iki yapı öne çıkmaktadır. Kategorik eğitim belli türlere dönük özel lisans türlerinin oluşturulmasıdır. Yani, örnek olarak, 4 yıllık eğitim sadece öğrenme güçlüğü üzerine odaklanmaktadır. Kategorik olmayan da ise belirgin bir grup değil, birden fazla gruba hitap edebilecek bir yapının oluşturulması, örneğin; hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş öğrenme güçlüğü, duygu ve davranış bozukluğu ve zihinsel engel tanılarından hangisini almış olduğu farketmeksizin bireylere eğitim verme lisansı üzerinde odaklanılmıştır (Cobb, Elliott, Powers, & Voltz, 1989).

Uzun yıllar bu biçimde şekillendirilen özel eğitim öğretmeni yetiştirme yaklaşımlarına zaman içerisinde değişen ihtiyaçlar nedeniyle farklı yaklaşımlar da eklenmeye başlamıştır. Alanyazında sıklıkla alternatif programlar olarak adlandırılan sıkıştırılmış programların uygulanması da sözkonusu olmuştur. Nougaret, Scruggs ve Mastropieri (2005) yaptıkları karşılaştırma çalışmasında klasik biçimde yetiştirilen öğretmenlerin diğer alternatif programlarda yetişenlerden istatiksel olarak anlamlı biçimde daha iyi çalışmalar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Rosenberg ve Sindelar (2005) gerçekleştirdikleri gözden geçirme çalışmasında ABD'de sayıları artmakta olan alternatif öğretmen yetiştirme programlarını incelemişlerdir. Alternatif programları tanımlarken öncelikle tanımın çok geniş olduğunu vurgulamışlardır ama yine de şu özellikleri öne çıkarmışlardır: süresi, sunuş biçimi ve aday gruplar olarak klasik programlardan farklılaşan programlar olarak belirlemişlerdir. Bu programlarda teknoloji kullanımı, uygulama ağırlığı, süre kısaltılması ve başvurabilen adayların belli biçimde bir eğitim geçmişlerinin olması öne çıkmaktadır. Rosenberg, Boyer, Sindelar ve Mısra (2007) ülke çapında bir veri tabanı oluşturarak alternatif programlarla ilgili bilgileri bir yere toplamışlardır. Bu anlama gelen 235 program belirlemişlerdir. Tüm bu programların öğretmen açığını kapatmak için geliştirilmiş programlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da programların sürelerinin çeşitlilik göstermekle beraber tam gün biçiminde bile olsa diğer programlardan kısa olduğunu göstermişlerdir. Alternatif programlar 35 farklı eyalet tarafından kullanılan bir yapı haline gelmiştir fakat alanyazında yeni özel eğitim programları ve yapısının ne olması gerektiği tartışılmaya devam etmektedir.

Geleneksel yaklaşımlar ve alternatif yaklaşımlar öğretmen yetiştirme programları hakkında başka soruların da oluşmasını sağlamıştır. Sindelar, Brownell ve Billingsley (2010) ve Brownell, Sindelar, Kiely ve Danielson (2010) çalışmalarında nereden nereye gitmeliyiz sorusunun yanıtını aramışlardır. Ülkede gerçekleşmekte olan politika değişiklikleri (örn: müdahaleye tepki modelinin kullanım yaygınlığının artması vb.), öğretmen tükenmişliği, alanı terketme gibi durumları da dikkate alan bir program geliştirilmesi gerektiği

vurgulanmaktadır. Yazarlar tarafından belirlenen bu noktalar ülkemiz içinde geçerli sorunlar olarak düşünülebilir.

Avrupa Birliği ülkelerinde ise durum biraz daha farklı seyretmektedir. Birlik ülkeleri ortak bir model geliştirmekten ziyade takip etmeleri gereken temel ilkeler ve öğretmenlerin karşılamaları gereken yeterlikleri tespit etmeyi tercih etmişlerdir. Öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını ve yeterlikleri karşılama konusunu temel aldıkları özel eğitim anlayışı ile paralel hale getirmişlerdir. Ülkelerde davranışsal yaklaşım veya bilişsel yaklaşım tercih edilebileceği gibi bilhassa eski doğu bloku ülkelerinde tıbbi yaklaşımlı uygulamalar da dikkat çekmektedir. Bazı ülkelerde doğrudan özel eğitim bölümü olmaması sonucu pedagoji bölümü mezunlarının bu görevi üstlendiği görülmektedir.

Ülkemizde de yükseköğretimde göze çarpan bazı değişiklikler gerçekleşmektedir. 1980 yılından sonra kurulan Yükseköğretim Kurulu tarafından onaylanan sabit öğretmen yetiştirme programlarının uygulandığı bir yükseköğretim yaklaşımı mevcuttur. Fakat bu durum AB üyeliği sürecinden farklı biçimde etkilenmektedir. AB'nin onayladığı ve üye ülkelerden ve aday ülkelerden uyum göstermelerini bekledikleri diğer bir konu Avrupa Yükseköğretim Çerçevesidir. Bu çerçeve yükseköğretim kurumlarının hedeflemeleri gereken yetişmiş insan tipinin de belirgin özelliklerini çıkarmaktadır. Bu çerçeve ile bağlantılı olarak ülkemizde de Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi de yayınlanmıştır.Artık, yükseköğretim programlarının yetişen öğrencilerinin hangi yeterlikler çerçevesinde yetişeceğinin altını çizmektedir.

Bunun dışında Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi de yayınlanmıştır. 2011 yılının son diliminde Bakanlık nezdinde yapılan girişim sonrasında bir grup akademisyenin de katılımıyla Ulusal Öğretmen Stratejisi adı verilen bir belge oluşturulmuştur. Bu belge öğretmenlik alanındaki sorunlar, durumlar ve değişmesi gerekenler üzerine öneriler oluşturmaktadır. Belirlenen ilk stratejik amaç "her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamak" olarak belirlenmiştir. Burada ki kritik kavram "nitelik" olmaktadır. Çünkü nitelik ele alınışı itibariyle kişinin kendisini tanımlayan özelliklere de işaret eder aynı zamanda. Bu amacın iki numaralı hedefi ise " hizmet öncesi öğretmenlik eğitimini iyileştirmek" şeklinde belirlenmiştir. Bu hedef için belirlenen alt hedefler arasında "hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını, öğretmen yeterlikleri temelinde iyileştirmek" biçiminde bir alt hedef mevcuttur. Bu durumda ilk ele alınması gereken konu yeterlikler kavramıdır.

Tüm bunlara ek olarak özel eğitim alanında yaşanmakta olan hızlı değişim yetiştirilmek istenen öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri de biçimlendirecektir. Aşağıdaki tabloda ülkemizde özel eğitim alanındaki temel bir değişime dikkat çekilmektedir.

Tablo 2.Yıllara Göre Özel Eğitim İstatistikleri (10. Kalkınma Planı, Özürlülere Sunulan Hizmetlerin Geliştirilmesi Çalışma Grubu Taslak Raporundan Alınmıştır)

Öğretim Yılı	**Okul Sayısı**	**Öğretmen Sayısı**	**Öğrenci Sayısı**			
			Özel Eğitim Okulları	**Özel Eğitim Sınıfları**	**Kaynaştırma**	**Toplam**
1999–2000	308	2.400	14.164	6.831	17.724	38.719
2000–2001	341	2.355	15.838	6.862	23.915	46.615
2001–2002	342	2.834	17.320	6.912	29.074	53.306
2002–2003	490	3.385	17.988	6.912	31.708	56.608
2003–2004	441	3.441	19.895	7.405	35.625	62.925

2004–2005	480	4.524	22.082	8.130	42.225	72.437
2005–2006	495	4.680	25.238	8.921	45.532	79.691
2006–2007	537	4.979	27.439	9.643	55.096	92.178
2007-2008	561	4.758	28.252	9.252	58.504	96.008
2008-2009	670	5.695	30.671	13.015	70.685	114.371
2009-2010	700	6.005	36.599	15.712	76.204	128.515
2010-2011	753	6.843	40.189	18.576	93.000	151.765

Yaklaşık 15 yıl önce özel eğitim öğrencileri ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitimleri sağlanan öğrencilerin artık daha yoğun biçimde kaynaştırmaya kaydırıldığı görülebilmektedir. Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin de oynamaları gereken rol hızla değişecektir. Doğrudan öğretmenlik görevleri azalmaya başlayan öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ile yoğun işbirliği içinde çalışması beklenen rehberlik görevi de yürütecek eğitim personeli haline gelmeleri beklenmektedir.

1.1. Problem durumu

Gerçekleşmekte olan değişimlerden dolayı özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme

yükseköğretim programının değişmesi gerekliliği ortaya çıkıyor gibi algılanabilir. Eğer bir değişiklik gerçekleşecekse, bu değişiklik gerçekleştirilirken ülke ihtiyaçlarını karşılayan yeni bir program oluşturulabilmesi için önerilecek yeni programın gerçek uygulama ile ilişkilendirilmesi önemli olacaktır. Bu nedenle, alanda hizmet vermekte olan özel eğitim öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşlerinin alınması yoluyla yeni yetişecek öğretmenlerin kendilerini hazırlayabilmeleri için en ihtiyaç duyacakları konuların tespiti amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Katılımcılar

Özel eğitim alanında hizmet vermekte olan 51 öğretmen çalışmanın katılımcıları olmuştur. Ülkemizde zihin engelliler sınıf öğretmeni yetiştiren 14 bölümden hepsi henüz mezun vermemiştir. Mezun vermiş olan bölümlerle temasa geçilerek elde edilen 216 e-posta adresine hazırlanmış olan görüşme formu gönderilmiştir. Listedeki öğretmenlere aynı zamanda isterlerse formu diğer öğretmenlerle de paylaşabilecekleri belirtilmiştir. Formlar gönderildikten sonra toplamda 51 öğretmenden dönüş gerçekleşmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 17 sinin Gazi Üniversitesi, 12 tanesinin AnkaraÜniversitesi, 6 tanesinin 19 Mayıs Üniversitesi, 5 er tanesinin Marmara Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversiteleri, 4 tanesini Anadolu üniversitesi ve 2 tanesini Necmettin Erbakan/Selçuk Üniversitesi mezunları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet yıllarının 2000-2012 yılları arasında olduğu, en fazla 2011 yılında mezun olanların (12) çalışmaya katıldığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 4 tanesinin yüksek lisans dererecesinin olduğu, 7 tanesinin halen bir yüksek lisans programına devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların son çalışmakta oldukları eğitim ortamlarında 16 katılımla iş okullarının ilk sırada olduğu, izleyen ortamların eğitim uygulama (14), özel sınıf (7) ve özel merkez(7), OÇEM (4) olduğu görülmüştr. Geriye kalan üç öğretmenin çalışma ortamı tam olarak anlaşılamamıştır. Görüşme formu

Görüşme formu 3 aşamada hazırlanmıştır. İlk aşamada çalışma amacı doğrultusunda hazırlanan sorular alanda görev yapmakta olan bir grup öğretmene gönderilmiştir. Görüşme formuna ek olarak soruları nasıl bulduklarına dair bir de değerlendirme formu gönderilmiştir. Dönen yanıtlar çerçevesinde araştırmacılar soruların hem dil yapısında uygunluğunu, cümlelerin hedefi karşılayıp karşılamadığını gelen yanıtları içerik analiziyle inceledikten sonra değerlendirmişlerdir. Çalışma ile ilgili ilişkisi öğretmenler tarafından kurulamamış olan bir soru tamamen iptal edilirken diğer sorular dil bakımından geliştirilmiştir.

Yeni geliştirilen soruların istenilen amacı karşılayıp karşılamadığını anlamak için alanda hizmet vermekte olan küçük bir grup öğretmene tekrar yönlendirilmiştir. Gelen yanıtlar incelendiğinde sorulara verilen yanıtlardan hedeflenen veriyi elde edebilecek sorular oluşturulduğu ortaya konmuştur.

En son olarak geliştirilen sorular araştırmacılar arasından gerçekleşen tartışmalarla bir kere daha elden geçirilmiştir. Görüşme formuna öğretmenlerle ilgili önemli demografik bilgileri de toplamak üzere kısa bir parça eklenerek görüşme formları alana dağıtılmıştır.

Araştırmacılar aşağıdaki soruları özel eğitim öğretmenlerine yöneltmeye karar vermişlerdir:

1- Öğretmen olarak mesleğinizi gerçekleştirirken en çok nelerde zorlanıyorsunuz?

2- Mesleğinizi gerçekleştirirken en az sorun yaşadığınız konular nelerdir?

3- Lisans eğitiminde aldığınız dersleri en çok faydalandığınızdan en az faydalandığınıza doğru sıralar mısınız?

4- Lisans eğitiminizi düşündüğünüzde ‘şu konuda/içerikte bir ders olsaydı iyi olurdu’ dediğiniz bir ders/konu var mı?

5- Özel eğitim bölümünde lisans ders programları değişiyor olsa, programlara sizce nelerin eklenmesi yararlı olur?

6- Sizce özel eğitim alanında öncelikli olarak hangi konularda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi gerekir?

2.2. Veri Analizi

Alana gönderilen formlar öğretmenler tarafından doldurulup geriye gönderildikten sonra araştırmacılar tarafından incelenmeye ve ardından da analizine başlanmıştır. Her soru içerik analizi ile analiz edilirken elde edilen kodların görülme sıklığı ile öğretmenlerin yaptıkları önerilerin sınıflandırılması ve sıklıklarının da tespitinin yapılması gerçekleştirilmiştir.

2.3 Kodlayıcılar arası güvenirlik

Her soru için ayrı ayrı kodlayıcılar arası güvenirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmacılar sorular için bir araya gelerek öne çıkan kodları belirlemişlerdir. Ardından bu kodların tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar dahilinde araştırmacılar öğretmenlerden gelen yanıtları analize başlamışlardır. Her kodlayıcı birbirleri arasında toplam verinin % 25 ine denk gelen miktarda yanıtı ortak olarak değerlendirmişlerdir.

3. BULGULAR

Kodlayıcılar arası güvenirlik

Kodlayıcılar arası güvenirlik için öncelikle araştırmacılar sorulara verilen yanıtların her birinin birer birer ele alarak okumuşlar ve notlar oluşturmuşlardır. Ardından benzerlikler göstermekte olan yanıtları bir başlık altına toplayarak tanımlamışlardır. Ardından verilen başlık bu grup için kod olarak kabul edilmiştir. Ardından araştırmacılar her soru için gerçek analizi tamamlamışlardır. Her öğretmenden gelen yanıtlar kodlara göre düzenlenmiş ve kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Uyum %96-100 aralığında seyretmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen ilk soruda öğretmenlerin zorlanmakta oldukları konular incelenmeye çalışılmıştır. Bu soru için araştırmacılar aile ile ilişkiler, alan dışı etki, öğrenciler, materyal, fiziki koşullar, bürokrasi, sınıf içi öğretmenlik becerileri ve mesleki saygınlık anlamına gelen 8 kod tespit etmişlerdir. Bunlar arasında en sık olarak belirtilen sorun sınıf içi öğretmenlik becerileri olmuştur. Öğretmenler sınıf yönetimi, davranış değiştirme, öğretim yapma ile ilgili sorunlarını ya da yetersiz kalışlarını belirtmişlerdir. İzleyen madde ise ailelerle ilişki olmuştur. Öğretmenler ailelere ulaşmakta zorluk çektiklerini, onlarla işbirliği içinde öğrenciyi daha ileriye götürecek çalışmaları yapamadıklarını ve aileler tarafından desteklenmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler temelli sorunlar da izleyen madde olmuştur. Öğretmenler ilgili eğitim almadıkları engel türlerini ya da çok özürlüler ya da ağır derecede yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışma konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Materyal konusu ise öğretmenlerin eğitimde kullanmak üzere materyal eksiklikleri veya bunlara ulaşmadaki zorluklarını belirttikleri maddedir. İzleyen iki madde birbirine yakın gibi görünmekle beraber örtüşmemektedir. Alan dışı etkiler olarak öğretmenler özel eğitim alanından olmayan yönetici ve teftiş personelinin neden olduğu zorluklardan bahsederken bürokrasi olarak gruplanan yanıtlarda evrak işleri ya da kendileri için önemli yasa ve yönetmelikleri iyi bilmemekten kaynaklanan sorunlara vurgu yapmaktadırlar. Okul ortamlarının yetersizliği ve mesleki saygınlıklarının çok düşük olduğuna dair düşüncelerin yaşadıkları önemli zorluklar olarak belirtildiği görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin zorlandıkları konular

Madde	Sıklık
Sınıf içi öğretmenlik davranışları	24
Aile ile ilişkiler	18
Öğrenciler	16
Materyal	15
Alan dışı etkiler	14
Bürokrasi	12
Mesleki Saygınlık	7
Fiziksel Ortamlar	4

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru ise mesleklerini gerçekleştirirken sorun yaşamadıklarına inandıkları konuların belirlenmesi amacını gütmüştür. Bu soruya verilen yanıtlar için araştırmacılar öğrenci ile iletişim, sınıf içi öğretmenlik becerileri, veli işbirliği, Bireyselleştirilmiş eğitim planı ve benzeri planlamaları yapma, materyal hazırlama ve değerlendirme konularını öne çıkarmışlardır. Bir önceki soruda öğretmenler en zorlandıkları konular arasında sınıf içi öğretmenlik davranışları olarak belirtmişken yine aynı konu ilk sırada en az sorun yaşadıkları konu olarak ortaya çıkmıştır. Yirmi öğretmenin hem zorlandığı hem de sorun yaşamadığı konu olarak

öğretim ve sınıf yönetimi konularına vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Öğrencilerle ilişki ise geliştirilen olumlu ilişkiye vurgu yapan cevaplardır. Bireyselleştirilmiş eğitim planı ve benzeri planlamalarda sorun yaşamama öğretmenlerin belirttiği diğer bir konu olmuştur. Aile işbirliği konusunda öğretmenlerin oldukça düşük bir miktarı sorun yaşamadığını belirtirken son iki sırayı materyal bulma veya üretme ve değerlendirme yapma konusunda en az sorun yaşadıklarını belirten öğretmenler olmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin en az sorun yaşadıklarını belirttikleri konular

Madde	Sıklık
Sınıf içi öğretmenlik davranışları	32
Öğrenci ile iletişim	16
BEP/Planlama yapma	10
Veli işbirliği	8
Materyal hazırlama/üretme	6
Değerlendirme	6

İzleyen soru öğretmenleri aldıkları lisans eğitiminde tamamladıkları derslerden hangilerinden en çok ve az faydalandıklarını düşündükleri dersleri ve nedenlerini incelemeyi hedeflemiştir. İlk ele alışta öğretmenlerin yaptıkları listenin sorulan sorunun özelliğine bağlı kullanma yoğunluğuna göre sıraladıkları varsayılmıştır. Bu şekilde ele alınca iki farklı sonuç elde edilmektedir. İlk sonuç en çık faydalanılan dersler ve bu listenin başına en fazla yerleştirilen dersler.

Öğretmenlerin en fazla faydalandıkları dersler tespit edilirken vurgu yaptıkları dersler çok yaygın bir yelpaze biçiminde görünmektedir. Bölümlerde verilen tüm alan dersleri ve seçmeli dersler bunun bir parçası haline gelmiştir. Öğretmenler en faydalandıkları dersleri sıralarken kavram ve beceri öğretimi, BEP, davranış değiştirme, uygulamalı davranış analizi (UDA), sınıf yönetimi, zihin engellilere okuma yazma öğretimi zihin engellilere matematik öğretimi ve aile eğitimi derslerini öne çıkarmışlardır. UDA, davranış değiştirme, sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi dersleri benzer içeriklere dayandıkları değerlendirilirse en büyük grubu oluşturmaktadırlar.

Tablo 4. Öğretmenlerin en faydalandıkları lisans dersleri listesi

Ders İsmi	Sıklık
Kavram ve Beceri Öğretimi	27
BEP	24
Davranış değiştirme	20
Sınıf yönetimi	16
UDA	16
ZE. Okuma yazma öğretimi	15
ZE. Matematik öğretimi	10
Aile Eğitimi	10

Öğretmenlerin dersleri “en faydalandıkları” listesine koyarken uygulama temelli düşündükleri, mevcut ortamlarındaki işlerini yürütürken kullandıkları bilgi ve becerileri öğrendikleri dersleri belirttikleri tespit edilmiştir. O nedenle araştırmacılar sadece 1 kod tespit etmişlerdir.

En çok faydalanılan dersler listesini başına en fazla yerleştirilen derslerin listesi ise şu şekilde gerçekleşmiştir; UDA, davranış değiştirme, BEP ve kavram ve beceri öğretimi dersleri. İlk sıraya yerleştirilen 10 farklı ders daha belirtilmiştir fakat içlerinden birisi sadece 2, diğerleri ise 1 er kere belirtildikleri için tabloya yerleştirilmemiştir.

Tablo 5. En fazla faydalanılan dersler ilk sırada listelenme miktarı

Ders Adı	Sıklık
UDA	10
Davranış değiştirme	10
BEP	10
Kavram ve beceri öğretimi	9

Öğretmenlerin en az faydalandıklarını düşündükleri dersler de iki biçimde ele alınmıştır. En sık olarak adı verilen dersler ve listenin başına yerleştirilen dersler olarak iki biçimde incelenmiştir. En az faydalanılan dersler listesi 46 farklı dersten oluşmaktadır. Bu listede zihin engellilere okuma yazma öğretimi, zihin engellilere fen bilgisi eğitimi, zihin engellilere müzik öğretimi, dil gelişimi ve iletişim, zihin engellilere hayat bilgisi öğretimi ve materyal geliştirme dersleri ön sıraları çekmektedir.

Tablo 6. En az faydalanılan dersler listesi

Ders Adı	Sıklık
Zihin engellilere okuma yazma öğretimi	20
Zihin engellilere fen bilgisi eğitimi	16
Zihin engellilere müzik öğretimi	9
Dil gelişimi ve iletişim	8
Zzihin engellilere hayat bilgisi öğretimi	8
Materyal geliştirme	8

Adı geçen derslerin neden en az faydalanılan dersler olduğu sorusuna ise öğretmenlerin verdikleri yanıtlar 5 farklı başlık altında toplanabilmektedirler. Öğretmenler kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını çünkü ya o düzeyde öğrenci ile karşılaşmadıklarını ya da çalıştıkları okul türünde o bilgilere ihtiyaç duymadıklarını belirtirken diğer bir neden olarak dersi öğreten öğretim elemanının kullandığı yöntemlerin öğrenmelerini olumsuz etkilediğini o nedenle ilgili bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir grup ise aldıkları dersin içeriğinin gerçeğe uygun olmadığını belirtmilerdir. Diğer bir grup ise aldıkları derste verilen bilgilerin yetersiz olduğunu bildirirken son grup olarak dış nedenlere yapılan vurgu olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. En az faydalanma nedenleri

Kod	Sıklık
Öğretim/öğretim elemanın öğretim yöntemleri	48
Öğretim/ içeriğinin gerçeğe uygun olmaması	15
İhtiyaç duyulmaması	13
Yetersiz bilgi	4
Dış nedenler	2

Eğer listenin başında hangi derslerin olduğu incelenecek olursa zihin engellilere okuma yazma öğretimi, dil gelişimi ve iletişim, zihin engellilere fen bilgisi öğretimi, kavram ve beceri öğretimi ve zihin engellilere müzik öğretimi derslerinin geldiği görülecektir.

Tablo 7. En az faydalanılan dersler ilk sırada listelenme miktarı

Ders	Miktar
Zihin engellilere okuma yazma öğretimi	7
Dil gelişimi ve iletişim	5
Zihin engellilere fen bilgisi öğretimi	4
Kavram ve beceri öğretimi	3
Zihin engellilere müzik öğretimi	3

Öğretmenlerin hangi içerik veya konuda lisans eğitimlerinde derslerinin olmasını isteyebilecekleri incelendiğinde 5 konu öne çıkmaktadır fakat toplamda 28 farklı konu bildirilmiştir. Bu konuların bazıları mevcut programda içerilmektedir fakat öğretmenler yine de belirtmeyi uygun görmüşlerdir. En sık olarak istenilen başlıklar otizm, dil, iletişim ve konuşma becerilerinin öğretimi, cinsel eğitim, işaret dili ve bağımsız hareket olduğu tespit edilmiştir. Diğer konular sadece bir ya da iki kere belirtilmişlerdir. Her ne kadar hedef grup zihin engelliler anabilim dalından mezun olan öğretmenler olsalar da diğer yetersizlik gruplarına dönük ihtiyaçlarını da belirtmişlerdir.

Tablo 8. Lisans programında görülmek istenen içerik/konular

Konu/İçerik	Sıklık
Otizm	19
Dil, konuşma ve iletişim	12
Cinsel eğitim	6
İşaret dili	5
Bağımsız hareket	4

İzleyen soruda öğretmenlerin mevcut programda değişikliklerin nasıl olmasını uygun gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler ders eklenmesi, ders zenginleştirilmesi ve uygulamanın arttırılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 9. Mevcut programda değişiklikler üzerine önerilerin sınıflandırılması

Kod	Sıklık
Ders eklenmesi	38
Ders zenginleştirmeleri	14
Uygulamanın arttırılması	14

Son soruda ise öğretmenlerin ihtiyaçları ya da önerilerinin bir bakıma teyit edilmesi anlamına gelebilecek biçimde öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularının tespit edilmesini hedeflemiştir. Öğretmenlerin yanıtları 6 konuda belli bir sıklık ortaya toplamda 25 konuda öneride bulundukları tespit edilmiştir. Davranış ve sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, cinsel eğitim, aile eğitimi, Bep ve değerlendirme ve otizm konuları öne çıkmaktadır.

Tablo 10. Talep edilen hizmet içi eğitim konuları

Konu	Sıklık
Davranış ve sınıf yönetimi	31
Öğretim yöntemleri	29
Cinsel eğitim	12
Aile eğitimi	12
Bep ve değerlendirme	6
Otizm	5

Tartışma

Özel eğitim bölümlerinde öğretmen yetiştirme programı değişikliği söz konusu olduğunda yapılacak değişiklikler önemli bir paydaş olan öğretmenlerin görüşlerinin de alınmasını amaçlayan bu çalışma öğretmenlere altı soru yöneltmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar dağınık gibi algılanabilecek bir görüntü ortaya koymuşsa da önemli sonuçlara götürebilecek bulgular elde edilmiştir. Fakat bu çalışmanın sınırlılıklarının farkında olunarak tartışma kısmını ele alınması okuyucu açısından faydalı olacaktır. Öncelikle yanıt alınabilen öğretmen oranı formun gönderildiği toplam gruba bakılırsa uygun görünmektedir ancak bu sayının bu görüşmelerden elde edilebilecek anketlerle daha da genişletilmesi uygun olacaktır. Ayrıca, eldeki yanıtların alandaki öğretmenlerin özelliklerini ne kadar yansıttığı sorusu da diğer bir sınırlılık olarak ele alınabilecektir. Son olarak genel anlamda özel eğitim değil sadece zihin engellilerin eğitim anabilim dallarından mezun öğretmenlere odaklanması da diğer bir sınırlılık olarak değerlendirilebilecektir.

Öğretmenlere yöneltilen sorularda hem sorunları hem sorun yaşamadıkları konular hem de lisans programında aldıkları dersler hem de şu an için duyulan ihtiyaçların tespit edilmesi gibi bir amaç güdülmüştür. Elde edilen bulgular sorular arasında bazı ilişkilere işaret etmiştir ama aynı zamanda önceden tahmin edilmesi zor bazı noktalara da dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin en zorlandıkları konular arasında saydıkları sınıf içi öğretmenlik davranışları diyebileceğimiz öğretim yapma, problem davranışlarla başetme gibi konular aynı zamanda en az sorun yaşanılan konular arasında da ilk sırayı almaktadır. Veri daha detaylı biçimde incelendiğinde 20 öğretmenin öğretmenlik davranışı diyebileceğimiz konularda hem sorun yaşadıklarını hem de yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kavram öğretimi ile ilgili sorunları olmadığına vurgu yaparken davranış problemleri ile ilgili sorunlarını öne çıkarmış ya da tam tersini ifade etmişlerdir.. Bu durumda öğretmenin öğretim yapmak ile davranış problemleri ile başetme konularını birbiriyle ne kadar ilişkilendirdiği konusu ilk düşünülebilecek konulardan biri olarak görünmektedir. Böyle bir durumda problem davranışlarıyla başetmekte zorluk çeken bir öğretmenin eğitim ortamını ne kadar öğrenme ortamına dönüştürebildiği başlı başına bir soru olarak ortaya çıkacaktır. Öğretmenlerin bu iki konu arasındaki ilişkiyi böylesine birbirlerinden bağımsız gibi almaları hem onların yeterlikleri hem de öğretmenlik konusunu nasıl ele aldıkları ile endişelendirici bir görüntüye neden olmaktadır. Üçüncü soruda bahsi geçen öğretim dersleri ve davranışlarla ilgili dersler bir araya toplanacak olursa tablo 4'te sadece 4 madde kalır. Öğretim ile ilgili 52 ve davranış problemleriyle ilgili 52 tane olmak üzere, öğretmenlerin en çok faydalandıkları dersler listesini bu konularla doldurdukları görülmektedir. Eğer ki en faydalandıkları derslerle ilgili konularda bu kadar büyük sorun yaşıyorlarsa başka bir noktada daha sorun olması gerektiği tahmin edilebilecektir. Bu görüşü 6. soruda hizmet içi eğitim için öneriler arasında 50 tane cevabın öğretim yöntemleri ve davranış problemleri üzerine görüş

bildirmeleri ile de birleştirmek olası görünmektedir. Özetlemek gerekirse öğretmenler öğretim ve davranış problemleri ile baş etme gibi konularda zorluk çektiklerini, kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu ortaya koyarken aynı zamanda lisans programında gördükleri derslerden hangilerinen en fazla faydalandıklarını düşündüklerinde de yine aynı konularla ilgili yanıtlar vermişlerdir. Bu nasıl tezat olarak ortaya çıkabilir? Bu soruya verilebilecek yanıt belki de 3. sorunun en az faydalanılan dersler ve nedenleri kısmından analiz edilebilir. En az faydalanılan dersler listesinde en çok bahsi geçen derslerin tamamı öğretim dersleridir. Öğretmenlerin yanıtlarında 48 tanesinin lisans programında derslerin öğretim elemanları tarafından sunuluşundan kaynaklanan sorunlara işaret edilirken 15 tanesinde içeriğin gerçek uygulamayla ilişkisizliği ve 4 tanesini de yetersiz bilgi olarak gelmesi yaşanmakta olan sorunun kökünün yükseköğretime dayandığına işaret etmektedir. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta sorunun programın kendisinden değil, derslerin sunuluşu ya da içerikleri ile ilgili sorunlar olduğunun ortaya konulmasıdır. Özel eğitim alanı göreceli olarak yeni bir alan olsa da belli üniversitelerde bu bölümün geçmişi 25 yıla dayanmaktadır. Katılan öğretmenlerin bazılarının mezun oldukları bölümlerin eleman sıkıntısı çektiği bugün ortada olan bir sorundur fakat bu cevapların hem tecrübeli bölümlerden hem de diğer bölümlerin mezunları tarafından aktarılması, bölümlerin programları yürütüşleriyle ilgili bazı sorunlara işaret edebileceği varsayılabilir. Değişmekte olan yapılar, anlayışlar veya sistemler nedeniyle özel eğitim programlarında bir gözden geçirme gerekliliği öne çıkmaya başlamıştır fakat programlar değişecekse bile programların nasıl sunulduğunun da elden geçmesi gerektiği gibi bir sonuç çıkmaktadır.

Elden edilen veriler farklı açılardan ele alınabilecek kadar zengindir. Öğretmenlerin en zorlandıkları konular temelde iki ana gruptan oluşmaktadır. Bunların ilki yukarıda da belirtildiği gibi yükseköğretim ile ilişki olan kısımdır. Fakat ortaya çıkan ikinci grup ise öğretmenlerin gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlar üzerinedir. Tablo 1 incelendiğinde materyal, alan dışı etkiler, bürokrasi, mesleki saygınlık ve fiziksel ortamlar olarak belirtilmiş maddeler oldukları görülmektedir. Burada sorulması gereken iki soru ortaya çıkmaktadır. İlk soru öğretmenlerin bu konularla ilişkisi ya da bu konularla ilgili yapabilecekleri şeyler var mıdır? Diğer bir soru ise yükseköğretim programı bunlar için birşey yapabilir mi? İlk sorunun cevabını araştırmacılar evet olarak yanıtlamışlardır. Diğer ülkelerdeki mevcut programlar ve ülkelerin kendileri için geliştirdikleri yeterlikler öğretmenlerin sadece sınıf içerisinde kalan bireyler olmasını kabul etmemektedir. Ülkemizdeki özel eğitim öğretmen yeterlikleri de benzer bir durum ortaya koymaktadır aslında. Eğer öğretmenlerin tipik öğretmenlik rolleri dışında oynamaları gereken roller varsa ikinci sorunun yanıtı da evet olarak verilebilecektir. Öğretmen yetiştirme programlarının yapabilen öğretmenler yetiştirme konusuna daha fazla eğilmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. İşbirliği yapan, organize edebilen, okul çevresindeki toplumla destekleyici ilişkiler kurabilen öğretmenler yetişmesi gerektiğinin bir işareti olarak ele alınabilir.

Yükseköğretime dönük olarak öğretmenlerin dikkat çektiği diğer bir konu mevcut programlarda yapılabileceklerle ilgili soruya verdikleri ders ekleme, ders zenginleştirme ve uygulamanın artması maddesidir. Öğretmenler aslında en az faydalandıkları derslerle ilgili nedenleriyle buradaki yanıtlarını benzer biçimde sergilemişlerdir. Ek olarak uygulama konusuna yapılan vurguda önelidir. Çeşitli ülkeler mevcut programlarında uygulama miktarını arttırmaya başlamışlardır. Hatta ABD'de alternatif özel eğitim öğretm yetiştirme programları diye anılan programlarda uygulama 1 veya 2. sınıftan başlamaktadır. Hatta bazı programların doğrudan ilk günden itibaren uygulama ortamından beslendiği şekilde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu yanıtlar doğrultusunda özel eğitimde öğretmen yetiştirme programında değişiklikler gerçekleşecekse, destekleyici

derslerin açılması, belki seçmeli derslerin sayısının artması, içeriklerin geliştirilmesi ve önemli bir nokta olarak yükseköğretimde yapılanın uygulama ile birleştirilmesi gerekliliği daha çok ortaya çıkmaktadır.

Özel eğitim öğretmen yetiştirme programında değişikliklerle gerçekleşecekse öğretmenlerin görüşleri hakkında veri toplamayı hedefleyen bu çalışma belli açılardan önemli konulara vurgu yapmayı başarmış görünmektedir.

KAYNAKÇA

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. Exceptional Children, 76, 357-377.

Cobb, H., B., Elliott, R., N., Powers, A., R., & Voltz, D. (1989). Generic versus categorical special education teacher preparation, *Teacher Education and Special Education*, 12, (1-2), 19-26.

Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. ve Mastropieri M. A.(2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children*. 71, 217-229.

Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2005). The proliferation of alternative routes to certification in special education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education, 39,* 117–127.

Rosenberg, M. S., Boyer, K. L., Sindelar, P. T., & Misra, S. (2007). Alternative route programs to certification in special education: What we know about program design, instructional delivery, and participant characteristics. Exceptional Children, 73, 224-241.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. Teacher Education and Special Education, 33, 8-24.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm adresinden temin edilmiştir.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE İLİŞKİN MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION LEVELS REGARDING TEACHING PROFESSION AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Doç. Dr. Ali Rıza ERDEM
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi E-mail: arerdem@gmail.com
Doktora öğrencisi Emine GÖZEL
Avrasya Üniversitesi E-mail: g.emine27@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi, lise türü değişkenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi ile problem çözme becerilerini ne derece yordadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından sınıf öğretmeni adayları oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme 409 sınıf öğretmeni adayı alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde "SPSS For Windows (Statistical Packages for Social Sciences)" paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilen " Problem Çözme Envanteri" ile Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri" ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama sonucunda problem çözme envanteri ile elde edilen Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı r= 0.87; sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı r= 0.83 bulunmuştur. Katılımcılara ait veriler ölçek aracılığı ile toplanmış ve sonuçlar Pearson korelasyon ve çoklu regrasyon hesaplama tekniği ile analiz edilerek yorumlanmıştır. Bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Yine aynı değişkenin sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öte yandan, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Sınıf öğretmeni adayı, öğretmenlik mesleği, motivasyon, problem çözme becerisi, ilişki.

ABSTRACT

The aim of this study is to underline the relationship between motivation levels regarding teaching profession and problem solving skills of prospective primary school teachers and to clarify whether these relationships predict or not based on their sex, type of education, grade and the type high school they have graduated from. The population of the study is made up of 1st,2nd, 3rd and 4th year prospective primary school teachers at Pamukkale University. As it is impossible to obtain the whole body of the population, the prospective primary school teachers were chosen as the rated-group method. In sampling, 409 prospective primary school teachers were included. In the analysis of the data, "SPSS for Windows (Statistical Packages for Social Sciences)"package program was used. The data of the study were obtained through Problem Solving Inventory (Heppner ve Peterson (1982) which had been adapted to Turkish language by Sahin, Sahin and Heppner (1993) and the scale of "Motivation levels of prospective teachers regarding teaching profession", which was developed by Acat and Yenilmez (2004). The Cronbach's Alpha reliability coefficient which was obtained at the end of the process was found as Problem Solving Inventory 0.87; motivation levels regarding teaching profession of

prospective primary school teachers r=0.83. In the evaluation of quantitative data, Pearson correlation and multiple regressions analyses were used. The following results have been reached according to the findings: Sex is a significant and meaningful predictor of motivation levels of prospective primary school teachers concerning teaching profession. Similarly sex is a significant and meaningful predictor of problem solving skills of prospective primary school teachers. Additionally, the results showed that there was meaningful relationship between motivation levels regarding teaching profession and problem solving skills of prospective primary school teachers.

Key Words: Prospective primary school teachers, teaching profession, motivation, problem solving skills, relationship.

1. GİRİŞ

Eğitimin en önemli amacı bireylere karşılayacağı sorunları çözmede ve toplumun değerlerine uyum sağlamada temel yeterlilikleri kazandırmak; topluma ve ülkeye faydalı, üretken ve bilimsel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Bu nitelikteki bireylerin yetiştirilmesinde en büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Yıldırım, 2006). Ancak öğretmenlerin bu misyonlarını yerine getirirken eğitim-öğretim hizmetini sunmaya hazır olmaları ve yüksek düzeyde moralli olmaları gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005). İnsanlar yaptıkları işi severler, motive olurlarsa işlerinde daha fazla verimli olurlar. Eğitimde motivasyon her zaman önemli kavram olarak yerini almıştır (Turhan ve Ağaoğlu, 2009). Öğretmen adaylarının problemlerle başa çıkabilmesi için öncelikle yüksek düzeyde bir motivasyona sahip olması gerekmektedir. Böylelikle motivasyonu yüksek öğretmen adayı karşılaştığı problemin nedenini daha iyi kavrayacak ve buna uygun stratejiler geliştirecektir. Bu nedenle bunların öğretmen adaylarında gelişmiş olması önemlidir.

İngilizce ve Fransızca "motive" kelimesinden türetilen motive teriminin Türkçe karşılığı olan güdü, bir insanı belirli bir amaç için harekete geçiren güç demektir. Güdüleme ise bir veya birden çok insanı, belirli bir yöne (veya amaca) doğru devamlı şekilde harekete geçirmek için yapılan çabaların toplamıdır (Eren, 1979: 252). Motivasyon, kişinin davranışlarıyla ilgili bir kavramdır. Güdülemek, teşvik etmek, etki altına almak, harekete geçirmek gibi anlamlara sahip olan motivasyon; insanların, çeşitli gereksinimlerini karşılamaları için doyum sağlayacak ya da amaca götürecek davranışlarda bulunma süreci (Yıldırım, 2006) olarak da tanımlanmaktadır. Öğrenme sürecinin en temel faktörü öğrencinin, konuya ilgi duyması ve onu öğrenmek istemesidir. Öğretim etkinlikleri hedeflerine ancak bu durumda ulaşabilir. Öğretimin öğrenciyi öğrenmeye istekli tutabilmesi ise motivasyon kavramı ile yakından ilgilidir (Arıkıl ve Yorgancı, 2012). Kaynağı, etki alanı ve etki derecesi konusunda çeşitli tartışmalar yürütülürken, motivasyonun öğrenmede önemli bir yere sahip olduğu, ortak kabul gören bir görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Yine öğrenme sürecindeki bazı sorunların kaynağının burada yattığı, başarı ve başarısızlıkların önemli bir oranının motivasyonla açıklanabileceği, genel kabul görmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004: 128). Motivasyon kavramını bilmek, sağlıklı ilişkiler kurmak ve uyumlu yaşamak açısından oldukça yararlıdır. Tüm davranışlar nedenseldir ve bu nedenleri anlamaya çalışmak, bunlar üzerinde yoğunlaşmak çeşitli durumlarda ortaya çıkabilecek problemleri tahmin etme, engelleme ya da çözmede yardımcıdır (Yıldırım, 2007: 2). Bu durum motivasyonla problem çözme becerilerinin birbiriyle ilişkisini açıkça ortaya koymaktadır.

Problem Latince bir kavramdır. Problema sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük Proballo - öne çıkan engel - sözcüğünden türetilmiştir. Arapça'da ise mesele olarak kullanılmıştır (Güçlü, 2003). Oğuzkan (1989) problem çözmeyi, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bilişsel ve psikolojik boyutları olan bir dizi çabayı içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır (akt. Saygılı, 2000: 5). Gerek günlük yaşantılardan, gerekse yaşam dönemlerinden kaynaklanan tüm sorunlar, insanların yaşamlarını etkin bir şekilde sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Polat, 2008: 1). Problem çözme becerisi, bireyin birey olma ve çevresiyle baş etme sürecinde en belirleyici rollerinden birisidir. Bu bağlamda, insanlığın gelişimi ve refahı da bu üstün yeteneğin geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü insanoğlu çevresiyle ve sorunlarıyla kendi gücüyle, kendi problem çözme gücü çerçevesinde baş etmek zorundadır. Bunun oluşmasında da kişinin problemleriyle etkili bir biçimde baş etme konusundaki kendini değerlendirmesi son derece önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, problem çözmede olumlu benlik algısına sahip olan kişiler, gerçek problem çözme becerisinde de çok daha başarılı olabilecektir (Güçlü, 2003). Bireyin, problem çözme konusundaki bilgi ve becerisi ancak etkili problem çözmeyi hedef alacak bir eğitimle kazandırılıp, artırılabilir (Polat, 2008: 2). Özellikle öğretmen adaylarının karşılaştıkları problemleri tanımlamalarının, problemle ilgili araştırma yapmalarının, elde ettikleri bilgileri problemin çözümünde kullanarak problemi çözüme ulaştırabilmelerinin bir başka deyişle problem çözme becerilerini kazanmış olmalarının, onların meslek hayatları süresince yetiştirecekleri öğrencilerin problem çözme becerilerini kazanmalarında etkili olacağı düşünülmektedir (İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011: 169).

Öğretmen adaylarının motivasyonu ve problem çözme becerileriyle ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Kocabaş ve Karaköse (2005) "Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği)"; Yavuz ve Karadeniz (2009) "Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi"; Yıldırım (2006) "Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler" adlı araştırmalar yapmışlardır. Arlı, Altunay ve Yalçınkaya (2011) "Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişki"yi; Genç ve Kalafat (2007) "Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi"; yine Genç ve Kalafat (2010) "Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri"; Kocabaş, Selçinoğlu ve Susar Kırmızı (2006) "Sınıf öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin programa yönelik tutumlarına ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması" çalışmasını; Saracaloğlu, Yenice ve Karasaloğlu (2009) "Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki" adlı çalışmayı; Saygılı (2000) "problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi"ni; Zeytun (2010) "Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı araştırmalar yapmışlardır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine ayrı ayrı pek çok araştırma yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ve problem çözme becerileri araştırmasının ortaya koyacağı bulguların alana katkı getireceği düşünülmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (1) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyini (a) cinsiyet, (b) öğrenim türü, (c) sınıf düzeyi ve (d) lise türü değişkenleri ne derece yordamaktadır? (2) Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini cinsiyet, (b) öğrenim türü, (c) sınıf düzeyi ve (d) lise

türü değişkenleri ne derece yordamaktadır? (3) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çöme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması ile ilgili veriler öğretmen yeterliliklerinin açıklanmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı; cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyini ve problem çözme becerilerini yordama derecesini ortaya koymak; aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2007: 77–79).

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2011–2012 eğitim öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından sınıf öğretmeni adayları oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme 409 sınıf öğretmeni adayı alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet, öğrenim türü ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	286	69,9
	Erkek	123	30,1
Öğrenim türü	Normal öğretim	207	50,6
	İkinci öğretim	202	49,4
Sınıf düzeyi	1. sınıf	108	26,4
	2. sınıf	103	25,2
	3. sınıf	97	23,7
	4. sınıf	101	24,7
Lise türü	Genel lise	162	39,6
	Anadolu Lisesi	190	46,5
	Anadolu öğretmen lisesi	29	7,1
	Süper lise	19	4,6

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde 286 katılımcının (% 69,9) kız öğrencilerden oluştuğu, 207 katılımcının (% 50,6) normal öğretim, 108 katılımcının (% 26,4) birinci sınıf olduğu ve 190 katılımcının (% 46,5) Anadolu Lisesi mezunu olduğu görülmektedir.

2.2. Veri toplama aracı ve güvenirliği

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri (Acat ve Yenilmez, 2004), Problem Çözme Envanteri (Şahin ve diğ., 1993) ile 4 sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ölçeği: Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerini cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerine göre belirlemek için Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri" ölçeği temel alınmıştır. Ölçek 23 maddeden ve likert türünde 5 seçenekten oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından, her maddenin karşısında bulunan "5= Tamamen katılıyorum", "4= Katılıyorum", "3= Kararsızım", "2= Katılmıyorum" ve "1= Tamamen katılmıyorum" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Katılma derecesi aralıkları (n–1: n) formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 5 arasındaki aralık genişliği 0.80 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; 1.00–1.80 "Tamamen katılmıyorum", 1.81–2.60 "Katılmıyorum", 2.61–3.40 "Kararsızım" ve 3.41–4.20 "Katılıyorum" 4.21–5.00 "Tamamen katılıyorum" olarak yorumlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan ise 115'tir. Yüksek puanlar sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerinin iyi olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra ölçekte 18 olumlu, 5 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler değerlendirme aşamasında ters çevrilmiş ve kodlanmıştır. Acat ve Yenilmez (2004) tarafından oluşturulan "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri" ölçeğinin Cronbach Alpha değeri; 0.92 olarak bulunmuştur (Acat ve Yenilmez, 2004: 129). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha değeri, 0.83 olarak bulunmuştur.

Problem Çözme Envanteri: Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre belirlemek için Heppner ve Peterson (1982) tarafından geliştirilen Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye çevrilen "Problem Çözme Envanteri" ölçeği temel alınmıştır (Zeytun, 2010: 45). Ölçek 35 maddeden ve likert türünde 6 seçenekten oluşmaktadır. Öğretmen adaylarından, her maddenin karşısında bulunan "6= Her zaman böyle davranırım", "5= Çoğunlukla böyle davranırım", "4= Sık sık böyle davranırım", "3= Arada sırada böyle davranırım", "2= Ender olarak böyle davranırım" ve "1= Hiçbir zaman böyle davranmam" seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir. Katılma derecesi aralıkları (n–1: n) formülü kullanılarak bulunmuştur. Hesaplama sonucu 1 ile 6 arasındaki aralık genişliği 0.83 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan olumlu maddelerin katılma düzeyleri için sınırlar; 1.00 – 1.82 "Hiçbir zaman böyle davranmam", 1.83 – 2.66 "Ender olarak böyle davranırım", 2.67 – 3.50 "Arada sırada böyle davranırım", 3.51 – 4.34 "Sık sık böyle davranırım", 4.35 – 5.18 "Çoğunlukla böyle davranırım" ve 5.19 – 6.00 "Her zaman böyle davranırım" şeklinde yorumlanmıştır. Toplamda 20 olumlu, 15 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler değerlendirme aşamasında ters çevrilmiştir. Orijinal çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.87 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma sorusuna cevap vermek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacıyla değişkenler üzerinde tek örneklem Kolmogorov-Simirnov testi kullanılmıştır. Elde edilen K-S(z) analizi sonucuna göre "Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri" ölçeği değişkeninin [K-S(z)= 0.974; p: 0.299] ve problem çözme envanteri değişkeninin [K-S(z) = 1,220; p: 0,102] normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle elde edilen verileri çözümlemede çoklu regrasyon hesaplama ve Pearson korelasyon katsayısı tekniği kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1 Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenleri birlikte sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını bulmak için çoklu regrasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2 gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyini yordamadaki önemlilik değerleri (Çoklu regrasyon analizi)

Değişkenler			B	SHB	β	t	p
Sabit			3,973	,113	-	35,179	,000
Cinsiyet			-,172	,050	-,169	-3,444	,001
Öğrenim türü			,009	,021	,022	,447	,655
Sınıf düzeyi			-,016	,047	-,017	-,337	,736
Lise türü			-,012	,014	-,045	-,872	,384
R= 0.173,	R2=0.030,	F = 3.109,	p=0.000				

*p<0.01

Tablo 2'de cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu değişkenler birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerindeki toplam varyansın yaklaşık % 3'ünü açıklamaktadır [R=0.173; R2=0.030; ve p<0.01]. Standardize edilmiş regrasyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri üzerindeki göreli önem sırası; cinsiyet, lise türü, öğrenim türü ve sınıf düzeyidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sadece cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Lise türü, sınıf düzeyi ve öğrenim türü değişkenleri anlamlı bir yordamaya sahip değildir. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeylerini yordamada daha önemli değişken olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

3.2 İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenleri birlikte sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığını bulmak için çoklu regrasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin problem çözme becerilerini yordamadaki önemlilik değerleri (Çoklu regrasyon analizi)

Değişkenler	B	SHB	β	t	p
Sabit	4,058	,124	-	32,813	,000
Cinsiyet	-,113	,055	-,102	-2,071	,039
Öğrenim türü	-,002	,023	-,004	-,071	,944
Sınıf düzeyi	,027	,051	,026	,520	,604
Lise türü	,022	,016	,074	1,431	,153
R= 0.128, R2=0.016, F = 1.673, p=0.000					

*p<0.01

Tablo3'te cinsiyet, öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu değişkenler birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerindeki toplam varyansın yaklaşık % 2'sini açıklamaktadır [R= 0.128; R2=0.016 ve p<0.01]. Standardize edilmiş regrasyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri üzerindeki göreli önem sırası; cinsiyet, lise türü, sınıf düzeyi ve öğrenim türüdür. Regrasyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sadece cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Lise türü, sınıf düzeyi ve öğrenim türü değişkenleri anlamlı bir yordamaya sahip değildir. Bu bulgu cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerini yordamada daha önemli değişken olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

3.3 Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson korelasyon hesaplama yöntemi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri puanlarının birbirleriyle ilişkisi (Pearson Korelasyon)

		Öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi	Problem çözme becerisi
Öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi	Pearson Correlation	1.00	0,402**
	Sig. (2-tailed)		0,000
	N	409	409
Problem çözme becerisi	Pearson Correlation	0,402**	1.00
	Sig. (2-tailed)	0,000	
	N	409	409

**p<0.01

Tablo 4'ün incelenmesinden, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [r= 0.402; p<0.01]. Buna göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri de yüksektir. Yani sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonu arttıkça problem çözme becerilerinin de arttığı söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ancak lise türü, sınıf düzeyi ve öğrenim türü değişkenleri, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyi üzerinde önemli bir yordayıcı değildir. Cinsiyetin sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Ancak lise türü, sınıf düzeyi ve öğrenim türü değişkenleri, sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri üzerinde önemli bir yordayıcı değildir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu araştırma sonuçlarına göre şunlar önerilebilir: (1) Öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri üzerinde yordayıcı olmamasının neden(ler)i araştırılabilir. (2) Öğrenim türü, sınıf düzeyi ve lise türü değişkenlerinin sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerileri üzerinde yordayıcı olmamasının neden(ler)i araştırılabilir. (3) Benzer bir çalışma, diğer Eğitim Fakültelerinde bölge ve Türkiye örnekleminde yapılabilir.

KAYNAKLAR

Acat, M. B. & Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri, Kırgızistan-Türkiye: Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 12, http://yordam.manas.kg/e kitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd12/sbd-12-11.pdf. Erişim Tarihi: 03.08.2012).

Arlı, D. & Altunay, E. & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi, Akademik Bakış Dergisi, 25, http://www.akademikbakis. org/25/10.pdf Erişim Tarihi: 03.08.2012

Arıkıl, G. & Yorgancı, B. (2012). Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin motivasyonu algılama farklılıkları, http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_ metin/pdf. Erişim Tarihi: 03.08.2012

Büyüköztürk, S. (2007). Veri analizi el kitabı, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eren, E. (1979). İşletme örgütleri açısından yönetim psikolojisi, İstanbul Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayını, İstanbul.

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1257026354_Salih%20Zeki%20Gen%C3%A71,%20Temel%20Kalafat2.pdf Erişim Tarihi: 03.08.2012.

Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri, Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3 (2), http://www.keg.aku. edu.tr/index.php?journal=anasayfa&page=article&op=view&path%5B%5D=53 Erişim Tarihi: 03.08.2012

Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri, Milli Eğitim Dergisi, 160, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm Erişim Tarihi: 10.8.2012

İnel, D. & Evrekli, E. & Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 167-178. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1363864367_13.pdf Erişim Tarihi: 11.08.2012

Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi, 17. Baskı, Nobel Yayınları, Ankara.

Kocabaş, A. & Selçinoğlu, E. & Susar Kırmızı, F. (2006). Sınıf öğretmenliği lisansüstü öğrencilerinin programa yönelik tutumlarına ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması, Eğitim ve

Bilim, 31 (142), 26-34, http://egitimvebilim.ted.org.tr/index. php/EB/article/viewFile/839/191 Erişim Tarihi: 03.08.2012

Kocabaş, İ. & Karaköse T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi (Özel ve devlet okulu örneği), http://www.tebd.gazi .edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_1/79-93.pdf. Erişim Tarihi: 07.08.2012

Polat, R. H. (2008). Polat, H. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bazı sosyo-demografik özellikleri ve düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

Saracaloğlu, A. S. & Yenice, N. & Karasaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. VI (II), 187-206, http://efdergi.yyu.edu.tr Erişim Tarihi: 08.08.2012

Saygılı, H. (2000). Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.

Turhan, E. ve Ağaoğlu, E. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=104341. Erişim Tarihi: 03.08.2012

Yavuz, C. ve Karadeniz, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/yavuzcavit_karadeniz cemile.pdf. Erişim Tarihi: 03.08.2012

Yıldırım, D.Ş. (2006). Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin motivasyon ve iş tatminini etkileyen faktörler, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Yıldırım, S. (2007). Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kahramanmaraş.

Zeytun, S. (2010). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcılık ve problem çözme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı, İzmir.

LEARNER TEACHERS: PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS THROUGH PEER COLLABORATION

İbrahim H. Acar

Graduate Student at University of Nebraska-Lincoln/ Child, Youth and Family Studies – ihacar@gmail.com

Süleyman Yıldız

İstanbul Üniversitesi Lisans Öğrencisi – Sınıf Öğretmeni - Malazgirt İlkokulu- s_yildiz13@msn.com

Şeyma KARAN

Hasan Kalyoncu Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi-Sınıf Öğretmeni

Malazgirt İlkokulu – gulyuzlum57@hotmail.com

ÖZET

Öğretim stratejileri idealist bilgi ve tecrübeleri içeren teorik ve pratik bilgi ile donanımlıdır. Teorik bilgi ile pratik bilgiyi aynı noktada birleştirerek öğretim stratejilerini verimli hale getirecek tekniklere ihtiyaç vardır. Bu önemli tekniklerden biri olan mikro öğretim, öğretmene kendisini meslektaşlarıyla birlikte tabiri caizse mikroskoptan incelemesini sağlar. Böylelikle mikro öğretim yöntemi eğitim-öğretim sürecinin karmaşık mekanizmasını basitleştirerek başarıyı arttırmayı hedefler.Bu projede gönüllü öğretmenlerin örnek ders videoları özellikle mesleğinde faal olan öğretmen ve öğretmen adayları olmak üzere eğitimle yakından ilgilenen bireyler tarafından incelenmiş ve geribildirimler doğrultusunda yansıtıcı düşünme etkisiyle öğretmenlik becerisinin geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Proje İstanbul ilinin Arnavutköy ilçesinde uygulanmıştır. Farklı okul ve branşlardan 8 gönüllü öğretmen çalışmaya katılmıştır. Proje çalışması sonrasında süreç içerisinde alınan akran ve uzman geribildirimleri doğrultusunda gönüllü öğretmenlere 7 sorudan oluşan görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen analizler sonucunda gönüllü öğretmenlerin mikro öğretim uygulaması öncesi ve sonrasında mesleki yeterlilikte anlamlı ve kademeli değişiklikler olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen ve Teknoloji, İlköğretim, Profesyonel Gelişim, Mikro Öğretim, Öğretmen Yeterlikleri

ABSTRACT

Teaching strategies are practical and theoretical information and equipment that includes ultimate knowledge and experiences. It is needed that techniques combining theoretical and practical knowledge into same point to increase effectiveness of teaching strategies. Microteaching is one of the strategies that provide a microscope-like tool for self-evaluation through peer collaboration. In this way, microteaching aims at improving achievement by simplifying teaching and learning process. “Learnerteacher” is microteaching project that aimed at developing teachers’ and teacher candidates’ teaching abilities by providing reflective feedback of peers through watching volunteer teachers’ videotaped classroom activities. Project has been conducted in a suburban area of Istanbul, Arnavutkoy. 8 volunteer teachers from the project participated the study. Data were collected by administering semi-structured interview form. Interview form included seven questions asking about the development of teachers in terms of teaching, classroom management, and feeling about the project. Open-coding data analysis was used. As results, purposeful and gradual changes throughout the microteaching project were found in terms of professional development.

Key Words: Teacher Training, Teachers and Technology, Primary Education, Professional Development, micro-Teaching, Teacher Competencies

1. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği, önemini yüzyıllardır korumaktadır. Geleceğimizi oluşturacak olan çocuklarımızı öğretmenler şekillendirmektedir; bu sebeple, öğretmenlik onurlu bir meslek olduğu kadar ayrıcalıklı bir meslektir de. Öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerinin her birinin sosyal, bilişsel, ahlaksal gelişimi ve iyi birer vatandaş olmak gibi erdemlerini geliştirmelerinde önemli rol oynamaktadırlar (McNergney & Carrier, 1981; Merell, Ervin, & Gimpell, 2006). Bu bağlamda, öğretmen , bir eğitim kurumunda bilgi, görgü ve yaşantıları ile çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik eden veya yön veren kişi olarak tanımlanabilir (Ozbek, Kahyaoglu, & Ozgen, 2007) Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan kişidir. Çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenler ve öğrencilerin istendik davranışları kazanıp kazanmadığını değerlendirir (MacFarlane & Woolfson, 2013; Pianta & Hamra, 2008; Stes, Coertjens, & van Petegem, 2010). Doğru seçimlerle yönlendirilen eğitim gücünü ortaya çıkardığı etkisiyle göstermekte ve bu alanlarda başarılı olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında da Okulların sadece yeterli sayıda öğretmen gereksinimi olmamakta, aynı zamanda yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklentilerin farkında olan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlere de ihtiyacı bulunmaktadır.

1.1. Öğretmen - Öğrenci İlişkileri

Öğrencinin Gelişiminde Öğretmenin Rolü

Öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiler, özellikle erken yaşlarda, çocukların öğrenme ortamları üzerinde önemli role sahiptir (Hannikainen & Rasku-Puttonen, 2010; Downer ve ark, 2012). Okul öncesi ve ilköğretimin ilk dönemlerinde öğrenciler öğretmenleriyle istekli olarak bağ kurmaya ve onları model almaya çalışırlar (Katz & McClellan, 1997). Öğretmenler de öğrencilerin öğrenme arzularını ve motivasyonlarını üst seviyeye çıkarmak için öğrenme ortamlarını çeşitli stratejiler kullanarak düzenlerler. Örneğin, sınıfta duygusal destek sağlanması (olumlu sınıf iklimi ve öğretmenin öğrencinin gereksinimlerine duyarlılığı), öğrencilerin davranışlarının yönetimi ve akademik öğrenim desteği sağlanması (geri dönüt , dil gelişimi desteği) öğrencilerin sosyal beceri gelişimi, erken okuma-yazma gelişimi ve dil gelimine yardımcı olmaktadır (Dobbs-Oates, Kaderavek, & Justice, 2011; Mashburn et al., 2008; Pianta ve ark., 2008).

Öğretmenler tarafından motive edilen ve akranlarıyla pozitif ilişkileri erken yaşlarda geliştirilen çocukların sosyal ve akademik gelişim olarak pozitif bir yol izledikleri görülmüştür (Ladd, Birch, Buhs, 1999). Öğretmenlerin sınıf atmosferinde sağladıkları duygusal ve sosyal destekleri öğrencilerin akademik gelişimlerine pozitif yönde katkı sağlamaktadır.

Öğretmenin duygusal ve sosyal desteğine ek olarak, öğretmenin sınıf yönetim becerileri (sınıftaki öğrencilerin davranışlarının pozitif yönde değiştirilmesi, zaman yönetimi, öğrencilerin dikkatlerini derse yönlendirme) öğrencilerin akademik, sosyal beceri gelişimi, derse katilim dereceleri, ve öğrenme motivasyon becerilerini etkilemektedir (Merrell ve ark. 2006).

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri de öğrencilerin bilişsel, dil ve akademik gelişimlerini etkilemektedir (Merrell ve ark. 2006). Öğretmenler çocukların öğretim aktivitelerine aktif katılımlarını

sağlamak için çeşitli öğretim metotu ve stratejiler kullanırlar, soru sorma, beyin fırtınası, kavram geliştirme teknikeri, geri dönüt sağlama bunlardan bazılarıdır.

1.2. Öğretmenin Profesyonel Gelişimi

Bir eğitim sistemin kalitesi kuşkusuz onun temel dayanağı olan öğretmenlerden geçer. Bu sebeple kendini profesyonel anlamda geliştirmiş öğretmenlere her zaman ihtiyaç duyulmaktadır. Bir öğretmenin profesyonel gelişimi onun öğretim istekliliği, motivasyonu, sosyal iletişim becerileri, çevresel destek (örn. akran, otorite, kurum) ile yakından ilişkilidir (Hildebrandt & Eom, 2011; Stes, Coertjens, & Van Petegem , 2010). Bizim ülkemiz gibi öğretmen eğitimi merkezi bir sistem ile kontrollü olarak gerçekleştirilmesi öğretmenlerin profesyonelleşmesini engelleme ya da onları bu konuda isteksiz hale getirebilir (Hildebrandt & Eom, 2011). Bir öğretmenin kendisini profesyonel anlamada geliştirmesi hiç kuskusuz öğrencilerin başarılarına da yansıyacaktır.

Günümüzde öğretmenlerin mikroöğretim bilgi ve becerilere sahip olmaları tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitimin niteliğini arttırmada önemli bir etkiye sahip olacağı düşünülmekte ve olumlu sonuçları gün geçtikçe artmaktadır.

Stes ve meslektaşları (2010) kendilerini öğretim yöntem ve teknikleri yönünden geliştiren öğretmenlerin, daha kısıtlı öğretim yöntem ve teknikleri kullanan öğretmenlere göre daha fazla motive olduklarını gözlemlemişlerdir. Bunun aynı bağlamda, gerek elektronik gerek ise yüz yüze yapılan atölye çalışmaları yardımıyla kendilerini sınıf yönetimi, soru-sorma teknikleri konusunda geliştiren okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerin akademik başarıları diğer öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilere kıyasla daha fazla gelişmiştir (Lee, Kinzie, & Whittaker, 2012). Öğretmenlerin öğretim teknik ve stratejileri çeşitli eğitim, modelleme, ve pratik-temelli yöntemlerle geliştirilebilir. Örneğin, Wolf, Mieras ve Carey (1996) bir yıllık uzun dönemli nitel çalışmaları doğrultusunda, öğretmenlerin kitap okuma aktiviteleri esnasında pozitif yönde soru-sorma yeteneklerini geliştirme amaçlı teknikler öğretilmiş, bu çalışmaya katılan öğretmenlerin çalışma sonunda soru-sorma becerilerinde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenler kendi profesyonel gelişimlerinde akran-temelli öğrenme yöntemlerini de kullanmaktadırlar (Lu, 2010; Manouchehri, 2002). Öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde akranlarından aldıkları akademik, motivasyonel desteklerinin onların profesyonel gelişimlerinde etkili olduğu bulunmuştur (Lu, 2010). Bununla aynı bağlamda, öğretmenlerin akran işbirliği çerçevesinde birbirilerinin öğretim becerileri, problem çözme becerileri ve matematiksel öğretim becerilerini geliştirildiği ortaya çıkmıştır (Manouchehri, 2002). Akran-temelli destek sistemleri öğretmenlere genel ve özel ders konuları, sınıf yönetimi, pozitif öğretmen - öğrenci ilişkisi gibi birçok konuda destekleyici etki sağlamaktadır. Kısacası akran işbirliği öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde önemli yere sahiptir.

Çağımızın bilgi çağı olması ve gerek sosyal medya ve gerekse diğer online sistemler vasıtasıyla öğretmenler akranları ile bilgi alışverişinde bulunmaktadırlar. Şu anda artık birçok eğitim kuruluşu gerek öğretmenlerin profesyonel gelişimi gerekse kurumsal gelişim için bilgisayar konferans sistemini kullanmaktadır (örnek Rigelman & Ruben, 2012). Öğretmenler internet-temelli akran destekleri ile bilgi paylaşımı, proje yönetimi, problem çözme, ve karar verme gibi birçok alanda birbirilerine destek sağlamaktadırlar (Kopcha, 2012). Bu durumda mikro öğretimin gün geçtikçe yaygınlaşması ve gelişmesi eğitimde yeni konulara ivme

kazandırmıştır. Eğitim – öğretim faaliyetlerinde öğretmen performanslarının dinamik tutan bu teknik, öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmakta, öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.

2. ARAŞTIRMA

Öğretmenin sosyal, duygusal, sınıfın pozitif olarak yönetimi, ve öğretim teknik ve metotlarının kullanımı çocukların akademik, sosyal, dil, ve bilişsel gelişimleriyle yakından ilgilidir. Bu sebeple, kaliteli ve profesyonelce yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin profesyonel gelimlerinde yüzyüze veya online akran işbirliğinin etkisi önceki çalışmalar tarafından gösterilmiştir (örnek, Kopcha, 2012; Rueda, 1992). Ancak, bu güne kadar online mikro öğretim desteğinin, yani öğretmenlik mesleğini yürütmekte olan öğretmenlerin online iletişim kanalıyla birbirlerini gerek öğretim teknikleri ve gerek ise sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesini inceleyen bir çalışma Türkiye'de yapılmamıştır. Bu çalışma "Öğrenen Öğretmenler" isimli mikro öğretim projesine katılan öğretmenlerin öğretim ve sınıf yönetimi becerilerinin nitel olarak ortaya çıkmasını hedeflemektedir.

2.1. Süreç İle Birlikte Mikro Öğretim

Deniz (1993) mikro-öğretimi normal öğretme-öğrenme süreçlerinin karmaşıklığını basite indirgemek için kullanılan bir laboratuvar yöntemi olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanım mikro-öğretimin hedeflerin, davranışların, becerilerin ve buna bağlı olarak öğretim sürecinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısının sınırlandırılmasıyla yapılan öğretim olduğu (Wallace, 1979) seklindedir.

Mikro öğretim en genel anlamıyla hedeflerin, davranışların, becerilerin ve buna bağlı olarak öğretim sürecinin ve bu süreçte yer alacak öğrenci sayısının sınırlandırılmasıyla yapılan öğretimdir (Wallace, 1987; Barnard, 1991, Akt. Kazu, 1996). Mikro öğretim eğitimi hep verimli kılarak başarılı basamaklara taşıyan süreçte yer almıştır. Eğitim kapsamlı uzun bir süreç içerisinden geldiği için insan yaşamı ile paralel bir nitelik taşır. Bu ciddi birikim önemli yaklaşım, teori ve modelleri de beraberinde getirmiştir. Toplumun değerli neslini ideal birey başlığında yetiştirmekle mükellef olan öğretmenler eğitimin getirdiği bu tecrübelerden yararlanmışlardır. Çünkü eğitim profesyonelleri olan öğretmenleri ailedeki ebeveyn ve diğer kişilerden farklı kılan özellik bu olmuştur Yani; öğretmenler özel bir eğitim sürecinden geçerek yeterliklerini kaliteli bir eğitim için kullanırlar. Bu yeterliği ölçme değerlendirmede en önemli işlevi gören tekniklerden biridir mikro öğretim.

Mikro öğretim ilk kez 1960 yılında öğretmen eğitiminde niteliği artırmak amacıyla yapılan deneysel bir programın parçası olarak Stanford üniversitesinde geliştirilmiştir (Demirel,2000).

Ülkemizde ise, mikro öğretim bazı üniversite ve özel kuruluşlarda hizmetiçi eğitim yöntemi olarak uygulanmaya başlanmıştır. Öğretmenlik uygulamasına yeni başlayanlar için ilk izlenimlerle ilk yaşantılar ve onların etkileri son derece önemlidir. İlk öğretmenlik uygulamasına başlayan adaylar için sınıf son derece karmaşık bir ortamdır. İşte mikro öğretim böyle bir ortama hazırlıkta bir geçiş olarak düşünülmüştür (Külahçı, 1994).

Mikro öğretim öğretmenlere çeşitli mesleki yeterliklerini kazanabilecekleri bir olanak olmuştur. Bu durum da eğitime önem veren ülkelerin mikro öğretimle ilgilenmesini sağlamıştır. Mikro öğretimle ilgilenen ülkelerden birisi de Türkiye olmuştur. Öğretmenlere mesleki yeterlik kadar kişilik de kazanma imkânı oluşturan mikro öğretim ülkemize geç yerleşmiştir.

Ülkemizde öğretmen eğitiminde mikro-öğretim tekniğinin kullanılması ile ilgili çalışmalar genellikle Mesleki Teknik Eğitim Fakülteleri öğrencileri üzerinde yapılmıştır (Bayraktutar, 1982; Çakır ve Aksan, 1992; Külahçı, 1994; Bayraktutar, 1994; Maral, Akkul ve Zerayak, 1999). Mikro öğretim tekniğinin kullanımının sadece öğretmen eğitiminde olmadığını, aynı zamanda sağlık-tıp eğitiminde de uygulandığını gösteren araştırmalar da vardır (Higgins ve Nicholl, 2003). Bu da mikro öğretimin pedagojik eğitim ile birlikte çeşitli eğitim alanlarında da eksiklikleri gidermede önemli bir araç olarak görüldüğünü göstermiştir. Laboratuvar temelli olan mikro öğretimin farklı alanlarda kullanımı görülse de eğitim alanında kullanımı kadar yaygınlaştığı görülmemiştir.

Eğitim alanında yapılan değişiklikler tarih boyunca süreklilik göstermiştir. Değişim ve gelişimin devam etmesi ve de katlanarak artması bilgiye ulaşabilme yollarını bilmeyi daha da ön plana çıkarmıştır. Hep daha iyisine ulaşmayı hedefleyen insan, kaliteli bireylerle gelişmek istemiştir. Bireyleri profesyonel şekilde geliştiren ilk kişiler eğitim uzmanları olmuştur. Prensip olarak başarıyı araştıran eğitim uzmanları çeşitli yöntemlerle karşımıza çıkmışlardır.

Etkin bir öğretim için yöntem zenginliğine gitme artık evrensel bir kural haline gelmiştir. Öğretmenin etkin bir öğretim için seçim yapabileceği yöntem sayısı sınırsızdır. Çünkü her öğretmen, kendi yaratıcılığını katarak yeni yöntemler geliştirebilmektedir (Küçükahmet, 2000, 71)

Sınırsız yöntemlerden birisi olan mikro öğretim, öğretmenin mesleğine, öğrencilerine, pedagojik anlayışına olan bakışını genişletmiştir. Nitelikli öğretmeni amaçlayan mikro öğretim, mesleki gerçek yaşantılar sunarak hem eğlenmeyi hem de öğrenmeyi sağlamıştır.

2.2. Öğrenen Öğretmenler Mikro Öğretim Yöntemi Projesi

Proje Tanıtımı :

Eğitimde, eğitimcilerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi eğitim kurumlarının en temel amaçlarındandır. Bu gelişimin sağlanmasında en önemli unsurlardan biride öğretmendir. Öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirmeden eğitimde kalitenin artmasını, başarının yükselmesini beklemek yersizdir. Çünkü öğretmen; öğrenenlerin hedeflenen bilgi ve becerileri edinmesini ve davranışlarını istendik yönde değiştirmesini amaçlar.

Öğretmen yetiştirmede kullanılan programların uygulamaya dönük etkinlikler içermesi bu programların vazgeçilmezlerindendir. Bundan dolayı bir öğretmenin sahip olduğu beceri, ilke, teori ve bilgi birikimini uygulamaya dönüştürmesinde mikro öğretim önemli bir araçtır. Mikro öğretim yöntemi, öğretmenlere uygun bir ortamda, kısa süren ve dar içerikli uygulamalarla, kazanılması gereken öğretmenlik becerilerini sergilemelerine; uygulama boyunca gösterdikleri performans hakkında geri bildirim almalarına ve mesleki becerilerini geliştirmelerine imkân verir. Mikro öğretim, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamada teorik ile pratik arasında önemli bir araçtır. Mikro öğretimin en önemli amacı; öğretmenlere, becerilerini geliştirebilmesi için, kendisinin, meslektaşlarının veya uzmanların geri bildirim vermesidir. Öğretmen veya öğretmen adayı, gösterdiği performansı videodan tekrar tekrar izleyerek; ses tonu, jest ve mimikleri, öğrencilerle olan görsel ve sözel

iletişimi hakkında bilgi edinebilir. Yine aynı şekilde meslektaşları, akranları veya konu ile ilgili uzmanlar öğretmen adayına geri bildirimde bulunarak, öğretmenin gelişimine katkı sağlar.

Bir öğretim yöntemi olan mikro öğretim, eğitim fakültelerinde zaman zaman uygulanmakta ancak; genelde teorik bilgi olarak kalmaktadır. İstanbul ilimiz, Arnavutköy ilçemizde uyguladığımız bu proje ile mikro öğretim yöntemi ilk defa gerçek bir okul ortamında okulun öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

Projemiz mikro öğretim yöntemini kullanarak; mesleğine yeni başlayan, becerilerini geliştirmek ve akranlarının tecrübelerinden yararlanmak isteyen genç öğretmenlerimize bir fırsat sunmuştur. Yine mesleğinde tecrübeli öğretmenlerimizin de tecrübelerini paylaşmasını sağlamış, ders esnasında yaptıkları yanlışları görmelerine imkan vermiştir. Projemiz öğretmenlerimize kendilerini geliştirme, mesleki niteliklerini arttırma ve tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşma konusunda yardımcı olmuştur.

Arnavutköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi yönetiminde gerçekleştirilen projemiz öncelikle ilçemizdeki tüm okullara duyurulmuş; projede yer almak isteyen gönüllü öğretmenler tespit edilmiştir. Çalışmaya iki farklı okuldan 8 öğretmen katılmış ve bu öğretmenlerimize mikro öğretim yöntemi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra çalışma için gerekli teknik malzemeler (kamera, tripot vb.) temin edilmiştir. Kameraya kaydedilen dersleri sürekli bir araya gelip değerlendirme imkanı olmadığından ve çalışmanın diğer öğretmen adayları ve akademik çevrelerle paylaşılması için **www.ogrenenogretmenler.com** internet sitesi oluşturulmuştur. Derslerin değerlendirilmesi için de örnek değerlendirme formu hazırlanarak katılımcı öğretmenlerle paylaşılmıştır. Yapılan program dahilinde öğretmenlerimizin seçtikleri dersler kameraya kaydedilip; proje internet sitesinde paylaşılmıştır. Dersini kaydettiğimiz öğretmenimizin dersini diğer katılımcı öğretmenler değerlendirme formu vasıtasıyla değerlendirerek geri bildirimde bulunmuştur. Değerlendirme formunda şu sorular yer almıştır:

- Dersin Giriş Bölümünde Dikkatin Sağlanması Konusundaki Görüşleriniz Nelerdir?
- Öğrencilerin Yeni Konuyla İlgili Hazırbulunuşluk Düzeyinin Sağlanması Konusundaki Görüşleriniz Nelerdir?
- Keşfetme/Açıklama Bölümlerinde Öğrencilerin Önbilgilerinin Kullanılması ve Anlatımın Zenginleştirilmesi Konusundaki Görüşleriniz Nelerdir?
- Öğrencilerin Derse Aktif Katılımı, Öğrenci İhtiyaçlarının Göz Önüne Alınması, Verilen Örneklerin ve Yapılan Etkinliklerin Öğrenci Düzeyine Uygunluğu, Konularındaki Görüşleriniz Nelerdir?
- Öğretmenimizin Dersi Sunuş/Anlatma Şekli, Kullandığı Yaklaşım, Ses Tonu(şiddeti, değişimi, konuşma hızı), Jest, Mimik, Yüz İfadesi Ve Öğretmenimizin Heyecan Ve Coşkusu İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?
- Öğrenci Seviyesine Uygun Ders İşlenmesi, Geri Bildirimin Sağlanması, Özetleme Ve Zamanın İyi Kullanılması İle İlgili Görüşleriniz Nelerdir?
- Öğretmenimiz İle İlgili Başka Eklemek İstedikleriniz Nelerdir?

Projenin Gerekçeleri:

Öğrenen Öğretmen Mikro Öğretim Yöntemi Projesi ile;

- Öğretmenlerimiz, mesleki becerilerini geliştirme, ders işlerken yapmış olduğu hataları izleyebilme, meslektaşlarının eleştirilerini dinleyebilme, akranlarının öğretmenlik tecrübelerinden yararlanma, yeni öğretim yöntemleri uygulama gibi imkanlar elde etme,
- İlçemiz öğretmenleri arasındaki iletişimin, işbirliğinin ve dayanışmanın artmasına yardımcı olma,
- Sürekli kendini geliştiren, yenileyen, ÖĞRENEN ÖĞRETMENLER olma yolunda hızla ilerlemeyi sağlama,
- FATİH Projesi öncesi eğitimde teknolojiyi kullanmaya teşvik etme,
- Kendini meslektaşlarının gözüyle değerlendirebilme, vb. konularda öğretmenlerimize katkı sağlamak.

Projenin Amacı :

Temel amaç, öğretmenlerimize kullandıkları öğretim yöntemini geliştirmesi, ders esnasında yaptığı hataları gözlemleyebilmesi, olumlu davranışlarının akranları tarafından pekiştirilmesi, mesleki becerilerini en verimli şekilde kullanabilmesi için; mikro öğretim yoluyla kendisinin, meslektaşlarının geri bildirim vermesidir.

3. YÖNTEM

Bu pilot araştırma, verilerin açık uçlu yöntemle toplandığı nitel yöntemle tasarlanan bir çalışmadır. Nitel çalışmalar araştırmaya katılanların bir konu üzerindeki fikirlerini almak için kullanılabilir (Silverman, 2000). Araştırmaya katılan öğretmenlerin uygulanmış olan mikro öğretim projesinin onların öğretim yöntem/tekniklerine ve ayrıca sınıf yönetim becerilerine katkıları yarı yapılandırılmış açık uçlu soru tekniğiyle elde edildi.

3.1. Araştırma Grubu

Bu araştırmada katılımcılar, İstanbul'un kırsal yerleşim birimi olan Arnavutköy semtinde 3 sınıf öğretmeni ve 5 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcılar mikro öğretim projesine katılan öğretmenler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmişlerdir (3 Bayan, 5 erkek). Katılımcılar en az lisans mezunu (lisans: 7 Yüksek Lisans: 1), Araştırmada yer alan katılımcıların farklı nitelikler açısından da temsil düzeyi dikkate alınmıştır. Orneklemin nitel çalışmada "amaçlı örneklem" olması gerekliydi (Berg, 1998; Silverman, 2000). Amaçlı örnekleme yönteminde katılımcıların belirli nitelikleri göz önüne alınır; grup içindeki farklılıkları yansıtacak ve belli nitelikteki kişilerin dâhil olmasını sağlayacak şekilde bir seçim yapılır (Berg, 1998). Bu çalışmada projede yer alan öğretmenler seçilerek amaçlı bir secim yapılmıştır.

3.2. Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacıların hazırlamış olduğu yarı - yapılandırılmış anket formu ile toplanmıştır. Anket formu iki bolümden oluşmaktadır: birinci bolum katılımcılar hakkında demografik bilgileri içermektedir. Demografik bilgiler, cinsiyet, yaş, öğretmenlik tecrübesi, öğretim gösterilen sınıf ve eğitim durumunu kapsamaktadır. İkinci kısmi ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular verilerin çözümlenmesi acısından sorunlu olsa da, katılımcıların fikirlerinin elde edilmesi bakımından önemlidir (Babbie, 1992). Açık uçlu sorular aşağıdaki gibidir:

1- Projeye katılma amacınızı açıklar mısınız?

2-Öğretimde akran işbirliği ve desteği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

3-Sosyal medya ve diğer web-temelli öğretim ve paylaşım araçlarının eğitim ve öğretimdeki yeri nedir sizce?

4-Öğrenen öğretmenler proje çerçevesinde öğretim yöntem ve tekniklerinizde değişiklikler oldu mu? Oldu ise neler olduğunu açıklar mısınız?

5-Öğrenen Öğretmenler projesi çerçevesinde sınıf ve davranış yönetiminde kullandığınız yöntem ve tekniklerde değişiklikler oldu mu? Oldu ise neler olduğunu açıklar mısınız?

6-Öğrenen Öğretmenler projesi çerçevesinde sınıf ve davranış yönetiminde kullandığınız yöntem ve tekniklerde değişiklikler oldu mu? Oldu ise neler olduğunu açıklar mısınız?

7-Öğrenen Öğretmenler projesi çerçevesinde edindiğiniz bilgi ve beceriler sayesinde öğrenci - öğretmen ilişkilerinizin daha iyiye gittiğine inanıyor musunuz? Eğer inanıyorsanız, ne gibi değişiklikler olduğunu açıklar mısınız?

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler 2012-2013 eğitim öğretim yılının ilk döneminde (bahar dönemi) katılımcılardan toplanmıştır. Mikro öğretim projesine katılan öğretmenle iletişime geçildi. Öğretmenlerin rızası alındıktan sonra, İl ve İlce milli eğitim müdürlüklerinden gerekli belgeler hazırlanarak izinler alindi. Çalışmanın güvenirliğini arttırmak için katılımcılarda gönüllülük esası ön planda tutuldu. Anket formlarına isim yazılmadan anonim olarak bırakıldı ki araştırmacıların kişilerin kimliklerini bilmeden verileri analiz etmesi sağlandı. Bu yöntemle araştırmacıların veriler üzerindeki ön yargıları kaldırıldı. Katılımcılara açık uçlu soruları cevaplarken hiç bir etki altında kalmadan ve kimse ile paylaşmadan cevaplamaları istendi. Toplanan verilerin hiç bir şekilde üçüncü kişi ve kurumlarla paylaşılmayacağı belirtildi. Formları dolduran katılımcılar güvenli bir e-posta yardımıyla çalışmayı yürüten araştırmacılara gönderdiler. Araştırmacılar tüm veriler toplanana kadar ve daha sonrası da verileri güvenli bir klasör yardımıyla sakladılar. Analiz edilen veri formları yok edildi.

3.4. Verilen Çözümlenmesi

Toplanan veriler açık kodlama sistemi ile (tüm cevapların satır satır okunup, kodlanması) analiz edilmiştir. Cevapların analiz edilmesi sonucu 4 tane ana tema oluşturuldu.

Birinci tema: Projeye katilim memnuniyeti, projeye katılan katılımcıların proje üzerine fikirleri ve projeden memnun kaldıkları bolümler ve proje ile ilgili detayları ortaya çıkarır.

İkinci tema: Sosyal-medya ve akran desteği: Bu temada katılımcıların sosyal-medya yoluyla akran desteğinin önemi üzerindeki fikirlerini ortaya koyduk.

Üçüncü tema ders öğretim yöntem ve teknikleri, bu tema içeresinde katılımcıların sosyal medya yardımıyla sağlanan destek sonrası öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişim ve değişimler ortaya konuldu.

Dördüncü tema ise, yine akran desteği yardımıyla öğretmenin sınıf ve davranış yönetimi alanındaki değişim ve gelişimleri ortaya konuldu. Her tema için öğretmenlerin cevaplarından çeşitli örnekler sağlandı.

Katılımcıların kimliklerinin güvenirliği acısından bulgularda öğretmenlerin isimleri kullanılmayacaktır.

4. BULGULAR

Burada ana temalar birer örnekle açıklanacaktır. Daha ayrıntılı analiz ve örnekler tam metinde yer alacaktır.

Tema1: Projeye Katilim Ve Memnuniyet

Katılımcıların tamamı projeye gönüllü katılmaları ve çıktıların kendilerini memnun ettiklerini belirterek projenin hem kişisel gelişim hem de profesyonel gelişimlerine olumlu etkisi olduğunu belirttiler

Örnek 1: Öğretmen A

"Yine sizin dersinizin bir başkası tarafından izlenilmesi ve değerlendirilmesi, takdir ve tenkit edilmesi çok güzel. Diğer arkadaşlarımın derslerinde yaptığı birçok uygulamayı kendim örnek alarak yapmayı deniyorum bazen. Ve yine arkadaşlarımın yaptığı yanlışları görüp eksiklik olarak arkadaşlarıma bildirdikten sonra onu kendim bir daha hiç yapmıyorum.

Hatta kendimin de sık sık yaptığı ancak bir başka arkadaşımın dersinde onun da yaptığı eksikliği görünce kendiminkini ancak öyle fark edebiliyorum. Daha önce sürekli denediğim bazı uygulamalardan böylelikle vazgeçtim. Bu proje olmasaydı belki de meslek hayatım boyunca bu istenmeyen öğretmen davranışlarına devam edecektim."

Tema 2: Sosyal Medya Ve Akran Desteği

Katılımcılar sosyal medyanın profesyonel gelişim için kullanılabileceğini vurgulayarak, sosyal medya vasıtasıyla akran desteğinin önemini vurguladılar. Sosyal medyanın, bu projeye özgü olarak web tabanlı oluşturulan geri-dönüt sisteminin önemi vurgulandı.

Örnek 1: Öğretmen B

" Sosyal medya ve web tabanlı çalışmalar eğitimin çok yönlü olmasını sağlar. Eğitime farklı bakış açısı sunar ve etkin kullanıldığında eğitimde kaliteyi arttırır.

Bence her okul bizim gibi örnek dersleri videoya çekmeli ve okul web sitesine konarak velilerle paylaşılmalı. Bu şekilde veli öğretmeni daha iyi tanır ve okula bakış açısı olumlu şekilde değişir. Bu proje sayesinde birçok veliden tebrik aldım ve derslerin devam etmesini talep ettiler. Özellikle çocukları ile dersi tekrar ettiklerini ve çok faydalı olduğunu paylaştılar."

Tema 3: Ders Öğretim Yöntem Ve Teknikleri

Katılımcı öğretmenlerin tamamı web-tabanlı oluşturulan geri-dönüt sistemi sayesinde kendilerinin farkına varamadığı yanlış ya da eksik öğretim yöntem ve teknikleri hakkında akranlarının sağladığı yapıcı eleştirici ve geri dönütler sayesinde olumlu bir çizgide değiştirdiğini belirttiler. Bunun yanında vidoları izleyen diğer öğretmenler kendilerinin de daha sonraki derslerinde kullanabileceği örnekler temin ettiklerini belirttiler. Bu sayede hem kişisel destek hem de öğretim yöntem ve teknik desteği sağlanmış oldu.

Örnek 1: Öğretmen C

"Jest ve mimiklerimin, ses tonumun ne kadar etkili olduğunu bu çalışma sayesinde daha net görebildim. Diğer eğitimci arkadaşlarımın yaptığı eleştirilerle ses tonumu daha ekonomik kullanma konusunda

dersler çıkarttım. Bana göre eğitimcide olması gereken en önemli özelliklerden biri olan tatlı-sert öğretmen profilini diğer arkadaşlarımın yaptığı çalışmalardan edindiğim izlenimlerle biraz daha yakalayabildim. Öğrencileri daha fazla derse katabilmeyi, eğitimi hayatın bir parçası olarak disiplinize edebilmeyi çalışmaya katılan arkadaşlar sayesinde biraz daha yukarılara çekebildiğimi düşünüyorum."

Tema 4: Sınıf Ve Davranış Yönetimi

Öğretmenler akran desteği yardımıyla öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında sınıf ve öğrenci davranışı yönetme konusunda da kendilerinin geliştiklerini belirttiler. Akranlarından aldıkları geri dönütler neticesinde yeni yaklaşımlar oluşturduklarını ve bunları kullanarak sınıf ve davranış yönetimini daha olumlu seviyelere çektiklerini belirttiler.

Örnek 1: Öğretmen D

"Öğretmenler olarak bizim göstereceğimiz ilgiye göre çocukların kalitesi değişkenlik gösterecektir elbette. İyi olmanın sınırı yoktur ve bizler çalıştıkça eleştirileri dikkate alıp kendimize çeki düzen verdikçe daha iyiye doğru bir adım daha atmış oluruz. Bu proje bizlere az zamanda çok şey kazandırdı ve daha da kazandırmasını umut ediyorum. Sakin olma, ders sırasında ani gelişebilecek bir durum karşısında telaşa kapılmama, sinirlerimize hakim olma ve soğukkanlı olma, önyargısız olma ve her şeyi bilme gibi basmakalıp geleneksel anlayış çerçevesinde iyi öğretmen nitelikleri olarak kabul edilen davranışlardan sıyrılarak öğretmenin de bir insan olduğunu, öğretmenin de duyguları olduğunu, öğretmenin de hata yapabileceğini, öğretmenin de bilmediği şeyler olduğunu daha güzel görmemizi sağladı. Öğretmen hakkındaki yaygın inanç modelleri özellikle bu işe yeni başlayan öğretmenlerde kendini başarısız kabul etmeye de sebep olabilir. İşte bu çalışma sayesinde geleneksel anlayışın tuzaklarından kurtulup, durum ne olursa olsun gerçek bir kişi gibi davranmayı ve gerçek kendimizi olmayı öğrendik. Böylece öğretmen öğrenci ilişkilerimiz de gelişerek daha sağlıklı bir ilişki kurulmuş oldu."

5. TARTIŞMA

Bir sistemin hedeflenen noktaya ulaşabilmesi kendisini oluşturan unsurların niteliği ve birbirleri ile olan etkileşimine bağlıdır. Bu sebeple eğitim sisteminin başarısı büyük ölçüde öğrencileri etkileme gücüne sahip olan öğretmen tutumlarına ve niteliklerine bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirebilmeleri birçok etkene bağlıdır. Bu etkenlerden birisi öğretim yöntem ve tekniklerini bilme düzeyi olabileceği gibi bir diğeri de sınıfında bu yöntem ve teknikleri uygulayabilme becerisini oluşturup kullanma düzeyi olabilir. Bu anlamda gittikçe yaygınlaşmaya başlayan 'mikro öğretim 'kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Okulların sadece yeterli sayıda öğretmen gereksinimi olmamakta, aynı zamanda yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklentilerin farkında olan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlere de ihtiyacı bulunmaktadır. Oğuzkan, öğretmenliğin üç yönünün bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar; Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen. Teknoloji ve anlayışlardaki değişmelerin de etkisi ile toplumu oluşturan kurumlar, veliler, öğretmenler, öğrenciler ve araştırmacıların öğretmen davranışlarıyla ilgili beklentileri dolayısıyla da etkili, iyi ya da ideal öğretmen tiplemelerinde de farklılıklar oluşabilmektedir.(Oğuzkan, F. (1998). Öğretmenler arasındaki farklılıklar, çağdaş dünyanın uyumlu bir ideal insanı konumuna ulaşmak için çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaktaki yeterliğe bakmaktadır. Bunu önlemek için de öğretmenleri gerek mesleğe

hazırlarken gerekse mezun etikten sonra mesleklerini icra ederken en donanımlı yeterliğe getirecek şekilde yetiştirmekten geçer.

Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasını gerekli kılan ilk neden, dünyadaki değişen ve gelişen sürecin ortaya çıkardığı yeni mesleki rol ve sorumluluklardır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998). Öğretmen yetiştirme, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de üzerinde en çok konuşulan ve tartışılan bir sorundur. Bu anlamda, öğretmen yetiştirmede son 20 yıldır kullanılan adı '' mikro öğretim '' olan bir yöntem karşımıza çıkmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda değerlendirdiğimiz evren ve örneklem ile öğretmenlerin eğitim-öğretimdeki yöntem ve tekniklerden birisi olan mikro öğretim yeterliklerini araştırıp inceledik. Mikro öğretim, öğretmen adaylarının öğretmenliğe başlangıç yapmalarına yardımcı olan hızlı, etkili ve kalıcı öğrenme sağlayan bir yöntem olarak projemiz sayesinde somut bir şekilde gözlenmiştir.

KAYNAKLAR:

Babbie, E. (1992). The practice of social research. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Barnett, C. (1991). Building a case based curriculum to enhance the pedagogical content knowledge of mathematics teachers. *Journal of Teacher Education, 42*(2), 1–9.

Bayraktutar, E. (1982). Mikro-Öğretim Yöntemi ve Uygulaması. Yayınlanmamış Asistanlık Tezi. Ankara: Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu.

Bayraktutar, E. (1994). "Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Bir Yaklaşım Olarak Mikro-Öğretim Yöntemi Üzerine Bir Araşırma". I. Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt I. Adana: Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Çakır, Ö. & Aksan, Y. (1992). "Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Mikro-Öğretimin Rolü-Bir Model". Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7. Çakır, Ö. (2000).

Demirel, Ö. (2000). *Alandan Uygulamaya Öğretme Sanatı.* Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Deniz, L. (1993). "Mikro-öğretim". M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, *Eğitim Bilimleri Dergisi 5.*

Dobb-Oates, J., Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2011). Effective behavior management in preschool classrooms and children's task orientation: Enhancing emergent literacy and language development. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 420– 429. doi:10.1016/j.ecresq.2011.02.003.

Downer, J. T., Lopez, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C., & Howes, C. (2012).

Observations of teacher–child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 21-32. doi:10.1016/j.ecresq.2011.07.005.

Hännikäinen, M., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Promoting children's participation: the role of teachers in preschool and primary school learning sessions. *Early Years, 30*(2), 147-160. doi: 10.1080/09575146.2010.485555.

Higgins, A., Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice,3*, 220- 227.

Hildebrandt, S. A., & Eom, M. (2011). Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age. *Teaching & Teacher Education, 27*(2), 416-423. doi:10.1016/j.tate.2010.09.011.

Kopcha, T. J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers & Education, 59*(4), 1109-1121. doi:10.1016/j.compedu.2012.05.014.

Külahçı, Ş. G. (1994). Mikroöğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi I. Model Geliştirme. *Eğitim ve Bilim.* 18, (91), 12-23.

Külahçı, S.G. (1994). "Mikro-öğretimde Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Deneyimi II. Değerlendirme". Eğiitim ve Bilim. 18 (92). Küçükahmet, L. (2000).

Ladd, G. W., & Birch, S. H. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development, 70*(6), 1373-1400.

Lee, Y., Kinzie, M. B., & Whittaker, J. V. (2012). Impact of online support for teachers' open-ended questioning in pre-k science activities. *Teaching & Teacher Education, 28*(4), 568-577. doi:10.1016/j.tate.2012.01.002.

Lu, H. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education – A review of literature. *Teaching & Teacher Education, 26*(4), 748-753. doi:10.1016/j.tate.2009.10.015.

MacFarlane, K., & Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching & Teacher Education, 29*, 46-52. doi:10.1016/j.tate.2012.08.006.

Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching & Teacher Education, 18*(6), 715.

Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Early, D. M. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development, 79*(3), 732-749. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x.

McNergney, R. F., & Carrier, C. A. (1981). *Teacher Development.* New York, NY: Macmillan Publishing

Meral, M. A. & Zerayak, E. (1999). "Öğretmen Yetiştirmede MikroÖğretim" 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Gimpel, G. A. (2006). *School Psychology for the 21st century: Foundations and Practices.* New York, NY: The Guilford Press.

Özbek, R. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde kişisel,ekonomik ve sosyal faktörlerin etkililik derecesine ilişkin algıları. *Fırat Üniversitesi SosyalBilimler Dergisi, 17*(1), 145-160.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS).* Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Rigelman, N., & Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: Utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching & Teacher Education, 28*(7), 979-989. doi:10.1016/j.tate.2012.05.004.

Silverman, D. (2000). Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Stes, A., Coertjens, L., & van Petegem, P. (2010). Instructional development for teachers in higher education: impact on teaching approach. Higher Education, 60(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-009-9294-x

TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

THE COMPARISON OF THE IN-SERVICE TRAINING PROGRAMS FOR TEACHERS IN TURKEY AND IN SOME EUROPEAN UNION COUNTRIES

Murat AKTAŞ[1], Özlem AKSU[2], Ahmet GÖKMEN[3], Hakan KURT[4] ,Gülay EKİCİ[5]

[1]Dr., Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları (*murat.aktas2008@hotmail.com)*

[2] Dr. Öğrencisi, Kazan Mustafa Hakan Güvençer Anadolu Lisesi, Ankara (*ozlem-aksu-@hotmail.com)*

[3]Araş. Gör., Ahmet Gökmen, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü(ahmetgökmenii@gmail.com)

[4]Yrd. Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi Bilim Dalı (kurthakan1@gmail.com)

[5]Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi ABD *(gulayekici@yahoo.com)*

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak öğretmenlerin İspanya, İsveç, Yunanistan, Hollanda, Fransa, Almanya, Belçika ve Türkiye'deki hizmet içi eğitim programı uygulamaları incelenmiştir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında incelenen ülkelerin eğitim sistemleri ve öğretmen eğitimi ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde hizmet içi eğitimin genel hedefleri; öğretmenlerin mesleki bilgilerinin artırılması, bilimsel, teknik, mesleki uygulamaların geliştirilmesi, öğretim tekniklerinin, özel ve genel yöntemlerin öğretilmesidir. Türkiye'de de İsveç ve Almanya'da olduğu gibi hizmet içi eğitim merkezleri farklı bölgelerde örgütlenmiştir ve hizmet içi eğitim faaliyetleride bu merkezler aracılığıyla yürütülmektedir. Birçok Avrupa Birliği ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de hizmet içi eğitime katılım gönüllük esasına dayanır. Fakat İsveç ve Belçika gibi ülkelerde öğretmenlerin yılda yaklaşık 10 gün hizmet içi eğitim almaları zorunludur. İspanya, Yunanistan Hollanda, Fransa, Almanya ve Belçika'da olduğu gibi Türkiye'de de hizmet içi eğitim kurslarına katılma, öğretmenler için mesleki bir unvan ve maaş bakımından bir etkiye sahip değildir. Ancak düzenli olarak hizmet içi eğitime katılmış olmak okul müdürlüğü gibi yüksek mevkiler için yapılan başvurularda pozitif bir izlenim verir. İsveç'te okul müdürü hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin gelişimlerini onaylarsa o öğretmenler bir üst kademede öğretim yapma imkânı bulabilirler ve maaşlarında artış olabilir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, hizmet içi eğitim, öğretmen eğitimi, Türkiye, Avrupa Ülkeleri

ABSTRACT

The purpose of this study is to compare in-service training programs for teachers in Turkey and some European Union countries. For this purpose, in-service training program practices for teachers in Spain, Sweden, Greece, the Netherlands, France, Germany, Belgium and Turkey have been examined. In the study the scanning method has been used. It has been benefited from the education systems of the examined countries and the literature on training of teachers in the collection of data.

The overall objectives of the in-service training of teachers in Turkey and the European Union countries are increasing the professional knowledge of teachers, improving the scientific, technical and professional applications, and education of teaching techniques, specific and general methods. In Turkey, as in Sweden and Germany, the in-service training centers are organized in different regions and in-service training activities are carried out through these centers. In Turkey, as in many countries of the European Union, participation in the in-service training is on voluntary basis. However, in countries such as Sweden and Belgium the teachers have to take approximately 10 days in-service training in one year. In Spain, Greece, the Netherlands, France, Germany and Belgium as well as in Turkey participation in the in-service training courses does not make any effect on professional title and salary of teachers. However, having regularly participated in the in-service training would give a positive impression in applications for high positions such as school director. In Sweden, if the school director approves the development of the teachers participating in the in-service training courses, they would find the opportunity to study at higher level and their salaries may increase.

Key words: European Union, In-Service Training,teacher education, Turkey, European Countries

GİRİŞ

Eğitim toplumsal, ekonomik, siyasal ve yönetimsel gelişmeler için bir önkoşul niteliği taşımaktadır (Kaya, 1974). Literatürde yer alan eğitim konusunda yapılan çalışmalar, eğitim düzeyi ile ekonomik, toplumsal ve siyasal gelişme düzeyleri arasında doğru bir ilişkinin varlığını göstermektedir (Mc Mahon, 1994; Psacharopoulos & Woodhall, 1994; Hicks, 1994; Woodhall, 1994). Geleceğin toplumlarının sorunlarını ertelemeden çözebilen, birlikte yaşama bilincine erişmiş, gelişme dinamiklerinin farkında olan kişiler ve bu kişilerin oluşturduğu kurumlar tarafından belirleneceğini söyleyebiliriz. Kişilerin yaşam süreçlerinde söz konusu bu nitelikleri, deneme yanılma yoluyla değil, daha çok alan bilgilerini eğitim bilimleri alanındaki bilgileriyle, becerileriyle ve değerleriyle bütünleştirebilmiş uzman kişiler yardımıyla kazanması doğrudur. Bu uzman kişiler, öğretmenlerdir (Sağ, 2007). Öğretmenlik mesleği yeni kuşakları kişisel, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönlerden yetiştirme rolüne sahip olması nedeniyle tüm toplumsal ve yönetsel katmanlarda tarihin her döneminde olduğu gibi bugün de önemini korumuştur. Çünkü yöneticilerin-politikacıların siyasal, toplumsal ve ekonomik amaçları doğrultusunda toplumu biçimlendirmede eğitime ve özellikle öğretmen yetiştirme politikalarına doğrudan veya dolaylı biçimde sıkça karıştıkları tarihsel bir olgudur **(**Cochran-Smith & Fries, 2002;Furlong, 2002). Öğretmen öğesi, insan gücünü nitelikli duruma getirmede eğitim sisteminin en stratejik öğesidir. Hizmet içi öğretmen eğitimi, bu bakımdan, uygarlığı benimsemiş toplumların temel öncelikli konularından birisi durumundadır.

Özyürek (1981)'e göre mesleğe girdiği andan itibaren öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin uygulamada yetersiz olduğunu, öğrenimi sırasında edindiği bilgi ve becerilerin meslek yaşamında hızla değiştiğini veya çalıştığı alanla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını gören kişi sürekli bir eğitime ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin, yaşamlarının herhangi bir döneminde, sürekli eğitiminin bir gereği olarak bireysel, toplumsal ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yaşamboyu eğitim etkinliklerine katılmaları bir zorunluluktur. Bu anlamda hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, mutlu ve üretken olmalarını sağlayacak tutum, bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır.

Hizmet içi eğitimin, öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimin gelişmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Seferoğlu (2001) yaptığı çalışmada hizmetiçi eğitim etkinliklerine katılmanın öğretmenlerin

deneyimlerini paylaşmalarına ve tartışmalarına yardımcı olduğu (%86.2) ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri sırasında kendilerine sunulan yeni fikirleri, daha sonra okullarındaki öğretmenlerle paylaştıkları (%60) bulgusuyla yukarıda belirtilen öngörü örtüşmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bazı Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Geleceğin nesillerini yetiştirmekle yükümlü olan öğretmenlerin eğitimlerinde izlenen yolların bilinmesi, gerek yetişen insan kalitesinin yükseltilmesi gerekse öğretim kalitesi için önemlidir. Avrupa Birliğine birçok konuda uyum çabası içerisinde olan Türkiye'nin de, Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme standartlarına ulaşması gerekmektedir. Bu amaçla bu araştırmada, Türkiye'deki hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemi ile Avrupa Birliği'ne üye bazı ülkelerdeki hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemleri betimlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama, analiz etme tekniklerinden faydalanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında, İspanya, İsveç, Yunanistan, Hollanda, Fransa, Almanya, Belçika ve Türkiye'deki eğitim sistemleri, bu ülkelerde öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim programı ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, İspanya, İsveç, Yunanistan, Hollanda, Fransa, Almanya, Belçika ve Türkiye'nin, hizmet içi öğretmen eğitim sistemleri hakkında bilgi verilmektedir.

İspanya'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

İspanya'da hizmet içi eğitim bütün okul düzeyleri için aynıdır. Eğitim Sisteminin Genel Örgütlenmesi Yasası 1990 yılında çıkarılmıştır. Bu yasada, sahip oldukları bilgileri devamlı yenileyerek mesleki alandaki uzmanlıklarını geliştirmeleri beklenen öğretim personeli için bir zorunluluk olduğu vurgulanmaktadır. Toplu sözleşmelerde, öğretmenlerin eğitim amaçlı işten izinli ayrılmaları ve hizmet içi eğitime destek maddeleri de yer alır. Özel okullar kendi hizmet içi eğitim plan ve programlarını, öğretmenler birliği ve kurumlarıyla işbirliği halinde yaparlar. Bu yasadan sonra çıkarılan diğer yasalarda da hizmet içi eğitimin önemi vurgulanmıştır (Eurydice.org, 2002/2003b).

Hizmet içi eğitim, merkezi olmayan bir sorumluluğa sahiptir. Bu nedenle hizmet içi eğitim kurumları da özerk kurumlara bağlı olarak değişiklikler göstermektedir. Üniversitelerde ve özerk kurumların çoğunda hizmet içi eğitim merkezleri ve bölümler mevcuttur. Ayrıca, çok sayıda özel kurumda hizmet içi eğitime katkı sağlayıcı merkezler programlar kurmaktadır. Bu gruplar arasında vakıflar, dernekler, pedagojik yenilenme bölümleri, mesleki gelişim dayanışma birlikleri gibi kuruluşlar yer almaktadır (Eurydice.org, 2002/2003b).

Üniversiteler öğretmenlik eğitimi vermekten ve araştırma merkezi olmaktan sorumludurlar. Başka bir deyişle üniversiteler de hizmet içi eğitimden sorumlu tutulurlar. Kendi özerk yapısı içerisinde her üniversite hizmet içi öğretmenlik eğitimi merkezleri kurar. Kültür, Bilim, Eğitim ve Spor bakanlıklarıyla yapılan anlaşmalara bağlı olarak ve işbirliği içinde hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütebilirler. Hizmet içi eğitim merkezleri yeni uygulamalarla ilgili danışmanlıkların yapıldığı, yeniliklerin yürütüldüğü, her düzeyden öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunabilecek kuruluşların en başında gelirler. 2002 yılında Eğitim ve Spor Bakanlığına bağlı olarak Yüksek Öğretmenlik Eğitimi Enstitüsü kurulmuştur. Bu kurum öğretmenlerin her türlü hizmet içi eğitimlerini ülke genelinde gerçekleştirmekle görevlidir(Eurydice.org, 2002/2003b; Şahin, 2006).

Yönetsel faaliyetlere katılımlarda, öğretmen atama sınavlarında ve yer değiştirme gibi konularda hizmeti içi eğitime katılım artı olarak değerlendirilmektedir. Hizmet içi eğitime katılım isteğe bağlıdır ancak teşvik edilir. Katılımlarından dolayı her altı yılda bir katılımcılara ücret de verilir (Eurydice.org, 2002/2003b; Şahin, 2006).

Hizmet içi eğitimde farklı yöntemler kullanılabilir. Uzun ya da kısa süreli dersler, eğitsel ve bilimsel kurslar, seminerler, projeler ve konferanslar hizmet içi eğitimde sıkça kullanılan yöntemlerdir. Öğretmenlere eğitim sonunda katılım sertifikaları verilir. Sertifikalar genelde her faaliyet için ayrı ayrı, bu eğitimin önemi ve değeri hatırlatıcı nitelikte verilir. Bu kurslarda, katılımcıların üzerlerine düşen görevleri nasıl yerine getirdikleri de kaydedilir. Öğretmenlerin bireysel performansları da bazı özel durumlarda ölçülür (Eurydice.org, 2002/2003b; Şahin, 2006).

Hizmet içi eğitim, ihtiyaçlara ve eğitimin verildiği alanlara göre planlanıp ilgili alanda görev yapan öğretmenler kabul edilmektedir. Eğitim programları okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini kapsar ve genellikle aşağıda belirtilen konularda hazırlanmaktadır.

- Öğretim materyallerinin yenilenmesi ve geliştirilmesi,
- Akademik yükselme ve bireysel eğitim konuları,
- Bilimsel ve eğitsel konularda güncelleme kursları,
- Eğitim kurumlarında eğitim projeleri (Eurydice.org, 2002/2003b)

Bu konularla birlikte, Avrupa Birliği, psikolojik ve pedagojik danışmanlık, eğitsel danışmanlık, yenilenme hareketleri, uyuşturucu, sağlık gibi özel konularda da seminerler ve hizmet içi eğitim kurslar düzenlenmektedir. Kâr amacı gütmeyen örgütler tarafından da bu kurslar aynı şekildeverilebilmektedir (Eurydice.org, 2002/2003b; Şahin, 2006).

İsveç'te Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Her öğretmenin yılda 104 saat hizmet içi eğitim alması gerekmektedir. Bu eğitimin yaklaşık 5 günü yani üçte biri okul tarafından, geri kalan kısmının ise öğretmenin tercihine bağlı olarak ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim alarak tamamlaması gerekir. Genellikle öğretmen yetiştiren enstitü, fakülte gibi kurumlar

hizmet içi eğitim verirler. Okul dışında gerçekleşen bu eğitimleri için öğretmenler okullarından izin alırlar ve bu eğitim süresince maaşları eksiksiz ödenir (Över ve diğerleri. 2005; Şahin, 2006).

1989 yılından bu güne, İsveç Parlamentosu ve Hükümet tarafından birçok kararda ve kanun tasarısında aşağıdaki amaçlar vurgulanmıştır:

Yeni hedeflere göre yönlendirilen sistemde, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi, eşit ve yüksek kalitede öğretim standartlarına ulaşmanın merkezini oluşturmaktadır. Bütün yeterlilik gelişimi, milli hedefleri başarıp okul faaliyetlerini de geliştirmeyi hedeflemelidir. Yeterlilik gelişiminin sonucunda beceri, bilgi ve bütün okul personelinin anlayışı artmalıdır (Eurydice.org, 2002/2003c Şahin, 2006).

Öğretmenlerin yeterlilik gelişimleri şu hedefleri karşılamalıdır: Ulusal hedeflerden kaynaklanan hedefleri ve okullaşma yönergeleriyle, yerel olarak her bir belediye tarafından ve okul tarafından belirlenen hedefleri, ayrıca her bir öğretmen tarafından bireysel mesleki gelişime dayanan hedefleri karşılayacak nitelikte olmalıdır. Belediyeler 1991 yılından bu güne öğretmenlerin işvereni olarak tam sorumluluğa sahip olup, Eğitim Kanununda belirtildiği gibi öğretim personeli için gerekli yeterlilik gelişimi düzenlemelerini yapmakla yükümlüdürler (Eurydice.org, 2002/2003c).

Üniversite ve üniversite yüksekokulları, bölgesel düzeyde yeterlilik gelişim programlarının ana örgütleyicileri olmakla birlikte; öğretmen örgütleri, diğer devlet yetkilileri ve eğitsel yayınlarda bu programları örgütleyenler arasında yer alır (Eurydice.org, 2002/2003c).

Belediyeler eğitim sağlayıcı kurumlardan, bağımsız eğitim kurumlarından ve bölgesel gelişim merkezlerinden sözleşmeli eğitim satın alırlar. Yükseköğretim kurumlarının yetersiz olması nedeniyle bazı bölgelerde ise planlama görevinin başka kurum ve örgütlerle işbirliğine gidilerek hizmet içi eğitim için uzun dönemde alınması gereken önlemler ve yeterlilik gelişimi için ihtiyaçlar çözüme kavuşturulur (Eurydice.org, 2002/2003c).

Yeterlilik gelişim programlarına katılmanın tek genel koşulu, bir okulda görevlendirilmiş olmaktır. Ancak, katılımcıların belli eğitim sektörlerinde ve alanlarda çalışıyor olmalarını gerektiren bazı kurslarda mevcuttur. Yeterlilik gelişim programlarının nasıl yürütüleceğine dair belli bir plan ya da yöntem yoktur. Kurslar, eğitim programları ve metotları katılımcılara ve düzenleyiciye bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir (Eurydice.org, 2002/2003c).

Hizmet içi eğitimçalışma günlerinde genellikle akşamları ya da öğrencilerin okulda olmadığı tatillerde gerçekleştirilir. Buna alternatif olarak ise bu kurslara katılan öğretmenler okullarından izin alırlar ve yerlerine vekil öğretmenler görev yapar. Hizmet içi eğitime dayalı yeterlilik gelişimi doğrudan maaş artışı getirmez, ancak bireysel olarak maaşlar kararlaştırılırken ek vasıflarda göz önünde bulundurulur. Örneğin, öğretmenin bu gelişimi ortaya koyduğu okul müdürü tarafından karşılıklı gelişim görüşmesinde olumlu olarak değerlendirirse, genelde maaşta belli oranda artış yapılır. Ayrıca öğretmenlerin başka bir kademede öğretim yapma olanağı bulmalarında da ileri eğitim rol oynar (Eurydice.org, 2002/2003c).

Yunanistan'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Yunanistan'da yasalara göre ileri eğitim kursları aşağıdaki kurumlarda verilebilir (Eurydice.org, 2001/2002d):

- Üniversiteler,
- Bölge İleri Eğitim Merkezleri,
- Okullar,
- Pedagojik Eğitim Enstitüleri,
- Teknoloji Eğitimi Enstitüleri,
- Teknoloji ve Teknik Eğitim Öğretmenleri Yüksekokulu.

Zorunlu ileri eğitim programları ise şunlardan oluşur (Eurydice.org, 2001/2002d; Şahin, 2006):

- Bütün öğretmenler ve özel eğitim birimlerinde çalışanlar için özel kısa süreli ileri eğitim programları,
- Sürekli öğretim personeli için periyodik ileri eğitim.

İki yıllık ileri eğitim kurslarını yürütme görevi yasalarla pedagoji kurumlarına verilmişken, daha sonra yasaları değiştirmek suretiyle bu görev İlköğretim Okulları Öğretmenleri Enstitülerine devredilmiştir. Yasalarla Öğretmenler Akademisinin ismi Marasleio İlköğretim Öğretmenleri Enstitüsü, olarak değiştirilerek yeniden düzenlenmiştir. İleri eğitim kursları bir yıllık ve iki yıllık iki farklı kurstan oluşur. Öğretmenler hizmete başlamadan önce ve hizmete başladıktan sonra olmak üzere iki farklı şekilde ileri eğitim hizmeti alırlar. Atina Üniversitesi Pedagoji Bölümüne yasalarla ileri eğitim kursu verme görevi verilmiştir (Eurydice.org, 2001/2002d).

Anaokulu öğretmenleri hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim kursları almak üzere Marasleio İlköğretim Öğretmenleri Enstitüsüne davet edilirler. Hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim kursları yasalara göre Bölge İleri Eğitim Merkezlerinde de verilebilir (Eurydice.org, 2001/2002d).

Anaokulu ve İlköğretim Pedagoji Akademilerinden mezun okulöncesi ve ilköğretim öğretmenleri Marasleia İlköğretim Öğretmenleri Enstitüsünden iki yıllık çalışma programı kapsayan ekstra ileri eğitim alırlar (Eurydice.org, 2001/2002d).

Ortaöğretim Öğretmenleri Enstitüsü, ortaöğretim öğretmenlerine yükseköğretim hizmeti veren ana kurumdur. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi şu an Bölge İleri Eğitim Merkezleri vermektedir (Eurydice.org, 2001/2002d).

İleri eğitim kursları, Bölge İleri Eğitim Merkezlerinde modern yöntemlerle, öğretime yardımcı teknolojiler en üst düzeyde kullanılarak, araştırmalarla, uygulama ve alıştırma yapma imkanları sunularak, öğrencilerin aktif olarak derslere katılımlarını sağlamak için çeşitli teknikler kullanılarak verilir (Eurydice.org, 2001/2002d).

İleri eğitim kurslarına katılan öğretmenler, ileri eğitim kurslarındaki aktif katılımlarına, yazılı sınavlardaki başarılarına, bireysel ve kolektif olarak ödevleri yapmalarına, organizasyon yapma ve başarılı bir şekilde öğretme becerilerine kısacası performanslarına bakılarak değerlendirilirler. İleri eğitim programlarını başarılı bir şekilde tamamlayanlara bir sertifika verilir. İleri eğitim kursu alan her öğretim personeli kurs bittikten sonra görev yaptıkları okullara geri dönerler (Eurydice.org, 2001/2002d).

Hollanda'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

İlköğretim, ortaöğretim, yetişkin ve mesleki eğitimdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri için kurumlara, bu amaca yönelik eğitim için harcanmak üzere 1993 yılından başlayarak bütçe ayrılmaya başlanmıştır. Okullar, hizmet içi eğitime ayrılan bütçenin nasıl harcanacağından sorumlu olup, verilecek eğitimin içeriğini ve hangi kurum tarafından verileceğini belirlemekte söz sahibidirler (Eurydice.org, 2002/2003a).

Yasalarla yönetilen belirli bir hizmet içi eğitim kurumu yoktur. Özel ve kamu sektöründeki çok çeşitli kurumlar tarafından bu tür eğitim sağlanabilir. Bazen hizmet içi eğitim, eğitim sistemi dışındaki uzmanlar tarafından ya da ulusal eğitim danışmanlığı merkezinde de düzenlenebilir. Hizmeti içi eğitim için yapılan harcamaları Eğitim müfettişliği kurumu denetler ve bu paranın etkili bir biçimde kullanılmasını sağlar. Hizmet içi eğitim sonrası katılımcılara verilen sertifikaların maddi olarak katkısı olmamasına karşın, bazı görevlere getirilmelerinde etkili olmaktadır. Okulların ayrı bir hizmet içi eğitim planı yapmalarına 1998 yılında son verilmiştir. Her dört yılda bir yenilenmesi gereken okulların personel politikaları bölümüyle hizmet içi eğitim planı birleştirilmiştir (Eurydice.org, 2002/2003a; Şahin, 2006).

Fransa'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Bakanlığın sunduğu politikalara ve önceliklere göre hizmet içi eğitim programları düzenlenir. Hizmet içi eğitimle öğretmenin çeşitli fonksiyonlarının değerlendirilmesi, öğretme ortamının geliştirilmesi, sertifika, müfredat, yapı, öğretimde planlama ve değerlendirmenin geliştirilmesine yönelik olarak yapılmaktadır.

Kendini geliştirmek ya da araştırma yapmak isteyen öğretmenlere yardımcı olmak amacıyla yaz okulları aracılığıyla dersler verilir. Bazı alanlarda kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin diğer ülkeleri ziyaretleri, bu ülkelerde eğitim almaları da hizmet içi eğitim çalışmalarının kapsamı içinde değerlendirilir. Örneğin, bir yabancı dil öğretmeninin, öğrettiği dilin konuşulduğu ülkeye giderek burada kendisini geliştirebilmesi gibi uygulamalar genelde Sokrates programı kapsamı içinde yapılır(Eurydice.org, 2001/2002c).

Hizmet içi eğitim kursları, üniversitelerde ve diğer yükseköğretim kurumlarında, öğretmen yetiştirme enstitülerinde, birinci ve ikinci düzey öğretim kurumlarında da yapılabilir. Akademisyenler, araştırmacılar, müfettişler, bilim ve teknoloji dünyasından davet edilen uzmanlar tarafından eğitimler verilir. Üniversitenin rektörü, kendi kurumundaki öğretmen yetiştirme okulunun yönetim kurulu başkanıdır ve kurumlar arasında koordinasyonu sağlar (Eurydice.org, 2001/2002c).

1969 yılından itibaren öğretmen yetiştirme yüksekokullarında, ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programları devam etmektedir. Eğitim Bakanlığının Okullar Müdürlüğü hizmet içi eğitim programından sorumludur**.** 1982 yılından beri ortaöğretim öğretmenliği hizmet içi eğitim faaliyetlerine devam edilmektedir.

Eğitim Bakanlığı Okullar Müdürlüğü, Araştırma ve Teknoloji Bölümü ile irtibat halinde, Milli Eğitim planını hazırlar (Eurydice.org, 2001/2002c).

Yeni öğretmenler göreve başladıkları dönemin başında üç haftalık bir eğitimden geçerler. Bu eğitim, yeni öğretmenlere, yeni kariyerlerinde yardımcı olmak amacıyla öğretmen yetiştirme okulları aracılığıyla verilir. Kariyerleri boyunca okulöncesi ve ilköğretim öğretmenlerine 36 kredilik hizmet içi eğitim verilir (Eurydice.org, 2001/2002c).

Almanya'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Almanya'da bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları şarttır. Bu kursların amacı, öğretmenleri, alanlarıyla ilgili gelişmelerden haberdar ederek ek nitelikler kazandırmaktır. Hizmet içi eğitim sağlamak amacıyla Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlığı uzmanlaşmış enstitüler kurmuştur. Bu enstitüler çok geniş alanlarda kurslar açarlar (MEB, 1995: 27).

Son yıllarda ders niteliğini geliştirme, okulların özerkliklerini ve bağımsızlıklarını artırma çabalarıyla, hizmet içi eğitim programlarına olan talep artmıştır. Bu talebi karşılamaya yönelik, eyaletlerde özel hizmet içi eğitim merkezlerinin kurulması ve yaygınlaştırılması önerilmiştir. 2001 yılından günümüze, öğretmenlik eğitimi bölümlerindeki öğrenci sayısındaki azalma yüzünden, Doğu Almanya eyaletlerinde belli alanlarda öğretmenlik kariyerlerinin düzenlenmesine ve öğretmenlik eğitimine, Batı Almanya eyaletlerinde ise nitelikli yeni öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik yapılan ek eğitimlere özel önem verilmektedir (Ministries of Federal Republic of Germany, 2005; Eurydice.org, 2001/2002a).

Hizmet içi eğitim, eyaletlerin sorumluluğunda olup her eyaletin Eğitim ve Kültür Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerini yönetir. Devlete bağlı hizmet içi eğitim merkezleri, yerel ve bölgesel düzeyde örgütlenirler. Hizmet içi eğitim, özel idare çalışmaları şeklinde ya da okullarda gerçekleştirilebilir. Bütün eyaletler hizmet içi eğitimi, hem Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na bağlı merkezi hükümet tarafından yürütülen hizmet içi eğitim kuruluşlarınca hem de kendi kurdukları merkezler tarafından yürütürler. Okullardaki hizmet içi eğitim ise, okulların kendi öğretim personelince yerine getirilir. Küçük yerleşim yerlerinde, yerel alanlardaki hizmet içi eğitim örgütlerinden okul müfettişliği kurumu sorumludur. Bölgesel olarak hizmet içi eğitim, her ilde hizmet içi eğitim kuruluşlarınca, bunların şubelerince, orta düzeyde okul müfettişliği tarafından değişik şekillerde gerçekleştirilir. Eyaletlerdeki hizmet içi eğitim merkezleri Bakanlığın hizmet içi eğitim örgütlerine bağlı olarak yönetilir. Merkezi hizmet içi eğitim kuruluşlarının il ya da eyalete bağlı olarak *Akademik Hizmet İçi Eğitim Kuruluşu* gibi çeşitli adları vardır. (Eurydice.org, 2001/2002a; Şahin, 2006).

Hizmet içi eğitim kursları genellikle belli bir düzey ve alandaki öğretmenlere, belli konularda eğitim niteliği olan ya da özel bir bölgeden gelen öğretmenler gibi, özel hedef gruplarına, bölgesel, yerel ve merkezi düzeyde verilebilir. Bu kurslara kabul kriterleri hizmet içi eğitim organizatörleri, hizmet içi eğitim kuruluşları ile Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından düzenli olarak yayımlanan ilgili kurs programında belirtilir. Hizmet içi eğitim kapsamında bulunan konular oldukça çeşitlidir. Eğitimin içeriği bugünkü temel meseleleri ele alan dersleri okul türleri ve öğretim hedefleri ile ilgili prensipleri, okullardaki branşlar ve çalışma sürecini içerir. Hizmet içi eğitim merkezleri özellikle idarecileri, bölüm başkanlarını, danışman öğretmenleri ve okul yönetiminde çalışanları eğitmeyi hedefler (Eurydice.org, 2001/2002a). Hizmet içi eğitim kursları uzun ya da kısa

süreli, okul dışında ya da içindeki başka kuruluşlarda verilebilir. Okul dışında gerçekleşen kurslar merkezi yerlerde olur ve öğretmenlerin yiyecek ve barınma gibi ihtiyaçlarını hizmet içi eğitim enstitüleri karşılar (MEB, 1995: 27).

Hizmet içi eğitim kursları genellikle seminer tarzında yapılır. Çalışma grupları, atölye çalışmaları, konferanslar, iş seyahatleri de vardır. Uzaktan eğitim kursları olarak da düzenlenen hizmet içi eğitim mevcuttur. Bölgesel kurslar da bir gün süreli, tam gün serileri halinde, öğleden sonra ve akşam vakitlerinde veya haftada birkaç defa olacak şekilde düzenlenebilir. Okullar içindeki hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğleden sonraları ve akşamları düzenlenir. Bir okul yılında, yarım günden birkaç güne çıkan tam günlük kurslar da düzenlenebilir (Eurydice.org, 2001/2002a; Şahin, 2006).

Hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenler, başka bir unvanla nitelendirilmezler. Ancak, bazı bölgelerde böyle sertifikalara sahip olanlar bazı hizmet içi eğitim kurslarından dolayı ödüllendirilirler. Hizmet içi eğitim kurslarında bulunma, öğretmenler için maaş ve mesleki bir unvan bakımından bir etkiye sahip değildir. Ancak, düzenli olarak hizmet içi eğitime katılmış olmak, okul müdürlüğü gibi yüksek mevkiler için yapılan başvurularda pozitif bir role sahiptir (Eurydice.org, 2001/2002; Şahin, 2006).

Belçika'da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Hizmet içi eğitim kurslarının içeriğini ve koşullarını oluşturmakla Eğitim Bakanlığı ve hükümet sorumludur. Her okul, kendi eğitim ve öğretim uygulamaları doğrultusunda hedeflerini belirleyerek eğitim kursları düzenleyebilir (Eurydice.org, 2001/2002b).

Hizmet içi eğitim kurslarının geneli, değişik düzeylere ait okullarda, okulun olanaklarına ve şartlarına bağlı olarak verilebilmektedir. Ayrıca, çok sayıda hizmet içi eğitim merkezi eğitimin sürekliliğini sağlamak amacıyla kurulmuştur. Bu merkezlere şunlar örnek verilebilir:

- Ekoloji Merkezi
- Teknik Eğitim Merkezleri
- Öğrenme Merkezi
- Psikoloji, tıp ve sosyal hizmet merkezleri
- Bireysel ve Sürekli Eğitim Merkezleri

Ekoloji Merkezi, yeni ekolojik yöntemler konusunda bilgi vererek öğretmenlere çevresel konularda yardımcı olur.

Teknik Eğitim Merkezlerinde, bilimsel bir bakış açısıyla çok sayıda faaliyet düzenlenir, aynı zamanda eğitsel belgelerin basımı yapılır.

Öğrenme Merkezi, öğretmenlere özellikle bilgisayar eğitimi vermektedir.

Psikoloji, tıp ve sosyal hizmet merkezleri, işitsel ve görsel araçları kullanarak personel eğitimine yardımcı olmaktadır.

Bireysel ve Sürekli Eğitim Merkezleri, okullardaki personel için çok çeşitli öğrenme olanakları sunar. Eğitime yardımcı belgelerin ve farklı materyallerin hazırlanmasında büyük rol oynamaktadır. Yöneticilerin de katıldığı yüksek seviyeli teknolojiden yararlanılan eğitim faaliyetlerini düzenler ve yürütür bazen seminerler de düzenlenir (Eurydice.org, 2001/2002b).

Yukarıdaki kurumlara ek olarak yükseköğretim kurumları da değişik alanlarda hizmet içi eğitim kursları düzenler, bu eğitimlere öncülük eder, yönlendirir ve çözümler üretir. Eğitim, devlet destekli okullarda aşağıdaki kurumlar aracığıyla verilir (Eurydice.org, 2001/2002b):

- Genel Öğretmenler Birliği
- Bağımsız Özel Okullar Eğitim Merkezi
- Sürekli Öğretmenlik Eğitimi Merkezi
- Kasabalar ve Belediyeler Birliği, Öğretmenlik Eğitimi Merkezleri
- Öğretmen Yetiştirme Okulları

Hizmet içi eğitim faaliyetleri hafta içi, mesai içi zamanlarda düzenlenir, 1-5 gün sürebilecek çeşitli faaliyetlerden oluşur. Hizmet içi eğitim kursları kariyer yapmaya yönelik olmadığından, katılımcılar hiçbir şekilde maaşta ya da diğer şartlarda iyileştirme elde edemezler. Sadece okul müdürlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim kursları, maaş ve statülerinin iyileştirilmesine katkı sağlar. Bu kurslarda kullanılan metotlar konuya ve düzeye göre değişiklik gösterir. (Eurydice.org, 2001/2002b).

Hizmet içi eğitim kurslarına katılım gönüllülük esasına dayanır ama öğretmenlerin bu programlara katılmaları teşvik edilmektedir. Okul müdürlerine yönelik sürekli eğitim kursları düzenlenmektedir. Öğretmenlerin mesleğe girer girmez, aralıklı ya da sürekli olarak bu kurslara katılmaları istenmektedir. Kararnamelere göre bir öğretmenin bir öğretim yılında en az on gün hizmet içi eğitim programlarına katılması gerekir. Devlet destekli okullarda konferanslara katılmak mecburidir. Başka bir öğretmen kursa katılan öğretmenlerin yerine görevlendirilmez, bu zaman aralığında öğrenciler tatil yaparlar. Çünkü bu programlar süreli, 1-5 günlük kısa programlar halinde olduğundan, yeni bir öğretmenin kursa katılan öğretmenin yerine derslerine girmesi gerekli görülmemektedir. Sadece 10 günü aşan programlarda yeni bir öğretmen görevlendirilmektedir (Eurydice.org, 2001/2002; Şahin, 2006).

Okulöncesi ve İlköğretim hizmet içi eğitim kurslarıyla benzerlik göstermekle beraber, ortaöğretimde her okul kendi personelinin eğitiminden sorumludur. Müfettişler katılan öğretmenlerin performanslarını ve bu eğitim faaliyetlerini değerlendirir. Ancak, okul müdürleri ve diğer yöneticilerin hizmet içi eğitimleri ve değerlendirmeleri daha özel düzenlemeler çerçevesinde gerçekleştirilir. Kurslar genellikle dönemlik olup, okul müdürleri, denetmenler gibi yöneticilerin denetiminde sürdürülür (Eurydice.org, 2001/2002b).

Türkiye'de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Birçok Avrupa Birliği ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de hizmet içi eğitime katılım gönüllük esasına dayanır. Türkiye'de Hizmet içi eğitim faaliyetleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren ve birçok ilde şubesi bulunan Hizmet İçi Eğitim Enstitülerince düzenlenir ve yürütülür.

Günümüzde giderek önem kazanan "Hayat Boyu Öğrenme" ilkeleri kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı personelinin kişisel ve mesleki gelişmelerinin sağlanması, gelişimlere uyum sağlamaları, üst görevlere hazırlanmaları, verimliliklerinin arttırılmasına yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sürekli destek sağlanması gerekmektedir. Yeniden yapılandırma kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün bünyesinde oluşturulan Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı öğretmenlerimizin yetiştirilmesine yönelik hizmetleri yürütmek üzere yetkilendirilmiştir.

Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı 657 sayılı Devlet memurları Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname çerçevesinde; merkez ve taşra teşkilatında görevli tüm öğretmenlerin yetiştirilmelerine yönelik hizmetiçi eğitim çalışmalarını yürütmektedir.

Türkiye'de hizmet içi eğitimin hedefleri;

- Öğretim personelinin kuruma uyumunu sağlamak,
- Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- Meslekî yeterlilik açısından hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak

şeklinde sıralanabilir (Şahin, 2006).

Türkiye'de öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinde, eğitim sisteminde uygulanan programların ifade edilmesine, eğitim araç ve gereçlerinin tanıtılmasına sisteme girecek eğitim yöneticilerinin

hazırlanmasına, teknolojideki gelişmelerin sisteme aktarılmasına öncelik verilmektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin maaşlarında herhangi bir artış olmayıp, okul yöneticisi gibi mevkilerde görev alabilmek için özellikle yöneticilere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmanın pozitif bir etkisi vardır (Şahin, 2006).

Literatürde Türkiye'de hizmet içi eğitim etkinliklerinin planlanmasında eğitim ihtiyacı belirleme çalışmalarının hiç yapılmadığını veya yapılan çalışmaların ihtiyaç belirleme sürecinde kullanılan bilimsel yöntemlere dayandırılmadığını ifade eden çalışmalar mevcuttur (Küçükahmet, 1992; Erişen, 1997 ve Bedük, 1997). Gültekin ve Çubukçu (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmenler hizmet içi eğitimi, gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördüklerini tespit etmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve yürütülmesi aşamalarında birçok problemle karşılaşılabilmektedir. Yapılan bazı bilimsel araştırmalarda bunu destekleyen bulgular elde edilmiştir. Ulus (2009), Uçar (2008), Karagöz (2006) ve Avşar (2006) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ihtiyaçları karşılamadığı, uygun ortam ve uygun zamanlarda yapılmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Özer (2004), Polat (2002) ve Aytaç (2000) yaptıkları çalışmalarda ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmenin temel unsuru konumundaki öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde üniversitelerin rol almasının faydalı olacağını vurgulamaktadır.

Türkiye'de 18. Milli Eğitim Şurasında alınan aşağıdaki kararlar da hizmet içi etkinliklerin üniversiteler aracılığıyla yürütülmesini destekler niteliktedir;

- Hizmet içi eğitim programlarında ders verecek personel, en az yüksek lisans düzeyinde eğitim almış olmalı, ancak mesleki ve teknik eğitimde verilecek kurslarda usta öğretici ve uzmanlardan da yararlanılmalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kongre, seminer, konferans vb. bilimsel etkinlikler sonucunda almış oldukları belgelerin; kariyer basamaklarının belirlenmesinde, öğretmen yeterlikleri ile performans değerlendirme ve ücretlendirmede esas alınmasına ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (MEB, 2012).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmenler eğitimin sisteminin temel öğesidir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Öğretmenlerden, bir toplumun geleceğini temsil edecek her yönden donanımlı bireylerini yetiştirmeleri beklenmektedir. Tüm alanlarda yaşanan değişim ve gelişmelerin bir yansıması olarak öğretmenlerin de görev ve sorumlulukları değişmektedir. Öğretmenlerin bu görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirebilmeleri için üniversite eğitimleri yani hizmet öncesi eğitim yeterli değildir. Bu bakımdan, hizmet öncesi eğitimleri sırasında en iyi biçimde eğitilmeleri beklenen öğretmenlerin, göreve başladıklarında hizmet içi eğitimle de sürekli eğitilmeleri gerekmektedir.

Araştırma sonunda pek çok önemli sonuç elde edilmiştir. Bu kapsamda Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde hizmeti içi eğitimin genel hedefleri; öğretmenlerin mesleki bilgilerini artırmak, bilimsel, teknik, mesleki uygulamaların geliştirilmesi, öğretim tekniklerinin, özel ve genel yöntemlerin öğretilmesidir. İspanya,

Yunanistan, Hollanda ve Belçika'da hizmet içi eğitim kurslarına katılmanın, öğretmenler için maaş ve mesleki bir unvan bakımından bir etkisi yoktur. İsveç'te okul müdürü hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin gelişimlerini onaylarsa o öğretmenler bir üst kademede öğretim yapma imkânı bulabilirler ve maaşlarında artış olabilir. İsveç'te devlete bağlı hizmet içi eğitim merkezleri, yerel ve bölgesel düzeyde örgütlenmiş olup, öğretmenlerin yılda 104 saat hizmet içi eğitim alması gerekir. İspanya ve Belçika'da hizmet içi eğitim kurslarına katılım gönüllülük esasına dayanır. Belçika'da hizmet içi eğitim kurslarının içeriğini ve koşullarını oluşturmakla sorumlu hükümet ve eğitimden sorumlu bakanlıktır. Fransa'da hizmet içi eğitim kursları, öğretmen yetiştirme enstitülerinde, üniversitelerde, birinci ve ikinci düzey öğretim kurumlarında da yapılmaktadır. Burada eğitim, bilim ve teknoloji dünyasından davet edilen müfettişler, uzmanlar, araştırmacılar ve akademisyenler ile konuk olunan kurumun personeli tarafından verilir. Almanya'da bütün öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları zorunludur. Almanya'da her eyaletin Eğitim ve Kültür Bakanlığı hizmet içi eğitimden sorumludur. Türkiye'de ise hizmet içi eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hizmet İçi Daire Başkanlığı'na bağlı olarak faaliyet gösteren ve birçok ilde şubesi bulunan Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri tarafından düzenlenir. Türkiye'de de hizmet içi eğitim kurslarına katılma, öğretmenler için mesleki bir unvan ve maaş bakımından bir etkiye sahip değildir. Ancak düzenli olarak hizmet içi eğitime katılmış olmak okul müdürlüğü gibi yüksek mevkiler için yapılan başvurularda pozitif bir izlenim verir (Şahin, 2006).

Hizmet içi eğitimin gerek kurumsal gerek bireysel bakımdan yararlı olduğuna yönelik yerli ve yabancı literatürde birçok araştırmayla karşılaşılmıştır. George ve Lubben (2002) çalışmalarında hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin, mesleki ve sosyal alanlardaki gelişimlerinde olumlu değişimlerin olduğunu belirlemiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliğinde öğretilenlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmış bazı çalışmalar mevcuttur (Kanlı ve Yağbasan, 2002; Durmuş, 2003).

Türkiye'de YÖK ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında yapılacak bir protokol ile üniversitelere bağlı sürekli eğitim merkezleri aracılığıyla yürütülecek hizmet içi eğitim faaliyetleri belirli bir ücret karşılığında sunulacak olursa herhangi bir döner sermaye geliri olmayan ve yeni kurulan üniversiteler açısından maddi olarak katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Çelik (2007)'nin yapmış olduğu çalışmada ulaştığı sonuçlar da bu öngörüyü desteklemektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, 2005 yılında Sürekli Eğitim Merkezi tarafından üniversitelere sağlanan katkı yaklaşık: 3,5 Milyon TL olarak gerçekleşmiştir (%55; rektörlüğe, fakültelere, bölümlere, Sürekli Eğitim Merkezlerine aktarılan dâhil). Öğretim üyelerine ise gelirin %45'i yaklaşık olarak 3 Milyon TL katkı sağlanmıştır.

Çalışma sonunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Hizmet içi eğitim faaliyetleri sonucunda istenilen sonuçların sağlanabilmesi için program hazırlama ve geliştirme çalışmalarında "eğitim ihtiyacı belirleme süreci" ilk aşama olmalıdır.
- Herhangi bir saptama tekniği kullanılmadan ya da basit tekniklerden yararlanarak tahminlere dayalı olarak eğitim ihtiyacı belirleme süreci işlediğinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinden hedeflenen verimlilik elde edilemez. Aslında Türkiye'de de hizmet içi eğitim faaliyetlerinden beklenen verimliliğin sağlanamamasındaki nedenlerin en önemlilerinden birisi, bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülememesinden kaynaklanmaktadır. Kısacası, öğretmenlerin daha iyi

yetiştirilmeleri hususunda başarılı olmak için hizmet içi eğitim programlarının bilimsel olarak ele alınarak yürütülmesi gerekmektedir.

- Eğitim kurumları, sunmuş oldukları hizmet içi eğitim programlanın amaca ulaşma derecesini değerlendirmelidir.
- Mahalli hizmet içi eğitim programları İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yürütülmektedir. Planlama ve yürütmede yeterli düzeyde akademik desteğin sağlanamaması bu etkinliklerin en önemli sorunları olarak belirtilebilir. Üniversiteler ile işbirliğinin yetersiz kalmasından dolayı bu hizmet içi eğitim faaliyetlerinde alan uzmanı akademik personel ihtiyacının yeterince giderilemediği düşünülmektedir. Bu amaçla yükseköğretim kurumlarına hizmet içi eğitim programlarında önemli görevler düşmektedir.
- TÜBİTAK gibi kurumların da ilgili alan öğretmenleri için düzenledikleri hizmet içi eğitim faaliyetleri artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin, hizmet içi eğitim faaliyetleri sonucunda aldıkları belgelerin niceliği, niteliği ve performanslarına aktarmaları doğrultusunda ücretlendirmede esas alınması için düzenlemeler yapılmalıdır.
-

KAYNAKÇA

Avşar, P. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarının değerlendirmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. Milli Eğitim Dergisi, 147, 66-69.

Bedük, A. E. "Okullarda Hizmet içi Eğitim Planlaması Yapılabilmeli ve Uygulanmalıdır", Milli Eğitim Dergisi, Sayı:133, (Ocak-Subat-Mart 1997), s.7.

Cochran-Smith, Marilyn & Mary K. Fries. (2002). *The Discourse of Reform in Teacher Education: Extending the Dialogue*, Educational Researcher. 31, 6: 26–28.

Çelik, G. (2007). Üniversite Sürekli Eğitim Merkezlerinin Bilgi Toplumunda Önemi ve Türkiye'deki Merkezlerinin Durumunun Tespit Edilmesi. Sürekli Eğitim Merkezleri Bülteni, 4, 7-19.

Durmuş, E. (2003). Sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Erişen, Y. (1997). *Atelye ve Meslek Dersleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Formasyonu Açısından Hizmet içi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Eurydice.org. (2001/2002a). *The Education System in Germany* (2001/2002). http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&l nguage=EN 25 Ocak, 2010 adresinden 27 Mart 2009 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2001/2002b). *The Education System in Belgium–German Community* (2001/2002).http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=BF&language=EN adresinden 29 Ocak 2010 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2001/2002c). *The Education System in France* (2001/2002). http://www. eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country= FR&language= EN adresinden 14 Mayıs 2010 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2001/2002d). *The Education System in Greece* (2001/2002). http://www. eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&lnguage= EN adresinden 11 Haziran 2010 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2002/2003a). *The Education System in the Netherlands* (2002/2003).

http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL& language=EN adresinden 16 Şubat 2009 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2002/2003b). The Education System in Spain (2002/2003). http://www. eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SP&lnguage=EN adresinden 27 Mart 2009 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org.(2002/2003c). The Education System in Sweden (2002/2003). http://www. eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN adresinden 21 Ağustos 2010 tarihinde erişilmiştir.

Furlong, J. (2002). "Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries", Educational Researcher. 31, 6: 23–25.

George, J.M. & Lubben, F. (2002) . Facilitating teachers'professional growth through their involvement in creating context–based materials in science. International Journal of Educational Development , 22 (6), 659-672.

Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 19, s.185-201.

Hicks, N.L. (1994). "Eğitim ve Ekonomik Büyüme", Eğitim Ekonomisi. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.

Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2002). 2000 yılında Ankara'da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmet içi eğitim yaz kursunun etkinliği. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 153-154. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/kanli.htm

Karagöz, B. (2006). Ortaöğretim (Genel Lise) Resim İş Öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca Düzenlenen Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerine Katılım Durumları ve Eğitim İhtiyaçlarını Karşılama Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, Y.K. (1974). İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Üçüncü Basım. Ankara: Gül Yayınevi.

Küçükahmet, L.(1992) Hizmet içi Eğitim,: Teori ve Uygulamalar, s.27, Ankara.

McMahon, W. W. (1994). "Eğitimin Dışsallıkları", Eğitim Ekonomisi. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.

MEB.(1995). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri. Ankara: MEB Basımevi.

MEB (2012). Milli Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitim. http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=42&Itemid=27 adresinden 18.06.2012 tarihine erişilmiştir..

Ministries of Federal Republic of Germany. (2005). Vocational Training Law. http://www.bmbf.de/en/544.php, adresinden 22.02.2009 tarihinde erişilmiştir.

Över, F. A., İncesulu, A., Gözaçan, E. ve Erdoğan, İ. (2005). Danimarka ve İsveç Eğitim Sistemleri (Editör: İrfan Erdoğan). İstanbul: Çantay Kitabevi.

Özer, B. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimi: katılma durumları, beklentileri ve engelleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 06-09 Temmuz, Malatya, Pegema Yayıncılık, Ankara, Sayfa:68-69.

Özyürek, L.(1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkililiği. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 102.

Polat, S. (2002). Öğreten okuldan öğrenen kalite okullarına geçişte hizmet içi eğitimin rolü. Çağdaş Eğitim Dergisi, 293, 37-40.

Psacharopoulos, G. & M. Woodhall. (1994). "Eğitimin Ekonomik Büyümeye Katkısı", Eğitim Ekonomisi. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.

Sağ, R. (2007). "Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi", Yayımlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Meslekî Gelişimleriyle İlgili Görüşleri, Beklentileri ve Önerileri. Millî Eğitim Dergisi. Sayı: 149.

Şahin. M.(2006). "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Uçar, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Ulus, O. (2009). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Woodhall, M. (1994). "İnsan Sermayesi Kavramı", Eğitim Ekonomisi. Çeviren: Yüksel Kavak ve Berrin Burgaz. Ankara: Pegem Yayınları.

TÜRKİYE'DE VE BAZI AVRUPA BİRLİĞİ ÜLKELERİNDE OKULÖNCESİ, İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINA GİRİŞ KOŞULLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Murat AKTAŞ[1], Özlem AKSU[2]

[1]*Dr.,Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları, Ankara (murat.aktas2008@hotmail.com)*

[2]*Dr. Öğrencisi, Kazan Mustafa Hakan Güvençer Anadolu Lisesi, Ankara (ozlem-aksu- @hotmail.com)*

ÖZET

Bu çalışmada Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş koşullarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak Hollanda, Almanya, İtalya, Fransa, Belçika ve İsveç'teki uygulamalar değerlendirilmiştir. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama ve analiz etme teknikleri kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında incelenen ülkelerin eğitim sistemleri ve öğretmen eğitimi ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

Öğretmenlik eğitimi programlarına girebilmek için Hollanda, İtalya, Fransa, Belçika ve İsveç'te aranan temel koşul ortaöğretim eğitimini tamamlamış olmaktır. İsveç'te üniversiteler, alınacak toplam öğrenci sayısının %10'unun seçim koşullarına karar verme hakkına sahiptir. Lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi programlarına seçimde göz önünde bulundurulan ölçütler; ortaöğretim notları, üniversite yetenek testi ve iş deneyimidir. Genellikle öğrencilerin üçte biri üniversite yetenek testi sonucuna göre, üçte biri ortaöğretim notlarına göre, geri kalan üçte biri ise her iki kriterin ortalamasına göre alınır. Belçika'da öğretmenlik eğitimi veren kuruluşlar öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine uygun olup olmadıklarını görüşme ya da mülakat yöntemiyle belirler. İtalya, Hollanda ve İsveç'te ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş için öğretmen adaylarının üniversite ya da dengi bir yükseköğretim eğitimine sahip olmaları gerekir. Almanya'da öğretmenlik eğitimi programlarına giriş için temel koşul, 12- 13 yıl süren ilk ve ortaöğretim eğitiminden sonra yapılan bitirme sınavını geçtikten sonra kazanılmış bir hak olan yükseköğretime giriş koşulunu taşımaktır.

Bu çalışma sonuçlarının bu konuda yapılacak olan çalışmalara katkı sağlaması, bu konuda mevcut durumu ortaya koyarak uygulamalardaki eksilikler hakkında bilgi sunması ve konuyla ilgili öneriler sunması açısından önemli görülmektedir. Çalışma sonunda konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, öğretmenlik eğitimi, Türkiye, Avrupa Ülkeleri

ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare the conditions of admission to teacher education programs for pre-school, primary and secondary education, in Turkey and some European Union countries. For this purpose, the practices in Netherlands, Germany, Italy, France, Belgium and Sweden are evaluated.

The main condition of admission to teacher education programs in Sweden is to have completed secondary education. Universities in Netherlands, Italy, France, Belgium and Sweden have the right to decide the conditions of admission for 10% of the total number of students to be enrolled. The criteria of the admission to the programs of teacher education at undergraduate level are high school grades, college aptitude test and work experience. In general, one third of the students are enrolled according to the results of the aptitude test, one third according to the high school grades, and the remaining one third according to the average of the both criteria. Teacher education institutions in Belgium decide through interview whether the teacher candidates are appropriate for teacher education. Teacher candidates are required to have a university or equivalent higher

education degree for admission to secondary education teacher programs in Sweden. The main condition for admission to teacher education programs in Germany is to acquire the right to enter into higher education, passing the graduation exam that is held after 12-13 years of primary and secondary education.

The results of this study are regarded important from the point of view of contributing to the studies to be made in this regard, determining the current state of this issue, providing information about insufficiencies in the practice and making suggestions in this respect. At the end of the study, some recommendations have been made on the subject.

Key words: European Union,teacher education, Turkey, European Countries

GİRİŞ

Gelecek, bireyi oldukları toplumlarının sorunlarını ertelemeden çözebilen, birlikte yaşama bilincine erişmiş, gelişme dinamiklerinin farkında olan kişiler ve bu kişilerin oluşturduğu kurumlar tarafından belirlenecektir.Kişilerin yaşam süreçlerinde söz konusu bu nitelikleri, deneme yanılma yoluyla değil, daha çok alan bilgilerini eğitim bilimleri alanındaki bilgileriyle, becerileriyle ve değerleriyle bütünleştirebilmiş uzman kişiler yardımıyla kazanması doğrudur. Bu uzman kişiler, öğretmenlerdir (Sağ, 2007). Öğretmenlik mesleği yeni kuşakları kişisel, toplumsal, kültürel ve ekonomik yönlerden yetiştirme rolüne sahip olması nedeniyle tüm toplumsal ve yönetsel katmanlarda tarihin her döneminde olduğu gibi bugün de önemini korumuştur. Çünkü yöneticilerin- politikacıların siyasal, toplumsal ve ekonomik amaçları doğrultusunda toplumu biçimlendirmede eğitime ve özellikle öğretmen yetiştirme politikalarına doğrudan veya dolaylı biçimde sıkça karıştıkları tarihsel bir olgudur (Cochran-Smith ve Fries, 2002; Furlong, 2002). Öğretmen öğesi, insan gücünü nitelikli duruma getirmede eğitim sisteminin en stratejik öğesidir.

Öğretim elemanlarının ve eğitim programlarının nitelikleri kadar, bu programlara giren öğretmen adayı öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri de öğretmen eğitiminde istenilen seviyeye ulaşılmasında önemlidir. Bundan dolayı dünyanın birçok ülkesinde öğretmenlik eğitimi programlarına girecek öğrenciler için bazı yaklaşımlar uygulanmaktadır. Öğretmen eğitimi genellikle üniversite düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarını seçmek de yüksek öğretime öğrenci seçiminin doğal bir parçasıdır. Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de yüksek öğretime olan talep gün geçtikçe artmaktadır. Bunun sonucu olarak ülkelerin birçoğunda yüksek öğretim kurumları kendilerinde öğrenim görmek isteyen öğrenciler için kurumsal düzeyde veya merkezi bir eleme yapmaktadırlar. Bu eleme sistemi, bazı ülkelerde de yüksek öğretim kurumlarında kapasite sınırlılığı olmamasına rağmen daha nitelikli öğrenci kitlesini seçmek amacıyla uygulanırken, yüksek öğretim kurumlarının sınırlı kapasiteye sahip olduğu ve talebin yoğun olduğu ülkelerde ise belli sayıda en iyi öğrencileri seçmek için uygulanmaktadır (Sağlam, 2004). Öğretmen eğitimi birçok ülkede yüksek öğretim kapsamındadır. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçiminde, yüksek öğretime girişteki genel seçim sistemi uygulanmaktadır. Bazı ülkelerde ise ayrıca özel bir seçme sisteminin de uygulanmasına gerek duyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş koşullarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak Hollanda, Almanya, İtalya, Fransa, Belçika, İsveç ve Türkiye'deki durum değerlendirilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıklıkla kullanılan ortaya koyma, tanımlama ve analiz etme tekniklerinden faydalanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin toplanmasında, Hollanda, Almanya, İtalya, Fransa, Belçika, İsveç ve Türkiye'deki eğitim sistemleri ve bu ülkelerdeki öğretmen eğitimi ile ilgili literatürden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, Hollanda, Almanya, İtalya, Fransa, Belçika, İsveç ve Türkiye'deki okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş koşullarıhakkında bilgi verilmektedir.

Hollanda'da Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Üniversitelerin öğretmenlik eğitimi bölümlerine üniversite mezunları ve yüksek lisans öğrencileri kabul edilirler, ancak adayların branşları öğretim yapmak için eğitim alacakları alana denk olmalıdır. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminin bir parçası olan iki aylık uyum programını tamamlamaları gerekir (Eurydice.org, 2002/2003a; Şahin, 2006).

İlköğretim Eğitimi Yasasının çıkarılmasına kadar, 1985 yılında uygulamaya giren yeni ilköğretim sistemiyle anaokulu ve ilköğretim okulları birleştirilmiştir. Buna bağlı olarak da üniversitelerdeki okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliği bölümleri de birleştirilerek sadece ilköğretim öğretmenliği eğitimine dönüşmüştür. İlköğretim öğretmeni vasfını kazanan öğretmenler okulöncesi öğretmenliği de yapabilirler. Bu tarihe kadar uygulanan eski sistemde ise 4-6 yaşındaki çocuklar için anaokulu öğretmenliği ve 6-12 yaşındaki çocuklar için ise ilköğretim öğretmenliği olmak üzere iki tür öğretmenlik eğitimi vardı (Eurydice.org, 2002/2003a; Türkoğlu, 1998).

Öğretmen adaylarının mesleki yükseköğretim kurumlarının ilköğretim öğretmenliği bölümlerine kabul edilebilmesi için, bu aday genel ortaöğretim eğitimi, mesleki ortaöğretim eğitimi ya da üniversite öncesi eğitimi sertifikalarından birisine sahip olmalıdır. Adayların 21 ve üzeri yaşlarda olması gerekir. Bu koşullara sahip olmayan adaylarda giriş sınavı yoluyla öğretmenlik programına kabul edilebilirler. Kontenjanlar konusunda Hollanda hükümeti herhangi bir sınırlama koymamıştır (Eurydice.org, 2002/2003a).

İkinci düzey yani ortaöğretim öğretmenliği bölümlerine başvurmak için adayların sahip olması gereken ek şartlar da mevcuttur. Birinci kademe mesleki yükseköğretime başvuran adayların, başvurdukları alanda ikinci kademe eğitimi almış olmaları gerekir. Gerekli eğitime sahip olmayan 21 ve üzeri yaşa sahip olan adaylar ise

ortaöğretim öğretmenliğine kabul edilebilmek için giriş sınavını geçmek zorundadırlar (Eurydice.org, 2002/2003a; Şahin, 2006).

Almanya'da Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Almanya'da Yükseköğretime giriş şartını taşımak öğretmenlik eğitimi programlarına giriş için temel koşuldur. 12 veya 13 yıl süren ilk ve ortaöğretim eğitiminden sonra yapılan bitirme sınavını geçtikten sonra yükseköğretime giriş hakkı kazanılınır. Yetişkinler özel durumları içeren başka yolarla da bu hakkı elde edilebilir. Üniversite dışındaki akşam kurslarını başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra bu şartı yerine getirmiş olurlar (Eurydice.org, 2001/2002a; Ministries of Federal Republic of Germany, 2005; Şahin, 2006).

Almanya dışından gelen öğrencilerin Almanca Yeterlilik Sınavını geçerek Almanca'yı iyi bir şekilde konuşabildiklerini ispatlamaları istenir. Müzik, beden eğitimi, resim gibi bazı alanlarda öğretmenlik yapmak isteyen adaylar özel yetenek testini geçmek zorundadırlar. Almanya'da yükseköğrenimdeki çoğu bölümde kontenjan sınırlaması yoktur. Gerekli koşulları yerine getirmek şartıyla isteyen çoğu kişi yükseköğrenim almak ve istediği mesleği seçme şansına sahiptir. Fakat, bazı bölümlerde kontenjan sınırlaması vardır. Bu bölümlerde yükseköğrenim almak ya da bu bölümlerde öğretmenlik eğitimi almak isteyen adaylarda aranan genel koşullar; yükseköğretime giriş sınavı not ortalaması, ortaöğretim bitirme sınavı, kurumun kendi seçim kuralları ve sosyal kriterlere uygunluktur (Eurydice.org, 2001/2002a; Ministries of Federal Republic of Germany, 2005; Şahin, 206).

Mesleki öğretmenlik eğitimi için diploma sınavına, stajyerlik eğitimine ve eğitim okullarına kabul edilmek Birinci Devlet Sınavını geçmeyi gerektirir (Eurydice.org, 2001/2002a).

İtalya'da Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Minimum eğitim zorunluluklarını yerine getirmiş olan kişiler öğretmenlik eğitimine kabul edilirler. Yurtdışında öğretmenlik eğitimi almış olan adayların sürekli öğretmenlik yapabilmeleri için okullarda stajyerlik yapmaları gerekir. Stajyerlik aşamasında adaydan uzmanlar gözetiminde uygulama yani eğitim öğretim yapmaları beklenir. Adayın bu stajyerliği başarı ile tamamlaması sonucunda öğretmenliğe kabulü mümkündür (Eurydice.org, 2002/2003d; Şahin, 2006).

Ortaöğretim üst kademe diplomasına sahip olanlar üniversitelerde okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliği programlarına kayıt yaptırabilirler. Öğretmen personeli ihtiyacı ülke düzeyinde kısıtlı olduğundan, öğretmenlik eğitimine kabul edilebilmek için ulusal düzeyde yapılan sınavda başarılı olmak gerekir (Türkoğlu, 1998; Ültanır, 2000).

Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliği sınavlarına katılabilmek için ortaöğretim üst kademe diploması zorunludur. Dört yıllık bir eğitim gerektiren lisans eğitimi, okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliğine yönelik olarak kendi içinde ikiye ayrılmıştır. İlk iki yılda genel eğitim ve formasyon dersleri yer alırken, son iki yılda ise öğrencilerin öğrenim yapmak istedikleri branşlara yönelik dersler yer alır (Eurydice.org, 2002/2003d).

Ortaöğretim okullarında öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan uzmanlık okulu eğitimini almanın koşulu bir lisans diplomasına sahip olmaktır. Gereksinim duyulan bölüm ve öğrenci başarısına göre yapılan bir

başvuru listesi olan sınıflandırma listesinde yer alan öğrenciler kabul edilmektedir. Bu listeye giren öğrencilerin uzmanlık okuluna kayıt yaptırabilmeleri için her üniversitenin kendi bünyesinde yapacağı sözlü ve yazılı sınavlarda başarılı olmaları gerekir. Öğrencilerin öğretmenlik yapmak istedikleri alanlarda mesleki eğitim ve alan eğitimi veren yükseköğretim içerisindeki bölümler uzmanlık okulları olarak adlandırılır (Eurydice.org, 2002/2003d; Şahin, 2006).

Fransa'da Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Fransa'da öğretmen adayları Özel Öğretmen Yetiştirme Merkezlerine ya da Öğretmen Yetiştirme Enstitülerine detaylı bir dosya ile başvurur. Daha sonra görüşme için beklemeleri gerekir. Bu adaylar çoktan seçmeli veya daha farklı formlarda uygulanan bir sınava girerler. Öğretmen Yetiştirme Enstitülerine girmek için bir sınava girme ön koşulu yoktur. Bir yıllık hazırlığa katılmak istemeyenler ya da enstitüye girmek istemeyen bağımsız adaylar olarak sınava katılabilirler (Türkoğlu, 1998; Eurydice.org, 2001/2002c; Şahin, 2006).

Farklı branşlarda öğretmen adaylarının ortaöğretim, kolej ve liselerde öğretmenlik yapabilmek için;

- Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin, Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi Yeterlilik Sertifikası sınavını,
- Teknik Öğretmenlik Sertifikası ya da Ortaöğretim Öğretmenliği Sertifikası sınavlarını,
- Ortaöğretim alt ve üst düzeyleri öğretmenlerinin Denklik sınavını,
- Meslek liseleri öğretmenlerinin Meslek Liseleri Öğretmenlik Yeterlilik Sertifikası sınavını başarıyla geçmiş olmaları gerekir (Sözer, 1991; Eurydice.org, 2001/2002c; Şahin, 2006).

Okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliği adaylarının üç yıllık ortaöğretim sonrası eğitimi başarıyla tamamlamış olduklarını gösteren herhangi bir Avrupa Birliği ülkesinden alınmış diplomalarının olması ya da herhangi bir Fransız diplomasına sahip olmaları gerekir. Bu durum 1992 yılından beri geçerlidir. Öğretmen adaylarının dil becerileri için de bir diploma veya yükseköğretim dil sertifikası almaları gerekir. Üniversite yönetimi bu öğrencilerin kabulü ile ilgili kararı verir (Eurydice.org, 2001/2002c; Şahin, 2006).

Öğretmen adaylarının yukarıda sıralanan sınavlara başvurabilmeleri için Avrupa Birliğine üye ülkelerden birinin vatandaşı olmaları ve bazı niteliklere sahip olmaları gerekir. Adayların meslek liseleri öğretmenliği ortaöğretim öğretmenliği ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği sınavlarına girebilmeleri için en az okulöncesi ya da ilköğretim öğretmenliği diplomasına sahip olmaları ya da diğer Avrupa Birliği ülkelerinden aldıkları en az dört yıllık Yükseköğretim diplomasına sahip olmaları koşulu vardır. Adayların meslek liseleri öğretmenliği sertifika sınavı için üç yıllık üniversite eğitimini tamamlamış olmaları gerekir. Yükseköğretim kurumlarında beden eğitimi ve spor alanını başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra Beden eğitim ve spor öğretmenliği için ise sertifika verilir (Sözer, 1991; Eurydice.org, 2001/2002c).

Adayların üniversitelerin Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde bir yıl süreli giriş eğitimi bölümüne kabul edilebilmeleri için başvuruda bulunmaları gerekir. Başvuru sırasında okulöncesi ve ilköğretim öğretmenliği (birinci düzey) ya da ortaöğretim öğretmenliği (ikinci düzey) öğretmenliklerinden birisini tercih etmeleri ve görüşme için beklemeleri gerekir. Denklik için başvuracak adayların başvurdukları alanda en az dört yıllık bir üniversite eğitimini aldıklarını gösteren üniversite diplomasına sahip olmaları ya da yüksek lisans diplomalarının

olması gerekir. Fransa'da diğer Avrupa Birliği ülkelerindeki adayların ortaöğretim öğretmenliği yapabilmeleri için, gereksinim duyulan alanda en az dört yıllık bir üniversite diplomasıyla başvurmaları gerekir (Eurydice.org, 2001/2002c; Şahin, 2006).

Belçika'da Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Belçika'da öğretmenlik eğitimi programlarına girebilmenin ilk koşulu ortaöğretim eğitimini bitirmiş olmaktır. Yükseköğrenimlerini diğer alanlarda tamamlayan bir çok öğrenci daha sonra öğretmenlik eğitimi almayı tercih etmektedir. Her öğrenci kayıt ücreti öder. Öğretmenlik eğitimi programlarına kabul edilmek için bunların dışında istenen başka bir koşul yoktur ama bazı kurumlar öğretmenlik mesleğini yapmalarını engelleyecek bir engellerinin olup olmadığını görmek için adaylar ile birebir görüşmeler düzenlemektedirler (Eurydice.org, 2001/2002b; MEB, 1995).

Önceki eğitime ve girilecek alana bağlı olarak ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş koşulları farklılık göstermektedir. Teknik bölümlerle ilgili öğretmenlik için tam gün eğitim gerekmemektedir. Üst düzey ortaöğretim öğretmenliği programlarına girebilmek için daha önceden öğretmenlik sertifikası olanlara kolaylık sağlanmaktadır. Öğrencilerden akademik eğitim geçmişleri olanların bu programlara geçişleri kolaylaştırılmaktadır (Eurydice.org, 2001/2002b; Şahin, 2006).

İsveç'te Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Üniversite yüksekokullarında ve üniversitede öğretmenlik eğitimine kabul edilebilmek için adayların eğitim almak istedikleri programın özel koşullarını ve üniversitenin belirlemiş olduğu özel koşulları yerine getirmiş olması gerekir.

İsveç'te yüksekokul ve üniversitelere öğrenci seçiminde ve kabulünde 1997 yılından itibaren tek biçim ve daha açık kurallar uygulanmaya başlanmıştır. Lisans düzeyinde yüksekokul ve üniversiteye kabul, program düzeyinde olmaktadır. Adaylar üniversitenin ya da yüksekokulun belirlediği temel yetenek ve yeterliliklerde seçilebilirlik şartlarını yerine getirmeleri durumunda kabul edilebilirler (Eurydice.org, 2002/2003c; Türkoğlu, 1998).

İsveç ortaöğretim üst kademesini, yurt dışında buna denk bir okulu ya da diğer özel faaliyetlerle denk bir sertifikayı almış adaylar öğretmenlik eğitimi için başvuruda bulunabilirler. Norveç, Finlandiya, Danimarka ya da İzlanda'da yaşayan ve bu ülkelerde yükseköğretime seçilebilir niteliklere sahip olan adaylar, İsveç yüksekokullarına kabul edilmek için uygun sayılırlar. Anadili İsveççe, Norveççe, Fince, Danca ya da İzlandaca olmayan adayların İsveç diline yeteri kadar hakim olmaları gerekir (Eurydice.org, 2002/2003c).

İsveç'teki bütün yüksekokullar ve üniversiteler için ortak olan tek bir yetenek sınavı vardır. Sınavın bütün sorumluluğuna Ulusal Yükseköğretim Kurumu sahiptir. Üniversitelerin birçoğu yılda iki kez bu sınavı düzenler. Sınav sonucu beş yıl süresince geçerli olup bu sınava girmek için ücret ödenir. Ülkede yapılan son düzenlemelere göre üniversiteler okutacakları toplam öğrenci sayısının %10'unun seçim şartlarına karar verme hakkına sahiptir (Eurydice.org, 2002/2003c).

Öğrencilerin lisans programlarına seçiminde notlar, üniversite yetenek testiyle birlikte iş deneyimi göz önünde bulundurulan kriterlerdir. Eğer adayların yeterlilikleri eşit düzeyde ise cinsiyet göz önünde bulundurularak bay ve bayan öğrenci dengesi sağlanmaya çalışılır. Genellikle kabul edilen öğrencilerin üçte biri üniversite yetenek testi sonucuna göre, üçte biri notlara göre geri kalan üçte biri ise her ikisinin ortalamasına göre alınır (Eurydice.org, 2002/2003c; Şahin, 2006).

Türkiye'de Öğretmenlik Programlarına Giriş Koşulları

Dünyada öğretmen yetiştirme ile ilgili iki yaklaşım benimsenmiştir(Barber ve Mourshed, 2007).Öğretmen yetiştirme ile ilgili birinci yaklaşımda, hizmet öncesi eğitim programlarına öğrenci kabul edilirken, öğrenci seçiminde genel kriterler kullanılmakta, öğretmen ihtiyacı gözetilmemekte ve bu programlara genellikle ihtiyaç fazlası öğretmen adayı kabul edilmektedir (Barber ve Mourshed, 2007). Bu yaklaşımda, ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirildiği için istihdam sürecinde ayrıca bir seçim süreci işletilmektedir. Öğretmenlik programlarına ihtiyaç fazlası öğrenci kabul eden bu yaklaşımda, hem hizmet öncesi eğitimin kalitesi hem de öğretmenlik mesleğinin cazibesi olumsuz etkilenmektedir. Hizmet öncesi eğitim programlarına gereğinden fazla öğrenci alındığı için eğitim kalitesi düşmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme hususunda ikinci yaklaşım esas alınmaktadır. Özellikle 2000'li yıllardan sonra ortaya çıktığı üzere, öğretmen yetiştiren programların önemli bir kısmına ihtiyaç duyulan öğretmen sayısından daha fazla sayıda öğrenci kabul edilmektedir. Hizmet öncesi eğitim, öğretmen adaylarına hem öğretmen olacakları alanla ilgili alan bilgisi hem de öğretmenlik meslek bilgisi kazandırdığı için öğretmen yetiştirme sisteminin en önemli süreçlerinden birisidir. Adaylar bu süreçte, öğretmen olarak mesleğe başlamadan önce, hem teorik bilgi hem de uygulama dersleri sayesinde pratik bilgiler kazanırlar (Eğitim-Bir-Sen, 2012). İkinci yaklaşımda, öğrenciler hizmet öncesi eğitim programlarına kabul edilirken, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı (arz-talep dengesi) gözetilmekte ve ihtiyaç ölçüsünde öğrenci bu programlara kabul edilmektedir. Uluslararası sınavlarda başarılı sonuçlar elde eden Singapur ve Finlandiya gibi ülkelerde bu yaklaşım benimsenmiştir. İhtiyaç nazarında öğrenci alındığı için, hizmet öncesi eğitimde bir yığılma yaşanmamakta, böylece az sayıdaki öğretmen adaylarına nitelikli bir eğitim süreci sunulmaktadır. En başta başvuran öğrenciler arasında ciddi bir eleme yapıldığından programlara kabul edilen öğrenci kalitesi yüksektir. Ayrıca mezun olanların hemen istihdam edilmesi nedeniyle, öğretmenlik cazip bir meslek olarak algılanmaktadır (Özoğlu, 2011).

Millî Eğitim Bakanlığının öncülüğünde yetkili ve ilgili tarafların katılımıyla Türkiye'de öğretmen yeterliklerini belirleme amaçlı kapsamlı ve ciddi ilk çalışmalar 1995 yılında başlatılmış ve belli zamanlarda kesintiye uğrayarak günümüze kadar sürmüştür. Bu çalışmaların ilk ürünü olan Eğitme ve Öğretme Yeterlikleri, Bakanlık tarafından 17.02.2002 tarihinde yürürlüğe konarak, öğretmen yetiştiren fakülte ve yüksek okullardan öğretmenlerin hizmet öncesinde belirlenen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmeleri istenmiştir. Diğer bir ifade ile öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, hizmetöncesi öğretim programlarının geliştirilmesi, hizmet içi eğitim, öğretmenlerin seçimi, denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Eylül 2002'de başlatılan ve Avrupa Birliği Komisyonunun desteği ile Temel Eğitime Destek Programı kapsamında, öğretmen eğitiminde Avrupa Birliği ülkeleri için öngörülen standartlara ulaşılması amacıyla, öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterliklerini belirleme çalışmaları da yapılmıştır (Karaçalı, 2004).

Türkiye'de adayların ortaöğretim eğitimlerini tamamlamış olmaları öğretmenlik eğitimine giriş için gerekli olan sınava girebilmenin ön koşuludur. Öğretmenlik eğitimine girebilmek için gerekli koşullar ile yükseköğretim eğitimine kabul koşulları aynıdır. Üniversitelerin öğretmenlik eğitimi veren fakültelerinin bölümlerine girecek öğretmen adaylarının ÖSYM'nin yapmış olduğu merkezi sınava girmesi ve alan için gereken puanı almaları gerekir. Öğrenciler elde ettikleri puana ve puan türüne göre merkezî sistemle belli sayıda seçebildikleri yüksek öğretim programlarına yerleştirilirler. Türkiye'de orta öğretimi bitiren ve yüksek öğretime gitmek isteyen öğrencilerin, her yıl Haziran ayında merkezî sistemle yapılan Lisans Yerleştirme Sınavından (LYS) amaçlanan yüksek öğretim programına uygun türde yeterli puanı almaları gerekir. Türkiye'de, öğretmenlik eğitimine girebilmek için gerekli koşullar ile yükseköğretim eğitimine kabul koşulları aynıdır. Resim, Müzik ve Beden Eğitimi öğretmenliği gibi özel yetenek gerektiren bölümlerde, öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Sınavından (YGS) almış oldukları puanlarına ek olarak üniversitelerin kendilerinin yaptıkları özel yetenek sınavında da başarılı olmaları gerekir (Şahin, 2006).

1998 yılından yakın zamana kadar ortaöğretim alan öğretmenliği için uygulanan modele göre, belli zaman aralıklarında yer yer kesintiler olmakla birlikte, üniversitelerin ilgili fakültelerinde lisans düzeyinde alan öğrenimlerini tamamlayan öğrenciler, üniversitelerin eğitim bilimleri enstitülerinde yüksek lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi görürler. Bu enstitülere giriş için öğrencilerin, lisans programlarına giriş sınavında öngörülen minumum puanı almaları ve her enstitünün kendi belirlediği diğer kriterleri yerine getirmeleri gereklidir.

Günümüzde, üniversitelerin bünyesindeki Fakülte/Yüksekokullarda okuyan ve belirli şartları taşıyan öğrencilere lisans eğitim-öğretimi sırasında ve/veya üniversitelerin ilgili Fakülte/Yüksekokullarından mezun olanlara Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Lisans Programlarında Pedagojik Formasyon dersleri verilmektedir.Pedagojik Formasyon Sertifika Programı derslerinin tamamını başarmaları durumunda Pedagojik Formasyon Sertifikası verilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımında, Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de genel olarak kurum düzeyinde ya da merkezi olarak belirlenen yüksek öğretime giriş koşulları temel ölçüt olarak alınmaktadır. Fakat bazı ülkelerde öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçiminde özel ölçütler de uygulanmaktadır. Türkiye ve AB ülkelerinde öğretmen eğitimi programlarına öğrenci seçimine temel oluşturan yüksek öğretime giriş koşulları; yüksek öğretime giriş sınavı, yüksek öğretim olgunluk diploması ve orta öğretim başarı puanı ile özel şartlar biçiminde üç grupta incelenebilir.

Araştırma sonunda pek çok önemli sonuç elde edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlik eğitimi programlarına girebilmek için Hollanda, İtalya, Fransa, Belçika ve İsveç'te aranan temel koşul ortaöğretim eğitimini tamamlamış olmaktır. İsveç'te üniversiteler, alınacak toplam öğrenci sayısının %10'unun seçim koşullarına karar verme hakkına sahiptir. Lisans düzeyinde öğretmenlik eğitimi programlarına seçimde göz önünde bulundurulan ölçütler; ortaöğretim notları, üniversite yetenek testi ve iş deneyimidir. Genellikle öğrencilerin üçte biri üniversite yetenek testi sonucuna göre, üçte biri ortaöğretim notlarına göre, geri kalan üçte biri ise her iki kriterin ortalamasına göre alınır. Belçika'da öğretmenlik eğitimi veren kuruluşlar öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimine uygun olup olmadıklarını görüşme ya da mülakat yöntemiyle belirler. İtalya,

Hollanda ve İsveç'te ortaöğretim öğretmenliği programlarına giriş için öğretmen adaylarının üniversite ya da dengi bir yükseköğretim eğitimine sahip olmaları gerekir. Almanya'da öğretmenlik eğitimi programlarına giriş için temel koşul, 12-13 yıl süren ilk ve ortaöğretim eğitiminden sonra yapılan bitirme sınavını geçtikten sonra kazanılmış bir hak olan yükseköğretime giriş koşulunu taşımaktır.

Türkiye'de, öğretmenlik eğitimine girebilmek için gerekli koşullar ile yükseköğretim eğitimine kabul koşulları aynıdır. Resim, Müzik ve Beden Eğitimi gibi özel yetenek gerektiren bölümlerde, öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Sınavından (YGS) almış oldukları puanlarına ek olarak üniversitelerin kendilerinin yaptıkları özel yetenek sınavında da başarılı olmaları gerekir. Öğretmenlik eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarının, öğretmenliğe atanabilmeleri için ayrıca bir seçme sınavına girmeleri ve bu sınavdan yeterli puan almaları zorunluluğu vardır.

Türkiye'nin öğretmen eğitimi alanında, öğretmenlik eğitimi programlarına öğrenci seçiminden stajyerlik eğitimine kadar AB ülkeleri ile büyük ölçüde uyum içinde olduğu söylenebilir. Sağlam ve Kürüm(2005)'de çalışmalarında da bu görüşle paralel ifadelerde bulunmuşlardır. Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de bilgi ve teknoloji çağının gereklilikleri doğrultusunda eğitimde niteliğin artırılmasında temel koşullardan birisi olan öğretmen eğitiminin iyileştirilmesi amacıyla bir dizi düzenlemeler yapılmıştır. 1970'li yıllardan günümüze kadar gerçekleştirilen bu yapısal düzenlemelerin karşılaştırmalı bir değerlendirmesi yapıldığında, hemen tüm ülkelerde alan öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği eğitiminin yüksek öğretim düzeyine alınmasının, eğitim süresinin uzatılmasının, yeni eğitim modellerinin denenmesinin ve öğretmen eğitiminin akademik düzeyde daha bilimsel olarak verilmesinin, öğretmen niteliğini dolayısıylada eğitim sistemini olumlu etkilediği çeşitli araştırma sonuçlarında da vurgulanmaktadır(Eurydice, 2002; Sağlam ve Kürüm, 2005). Öğretmen kalitesine vurgu yapan birçok akademik çalışma ve uluslararası raporda, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştiren programlara seçimi, hizmet öncesi eğitimi ile ilgili süreçlere oldukça fazla vurgu yapılmaktadır (Barber and Mourshed, 2007; Darling-Hammond and Rothman, 2011; OECD, 2012; Eğitim-Bir-Sen, 2012). Bu raporlarda, kaliteli öğretmenleri eğitim sistemine kazandırabilmek için başarılı ve öğretmenliğe yatkın öğrencilerin seçici bir sistem ile hizmet öncesi eğitim programlarına kabul edilmesi, kabul edilen adayların kaliteli bir hizmet öncesi programı ile eğitilmesi ve bu programlardan mezun olanların etkili bir sistem ile istihdam edilmesi gerektiği belirtilmektedir.

MEB tarafından 2011 yılında gerçekleştirilen Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı sonrasında yayınlanan Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi'nde de benzer vurgular yer almaktadır. Bu belgede belirtilen ilk stratejik amaç, her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamaktır. Bu stratejik amaca ulaşmak için belirlenen ana hedefler ise, öğretmen yetiştirme programına en başarılı bireyleri seçmek, hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin niteliğini artırmak ve öğretmen adayı havuzundan en nitelikli adayları seçmek olmuştur (MEB, 2011).

Çalışma sonunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Eğitim sistemi verimliliğe ve etkililiğe odaklanmış bir sistemdir. Bu sistem içinde istihdam edileceklerin de en iyi olmaları zorunluluğu vardır. Bu bakımdan öğretmenlik mesleğine atanacak kişilerin seçiminde de farklı yaklaşımların uygulanması doğal bir gerekliliktir.

- Öğretmenlik eğitimi veren üniversitelerin ilgili fakülteleri adayların öğretmenlik eğitimine uygun olup olmadıklarını belirlemek için adayla görüşme ya da mülakat yapabilir. Başka bir deyişle, üniversiteler öğretmenlik bölümlerine giriş için gerekli puanı almasını tek kriter olarak kabul etmemelidir.

- Öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adaylarının kabul edilmesinden önce, çocuk ve gençlerle öğretmen olarak görev yapmalarına engel olacak ve göreve atanmalarını engelleyecek bir suç geçmişlerinin olup olmadığı araştırılmalıdır.

- Hem öğretmen eğitimi programlarına alınacak öğrencilerin hem de öğretmenlik mesleğine atanacak öğretmen adaylarının seçiminde çeşitli yaklaşımların uygulanması ile öğretmenlik mesleğine üstün nitelikli ve daha başarılı öğrenci girdisi sağlanabilir.

- Öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının öngörülen özel ve genel alan yeterliklerine sahip olarak yetiştirilebilmeleri için, eğitim fakültelerinin donanım ihtiyaçlarının karşılanması, yeterli sayıda ve nitelikte öğretim elemanına sahip olmaları, eğitim programlarının günümüzün gereklilikleri doğrultusunda geliştirilmesi zorunludur.

KAYNAKÇA

Barber, M. and Mourshed, M.(2007). How the world's best-performing school systems come out on top. London: McKinsey and Company.

Cochran-Smith, Marilyn and Mary K. Fries. (2002). "The Discourse of Reform in Teacher Education: Extending the Dialogue", Educational Researcher. 31, 6: 26–28.

Darling-Hammond, L. And Rothman, R.(2011). Lessons learnedfrom Finland Ontario and Singapore Darling-Hammond and Rothman (Eds.),Teacher and leader effectiveness in high performing education systems (ss.111). Washington: Alliance for Excellent Education ve Stanford:Stanford Center for Opportunit Policy in Education.

Eğitim-Bir-Sen (2012). Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik Retorik ve Pratik (Rapor). Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Eurydice.org. (2001/2002a). The Education System in Germany (2001/2002). http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=DE&language=EN adresinden 19 Mart 2009 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2001/2002b). The Education System in Belgium – German Community(2001/2002).

http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp? country=BF&language=EN adresinden 07 Nisan 2011tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2001/2002c). The Education System in France (2001/2002).

http://www. eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country= FR&language=EN adresinden 03 Mart 2010 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice-Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa (2002**). Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Bericht I. Lehrerausbildung und Ma_nahmen für den Übergang in das Berufsleben. Allgemeinbildender Sekundarbereich I.** Brüksel.

Eurydice.org. (2002/2003a). The Education System in the Netherlands (2002/2003).

http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=NL& language=EN adresinden 19 Mart 2010 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2002/2003c). The Education System in Sweden (2002/2003).

http://www. eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=SW&language=EN adresinden 06 Ağustos 2011 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice.org. (2002/2003d). The Education System in Italy (2002/2003).

http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=IT&laguage=EN adresinden 21 Mart 2010 tarihinde erişilmiştir.

Furlong, J. (2002). "Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries", Educational Researcher. 31, 6: 23–25.

Karaçalı, A. (2004). "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürü Kerem Altun İle Öğretmen Yeterlikleri Üzerine Söyleşi", Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. 5, 58: 20-26.

MEB(1995). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Avrupa Konseyi Ülkelerinde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri. Ankara: MEB Basımevi.

MEB.(2011).Ulusal öğretmen strateji belgesi. http://egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/ulusalogr.doc adresinden 17.09. 2012 tarihinde erişilmiştir.

Ministries of Federal Republic of Germany. [2005]. Vocational Training Law. http://www.bmbf.de/en/544.php adresinden 24 Nisan 2007 tarihinde erişilmiştir.

OECD.(2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators.OECD Publishing.doi:10.1787/eag-2012-en.

Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikası. M. Orçhan (Ed.), 21. Yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu, 143-156. Ankara: Eğitimciler Birliği Sendikası.

Sağ, R. (2007). "Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi", Yayımlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Sağlam, M. (2004). "Avrupa Ülkelerinde Yüksek Öğretime Giriş Sistemi", XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda (06-09 Temmuz 2004) sunulan bildiri. Malatya.

Sağlam. M. ve Kürüm. D.(2005). Milli Eğitim Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 33,167:22-35, Ankara.

Sözer, E. (1991). Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünde Etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Şahin. M. (2006). "Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırması". Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya Ülkelerinden Örneklerle. Adana: Baki Kitabevi.

Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler. Ankara: Eylül Kitapevi.

CUMHURİYETİN İLANINDAN BUGÜNE TÜRKİYE 'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI

Başak EROĞLU TORAMAN
Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ANKARA
bskeroglu@hotmail.com
Sevde ŞİMŞEK
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, EYTPE ABD, ESKİŞEHİR
sssmsk@hotmail.com

ÖZET

Eğitimin ne denli önemli olduğunu ve bir ülkenin geleceği olduğu artık klasikleşmiş bir söylem haline gelmiştir. Öğretmenler de bu anlamda sıkça bahsi geçen ve üzerinde daha fazla durulan eğitimciler olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Öğretmenlerin göreve başladıklarında ve görevleri boyunca yaptıklarının önemli olmasının yanı sıra onların hem mesleğe hazırlanmaları hem de yetişmeleri konusu da bir o kadar önemlidir. Eğitimin başat unsuru olan öğretmenlerin başlangıçta verilmek istenen hedeflere dönük yetiştirilmeleri sonradan adapte edilmeye çalışılmalarından daha kolay olacaktır. Bunun yanında verilmek istenen hedeflerin niteliği ve ülke adına yararlılığı göz önünde bulundurulması da önemli ve göz önünde bulundurulması gereken unsurlardandır. Bir ülkenin geleceği için eğitime yapılan yatırımların çıktıları geç sonuç verse de süreç baştan ve iyi bir şekilde değerlendirilmeli ve buna göre yapılandırılmalıdır. Çünkü eğitim sadece kendi içinde devam eden bir süreç değil aynı zamanda birçok bilimin öğrenilmesini sağlayan ve dolayısıyla birçok bilimi etkileyen bir alandır.

Eğitim, birçok alana öncülük ve kaynaklık eden bir alan olmasına karşın özellikle de günümüz ve ülkemizde politikaya yön veren bir kurum olmaktan çok politikanın yönlendirdiği bir kurum ve kavram haline gelmiştir. Bu bağlamda cumhuriyetten bu yana eğitime yön veren ve kurum olarak da bizzat işleyişinin başında bulunan şu anki adıyla milli eğitim bakanlığının öğretmen yetiştirme ile ilgili politikalarının gözden geçirilmesi, günümüz sorunsalı için geçmişin değerlendirilmesi ve tekrarların önlenmesi için faydalı olacaktır.

Bu çalışma ile cumhuriyetin kuruluşundan bugüne kadar milli eğitim bakanlığının öğretmen yetiştirme politikalarını incelemek amaçlanmıştır. Bu sayede günümüze kadar olan süreçte konu ile ilgili bakanlık tarafından yapılan yenilik ve icraatlar gözden geçirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirme politikaları

ABSTRACT

Saying that education is very important and the future of the country has now become a classic discourse. In this sense, teachers are the educators that more focused and also mentioned frequently. Although, how the teachers' begin work and what they do during their professions are important issues, it is also important to prepare them to their profession and catch them up. Training teachers towards the desired goals will be easier than the adaptation studies. Furthermore, the quality of the desired goals and the usefulness for the country should be considered as an important factor too. Even though, outcomes for the future of a country's investment in education result late, the process must be evaluated from beginning and be configured according to this process. Because education is not only ongoing process that concerns itself, but also provides the learning of science, therefore affects many science fields.

Although education leads to many areas, especially in present day it becomes diverted institution by policies and notion rather than an institution that diverts the policy. In this context, reviewing national ministry

of education policies on teacher training education from the proclamation of the will be useful for the assessment and prevention of repetitions.

In this study, teacher training policies of national education ministry are aimed to examine from the establishment of the republic. Thus process of innovation and actions undertaken by the relevant ministries up to the present try to be revised.

Key words: teacher training, teacher training policies

GİRİŞ

Toplumların eğitimli insan gücüne olan ihtiyaçları günden güne artmaktadır. Bilgi çağında eğitimli ve sosyal bireyler vazgeçilmez duruma gelmiştir. Bu bağlamda ülkeler için eğitim politikaları en önemli konu halini alması gerekmektedir. İnsan yetiştirme eğitim sistemini sorgulamayı ve rasyonel olarak değerlendirmeyi esas kılmaktadır. Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun en can alıcı öğesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Battal, 2003). Bu açıdan bakıldığında ise öğretmen yetiştirme politikaları; insan yetiştirmenin en temel unsuru ve belirleyicisidir. Eğitim sistemindeki aksaklıklar, bütün dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye'de de önemli bir tartışma konusudur. Bu durumda konu hem bilimsel araştırmalar yoluyla irdelenmekte hem de başta eğitim kamuoyu olmak üzere, ilgili birim ve bireyler görüş ve öneriler sunarak katkı sağlamaktadır. Ancak bütün bu çabalara rağmen, eğitim politikalarına, özellikle yükseköğretim politikalarına yönelik kaygılar gittikçe artmaktadır. Son dönemde öğretmen yetiştirme ve istihdam sorunu, özel bir önem ve öncelik kazanarak tartışmaların odak noktasını oluşturmaktadır(Aydın, 2013)

Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, sınıfın yönetimini sağlayan, orta sınıf etiğinin savunucusu ve temsilcisidir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilişkili olarak verilen imgelerdir. Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler de kullanılmaktadır (Balcı, 1991).

Eğitim ve okul, ülkemizde üzerinde politik süreçlerin fazlasıyla rol aldığı bir sistem haline gelmektedir. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Öğretmenler bir mesleğin üyesi olarak kalmak istiyorlarsa, o mesleğin değer sistemlerine göre davranmaları gerekir (Bursalıoğlu, 1994). Öğretmen yetiştirme politikaları nihayetinde öğretmen nitelikleri tartışma konusu olmuş, daha nitelikli öğretmenler yetiştirme konusunda önlemler alınması, düzenlemelere gidilmesi istenmiştir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; "Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, "Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler" biçiminde özetlenmiştir.

Öğretmenlik mesleği saygınlığını 1970'li yıllara kadar korumuş, ancak daha sonra ülkemizdeki hızlı toplumsal değişme ve sanayileşme ile birlikte giderek gerilemeye başlamıştır. 1980'li yıllarda Özal dönemiyle birlikte liberal ekonominin güçlenmesi, yeni meslek gruplarının ortaya çıkması, memurların gelir düzeylerinin

giderek düşmesi ile birlikte öğretmenlik mesleği de eski saygınlığını giderek yitirmiş ve toplumsal statüdeki yeri aşağıya doğru düşmeye başlamıştır (Eskicumalı, 2002).

Akyüz (1987), 1978-80 yılları arasında onbinlerce gencin çok yetersiz bir öğretim sonunda öğretmen olduklarını belirtirken, Kavcar da özellikle 1975'den sonra mesleğe girenlerin alan bilgisi ve pedagojik formasyon bakımından eğitilmesine öncelik verilmesi gereğine işaret etmiştir (Kavcar, 2003).

Bilindiği üzere, 1982 yılında yapılan değişiklikle öğretmen yetiştirme sorumluluğu Milli Eğitim Bakanlığı'ndan alınarak, Yükseköğretim Kurumu kapsamında üniversitelere verilmiştir. Bu süre içerisinde, eğitim fakülteleri, eğitim sistemimizin gereksinimi olan nitelikli öğretmenleri yetiştirmede önemli katkılar sağlamışlardır. 1985 yılında ilk defa sınavla öğretmen alımına başlanmış, bu sınavda öğretmen yetiştiren kurum mezunları ile diğer kurum mezunları, aynı kefeye konularak aynı şartlarla seçilmeye çalışılmıştır. Varış'a(1989) göre; formasyon aranmaksızın öğretmenliğe atama konusunda, MEB 'nın 30 yıl geriye düştüğü gözlenmekte, bu gün Milli Eğitim'de bir kısım öğretmen önce kadroya tayin edilmekte, sonra da; öğretmenlik mesleğini kısa ve yoğun kurslarla öğrenmektedir. Ancak, ülkenin gereksinmeleri doğrultusunda bir yenileşme politikası izlenmediği için, 1990'ların sonuna doğru yeniden birçok sorun yaşanmaya başlanmıştır. Bu dönemde, eğitim fakültelerinde, ülkenin ihtiyaç duyduğu alanlar dikkate alınmadan, öğretim elemanlarının akademik yönelimleri doğrultusunda bölümler açılmıştır. Böylelikle bazı alanlarda ülkenin ihtiyacından fazla öğretmenler yetiştirilirken, diğer bazı alanlarda da oldukça fazla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Battal, 2003).

1989 yılında alınan bir kararla da, öğretmen adayları için değişik sınav şekilleri, mülakat vb. yöntemlerin uygulanması benimsenmesine rağmen 1991 yılı da dahil yapılan merkezi sınavların kaliteyi artırma ve ortaya çıkarmaktan çok, eleme-seçme amacını taşıdığı anlaşılmaktadır. Bu sınavı kazananlardan pedagojik formasyonu olmayanların öğretmenliğe başladıktan sonra "formasyon kursu" 'na alındığı, ancak nitelik ve süreç açısından tam uygulanamadığı, sitemde formasyonsuz çalışan öğretmenlerin sayısının kabarık olduğu bilinmektedir (Dilaver, 1996). 1992 yılı da dahil 1999 yılına kadar alınan öğretmenler için herhangi bir sınav yapılmamış, şartları uyan her başvuru kabul edilmiştir. Bunu izleyen süreçte ise öğretmen yerleştirilmesinde çeşitli sınavlar denenmiş ve halen de devam etmektedir.

Öğretmen yetiştirme ve yerleştirme politikalarında var olan sorunlar daha da artırılabilir. Her yeni hükümetle değişen politikalar yerine milli bir politika benimsenmesi arzu edilen bir durumdur. Öğretmenlik mesleğinin bu denli önemli olmasının yanı sıra üzerinde en fazla iktidar uygulamaları olan meslek olduğu da yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenlik mesleğinin arzu edilen ve de verilmesi gereken değere ulaşması için iktidar etkilerinin ve çıkar uygulamalarının etkisinin en aza indirilmesi veya tamamen ortadan kaldırılması gerekmektedir.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POİTİKALARININ TARİHSEL SÜRECİ

Cumhuriyet Öncesi Dönem Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Bu makalemizde her ne kadar cumhuriyetin ilanından günümüze dek olan eğitim politikalarından bahsedecek olsak da bu dönem öncesi politikalardan kısaca bahsetmek tarihi akış içerisinde verilecek olan politikaların gelişim ve değişimini görmek açısından faydalı olacaktır. Cumhuriyet öncesi döneme baktığımızda

öğretmen yetiştirme politikalarının daha çok medrese merkezli ve dini öğretimin ağırlık kazandığı bir yapıda olduğu görülmektedir. Gerek Osmanlı gerekse Selçuklular döneminde medreselerde yetişen öğretmenler son dönem Osmanlıda yaşanan ıslahat ve Tanzimat dönemine kadar belirli ölçüde değişmeyen bir yapı arz etmektedir. Osmanlının son dönemine baktığımızda Tanzimat döneminde yer alan batılı tarzda öğretmen yetişmek için 1848 te açılan 'darülmuallimin' ya da sonraki adıyla "Darülmuallimin-i Rüşdi" okulu orta dereceli okullara öğretmen yetiştirmeyi amaçlamak için kurulmuştur. İlkokullara öğretmen yetiştirmek için de 1868'de İstanbul'da "Darülmuallimin-i Sıbyan" kurulmuştur. Ayrıca Darülmuallimat(ilk ve orta öğretim kız okullarına öğretmen yetiştirmek için açılan eğitim kurumu) ve Darulmallimin-İ Aliye gibi öğretmen yetiştirme sistemi temellerini oluşturan okullar da cumhuriyet öncesi dönemde karşımıza çıkmaktadır.

Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikaları

Bilindiği gibi sadece eğitim alanında değil her alanda ve buna bağlı alt alanlarda geliştirilen ve uygulanan politikalar, ülkenin bulunduğu jeopolitik konum, ülkenin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik durum, ülkeyi yönetenler, yönetenlerin aldıkları eğitim ve düşünce yapıları, yönetilenlerin talep ve istekleri gibi birçok unsurdan etkilenmektedir.

Milli mücadele döneminden yeni çıkılan ve yeni bir rejime geçişle birlikte köklü değişikliklerin yapıldığı cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim oldukça önemli sayılmış hatta rejim kurulmadan önce konuyla ilgili çalışmalara başlanmıştır. Örneğin 14 ağustos 1923 de bakanlar kurulu programının eğitimle ilgili bölümünde öğretmenliğe bir meslek kimliği kazandıracak ve öğretmen yetiştirmede kaynak birliğine gidilmesi gereğinden söz ediliyordu (Başer ve ark.,1995). Sonrasında da Birinci Heyet-i İlmiye (Bakanlar Kurulu) de konuyla ilgili görüşülmesi gibi olaylar sıkıntılı bir dönemde bile konuya ne denli önem verildiğinin bir ifadesi. Öğretmen okullarının 326 sayılı yasa ile Maarif vekaletine bağlanması ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun 25 Ağustos 1924'te toplanan Öğretmenler Birliği Kongresi de ayrıca konu ve önemiyle ilgili yapılan çalışmalardandır.

1924 yılında lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirmek amacıyla yüksek öğretmen okulu açılmıştır. Haziran 1925'te yüksek öğretmen okulu yönetmeliği çıkarılmış öğrenim süresi 3 yıl mesleki ve üniversite dersleri ve 1 yıl staj evresi olmak üzere 4 yıl olduğu ve hangi bölümlerden oluştuğu belirtilmiştir. Okul parasız ve yatılıdır. İstek yoğunluğu halinde giriş sınavı yapılmaktadır. Aynı yıl Ankara da müzik öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul sonra musiki ve tiyatro akademisine dönüşmüş sonraki yıllarda da Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlanmıştır.

1926 yılında çıkarılan 789 sayılı yasa ile okullar, şehirlerdeki ilkokullara öğretmen yetiştiren 'ilk muallim mektepleri' köy ilkokullarına öğretmen yetiştiren 'köy muallim mektepleri' olarak ikiye ayrılmıştır. Daha önce yüksek öğretmen okulları ya da üniversitenin ilgili bölümlerini bitirenler hem lise hem de ortaokul öğretmenliği yaparken 1926 yılında ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla Konya da Orta Muallim Mektebi kurulmuştur.

1927 de meslek okullarında çalışan öğretmenlerin azlığı ve konu üzerine verilen eğitimin yetersiz olması nedeniyle 1927-1939 yılları arasında çeşitli dallarda öğrenim görmek üzere yurt dışına öğrenci gönderilmiş ayrıca bu dönemde Avrupa'dan uzman sağlanması da uygun görülmüş. Moda, biçki-dikiş, ev

ekonomisi, yemek pişirme, mesleki resim, yabancı dil, sıhhi tesisat, erkek terziliği, tezyini sanatlar, ticari bilimler, marangozluk, demircilik, tesviyecilik, mimarlık, dökümcülük, duvarcılık alanlarında 61 uzman öğretmen ve dört yönetici Türkiye'ye getirilmiştir(Başer ve ark., 1995). 1930 lu yıllarda ülke nüfusunun büyük çoğunluğunun köylerde yaşamasının kaçınılmaz bir sonucu olarak köy eğitmen kursları ve köy öğretmen okulları açılmıştır. Aynı yıllarda Konya'da ki ortaokul Ankara'ya taşınmış ve Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adını almıştır.

1934 te kız teknik öğretmen okulları açılmış başta 2 yıl süreyle öğretim veren okul sonraki yıllarda artarak öğrenim yılı 3 sonrada 1960'lı yılların başında 4 yıla çıkarılmış ve kız teknik yüksek öğretmen okuluna dönüşmüştür. 1937-1938 yılında 3 yıllık erkek teknik öğretmen okulu açılmış sonra bu okul yüksek öğretmen okulu adını almıştır.

1939 da 1. milli eğitim şuası gerçekleşmiş ve bu şurada Gazi Eğitim sınav kayıt-kabul ve yüksek öğretmen yönetmeliği incelenmiş, öğretmen sıkıntısı ele alınarak burslu öğrenci alınması gibi kararlar alınmıştır. 1940 lı yıllarda ortaokula öğretmen yetiştiren kurumların sayısı artırılmış Balıkesir İzmir gibi kentlerde eğitim enstitüleri kurulmuştur. Bu kurumların öğrenim süresinde ve programında zaman içinde beliren ihtiyaçları karşılamak ve uygulamada görülen sorunlara bir çözüm yolu bulmak için sık sık değişiklikler yapmışlardır.

1940 yılında 3808 sayılı Köy Enstitüleri Yasası çıkarılmış, bu yasa ile ilkokulda başarılı olan öğrenciler 5 yıllık bir eğitimin ardından öğretmen olabilmeleri sağlanmıştır. Bu sayede büyük çoğunluğu köylerde yaşayan nüfusun sosyo-ekonomik ve kültürel yönden kalkınmasına katkıda bulunmuştur. Ancak bu okullar 1953 te köy ve şehir ilkokullarında görev yapacak öğretmenlerin aynı kaynaktan yetiştirilmesi düşüncesinden hareketle kapatılmış ve altı yıllık ilköğretmen okulu adıyla yeniden yapılandırılmıştır (Başer ve ark.,1995).

1943 yılında yapılan 2.Milli Eğitim Şurasında ahlak ve karakter eğitimi konusu gündeme gelmiş konuyla ilgili yetiştirilen ve yetiştirilecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde konunun önemi belirtilmiş ayrıca formasyon eleştirileri yapılmıştır.

1946, 3. milli eğitim şurasında alınan karar doğrultusunda ortaokulda okutulan her bir ders için ayrı öğretmen yetiştirmek yerine resim beden ve müzik eğitimi dışında bütün dersleri okutabilecek bir öğretmenin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Eğitim enstitülerinde toplu dersler bölümü açılması kararlaştırılmıştır. Toplu dersler bölümü mezunu öğretmenliğinde yaşanan sıkıntılar nedeniyle 1949-50 yıllarında tekrar değişikliğe gidilmiş, fen ve edebiyat bölümleri kurulmuştur.

1951 yılında imam hatip okulları kurularak orta dereceli okullara din dersi konmuştur. Bu da konu ile ilgili öğretmen açığını gündeme getirmiş, açık ilahiyat fakültelerinden ve sonrasında açılan Yüksek İslam Enstitülerinden karşılanmıştır. 1982 deki 11.milli eğitim şurası çalışması sonunda da üniversite bünyesine alınmıştır. 27.03.1952 tarihinde yayınlanan bir yönetmelikle her derece ve türdeki öğretmen yetiştiren kurumlara öğrencileri eleme ve seçme imtihanlarıyla alınması kararı getirilmiş ve iki aşamalı sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır.

1952-53 yıllarında özel eğitme muhtaç çocukların eğitimi için gazi eğitim enstitüsünde 2 yıllık bir bölüm açılmış fakat 3 yıl sonra kapanmıştır.

1955/56 eğitim öğretim yılında 3 yıllık Ticaret öğretmen okulu kurulmuş 1965 yılında da eğitim süresi 4 yıla çıkarılarak Ticaret Ve Turizm Yüksek Okuluna dönüşmüştür. Aynı yıl yaşının büyük olması nedeniyle enstitülere giremeyen ve beş yıl ilkokul öğretmenliği tecrübesi olan öğretmenler için uzaktan öğretim yoluyla öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştirme denemesine başlanmıştır(Başer ve ark.,1995).

Eğitim enstitülerinde ikiye ayrılan bölümler 1967-68 yıllarında kendi içinde de ikiye ayrılmış ayrıca yabancı dil ve tarım bölümleri de bu enstitülerde yer almıştır. İlköğretmen okulu mezunları 1970/71 eğitim yılından itibaren de eğitim süreleri bir yıl artırılmış bu sayede hem lise eğitim programı hem de mesleki derslerin tamamının alınması sağlanmıştır.

1973'teki 1739 sayılı milli eğitim temel yasası bu yasa ile öğretmenliğin tanımı, özel bir ihtisas mesleği olduğu, her seviyedeki öğretmenin yükseköğrenim görmesi ilkesi ile öğretmen yetiştiren kurumların lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de olanak verecek şekilde düzenlemiştir. Bu sayede ilköğretmen okulları yerine iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Ayrıca bu kanunla temel eğitim 8 yıla çıkarılmıştır.

1974 yılında ortaöğretim kurumlarına fizik, kimya, biyoloji ve matematik dallarında lisans düzeyinde öğretmen yetiştirmek ve geliştirilecek modelleri sistem bütünlüğü içinde uygulamaya dönüştürecek araştırma ve planlama çalışmaları yapmak gibi amacı ve görevleri tespit edilen deneme yüksek öğretmen okulları açılmıştır fakat bir yıl sonra kapatılmıştır. Aynı yıl üniversitelere giremeyen lise ve dengi okul mezunları için mektupla öğretim yöntemi ya da uzaktan öğretim yöntemi ile genel, mesleki ve teknik öğretmen yetiştirme kararı alınmış ve yaklaşık 50.000 kişi başvuruda bulunmuş. Fakat yoğun eleştiriler karşısında bu öğrenciler 1975-76 yılında sürekli hale getirilmiştir.

1974-1976 yılları arasında da endüstriyel sanatlar yüksek öğretmen okulu erkek ve kız sanat yüksek öğretmen okulları açılmıştır. 1978 de liselere öğretmen yetiştiren yüksek öğretmen okulları öğretmen yetiştirme işlevi sona ermiştir. 1980 yılında alınan kararla eğitim enstitülerinin adları Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Bu enstitülere giriş test ve mülakatla olurken bölümlere göre de şartlar ve aranan özellikler değişmekte idi.

1982 yılında öğretmen yetiştirme yükseköğretim kurumuna devredilmiştir. 1982 yılında 2 yıllık sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim enstitüleri ile branş öğretmeni yetiştiren yüksek öğretmen okulları 2547 sayılı kanunla üniversite çatısında birleştirilmiştir. Aynı yıl 11. Milli eğitim şurasında temel olarak öğretmen ve eğitim uzmanları konusu ele alınarak önceki sistemlerin incelenmesi yapılmıştır. 1989 yılında Öğretmen Yetiştirme Ve Danışma Kurulu Toplantısı düzenlenmiş. Toplantıda öğretmen yetiştirme modelleri, öğretmenin hizmet içi eğitimi öğretmenin istihdamı ve öğretmenin sosyal statüsü konuları tartışılmıştır.

1997-1998 eğitim yılından itibaren YÖK eğitim fakültelerinde yeniden yapılanmaya gitmiş ve bu yeni yapılanma ile öğretmenlik formasyon dersleri, içeriği ve saatlerinden, yan alan uygulamalarına kadar bir çok konuyu içeren düzenlemelere gidilmiştir. Bir öğretmenden birkaç alanda yararlanmak amacıyla, ilköğretim okullarında görev alacak öğretmenlere yan alan uygulaması ile lisans ve lisansüstü programlarda yenilikler getirilmiştir.

8 yıllık aranın ardından sistemin aksadığı ve sorunlar yaşandığı gerekçesiyle 2006 yılında tekrar köklü değişikliklere gidilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarındaki bu yeniliklerin planlama ve uygulama süreci 1997 değişim sürecinden farklı işlemiştir. 1997 yılında programların değişim süreci dar bir kadro ile yapılmışken 2006 değişiklikleri katılıma açık bir şekilde gerçekleşmiştir(Erarslan,2008). Yan alan uygulamasına 2006 yılında son verilmiş, üniversitelere program konusunda belirli esneklikler sağlanmış, Topluma Hizmet Uygulamaları gibi dersler müfredata eklenmiştir. Dersler revize edilmiş ve içerikleri yenilenmiştir.

Öğretmen yetiştirmede arz-talep dengesinin yıllarca gözetilmemesi Türkiye'de eğitimin en önemli sorunlarından birisi olmuştur. Eğitim fakültesi mezunları işsiz kalmaktadır. 2000'li yılların öncesinde yeterli sayıda öğretmen yetiştirilmediği için birçok alanda öğretmen ihtiyacı sorunu ile karşılaşılmıştır. Son yıllarda ise bu durum tersine dönmüş ve ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirildiği için birçok alanda sayıların binleri bulan öğretmen atanmayı bekler duruma gelmiştir. Bu sorunun çözümüne ilişkin bazı girişimler olmasına rağmen somut adımlar atılamamıştır. 2012 yılında ve özellikle 4+4+4 düzenlemesi sonrasında atanamayan öğretmenler konusu gündemi yeniden belirlemiştir.

Milli Eğitim Bakanı Nimet Çubukçu, atanamayan öğretmenlerin ve özellikle de eğitim fakültelerinin artan kontenjanları konusunu irdelemiş ve tartışmıştır, ancak bu tartışmalara rağmen, 2011 yılında eğitim fakültelerinin kontenjanları yine artırılmıştır. YÖK Genel Kurulu 2012 tarihinde Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer başkanlığında yine aynı konuyu görüşmek üzere toplanmıştır. 2011 yılından farklı olarak, 2012 yılında yapılan bu toplantının eğitim fakülteleri kontenjanları üzerinde etkisi olmuştur. YÖK bu toplantıdan sonra 5 Nisan 2012 tarihli Genel Kurul toplantısında, uzaktan eğitim fakültelerinin öğretmenlik bölümleri ile öğretmen ihtiyacı olan okul öncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim bölümü öğretmenlikleri, ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği ikinci öğretim programları hariç eğitim fakültelerinin diğer ikinci öğretim programlarını 2012-2013 yılından itibaren kapatma kararı almıştır.

SONUÇ

Cumhuriyetimizin ilanından bugüne öğretmen yetiştirmede, gerek nitelik olarak gerekse niceliksel değişimlere gidilmiştir. Cumhuriyetin hemen sonrasında yaşanan eksiklikler ve yeni bir sistem oturtma çabası içinde birçok yola başvurulmuş ve gerektiğinde yabancı uzmanlar getirilerek açık kapatılmaya çalışılmıştır. Sonrasında bu sistemler üzerinde oynamalar ya da isim değişikliğine gidilmiş, öğretmen açığı anlık politikalarla giderilmeye çalışılmıştır. Belli zamanlarda kırılma noktaları yaşayan öğretmen yetiştirme politikaları yeni düzenlemeler ile durumu kurtarma çabası içine girse de belirli bir milli politikanın var olmayışı sebebiyle sorunlar tam olarak aşılamamıştır.

Bir diğer konu ise öğretmen yetiştirme kurumları ile öğretmen istihdamı yapan kurumların arasında olması gereken uyum ve paylaşım sorunlarının çözülmesi gerekliliğidir. Arz, talep ve nitelik dengesinin korunması gerekliliği aşikardır. Bu uyum beraberinde hem mesleki saygınlık hem de nitelikli ve aranan öğretmenlerin yetişmesini sağlayacaktır. Ayrıca insan kaynaklarının yönetimi açısından ülkeye katkı sağlayacaktır.

Sistemlerin, öğrenci seçme, akademik programların içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenlik mesleğine kabul edilme koşulları tarihsel süreç içinde ihtiyaca göre değişiklikler göstermiştir. Öğretmen

nitelikleri, kalkınma planları, teknolojik değişimler ve küreselleşme göz önünde bulundurularak bunların düzenli ve sistematik bir şekilde yapılanması daha faydalı olacaktır. Gerek Eğitim politikalarının gerekse öğretmen yetiştirme politikalarının artık politik güçlerin düşünce yapılarını uygulama alanı olmaktan çok, ülkenin geleceğini inşa etmede sürekli daha iyinin arandığı, farklılıkları olumlu yönde değerlendirebilen ve sonuçları uzun vadede gözükse de iyi ve özgün bir alt yapı oluşturularak yapılan bir yapıda olması gerekmektedir.

Türk eğitim sisteminin iki önemli mihenk taşı olan MEB ve üniversiteler uyumlu bir şekilde çalıştığı takdirde nitelik ve nicelik bakımından yeterli ve donanımlı öğretmenler yetişecektir. Ayrıca sürekli kendini revize eden ve süreç içinde değerlendirme yapılabilen bir yapı daha sağlıklı sonuçlar doğuracaktır.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1987). Tarihi süreç içinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme, Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu, Ankara: s.38.

Aydın, A. (2013). Yeni YÖK Yasa Tasarısı'nın Yansımaları ve Yükseköğretimde Politika Arayışı.01.04.2013 tarihinde http://www.ayhanaydin.com.tr/tr/Icerik.aspx?IcerikID=117 adresinden erişildi.

Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin rolleri, Eğitim Sosyolojisi, Ankara.

Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.

Başer, N. , Kırcı, F. ,Başbuğ, E. ,Tezcan, C. ,Şibik, N. (1995). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme (1848-1995), Ankara: MEB.

Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem Yayınları, s.41

Dilaver, H. (1996). Türkiye'de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, Eğitimimize Bakışlar, İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1, s.121.

Duman, T. (1991). Türkiye'de Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme, İstanbul: MEB.

Eskicumalı, A. , EditörY.Özden, (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık, s.11.

Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni yetiştirme, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.10-12.

Varış, F.(1989). Milli Eğitimde Birkaç Kritik Sorun, A.Ü.Eğitim Fak. Dergisi, 22, 1, s.5-6.

HOW DO LANGUAGE INSTRUCTORS SITUATE THEMSELVES IN RELATION TO STUDENT SUCCESS?: THE CASE OF A SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES IN WESTERN TURKEY

Ömer Faruk İpek[a], A. Cendel Karaman[b]

a*Abant İzzet Baysal University,School of Foreign Languages, Bolu, Turkey*

ipek_o@biu.edu.tr

b*Middle East Technical University,Faculty of Education, Department of Foreign Languages, Ankara, Turkey*

cendel@metu.edu.tr

ABSTRACT

In this qualitative study, we explored the relationship between teacher identity and student success with a focus on an institution in Western Turkey. In particular, we investigated the relationship between four instructors' identities and their students' success. The instructors were employed at an English language preparatory school at a university in Western Turkey. Student success rates were determined based on students' academic achievement scores in the school of foreign languages. For this purpose, scores from two midterm exams and five quizzes were taken into account. We used criterion sampling to select the participants. First, we reviewed the score data for eleven classes. Based on this review, we identified the instructors of the classes which had the highest and the lowest achievement rates during a semester. Then, semi-structured interviews were conducted with the two instructors who taught classes with the highest achievement rates and the two instructors who taught classes which had the lowest achievement rates. The interviews were audio recorded and transcribed. We then employed axial coding, and identified three main themes as a result of the interpretive analysis. These themes are personal factors– specifically personal identity, instructors' content knowledge, and instructors' pedagogical content knowledge. These three themes were most prevalent in the participants' discourse and we interpreted them in relation to students' academic achievement rates. While instructors' depictions of personal identities varied and no clear patterns could be observed in relation to students' success, the other themes that emerged were found to relate to students' success. Overall, instructors' discourses on content knowledge and pedagogical content knowledge were associated with student success.

Keywords: *teacher identity, student success, university preparatory school, language teachers*

1. Introduction

Up until the last decade, little attention was paid to teacher identity in research on language teaching. In relation to effective teaching, language teacher identity has emerged as a subject of interest in research on language teacher education and teacher development (Varghese et al., 2005). Teacher identity construction is a dynamic process that constantly evolves (Beauchamp & Thomas, 2009). Indeed, teacher identity should not be

positioned as detached from other concerns in English Language Teaching (ELT) (Miller, 2009). Identity should be studied in relation with context and knowledge.

In this paper, teacher identity will be discussed in relation to the teacher knowledge to promote a more comprehensive understanding of teacher identity. In this qualitative study, we investigated the relationship between a group of teachers' identities and the academic achievement of their classes. The participant group included both teachers of classes with high success rates and teachers of classes with low success rates.

At the particular university language preparatory school where we conducted this study, students learning English as a Foreign Language (EFL) in universities often face difficulties in mastering the target language. Some students try to overcome this difficulty by enrolling in the more reputable teachers' classrooms. At the beginning of each academic year, students are placed in classes. The quota for each class is 20 and two instructors are assigned to teach English in each class. Often, new students talk to former students studied at the institution, and inquire about the characteristics of teachers at this institution. Based on these inquiries, these new students commonly seek placement in classes taught by popular teachers. Such teachers are labeled "popular" or "good" teachers because of the belief that their students would learn the target language successfully and pass the proficiency exam at the end of the semester. Furthermore, even after new students enroll in classes and start attending course sessions, they make decisions on whether their teachers are "good" or "bad". Several of these new students and submit petitions demanding that they are placed in different classes. Due to the institutional regulations, under normal circumstances, it is impossible for the administration to change new students' classes. In this study, by analyzing teachers' own discourses on their identity, we also aim to explore how new students' images of "success" and "goodness" can be interpreted with reference to these self descriptions. This study was conducted at the English Preparatory School of a state university located in the western part of Turkey. The university has a large variety of undergraduate and graduate programs. The students of the university come from all regions of Turkey. The medium of instruction is both Turkish and English. There are three different instructional schemes. First, in departments such as Maths, Physics, Biology, and Chemistry, all instruction is in English. The students have to pass the proficiency examination given by the preparatory school, or document their language proficiency based on test scores from approved testing organizations. Second, for students studying at the vocational schools, faculty of education, and physical rehabilitation school the medium of instruction is Turkish, so these students are not enrolled in the preparatory school. Third, students in faculties such as engineering, administration and economics, and department such as psychology study one year in preparatory school, but they are not required to pass a proficiency examination or document language proficiency.

2. Studies on Identity

In the literature, identity was theorized as "the self" and one's self-concept is created through negotiation within the social situations (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000). Identity can generally be defined as who or what someone is, the various meanings people can attach to themselves, or the meanings attributed by others (Beijaard, 1995). Three important teacher identity definitions are presented in Table 1.

Table 1:*Definitions of teacher identity (Miller, 2009, p.174)*

(Norton, 2005)	"How a person understands his or her relationships to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how that person understands possibilities for the future"(p.5)
(Pennycook, 2001)	"A constant ongoing negotiation of how we relate to the world"(p.149)
(Johnson, 2003)	"Relational, constructed and altered by how I see others and how they see me in our shared experiences and negotiated interactions"(p.788)

Furthermore, language teacher knowledge is also a notion that is related to teacher identity. Interest in exploring teacher knowledge has continued to increase since the early 1980s (Munby et al., 2001).

There is diversity in conceptualizations of teacher knowledge in the literature (e. g. Shulman, 1987; Carter, 1990; Grossman, 1995, as cited in Munby et al., 2001) According to Shulman (1987) there are seven categories; a) content knowledge, b) general pedagogical knowledge, c) curriculum knowledge, d) pedagogical content knowledge, e) knowledge of learners and their characteristics, f) knowledge of educational context, and g) educational ends, purposes, and values. On the other hand, Carter (1990) identifies three approaches; a) information-processing studies, b) teachers' practical knowledge, and c) pedagogical content knowledge. Furthermore, Grossman (1995) put forth a typology of six categories; a) knowledge of content, b) knowledge of learners and learning, c) knowledge of general pedagogy, d) knowledge of curriculum, e) knowledge of context, and f) knowledge of self.

In this study, two kinds of knowledge will be related to the teacher identity. These are content knowledge and pedagogical content knowledge. Goodwin and Oyler (2008) argued that the importance of content knowledge and academic achievement has been much debated and discussed in reference to teacher preparation in the United States. Although there is wide agreement on the centrality of knowledge of content for teaching, it is a challenge to determine which content knowledge is of most value and then agree on valid and reliable measures of achievement. Darling-Hammond (1999) described knowledge of subject matter as follows:

> "…teachers need to understand subject matter in ways that allow them to organize it so that students can create useful cognitive maps of the terrain. Teachers also need to be able to use their knowledge of subject matter flexibly to address ideas as they come up in the course of learning" (p. 334).

Furthermore, teachers engage in analysis and reflection that enables them to continuously understand and change their teaching. Teachers have specialized knowledge about how to teach their subject matter (Shulman, 1987). According to Shulman (1987) "pedagogical content knowledge is the special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of the teacher, their own special form of professional understanding" (p. 8). In this regard, Carter (1990) noted the following:

> "Pedagogical content knowledge involves both what teachers know about their subject matter and how that knowledge is translated into classroom curricular events. It is domain specific and includes a teacher's knowledge of students' interest and motivation to learn

> particular topics within a discipline and understandings about students' preconceptions that can interrupt or derail their learning" (as cited in Munby et al., 2001, p. 808).

Just as these teacher knowledge domains are important to identify, it is also crucial to explore connections to student success. In the recent report (2011) of The American Federation of Teachers (AFT), that the higher education curriculum, teaching, assessment, and accountability all need to be focused squarely on student success is underscored. However, due to varying ontologies, there are disagreements on what student success actually is. For example, according to Kuh et. al. (2006), student success can be defined as

> "….using traditional measures of academic achievement, such as scores on standardized college entry exams, college grades, and credit hours earned in consecutive terms, which represent progress toward the degree. Other traditional measures of student success emphasize post graduation achievements, such as graduate school admission test scores, graduate and professional school enrollment and completion rates, and performance on discipline- or field-specific examinations"(p. 6).

Critical education scholars, on the other hand, would find the framing of success based on standardized test scores constrained. While we agree with this view, for the purposes of this study, we rely on student test scores as measures of success.

3. Methods

In this study, we employed a qualitative research design. The main method we relied on was interviews. Interviews with teachers provided an in-depth exploration into the ways teachers understood and experienced professional vulnerability (Lasky, 2005). The interview protocol included twelve questions and the instrument was tried in the pilot study with different teachers working in the institution.

The participants of this study were four English language instructors working at a state university preparatory school situated in the western part of Turkey. The participants' work experiences were between four to fifteen years, In order to recruit the participants, criterion sampling was used. The criteria for selection of teachers were: (a) teaching one of the classes with the highest achievement rates, (b) teaching one of the classes with the lowest achievement rates. After getting the academic achievement scores of the classes, four teachers who taught the most successful and the least successful classes were chosen.

At the university where this study was conducted, there are eleven English preparatory classes, and these classes took five quizzes and two midterm examinations. Each class had two teachers, and for this study, two teachers who taught the least successful class, and two teachers who taught the most successful class based on exam scores were selected and interviewed.

The participants' actual names were masked to ensure anonymity. Instead we used pseudonyms. The pseudonyms are: Oscar (teacher of class with highest achievement rates), Fallon (teacher of class with highest achievement rates), Kelvin (teacher of class with lowest achievement rates, and Naomi (teacher of class with lowest achievement rates)

3.1. Data Collection

Three data sources were used in this study. The main data collection instrument was semi-structured interviews with the teachers. Additionally, a brief set of demographic questions were utilized to obtain background information. Test scores of all students studying at the preparatory school were also utilized as part of criterion sampling framework. Scores from five quizzes and two midterm examinations were gathered and the arithmetic mean for each class was computed. Based on this analysis, Class A3 had the highest mean (M=69) for these test score distributions and Class A10 had the lowest mean value (M=61).

For the semi-structured interviews, wording and sequence of questions were determined in advance. All interviewees were asked the same set of core questions in the same order (Patton, 1980). As part of the semi-structured interviews, the open-ended questions provided a number of advantages: they were flexible, and they resulted in unexpected answers (Cohen, Manion, & Marison, 2007). The interview protocol included open-ended questions that focused on descriptive, experience, behavior, and background dimensions (Spradley,1979). The interviews were conducted in Turkish, the mother tongue of the participants. This provided comfort and eased participants' self expression. All interviews were audio-recorded and transcribed. The corpus was then translated into English.

3.2. Data Analysis

After the identification of classes with the highest and lowest mean values, we identified the participants. Two teachers of the least successful and two teachers of the most successful class were interviewed. Each teacher was interviewed and the duration of each interview was approximately 15 minutes. After verbatim transcription of the interview data, the verbal protocols were translated into English.

The transcribed data were organized. After a careful review of the transcripts by the researchers, important patterns were highlighted as representative of major themes within the data. For data coding, we utilized axial coding, which is the disaggregation of core themes during qualitative data analysis. Axial coding involves a process of relating codes (categories and concepts) to each other, via a combination of inductive and deductive thinking. This model or theoretical framework underlines the importance of analyzing and modeling action and interaction strategies of the actors (Strauss & Corbin, 1990). Benaquisto (2008) states that "axial coding is succeeded by selective coding where the analyst selects a central (core) category as a vehicle for the integration of the other major categories thereby developing and refining theoretical claims" (p.806).

4. Results

A demographic profile of each participant is presented in Table 2. Three participants in this study are men, and one participant is a woman (Naomi). Oscar and Fallon are at the same age and they have four years of experience. On the other hand Kelvin and Naomi are older than Oscar and Fallon. Kelvin is 34 and Naomi is 38 years old. Kelvin has 11 years of teaching experience and Naomi has 15 years of experience. All of the participants have bachelor's degrees in ELT and graduate degrees in various fields. The participants also varied in their self-ranking of their English language proficiency. While Fallon and Oscar indicate that their language level is between C1 and C2, according to Common European Framework (CEF), and Kelvin and Naomi

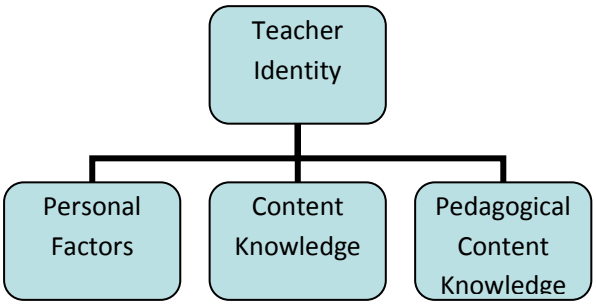
indicated that their proficiency levels differed across language skills. According to Little (2007) "it comprises (a) a descriptive scheme for analyzing what is involved in language use and language learning and (b)a definition of communicative proficiency at six levels arranged in three bands—A1 and A2 (Basic User), B1 and B2 (Independent User), C1 and C2 (Proficient User)" (p.645).

Table 2. *Demographic Profile of the Participants*

Participants / Indicators	**Oscar**	**Fallon**	**Kelvin**	**Naomi**
Age	27	27	34	38
Experience	4 years	4 years	11 years	15 years
Education	BA- ELT MA- ELT	BA- ELT MA- Curriculum	BA-ELT MA-Statistics	BA-ELT MA-ELT
Proficiency	C1 – C2 C1-C2 Overall	Overall	C1-C2 in R &W B2 in L & S	Intermediate Overall

As a result of interpretative analysis of the interview transcriptions, the following three themes reflecting the thoughts of the participants were identified: *personal factors*, *content knowledge* and *pedagogical content knowledge.*

Figure 1: *Themes identified under teacher identity concept*



After looking at the demographic profile and the interview results of the participants to discuss the teachers' personal factors, it can be seen that the teachers' work experiences are different from each other. Munby et al (2001) asserts that experienced teachers possess rich elaborated knowledge about curriculum, classroom routines, and the actions to be taken in abnormal situation in the classroom while novice teachers have difficulty in doing so. While novices may focus on surface features of particular objects, experts draw on a store of knowledge that is organized around interpretative concepts or propositions that are tied to the teaching. In our inquiry, at this particular setting, experienced teachers' classes were not more successful than those of teachers with less experience. The other information taken from the demographic profiles and interview results is the academic backgrounds of the teachers in our study. Since certification is an important criterion for professional entry based on a process of deciding whether an individual meets the minimum standards to teach, it is also

important to note participants characteristics in this regard (Barduhn & Johnson, 2009). All of the teachers completed undergraduate degree programs in ELT and they are certified to teach English in Turkey. The participants' self-descriptions as teachers did not vary significantly. Using similar labels, participants described themselves as, *disciplined, conservative, organized,* but *sometimes friendly* and *understanding*. Thus, with regard to self-descriptions of identity as teachers, it was not possible to identify clearly distinct sets of labels that could be interpreted in relation to these teachers' conceptions of teaching and success. Some variation emerged in the ways participants identified their areas of strength. While Oscar felt that he was good at teaching vocabulary and speaking, Fallon believed that he was good at leading, lowering anxiety and challenging his students. Naomi, on the other hand, underscored that her strength was the effective communication she had with her students. Kelvin, in particular, emphasized that he was a flexible teacher. He said:

> "In contrast with the ideas of my colleagues, I believe my most important quality is being flexible. With the exception of the main subjects, I make spontaneous decisions during my classes."

Participants also had differing views about their shortcomings as teachers. Oscar thought that not requiring his students to use the library and teach them the necessary research skills was a shortcoming. For Fallon, on the other hand, English pronunciation was an area of weakness. Kelvin had a different perspective and referred his ineffective use of the board. a He explained that he had never been good at handwriting and using the board effectively. Naomi stated that her shortcoming was teaching reading skills in English. She explained that she studied a lot to improve her teaching reading skills. She said:

> "I am working on reading lately. We normally use a couple of techniques, so I am trying to add variety in the activities. Mostly we read the texts, work on the vocabulary and grammar, and that is all. This is not enough for me. I believe every reading text opens the gates of new worlds, and I do not want to veil this world by over focusing on vocabulary. Every reading gives us a new perspective."

The second theme that emerged related to content knowledge. In this context, it is necessary to discuss teachers' English proficiency or their knowledge about content. Analysis of the interview data revealed that teachers of classes with the highest success rates described themselves as having a high level of proficiency in English. These remarks point to their self-confidence in content knowledge. Unlike these participants, one of the teachers of the class with the lowest success rates reported that he considered being at the intermediate level in listening and speaking, but having advanced reading and writing skills. The other teacher of the class with the lowest success rates stated that she considered herself as being at the intermediate level in all language skills. Clearly, participants teaching the class with the lowest achievement rates had low expectations of their own language proficiency. This finding signals the need to explore connections between teachers' self-ranking of content knowledge and class success rates.

Participants teaching the classes with high and low achievement rates also differed in their descriptions of how they chose to develop their English proficiency. While instructors of classes with low success rates only reported watching TV series, teachers of classes with high success rates elaborated on various other methods for increasing their English proficiency as part of their daily lives. These descriptions also revealed differences in

these participants professional identities and how they envisioned successful language development. In this regard, the important connection between language proficiency and professional development should be acknowledged. Language proficiency and professional development need to be perceived as continua. Furthermore, language proficiency needs to be perceived as one element of professionalism and professional preparation (Pasternak & Bailey, 2004, as cited in Kamhi-Stein, 2009).

The third theme related to teachers' pedagogical content knowledge. Oscar did not favor a certain method; instead, he described himself as an eclectic. Fallon also reported openness to utilize all methods; however, his favorite language teaching approach is the Communicative approach. Kelvin explained that he believed it would not be preferable to to strictly follow a particular method. Instead he would choose varying techniques dependent on classes and situations. Naomi stated that she used suggestopedia, grammar translation, and the audio-lingual method. While both teachers of the class with high success rates favored an eclectic approach to teaching, teachers of the class with low success rates diverged in their pedagogical choices.

The participants also had varying thoughts on what characterized success. Oscar defined academic achievement as learner autonomy and class performance. On the other hand, Fallon defined academic achievement as self-expression, writings, and grades taken from the exams. Kelvin associated academic achievement with achieving the goals of preparatory school and being an independent learner. Naomi framed academic achievement as success in general English and did not refer to exam results. Oscar believes that teachers have a vast effect on student success. For Fallon, a teacher may have some effect on student academic achievement. Kelvin thinks that a teacher has substantial impact on student success. Naomi has a similar view. She thinks that the teacher has some influence on student success. According to Oscar, motivation and learner autonomy are the primary factors affecting student success. Fallon thinks that factors affecting academic achievement are grades and emotional states. Kelvin and Naomi believe that there are various factors that may influence students' academic achievement and it is necessary to consider the impact of these rather than merely focusing on the effect of teachers.

Overall, study participants felt that was not appropriate to reduce success to test scores. They also underscored that teachers should not be positioned as the sole influencers of student success. All instructors drew attention to student success as having connections with receiving satisfactory grades, self-study and learner autonomy, and motivation. These statements reveal that participants recognized individual differences in learning and achievement. Participants did not significantly differ in their perceptions of teachers' effect on student success. Many factors were suggested as possible characteristics of individuals that would influence how successful different individuals would be at learning another language. Among such factors, the most frequently investigated tend to be language aptitude, attitudes and motivation, learner styles, learning strategies, and age, and each of these classes of variables has been shown to relate to measures of achievement in a second language (Gardner, 1997).

The participants also varied in their descriptions of teachers who are successful professionals. Oscar stated that for teaching there should not be a frame for what it means to be professional. Fallon considered himself a professional and he explained that he had changed his teaching after completing an internationally

recognized in-service teacher certification program. According to Kelvin, professional language teacher should be competent in his/her field. Kelvin considered himself a professional in this regard. Naomi also considered herself as a professional. According to Oscar an ideal EFL teacher should be motivated; have a strong education record; and should do research in the field. For Fallon, an ideal EFL teacher should have content knowledge; follow technological developments; and be open to new ideas. For Kelvin, an ideal EFL teacher is someone who can display his/her qualities under any circumstances. Naomi on the other hand thinks that an ideal EFL teacher is someone who needs to follow the developments in his field, and engages in ongoing professional development.

This study focused on how instructors situated themselves in relation to student success. Based on the qualitative analysis, three themes emerged. These were related to teachers' personal factors, knowledge of content, and pedagogical content knowledge. When it is looked at the personal factors of the four teachers, there is no significant difference between the teachers of successful class and teachers of less successful class. In this particular setting, teachers with less experience had higher achievement rates in their classes. Among the participants, there was also variation in English language proficiency levels. Teacher who had higher levels of self-reported proficiency had higher success rates in their classes. Furthermore, instructors differed in their pedagogical choices. Teachers of classes with high and low success levels also differed in their strategies for developing their English proficiency. While this short-term case study revealed certain patterns that distinguished these teachers, there were limitations. Multiple interviews with the participants and further observations would have revealed deeper insights about the teaching identities and experiences in this setting. There is need for further research exploring how language teachers' identities and knowledge relate to student success. For this purpose, longitudinal designs, comparative analyses, and observational frameworks can be employed.

References

American Federation of Teachers (AFT) report. (2011). *Student Success in Higher Education. Report.* Retrieved from http://www.aft.org/pdfs/highered/studentsuccess0311.pdf

Arıkan, A. (2006). Postmethod Condition and Its Implications for English Language Teacher Education. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.2, No.1. 1-11.

Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education.*Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175-189.

Benaquisto, L. (2008). Selective coding. In L. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods.* (pp. 806-807). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412963909.n418

Barduhn, S., Johnson, J. (2009) Certification and professional qualifications. In Burns, A.& Richards, J.(Eds.) *The Cambridge guide to Second Language Teacher Education.* CUP. New York, USA. 115-124.

Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual per-ceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1, 281}294.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education,* 16:7, 749-764.

Carter, K. (1990) Teachers' knowledge and learning to teach. In W.R.Houston (Ed). *Handbook of research on teacher education* (pp.291-310). New York: Macmillian

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007) research methods in education.(sixth eds). London, New York: Taylor & Francis

Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Klein, S. P. (1999). *A License To Teach. Raising Standards for Teaching*. Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104.

Fenstermacher G.D., & Richardson V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*. 107: 186-213.

Given, M.L. (Ed.)(2008). The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods. Sage: Thousand Oaks, CA, Vol.2, pp.697-698.

Goodwin, A.L., & Oyler, C. (2008). Teacher educators as gatekeepers. Deciding who is ready to teach. In Cochran-Smith, M., Feiman-nemse, S., McIntre, D.J., & Dmers, K. E.. (Eds), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts,* (3rd ed., pp. 468-489). New York, NY: Routledge.

Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. *International encyclopedia of teaching and teacher education*, *2*, 20-24.

Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and teacher education*, *19*(8), 787-800.

Kamhi-Stein, L.D. (2009) Teacher identity. Burns A., Richards J.C. (Eds), *The Cambridge guide to second language teacher education.* CUP. New York, USA.91-101.

Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K, & Hayek, J.C. (2006) What Matters to Student Success: *A Review of the Literature. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success.*

Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity and change, agency an professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21. 899–916

Little, D. (2007), The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy. The Modern Language Journal, 91: 645–655. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00627_2.x

Marshall, M.N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*; 13: 522-525.

Miller J. (2009). Teacher identity. Burns A., Richards J.C. (eds) *The Cambridge guide to second language teacher education.* CUP. New York, USA. 172-181.

Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 877-904). Washington, D.C: American Educational Research Assoc.

Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change. London: Longman.*

Pasternak, M, & Bailey, K.M. (2004). Preparing nonnative and native English-speaking teachers: Issues of professionalism and proficiency. In L.D. Kamhi-Stein (ed.), *Learning and teaching from experience: Perspectives on nonnative English-speaking professionals* (pp.255-175) Ann Arbor: university of Michigan Press.

Patton, Q.M. (1980) Qualitative evaluation methods. Sage Publications Inc., Newbury ParkPennycook, A. (2001) Critical Applied Linguistics: A critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Richards J.C., (2008). Second Language Teacher Education Today. *RELC Journal*. 39: 158

Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Varghese, M. (2006). Bilingual teachers-in-the-making in Urban town. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (3), 211-224.

Varghese M., Morgan, B., Johnston, B., &. Johnson, K.A. (2005): Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. *Journal of Language, Identity & Education*, 4:1, 21-44

FEN VE MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ, ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ VE MATEMATİK DERSİ BAŞARI, TUTUM VE MOTİVASYONUNU EN ÇOK ETKİLEYEN ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ İLE İLGİLİ ALGILARI

PRESERVICE ELEMENTARY SCIENCE AND MATH TEACHERS'PERCEPTIONS ABOUT EFFECTS OF TEACHERS' CHARACTERISTICS ON ELEMENTARY STUDENTS' SCIENCE AND MATH ACHIEVEMENT, ATTITUDES AND MOTIVATION

Ramazan Gürel[a], Fikret Korur[b], Nurhayat Gürel[c]

[a]Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,İlköğretim Bölümü, BURDUR, *gurelr@gmail.com*

[b]Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,İlköğretim Bölümü, BURDUR,

fikretkorur@mehmetakif.edu.tr

[c]Burdur Merkez Suna Uzal Orta Okulu, BURDUR *gurelnurhayat@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışmada fen ve matematik öğretmen adaylarının ortaokulda okuyan öğrencilerin fen ve matematik dersi başarı, tutum ve motivasyonunu en çok etkileyen öğretmen nitelikleri ile ilgili ortak ve farklılaşan algıları ve öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve mezun oldukları lise türünün ortaya çıkan başarı, tutum ve motivasyona yönelik öğretmen nitelik puanlarına etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği ana bilim dallarında öğrenim gören 494 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "fen ve matematik öğretmen nitelikleri" ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre fen ve matematik öğretmen adayları algılarında öğretmen niteliklerinin en çok başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili on öğretmen niteliğinden yedi niteliğin aynı olduğu diğer üç niteliğin farklılaştığı görülmektedir. Hem fen öğretmen adaylarında hem de matematik öğretmen adaylarında kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına oranla öğretmen niteliklerinin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Ancak öğretmen adaylarının sınıf seviyesi ve mezun oldukları lise türü yönünden bağımlı değişken olan öğretmen nitelikleri puanlarına istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Matematik Öğretmeni, Fen Bilimleri Öğretmeni, Etkili Nitelikler

ABSTRACT

In this study, pre-service science and mathematics teachers' perceptions of the common and differing effective characteristics of teachers on students' science and mathematics achievement, motivation and attitude. Moreover, it was aimed to explore whether the effects of these characteristics were significantly associated with gender, grade level, and type of graduated high school of pre-service teachers. The study group consisted of 494 pre-service teachers including from all grade levels of Science Education and Elementary Mathematics Education Departments. Data were collected by "Science and Mathematics Teacher Characteristics Scale". The findings revealed that both mathematics and science pre-service teachers perceived that teachers characteristics affected the students' achievement, more than their motivation and attitude. The most effective ten characteristics according to pre-service science and mathematics teachers perceptions were matched and there are seven common teacher characteristics. Female pre-service both science and mathematics teachers declared more than male students that teachers characteristics affecting students' achievement, motivation and attitude. It was found that, there were no statistically significant main effect for at least one dependent variable according to grade level and type of graduated high school variables.

Keywords: Pre-service Teachers, Mathematics Teacher, Science Teacher, Effective Characteristics

1.GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için dengeli, kapsamlı ve özenli hazırlanmış bir öğretim programına ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak kendi başına bir öğretim programı öğrenci başarısını artırmada yeterli olmayacaktır. Öğrencilerin başarılarının artması için bu öğretim programını uygulayacak nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Boaler, 2001). Bir başka ifadeyle eğitim sisteminin amacına uygun bireyler yetiştirebilmesi, alanında iyi yetişmiş ve mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olan öğretmenlere bağlıdır (Özden, 1997). Çünkü öğretmenin sahip olduğu bilgi ve beceriler öğrencilerin davranışlarını ve başarılarını kısa sürede etkilemekte ve öğrenciler üzerinde uzun süreli ve kalıcı etkilere neden olmaktadırlar (Açıkgöz, 1996). İyi yetiştirilmiş nitelikli öğretmenler öğrencilerin başarılarının artırılmasında en önemli faktör olarak gösterilmektedir (Borko ve Whitcomb, 2008). "No Child Left Behind" projesiyle birlikte Amerikada öğretmenlerin yetkinliği büyük ölçüde öğrencilerin başarılarına göre değerlendirilmektedir (Becoats, 2009). Türk eğitim sisteminde öğretmenlerde genellikle öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı ile değerlendirilmektedir. Dolayısıyla ülkemizde de benzer durumlar geçerli olmaktadır. Goldhaber ve Brewer'e (1997) göre öğrenci başarıları arasındaki farklılıkların önemli nedenlerinden biri öğretmen nitelikleridir.

Öğrencilerin başarılarını etkileyen öğretmen niteliklerinin önemi birçok çalışmada vurgulanmıştır. Nitelik, bir öğretmenin sınıf içi davranışları, yaptıkları, söylemleri gibi eylemlerini içeren, onu farklı kılan ve ölçülebilen özellikleridir (Korur, 2001). Etkili öğretimi sağlayan öğretmen nitelikleri araştırmacılar tarafından farklı başlıklar altında ele alınmıştır. Korur ve Eryılmaz (2012) öğrencilerin algılarına göre fizik başarısını etkileyen öğretmen niteliklerini 8 alt kategoriye ayırmıştır. Bu alt kategoriler "Konu Alan Bilgisine Sahip Olması ve Aktarması", "Mesleki Bilgisi ve Öğretim Yöntemleri", "Sınıfta Teknoloji Kullanımı", "Öğretmedeki İsteklilik", "Anlamlı Öğrenme Etkinlikleri", "Sınıf Yönetimi", "Kişisel Özellikler" ve "Sınıf İçi Disipline Karşı Tutumu" şeklindedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin algılarına göre en etkili niteliklerin toplandığı kategori ise öğretmenin "Alan/Pedagoji Bilgisi" dir (Duruhan Akdağ ve Güven,1990; Korur ve Eryılmaz, 2012; Ogden, 1994; Sperandeo-Mineo ve diğerleri, 2006; Taylor ve Dana,2003; Uz ve Eryılmaz, 1999; Witcher ve diğerleri, 2003). Witcher ve diğerleri (2003) çalışmalarında etkili öğretimi sağlayan öğretmen niteliklerini konu bilgisine hâkim olma, öğretim yöntemlerini yerinde ve etkin kullanabilme ve sınıf yönetimi başlıkları altında toplamıştır. Bolyard ve Moyer-Packenham (2008) ise yaptıkları literatür taramasına göre etkili fen ve matematik öğretmen niteliklerinin "genel yetenek", "deneyim", "pedagojik bilgi", "alan bilgisi", "sertifika durumu" ve "öğretmeninin davranış uygulama ve inançları" şeklinde altı başlıkta toplandığını belirtmektedirler.

Genel olarak fen ve matematik derslerinde öğretmen davranışlarının tespit edildiği çalışmalarda etkili öğretmen nitelikleri arasında konu bilgisi hâkimiyeti ve bunu aktarması, derse hazırlıklı gelmesi, istekli olması, farklı öğretim yöntemleri kullanması, öğrencileri uygun kaynakları bulmaya ve bunları doğru kullanmaya yöneltmesi, öğrencileri soru sormaları için teşvik etmesi, öğrencilere bilimsel araştırma sürecini öğretmesi ve derse dâhil etmeye çalışması, derse hazırlıklı gelmesi, öğretmede istekli olması, öğrencilerin sorularını yanıtlayabilmesi, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini dikkate alması, öğretme stratejilerini yeniden düzenlemesi, sahip oldukları bilgileri öğrencilere aktarabilmesi belirtilmektedir (Alcorn, 2004; Gürses, Yalçın ve Doğar, 2003; Korur ve Eryılmaz, 2009; 2012; Moyer, Bolyard, Kitsantas ve Oh, 2008; Ogden, 1994; Piburn ve Baker, 1993).

Duruhan, Akdağ ve Güven (1990) öğretmenin ölçme-değerlendirmede kullandığı yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin dersteki başarısını artırmada etkin bir rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca bir Türkiye gerçeği olarak öğretmenin öğrenci seçme sınavına yönelik sorular çözmesini öğrencileri fizik başarısını artırır olarak algılamaktadır (Korur ve Eryılmaz, 2009).

Ayrıca öğretmenlerin kişilik, görünüş ve yapısal bir takım nitelikleri de öğrencilerin başarısını etkilemektedir (Ogden, 1994). Örneğin öğretmenlerin eğitim seviyesi(Greenwald, Hedges, ve Laine, 1996, Nye ve diğ., 2004; Goldhaber ve Brewer, 1997; Wayne ve Youngs, 2003; Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005), deneyimi (Nye ve diğ., 2004; Greenwald, Hedges and Laine, 1996), cinsiyeti (Dee, 2006) öğrencilerin başarıları üzerinde önemli etkilere sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin problem çözmeyi vurgulaması (Cooper, Robinson, ve Patall, 2006; Braswell ve diğ, 2001, NCTM, 2000), ödev ve grup çalışmalarına önem vermesi (Slavin, 1990) öğrencilerin matematik başarılarını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Eğitim sisteminin farklı kademelerindeki bireyler (politikacılar, idareciler, öğretmenler ve öğrenciler) için etkili öğretmen nitelikleri farklı anlamlar ifade edebilmektedir (Bolyard ve Moyer-Packenham, 2008). Örneğin Elmas (2013), öğretmen ve öğrencilerin, öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumuna etkileri ile ilgili algılarının farklılaştığını belirtmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının etkili öğretmen niteliklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, kendi niteliklerinin farkındalığı açısından da önem arz etmektedir. Eğitimle ilgili birçok çalışmada etkili öğretmen özellikleri, özellikle matematik ve fen öğretmenlerinin özellikleri tartışılmıştır(Bolyard ve Moyer-Packenham, 2008). Bilindiği üzere fen ve matematik gibi derslerin teknik bilgiler, soyut kavramlar ve fazla sayıda formül içermesi nedeniyle bu derslerin öğretilmesi diğer derslere göre daha zordur. Uluslar arası çalışmalarda etkili fen ve matematik öğretmen özelliklerine yönelik çalışmalar mevcuttur. Ancak ülkemizde matematik ve fen öğretmen niteliklerinin öğrenci başarı, tutum ve motivasyonuna etkilerinin öğretmen adaylarının algıları yönünden ölçen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma ile fen ve matematik öğretmen adaylarının öğrencilerin fen ve teknoloji dersi ve matematik dersi başarı tutum ve motivasyonunu etkileyen öğretmen niteliklerine yönelik ortak ve farklılaşan algılarının belirlenmesi ve öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve mezun oldukları lise türünün ortaya çıkan başarı, tutum ve motivasyona yönelik en etkili öğretmen nitelik puanlarına etkisinin olup olmadığı belirlenmesi amaçlanmıştır. "Fen ve matematik öğretmen adaylarının ortaokulda okuyan öğrencilerin fen ve matematik dersi başarı, tutum ve motivasyonunu etkileyen öğretmen nitelikleri ile ilgili ortak ve farklılaşan algıları nelerdir ve öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi ve mezun oldukları lise türünün ortaya çıkan başarı, tutum ve motivasyona yönelik etkili öğretmen nitelikleri puanlarına etkisi nedir?" sorusuna cevap aranacaktır. Bu amaçla araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Fen öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencinin başarı, tutum ve motivasyonu etkileyen öğretmen nitelikleri nelerdir?
- Matematik öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencinin başarı, tutum ve motivasyonu etkileyen öğretmen nitelikleri nelerdir?
- Fen ve Matematik öğretmen adaylarının algılarına göre başarı, tutum ve motivasyonu etkileyen ortak öğretmen nitelikleri nelerdir?

- Fen öğretmen adaylarının algılarındaki başarıyı etkileyen öğretmen nitelikleri puanı (BAS-FÖN); motivasyonu etkileyen öğretmen nitelikleri puanı (MOT-FÖN) ve tutumu etkileyen öğretmen nitelikleri puanı (TUT-FÖN) ayrı ayrı öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi, mezun olunan lise bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir

- Matematik öğretmen adaylarının algılarındaki başarıyı etkileyen öğretmen nitelikleri puanı (BAS-MÖN); motivasyonu etkileyen öğretmen nitelikleri puanı (MOT-MÖN) ve tutumu etkileyen öğretmen nitelikleri puanı (TUT-MÖN) ayrı ayrı öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf seviyesi, mezun olunan lise bağımsız değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Türü

Bu araştırmada fen ve matematik öğretmen adaylarının ortaokulda okuyan öğrencilerin fen ve matematik dersi başarı, tutum ve motivasyonunu en çok etkileyen öğretmen nitelikleri ile ilgili ortak ve farklılaşan algılarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Bölgesinde yer alan devlet üniversitelerinden birinin ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği ana bilim dalında her sınıf seviyesinin üç şubesinde ve ilköğretim matematik öğretmenliği ana bilim dalında ise her sınıf seviyesinin bir şubesindeki sınıflarda okuyan toplam 494 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcı Sayıları ve Yüzdeleri*

	Fen Öğretmen Adayları		**Matematik Öğretmen Adayları**	
	N	**%**	**N**	**%**
Cinsiyet				
Kız	229	69,6	116	70,3
Erkek	100	30,4	49	29,7
Sınıf				
1	63	19,1	47	28,5
2	100	30,4	41	24,8
3	71	21,6	42	25,5
4	95	28,9	35	21,2
Mezun olunan lise				
Anadolu Öğretmen L.	14	4,2	71	43,0
Anadolu L.	70	21,3	75	45,5
Genel L.	245	74,5	19	11,5
TOPLAM	329		165	

Tablo 1'e göre çalışma grubunda kız öğretmen adaylarının sayısının her iki anabilim dalında da erkek öğretmen adaylarının sayısından daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçeği dolduran matematik öğretmen adaylarının sayılarının her sınıf seviyesine göre birbirine yakın olduğu görülmektedir ancak fen öğretmen adaylarının sayılarının sınıf seviyelerine göre dengeli olmadığı ve 2. ve 4. sınıfa giden öğretmen adaylarının sayılarının 1. ve 3. sınıfa giden öğretmen adaylarından daha fazla oldukları görülmektedir. Matematik öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun anadolu öğretmen lisesi ve anadolu lisesi mezunu oldukları görülmektedir. Fen öğretmen adaylarının ise büyük çoğunluğunun genel liselerden mezun oldukları görülmektedir.

2.3. Veri Aracının Hazırlanması

Bu çalışmada kullanılan veri aracı; ilk olarak Korur (2001) tarafından geliştirilen "Fizik öğretmen nitelikleri" ölçeğinden (2177 lise öğrencine uygulanmış ölçeğin cronbach alpha değeri başarı için; 0,952 ; motivasyon için 0,954; tutum için 0,953) yararlanılarak geliştirilen ve Elmas (2013) tarafından revize edilerek geliştirilen "Fen ve Teknoloji Öğretmen Nitelikleri Ölçeğinden" (4295 orta okul öğrencisine ve 110 öğretmene uygulanmış ölçeğin cronbach alpha değeri başarı için; 0,950 ; motivasyon için 0,948; tutum için 0,948) yararlanılarak geliştirilen "Fen ve Matematik Öğretmen Nitelikleri" ölçeğidir. Bu ölçek aracılığıyla öğretmen adaylarının öğrencilerin fen ve teknoloji dersi ve matematik dersi başarı, tutum ve motivasyonuna etkileri ile ilgili algıları belirlenmiştir. Elmas tarafından geliştirilen ölçekteki hem fen hemde matematik öğretmen niteliklerine uygun olan 53 madde aynen alınmıştır. Ayrıca fen öğretmenine özgü nitelikleri içeren 17 madde yine Elmas (2013) ve Korur'un (2001) ölçeklerinden aynen alınmıştır. Matematik öğretmenine özgü nitelikler ise İlköğretim matematik dersi öğretim programından (MEB, 2009) yararlanılarak oluşturulmuş ve uzman görüşü ile ölçeğe dahil edilmiştir.

Öğretmen adaylarına uygulanan ölçeklerde öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türü gibi kişisel bilgilerin yer aldığı kişisel bilgi formu ve öğretmen niteliklerini iceren70 maddeye yer verilmiştir. Fen öğretmen adayları ve matematik öğretmen adaylarına ayrı ayrı ölçekler uygulanmıştır. "Matematik öğretmen nitelikleri" ve "Fen öğretmen nitelikleri" ölçeklerinde ortak madde sayısı 53 tür. Diğer 17 madde alana özgü niteliklere yönelik olarak hazırlanmıştır. Örneğin matematik dersine yönelik olan "Matematik dersinde ispata yer vermesi" ve "Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi" gibi maddeler sadece "Matematik öğretmen nitelikleri" ölçeğinde bulunmaktadır. Fen dersine yönelik olan "Deney sonuçlarını yorumlaması ve teorik bilgilerle bütünleştirerek yeni sonuçlar üretmesi" ve "Deney pratiğine sahip olması, çabuk ve doğru araç gereçlerle deney düzeneği kurması" gibi maddeler sadece "Fen öğretmen nitelikleri" ölçeğinde bulunmaktadır.

FEN OGRETMEN NITELIKLERI Not: BAŞARI , MOTİVASYON VE TUTUM için ayrı ayrı kodlayınız		Başarı					Motivasyon					Tutum				
		Çokazaltır	Azaltır	Etkilemez	Artırır	Çokartırır	Çokazaltır	Azaltır	Etkilemez	Artırır	Çokartırır	Çokazaltır	Azaltır	Etkilemez	Artırır	Çokartırır
2	Dersi isteksiz anlatması															

Şekil 1. *Ölçeklerden Soru Örneği*

Ölçekteki nitelikler uygulama yapılmadan önce kategoriler halinde literatüre, uzman görüşüne göre belirlenmiştir. Ölçek maddeleri 1 yardımcı doçent, 1 doktora öğrencisi ve 1 öğretmenin inceleme ve elemesinden geçmiştir. Şekil 1'de de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının formda başarı, motivasyon ve tutum için belirtilen niteliklerin hangi düzeyde etkili olduğunu 5'li Likert tipi ölçekte işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmen adayları işaretlemeyi 70 nitelik için ayrı ayrı yapmışlardır. Ölçek maddeleri için "çok azaltır", 1; "azaltır", 2; "etkilemez", 3; "arttırır", 4; "çok arttırır", 5 olarak değerlendirilmiştir. Bu işaretlemeyi öğrenciler 70 nitelik için ayrı ayrı yapmışlardır. Bu şekilde "ölçekten" alınabilecek maksimum puan 350 (70x5) ve minimum puan (70x1) olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek uygulandıktan sonra güvenilirlik analizi yapılmıştır.

Çalışma grubundaki fen öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin sonucunda elde edilen verilere göre yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı, BAS-FÖN için 0,945; MOT-FÖN için 0,941; TUT-FÖN için 0,951 bulunmuştur. Ayrıca Matematik öğretmen adaylarına uygulanan ölçeğin sonucunda elde edilen verilere göre yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alpha katsayısı, BAS-MÖN için 0,948; MOT-MÖN için 0,943; TUT-MÖN için 0,957 bulunmuştur. Elde edilen Cronbach Alpha katsayılarına göre ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçekteki niteliklerin büyük bir kısmının literatürden aynen alındığını ve diğerlerinin de uzman görüşü alınarak ve araştırmacılar tarafından bu çalışmaya dahil edildiğini de ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliği açısından söyleyebiliriz.

En etkili öğretmen niteliklerinin belirlenmesi için 'çok azaltır ve çok artırır' dereceleri iki puan olarak, 'azaltır ve artırır' dereceleri bir puan olarak ve 'etkilemez' ise sıfır puan olarak kodlanmıştır. Böylece öğretmen adaylarının genel eğilimlerinde en etkili nitelikler ve etkisi en az olan nitelikler tespit edilmiştir. Bu şekilde yapılan kodlama ile, örneğin 'dersi isteksiz (içten gelmeyerek) anlatması' gibi başarıyı azaltan bir nitelik etkili bir nitelik olarak tespit edilebilmiştir. Ayrıca 53 ortak madde için yapılan faktör analizi ile faktörler belirlenmiş ve ölçeğin yapı geçerliliği test edilebilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılan testler istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Öncelikle kayıp veri analizi gerçekleştirilmiştir. Böylece madde bazındaki boşluklar maddelere ait serilerin ortalaması ile değiştirilmiştir. Olumsuz niteliklere karşılık gelen maddeler ters kodlanmıştır. Öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarı tutum ve motivasyonuna etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla başarı, tutum ve motivasyona ait ayrı ayrı analizler yapılmış ve son olarak genel ortalama alınarak en etkili öğretmen nitelikleri belirlenmiştir. Araştırma problemlerine yönelik olarak t-testi ve varyans analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarına Uygulanan Ölçeğin Betimsel İstatistik Bulguları

Ölçekten elde edilen verilerin betimsel istatistik bulguları Tablo 2 ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2 *Fen Öğretmen Adaylarının BAS-FÖN, MOT-FÖN ve TUT-FÖNPuanlarının Betimsel* İstatistik Sonuçları

	N	Ortalama	sd	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
BAS-FÖN	329	296,9314	24,60320	184,96	345,00	-0,807	1,095

MOT-FÖN	329	293,7205	24,31388	205,68	348,00	-0,382	0,390
TUT-FÖN	329	290,2676	26,92801	145,00	343,51	-0,856	1,587

Tablo 2'de görüldüğü üzere, fen öğretmen adaylarının algılarına göre BAS-FÖN ortalama puanı (296,9314) en yüksek ortalamaya sahip iken TUT-FÖN ortalama puanı da (296,9314) en düşük ortalamaya sahiptir. BAS-FÖN, MOT-FÖN ve TUT-FÖN puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Fen öğretmen adayları, öğretmen niteliklerini öğrencinin başarı, tutum ve motivasyonuna etkili olarak algılamaktadır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerine göre her bir puan ortalaması için dağılımların normal dağılıma yakın olduğu kabul edilebilir.

Tablo 3. *Matematik Öğretmen Adaylarının BAS-MÖN, MOT-MÖN ve TUT-MÖNPuanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları*

	N	**Ortalama**	**sd**	**Min**	**Max**	**Çarpıklık**	**Basıklık**
BAS-MÖN	165	292,5517	24,40283	202,37	347,00	-,477	1,210
MOT-MÖN	165	291,5660	23,84893	221,69	347,00	,020	-,080
TUT-MÖN	165	290,2810	27,41106	168,00	347,00	-,591	1,078

Tablo 3'de görüldüğü üzere, fen öğretmen adaylarında olduğu gibi matematik öğretmen adaylarının algılarına göre de BAS-MÖN, MOT-MÖN ve TUT-MÖN ortalama puanları birbirine yakındır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerine göre her bir puan ortalaması için dağılımların normal dağılıma yakın olduğu kabul edilebilir. Ortalamalar yakın olsa da fen ve matematik öğretmen adayları öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarısına etkisini daha fazla algılamaktadırlar. Ayrıca fen ve matematik öğretmen adaylarının üç puan ortalamasına göre öğretmen niteliklerinin öğrencinin fen ve matematik dersine karşı tutuma etkisini, öğrencinin başarı ve motivasyona etkisinden daha düşük olarak algıladıkları görülmektedir.

3.2. Fen Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Etkili Fen Öğretmen Nitelikleri

Fen öğretmen adaylarının algılarına göre, ortaokul öğrencilerin başarısına olumlu ve olumsuz anlamda etki eden Fen öğretmen niteliklerini belirlemek için "çok azaltır" ve "çok arttırır" ifadeleri "2"; "azaltır" ve "arttırır" ifadeleri "1"; "etkilemez" ifadesi ise "0" olarak tekrar kodlanarak her bir maddenin ortalamaları alınmıştır. Her madde bazında başarı, tutum ve motivasyon için ayrı ayrı elde edilen bu ortalamalar, büyükten küçüğe sıralanmıştır. En büyük ortalama, o maddeye karşılık gelen öğretmen niteliğinin (olumlu veya olumsuz) en etkili fen öğretmen niteliği; en küçük ortalama ise o maddeye karşılık gelen niteliğin en az etkili fen öğretmen niteliği olarak belirlenmesini sağlamıştır. Ayrıca her bir madde için başarı, motivasyon ve tutum ortalamalarının da ortalaması alınarak bir puan elde edilmiştir. Bu işlemler sonucunda elde edilen puanlar dikkate alındığında fen öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili on fen öğretmen niteliği ve bunların ortalamaları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.*Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre En Etkili On Fen Öğretmen Niteliği*

Nitelik		**Ortalama**
15	Derslerde öğrencilere yerli/yersiz bağırması	1,6637
44	Dersi günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirmesi	1,6072
2	Dersi isteksiz anlatması	1,5862

18	Disiplin anlayışı olarak öğrencilere düşük not vermesi (öğrencileri notla korkutması)	1,5496
17	Kendi sorunlarını sınıfa taşıması	1,5069
21	Bir öğrencinin yaptığı bir hatadan dolayı bütün sınıfı cezalandırması	1,4791
26	Konulara uygun somut araç gereçleri sınıfa getirip öğrencilere tanıtması	1,4740
25	Öğrencileri sevmesi	1,4576
14	Öğrencilerin yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuları ayarlaması	1,4092
31	Derste tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi, DVD, VCD ve CD gibi görmeye ve dinlemeye dayalı öğretim materyallerinden yararlanması	1,4053

Tablo 4'e göre en etkili nitelikler arasında olumsuz maddelerin bulunduğu görülmektedir. Bu maddelerin numaraları sırasıyla 2, 15, 17, 18 ve 21'dir. Bu nitelikler etkili olarak bulunmuş fakat negatif olduğu için başarı, motivasyon ve tutumu azaltır yönde etkisi olduğu algılanmıştır.

Yapılan bu işlemler sonucunda fen öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin başarılarını en çok etkileyen on niteliğe karşılık gelen niteliklerin madde numaraları büyük ortalamadan küçüğe 2, 15, 44, 26, 18, 5, 9, 7, 10 ve 17 olarak sıralanmaktadır. Fen öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin başarısını en çok etkileyen nitelik "Dersi isteksiz anlatması" olarak bulunmuştur. Öğretmen bu niteliği sergilediğinde, fen öğretmen adaylarının algılarına göre başarıları bundan oldukça etkilenmektedir. Fakat bu nitelik ters kodlanmış olduğu için başarıları bu nitelikten olumsuz etkilenecektir. En etkili on fen öğretmen nitelikleri arasında yer almayan 5. maddeye karşılık gelen "Öğrencilerin sorularını dikkate alarak, anlaşılmayan konuları tekrar anlatması", 9. maddeye karşılık gelen "Öğrenme güçlükleri (kavram yanılgıları) ile karşılaşınca yeni örneklerle konuyu açıklaması" ve 7. maddeye karşılık gelen "Konu bilgisine yeterince sahip olması" gibi fen öğretmen nitelikleri öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin başarılarını etkilemektedir.

Fen öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin motivasyonlarını en çok etkileyen on niteliğe karşılık gelen madde numaraları büyük ortalamadan küçüğe 15, 44, 2, 18, 17, 21, 25, 26, 32, ve 34'dür. Bu niteliklerden 15 numaralı madde "Derslerde öğrencilere yerli/yersiz bağırması" en etkili nitelik olarak bulunmuştur. Bu olumsuz bir niteliktir, ve öğretmen bu niteliği sergilediğinde, Fen öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin motivasyonları azalacaktır. Etkili on fen öğretmen nitelikleri arasında yer almayan 32. maddeye karşılık gelen "Dinamik, enerjik ve mizah yeteneğinin olması" ve 34. maddeye karşılık gelen "Öğrencilerini tanıması ve onlara isimleri ile seslenmesi" gibi fen öğretmen nitelikleri öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin motivasyonlarını etkilemektedir. Bu nitelikler incelendiğinde motivasyona yönelik olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin tutumunu en çok etkileyen on niteliğe karşılık gelen madde numaraları 15, 44, 18, 17, 2, 21, 25, 29, 26, ve 31'dır. En etkili on fen öğretmen nitelikleri arasında yer almayan 29 numaralı madde "Sınıfta öğrencilere verdiği öğütleri önce kendisinin yerine getirmesi ve örnek bir insan olması" fen öğretmen nitelikleri öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca fen öğretmenine özgü bir nitelik olan 56 numaralı madde "Deneyleri öğrencilere yaptırması" öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin tutumlarını etkileyen en etkili on öğretmen nitelikleri arasına girmektedir. Sadece fen öğretmenlerine özgü nitelikler arasında en yüksek 3 puan ortalamasına sahip nitelikler Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. *Fen Öğretmenine Özgü En Etkili Üç Nitelik*

	Nitelik	Ortalama
54	Sınıfta ve laboratuarda öğrenme için elverişli bir ortam sağlaması	1,4032
56	Deneyleri öğrencilere yaptırması	1,3793
64	Fen bilimleri kavramlarının öğrenilmesine önem vermesi	1,3739

3.3. Matematik Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Etkili Matematik Öğretmen Nitelikleri

Matematik öğretmen adaylarının algılarına göre, ortaokul öğrencilerin başarısına, motivasyonuna ve tutumuna olumlu veya olumsuz anlamda etki eden matematik öğretmen niteliklerini belirlemek için fen öğretmen adaylarıyla benzer analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda elde edilen puanlar dikkate alındığında matematik öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili on matematik öğretmen niteliği ve bu niteliklerin ortalamaları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.*Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre En Etkili On Matematik Öğretmen Niteliği*

	Nitelik	Ortalama
2	Dersi isteksiz anlatması	1,6196
44	Dersi günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirmesi	1,6162
15	Derslerde öğrencilere yerli/yersiz bağırması	1,5812
18	Disiplin anlayışı olarak öğrencilere düşük not vermesi (öğrencileri notla korkutması)	1,4949
25	Öğrencileri sevmesi	1,4930
21	Bir öğrencinin yaptığı bir hatadan dolayı bütün sınıfı cezalandırması	1,4646
32	Dinamik, enerjik ve mizah yeteneğinin olması	1,4424
14	Öğrencilerin yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuları ayarlaması	1,4319
50	Öğrencilerin konularla ilgili sorularına rahatlıkla cevap vermesi	1,4003
5	Öğrencilerin sorularını dikkate alarak, anlaşılmayan konuları tekrar anlatması	1,3798

Tablo 6'ya göre en etkili nitelikler arasında olumsuz maddelerin bulunduğu görülmektedir. Bu maddelerin numaraları sırasıyla 2, 15, 18 ve 21'dir. Matematik öğretmen adaylarının algılarına göre basarı, motivasyon ve tutumu etkileyen en etkili on nitelikte ortak olan dört nitelik numaraları 2, 15, 25 ve 44'dür.

Yapılan bu işlemler sonucunca matematik öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin başarılarını en çok etkileyen on niteliğe karşılık gelen niteliklerin madde numaraları büyük ortalamadan küçüğe 44, 2, 10, 15, 5, 9, 26, 14, 25 ve 6 olarak sıralanmaktadır. "Dersi günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirmesi" matematik öğretmen adaylarına göre öğrencilerin başarılarını en çok etkileyen öğretmen niteliğidir. En etkili on matematik öğretmen nitelikleri arasında yer almayan 5. maddeye karşılık gelen "Öğrencilerin sorularını dikkate alarak, anlaşılmayan konuları tekrar anlatması", 9. maddeye karşılık gelen "Öğrenme güçlükleri (kavram yanılgıları) ile karşılaşınca yeni örneklerle konuyu açıklaması" ve 6. maddeye karşılık gelen "Derste ortaöğretime geçiş sınavlarında (SBS vb.) çıkmış yada çıkabilecek tipte sorular çözmesi " gibi matematik öğretmen nitelikleri öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin başarılarını etkilemektedir.

Matematik öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin motivasyonlarını en çok etkileyen on niteliğe karşılık gelen madde numaraları büyük ortalamadan küçüğe 2, 15, 44, 21, 18, 25, 32, 34, 8 ve 14'dür. Bu niteliklerden 2 madde numaralı "Dersi isteksiz anlatması" en etkili nitelik olarak bulunmuştur. Bu olumsuz bir niteliktir ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen bu niteliği sergilediğinde öğrencilerin motivasyonları azalacaktır.

Öğrencilerin tutumunu en çok etkileyen on niteliğe karşılık gelen madde numaraları 15, 44, 2, 18, 25, 21, 32, 34, 8, ve 14'dır. Bu niteliklerden 15 numaralı madde "Derslerde öğrencilere yerli/yersiz bağırması" öğrencilerin tutumlarını etkileyen en etkili nitelik olarak bulunmuştur. Ayrıca matematik öğretmenine özgü nitelikler arasında yer alan "Derste zeka geliştiren matematik oyunlarına yer vermesi" niteliği öğretmen adaylarına göre öğrencilerin tutumlarına yönelik olarak en etkili dokuzuncu nitelik olarak belirlenmiştir.

"Dinamik, enerjik ve mizah yeteneğinin olması", "Öğrencilerini tanıması ve onlara isimleri ile seslenmesi" ve "Öğrenciye karşı arkadaşça tutumu olması" gibi matematik öğretmenlerinin kişilik özelliklerine yönelik nitelikler ve "Disiplin anlayışı olarak öğrencilere düşük not vermesi (öğrencileri notla korkutması)" ve "Bir öğrencinin yaptığı bir hatadan dolayı bütün sınıfı cezalandırması" gibi sınıf içi disiplin anlayışına yönelik öğretmen nitelikleri öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin motivasyonlarını ve tutumlarını etkileyen en etkili on nitelik arasında yer alırken başarıyı etkileyen en etkili on nitelik arasında yer almamaktadır. Fen öğretmen adaylarının algılarında olmadığı şekilde, matematik öğretmen adayların algılarında Matematik Öğretmenine özgü nitelikler yüksek ortalama ile ilk on nitelik arasında yerini almaktadır.Sadece matematik öğretmenlerine özgü nitelikler arasında en yüksek üç puan ortalamasına sahip nitelikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *En etkili İlk Üç Matematik Öğretmenine Özgü Nitelikler*

	Nitelik	**Ortalama**
54	Soyut kavramların öğretiminde somut modellerden yararlanması	1,4525
63	Derste zeka geliştiren matematik oyunlarına yer vermesi	1,4424
66	Öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine önem vermesi	1,3216

54. Madde "Soyut kavramların öğretiminde somut modellerden yararlanması" başarı, motivasyon ve tutumu etkileyen en etkili ilk üç matematik öğretmenine özgü nitelikler arasında ortaktır. Ayrıca matematik öğretmenine özgü olan bu nitelik öğretmen adaylarına göre öğrencilerin başarılarına yönelik olarak en etkili üçüncü nitelik olarak belirlenmiştir. 63 numaralı madde "Derste zeka geliştiren matematik oyunlarına yer vermesi" öğrencilerin başarısını etkileyen en etkili üç matematik öğretmenine özgü nitelik arasında yer almasa da tutum ve motivasyonu etkileyen en etkili üç matematik öğretmenine özgü nitelikler arasında yer almaktadır.

3.4. Fen ve Matematik Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Ortak Olan Etkili Öğretmen Nitelikleri

Fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre başarı, motivasyon ve tutumu etkileyen öğretmen nitelikleri ortalama puanlarına göre en etkili 10 öğretmen niteliği Fen ve matematik öğretmen adayları için ayrı ayrı birleştirilmiş ve ortak olarak bulunan ve farklılaşan nitelikler ile farklı nitelikler Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre En Etkili Öğretmen Nitelikleri*

Fen Öğretmen Adayları	Matematik Öğretmen Adayları
15. Derslerde öğrencilere yerli/yersiz bağırması (ORTAK)	
44. Dersi günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirmesi, (ORTAK)	
2. Dersi isteksiz anlatması(ORTAK)	
18. Disiplin anlayışı olarak öğrencilere düşük not vermesi (öğrencileri notla korkutması) (ORTAK)	
21. Bir öğrencinin yaptığı bir hatadan dolayı bütün sınıfı cezalandırması(ORTAK)	
25. Öğrencileri sevmesi(ORTAK)	
14. Öğrencilerin yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuları ayarlaması(ORTAK)	
17. Kendi sorunlarını sınıfa taşıması	32. Dinamik, enerjik ve mizah yeteneğinin olması
26. Konulara uygun somut araç gereçleri sınıfa getirip öğrencilere tanıtması	50. Öğrencilerin matematik konularıyla ilgili sorularına rahatlıkla cevap vermesi
31. Derste tahtanın yanında tepegöz ve slayt göstericisi, DVD, VCD ve CD gibi görmeye ve dinlemeye dayalı öğretim materyallerinden yararlanması	5. Öğrencilerin sorularını dikkate alarak, anlaşılmayan konuları tekrar anlatması

Tablo 8'e göre fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili öğretmen niteliklerinin yedi nitelik için aynı olduğu diğer üç nitelikte farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca ortak yedi nitelikten dördünün olumsuz nitelik olduğu görülmektedir. Fen ve matematik öğretmen adaylarının eşleştirilen ortak algılarında, madde ortalamaları ortalaması en düşük olan (0,7441-1,0311 arasında); bir başka ifadeyle fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre en az etkili üç öğretmen niteliği eşleştirmesi ve bunlar sonucunda ortaya çıkan ortak nitelikler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre En Az Etkili Öğretmen Nitelikleri*

Fen Öğretmen Adayları	Matematik Öğretmen Adayları
20. Zeki olması (ORTAK)	
37. Yetenekli olması (ORTAK)	
45. Konuyu sadece kılavuz kitaptan işlemesi	48. Derste TİMMS ve PİSA gibi uluslar arası sınavlarda sorulan sorulara yer vermesi

Tablo 9'da fen ve matematik öğretmen adaylarının eşleştirilen ortak algılarına göre başarı, tutum ve motivasyonu en az etkileyen öğretmen nitelikleri küçükten büyük ortalama puana göre sıralandığında, en etkisiz niteliğin 20. Madde "[Öğretmenin] Zeki olması" olduğu görülmektedir.

3.5. Dördüncü ve Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu araştırmanın amaçlarından biri, fen ve matematik öğretmeni adaylarının öğretmen nitelikleri puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Bu amaçla yapılan ilişkisiz gruplar t-testi sonuçları Tablo 10 ve Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 10. *FÖN Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	s	sd	T	P
Başarı	Kız	229	299,8177	23,77313	327	3,267	,001
	Erkek	100	290,3217	25,30833			
Motivasyon	Kız	229	296,6391	23,36124	327	3,346	,001
	Erkek	100	287,0368	25,23700			
Tutum	Kız	229	292,6931	26,37547	327	2,492	,013
	Erkek	100	284,7133	27,48639			

Tablo 10'a göre kız ve erkek öğretmen adayların BAS-FÖN, MOT-FÖN ve TUT-FÖN puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu sonuca göre kız öğretmen adaylarının BAS-FÖN, MOT-FÖN ve TUT-FÖN puan ortalamalarının erkek öğretmen adayların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına oranla fen öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarısı, motivasyonu ve tutumu üzerinde daha çok etkili olduğuna yönelik algıya sahiptirler.

Tablo 11. *MÖN Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Gruplar t-Testi Sonuçları*

		n	$\bar{x}$	s	sd	T	P
Başarı	Kız	116	294,5969	24,86086	163	1,665	,098
	Erkek	49	287,7101	22,79925			
Motivasyon	Kız	116	294,3457	24,26727	163	2,335	,021
	Erkek	49	284,9855	21,66837			
Tutum	Kız	116	293,3972	27,93100	163	2,275	,024
	Erkek	49	282,9039	24,88087			

Tablo 11'deki bulgulara göre kız ve erkek öğretmen adayların MOT-MÖN ve TUT-MÖN puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ancak kız ve erkek öğretmen adayların BAS-MÖN, puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuca göre kız öğretmen adaylarının MOT-MÖN ve TUT-MÖN puan ortalamalarının erkek öğretmen adayların ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına oranla matematik öğretmen niteliklerinin öğrencilerin motivasyon ve tutumu üzerinde daha çok etkili olduğuna yönelik algıya sahiptirler.

Bu araştırmanın amaçlarından biri, fen ve matematik öğretmeni adaylarının öğretmen nitelikleri puanlarının öğretmen adaylarının sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Bu amaçla yapılan ANOVA sonuçlarına göre farklı sınıf seviyesine sahip fen öğretmen adaylarının BAS-FÖN, MOT-FÖN ve TUT-FÖN puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. [BAS-FÖN için $F(3,325)= 1,131$, $p>0,05$; MOT-FÖN için $F(3,325)= 0,654$, $p>0,05$; TUT-FÖN için $F(3,325)= 1,020$, $p>0,05$]. Fen öğretmen adaylarının algılarına göre en düşük puan ortalamaları ikinci sınıfta, en yüksek puan ortalamaları ise dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarına aittir. Farklı sınıf

seviyesine sahip matematik öğretmen adaylarının BAS-MÖN, MOT-MÖN ve TUT-MÖN puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. [BAS-MÖN için F(3,161)= 1,183, p>0,05; MOT-MÖN için F(3, 161)= 0,302, p>0,05; TUT-MÖN için F(3, 161)= 1,029, p>0,05].. Matematik öğretmen adaylarında ise en düşük algıya sahip öğretmen adayları üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarıdır.

Bu araştırmanın amaçlarından biri, fen ve matematik öğretmeni adaylarının öğretmen nitelikleri puanlarının öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemektir. Bu amaçla yapılan ANOVA sonuçlarına göre, farklı liselerden mezun olan fen öğretmen adaylarının BAS-FÖN, MOT-FÖN ve TUT-FÖN puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. [BAS-FÖN için F(3,325)= 0,416, p>0,05; MOT-FÖN için F(3,325)= 0,435, p>0,05; TUT-FÖN için F(3,325)= 0,339, p>0,05]. Fen öğretmen niteliklerinin en çok etkili olduğunu düşünen öğretmen adayları genel lise mezunu fen öğretmen adaylarıdır. En az etkili olduğunu düşünen öğretmen adayları ise anadolu öğretmen lisesi mezunu fen öğretmen adaylarıdır.Farklı liselerden mezun olan matematik öğretmen adaylarının BAS-MÖN, MOT-MÖN ve TUT-MÖN puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. [BAS-MÖN için F(3,161)= 1,307, p>0,05; MOT-MÖN için F(3, 161)= 1,629, p>0,05; TUT-MÖN için F(3, 161)= 0,808, p>0,05].. Öğretmen niteliklerinin en çok etkili olduğunu düşünen matematik öğretmen adayları anadolu lisesi mezunu matematik öğretmen adaylarıdır. En az etkili olduğunu düşünen öğretmen adayları ise genel lise mezunu matematik öğretmen adaylarıdır. Ancak oluşan bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sisteminin farklı kademelerindeki bireyler (politikacılar, idareciler, öğretmenler ve öğrenciler) için etkili öğretmen nitelikleri farklı anlamlar ifade edebilmektedir. Çünkü eğitime bakış açıları ve beklentileri farklılıklar göstermektedir. Literatüre bakıldığında genel olarak öğretmen ve öğrenci algılarına göre en etkili öğretmen niteliklerinin incelendiği görülmüştür. Bu çalışmada ise fen ve matematik gibi teoride birbirine yakın iki branş öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili öğretmen nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf seviyesi ve mezun olunan lise türü gibi bazı bağımsız değişkenlerin öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumunu etkileyen öğretmen nitelikleri ile ilişkileri de incelenmiştir. Çalışma bu yönleri ile ilgili alan yazına uygulamaya dönük sonuçlar kazandırmaktadır.

Bu çalışmada kullanılan ölçekle fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumuna etki eden öğretmen nitelikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ölçekte yer alan 53 madde fen öğretmen nitelikleri ölçeğinde ve matematik öğretmen nitelikleri ölçeğinde ortaktır. Fen öğretmen nitelikleri ölçeğindeki son 17 madde sadece fen öğretmenlerine özgü nitelikleri içerirken benzer şekilde matematik öğretmen nitelikleri ölçeğindeki son 17 madde sadece matematik öğretmenine özgü nitelikleri içermektedir. Bu şekilde fen öğretmenine ve matematik öğretmenine özgü olan niteliklerinde etkilerine bakılmıştır. Bu çalışmanın en temel sonucu, fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen nitelikleri öğrencilerin başarısını, motivasyonunu, ve tutumunu etkilemektedir.

Çalışmanın betimsel istatistik sonuçlarına göre fen öğretmen adayları ve matematik öğretmen adayları öğretmen niteliklerinin en çok öğrencinin başarısını etkilediğini algılamışlardır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmenler öğrencilerin başarılarını, öğrencilerin motivasyon ve tutumlarından daha

çok etkilediğini algılamaktadırlar. Fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili on öğretmen niteliğinden yedi niteliğin aynı olduğu diğer üç niteliğin farklılaştığı görülmektedir. Nitelikler bazında yapılan değerlendirmede, fen ve matematik öğretmen adaylarının algılamalarında ortak olarak öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumunu en çok etkileyen yedi nitelik önem sırasıyla aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

- Derslerde öğrencilere yerli/yersiz bağırması
- Dersi günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirmesi, iyi motive edici olması
- Dersi isteksiz anlatması
- Disiplin anlayışı olarak öğrencilere düşük not vermesi (öğrencileri notla korkutması)
- Bir öğrencinin yaptığı bir hatadan dolayı bütün sınıfı cezalandırması
- Öğrencileri sevmesi
- Öğrencilerin yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre konuları ayarlaması

Dolayısıyla katılımcı öğretmen adayları, branştan (matematik veya fen bilimleri) bağımsız olarak bu niteliklerin öğretmende bulunmasının öğrencinin başarı, motivasyon ve tutumunu artıracağını düşünmektedir. Fen ve matematik öğretmenlerinin yukarıda belirtilen niteliklere sahip olması veya sınıf ortamında sergilemeleri durumunda, öğrencilerin basarı, tutum ve motivasyonunu artıracağı (olumlu nitelikler için), veya azaltacağı (olumsuz nitelikler için) beklenmektedir. Fen öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili on öğretmen niteliği arasında beş olumsuz madde (2, 15, 17, 18 ve 21) bulunmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili on öğretmen niteliği arasında dört olumsuz madde (2, 15, 18 ve 21) bulunmaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının algılarına göre negatif maddelerin ortalamaları oldukça yüksektir. İlgili alan yazında benzer çalışmalarda negatif maddelere karşılık gelen öğretmen nitelikleri yüksek ortalamalara sahiptirler (Elmas, 2013; Korur, 2009; Korur ve Eryılmaz, 2012). Her türlü cezanın eğitim ortamında kullanılmaması gerektiği (Gündüz ve Balyer, 2011) düşünüldüğünde, ceza olarak algılanacak bu olumsuz niteliklerin yüksek ortalamalara sahip olması daha anlaşılır olmaktadır. Bu olumsuz maddelerden farklı olarak fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre en etkili on nitelik arasında yer alan örnek olumlu maddeler "Dersi günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirmesi" ve "Öğrencileri sevmesi" dir. İlgili alan yazında da bu niteliklere sahip fen öğretmenlerinin veya fizik öğretmenlerinin öğrencilerin başarı motivasyon ve tutumunu olumlu yönde etkilediğinden bahsedilmektedir (Elmas, 2013; Gürses, Yalçın ve Doğar, 2003; Korur ve Eryılmaz, 2009).

Çalışmanın sonuçlarına göre kız fen öğretmen adayları öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarısına, motivasyonuna ve tutumuna etkisinin daha çok olduğunu düşünmektedir. Matematik öğretmen adaylarının öğretmen niteliklerinin öğrenci başarısına etkisine yönelik algılarında cinsiyetin bir fark yaratmadığı görülmektedir. Ancak kız matematik öğretmen adayları da fen öğretmen adayı hemcinsleri gibi öğretmen niteliklerinin öğrencilerin motivasyonuna ve tutumuna etkisinin daha çok olduğunu düşünmektedir. Genel olarak hem fen öğretmen adaylarında hem de matematik öğretmen adaylarında kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına oranla öğretmen niteliklerinin daha etkili olduğunu düşünmektedir. Bunun sebebi kız öğretmen adaylarının duygusal yaklaşarak, öğrencilerin ölçekte belirtilen öğretmen niteliklerinden daha çok etkileneceğini düşünmeleri olarak belirtilebilir. öğrencilerin öğretmen nitelikleriyle ilgili algılarını inceleyen çalışmalarda da cinsiyete yönelik benzer bulgulara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Örneğin kız öğrencilerin algılarında öğretmen

niteliklerinin başarıya daha çok etkisi olduğunu belirten Korur ve Eryılmaz (2009) ve yine kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumuna daha etkili olduğunu belirten Elmas (2013) ilgili alan yazında bu çalışmadaki bulguları destekleyen sonuçlar bulmuşlardır.

Öğretmen adaylarının sınıf seviyesi ve mezun oldukları lise türü hem fen hem de matematik öğretmen adaylarının algılarında istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmamıştır. Bu çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler

- Öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde bu niteliklere yönelik seminer ve kurslar aracılığıyla bilgiler verilmeli ve öğretmen adaylarının kendilerini bu yönde geliştirmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenler öğrencilerin başarısını, motivasyonunu ve tutumunu etkileyen nitelikler hakkında bilgi sahibi olmalıdır ve bu nitelikleri geliştirme yönünde çalışmalıdır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere nitelik yönünden bilgi verilebilir.
- Öğretmenler kendi öğrencilerin algılarına göre etkili öğretmen niteliklerini belirleyerek öz değerlendirme yapabilirler.
- En etkili nitelikler düşünüldüğünde öğretmenler dersi istekli anlatmalı, öğrencilerine yerli yersiz bağırmamalı, notla öğrencilerini korkutmamalıdır. Ayrıca öğrencilerine onları sevdiğini hissettirmeli ve derslerini günlük hayattan örneklerle ilginç ve eğlenceli hale getirmelidirler.
- Bu çalışmada fen ve matematik öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen niteliklerinin öğrencilerin başarı, motivasyon ve tutumlarına etkileri incelenmiştir. Farklı alanlardaki öğretmen adaylarıyla benzer çalışmalar yapılarak ortak ve farklılaşan algılar belirlenebilir.
- Matematik öğretmen niteliklerinin öğrencilerin algılarına göre öğrenci başarı, motivasyon ve tutumuna etkilerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (1996) *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir.

Alcorn, M. (2004). Essential skills for Teachers for Excellence. Learning and Teaching Scotland. http://www.ltscotland.org.uk/cpdscotland/what/lead/tfe/skillsfortfe.asp

Becoats, J. B., (2009) *Determining the Correlation of Effective Middle School Math Teachers and Math Student Achievement.* Yayınlanmamış doktora tezi: The University of North Carolina at Greensboro

Boaler, J. (Ed.). (2001). *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning.* Westport, CT: Ablex.

Bolyard, J. J., ve Moyer-Packenham, P. S. (2008). A review of the literature on mathematics and science teacher quality. *Peabody Journal of Education*

Borko, H., & Whitcomb, J. A. (2008). Teachers, teaching, and teacher education: Comments on the National Mathematics Advisory Panel's report. *Educational Researcher*, 37(9), 565-572. doi: 10.3102/0013189X08328877

Braswell,J.S., Lutkus, A.D., Grigg, W.S., Santapau, S.L., Tay-Lim, B., Johnson M (2001). *The Nation's Report Card: Mathematics 2000*. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2001517

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.

Dee, T.S., (2006). The Why Chromosome: How a teacher's gender affects boys and *girls. Education Next* 6(4), pp. 68-75. http://media.hoover.org/documents/ ednext20064_68.pdf

Duruhan, K., Akdağ, M., & Güven, M. (1990). Lise Üçüncü Sınıf Fen Bölümü Öğrencilerinin Matematik Dersi Öğretmenlerinden Okulda Ders İçi ve Ders Dışı Davranışlarına İlişkin Beklentileri. *Eğitim ve Bilim*, 14, 37-53.

Elmas Z., T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersindeki öğrencinin başarısını, tutumunu ve motivasyonunu etkileyen öğretmen nitelikleri ile ilgili algıları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1997). Evaluating the effect of teacher degree level on educational performance. In W. J. Fowler (Ed.), *Developments in school finance, 1996* (pp. 197–210).Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.

Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, *66*(3), 361–396.

Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2011). Eğitimde ödül ile cezanın yeri ve buna ilişkin alternatif yaklaşımlar, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*: 40 , 10-23.

Gürses, A., Yalçın, M., ve Doğar, Ç. (2003). Fen Sınıflarında Öğretmenin Yeri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 1-5.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara, Nobel Yay.

Korur, F. (2001). *The Effects of Teachers Characteristics on High School Students' Physics Achievement, Motivation and Attitudes*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Korur F., ve Eryılmaz A., 2009. Lise Öğrencilerinin Fizik Başarılarına Etki Eden Öğretmen Nitelikleri ile İlgili Algıları, GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29(3), 733 – 761

Korur F. ve Eryılmaz A. (2012) Teachers' and Students' Perceptions of Effective Physics Teacher Characteristics, *Eurasian Journal of Educational Research*,46,101-120

Moyer, P. S., Bolyard, J. J., Kitsantas, A., ve Oh, H. (2008). The assessment of mathematics and science teacher quality. *Peabody Journal of Education.*

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: author.

Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *26*(3), 237–259.

Ogden, D.H. (1994). Characteristics of good/effective teachers: Gender differences in student descriptors. (ERIC Document Reproduction Service No ED 383 657).

Özden, Y., 1997. Öğrenme ve Öğretme. Pegem Yayınları. Birinci Baskı, Ankara.

Piburn, M.D., ve Baker, D.R. (1993). If I were the Teacher…Qualitative Study of Attitude Toward Science. Science Teacher Education, 77(4), 393-406.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, *73*(2), 417–458.

Slavin, R. (1990).Ability Grouping and Student Achievement in Secondary Schools: A Best Evidence Synthesis. *Review of Educational Research.* 60: 471–499.

Sperandeo-Mineo, R.M., Fazio, C., & Tarantino, G. (2006). Pedagogical Content Knowledge Development and Pre-service Physics Teacher Education: A Case Study. *Research in Science Education*, 36(3), 235-268.

Taylor, J.A., & Dana, T.M. (2003). Secondary School Physics Teachers' Conceptions of Scientific Evidence: An Exploratory Case Study. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(8), 721-736.

Uz, H., & Eryılmaz, A. (1999). Effects of Socioeconomic Status, Locus of Control, Prior Achievement, Cumulative GPA, Future Occupation and Achievement in Mathematics on Students' Attitudes Toward Physics. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 105-112.

Wayne, A.J., & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A review. *Review of Educational Research*, 73, 89-122.

Witcher, A.E., Onwuegbuzie, A.J., Collins, K.M.T., Filer, J.D., Wiedmaier, C.D., & Moore, C. (2003). *Students' Perceptions of Characteristics of Effective College Teachers.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 482 517).

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN 12 YILLIK ZORUNLU EĞİTİM HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yrd.Doç.Dr. Bülent GÜVEN*
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKKALE
bulentg@comu.edu.tr
Fatih Mutlu ÖZBİLEN**
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, ÇANAKKALE
fatihhmutlu@gmail.com

ÖZET

Ülkelerin kalkınmışlık düzeyi sahip oldukları eğitimli bireylerin varlığına bağlı olduğu gerçeğinden hareketle, topluma önemli derecede yön veren zorunlu eğitim uygulamalarının ülkelerde iyi bir şekilde düzenlenmiş olması gerekmektedir. Eğitim hizmetlerinin topluma ulaşmasını sağlayan devletler, küreselleşen dünyada ayakta kalabilmek ve istikrarlı bir biçimde gelişmiş dünya ülkeleri arasında yer alabilmek için en temel insan hakkı olan eğitime, politikalarının en ön safhasında yer vermek zorundadırlar. Kaliteli insan gücü ihtiyacının giderek arttığı içinde bulunduğumuz yüzyılda devletler okullaşma oranlarını artırabilmek ve eğitim uygulamalarını daha özendirici bir hale getirebilmek için eğitim politikalarında belirli değişikliklere gitmektedirler. Ülkemizde de 2012 yılında 4+4+4 şeklinde belirtilen 12 yıllık bir zorunlu eğitim uygulaması hayata geçirilmiş ve okullar yeniden ilkokul ve ortaokul ve liseler olmak üzere 3 şekilde düzenlenmiştir. Bu değişikliklerden önemli derecede etkilenen kesim ise temel eğitim basamağında hizmet veren sınıf öğretmenleri olmuştur. Buradan hareketle araştırmada sınıf öğretmenlerinin yeni zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel nitelikte olan bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiş; çalışma grubunu 2012-2013 eğitim ve öğretim yılının ilk döneminde, İstanbul'un Esenyurt ilçesinde görev yapan ve birinci sınıf okutan 82 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiş; verilerin analizinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık zorunlu eğitim hakkında genel olarak olumsuz düşüncelere sahip oldukları ve sistemin öğrenciler ve sınıf öğretmenleri üzerinde genel olarak olumsuz etkiler bıraktığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Sınıf Öğretmeni, 12 Yıllık Zorunlu Eğitim.

ABSTRACT

Considering the fact that level of development of the countries depends on having educated people, compulsory education implementations that leads significantly the society should be arranged well in the countries. The countries which providing educational services for societies should give an important place for education in politics to find a place in developed countries steady and to stand on its foot in global world. In the century when it was required an increase for qualified work force, countries change their educational policy to enhance the schooling rate and make more attractive education implementing. In our country compulsory 12 year education implementation also known 4+4+4 has been carried out and all schools have been arranged as primary, secondary and lyceum. The class teachers have been mostly affected by these changes. Starting from this point of view in this study it has been tried to define the views of class teachers on new compulsory education implementing. In this research, descriptive survey model was used. The study group consists of 82 classroom teachers teaching to first graders in the primary school in Esenyurt, İstanbul in the first term of 2012-2013 educational years. The data was collected with the help of structured interview form prepared by researchers, and content analysis method which was appropriate for qualitative research method was used in analysing the collected data. Based on analysis results, it is concluded that the classroom teachers generally have

negative thoughts on 12-year compulsory education, and the system generally leaves a negative impression on the students and the classroom teachers.

Key Words: Primary Education, Class Teacher, 12 Years Compulsory Education.

1. GİRİŞ

Nitelikli bireylere sahip bir toplum olabilme ve ülke kalkınması doğrudan eğitim ile ilgilidir. Eğitim ise bireylerde istendik yönde davranış değişikliği kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin içinde bulundukları toplumda eğitim sürecine zorunlu ve resmi şekilde ilk adımlarını attıkları temel eğitim olarak ifade edilen dönem, okul adı verilen eğitim kurumlarında gerçekleştirilmektedir. Okul yardımı ile bireyler ailelerinden edindiklerinin yanı sıra topluma ait değerleri planlı şekilde kazanmaya başlarlar. Önceden hazırlanmış bir program dahilinde planlı bir şekilde öğretim yoluyla gerçekleştirilen formal eğitim 1739 sayılı Türk Millî Eğitim Temel Kanun'unda örgün ve yaygın eğitim olarak iki biçimde sistemleştirilmiştir. Örgün eğitim, belli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, Millî Eğitim'in amaçlarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan faaliyetler yoluyla gerçekleştirilmekte ve okul öncesi öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört devreye ayrılmaktadır (MEB, 1973). Bu devrelerden zorunlu ilk aşama olarak bilinen ilköğretim, 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun birinci maddesinde "kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretim" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1961). Erdem (2005) de zorunlu eğitim kademesi olan ilköğretimin amacını "toplumdaki ortak vatandaş tipini yetiştirmek" olarak tanımlamakta ve bu açıdan bakılırsa ilköğretimin toplumsal faydasını diğer öğretim kademelerinden daha fazla olarak görmektedir.

Türkiye'de 1960'lı yıllarda eğitim planlaması ve ekonomisi önem kazanmış, planlı kalkınma dönemine girilmesi ile birlikte eğitim, ekonomik kalkınmada en önemli faktörlerden biri olarak sayılmaya başlanmıştır (Bircan, 1979: 1). Ülkeler, bireylere gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırarak, çağdaş uygarlık seviyesini yakalamak ve diğer ülkelerle her alanda rekabet edebilecek bir konuma gelmek amacıyla eğitim sistemlerini kurmuşlardır (Buluç, 1997: 11). Eğitime verilen önemin sürekli arttığı Türkiye'de çeşitli eğitim politikaları denenmeye çalışılmış ve bazı yeniliklere gidilmiştir. 14 Haziran 1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda geçen temel eğitim deyimi 16 Haziran 1983 tarihli ve 2842 sayılı kanunla getirilen ek birinci maddeyle "ilköğretim" olarak değiştirilmiştir. İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda adı geçen ilkokul ve ortaokul ibareleri, 16 Ağustos 1997 tarih ve 4306 sayılı kanunun sekizinci maddesiyle "ilköğretim okulu" olarak değiştirilmiş ve sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim adı ile yeni bir uygulama başlatılarak bu uygulama yaklaşık onbeş yıl devam etmiştir. Türkiye'de tek aşamada düzenlenen ve uygulanan zorunlu temel eğitimin dünya genelinde özellikle gelişmiş ülkelerde, öğrencilerin yaş grupları ve fiziksel özellikleri temelinde bir kademelendirmenin tercih edilerek uygulandığı görülmüştür. Sekiz yıllık kesintisiz eğitimin öğrencilerin yaş grupları ve gelişim farklılıklarını dikkate almaması nedeniyle, ülkenin en önemli zenginliği olarak düşünülen genç nüfusun daha nitelikli duruma getirilebilmesi için eğitim sisteminde yeni bir yapılanmaya gidilmiştir (MEB, 2012). 4306 sayılı kanunda yer alan "sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim" ibaresi 6287 sayılı kanunla "ilköğretim ve ortaöğretim" şeklinde değiştirilmiş ve "sekiz yıllık kesintisiz" ibareleri madde metninden çıkarılmıştır. Yapılan bu değişiklikle mecburi ilköğretim çağı "6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar ve bu çağ

çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter" şeklinde ifade edilmiştir. 30 Mart 2012 sayılı ve 6287 sayılı kanunla ilköğretim, İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun birinci maddesindeki amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir "Milli Eğitim ve Öğretim Kurumu" şeklinde belirtilmiş, 2012-2013 eğitim ve öğretim yılından başlayarak 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması hayata geçirilmiştir. Aynı kanun ile ilköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar halinde kurulmasının esas olduğu fakat imkân ve şartlara göre ortaokulların, ilkokullar veya liselerle birlikte de kurulabileceği ayrıca belirtilerek devamında ilköğretim kurumlarının, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokulları olmak üzere üç farklı okul tipine dönüştürüldüğü ifade edilmiştir. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran bu kanunla eğitim sisteminde gerçekleştirilen düzenlemenin amaçları, toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek ve eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlemek olarak belirtilmiştir (MEB, 2012). Bu konuyla ilgili Erçelebi (2000: 1) de dünyadaki ülkelerin gelişmişlik ve kalkınmışlık düzeylerinin halka vermiş oldukları zorunlu eğitimin süresi ile doğru orantılı olduğunu belirtmektedir. Erçelebi'ye göre dünyanın hiçbir yerinde zorunlu eğitim süresi kısa fakat kalkınmış bir ülke görmek olanaklı değildir. Dünya Bankası'nın 1965-1980 yılları arasında yaptırmış olduğu bir araştırmada zorunlu eğitim süresi arttıkça millî gelirde de bir artışın olduğu görülmüştür (Öztürk, 2001: 7). Buna ek olarak Erdem (2005) ilköğretimin süresinin artırılmasının yanında niteliğinin de artırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Ülkemizde eğitimde sürekliliği ve niteliği artırmak amacıyla zorunlu eğitim süresini uzatan bu yeni düzenleme sonrasında ilkokulların ilk 4 yıllık süreçte hizmet vermeye başlaması, sınıf öğretmenlerinin norm fazlası durumuna düşme ve daha küçük yaş grubundan öğrencilere eğitim verme gibi bazı durumları ortaya çıkarmıştır. 12 yıllık zorunlu eğitim düzenlemesinin bu bağlamda sınıf öğretmenleri tarafından nasıl algılandığını ve temel eğitimin ilk basamağında görev yapan öğretmenlerin uygulama hakkında ne tür görüşlere sahip olduğunu belirlemek, hem sisteme bakışı değerlendirmek hem de sistemin daha sağlıklı işlemesini sağlamak adına önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim sisteminde yapılan değişikliğe ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerine, 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili yönlendirici olmayan soruların bulunduğu yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Gelişmiş bir toplum yapısına sahip olabilmemizin önkoşulu nitelikli bir eğitim sistemine sahip olmaktan geçmektedir. Günümüz dünyası bilgi çağı olarak nitelendirilmekte ve kalkınmışlık düzeyinin yükseltilebilmesi için eğitim sürecinde yeni uygulamalar yoluna gidilmektedir. 18. Millî Eğitim Şurası'nda zorunlu eğitim ile ilgili okul öncesi eğitim sonrasında, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi, 4 yıl da ortaöğretim şeklinde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiş iken 2012 yılında zorunlu eğitim 12 yıl olarak belirlenmiştir. Bu sistemin daha çok yeni olması ve tam anlamıyla tanıtılamamasından kaynaklı olarak sınıf öğretmenlerinin değişen sisteme uyum sağlamalarının biraz zaman alabileceği düşünülmüş, sistemin

sahiplenilmesi ve başarılı şekilde uygulanabilmesi için temel eğitimin ilk ayağında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlenerek yorumlanmaya çalışılmıştır. Buradan elde edilen görüşlerin özellikle yeni eğitim sistemine bakışı ve algıyı ortaya koyabileceği ve yetkililere de bir dönüt sağlayabileceği düşünülmüştür.

1.3. Sayıltılar

1) Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın amacına uygun olan verilerin elde edilmesinde aranan şartları taşımaktadır. 2) Araştırmada görüşlerine başvurulan sınıf öğretmenleri sorulara samimi ve içten cevaplar vermişlerdir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2012-2013 eğitim ve öğretim yılının ilk döneminde, İstanbul'un Esenyurt ilçesinde görev yapan ve birinci sınıf okutan 82 sınıf öğretmeni ve 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla hazırlanan 4 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Araştırma betimsel nitelikte olup, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim sisteminde yapılan değişikliğe ilişkin görüşlerini belirleyebilmek amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerine araştırmacılar tarafından geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu ile ulaşılmıştır. Görüşme formu kişisel bilgiler ve soruların bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmış, ulaşılan veriler sistematik bir şekilde gruplanmıştır. Sonrasında ortak görüşler ile ilgili veriler sayısallaştırılarak nicel yöntemle analiz edilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim ve öğretim yılının ilk yarı döneminde, İstanbul'un Esenyurt ilçesinde görev yapan ve birinci sınıf okutan 82 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde araştırma amacının özelliği ve araştırmanın sahip olduğu kaynaklar dikkate alınmıştır. Nitel araştırmalarda araştırma kaynaklarının sınırlılığı ve kullanılan bilgi toplama ve veri çözümleme yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi örnekleme almak mümkün olmamaktadır. Bu sebeple araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçütler ise sınıf öğretmeni olarak sistemde görev yapmak ve yeni sistemde ve eski sistemde çalışmış olmaktır.

Tablo 1'de araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet özelliklerine ilişkin dağılımları incelendiğinde, öğretmenlerin 58 (%70,73)'inin kadın, 24 (%29,27)'inin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet Özelliklerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	58	70,73
Erkek	24	29,27
Toplam	**82**	**100**

2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri sınıf öğretmenlerinin eğitimde yapılan değişikle belirlenen 12 yıllık zorunlu eğitim hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerini elde etmek amacıyla sorulan "3X4'lük zorunlu eğitim hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?", "3X4'lük zorunlu eğitimin sizce öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?", "3X4'lük zorunlu eğitimin sizce öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?", "3X4'lük zorunlu eğitimin sağlayacağı faydalar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?" olmak üzere 4 farklı soru ve "Belirtmek istediğiniz ek görüşleriniz" bölümü bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerine görüşme formu dağıtılmış, gerekli ön açıklama yapılmış ve yeni 12 yıllık zorunlu eğitim hakkındaki düşünceleri alınmıştır. Daha sonra sınıf öğretmenlerinden, görüşme formunda bulunan soruları birbirinden bağımsız olarak düşünmeleri ve yanıtlamaları istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde "birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak" yoluyla yapılan içerik analizi tekniği (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227) kullanılmıştır. Bu süreçte her bir öğretmen adayının cevapladığı forma sıra numarası verilmiş ve öğretmen adaylarının 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili görüşlerine ilişkin çözümlemelerde; 1) Her bir soruyu sıra ile okuma 2) Adlandırma ve kodlama 3) Tasnif etme 4) Kategori geliştirme aşamaları izlenmiştir. Bu aşamalar uygulanırken literatüre uygun davranılmaya ve güvenilir kararlar vermeye dikkat edilmiştir.

Karar verme sürecinde güvenirliği sağlayabilmek için tesadüfi yolla belirlenen görüşme formlarından 10 tanesi yansız atama yoluyla seçilmiş, seçilen bu 10 görüşme formu için boş birer görüşme kodlama anahtarı çoğaltılarak alanda uzman başka bir kişiye verilmiştir. Araştırmacı ve uzman birbirinden bağımsız olarak her bir görüşme döküm formunu okuyarak ilgili görüşme kodlama anahtarındaki her sorunun cevabını içeren uygun seçeneği işaretlemişlerdir. İşaretleme sürecinde uzman, katılımcıların cevaplarına uygun seçenek bulamadığında kendisi alternatif bir seçenek oluşturmuştur. İşaretleme sonunda araştırmacı ve uzman tarafından işaretlenen kodlama anahtarları karşılaştırılmış, araştırmacı ve uzmanın "Görüş birliği" ve "Görüş ayrılığı" durumları belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzmanın ortaklaştığı başlıklar görüş birliği, farklılaştığı başlıklar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın güvenirlik hesaplaması ise Croll (1986: 152), Robson (1993: 222) ve Bakeman ve Gottman (1997: 60)'nın kullandıkları uyuşum yüzdesi formülü ile yapılmıştır (Akt: Türnüklü, 2000: 551):

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Hesaplanan değer 4 soru için 0,77 olarak bulunmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerine görüşme formu aracılığı ile yöneltilen sorulara verilen cevaplar ayrı ayrı incelenerek analiz edilmiştir. İncelemelerde bütünselliği ve ortaklığı sağlamak amacıyla, her soru için birbirine benzer verilen cevaplar birlikte değerlendirilmiş ve yorumlamalar bu cevaplar üzerinden yapılmıştır.

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmenlerine yöneltilen "3x4'lük zorunlu eğitim hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin belirtilen görüşlerin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. 3X4'lük Zorunlu Eğitim Sistemi Hakkındaki Genel Görüşlere Ait Bulgular

		f	**%**		**f**	**%**
	Olumlu görüşler	19	100	**Olumsuz görüşler**	89	100
Yönetim	Eğitim sisteminin daha esnek hale gelmesi	**7**	**36,84**	Ön araştırma, pilot uygulama, iyi planlama, alt yapı ve hazırlık çalışması eksikliği	**28**	**31,46**
	Eğitimin 12 yıllık sürekliliği	4	21,06	İdeolojik kaygılar ve isteklerin yoğunluğu	10	11,24
	Eğitim düzeyini artırıcılık	3	15,80	Zorlayıcı eğitim sistemi olması	1	1,12
				İşsizliği artırıcı yönlü olması	1	1,12
Program	Kesintili olması	1	5,26	Okul öncesi eğitimin düzensizliği	2	2,24
	Okul öncesinin zorunlu hale gelmesi ile gayet faydalı olacak	1	5,26	Kesintili olması	1	1,12
	Okulların ilkokul, ortaokul olarak tamamen ayrılması ile sistem daha iyi olacaktır	1	5,26	Oryantasyon eğitim ve ders saati değişimleriyle yama bir eğitim programı özelliğinde olması	1	1,12
Öğretmen				Sınıf yönetiminin güçleşmesi	**7**	**7,87**
				Öğretmenlerin görüşleri alınmaması, gerekliliği benimsetilmemesi	4	4,48
				1. ve 5. sınıflar ve öğretmenleri için karmaşa	3	3,36
Öğrenci	Öğrencilerin tamamını eğitime katabilirlik	1	5,26	Anasınıfı almayanlarda öğrenme sorunları	**11**	**12,36**
	Anasınıfına başlama yaşının öne çekimi	1	5,26	Okula başlama yaşının düşmesi	10	11,24
				Öğrenci başarısının düşmesi	4	4,48
				Erken yaşta ortaokul seçimi	2	2,24
				İkili öğretimin verimsizliği	1	1,12
				İlkokula başlama yaşını aileler seçmesi	1	1,12
Veli				Velilerin iş yükü artışı	1	1,12
				Çalışan ebeveynler için okulun anlam değişikliği	1	1,12

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilgili genel düşünceleri eğitim sisteminin "yönetim, program, öğretmen, öğrenci ve veli" şeklindeki ögeleri ile ilgili değerlendirmelerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin gruplandığı görülmektedir. Soru ile ilgili görüşlerini belirten 82 sınıf öğretmeninin bazıları cevaplarında zorunlu eğitim ile ilgili birden fazla görüş bildirdiğinden toplamda 98 görüş, yüzde ve frekans dağılımlarına göre tabloda belirtilmiştir.

Buna göre sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin 14'ü yeni eğitim sisteminin yönetim ile ilgili olumlu yönleri ile ilgili iken, bu görüşler sistemin "eğitim sistemini daha esnek hale getirmesi, eğitimin 12 yıl sürekliliğini sağladığı ve eğitim düzeyini artırdığı" yönündedir. Sınıf öğretmenlerinin bu soruya ilişkin diğer olumlu görüşleri, program ile ilgili "sistemin kesintili olması, okul öncesi eğitimin zorunlu tutulması ve okulların ilkokul ve ortaokul olarak tamamen ayrılması ile gayet faydalı olacağı" yönünde, öğrenciler ile ilgili "öğrencilerin tamamını eğitime katabilirlik ve anasınıfının erken yaşa çekilmesi" yönünden gayet olumlu olduğu şeklindedir.

Sınıf öğretmenlerinin bu soruya vermiş oldukları yanıtlara ilişkin olarak sistemin en çok yönetim ögesi ile ilgili olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yönetim ile ilgili olumsuz görüşlerinin büyük çoğunluğu ise sistemin "Ön araştırma, pilot uygulama, iyi planlama, alt yapı ve hazırlık çalışması eksikliği"'ne sahip olduğu ile ilgilidir. Ayrıca sistemin "ideolojik kaygılar ve istekler" amacını da taşıdığı ile ilgili görüşler de yine yoğunluktadır. Bununla birlikte program ile ilgili olumsuz görüşler ise "sistemin kesintili olması, okul öncesi eğitimin zorunlu olmaması, oryantasyon bir eğitim ve ders saati değişimleriyle yama bir eğitim programı oluşturulması" yönündedir. Öğretmen açısından olumsuzlukların büyük çoğunluğu ise "sınıf yönetiminin güçleşmesi", ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin alınmadan ve sistemin gerekliliği benimsetilmeden kabul edilmiş bir program özelliği taşıması, 1. ve 5. sınıflar ve bunların öğretmenleri için karmaşa yaşanmış olması yönündedir. Öğrenci açısından olumsuz görüşlerin büyük çoğunluğu "Anasınıfı almayan öğrencilerde öğrenme sorunları yaşanması, okula başlama yaşının düşürülmesinin getirdiği sorunlar" yönünde iken, bunun yanında "öğrenci başarısının düşmesi, erken yaşta ortaokul seçimi, ikili öğretimin verimsizliği ve ilkokula başlama yaşını ailelerin seçmesi" de öğrenciler için olumsuzluklar oluşturan bir sistemin varlığı yönündedir. Veliler açısından ise sistemin olumsuzlukları "velilerin iş yükü artışı"na neden olan ve "çalışan ebeveynler için okulun anlam değişikliği" gerçekleştiği yönündedir. Veliler de sistemin olumsuzluklarından etkilenmekteler ve sistemi çok iyi tanımadıklarından öğrencilere yeterince yardımcı olamamaktadırlar.

Tablo 3. 3X4'lük Zorunlu Eğitim Sistemi'nin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

	f	**%**		**f**	**%**
Olumlu etkiler ile ilgili görüşler	12	100	**Olumsuz etkiler ile ilgili görüşler**	123	100
Diploma için liseyi bitirme zorunluluğu	**7**	**58,35**	Aynı sınıfta yaş farklılıkları	**24**	**19,51**
Özgüven oluşturması	1	8,33	Erken yaşta okula başlama	22	17,89
Ortaokulda branşlaşma	1	8,33	Özgüven eksikliği oluşturması	13	10,57
Mesleğe erken yaşta hazırlanma	1	8,33	Eğitimin niteliğini düşürmesi	13	10,57
			5.sınıf öğrencileri açısından olumsuzluklar	11	8,94

İlk, orta ve lise modüllerinin öğrenme hayatlarını düzene koyması	1	8,33	Meslek liseleri ile çocuk işçiliğini artırma	8	6,50
Farklı seçmeli dersleri alabilme	1	8,33	5 yaş grubu öğrencilerde okula karşı isteksizlik ve bıkkınlık oluşturması	8	6,50
			Okuma yazma öğrenmede seviye farkları oluşması	7	5,69
			Okula uyum yönünden sorunlar	6	4,88
			Velilerin öğrencilere desteğinin azalması	2	1,63
			Mesleki yönlendirmenin erken yaşa çekilmesi	2	1,63
			Ezberci, yorumlama gücü eksik bir toplum oluşması	2	1,63
			İsteksiz öğrencilerin zorla sisteme sürüklenmesi	2	1,63
			Rehberlik hizmetlerinin eksikliği	1	,81

Tablo 3'te sınıf öğretmenlerine yöneltilen "3x4'lük zorunlu eğitimin sizce öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna ilişkin belirtilen görüşlerin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenleri, yeni sistemin öğrencileri olumlu yönde etkileyebilecek hususlardan büyük çoğunluğunun "diploma için liseyi bitirme zorunluluğu" olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin diğer görüşleri "sistemin öğrencilerde özgüven oluşturması, ortaokulda branşlaşma, mesleğe erken yaşta hazırlama, ilk, orta ve lise modüllerinin öğrencilerin öğrenme hayatlarını düzene koyması ve öğrencilerin 5. sınıfta farklı seçmeli dersleri alabilmeleri" yönünde olumlu özellikler taşıdığı şeklindedir.

Sınıf öğretmenleri yeni sistemin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuzlukları ise belirtirken verilen cevapların büyük çoğunluğunun "aynı sınıftaki yaş farklılıkların oluşturduğu olumsuzluklar ve erken yaşta öğrencilerin okula başlamaları" hususunda toplandığı görülmektedir. Yine öğrenciler üzerinde oluşan olumsuz etkilere ilişkin diğerlerine göre daha fazla verilen cevaplar "özgüven eksikliği oluşturması, alınan eğitimi verimsizleştirmesi, 5.sınıf öğrencileri açısından olumsuzluklar oluşturması, meslek liseleri ile çocuk işçiliğini artırma amaçlı olması, 5 yaş grubu öğrencilerde okula karşı isteksizlik ve bıkkınlık oluşturması, okuma yazma öğrenmede seviye farklarının meydana gelmesi ve öğrencilerde okula uyum yönünden sorunlar oluşturması" şeklindedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu olarak sınıf öğretmenlerine yöneltilen "3x4'lük zorunlu eğitimin sizce sınıf öğretmenleri üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna ilişkin belirtilen görüşlerin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. 3X4'lük Zorunlu Eğitim Sistemi'nin Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

	f	%		f	%
Olumlu etkiler ile ilgili görüşler	7	100	**Olumsuz etkiler ile ilgili görüşler**	126	100
Donanımlı olmayı gerektirmiş olması	**6**	**85,71**	Sınıf yönetimi yönünden olumsuzluklar	**27**	**21,43**
			Norm fazlalığı	20	15,87
Program basitleştirildiği için sınıf öğretmeninin yükü hafifledi	1	14,29	Uyum haftası etkinliklerindeki olumsuzluklar	17	13,49
			1.sınıf öğretmenlerinde yeni müfredata uyum zorlukları	15	11,90
			Atama ve yer değiştirmelerinin zorlaşması	12	9,52
			Alan değişikliğine sürüklemesi	9	7,14
			Meslekten soğumalar	6	4,76
			Kaygı,mutsuzluk, bıkkınlık ve isteksizlik oluşturması	6	4,76
			İş yükünün artması ile performansları düşüklüğü	6	4,76
			Yeni sistem hakkında bilgilendirilme eksikliği	4	3,18
			Veli ve öğrenci karşısında itibarın azalması	2	1,59
			Sınıfta bırakma olmadığı için yaptırımın düşmesi	2	1,59
			İleride sınıf öğretmeni açığı oluşturması	1	,8

Tablo 4'te sınıf öğretmenlerine yöneltilen "3x4'lük zorunlu eğitimin sizce sınıf öğretmenleri üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna ilişkin belirtilen görüşlerin olumlu ve olumsuz etkiler şeklinde 2 şekilde gruplandırılması ve bu görüşler ile ilgili yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenleri, yeni sistemin sınıf öğretmenlerini olumlu yönde etkileyen hususlardan büyük çoğunluğunu "sınıf öğretmenlerinin donanımlı olmalarını gerektirmiş" şeklinde belirtmişlerdir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri "program hafiflediği için sınıf öğretmenlerinin yükü hafiflemiş" olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin, yeni sistemin sınıf öğretmenleri üzerinde oluşturduğu ya da oluşturacağı olumsuzluklara ilişkin verdikleri cevaplarının büyük çoğunluğunun "sınıf yönetiminde olumsuzluklar oluşturduğu, sınıf öğretmenlerinde norm fazlalığı oluşturduğu, uyum haftası etkinliklerinde sınıf öğretmenlerinin olumsuzluklar yaşadığı ve 1.sınıf öğretmenlerinin yeni müfredata uyum sorunları yaşadıkları" kategorilerinde toplandığı görülmektedir. Yine sınıf öğretmenleri üzerinde oluşan olumsuz etkilere ilişkin diğerlerine göre daha fazla verilen cevaplar "atama ve yer değiştirmelerin zorlaşması, sınıf öğretmenlerini alan değişikliğine sürüklemesi, meslekten soğumalara neden olduğu, kaygı-mutsuzluk-bıkkınlık ve isteksizlik oluşturması, iş yükünün artması ile sınıf öğretmenlerinde performans düşüklüğü oluşması" şeklindedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu olarak sınıf öğretmenlerine yöneltilen "3x4'lük zorunlu eğitimin sağlayacağı faydalar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin belirtilen görüşlerin yüzde ve frekans dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 3X4'lük Zorunlu Eğitim Sistemi'nin Faydalılığı Yönünde Öğretmen Görüşlerine Ait Bulgular

	f	**%**		**f**	**%**
Faydalı Olacağı Yönünde Görüşler	52	100	**Faydasız Olacağı Yönünde Görüşler**	9	100
Eğitimin devamlılığı ve ülkenin eğitim düzeyinin yükselmesi yönünden	**11**	**21,15**	Alt yapı eksikliği ve şartların doğru sağlanmaması yönünden	**4**	**44,44**
Anasınıfı zorunlu olduğu sürece öğrenciyi erken yaşta okula kazandırma yönünden	**11**	**21,15**	İlkokul için hazırbulunuşluğa sahip olmayanların başarısız olmaları yönünden	2	22,22
Öğrencileri mesleğe yönlendirme ve nitelikli işgücü oranını artırması yönünden	10	19,23	Anasınıfını kapsamaması yönünden	1	11,11
İlkokul öğrencilerinin ortaokuldakilerin olumsuz davranışlarını örnek almasını engellemesi yönünden	6	11,54	1. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin iş yükü yoğunluğu yönünden	1	11,11
Eğitimin süresinin uzaması yönünden	5	9,62	Sınıf öğretmeni atamasında sayının azalması yönünden	1	11,11
Açıköğretime yönlendirme yönünden	3	5,77			
4. sınıftaki öğrenciye rotasını çizmeye yardımcı olması yönünden	1	1,92			
İlkokulun 4 yıla indirilmesi yönünden	1	1,92			
5.sınıfta derslerine branş öğretmenlerinin girmesi yönünden	1	1,92			
Kız öğrencilerin lise mezunu olabilmesi yönünden	1	1,92			
İmam Hatip okullarının yeniden açılması yönünden	1	1,92			
Öğrencilerin seçmeli dersleri alabilmeleri yönünden	1	1,92			

Tablo 5'te sınıf öğretmenlerine yöneltilen "3x4'lük zorunlu eğitimin sizce faydaları var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin belirtilen görüşlerin yeni sistemin faydalı olacağı ve faydasız olacağı şeklinde 2 şekilde gruplandırıldığı ve bu görüşler ile ilgili yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında "Eğitimin devamlılığı ve ülkenin eğitim düzeyinin yükselmesi, anasınıfı zorunlu olduğu sürece öğrenciyi erken yaşta okula kazandırma, öğrencileri mesleğe yönlendirme ve nitelikli işgücü oranını artırması" yönünden yeni sistemin faydalı olacağı görüşlerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri yeni sistemin "ilkokul öğrencilerinin ortaokuldakilerin olumsuz davranışlarını örnek almasını engellemesi, zorunlu eğitimin süresinin uzaması, açıköğretime yönlendirme, 4. sınıftaki öğrenciye rotasını çizmeye yardımcı olması, ilkokulun 4 yıla indirilmesi, 5.sınıf derslerine branş öğretmenlerinin girmesi, kız

öğrencilerin tamamının lise mezunu olabilmesi, İmam Hatip okullarının yeniden açılması ve öğrencilerin seçmeli dersleri alabilmeleri" yönünden faydalı olacağı şeklinde görüşleri de bulunmaktadır.

Bunun yanında sınıf öğretmenleri 3x4'lük eğitim sisteminin "alt yapı eksikliği ve şartların doğru sağlanmaması, ilkokul için hazırbulunuşluğa sahip olmayanların başarısız olmaları, anasınıfını kapsamaması, 1. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin iş yükü yoğunluğu ve sınıf öğretmeni atamasında sayının azalması yönünden" faydasız olacağı şeklindeki görüşler belirtmişlerdir.

Son olarak Tablo 6'da sınıf öğretmenlerinin belirtmek istedikleri ek görüşlerinin yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir.

Tablo 6. Belirtilen Ek Görüşlere Ait Bulgular

Belirtilen Ek Görüşler	**f**	**%**
Yönetimdeki Eksiklikler İle İlgili Görüşler	12	
Programdaki Eksiklikler İle İlgili Görüşler	11	
Öğrenciler Açısından Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler	16	
Öğretmenler Açısından Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler	12	
Veliler Açısından Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler	1	
Görüşme Soruları İle İlgili Görüşler	1	
Toplam	53	

Tablo 6'da araştırmaya katılan 41 sınıf öğretmeninin belirtmiş olduğu ve bazılarının birden fazla ek görüş belirtmesinden dolayı toplam 53 görüşe yer verilmiştir. Bunlar dışında 2 kişi sistemin olumlu yönleri ile ilgili ek görüş belirtirken, 1 kişi de sistemle ilgili detaylı değerlendirmede bulunulabilmesi için zamana ihtiyacın olduğundan söz etmiştir. Belirtilen ek görüşler Tablo 6'da "yönetimdeki eksiklikler ile ilgili görüşler", "programdaki eksiklikler ile ilgili görüşler", "öğrenciler açısından olumsuzluklar ile ilgili görüşler", "öğretmenler açısından olumsuzluklar ile ilgili görüşler", "veliler açısından olumsuzluklar ile ilgili görüşler" ve "görüşme soruları ile ilgili görüşler" olmak üzere 6 farklı kategoride verilmiştir.

Yönetimdeki Eksiklikler İle İlgili Görüşler:

> Bir sistem uygulamaya geçeceği zaman pilot çalışma yapılır, aksaklıklar varsa tespit edilerek düzeltilir ve son olarak uygulanır. (ÖA 17)

> Sistem değişikliği yaparak eğitim sistemini geliştirmeye çalışacaklarına okullardaki teknik ve sosyal sorunlar çözülmeli. Sorunları masa başında değil, sahada tespit etmeliler. (ÖA 59)

Programdaki Eksiklikler İle İlgili Görüşler:

> Bu program daha iyi planlanmalıydı. Yaşa uygun beceriler, günlük yaşam becerileri, temel eğitim davranışlarını kazandırılması kazanımlara yansıtılmalıydı. (ÖA 27)

> 4X3 yerine ilkokul-ortaokul yine ayrılabilir, fakat 5artı3artı4'ün uygun olacağını düşünüyorum. (ÖA 66)

Öğrenciler Açısından Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler:

> Çocukların okula başlamadan önce mutlaka bir ana sınıfına gitmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu öğrencilerin gerek sosyal gerek ders başarısı olarak daha iyi olduğu bir gerçek. (ÖA 21)

> İlköğretimin bina ve lavabolarının küçük yaştaki öğrencilere uygun olmadığını düşünüyorum. (ÖA 43)

> Birçok okulda ilkokul ve ortaokul ayrılamadı. Bu yönden de öğrenciler için olumsuzlukların ortadan kalkmadığını ve sistemin faydalı olduğunu ne yazıkki daha göremedik (ÖA 54)

Öğretmenler Açısından Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler:

> Eğitimcilerin düşünceleri alınmadan değiştirilmiş bir sistemdir (ÖA 1)

> Öğretmenler ile görüşülmeden sistem değiştirilmiş ve hem öğretmenler hem de öğrenciler denek olarak kullanılmıştır (ÖA 44)

Veliler Açısından Olumsuzluklar İle İlgili Görüşler:

> Hiçbir ihtiyaca cevap vermeyen, eğitimcileri ve aileleri ikileme ve güvensizliğe düşüren bir uygulama oldu. (ÖA9)

> 12 yıl boyunca çocuğunu okula göndermek zorunda kalan maddi olumsuzluklar içerisinde yaşayan insanlara yeterli yardım eli uzatılmalıdır. (ÖA 14)

Görüşme Soruları İle İlgili Görüşler:

> Bu çalışmayla ilgili olarak yöneltilen soruların çok genel olduğunu düşünüyorum. (ÖA 49)

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan bulgulara dayalı olarak sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir:

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "3x4'lük zorunlu eğitim hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin, eğitim sisteminin "yönetim, program, öğretmen, öğrenci ve veli" şeklindeki ögeleri ile ilgili olumlu görüşlerinin yönetim anlayışında yoğunluk kazandığı; "eğitim sistemini daha esnek hale getirmesi" görüşünün diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu soruya ilişkin sınıf öğretmenlerinin olumsuz görüşlerinden yine yönetim ile ilgili olanlar diğerlerine göre sayıca ve frekansca daha fazla olmuştur. Öğretmenler sistemin "ön araştırma, pilot uygulama, iyi planlama, alt yapı ve hazırlık çalışması eksikliği"'ne sahip olduğunu ve sistemin "ideolojik kaygılar ve istekler" amacını taşıdığını daha yoğunluklu olarak belirtmişlerdir.

Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin sistemin öğrenciler ve öğretmenler açısından olumsuzlukları yönündeki görüşleri de yine diğer ögelere oranla daha fazla olmuştur. Öğretmenler sistemin öğrenciler için olumsuzluklarını "anasınıfı almayan öğrencilerde öğrenme sorunları yaşanması ve okula başlama yaşının

düşürülmesinin bazı sorunlar oluşturması" olarak daha fazla ifade etmişlerdir. Öğretmenler açısından olumsuzlukların büyük çoğunluğu ise "öğretmenler için sınıf yönetiminin güçleşmesi" ve "öğretmenlerin görüşlerinin alınmadan ve gerekliliğinin benimsetilmeden kabul edilmiş bir sistem olduğunu" belirtmeleri şeklinde olmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "3x4'lük zorunlu eğitimin sizce öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna ilişkin olumlu görüşlerinden "sistemin öğrencilerde diploma alabilmek için liseyi bitirme zorunluluğu oluşturması" görüşü diğerlerine göre daha fazla olmuştur. Öğretmenlerin sistemin öğrenciler açısından olumsuzlukları ile ilgili de "aynı sınıfta yaş farklılıkları oluşması ve erken yaşta öğrencilerin okula başlamaları" görüşleri diğerlerine göre yoğunlukta olmuştur. Bunun yanında öğretmenler yeni sistemin fiziksel, ruhsal ve sosyal yönden gelişmesini sağlayamamış; anasınıfı almamış ve el becerileri gelişmemiş öğrencilerde diğer öğrenciler yanında başarısızlığa uğramaları özgüven eksikliği oluşturduğu şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler yeni sistem için yeterli fiziki şartların sağlanmamış olmasının ve farklı yaş gruplarının aynı sınıfta yer almasının öğrencilerin aldıkları eğitimi de verimsizleştirdiği yönünde düşüncelerini ifade etmişlerdir. 5. sınıfta tam ortaokul seviyesine gelmemiş öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden ayrılmaları, yeni bir ortaokul seçimi şeklinde yönlendirmeler ve ders saatlerinin 5.sınıflarda artırılması öğrencilerde bazı olumsuzluklar oluşturduğu şeklinde de öğretmenlerin görüşleri yine yoğunlukta olmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "3x4'lük zorunlu eğitimin sizce sınıf öğretmenleri üzerindeki etkileri nelerdir?" sorusuna ilişkin olumlu görüşlerinden "öğretmenlerin donanımlı olmalarını gerektirmiş olması" görüşü ağırlıklı şekilde ifade edilmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri yeni sistemin kendilerini olumsuz olarak etkileyen yönlerini "sınıf yönetiminde olumsuzluklar meydana gelmesi, sınıf öğretmenlerinde norm fazlalığı oluşması, uyum haftası etkinliklerinde çeşitli olumsuzluklar yaşamaları, 1.sınıf öğretmenlerinin yeni program yapısına uyum sağlamada zorluklar yaşaması, atama ve yer değiştirmelerinin zorlaşması" şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "3x4'lük zorunlu eğitimin sağlayacağı faydalar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin sistemin faydalı olacağı şeklindeki görüşleri "Eğitimin devamlılığı ve ülkenin eğitim düzeyinin yükselmesi, anasınıfı zorunlu olduğu sürece öğrenciyi erken yaşta okula kazandırma, öğrencileri mesleğe yönlendirme ve nitelikli işgücü oranını artırması" şeklinde diğer görüşlere göre daha yoğunluktadır. Sınıf öğretmenleri yeni sistemin faydasız olacağı yönünde genel itibariyle çok az görüş belirtirken, sistemin "alt yapı eksikliği ve şartların doğru sağlanmaması ve ilkokul için hazırbulunuşluğa sahip olmayanların başarısız olmaları" yönünde sorunlar ortaya çıkarabileceğine inanmaktadırlar.

Son olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri "yönetimdeki eksiklikler, programdaki eksiklikler, öğrenciler ve öğretmenler açısından olumsuzluklar" ile ilgili yoğunlukta görüş belirtir iken "veliler açısından olumsuzluklar ve görüşme soruları" ile ilgili de bazı ek görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler eğitim ile ilgili konularda herhangi bir değişikliğe gidilmek isteniyorsa bununla ilgili olarak öncelikle eğitimci kadrosu ile görüşmeler yapılıp, eksiklikler ve ihtiyaçlar belirlenip iyi bir planlama yapıldıktan sonra pilot uygulamalar ile sistemin denenmesini ve alt yapı eksikliğinin giderilmesini düşünmektedirler. Bunun için bizzat okulların ziyaret edilmesi ve mevcut durumların tespit edilerek aşamalı bir geçiş yolunun izlenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bazı sınıf öğretmenleri de ilk 4 yılda öğrencinin ortaokul düzeyine geleceğini düşünmenin yanlış olacağını

düşünürken; eğer kesintili bir eğitim programı takip edilecek ise ilk 5 yıl sonrasının ortaokul olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Ayrıca öğretmenler, okul öncesi eğitimin de zorunlu eğitim kapsamına alınması ve öğrencilerin tümünün ilkokul öncesinde temel becerileri kazanması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmaktadırlar. Yeni sistemin veliler açısından olumsuzlukları ile ilgili de sistemin kendilerini güvensizliğe düşürdüğü, bazı velilere ciddi anlamda maliyet getirdiği ve bu yüzden ihtiyaç sahibi velilere maddi yardım yapılması gerektiği de öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; gerekli ön araştırma, pilot uygulama ve hazırlık çalışması yapılmadan eğitim sistemlerinde değişiklik yapılmamalıdır. Ülkelerin gelişmişliği sahip olduğu nitelikli insangücü ile olumlu yönde bir ilişki taşıdığından, deneme çalışması yapılmadan, artı ve eksileri açık bir şekilde ortaya konulmadan eğitim sistemleri uygulamaya geçirilmemelidir. Yeni sistemin gereksinim duyduğu alt yapıya ve okullara sahip olunmadan; bununla ilgili öğretmen, program ve donanım yeterliği tam olarak sağlanmadan; okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler bu hususta yeterli bir şekilde bilgilendirilmeden yapılan değişiklikler sistemin etkili olmasını sağlayamayacağı gibi ayrıca tam bir kaos ortamının oluşmasına da neden olabilir.

Yeni sistemin öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumsuzluklar göz önüne alınacak olursa; 1.sınıfta farklı yaşlardaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim-öğretim sürecine katılmaları ciddi öğrenme sorunlarını oluşturabileceğinden, öğrenme ile ilgili eksiklik yaşayan ve el becerileri ile ilgili etkinliklerde yetersizliği bulunan öğrencilere diğer öğrenciler ile aralarındaki açığı kapatabilmeleri için ek etkinlikler yaptırılmalı ve o öğrenciler ile özel olarak ilgilenilmelidir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri, aileler ile sağlıklı iletişim kurarak öğrencilerin öğrenme sorunlarını tam olarak belirleyebilmeliler; başarısızlık hissi yaşayan ve kendilerinde özgüven eksikliği oluşan öğrenciler için de okul rehberlik servisinden yardım almalıdırlar. Anasınıfına gitmiş ve anasınıfına gitmemiş öğrencilerin aynı sınıflarda eğitim aldıkları gerçeğiyle karşılaşıldığında, seviye olarak daha ileride olan öğrenciler ile ek çalışmalar da yapılabilir. Aynı sınıfta öğrenme seviyeleri arasındaki uçurumun kapanması amacıyla 12 yıllık zorunlu eğitim sürecine temel öğrenmeye önemli bir adım olan okul öncesi eğitim de dahil edilmeli ve bu süreç 13 yıla çıkarılmalıdır.

Yeni sistemin, sınıf öğretmenlerinin daha donanımlı olmalarını gerektirmiş olması sonucuna göre, sınıf öğretmenleri gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerini daha yakından tanıyabilmek için bu konuda yapılan araştırmaları takip etmeliler ve mesleklerinde daha yeterli bir konuma gelebilmek için alanlarında lisansüstü programlara devam etmelidirler. Aynı okullarda görev yapan ve bu sistemden etkilenmiş sınıf öğretmenleri zümre olarak sık sık toplantılar yapmalılar ve sürecin işleyişi hakkında olumlu ve olumsuz yönleri doğru bir şekilde belirleyerek sürecin işlevselliğini artırıcı yönde çalışmalar yapmalıdırlar. Sınıf yönetiminde oluşan olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek için bu konudaki yeni yazılmış kitapları ve akademik yayınları takip ederek, sınıf yönetimindeki kullanılan yöntem ve teknikleri sınıflarında kullanmayı denemelidirler. Sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmen adaylarının yığılma yaşamaması ve uzun bir süre atama beklememesi için üniversiteler bu alanla ilgili kontenjanlarını sınırlandırmalıdırlar. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı, sınıf öğretmenleri üzerinde oluşan norm fazlalığı olumsuzluğunu ortadan kaldırmak için yeni atamalarda doğru bir planlamaya gitmelidir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, okullar ve üniversiteler ile etkin bir şekilde iletişim kurarak mevcut durumdaki olumsuzlukları belirlemeli, eğitim sisteminde değişikliğe gitmeden önce eğitim sisteminin en önemli parçalarından olan öğretmen ve velilerin bu konuda görüşlerini almalı hatta onlarla bu konuda anket ve görüşmeler yapmalıdır. Yapılan değişiklik öncesinde yeni sistemin özelliklerini sınıf

öğretmenlerine tanıtmak amacıyla öğretmenlere verilen uzaktan eğitim seminerleri daha yeterli hale getirilmeli gerekirse öğretmenlere bu konuda yüz yüze eğitim verilmelidir.

KAYNAKÇA

Bircan, İsmail. (1979). Planlı Dönemde Temel Eğitim ve Ekonomik Politikası, *Kariyer Dışı Uzmanlık Tezi*, Devlet Planlama Teşkilâtı.

Buluç, B. (1997). İlköğretim İkinci Kademe Okullarda Eğitimde Fırsat ve İmkan Eşitliği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1), 11-21.

Erçelebi, Hasan. Sekiz Yıllık Zorunlu Eğitimin İçinin Doldurulması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 7, Özel Sayı, 2000, 91-97.

Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinen Nokta, *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5(2).

MEB. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (02.01.2013).

MEB. (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> (05.01.2013).

MEB. (2010). 18. Millî Eğitim Şûrası. <http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/27014218_18_sura.pdf> (20.01.2013).

MEB. (2012). *12Yıl Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar*, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf> (10.01.2013).

Öztürk, H. (2001). Dünyada Zorunlu Eğitim, *Belçika'da ve Türkiye'de Zorunlu Eğitim*, 1. Basım, Nobel Yayı Dağıtım, Ankara.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24: 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı Tıpkı Basım, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

.(2012). 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. <http://www.tbmm.gov.tr/kanunlar/k6287.html> (12.01.2013).

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PRESERVICE TEACHERS' CRITICAL THINKING DISPOSITIONS ACCORDING TO DIFERENT VARIABLES

Yrd. Doç. Dr. Cengiz POYRAZ,
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
cengiz_poyraz@yahoo.com
Araş. Gör. Seda USTA,
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü
sedausta@istanbul.edu.tr

ÖZET

Günümüz Eğitim sistemi düşünen, sorgulayan, eleştiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmak için de, geleceğin bilgi ve beceri donanımlı bireylerini yetiştirecek öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri, onların yetiştireceği öğrencilerin de eleştirel düşünme eğilimlerinin şekillenmesinde önemli rol oynayacaktır. Çalışmamızın amacı; eğitimleri sürmekte olan öğretmen adayı öğrencilerin mevcut eleştirel düşünme eğilimlerini tespit etmek ve bu eğilimlere göre çeşitli önerilerde bulunmaktır.

Çalışmamız 2010-2011 Eğitim Öğretim Yılı'nda, İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde öğrenimleri sürmekte olan 449 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Nicel bir durum çalışması olarak tasarlanan çalışmada veri toplama araçları olarak Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi formu kullanılmıştır. Veriler, SPSS 16.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Anova ve post hoc testlerinden faydalanılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun genel olarak düşük eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu tespit edilmiştir. Adaylarının okudukları anabilim dalları, mezun olduğu lise türleri ve sahip oldukları hobilere göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, adaylarının anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında, lise mezunu annelerin çocukları olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna, sahip oldukları kardeş sayısına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının büyüdüğü yer değişkenine göre eleştirel düşünme eğilimlerine bakıldığında köy ve kasabada büyüyenlere göre şehir ve büyük şehirde büyüyenlerin eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular dikkate alındığında, Eğitim Fakültelerinin verdiği eğitimin ve daha önce alınan lise eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin farklılaşması konusunda istenilen düzeyde etki yapmadığı; ancak aile ve yaşanılan çevrenin eleştirel düşünme eğiliminin şekillenmesinde etkili olduğu söylenilebilir. Bu durumda Eğitim Fakültelerinin müfredat programlarında eleştirel düşünme becerisini geliştirici ders veya faaliyetlere yer verilmesinde yarar vardır. Ayrıca Çalışmanın farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adayları ve farklı değişkenler ile tekrarlandığı takdirde, literatüre yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eleştirel düşünme eğilimi, öğretmen adayları, öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

In today's education system thinking, questioning, criticizing aims to educate individuals. To achieve this goal, the members appointed to train future teachers with the knowledge and skills play an important role. Especially critical thinking dispositions of teachers have important role in shaping trends for students' critical thinking. The purpose of this study, to figure out prospective teachers' critical thinking dipositions according to different variables and make some suggestions.

This study carried out in 2010-2011 Academic Year, in a state university's Education Faculty located in Istanbul with 449 teacher candidates. Quantitative study was designed as a case study. For data collection tools California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) which was adapted by Kökdemir (2003) and demographic information form which was developed by the researchers were used. The data was analyzed by using SPSS 16.0 package program. ANOVA and post hoc tests have been used to analyze the data.

According to the findings of the study, the vast majority of teachers have been found to have generally low and critical thinking dispositions. The candidates' departments, graduated high school types, and their hobbies, didn't show statistically significant difference between critical thinking dispositions. Critical thinking dispositions according to the mother' s education showed significant difference. Candidates whose mothers graduated from high school showed the difference. .Having sibling variable didn't make significant difference. When looking at trends in teacher candidates' critical thinking dispositions it was seen that the who grew up cities and the largest cities had significantly higher tendencies.

Key Words: Critical thinking dispositions, teacher candidates, teacher education.

GİRİŞ

Bugün internete bir kavram girildiğinde o konu ile ilgili yüzlerce hatta binlerce bilgi ile karşılaşmak mümkündür. Öte yandan internet dışı medyanın da insanın sosyalleşmesi ve kültürlenmesi konusunda etki gücü oldukça artmıştır. Medya, çocuğa hem eleştirel düşünce becerisini kazandırabilir hem de dikkat edilmediği zaman dogmatik bir birey olmasına da yol açabilir (Erdoğan, 2011). Yine İnternet sitelerine erişim, bilgi çeşitliliğinin artmasını ve bireylerin yeni bilgilere kolayca ulaşmasını sağlarken, beraberinde büyük risklerde getirmektedir (Dillenschneider, 2001; Halpern, 1997. Akt. Derelioğlu, 2004). Gerek internet, gerekse diğer medya aracılığı ile karşılaşılan hazır bilgiyi genel kabul durumuna bakarak birey ya olduğu gibi alacak, ki bu kolay bir yöntemdir. Ya da kişi karşılaşılan fikir ve bilgiler karşısında doğru soruları sorarak kendi bakış açısını yaratacak ve kendi fikirlerini oluşturacaktır. Bu daha yoğun çaba gerektiren, daha zahmetli ve uzun bir süreç olan "eleştirel düşünme" sürecidir (Derelioğlu, 2004). Bilgi ve fikirleri sorgulayarak bir düşünsel tutarlılığa ulaşmak kişinin eylemlerinin de tutarlı ve nitelikli olmasına katkı sağlayacaktır. Birey kendisine sunulan hazır bilgilerde bazı vurguların öne çıkarılmasının ve bazı ayrıntıların gizlenmesinin ne amaçla ve niçin yapıldığını ancak eleştirel düşünme becerisinin yardımı ile anlayabilecektir. Aksi takdirde hazır bilgileri olduğu gibi sorgulamadan alan bireyler dogmatik veya yüzeysel düşünme alışkanlığının etkisi ile çağın ihtiyacı olan bireysel niteliklere sahip olamayacaktır.

Sokrates, "Sorgulanmamış bir hayat, yaşanmaya değmez" der. Eğitim, kendimizi, hayatı ve bizi kuşatan her şeyi sorgulama sanatıdır (Aydın, 2013). Eğitim sistemi düşünen, sorgulayan, eleştiren bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşmak için de, geleceğin bilgi ve beceri donanımlı fertlerini yetiştirecek

öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Özellikle öğrencilerin sorgulama ve düşünme becerilerini geliştirmek, onların hayatları boyunca karşılaşacakları problemleri çözmelerinde yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin iyi bir alan bilgisine sahip olmasının yanında eleştirel düşünebilen, derin öğrenme yaklaşımına sahip ve öğrenme stillerinin öneminin farkında olmalı ve sahip olduğu bu niteliklerin yetiştirdiği öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyeceğini bilmesi gereklidir (Beşoluk ve Önder, 2010). Bu sebeple öğrencilere yol gösterici olacak öğretmenlerin, adaylık sürecinde, eğitim fakültesinde kazanacakları deneyim ve beceriler için bulundukları eğitim ortamları, aldıkları dersler vb. pek çok faktör onların, kendi eleştirel düşünme eğilimlerinin şekillenmesi açısından önemlidir.

Eleştirel düşünme, önceki öğrenilenlere dayalı olarak, yeni öğrenilenler ile öncekiler arasında akılcı ilişkileri yakalayabilmeyi, akılcı olmayanları ayıklayabilmeyi ve öğrenilen "şeyler" arasındaki tutarsızlıkları fark edebilmeyi içerir (Derelioğlu, 2004). Eleştirel düşünme; düşünmenin ilerlemesini sağlarken, onu analiz etme ve değerlendirilme sanatıdır (Paul and Elder, 2006). 'How We Think'adlı kitabında, Dewey (1933), eleştirel düşünmeyi yansıtıcı düşünme, sağlıklı şüphecilik, zihni açık düşünmeye eğitmek ve yargıyı askıya almak şeklinde tanımlamıştır. Ennis (1985) yargılama, bilginin geliştirilmesi ve sorgulama olarak eleştirel düşünmenin üç yapısından söz etmiş ve eleştirel düşünmeyi ne yapılacağına, neye inanılacağına karar vermeye odaklanmış yansıtıcı ve mantıklı düşünme olarak tanımlamıştır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Eleştirel düşünme becerileri; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Eleştirel düşünenler, zihinsel özellikleri geliştirmek için zihinsel standartları nedenleme elemanlarına rutin olarak uygulayabilirler (Paul and Elder, 2006). Bu durum eleştirel düşünenlerin zihinlerinde meydana gelen değişimlerin önemini ifade eder. Kişinin gelişen zihinsel özelliklerinde eleştirel düşünme bir yol gösterici, bir gelişim sağlayıcı olarak rol oynayabilir.

Eleştirel düşünme, negatif bir düşünme olmadığı gibi, insanları aynı şekilde düşünmeye sevk eden standart bir düşünme de değildir (Gündoğdu, 2009). Standart yani diğer bir değişle olağan düşünmeden farklı özellikler sergileyen eleştirel düşünmenin vurguladığı yetenekler Aybek (2007) tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

Olağan Düşünce	**Eleştirel Düşünce**
- Tahmin Etme	- Karar verme
- Tercih etme	- Değerlendirme
- Gruplandırma	- Sınıflandırma
- İnanma	- Varsayma
- Analama	- Mantıksal olarak anlama
- Kavramları çağrıştırma	- İlkeleri Kavrama
- Bağlantıları not etme	- Diğer bağlantılar arasındaki bağlantıları not etme
- Kanıtsız düşünceleri sunma	- Kanıta dayalı düşünceleri sunma
- Ölçüte dayanmayan kararlar alma	- Kanıta Dayalı Kararlar alma

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında; kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme, elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenirliklerini test edebilme, ilişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme, önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme, tutarsız yargıların farkına varabilme, etkili soru sorabilme, sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme ve bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır (Kökdemir, 2003).

Ennis (1991)'e göre, eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde en önemli faktör öğretmendir. Hazırlanan metinler, çalışma kitapları, önceden düzenlenmiş planlar öğretim yardımcıları olabilir. Ancak, düşünme becerilerini geliştirmede tek başlarına yetersizdirler. En etkin öğretim, konu ve düşünme süreçlerinde bilgili, sürekli olarak düşünme ile ilgili beceri ve davranışları sergileyen ve öğrencilerde yazma ve konuşma çalışmalarında sistematik ve dikkatli düşünebilme beklentisi olan öğretmenden çıkar. Bu nedenle düşünme becerilerinin öğretiminde iyi yetiştirilmiş öğretmenlerin özel bir yeri vardır (Aybek, 2007).

Eleştirel düşünme becerilerinin öğretilmesinde bu kadar önemli bir yeri olan öğretmenlerin, eğitim süreçlerinin de araştırılmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile ilgili değişik çalışmalar literatürde almaktadır (Türnüklü ve Yeşildere, 2005; Korkmaz, 2008; Korkmaz, 2009; Çetinkaya,2011; Emir, 2012). Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, akademik başarıları, okudukları bölüm gibi değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimleri üzerine etkilerinin incelendiği bu çalışmaların yanısıra eğitim ortamlarının da eleştirel düşünme ve bileşenleri etkileme durumları üzerine yapılan çalışmalar da literatürde yer almaktadır. Gokhale (1995) çalışmasında işbirlikli öğrenme ortamlarının, bireysel çalışma ortamlarına göre eleştirel düşünmeyi arttırdığından, Magnusse at al. (2000) sorgulamaya dayalı öğrenmenin eleştirel düşünmeyi güçlendirdiğinden, Savery (2006) probleme dayalı öğrenmenin; bir problem tanımlama ve çözme gibi eleştirel becerileri geliştirdiğinden bahsetmektedir.

Amaç;

Eleştirel düşünmenin eğitim çalışmalarında sıklıkla araştırılan bir konu olması; bu düşünme çeşidinin önemini de vurgulamaktadır. Bu çalışmada; Halen Eğitim Fakültesinde eğitim alan, farklı alandan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda;

1. Okunulan anabilim dalı,
2. Mezun olunan lise türü,
3. Anne-baba eğitim durumu,
4. Öğretmenliği kendilerine uygun görüp görmeme ve
5. Büyüdüğü yer

değişkenlerine göre adayların eleştirel düşünme eğilimleri incelenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden, tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli araştırmalar, geçmişte ve halen var olan bir durumun var olduğu şekilde betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 1995).

Araştırmanın evrenini İstanbul İli'nde bulunan devlet üniversitelerinin Eğitim Fakülteleri, örneklemini ise İstanbul'da eğitim veren bir Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 449 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada seçkisiz olmayan örneklem türlerinden amaçsal örnekleme kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri eğilimlerinin incelenmesi hedeflenmiş; bu amaç için California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) ve demografik bilgi anketi kullanılmıştır. Bu veri toplama araçlarının detayları aşağıda açıklanmıştır.

1) Çalışmada, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory) (CCTDI) kullanılmıştır. Bu ölçek 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneğinin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. CCTDI bir beceriyi ölçmek için değil, kişinin eleştirel düşünme eğilimini ya da daha kapsamlı bir deyimle eleştirel düşünme düzeyini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. CCTDI toplam puanı, aynı zamanda, eleştirel düşünme eğilimi ve/veya becerisini geliştirme amacıyla hazırlanan eğitim programlarının geçerliği için de kullanılmaktadır.

Gerekli faktör, geçerlik ve güvenirlik analizleri Kökdemir (2003) tarafından yapılan ölçek, toplam 6 alt ölçek ve 51 maddeden oluşan yeni ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (alfa) ise 0,88 olarak bulunmuştur. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %36.13'tür. Her bir boyutun iç tutarlık katsayıları (alfa) ise; Analitiklik Alt Ölçeği ve Açık Fikirlilik Alt Ölçeği, 0,75; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,78; Kendine Güven Alt Ölçeği, 0,77; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,61; Sistematiklik Alt Ölçeği, 0,63'tür. 6 aralıklı Likert tipi ölçeğe verilen yanıtlar toplanarak her bir alt ölçek için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar soru sayısına bölündükten sonra 10 ile çarpılarak en düşük 6 ve en yüksek 60 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Bütün alt ölçekler için olası en düşük ve en yüksek değerler sabittir. Facione, Facione, ve Giancarlo (1998), her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedirler. Dolayısıyla, CCTDI bir bütün olarak değerlendirildiğinde puanı 240'dan (40 x 6) az olan kişilerin genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 300'den (50 x 6) fazla olanların ise bu eğilimlerin yüksek olduğu söylenebilir (Kökdemir, 2003).

Bu çalışmada ise, CCTDI ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı (alfa) 0,72 bulunmuştur. Her bir boyutun iç tutarlık katsayıları (alfa) ise şöyledir. Analitiklik Alt Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı 0,72, Açık Fikirlilik Alt Ölçeğinin, 0,73; Meraklılık Alt Ölçeği, 0,71; Kendine Güven Alt Ölçeği, 0,72; Doğruyu Arama Alt Ölçeği, 0,75; Sistematiklik Alt Ölçeği, 0,72'dir.

2) Çalışmada, diğer bir veri toplama aracı olarak "Demografik bilgi anketi" kullanılmıştır. Bu çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar tarafından geliştirilen demografik bilgi anketi; cinsiyet, büyüdüğün yer, baba eğitim Düzeyi, Anne Eğitim Düzeyi, Mezun olunan Lise Türü, okunulan program türü ve sınıf düzeyi maddelerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde, SPSS (Statistical Package For The Social Sciences) paket programından yararlanılmış olup, araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde "yüzde-frekans hesaplaması""bağımsız grup t testi" "varyans analizi" ve post-hoc tekniklerinden "Tukey Testi" kullanılmıştır.

BULGULAR

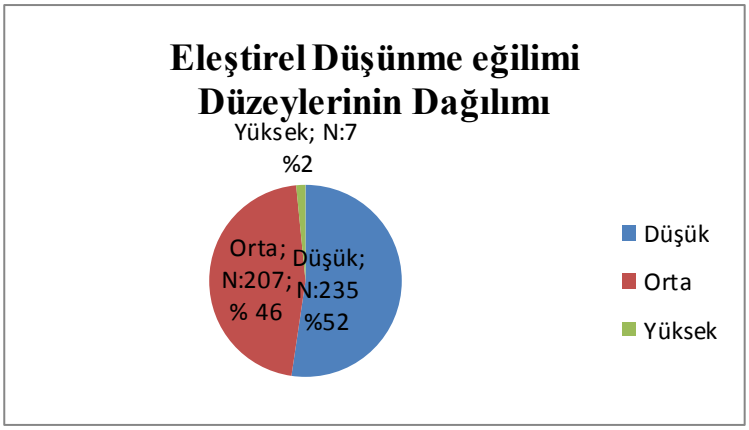
Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesinden yola çıkarak yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular bulunmaktadır. İlk olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları dağılımı incelenmiştir.

Tablo 1: Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanları dağılımı

		Frekans	Yüzde
Eleştirel Düşünme Eğilimi	Düşük	235	52,3
	Orta	207	46,1
	Yüksek	7	1,6
	Toplam	449	100,0

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarından elde edilen verilin analizine göre, öğretmen adaylarının %52,3'ünün düşük, %46,1'sının orta, %1,6'sının yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 1:Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Dağılımı



Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Okudukları Anabilim Dalı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N, SS ve x Değerleri			Var. K.	ANOVA Sonuçları				
		N	x	SS		K.T.	Sd	K.O.	F	P
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	İngilizce	125	242,71	25,59	G.		6	721,96		
	Sosyal Bilgiler	38	241,35	20,89	Arası	4441,761			1,058	,387
	Türkçe	36	239,30	26,83						

	Sınıf	34	232,40	22,35				
	Fen	163	238,66	27,85	**G. İçi**	301509,8	442	**682,149**
	Üstün	27	235,91	28,71				
	Böte	26	244,95	24,70				
	Toplam	449	239,79	26,12	**Toplam**	305841,6	448	

Öğretmen adaylarının okuduğu anabilim dallarına göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında [F (6-442)=1,058; p>,05] istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Alt ölçekler bazında yapılan karşılaştırma sonuçları da toplam puan ile yapılan karşılaştırmaya benzer şekilde istatistiksel olarak anlamlı sonuç göstermemektedir. Bu nedenle alt ölçekler ile ilgili sonuçların burada ayrıntılı olarak verilmesine gerek duyulmamıştır.

Öğretmen adaylarının aldıkları eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının, öğretmenlik mesleğini kendilerine uygun bulup bulmama durumları ile ilgili verdiği cevaplarla birlikte analizini yaptığımızda soruya "evet", "kısmen" ve "hayır" şeklinde yanıt veren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanları arasında istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Mezun Olduğu Lise Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	**N, SS ve x Değerleri**			**Var. K.**	**ANOVA Sonuçları**				
		N	**x**	**SS**		**K.T.**	**Sd**	**K.O.**	**F**	**P**
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Anadolu Öğretmen	158	239,11	25,88	**G. Arası**	277,603	2	138,801	,203	,817
	Genel (Süper-Anadolu-Fen)	259	240,43	26,51	**G. İçi**	305564,0	446	685,121		
	Teknik-Anadolu Teknik	32	238,03	24,76						
	Toplam	449	239,79	26,12	**Toplam**	305841,6	448			

Öğretmen adaylarının okuduğu mezun olduğu lise türüne göre göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında [F (2-446)=,203; p>,05] istatistiksel anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 4:Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	**Grup**	**N, SS ve x Değerleri**			**Var. K.**	**ANOVA Sonuçları**				
		N	**x**	**SS**		**K.T.**	**Sd**	**K.O.**	**F**	**p**
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Okuma Yazma Bilmiyor	51	25,51501	3,57282	**G. Arası**	6654,025	4	1663,506	2,465	,044
	İlkokul Mezunu	221	26,12608	1,75743	**G. İçi**	298971,655	443	674,880		
	Ortaokul Mezunu	56	27,49254	3,67384						

	Lise Mezunu	85	26,73112	2,89940			
	Üniversite Mezunu	35	20,76579	3,51006			
	Toplam	449	26,14816	1,23538	**Toplam**	305625,680	447

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında [F (4-443)=2,465; p<,05] seviyesinde istatistiksel anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Hangi Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Anne eğitim Durumu (i)	**Anne eğitim Durumu (j)**	**Ortalamaların Farkı (i-j)**	**SH_X**	**p**
Okuma Yazma Bilmiyor	İlkokul M.	-8,93772	4,03568	,176
	Ortaokul M.	-11,33883	5,02836	,162
	Lise M.	-13,95898*	4,60138	,021
	Üniversite M.	-11,28315	5,70221	,278
İlkokul Mezunu	Okuma Yazma B.	8,93772	4,03568	,176
	Ortaokul M.	-2,40110	3,88654	,972
	Lise M.	-5,02126	3,31565	,554
	Üniversite M	-2,34543	4,72610	,988
Ortaokul Mezunu	Okuma Yazma B.	11,33883	5,02836	,162
	İlkokul M.	2,40110	3,88654	,972
	Lise M.	-2,62015	4,47115	,977
	Üniversite M	,05568	5,59765	1,000
Lise Mezunu	Okuma Yazma B.	13,95898*	4,60138	,021
	İlkokul M.	5,02126	3,31565	,554
	Ortaokul M.	2,62015	4,47115	,977
	Üniversite M	2,67583	5,21747	,986
Üniversite Mezunu	Okuma Yazma B.	11,28315	5,70221	,278
	İlkokul M.	2,34543	4,72610	,988
	Ortaokul M.	-,05568	5,59765	1,000
	Lise M.	-2,67583	5,21747	,986

Bu farklılığın hangi eğitim durumu arasında olduğunu bulmak için Post Hoc tekniklerinden Tukey testi kullanılarak yapılan analiz sonucu, farklılığın okuma yazma bilmeyen ve lise anne eğitim durumları arasında, lise mezunu annelerin çocukları lehine olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında yapılan analizde ise istatistiksel anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > .05). Bu nedenle baba eğitim düzeyine ilişkin bulgularında ayrıntılı olarak verilmesine gerek duyulmamıştır.

Tablo 6:Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Büyüdükleri Yer Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Grup	N, SS ve x Değerleri			Var. K.	ANOVA Sonuçları				
		N	X	SS		K.T.	Sd	K.O.	F	p
Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Köy	51	25,81737	3,61516	G. Arası	11287,653	3	3762,551	5,684	,001
	Kasaba	40	23,59618	3,73088						
	Şehir	118	25,38187	2,33659	G. İçi	294553,913	445	661,919		
	Büyük Şehir	240	26,20619	1,69160						
	Toplam	449	26,12819	1,23307	Toplam	305841,566	448			

Öğretmen adaylarının büyüdüğü yere göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında [F (3-445)=5,684; p>,05] seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 7:Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Hangi Büyüme Yeri Değişkenine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Belirlemek Üzere Uygulanan Post-Hoc Tukey Testi Sonuçları

Büyüdüğü yer (i)	Büyüdüğü yer (j)	Ortalamaların Farkı (i-j)	SH_X	p
Köy	**Kasaba**	1,21940	5,43385	,996
	Şehir	-12,09044*	4,31141	,027
	Büyükşehir	-11,82926*	3,96696	,016
Kasaba	**Köy**	-1,21940	5,43385	,996
	Şehir	-13,30984*	4,70717	,025
	Büyükşehir	-13,04867*	4,39386	,017
Şehir	**Köy**	12,09044*	4,31141	,027
	Kasaba	13,30984*	4,70717	, 025
	Büyükşehir	,26117	2,89266	1,000
Büyükşehir	**Köy**	11,82926*	3,96696	,016
	Kasaba	13,04867*	4,39386	,017
	Şehir	-,26117	2,89266	1,000

Bu farklılığın hangi yerleşim yerleri arasında olduğunu bulmak için Post Hoc tekniklerinden Tukey testi kullanılarak yapılan analiz sonucu, köy ile kasabada büyüyen öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yine şehir ve büyükşehirde büyüyen öğretmen adaylarının da eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Farklılığın köy ile şehir ve büyükşehirde büyüyen öğretmen adayları arasında, şehir ve büyük şehirde büyüyenler lehine (P<0,5 düzeyinde), kasaba ile şehir ve büyükşehirde büyüyen öğretmen adayları arasında, şehir ve büyük şehirde büyüyenler lehine (P<0,5 düzeyinde) istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarından elde edilen verilerin analizine göre, öğretmen adaylarının genellikle düşük ve orta seviyede eleştirel düşünme eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Bu çalışmada ortaya çıkan bulgular ile Korkmaz (2009)'ın, ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin genel olarak orta bulunduğuna, yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip öğretmenlerin oranının yüksek olmadığına dair bulgusu benzerlik göstermektedir. Her iki çalışma da da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olmasının nedeni; ders programlarında alan derslerinin yoğun olarak bulunması ve not kaygısı taşımaları

sebebiyle sorgulamak, eleştirmek ve tartışmaktan ziyade öğretmenin söylediğini benimsemek zorunluluğunu hissetmekte ve öğretmen merkezli bir anlayışı benimsemektedirler. Bu da, daha ezberci bir tutumun yerleşmesi ve pekişmesine neden oluyor olabilir.

Öğretmen adaylarının okudukları anabilim dallarına ve mezun olduğu lise türüne göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmaması da yine ezberci bir tutumun göstergesi olabilir. Çünkü eğitimin ezberci olması demek Bloomun öğrenme taksonomisi dikkate alındığında öğrenmenin "bilgi" ve "kavrama" düzeylerinin üstüne çıkamaması ile eşdeğerdir. Öğrenmenin bu düzeylerin üzerinde gerçekleşememesinin diğer bir anlamı da analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde kullanılan soyut düşünme becerisinin gelişmemesi demektir. Birtakım soyutlamalar yapmadan bilgiyi olduğu gibi kabul eden bir bilişsel yapının eleştirel düşünceyi geliştirmesinin beklenemez. Yukarıdakine benzer bir başka yorumu, Derelioğlu (2004) yaptığı bir çalışma sonucunda, ilahiyat ve hukuk gibi sözel ağırlıklı programları okuyan programlardaki üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi puanlarının, tıp ve fen fakültesi gibi fen bilimleri ağırlıklı olan programlarda okuyanların eleştirel düşünme eğilimi puanlarından daha yüksek çıkmasına bağlı olarak yapmaktadır. Derelioğlu (2004) bu durumu sözel programlarda okuyanların soyut konular üzerinde daha fazla durmalarından ve fen ağırlıklı eğitim yapan bölümlerin ise daha somut konular üzerinde çalışmalarından kaynaklanıyor olabileceği şeklinde yorumlamaktadır. Bu çalışma da, anlamlı farklılık çıkmamış olmasına rağmen eğitim fakültesinin sözel ağırlıklı eğitim yapan programların çok küçük bir farkla da olsa fen ağırlıklı eğitim yapan programlardan daha yüksek eleştirel düşünme eğilimi puan ortalamasına sahip olması Derelioğlu'nun çalışması ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada mezun olunan lise türlerine göre ve eğitim fakültesinin farklı programlarına göre anlamlı farklılıkların olmaması durumuna bakılarak, ortaöğretim sistemi ve öğretmen yetiştirme sisteminin tamamının, eleştirel düşünmeyi geliştirecek, üst düzey soyutlamalar yapabilecek, öğrenme düzeylerine öğrencileri ulaştırma konusunda istenilen düzeyde olmadığı söylenilebilir.

Benzer bir değerlendirmenin, Ay ve Akgöl (2008)'in yaptığı bir çalışma sonucunda, sınıf düzeyi arttıkça eleştirel düşünmenin artması bulgusuna bağlı olarak, "üniversiteye gelmeden önce ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde uygulanan eğitim programların eleştirel düşünmeyi geliştirecek nitelikte olmamasından kaynaklanıyor olabilir" şeklinde yaptığı görülmektedir. Gerek ortaöğretim sisteminde gerekse eğitim fakültelerinde, eğitim ortamları ne kadar eleştirel düşünmeye uygun tasarlanırsa, öğretmen adayları da o kadar sorgulayabilen bireyler haline gelebilirler. Emir (2012), yaş büyüdükçe kişinin kendi bilişsel süreçlerini etkili kullanma, kişinin bilgi edinme ve yeni şeyler öğrenme eğiliminin artığını belirtmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının daha ayrıntılı ve sistematik biçimde izlenmesinin ve gelişimsel ve öğretimsel eksikliklerin zamanında giderilmesinin önemini göstermektedir. çünkü sağlıklı gelişen ve nitelikli eğitim alan öğretmen adaylarının, İlerleyen yıllarda öğretmen olduklarında kazanmış oldukları bilişsel ve sosyal niteliklerine bağlı olarak daha fazla sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireyler haline gelmeleri ezberci tutumlarından sıyrılmalarını ve üst düzey soyutlamalar yapabilmelerini kolaylaştıracaktır.

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın okuma yazma bilmeyen annelerin çocukları ile lise düzeyi eğitime sahip annelerin çocukları arasında, lise mezunu annelerin çocukları lehine olduğu bulunmuştur. Bu bulgu bize anne eğitiminin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki etkisini göstermektedir. Doğduktan sonra anne ile daha yakın iletişim halinde bulunan çocuğun annesini rol model alması, annesinin

olaylar karşısındaki duruşundan etkilenmesi gibi durumlar aracılığı ile anneler çocuklarının davranışlarının biçimlenmesi üzerinde önemli bir yere sahiptirler. Bu durum, Kavlak ve Şirin (2009)'un çalışmalarında bahsettiği "bağlanma kuramı" ile de ilişkili olabilir. Çalışmalarında çocuğa temel bakım verenin genellikle anne olduğu üzerinde durulmuş ve anne ile bu yakınlığın korunmasının bağlanma sistemi içindeki en temel hedef olduğundan bahsedilmiştir. Annenin bu gücü dikkate alındığında eğitim seviyesinin çocuğun eleştirel düşünme eğiliminin şekillenmesini olumlu şekilde etkileyebileceği söylenebilir. Beşoluk ve Önder (2010) ile Şen (2009), anne ve babanın eğitim durumlarının öğretmen adaylarının Eleştirel düşünme eğilimleri puan ortalamalarını istatistiksel önemde etkilemediğini bulmuştur. Çalışmalarında, üniversite mezunlarını hariç tutularak, anne ve babanın eğitim durumu birbirinden bağımsız olarak ele alındığında, eğitim düzeyi arttıkça çocukların düşük Eleştirel düşünme eğilimine sahip olma oranının azaldığından bahsetmektedirler. Öteyandan Derelioğlu (2004) çalışmasında, eleştirel düşünme ile iç denetim odağına sahip olma arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Yani eleştirel düşüncesi yüksek bireylerin iç denetim odağına sahip olma düzeyi de yüksek bulunmuştur. Aynı çalışmada annelerinin eğitim düzeylerine göre öğrencilerin denetim odağına bakılmış ve eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının, iç denetim odağına sahip olma düzeylerinin de yükselmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Derelioğlu, (2004), Beşoluk ve Önder (2010) ile Şen (2009)'in bulguları ile bu çalışmada ortaya çıkan anne eğitim durumu değişkenine dair bulgular birbirini destekler niteliktedir. Ancak bu çalışmada ortaya çıkan, öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında fark olmaması bulgusu ile uyum göstermemektedir. Bu sonuca bakılarak eleştirel düşünme eğiliminin annenin davranışlarından daha çok etkilendiği söylenilebilir. Babanın çocuk üzerinde etkilediği davranışların ne olduğu ve çocukların hangi eğilimlerinin şekillenmesine yol açtığı tespit edilebilirse baba eğitim durumu değişkeni hakkında daha fazla fikir öne sürülebilir. Eleştirel düşünme hem bir süreç hem de bir çıktıdır. Çıktı olarak, en iyi şekilde bireysel perspektiften algılanabilir. Çünkü derin ve anlamlı öğrenme, kavramları ilişkili sorgulama becerileri ve benzeri bilişsel faaliyetler kişiye özgüdür (Garrison et al., 2004).

Öğretmen adaylarının büyüdüğü yere göre eleştirel düşünme eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Farklılığın köy ile şehir ve büyükşehir, kasaba ile şehir ve büyükşehirde büyüyen öğretmen adayları arasında, şehir ve büyükşehirde büyüyenler lehine olduğu görülmektedir. Bu durum şehir ve büyükşehirde uyaran zenginliğinin daha fazla olmasından ve gündelik yaşamda bireylerin daha fazla karmaşık problem çözmek zorunda kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü insanlar şehirlerde gündelik yaşamında eleştirel düşünmeyi kullanmayı gerektiren uyaran ve durumlar ile daha fazla iç içe olmaktadırlar. Bu nedenle Şehir ve büyükşehirde yaşayan Öğretmen adayları, zengin uyaran ve karşılaştığı çok çeşitli gündelik sorunları, kendi bilişsel süzgecinden geçirip daha eleştirel bir bakış açısı ile yorumlayarak sonuca ulaşma şeklinde düşünme sürecini kullanma zorunluluğunu daha fazla hissediyor olabilirler. Bu durum da şehir ve büyükşehirde yaşayan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini etkiliyor olabilir.

Eleştirel düşünmeyi değerlendirmek bir ürün değerlendirmek gibi değil, daha zordur. Çünkü eleştirel düşünme bilişsel süreçlerle ilişkili karmaşık bir düşünme biçimidir (Garrison et al, 2004). Dolayısıyla birbiri ile ilişkili pek çok değişkenin, bireylerin eleştirel düşünme eğilimlerini direk ve dolaylı olarak etkiledikleri düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Eğitimin önemi, bireye kazandırdığı bilgi seviyesi ile değerlendirilmemelidir. Eğitim; bireyin yaşantısında bütün olarak bilgi, beceri, tutum gibi çeşitli bilişsel özelliklerde farklılık oluşturduğu ölçüde etkili olabilir. Çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular bize, bireylerin sosyal ve gündelik hayatlarının dahi eleştirel düşünme gibi eğitim sistemi içinde var olan bir düşünme becerisine etkisi olabileceğini göstermiştir. Ne kadar lise eğitim hayatı, okunulan bölüm gibi eğitimle ilgili değişkenler bu düşünme çeşidi üzerinde etkili değilmiş gibi bir bulguya varılsa ve aile bireylerinin eğitim durumları kişinin eleştirel düşünme eğilimine etkiliymiş gibi görülse dahi aslında bireyin etkileşim halinde bulunduğu ortamın kendi bilişsel gelişimine etkisi olduğu düşünülebilir. Bu gelişimi daha net tespit edebilmek için eğitim ortamlarında yapılan benzer çalışmaların daha sistemli ve belirli planlar dâhilinde yapılması önerilebilir. Öğrencilerin eleştirel düşünme gibi çeşitli becerileri eğitim ortamlarına girdikleri zaman ve eğitimlerini tamamladıkları zaman incelenebileceği gibi yıl yıl ve hatta dönem dönem bile incelenebilir. Bu durum araştırmacılara, bu tarz düşünme becerilerinin akademik olarak çeşitli derslerle ilişkili olup olamayacağı konusunda fikir verebilir.

Eğitim ortamlarının da öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk edebilecek şekilde tasarlanmasının önemi yüksektir. Bu sayede kendilerini daha rahat ifade edebileceğini düşünen öğrenci, fikirlerini ortaya atmak ve bunların doğruluğunu araştırmak için daha çok cesaretlenebilir. Hem kendini, hem arkadaşlarını değerlendirebilen bir öğrencinin ileriki yaşantısında karşılaştığı sorunlara çok yönlü bakabilmesi için bu şekilde bir öğretim ortamı ile eğitim görmesinin önemi yapılacak çalışmalar ile ortaya konulabilir.

Çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi puanlarının arzu edilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Oysa öğretmenler eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasında kritik öneme sahip bir mesleğin elemanlarıdırlar. Bu nedenle eğitim fakültesi müfredat programının ve öğretim üyelerinin eleştirel düşünceyi geliştirici nitelikte olması gerekir. Öğretmen adaylarının eğitiminde eleştirel düşünme becerini geliştirici etkinliklere daha fazla yer verilmesinde yarar vardır. Ayrıca öğretim üyelerinin de bu etkinlikler konusunda haberdar edilmesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin incelendiği çalışmamızın, literatüre yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın farklı eğitim seviyelerindeki öğrenciler ve farklı fakülte öğrencileri ile tekrarlanması ile, eleştirel düşünme eğilimlerinin bireylerin eğitim ortamları ile ilişkisinin görülmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ay, Ş. ve Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. Kuramsal Eğitimbilim, 1 (2), 65-75 Kavlak, O., Şirin, A. (2009). Maternal Bağlanma Ölçeği'nin Türk toplumuna uyarlanması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Aybek, B. (2007). "Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü", http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_322.pdf.

Aydın, A. (2013), ''Bütün Zamanların En İyisiydi, Bütün Zamanların En Kötüsüydü'', TÜRKİYE KAMU; Kamunun güçlü sesi, http://www.turkiyekamu.com/; Alıntı Tarihi: , 16 Nisan 2013 Salı 21:28.

Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 9 (2), 679-693.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (3): Ağustos, 93-108.

Derelioğlu, Y. (2004), Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Düşünce ve Denetim Odağı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Dewey, J., 1933. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Heath & Co, Boston

Emir, S.(2012). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(1).

Erdoğan, İ. (2011), Milli Eğitime Dair, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık tic. ltd. şti., İSBN; 978-605-133-094-5, 2.BASIM, ANKARA.

Garrison, D. R., Cleveland-Innes, M., & Fung, T. (2004). Student role adjustment in online communities of inquiry: Model and instrument validation.Journal of Asynchronous Learning Networks, 8(2)

Gokhale, A.A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. Journal of Technology Education, 7(1).

Gündoğdu, Hakan, (2009). "Eleştirel Düşünme ve Eleştirel Düşünme Öğretimine Dair Bazı Yanılgılar". Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7/1, s. 57-74.

Korkmaz, Ö. (2008). Eğitim fakültelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. G. Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Güz(4), 879-902, Ankara.

Korkmaz, Ö. (2009) Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 10 (1), 1-13.

Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Ankara.

Magnussen L., Ishida D, Itano J. The impact of the use of Inquiry-Based Learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. J Nurs Educ 39:360–364, 2000.

Paul, R. W., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. Journal of Developmental Education, 30(2), 34–35.

Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: definitions and distinctions. The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, 1 (1), 9-20.

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 30, 193-200

Şen, Ü. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks. 1 (2), 69-89.

Türnüklü, E. B. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye'den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 38 (2), 167-18.

INVESTIGATING PRE-SERVICE TEACHERS' CRITICAL THINKING TENDENCIES

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL DÜŞÜNME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Berfu KIZILASLAN TUNÇER
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Çanakkale
berfutuncer@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri belirlenmiş ve cinsiyet, sınıf, genel not ortalaması değişkenlerine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Bu araştırma betimsel türde bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 1990 yılında geliştirilen ve Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ile araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 412 öğretmen adayı oluşturmuş ve veriler 2010-2011 öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

ABSTRACT

The aim of this research is determning pre-service teachers'critical thinking tendencies. For this aim, pre-service teachers'critical thinking tendencies and its relationship between gender, grade level and cumulative grade avarega were determined. This research is a descriptive type relational scanning model conducted wtih the quantitative research technic. "California Critical Thinking Disposition Inventory" which developed at 1990 and adapted into Turkish by Kökdemir (2003) and personal information test which developed by the researcher were used for determining data. Sample is composed of 412 Çanakkale 18 Mart University Primary Education undergraduate students and and data was collected at 2010-2011 academic year, spring term. Datas analyzed with SPSS 15.0 and findings interpreted suggestions based on the findings were presented.

1.GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumunda bireyin sahip olması gereken nitelikler değişime uğramış, bilgi sahibi olmaktan çok bilgiye ulaşıp, sorgulayabilen, mevcut bilgiler ışığında yeni bilgiler üretebilen bireyler öne çıkmaya başlamıştır. Bu nedenle; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi becerilere sahip olmak önem kazanmaktadır. Bu becerileri öğrencilere kazandıracak olanlar öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi önemlidir.

Eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan "critical" kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiştir. Latince'ye "criticus" olarak geçmiş, bu yolla diğer dillere yayılmıştır. Eleştirel düşünme kavramını Sokrates'e kadar dayandırmak mümkündür. Önceleri,

eleştirel düşünme kavramı, felsefe aracılığı ile davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme olarak anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınmış, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır (Kaya 1997).

Eleştirel düşünme aslında bir sorgulama; algılanan bilim ve bilgiye meydan okuyan bir yaklaşımdır. Kişinin düşünceleri ve bilgileri objektif bir duruşla incelemesini, sonrasında da kendi kişisel felfesi, tutum ve değerleri ışığında sorgulamasını içerir (Judge ve diğerleri, 2009). Eleştirel düşünme en geniş manada, bireyin bir bilginin ya da iddianın doğruluğunu, gerçekliğini ve güvenirliğini kanıtlama, bir konu hakkında karar vermede çeşitli kriterlerden yararlanma, okuduğu ya da duyduğu bir şeye ilişkin kanıt elde etmeye çalışma, başkalarının iddia ve düşüncelerini kabul etmeden önce, onlardan bunu çeşitli dayanaklara göre kanıtlamalarını isteme, açıklık, dürüstlük, tutarlılık, doğruluk gibi zihinsel ya da öncül becerilerdir (Özdemir, 2005).

Eleştirel düşünme kişinin kendi düşünmesi hakkında aşağıdaki şekilde düşünmesidir:

- Düşüncenin güçlülüğünü ve zayıflığını anlamak
- Gelişmiş bir şekilde düşünceyi tekrar sunmak.

Bunu yapabilmek için sahip olunması gereken beceriler ise;

- Görüşlerini sorgulamak için istekli olmak
- Başkalarının görüş ve düşüncelerine karşı açık fikirli olmak
- Kendi hükümlerini (olumlu ya da oluımsuz) verebilmek
- Kanıt ya da literatüre ilişkin imaları keşfedebilmek
- Kanıt sunabilecek özgüvene sahip olmak
- Birinin önyargılarına ve peşin hükümlerine karşı dürüst olmak
- Alternatifleri ve opsiyonları değerlendirebilmek için esnek olmak
- Dürüst yaklaşım değişimin şart olduğunu gösterdiğinde görüşleri tekrar gözden geçirmeye ve revize etmeye istekli olmaktır (Judge ve diğerleri, 2009).

Sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri incelendiğinde; uygulamalarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini benimseyebilmenin bir yeterlik olarak belirlendiği görülmektedir. Bu yeterliğin performans göstergelerinde ise,

- Öğrencilerin özgün ifadelerini dikkate alır,
- Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla programda yer alan etkinlikleri yapar.
- Öğrencilerin özgün ürünler üretmelerine olanak sağlar.
- Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bireysel veya grup etkinliklerini çeşitlendirir.
- Öğrencilerin ve kendisinin özgün ürünlerinin öğrenme ortamlarında kullanılması sağlar.

- Öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine ilişkin kazanımlarını çeşitli ortam ve olaylarda kullanmalarını alışkanlık haline getirmeleri amacıyla, veli ve meslektaşları ile işbirliği halinde okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler (MEB, 2008).

Eleştirel düşünme ve diğer düşünme becerilerini öğrencilere kazandıracak olanlar öğretmenler olduğundan, öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu bakımdan, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini irdelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri demografik özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, öğretim düzeyi) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel türde bir araştırma olup, ilişkisel tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2004: 77–81).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2010 – 2011 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde "basit tesadüfî örnekleme" yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme yönteminde, evrendeki her birimin örnekleme seçiminde eşit ve bağımsız olma olasılığı göz önüne alınarak yansız olarak seçim yapılır (Balcı, 2007). Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale 18 Mart Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2010 – 2011 öğretim yılı bahar yarıyılında öğrenim gören 302 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler

		N	%
Cinsiyet	Kız	314	76,2
	Erkek	98	23,8
	Toplam	412	100
Sınıf	1	99	24
	2	96	23,3
	3	141	34,2

	4	76	18,4
	Toplam	412	100
GNO	0- 2.49	55	13,3
	2.50-2.99	197	47,8
	3.00-4.00	157	38,1
	Kayıp Veri	3	0,7
	Toplam	412	100

3.BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ne düzeydedir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri

Boyut	N	Min	Max	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
Analitiklik	412	28	58	43,79 (yüksek)	4,95
Açık fikirlilik	412	30	63	46,42 (orta)	5,52
Meraklılık	412	25	53	39,03 (yüksek)	4,44
Kendine Güven	412	14	40	29,36 (orta)	3,96
Doğruyu Arama	412	13	39	29,51 (orta)	4,10
Sistematiklik	412	12	33	24,81 (orta)	3,34
Toplam	412	156	271	212,95 (orta)	19,29

Veri toplama aracının puanlaması hususunda yukarıda ifade edildiği üzere beklenen değerlere göre bir ölçüt gelistirme yoluna gidilmistir. Bu doğrultuda EDEÖ 6 dereceli ve 51 sorudan olustuğuna göre tüm test için maksimum puan 6*51 = 306; minimum puan 1*51=51'dir. Beklenen ortalama 1, 2, 3, 4, 5, 6 değerlerinin ortancası olan 3,5*51 = 178,5 olur. Burada ölçekten alınabilecek maksimum ve minimum değerlerin farkı alınır ilk etapta. (306 - 51 = 255). Bulunan bu değer üç esit parçaya bölünmüstür. (255/3= 85). Üç esit parçaya bölünmesinin nedeni ise elestirel düsünme eğilimi düzeyini üç kategori açısından değerlendirme isteğidir (alt, orta, yüksek düzey). Böylece puan aralıkları; 51-135 (alt); 136-220 (orta) ve 221-306 (yüksek) seklinde ortaya çıkmıstır. Bu durum alt boyutlar için de geçerlidir (Kızıltaş, 2011).

Tablo 2 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimi toplam puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında, sınıf öğretmeni adaylarının analitiklik ve meraklılık alt boyutlarında yüksek; açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik alt boyutlarında ise orta düzeyde puana sahip oldukları görülmektedir.

Alper (2010) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin doğruyu arama alt boyutunda yüksek, diğer alt boyutlarda orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Şenturan ve Alpar (2008) ise üniversite öğrenilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği'nden almış oldukları puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla Kurtosis ve Skewness değerleri incelenmiştir. Tüm alt boyutlara ve toplam puana ilişkin Kurtosis ve Skewness değerlerinin -1 ile +1 aralığında değer aldığı belirlendiğinden parametrik testler ile analiz yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri demografik özelliklerine (cinsiyet, sınıf düzeyi, genel not ortalaması, öğretim düzeyi) göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

a. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine göre eleştirel düşünme eğilimleri

Tablo 3'de sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimleri gösterilmektedir.

Tablo 3. Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyete göre eleştirel düşünme eğilimleri

Boyut	**Cinsiyet**	**N**	**X**	**S**	**Sd**	**t**	p
Analitiklik	Kadın	314	44,01	4,77	410	1,675	,095
	Erkek	98	43,06	5,42			
Açık fikirlilik	Kadın	314	46,07	5,42	410	-2,316	,021*
	Erkek	98	47,55	5,69			
Meraklılık	Kadın	314	38,94	4,43	410	-0,785	,433
	Erkek	98	39,34	4,51			
Kendine Güven	Kadın	314	29,32	3,99	410	-0,359	,720
	Erkek	98	29,48	3,88			
Doğruyu Arama	Kadın	314	29,60	3,96	410	0,751	,453
	Erkek	98	29,24	4,54			
Sistematiklik	Kadın	314	24,81	3,30	410	-0,37	,970
	Erkek	98	24,82	3,49			
Toplam	Kadın	314	212,78	19,03	410	-0,331	,741
	Erkek	98	213,52	20,18			

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik alt boyutunda cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, erkek sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri açık fikirlilik alt boyutuna ilişkin puanları, kadın sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksektir. Ekinci (2009) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Çetinkaya (2011) ise kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha

yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını belirlemiştir. Farklı bulgulara ulaşılmasının sebebi, cinsiyetin eleştirel düşünme üzerine etkisinin derinlemesine inceleneceği araştırmalar ile belirlenebilir.

b. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimleri

Tablo 4'de sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre eleştirel düşünme eğilimleri gösterilmektedir.

Tablo 4. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre göre eleştirel düşünme eğilimleri

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Analitiklik	Gruplararası	144,368	3	48,123	1,977	0,117
	Gruplariçi	9933,680	408	24,347		
	Toplam	10078,049	411			
Açık fikirlilik	Gruplararası	255,037	3	85,012	2,826	0,038*
	Gruplariçi	12271,922	408	30,078		
	Toplam	12526,959	411			
Meraklılık	Gruplararası	144,087	3	48,029	2,453	0,063
	Gruplariçi	7987,292	408	19,577		
	Toplam	8131,379	411			
Kendine Güven	Gruplararası	61,707	3	20,569	1,309	0,271
	Gruplariçi	6411,681	408	15,715		
	Toplam	6473,388	411			
Doğruyu Arama	Gruplararası	73,879	3	24,626	1,464	0,224
	Gruplariçi	6865,002	408	16,826		
	Toplam	6938,881	411			
Sistematiklik	Gruplararası	21,203	3	7,068	0,630	0,596
	Gruplariçi	4576,777	408	11,218		
	Toplam	4597,981	411			
Toplam	Gruplararası	663,979	3	221,326	0,593	0,620
	Gruplariçi	152315,23	408	373,322		
	Toplam	152979,21	411			

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik alt boyutunda sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir Açık fikirlilik boyutunda ortaya çıkan anlamlı faklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, 3.sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutundaki puanlarının 2.sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ekinci (2009) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşırken, Çetinkaya (2011) birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının dördüncü sınıfta öğrenim görenlere göre daha yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını belirlemiştir. Bu durum, sınıf değişkeninin çeşitli özellikler içermesinden ileri geliyor olabilir. Sınıf değişkeni, çevre şartlarını da değiştiren, farklı boyutları olan bir duruma işaret etmektedir. Dolayısıyla, çeşitli araştırmalarda eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiye ait farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu durumun nedeninin belirlenmesi amacıyla, sınıf değişkeni ile eleştirel düşünme eğilimi arasındaki ilişkiyi derinlemesine inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

c. Sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre eleştirel düşünme eğilimleri

Tablo 5'de sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre eleştirel düşünme eğilimleri gösterilmektedir.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının genel not ortalamalarına göre göre eleştirel düşünme eğilimleri

Boyut	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Analitiklik	Gruplararası	295,099	2	147,550	6,142	0,002*
	Gruplariçi	9753,395	406	24,023		
	Toplam	10048,494	408			
Açık fikirlilik	Gruplararası	87,167	2	43,584	1,423	0,242
	Gruplariçi	12430,955	406	30,618		
	Toplam	12518,122	408			
Meraklılık	Gruplararası	15,692	2	7,846	0,394	0,675
	Gruplariçi	8090,601	406	19,928		
	Toplam	8106,293	408			
Kendine Güven	Gruplararası	24,762	2	12,381	0,780	0,459
	Gruplariçi	6443,957	406	15,872		
	Toplam	6468,719	408			
Doğruyu Arama	Gruplararası	120,996	2	60,498	3,614	0,028*
	Gruplariçi	6796,931	406	16,741		
	Toplam	6917,927	408			
Sistematiklik	Gruplararası	16,863	2	8,432	0,755	0,471
	Gruplariçi	4535,748	406	11,172		
	Toplam	4552,611	408			
Toplam	Gruplararası	1778,072	2	894,036	2,404	0,092
	Gruplariçi	151020,51	406	371,972		
	Toplam		408			

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik ve doğruyu arama alt boyutunda genel not ortalamasına göre farklılaştığı görülmektedir Analitiklik boyutunda varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, ortaya çıkan anlamlı faklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tamhane testi yapılmıştır. Tamhane testinin sonuçlarına göre, genel not ortalaması 3.00-4.00 arasında olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin analitiklik boyutundaki puanlarının, genel not ortalaması 0-2.49 ve 2.50-2.99 arasında olan sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Doğruyu arama boyutunda varyanslar homojen olduğunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, genel not ortalaması 3.00-4.00 arasında olan sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin doğruyu arama boyutundaki puanlarının, genel not ortalaması 2.50-2.99 arasında olan sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Seferoğlu ve Akbıyık (2006) eleştirel düşünme eğilimi yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu belirlemiştir. Gürleyük (2008) ise eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulunmadığını belirlemişlerdir. Bu aşamada, akademik başarıyı belirleyen derslerdeki ölçme sistemlerinin eleştirel düşünmeyi içerip içermediği belirleyici olmaktadır. Eğer, ölçme yöntemlerinde eleştirel

düşünmeyi, sorgulamayı gerektiren sorular yerine ezber gerektiren sorular yer alıyorsa, eleştirel düşünme eğilimi ile akademik başarı ilişkisi düşük olmaktadır.

SONUÇLAR

1. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeydedir.
2. Alt boyutlar açısından bakıldığında analitiklik ve meraklılık boyutlarında yüksek, açık fikirlilik, kendine güven, doğruyu arama ve sistematiklik boyutlarında orta düzeydedir.
3. Erkek sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda, kadın sınıf öğretmeni adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanında cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır.
4. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik boyutunda sınıf değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.
5. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin diğer boyutlarında ve eleştirel düşünme eğilimi toplam puanında sınıf değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır
6. Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin açık fikirlilik ve doğruyu arama boyutlarında genel not ortalaması değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

ÖNERİLER

- Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri orta düzeyden yüksek düzeye çıkarmak amacıyla çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu amaca yönelirk, çalıştaylar, seminerler düzenlenmelidir.
- Derslerdeki etkinlikler ve ölçme türleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerini yükseltecek şekilde düzenlenmelidir.
- Eleştirel düşünmenin uygulamalı olarak işlendiği seçmeli dersler programa konulabilir.
- Üniversite sürecinde yapılan tüm eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmen adaylarının eleştirel bakış açısı ile değerlendirme yapmalarına olanak sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin neden orta düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla nitel araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Alper, A. (2010) Öğretmen Adaylarının Eleştirel düşünme Eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 158, 14-27.

Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Çetinkaya, Z. (2011) Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünmeye İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 12, Sayı 3, Sayfa 93-10

Ekinci; Ö. (2009) Öğretmen Adaylarının Empatik Ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Judge, Brenda, McCreery, Elaine, Jones, Patrick (2009) Critical Thinking Skills for Education Students. Edition: 1. ed. Exeter [England] : Learning Matters. 2009. eBook.

http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/alanyeterlikler/s%C4%B1n%C4%B1f%20%C3%B6%C4%9Fretmeni%20%C3%B6zel%20alan%20yeterlikleri.pdf

Gürleyük, G. C. (2008) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çeşitli Değişkenler Açısından Eleştirel Düşünme Eğilimleri, Problem Çözme Becerileri ve Akademik Başarı Düzeylerinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kaya, H. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi.

Kızıltaş, Y. (2011)Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ve Sınıf Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Van İli Örneği) Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler

Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, (3), 297-316

Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *HacettepeÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30, 193-200.

Şenturan, L. ve Alpar, Ş.E. (2008) Hemşirelik Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme. *C. U Hemsirelik Yuksekokulu Dergisi*, 12(1).

BÖLÜM 12

EĞİTİMDE REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK
COUNSELING PSYCHOLOGY

ERGENLERİN CİNSİYET, SOSYO-EKONOMİK VE ÖĞRENİM KADEMESİ DÜZEYLERİNE GÖRE BİLİŞSEL ESNEKLİK VE UYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

* Bu yüksek lisans tezi Çukurova Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığınca (EF2011YL1) desteklenmiştir.

Uzm. Psk. Dan. Sinan ÖZ[a], Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN[b]

[a]*Tarsus Amerikan Koleji, MERSİN.*

sinanoz043@hotmail.com

[b]*Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, PDR Anabilim Dalı, ADANA.*

mbilgin@cu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin, cinsiyet, SED ve öğrenim kademesine göre uyum ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bilişsel esneklik, bireyin seçeneklerinin farkında olması, yeni durumlara uyum sağlaması ve bu durumlara ilişkin olarak kendisini yetkin hissetmesidir. Bu araştırma Adana ili merkez ilçeleri ve Çukurova Üniversitesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan ergenler arasında 630 kız ve 402 erkek olmak üzere toplam 1032 kişi bulunmaktadır. Araştırmada Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Hacettepe Kişilik Envanteri, kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, bilişsel esneklik; cinsiyet, SED ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Ancak genel, sosyal ve kişisel uyum düzeyleri arttıkça bilişsel esnekliğin pozitif yönde etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Esneklik, uyum, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, öğrenim kademesi.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship between the levels of adaptation and cognitive flexibility of students in junior high, secondary and higher education levels based on their sex, socio-economic status, and academic levels. Cognitive flexibility is an individual's awareness of alternatives, his/her adaptation to new circumstances as well as having self competence in relation to the these new situations. This research was performed in central districts of province of Adana. Totally 1032 teenage students (630 girls and 402 boys), participated in this research. Hacettepe Personality Inventory and Cognitive Flexibility Scale were used. Lastly, the data collected by the research indicates that cognitive flexibility doesn't show differenciation accroding to sex, socio-economic status, and academic level. However, it was also found that cognitive flexibility is effected positively with the increase in individuals' general, social, and individual adoptation levels.

Keyword: Cognitive flexibility, adaptation, sex, socio-economic status, academic level

1. GİRİŞ

Bilişsel yaklaşımın üzerine temellendirildiği modele göre, insanların duygu ve davranışları, olayları nasıl yorumladıklarından etkilenmektedir. İnsanların neler hissettiğini belirleyen şey, olayın kendisi değil, o olaya ilişkin olarak kişinin kendi zihninde verdiği anlamdır (Beck, 1964; Ellis, 1962; akt, Beck, 2001). Kişi algıladığı olayları anlamlandırırken oluşturduğu şemalardan faydalanmaktadır.

Beck'e göre (2005) duygusal sorunlar, insanların olay ve olguları algılamada, anlamlandırmada ve değerlendirmede yaptıkları çarpıtmalardan kaynaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kişinin yaşadığı problemlerin büyük bir çoğunluğunu, sahip olduğu yanlış kanı ve zanlarla gerçeği çarpıtması sonucu bizzat kendisinin oluşturduğunu savunmaktadır. İnsan, üç temel yapıya sahiptir ve Beck, bunu "Bilişsel Üçlü" olarak adlandırmaktadır. Bilişsel üçlü, bireyin, kendisini, geleceğini ve yaşantısını olumsuz yorumlamasıdır. Deneyimlerin yetersizliği, bireyi yanlış varsayımlar yapma gibi etkisiz düşünme yollarına sevk edebilmektedir. Stres durumları bireyin olayları yanlış değerlendirmelerinde tetikleyici rolü üstlenmektedir (Sharf, 2004).

Bireyin belirli bir olayla ilgili diğerlerinden farklı düşüncelerinin bulunması doğal görülmektedir. Çünkü birey içinde bulunduğu bir durumda farklı davranışları seçip uygulayabilme hakkına sahiptir. Birey davranışlarını yapmaya karar vermeden önce, seçeneklerinin farkında olmalıdır. Belirli bir durumla ilgili seçeneklerinin farkında olan birey en doğru davranışı gören bireye oranla daha fazla düşünüyor demektir. Böylece, birey aynı anda birden çok çözüm yolu üretmektedir. Önemli olan en doğru seçeneği görmek değil, seçim yapmadan önce seçenekleri görebilmektir (Beck, 1967).

Bilişsel esneklik bireyin yeni karşılaştığı durumlarda davranışta bulunmadan önce farklı davranışlarda da bulunabileceğinin farkında olması şeklinde tanımlanmaktadır. Bilişsel esneklik, bireyin; a) alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, b) yeni durumlara uyum sağlamada esnek olabilmesi, c) esnek olabildiği durumlarda kendisini yetkin (self-efficacy) hissetmesi olarak ele alınmaktadır (Martin ve Anderson, 1998; Martin, Anderson ve Thweatt, 1998; Martin ve Rubin, 1995).

Esnek bir bilişse sahip olmak diğerlerinin bakış açılarını anlamayı kolaylaştırabilmektedir. Gardner (1993) ve Goleman (1996) diğer bireylerin duygularını anlamanın, problem çözme becerisini arttırdığını ve uyumu kolaylaştırdığını ileri sürmektedirler. Esnek bir bakış açısına sahip olmak tutumların bilişsel boyutuyla ilgilidir. Eğer bilişler çok uçtaysa yeni durumlarla karşılaşıldığında alternatiflerin farkında olmak zor olabilir. Martin ve Rubin (1995) bilişsel esnekliğin insanların yeni bir durumla karşılaştığında farklı seçeneklerin farkında olmasını sağladığını vurgulamaktadır. Bu durum bilişsel esnek bireylerin, diğerlerinin duygularını anlamada daha başarılı olacaklarını dolayısıyla da uyum düzeylerinin artacağını göstermektedir. Bazı yazarlarda bilişsel esnekliğin uyumu kolaylaştırdığını ifade etmektedirler (Dreisbach ve Goschke, 2004; Martin ve ark., 1998; Martin ve ark., 2003).

İnsanın kendisinden, başkalarından veya çevresindeki talepler karşısında verdiği reaksiyona uyum denmektedir (Napoli ve ark. 1996). Bireyin kendisiyle ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi ve kurduğu ilişkileri sürdürebilmesi şeklinde tanımlanan uyum, insanın doğumuyla birlikte başlamakta ve yaşamın sonuna kadar gelişim göstermektedir (Başaran,1992; Bostan 1993).

Bilgin'e (2009a) göre bir insanın, düşünceleri, arzuları ve gereksinimleri birbirinden farklı insanlarla birlikte olabilmesi için, düşüncelerinde o insanların farklılıklarını kabul edebilecek esneklikte olması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esnekliğin sosyal ilişkiler yoluyla sınandığı söylenebilir. Ayrıca kişilerarası ilişkiler kurarak kazanılan bilişsel esneklik, arkadaş ilişkileri zayıf olunca yeteri kadar kazanılamamaktadır

Altunkol'a (2011) göre bilişsel olarak esnek birey, aşina olmadıkları durumlarla yüz yüze geldiğinde yeni yollar izlemeye kararlı olmakla beraber, durumun getirdiği koşullara uyum sağlayabilirler. Uyum

sağlayabilen kişi daha düşük düzeyde stres yaşayacaktır. Uyum problemi gösteren bireylerin duygularını yönetmede zorluk çektikleri görülmektedir. Diril (2011) bilişsel olarak esnek olmayan bireylerin, tetikleyiciler karşısında öfkesini uygun bir şekilde ifade edemediklerini çünkü bilişsel esnek olamadıklarını, yani alternatifleri görüp öfke düzeyini düşüremediklerini ve öfkelerini dışa vurabileceklerini ve saldırganca davranabileceklerini ifade etmektedir. Öfke yaşanan bir durum karşısında öfkeyi dışa vurma davranışı, bilişsel esneklik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir. Otar'a (2008) göre ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık tepkileri arttıkça sosyal uyum düzeyleri düşmektedir. Ayrıca, Perman (2007) kız öğrencilerin kişisel, sosyal ve genel uyum düzeylerinin, erkek öğrencilerin uyum düzeylerinden daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. Windle'a (1986) göre ise bilişsel esneklik cinsiyet rollerinden etkilenmemektedir.

Bu araştırmada farklı yaşlardaki ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademelerine göre uyum ve bilişsel esneklik puanlarının arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Adana ili dört merkez ilçesindeki (Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam) ilköğretim ve ortaöğretim okullarından ve Çukurova üniversitesi fakültelerinden "tabakalı örneklem" (Baykul, 1997) yöntemine uygun olarak seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Ardından grupların evrendeki oranlarına göre seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem yöntemi belirlenmiştir. Araştırmaya 630 kız (%61), 402 erkek (%39) olmak üzere, toplam 1032 kişi katılmıştır. Katılımcılardan 434 tanesi (%42.1) ilköğretim, 484 tanesi (%46.9) ortaöğretim ve 114 tanesi (%11) yüksek öğretim birinci sınıf öğrencisidir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak ölçekler ilk ve ortaöğretim öğrencilerine iki, üniversite öğrencilerine tek bir form halinde verilmiş ve ölçekler hakkında gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama sürecinde eksik ve özensiz doldurulan formlar belirlenip, uygulama sonrası belirlenen formlar araştırmadan çıkarılmıştır. Ölçekleri yanıtlama süresi yaklaşık olarak 40-60 dakika sürmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırma, farklı yaş gruplarındaki ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik ve uyum düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşma olup olmadığını incelemeye yönelik karşılaştırmalı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Bu yüzden öncelikle araştırmaya katılan katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili özelliklerinin belirlenmesi amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise bilişsel esneklik puanlarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve öğrenim düzeylerine göre uyum düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını anlamak için İki Faktörlü Varyans (Anova) analizi yapılmıştır.

2.4. Ölçme Araçları

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ): Araştırmada kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri sıfat çiftlerinden oluşmaktadır

(Örneğin, " Yaparım, Yapamam, "Başarılıyım, Başarısızım") gibi. Yanıtlayıcı hangi sıfata kendisini daha yakın hissediyorsa, o sıfata yakın seçeneklerden birini işaretlemektedir. Ölçekten elde edilen puanlar 21-105 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanlar artması, bireyin bilişsel esnekliğe daha çok yaklaştığını göstermektedir.

Bilişsel esneklik ölçeği semantik farklılıklar ölçeklerinin yapısına uygun olarak üç faktörlü bir yapıya uygun olarak hazırlanmıştır. On dokuz maddelik BEÖ'deki üç faktör, toplam varyansın %51.33' nü açıklamaktadır. Ölçeğin diğer geçerlik çalışmasında ise, ölçüt geçerliği Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği kullanılarak yapılmış ve iki ölçek arasındaki korelasyon .-44 olarak saptanmıştır.

Ölçek üzerinde yapılan güvenirlik çalışmalarında, ölçeğin bütünü için bulunan cronbach katsayısının .92, ölçeğin maddelerinin madde-toplam korelasyonlarının ise .49 ile .63 arasında olduğu bulunmuştur. Testin tekrarı yöntemi kullanılarak bulunan korelasyon katsayısının .77, testi yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenirlik katsayısının ise .87 olduğu saptanmıştır. Otomatik Düşünceler Ölçeği puanları ile Bilişsel Esneklik Ölçeği puanları arasında r=.-63, ($p<.01$) düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Diril, 2011).

Hacettepe Kişilik Envanteri (HKE): Bireylerin kişilik özelliklerini, kişisel ve sosyal uyum düzeylerini ölçmek, klinik ve normal vakaları teşhis etmek ve ruh sağlığı taramaları yapmak için 1976 yılında Özgüven tarafından geliştirilmiştir. Kişisel uyum ve sosyal uyum olmak üzere iki temel bölümden oluşmaktadır (Özgüven, 1992).

Hacettepe Kişilik Envanteri ile ilgili yapılan güvenirlik çalışmalarında, alt ölçeklere ilişkin güvenirlik katsayıları "Standart Normlar" alt ölçeğinde 0.58 ve "Genel Uyum" puanında 0.92 olmak üzere ortalama güvenirlik 0.82 olarak bulunmuştur. Envanterin tekrarı yöntemiyle elde edilen alt ölçek güvenirlikleri kişisel uyum alt ölçekleri için ortalama .85 sosyal uyum alt ölçekleri için ortalama .80'dir (Özgüven, 1992). Hacettepe Kişilik Envanterinin geçerlik çalışmaları çeşitli yöntemler kullanılarak yapılmıştır. HKE'nin Benlik Tasarımı Envanteri ile yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında HKE'nin genel uyum puanları ile benlik tasarımı puanları arasında .77; kişisel uyum puanları ile benlik tasarımı puanları arasında .75 ve sosyal uyum puanları ile benlik tasarımı puanları arasında .69 düzeyinde korelasyon elde edilmiştir (Özgüven, 1992b). Hacettepe Kişilik Envanteri'ne yakın bir araç olan MMPI ile yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında HKE'nin kişisel uyum, sosyal uyum ve genel uyum puanları ile MMPI'ın Şizofreni, Psikasteni, Paranoya, Hipokondri, Psikotik Sapma, Depresyon ve Sosyal İçe Dönüklük puanları arasında .50 ile .80 arasında değişen negatif korelasyonlar bulunmuştur (Özgüven, 1992).

3. BULGULAR

Araştırma değişkenlerin çokluğu nedeniyle üç örüntü haline getirilmiştir. Cinsiyet, SED ve öğrenim düzeylerine göre uyum düzeylerinin öncelikle betimsel istatistikleri ardından da varyans sonuçları incelenmiştir. Cinsiyet, SED ve öğrenim kademesi değişkenleri açısından bilişsel esneklik puanları ile uyum düzeylerinin varyans analizleri incelendiğinde ise;

Tablo 1. Cinsiyet Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel Uyum	Cinsiyet	8.61	1	8.61	.07	.79
	Genel Uyum	13970.95	2	6985.48	55.47	.00
	CxGU	561.98	2	280.99	2.23	.11
	Hata	129214.17	1026	125.94		
	Toplam	145619.01	1031			
Sosyal Uyum	Cinsiyet	.50	1	.50	.00	.95
	Sosyal Uyum	11242.48	2	5621.24	43.34	.00
	CxSU	3.38	2	1.69	.01	.99
	Hata	133083.50	1026	129.71		
	Toplam	145619.01	1031			
Kişisel Uyum	Cinsiyet	535.65	1	535.65	4.21	.04
	Kişisel Uyum	13567.71	2	6783.85	53.37	.00
	CxKU	74.32	2	37.16	.29	.74
	Hata	130419.96	1026	127.12		
	Toplam	145619.01	1031			

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.79, p>.05), ancak genel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Cinsiyet ve genel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.11, p>.05). Genel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre genel uyum düzeyi yüksek olanların (X=84.99), genel uyum düzeyi orta (X=79.55) ve düşük (X=71.11) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda uyum düzeyleri düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.95, p>.05), ancak sosyal uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Cinsiyet ve sosyal uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.99, p>.05). Sosyal uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre sosyal uyum düzeyi yüksek olanların (X=85.18), sosyal uyum düzeyi orta (X=78.73) ve düşük (X=72.56) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda uyum düzeyleri düşük olanlardan daha yüksek bilişsel daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde hem cinsiyetin ana etkisine göre anlamlı bir fark olduğu (F=.04, p<.05) hem de kişisel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Cinsiyet ve kişisel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.74, p>.05). Kişisel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre kişisel uyum düzeyi yüksek (X=85.04) olanların kişisel uyum düzeyi orta (X=80.66) ve düşük (X=73.44) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda uyum düzeyleri düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sosyo-Ekonomik Düzey Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel Uyum	SED	260.63	2	130.32	1.03	.36
	Genel Uyum	4553.99	2	2276.99	18.02	.00
	SEDxGU	359.54	4	89.89	.71	.58
	Hata	126879.76	1004	126.37		
	Toplam	143296.67	1012			
Sosyal Uyum	SED	272.69	2	136.35	1.05	.35
	Sosyal Uyum	3325.90	2	1662.95	12.80	.00
	SEDxSU	154.35	4	38.59	.30	.88
	Hata	130488.64	1004	129.97		
	Toplam	143296.67	1012			
Kişisel Uyum	SED	369.47	2	184.73	1.45	.24
	Kişisel Uyum	4457.24	2	2228.62	17.51	.00
	SEDxKU	572.33	4	143.08	1.12	.34
	Hata	127782.01	1004	127.27		
	Toplam	143296.67	1012			

Tablo 2'Ye bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.36, p>.05), ancak genel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey ve genel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.58, p>.05). Genel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre genel uyum düzeyi yüksek olanların (X=84.98, genel uyum düzeyi orta (X=79.51) ve düşük (X=70.91) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.56, p>.05), ancak sosyal uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey ve sosyal uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.88, p>.05). Sosyal uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre sosyal uyum düzeyi yüksek olanların (X=85.09, sosyal uyum düzeyi orta (X=78.70) ve düşük (X=72.31) olanlardan, ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde sosyo-ekonomik düzeyin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.24, p>.05), ancak kişisel uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzey ve kişisel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.34, p>.05). Kişisel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre kişisel uyum düzeyi yüksek olanların

(X=84.95), kişisel uyum düzeyi orta (X=80.67) ve düşük (X=73.30), ayrıca uyum düzeyi orta olanlarda düşük olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğrenim Kademesi Açısından Genel, Sosyal ve Kişisel Uyum Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Genel Uyum	Öğrenim Kademsi	7.38	2	3.87	.03	.97
	Genel Uyum	11416.13	2	5708.07	45.43	.00
	ÖKxGU	838.79	4	209.70	1.67	.16
	Hata	128526.65	1023	12.64		
	Toplam	145619.01	1031			
Sosyal Uyum	Öğrenim Kademsi	393.23	2	196.62	1.52	.22
	Sosyal Uyum	9578.42	2	4789.21	37.12	.00
	ÖKxSU	589.42	4	147.35	1.14	.34
	Hata	131976.85	1023	129.01		
	Öğrenim Kademsi	393.23	2	196.62	1.52	.22
Kişisel Uyum	Öğrenim Kademsi	246.56	2	12.28	.97	.38
	Kişisel Uyum	1253.29	2	6266.15	49.39	.00
	ÖKxKU	517.68	4	129.42	1.02	.40
	Hata	129797.98	1023	126.88		
	Toplam	145619.01	1031			

Tablo 3'e bakıldığında katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.97, p>.05), ancak genel uyum açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Öğrenim kademesi ve genel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.16, p>.05). Genel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre genel uyum düzeyi olanların (X=84.99), genel uyum düzeyi orta (X=79.55) ve düşük (X=71.12) olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.22, p>.05), ancak sosyal uyum açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Öğrenim kademesi ve sosyal uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.34, p>.05). Sosyal uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre sosyal uyum düzeyi yüksek olanların (X=85.18), sosyal uyum düzeyi orta (X=78.73) ve düşük (X=72.56) düzeyde olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

Ayrıca katılımcıların bilişsel esneklik puanları üzerinde öğrenim kademesinin ana etkisine göre anlamlı bir fark olmadığı (F=.38, p>.05), ancak kişisel uyum açısından anlamlı bir farklılık olduğu (F=.00, p<.05) görülmektedir. Öğrenim kademesi ve kişisel uyum etkileşiminin ortak etkisinde ise etkileşimin anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F=.40, p>.05). Kişisel uyuma göre oluşan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tukey Testi sonucuna göre kişisel uyum düzeyi yüksek olanların (X=85.04), kişisel uyum düzeyi orta (X=80.66) ve düşük (X=73.44) olanlardan daha yüksek bilişsel esneklik ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde bilişsel esneklik ile genel, sosyal ve kişisel uyum, arasındaki ilişkilere dair bulgular tartışılmıştır.

Cinsiyet açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre ergenlerin bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Cinsiyetle bilişsel esnekliğin ilişkisinin incelendiği araştırmalarda da, herhangi bir anlamlı fark bulunamamıştır. (Martin ve Rubin, 1995). Windle'ın (1986) yaptığı araştırmada bilişsel esneklik açısından kız ve erkekler arasında bir fark olmadığı görülmüştür. Bilgin'in (2009) yaptığı araştırmada bu sonucu destekler niteliktedir.

Ayrıca Diril'in (2011) yaptığı araştırmada da bilişsel esneklik ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar bilişsel esnekliğin, bireylerin çocukluk döneminden itibaren cinsiyet açısından farklı şekilde oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ergenin çocukluk yaşantılarından itibaren oluşturduğu düşüncelerin kız ya da erkek olması farkına bakılmaksızın, yaşantılardan, anne baba tutumlarından, kişilerarası ilişkilerden etkilenmektedir. Bu nedenle bilişsel esneklik kızlarda ya da erkeklerde farklı düzeylerde olmamaktadır. Başka bir ifadeyle, kişilerarası ilişkilerde alternatifleri görmesi ve yetkin olması, ergenin kız ya da erkek olmasına göre değişmemektedir.

Sosyo-ekonomik düzey açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre ergenlerin bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Sosyo-ekonomik düzeyin bilişsel esnekliğe etkisinin incelendiği araştırmalarda da, herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Altunkol (2011) yaptığı araştırmada bilişsel esneklik, sosyo-ekonomik düzey ile oldukça düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki göstermiştir. Diril'e (2011) göre; ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

Sosyo-ekonomik düzeyin, uyum ve bilişsel esneklik ile ilişkisi cinsiyet değişken ile benzer sonuçlar vermektedir. Üç uyum türü de bilişsel esnekliği etkilemektedir ancak bilişsel esneklik ekonomik farklılıklardan etkilenmemektedir. Martin ve Anderson (1998) bilişsel esnekliği, bireyin etkileşimlerindeki alternatiflerin farkında olması, isteklilik ve yaşam durumlarına uyumlu olmak olarak tanımlamaktadırlar. Hangi ekonomik düzey veya farklı çevre olursa olsun birey kendi ve çevresi ile uyum geliştirebilmektedir. Önemli olanın bireyin istek, motivasyon ve kendine olan inancı olduğu düşünülürse bilişsel esnekliğin ekonomik farklılıklardan etkilenmemesi manidar bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenim kademesi açısından genel, sosyal ve kişisel uyum düzeylerine göre ergenlerin bilişsel esneklik ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Öğrenim kademesinin bilişsel esnekliğe etkisinin incelendiği araştırmalar da farklı sonuçlar göstermektedir. Diril'e (2011) göre, 9. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri, 11. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinden daha yüksektir. Altunkol'un (2011) yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaşı ile bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Öğrenim kademesine göre bilişsel esneklik anlamlı farklılık göstermezken, ancak uyum açısından anlamlı farklılık gözlenmektedir. Ayrıca sonuçlar ayrıntılı şekilde incelendiğinde bilişsel esneklik puanları ilköğretim seviyesinde yüksek, ortaöğretim düzeyinde biraz düşüp yüksek öğretim düzeyinde tekrar yükseldiği görülmektedir. Bilişsel olarak esnek olan kişilerin, bireysel ve ilişkiler açısından tutum, davranış ve yaklaşımları daha uyumlu ve olumlu olmaktadırlar. Bilişsel esneklik kişinin bilişsel yapısı ve düşünce biçimleriyle yakından ilişkilidir. Bu yüzden birey esnek ve zengin yapıda bir bilişsel dünyaya sahipse, yaş ve yaşam evrelerinde çeşitli zorluluklarla karşılaşsa bile bilişsel olarak esnek kalabilmektedir.

Sonuç olarak bilişsel esneklik uyum türlerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ancak cinsiyet, SED ve öğrenim kademesine göre herhangi anlamlı farklılık göstermemektedir.

KAYNAKÇA

Altunkol, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Algılanan Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Baykul, Y. (1997). *İstatistik Metodlar ve Uygulamalar.* İstanbul: Anı Yayıncılık.

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects.* New York: Harper and Row.

Beck, J. S. (2001). *Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi.* Çev: Hisli Şahin N. Türk. Ankara: Psikologlar Derneği.

Beck, A. T. (2005). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar*. (Türkcan, A. Çev) İstanbul: Litera Yayıncılık.

Bilgin, M. (2009a). "Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler," *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,**36**(3), 142-157.

Bilgin, M (2009b). "Developing a cognitive flexibility scale: validity an reliability studies," *Social Behavior an Personality*, **37**(3), 343-354.

Ciarirano, S., Bonino, S., Micelli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolesence. *Cognition, Brain, Behavior, Romanian association for Cognitive Science*, **10**(3), 343-366.

Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyodemografik Değişkenler ve Öfke Düzeyi İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana

Dreisbach, G., ve Goschke, T. (2004). "How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility," *Journal of Experimental Psychology:Learning, Memory, and Cognition*, **30**(2), 343-353.

Gardner, H. (1993). *Çoklu Zekâ; Uygulama Teorisi.* New York: Basic Books.

Goleman, D. (1996). Duygusal Zeka: Neden Bu Kitaplar Bantam Can Matter More Than IQ (1996). London: Bloomsbury.

Martin, M. M., ve Rubin, R. B. (1995). "A new measure of cognitive flexibility," *Psychological Reports*, **76**, 623-626.

Martin, M. M., and Anderson, C. M., (1998). "The cognitive flexibility scale: three validity studies" *Communication Reports*, **11**(1).

Özgüven, İ., E. (1992), *Hacettepe Kişilik Envanteri El Kitabı.* Ankara:Odak Ofset Matbaacılık,

Sharf, R. S. (2004). Theories *of Psychotherapy and Counseling Concepts and Cases*, Tenth Edition. USA: Thomson-Brooks/Cole.

Windle, M. (1986). "Sex role orientation, cognitive flexibility, and life satisfaction among older adults," *Psychology of Women Quarterly*, **10**, 263-273.

MOTİVASYONEL GÖRÜŞME UYGULAMALARININ OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN KAYGI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

THE EFFECTS OF MOTIVATIONAL INTERVIEWING APPLICATIONS ON ANXIETY LEVELS OF PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISTİC

Dr. Abdullah Nuri DİCLE

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü PDR Anabilim Dalı SİNOP

andicle@sinop.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, araştırmacı tarafından Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerine etkisi var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubu otistik çocuğa sahip toplam 22 ebeveynden oluşmuştur. Araştırmada "Kontrol Gruplu Ön-test ve Son-test Modele" dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu oluşturan otistik çocuğa sahip ailelerden gerekli verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ön-test olarak uygulanmıştır. Deney grubu ile araştırmacı tarafından hazırlanan Motivasyonel Görüşme Uygulamaları haftada 2 kez, 90-120 dakikalık oturumlar şeklinde, 5 hafta süresince 10 oturum olarak Bafra Otistik Çocuklar Eğitim Merkezinde gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu ile hiçbir çalışma yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri son-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden aldıkları ön-test ve son-test puanları araştırmanın denencelerini test edecek şekilde düzenlenmiştir. İstatistiksel analizler sonucunda, deney ve kontrol grubunun durumluk – sürekli kaygı düzeyleri ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanları arasındaki farkın anlamlı oluğu ve motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin durumluk – sürekli kaygı düzeyleri son-test tutum puanlarının, ön-test tutum puanlarından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Elde edilen bulgular literatür ışığında değerlendirilmiş ve motivasyonel görüşme uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Programın etkililiğini test etmek amacıyla izleme ölçümünün yapılabileceği, yapılacak yeni bir çalışmada bir plasebo grubunun da oluşturulabileceği, ailelere bireysel rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin de verilebileceği, bu teknik ve programın diğer engel grubuna sahip çocukları olan ebeveynlere de uygulanabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyonel Görüşme, Kaygı Düzeyi, Durumluk Kaygı, Sürekli Kaygı, Otistik Çocuğa Sahip Aileler.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the effects of motivational interviewing applications on anxiety levels of parents of children with autistic. For this purpose in the research sought answer the following question: Is there a meaningful effect of motivational interviewing applications on anxiety levels of parents of children with disabilities? Participants consist of 22 parents of children with autistic in control and experimental group. In experimental research design "Pre-test Post-test Model with Control Group'' used. In order to obtain the necessary data from parents of children with autistic this will constitute the study group Personal Information Form and Spielberger State - Trait Anxiety Scale used as a pre-test. Applications of motivational interviewing with the experimental group held on Bafra Autistic Childrens Education Center Training Hall which lasted 10 sessions. It arranged to every weeks from approximately 90 or 120 minute. There is no intervention for control group. Experimental group and control group administered Spielberger State - Trait Anxiety Scale as a post-test.

Spielberger State - Trait Anxiety Scale which administered to control and experimental group as a pre test and post test arranged to test research hypothesis. For each participants Spielberger State - Trait Anxiety Scale total score used hypothesis testing. Comparisons were made using ANCOVA and Wilcoxon Signed Ranks Test according to hypothesis. As a result of statistical analysis; state - trait anxiety levels of the experimental and control group, pre-test post-test found significant difference between the mean attitude scores. The statistical analyses revealed that the state - trait anxiety levels of control group significantly higher compared to experimental group after the intervention. According to the findings of study motivational interviewing applications based on motivational interviewing skills is effective to increase state - trait anxiety levels of parents of children with autistic. The research results discussed in the light of literature and some suggestions have been made.

Keyword: Motivational Interviewing, Anxiety Level, State Anxiety, Trait Anxiety, Parents of Children with Autistic.

1.GİRİŞ

Çocuk, ailenin temel unsurlarından bir tanesi olup, ailenin adını yaşatacak, soyunu sürdürecek, neslini devam ettirecek varlık olarak adlandırılır. Çocuk, gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, reşit sayılmayan küçük yurttaştır (Yörükoğlu, 2000). Çocuk en geniş anlamda kadın ve erkeğin ortak bir ürünü, neslin devamı, eşleri birbirine bağlayan bağ, özlem gideren bir araç, anne babanın gelecek sigortası, annenin verdiği bir armağan ve sevgi olarak kabul edilmektedir (Ataman, 2003).

Tüm aileler sağlıklı, neşeli, kıpır kıpır ve bitmek tükenmek bilmeyen bir enerjiye sahip bir çocuğa sahip olmak ister. Ancak bu durum bazen istedikleri gibi olmayabilir. Doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybetmesi nedeniyle toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan ve korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık, destek hizmetleri ile yapılarda, açık alanlarda özel fiziki düzenlemelere ihtiyaç duyan (Enç, 1974) engelli bir çocuğa sahip olabilir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde özel gereksinimi olan engel gruplarından bir tanesi de otizmdir. Otistik bozukluk, yaygın gelişimsel bozukluk yelpazesi içerisinde yer alan toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağan dışı bir işlevselliğin olması ile karakterize gelişimsel bir bozukluktur (Diken, 2009). Otizmin kesin tanısı için kullanılan nesnel bir yöntem veya biyolojik tetkik olanağı yoktur. Otistik çocuğun davranışları sistematik olarak gözlenerek ve aileden gelişimsel öykü alınarak tanı konulmaktadır (Korkmaz, 2003).

Wing (1986), 10.000'de 15-20 diğer bir deyişle 500'de 1 kişinin otistik davranışlar gösterdiğini belirtmiştir (Korkmaz, 2003). Otizm erkeklerde kızlara oranla 4-5 kat daha fazla görülür (Özusta, 1999; Öztürk, 2001; Korkmaz, 2005).

Otizmin nedenleri hala gizemini koruyan bir sorudur ve otizmin tek bir nedene değil, birçok nedene bağlı olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Otizmli kişilerin sadece %5-10'unda tıbbi bir neden saptanabilmektedir (Özlü-Fazlıoğlu, 2004).

Otistik bir çocuğa sahip anne-babalar, sağlıklı çocuklara sahip anne-babalara göre birçok olumsuz duyguyu daha yüksek düzeyde yaşamaktadırlar. (Akmaniş, 2010) . Çocukta bulunan otistik engel ailenin tüm hayallerinin yıkılmasına, ümitlerinin kırılmasına sebep olacak; onların hüzün, elem, keder, suçluluk gibi yoğun ve karmaşık duygular yaşamalarını dahi sağlayabilecektir (Dicle, 2012). Bu duygu durumlarından bir tanesi de kaygıdır.

Kaygı, insanda iç ve dış uyarıcılar sonucu ortaya çıkan, genellikle; üzüntü, sıkıntı, korku, acizlik, tedirginlik, sonucu bilememe ve yargılanma gibi bir ya da birden çok duyguyu içeren bir yaşantıdır (Kasatura, 1991; Cüceloğlu, 1999). Kaygı, tehlikeyle baş etmek için uyum sağlayıcı bir mekanizma olarak görülen temel bir insan duygusudur. Bütün insanlar belirli zamanlarda kaygı yaşamaktadırlar (Özusta, 1993; Tuğ, 2011). Yüksek düzeyde kaygıya sahip olan kişiler fizyolojik (kasların gergin olması, sinir sistemi bozuklukları) ve psikolojik (tedirgin bekleyiş hali, dikkat toplamada zorluk) belirtiler geliştirirler. Kaygının sürekliliği ve şiddeti arttığı zaman sorun olarak insanların karşısına çıkar (Cüceloğlu, 1999).

Kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki kısma ayrılmaktadır. Durumluk kaygı, "çevre şartlarına bağlı bir stresten dolayı ortaya çıkan, çoğunlukla mantıki sebeplere bağlı, başkalarınca da nedeni anlaşılabilen ve genellikle her bireyin yaşadığı geçici duruma bağlı bir kaygı biçimi" olarak tanımlanır (Öner ve Le Compte, 1998; Selya, 1998). Sürekli kaygı ise; "stres yaratan durumun tehlikeli ya da tehdit edici olarak algılanması ve bu tehditlere karşı, durumluk duygusal reaksiyonların frekansının ve yoğunluğunun artması ve süreklilik kazanması" olarak tanımlanır (Özgüven, 2000). Sürekli kaygı bireyin davranışlarında doğrudan doğruya gözlenemez. Ancak değişik zaman ve şartlarda tespit edilen durumluk kaygı reaksiyonlarının şiddetinden ve sıklığından yararlanılabilir (Öner ve Le Compte, 1998).

Kaygı duygusu aile içerisinde huzursuzluğa neden olacak ve hatta aile içerisinde ilişkilerin zedelenmesine yol açabilecektir. Ailelerin bu karmaşık ve olumsuz duygulardan kurtulabilmeleri onların ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır.

Bireysel yardımlar ve problem odaklı müdahaleler sorunların kaynağını her zaman ortadan kaldıramamaktadır. Bu nedenle psikolojik danışma ve rehberlik alanında gruplara yönelik olarak eğitim programları giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu amaçla Motivasyonel Görüşme Uygulamaları merkeze alınarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının engelli çocuğa sahip ailelerin başa çıkma tutumlarına olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir. Engelli çocuğa sahip ailelere, içinde bulundukları duruma uyum sağlamaları ve yaşadıkları güçlüklerle başa çıkabilmeleri için Motivasyonel Görüşme tekniği kullanarak bir uygulama yapılabilir ve onların bu uygulama ile daha bilinçli ve uyumlu birer ebeveyn olmaları sağlanabilir (Dicle, 2012).

Motivasyonel görüşme, danışanların ambivalansı (çelişen duygulanımların keşfedilmesi) keşfedip çözümlemelerine yardımcı olarak davranış değişikliğini çıkartmak için kullanılan direktif ve danışan merkezli bir yaklaşımdır. Bu yöntem özellikle değişim için isteksiz olan veya ambivalans olan kişilerde kullanışlı bir yöntemdir (Miller ve Rollnick, 2009). Motivasyonel görüşme değişim ve tedaviye uyum için danışanın kendi motivasyonunu harekete geçirerek çalışır (Rollnick, Miller & Butler, 2008). W.Miller ve S.Rollnick tarafından geliştirilen motivasyonel görüşme tekniğinde temel hedefi kişilerin keşfetmek ve çözmelerine yardım ederek davranış değişimini sağlamaktır. Bu değişim içinde, dışsal motivasyonların etkinliği sınırlı olduğundan, dışsal

motivasyonu içsel motivasyona dönüştürmek önemlidir. Motivasyonel Görüşme Tekniği odağını ambivalansın çözümüne dayandırır. Danışan merkezli bir görüşme tekniğidir. Bireyin şimdiki endişe / ilgi ve problemlerine odaklanan bu yöntemde, yaklaşımlar sonucu değişim, kişinin, kendi değerlerine bağlı olarak ortaya çıkar. Terapotik ilişki uzman / alıcı rolünden çok bir ortaklık / arkadaşlık ilişkisidir. Motivasyonel görüşme tekniğinde danışman, ikna etmeye çabalamaz. Değişim motivasyonu danışandan alınır, dışardan dayatılmaz. Ambivalansı çözmek danışmanın değil danışanın görevidir. Danışmanlık tarzı sessiz ve veriyi çıkartan bir tarzdır. Doğrudan ikna, saldırgan yüzleştirme ve tartışma motivasyonel görüşmenin kavramsal karşıtlarıdır (Özcan, 2009).

Motivasyonel görüşme hedefleri aynı olan oldukça farklı 2 evreden oluşan bir durum olarak kavramsallaştırılmıştır. I. Evrede amaç değişim için içsel motivasyonun kazanılmasını sağlamaktır. Değişim için stratejilerin belirlenmesi sebeplerden daha önemlidir. Buradaki asıl amaç, ambivalansı çözerek değişim motivasyonunu oluşturmaktır. II. Evre ise değişim için güçlü bir bağlılık ve bunu başarmaya yönelik bir değişim planı içermektedir. Yani II. Evrede de danışanın odağı değiştirmek için istediği ve yapmayı planladığı olgular önemlidir. Değişim konuşmaları olgunlaştıktan sonra amaç belirlenmeli, I. Evreden II. Evreye geçilmeli ve sonrasında değişimin sürekli hale gelmesi sağlanmalıdır (Rubak, Sandbæk, Lauritzen & Christensen, 2005, Arkowitz & Miller, 2008).

Prochaska ve DiClimente değişimin aşamalarını tanımlayabilmek için farklı şekillerde bir dizi diyagram hazırlamışlardır. Daha faydalı olabilmek için benzer şekilde motivasyonel görüşme için de altı aşamadan oluşan bir döngü oluşturulmuştur. Bunlar, Düşünme (Niyet) Öncesi, Niyet, Karar Vermek, Eylem (Aktif Katılım), Sürdürmek, Duraksama (Fuller & Taylor, 2005).

Motivasyonel görüşmelerin etkinliği klinik denemelerle desteklenmiştir. Bu görüşme stili empatiyi, yansıtmalı dinlemeyi, kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular sormayı vurgular, değişim konuşmasını ortaya çıkarır ve destekler, danışanın değerleri ve davranışları arasındaki çelişkiye dikkati çeker, "kendine yarar" ı geliştirir ve dirençle çatışmaya girmeyen bir role bürünür (Baca, Theresa & Jennifer, 2007).

Araştırmalar motivasyonel görüşme tekniğinin çeşitli yaşam biçimleri sorunlarında etkili olduğunu, sorunun fizyolojik veya psikolojik olmasının herhangi bir etki göstermediğini saptamıştır. Bu durum, motivasyonel görüşmenin davranış sorunları yaşayan farklı ve geniş gruplarda uygulanabilirliğinin olduğunu göstermektedir (Baker and others, 2006). Ayrıca klinik araştırmalarda motivasyonel görüşme çok geniş bir yelpazede davranış değişikliği problemlerinin çözümünde olumlu rol oynayarak başarılı sonuçlar elde edilmiştir(Rollnick, Miller & Butler, 2008).

1.1.Problem Durumu

Bu araştırma, araştırmacı tarafından Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerine etkisi var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Araştırmamız Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymak amacı ile yapıldı. Bu amaçla şu denenceler test edildi:

Denence 1: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin sürekli kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki ailelerin son-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

Denence 2: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki ailelerin son-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

Denence 3: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin sürekli kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, ailelerin ön-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

Denence 4: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, ailelerin ön-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

2.YÖNTEM

2.1.Çalışma Grubu

Bafra Otistik Çocuklar Eğitim Merkezine devam eden otistik çocuğa sahip 22 ebeveyne uygulanan Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ön testinden aldıkları puan ve kişisel bilgi formundaki özellikleri de dikkate alınarak bire bir eşleme yöntemi ile her biri 11 ebeveynden oluşan biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuştur. Oluşturulan grup üyeleri ile ön görüşme bilgilendirme çalışması yapılmış ve üyelerden Bilgilendirilmiş Onam Formu alınmıştır.

Ebeveynlerin Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri ön-testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann Whitney U Testi ile test edilerek belirlenmiş, analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının "Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*U*	*Z*	**P**
Deney Grubu	11	11.45	126.00	60.00	-.033	.974
Kontrol Grubu	11	11.55	127.00			

P>.05

Analiz sonucunda deney ve kontrol grupları arasında durumluk-sürekli kaygı ön-test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır [U= 60.00, P>.05]. Bu sonuçlar deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına göre denk gruplar olarak kabul edilebileceğini göstermiştir.

2.2. Araştırmanın Deseni

Araştırmada Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeylerini incelemeye yönelik, "Kontrol Gruplu Ön-test ve Son-test Modele" dayalı deneysel desen kullanılmıştır.

Tablo 2. Araştırmanın Deseni

Gruplar	*Ön-test*	*İşlem*	*Son-test*
Deney Grubu	Kişisel Bilgi Formu ve Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri	Motivasyonel Görüşme Uygulamaları	Kişisel Bilgi Formu ve Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri
Kontrol Grubu		İşlem Yok	

2.3.Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada çalışma grubunu oluşturacak olan otistik çocuğa sahip ailelerden gerekli verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu ve Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır.

2.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Bu form araştırmaya katılan bireylerin araştırma gruplarını, otistik çocuğa sahip araştırmaya katılan ebeveynlerin ailedeki konumunu, eğitim durumlarını, ailenin almış olduğu bir psikolojik yardımın olup olmadığını, genel olarak ebeveynin kendisini nasıl hissettiğini belirleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formu hazırlamadaki amaç, kontrol ve çalışma gruplarının en az formdaki özellikler açısından denkliğini sağlamaktır.

2.3.2. Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri

Orijinal formu Spielberger ve Arkadaşları (1970) tarafından durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları Öner ve Le Compte (1974-1977) tarafından yapılmıştır. Bir öz değerlendirme türü olan ölçek, toplam 40. maddeden oluşan iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bu çalışmada envanterin 20 maddelik "Sürekli Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. 4'lü Likert tipi olan ölçekte, 1, 6, 7, 10, 13, 16, ve 19 maddelere verilen cevaplar tersine puanlanır. Ölçekten elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 arasında değişebilir. Puanın büyük olması kaygı seviyesinin yüksek olduğunu, küçük puan kaygı seviyesinin düşük olduğunu işaret eder. Ölçeğin Kuder-Richardson (Alpha) güvenirliği .83 ile .87 arasında, test-tekrar test güvenirliği .71 ile .86 arasında ve madde (Item Remainder) güvenirliği .34 ile .72 arasında değişmekte olup yapı ya da deneysel kavram geçerliği ve kriter geçerliği analizleri yapılmış ve tatmin edici sonuçlara ulaşılmıştır (Öner ve Le Compte, 1998).

2.4.Verilerin Analizi

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin durumluk ve sürekli kaygı ön-test ve son-test toplam puanları araştırmanın denencelerini test edecek şekilde düzenlendi. Verilerin analizinde Kovaryans Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak SPSS 19.0 programından yararlanıldı. Sonuçların yorumlanmasında .05 hata payı üst değer olarak alındı.

2.5. Motivasyonel Görüşme Uygulamaları

Araştırmacı tarafından geliştirilen 10 oturumluk "Motivasyonel Görüşme Uygulamaları" 5 hafta boyunca haftada iki kez ortalama 90 dakika süresince uygulandı. Gerçekleştirilen uygulamalar aşağıda belirtilmektedir:

- Grup üyelerinin birbirlerini tanımalarının sağlanması, grup üyelerine motivasyonel görüşme uygulamaları ile ilgili bilgi verilmesi, motivasyonel görüşme uygulamaları ile ilgili grup kurallarının grup üyeleri ile paylaşılması, grup üyelerinin motivasyonel görüşme uygulamalarından beklentilerinin paylaşılması.
- Grup üyelerinin kendi duygu ve düşüncelerini tanıyarak olumsuz duygularını azaltılmasının sağlanması.
- Grup üyeleri otistik çocuğa sahip bir ebeveyn olmaya ilişkin duygu ve düşüncelerinin, yaşadığı zorluk ve sıkıntıları ile çözüm yollarının paylaşılması, otizmin özellikleri hakkında bilgi verilerek otistik çocuk ebeveyni olmanın onların yaşantılarını nasıl etkilediğine ilişkin duygu ve düşüncelerin paylaşılması.
- Grup üyelerine motivasyon hakkında bilgi vererek üyelerin motivasyon düzeylerinin artırılmasının sağlanması.
- Grup üyelerine temel iletişim becerilerinden "sözlü ve sözsüz iletişim mesajları, etkin dinleme, sen dili - ben dili" hakkında bilgi vererek iletişim kurma becerilerini geliştirmelerinin sağlanması.
- Grup üyelerine üyelerin kendilerini başkalarının yerine koyabilme becerisi kazanmalarını sağlamak amacıyla empatik becerilerini geliştirmelerinin sağlanması.
- Grup üyelerinin stres veren durumlar üzerindeki duygu ve düşüncelerinin paylaşımının yapılması, yılmazlık, iyimserlik, sosyal ilgi, yeterlilik düzeylerine göre gerçekçi amaçlar belirleyebilmelerinin sağlanması ve stresle baş etme durumlarının ortaya konularak gevşemenin sağlanması.
- Ana baba tutumlarının çocuğun davranışlarına etkisi ve çocuğun aile içerisindeki rollerinin ortaya çıkarılması.
- Otistik çocuklarda problemli davranış türleri, ebeveynlerin tutumu ve problem davranışlarla başa çıkma yöntemlerinin ortaya çıkarılması.
- Grup üyeleri ile grup yaşantılarının paylaşılması, grup üyelerinin uygulamalardan kazanımlarını irdeleyebilmeleri ve üyelerin gruptan olumlu duygularla ayrılmasının sağlanması.

3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Denencelerin incelenmesinde, her katılımcı için Spielberger Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinden elde edilen toplam puanlar ele alınmış; Kovaryans Analizi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılarak denencelere göre karşılaştırmalar yapılmıştır. İstatistiksel analiz sonucu elde edilen bulgular denence sırasına göre verilmiştir.

Denence 1: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin sürekli kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki ailelerin son-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin sürekli kaygı düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubunun Sürekli Kaygı Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

DENEY GRUBU N=11				*KONTROL GRUBU N=11*			
Ön-test		*Son-test*		*Ön-test*		*Son-test*	
$\overline{X}$	*S*	$\overline{X}$	*S*	$\overline{X}$	*S*	$\overline{X}$	*S*
59.5455	6.91901	39.1818	5.86205	60.3636	6.21728	60.4545	5.93908

Tablo 3'deki sonuçlara baktığımızda deney grubunun sürekli kaygı düzeyi ön-test puanlarının aritmetik ortalaması 59.5455, kontrol grubunun 60.3636 olduğu görülmektedir. Son-test puanlarının aritmetik ortalaması ise deney grubunun 39.1818, kontrol grubunun 60.4545'dir.

Tablo 4. Sürekli Kaygı Düzeyi Ön-test Puanlarına Göre Son-test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	3023.450	2	1511.725	177.495	.000	.949
Ön-test	534.541	1	534.541	62.762	.000	.168
Grup	2330.786	1	2330.786	273.663	.000	.700
Hata	161.823	19	8.517			
Toplam	3185.273	21				

Tablo 4'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun sürekli kaygı düzeyinin ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-19)}$=273.663, p<.001]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin ebeveynlerin sürekli kaygı düzeylerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanı deney grubunun $\overline{X}$ =39.1818, kontrol grubunun $\overline{X}$ =60.4545'tir. Bu durumda motivasyonel görüşme uygulamasına katılan ebeveynlerin motivasyonel görüşme uygulamasına katılmayan ebeveynlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, ön-test gruplarından bağımsız olarak, sürekli kaygı düzeyi son test puanlarındaki değişkenliğin %16.8'ini açıkladığı görülmektedir.

Öte yandan sürekli kaygı düzeyi ön-test puanlarının son-test puanlarının önemli bir yordayıcısı olduğu [$F_{(1-19)}$= 62.762, p<.001] ve tek başına son test puanlarındaki değişmelerin %70.0'ını açıkladığı görülmektedir. Sürekli kaygı düzeyi ön-test puanları ve grup değişkenlerinin birlikte sürekli kaygı ölçeği son-test puanlarındaki

değişkenliği açıklama oranları %94.9'dur ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2-19)}$=177.495, p<.001].

Bu sonuç araştırmanın 1. denencesini desteklemektedir.

Denence 2: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, uygulamaya katılmayan kontrol grubundaki ailelerin son-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

Deney ve kontrol grubunda yer alan ebeveynlerin durumluk kaygı düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubunun Durumluk Kaygı Düzeyi Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları

DENEY GRUBU N=11				*KONTROL GRUBU N=11*			
Ön-test		*Son-test*		*Ön-test*		*Son-test*	
$\overline{X}$	*S*	$\overline{X}$	*S*	$\overline{X}$	*S*	$\overline{X}$	*S*
56.9091	8.16645	36.4545	6.05580	56.7273	8.19867	56.8182	9.98917

Tablo 5'teki sonuçlara baktığımızda deney grubunun durumluk kaygı düzeyi ön-test puanlarının aritmetik ortalaması 56.9091, kontrol grubunun 56.7273olduğu görülmektedir. Son-test puanlarının aritmetik ortalaması ise deney grubunun 36.4545, kontrol grubunun 56.8182'dir.

Tablo 6. Durumluk Kaygı Düzeyi Ön-test Puanlarına Göre Son-test Puanlarının Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P	Eta-Kare
Model	3395.709	2	1697.854	129.357	.000	.932
Ön-test	1114.982	1	1114.982	84.949	.000	.306
Grup	2317.727	1	2317.727	176.584	.000	.636
Hata	249.382	19	13.125			
Toplam	3645.091	21				

Tablo 6'da görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunun durumluk kaygı düzeyinin ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur [$F_{(1-19)}$= 176.584, p<.001]. Bu bulgu, uygulanan deneysel işlemin ebeveynlerin sürekli kaygı düzeylerinde bir farklılığa yol açtığını göstermektedir.

Ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanı deney grubunun $\overline{X}$ =36.4545, kontrol grubunun $\overline{X}$ =56.8182'tir. Bu durumda motivasyonel görüşme uygulamasına katılan ebeveynlerin motivasyonel görüşme uygulamasına katılmayan ebeveynlere göre daha olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Eta-kare değerleri incelendiğinde ise, farklı işlem gruplarında olmanın, ön-test gruplarından bağımsız olarak, durumluk kaygı düzeyi son test puanlarındaki değişkenliğin %30.6'sını açıkladığı görülmektedir.

Öte yandan durumluk kaygı düzeyi ön-test puanlarının son-test puanlarının önemli bir yordayıcısı olduğu [$F_{(1-19)}$= 84.949, p<.001] ve tek başına son test puanlarındaki değişmelerin %63.6'sını açıkladığı görülmektedir. Durumluk kaygı düzeyi ön-test puanları ve grup değişkenlerinin birlikte durumluk kaygı ölçeği son-test puanlarındaki değişkenliği açıklama oranları %93.2'dir ve bunu tanımlayan ANCOVA modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F_{(2-19)}$= 129.357, p<.001].

Bu sonuç araştırmanın 2. denencesini desteklemektedir.

Denence 3: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin sürekli kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, ailelerin ön-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

Motivasyonel görüşme uygulamasına katılan ebeveynlerin sürekli kaygı düzeyleri ön-test ve son-test puan ortalamaları, standart sapmaları, minumum ve maksimum puanları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Motivasyonel Görüşme Uygulamasına Katılan Ebeveynlerin Sürekli Kaygı Düzeyleri Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minumum ve Maksimum Puanları

Tutum	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*Minumum Puan*	*Maksimum Puan*
Sürekli Kaygı Ön-test	11	59.5455	6.91901	47.00	68.00
Sürekli Kaygı Son-test	11	39.1818	5.86205	28.00	48.00

Motivasyonel görüşme uygulamasına katılan 11 ebeveynin sürekli kaygı düzeyleri ön-test toplam puanları ve sürekli kaygı düzeyleri son-test toplam puanları alınmıştır. Bu ebeveynlerin motivasyonel görüşme uygulaması öncesi sürekli kaygı düzeyleri ön-test puan ortalamaları 59.5455 olup motivasyonel görüşme uygulaması öncesi sürekli kaygı düzeyleri son-test puan ortalamaları 39.1818'dir.

Motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin sürekli kaygı düzeyleri ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına Katılan Otistik Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Sürekli Kaygı Düzeyleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*Z*	*P*
Negatif Sıra	11	6.00	66.00	-2.937	.003
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Toplam	11				

p<.05

Tablo 8'de görüldüğü üzere, motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin sürekli kaygı düzeyleri son-test tutum puanları, ön-test tutum puanlarından anlamlı bir şekilde

farklılaştığı görülmektedir. (z= -2.937, p<.05). Bir diğer ifadeyle motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin sürekli kaygı düzeyleriön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin tamamının uygulama sonrası sürekli kaygı düzeylerininuygulama öncesi sürekli kaygı düzeylerine göre olumlu yönde düştüğü görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar araştırmanın 3. denencesini desteklemektedir.

Denence 4: Motivasyonel Görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk kaygı düzeyleri son-test toplam puanları, ailelerin ön-test toplam puanlarına göre daha düşüktür.

Motivasyonel görüşme uygulamasına katılan ebeveynlerin durumluk kaygı düzeyleri ön-test ve son-test puan ortalamaları, standart sapmaları, minumum ve maksimum puanları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Motivasyonel Görüşme Uygulamasına Katılan Ebeveynlerin Durumluk Kaygı Düzeyleri Ön-test ve Son-test Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minumum ve Maksimum Puanları

Tutum	*N*	$\overline{X}$	*SS*	*Minumum Puan*	*Maksimum Puan*
Durumluk Kaygı Ön-test	11	56.9091	8.16645	41.00	68.00
Durumluk Kaygı Son-test	11	36.4545	6.05580	24.00	44.00

Motivasyonel görüşme uygulamasına katılan 11 ebeveynin durumluk kaygı düzeyleri ön-test toplam puanları ve durumluk kaygı düzeyleri son-test toplam puanları alınmıştır. Bu ebeveynlerin motivasyonel görüşme uygulaması öncesi durumluk kaygı düzeyleri ön-test puan ortalamaları 56.9091 olup motivasyonel görüşme uygulaması öncesi durumluk kaygı düzeyleri son-test puan ortalamaları 36.4545'dir.

Motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin sürekli kaygı düzeyleri ön-test tutum puanları ile son-test tutum puanlarının birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Motivasyonel Görüşme Uygulamalarına Katılan Otistik Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Durumluk Kaygı Düzeyleri Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest - Öntest	*N*	*Sıra Ortalaması*	*Sıra Toplamı*	*Z*	*P*
Negatif Sıra	11	6.00	66.00	-2,936	.003
Pozitif Sıra	0	.00	.00		
Toplam	11				

Tablo 10'da görüldüğü üzere, motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin durumluk kaygı düzeyleri son-test tutum puanları, ön-test tutum puanlarından anlamlı bir şekilde

farklılaştığı görülmektedir. ($z= -2.936$, $p<.05$). Bir diğer ifadeyle motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin durumluk kaygı düzeyleriön-test tutum puanları ile son-test tutum puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin tamamının uygulama sonrası durumluk kaygı düzeylerininuygulama öncesi durumluk kaygı düzeylerine göre olumlu yönde düştüğü görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar araştırmanın 4. denencesini desteklemektedir.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde motivasyonel görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış motivasyonel görüşme uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerine etkisi ile ilgili olarak yapılan deneysel çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular tartışılıp yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgular araştırmanın denencelerini destekler niteliktedir. Deney grubunun ve kontrol grubunun durumluk kaygı düzeylerinin ve sürekli kaygı düzeylerinin ön-teste göre düzeltilmiş son-test ortalama tutum puanları arasındaki farkın deney grubu lehine anlamlı olduğu ve motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ebeveynlerin başa çıkma son-test tutum puanlarının, ön-test tutum puanlarından anlamlı bir şekilde olumlu yönde azaldığı bulunmuştur. Bu bulgu, motivasyonel görüşme uygulamalarına katılan otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk kaygı düzeylerinde ve sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir düşüş olduğuna işaret etmektedir.

Bu konu ile ilgili günümüz literatüründe motivasyonel görüşme ve buna bağlı olarak oluşturulan uygulama çalışmalarının bireylerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerine etkisini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Konuya otistik veya engelli çocuğa sahip ailelerin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri çerçevesinden baktığımızda elde edilen bu sonucun ilgili literatür tarafından desteklendiği görülmektedir.

Motivasyonel görüşme uygulamalarında engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğu yapılan görüşmelerde belirlenmiştir. Bu aileler normal problemlerinin yanı sıra engel türünden kaynaklanan problemlerle de karşılaşmaktadır. Bunun yanı sıra çocuklarının durumu ile ilgili olarak onlara fazla vakit ayırdıklarından kendilerine ve sosyo-kültürel faaliyetlere fazla vakit ayıramamaktadır. Bu durumda çoğunlukla kendilerini yalnız hissedebilmektedir. Bu da onlarda depresyon ve kaygı düzeylerinin yüksek olmasına sebep olabilmektedir (Dicle, 2012). Keskin ve arkadaşları (2010) zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların durumluluk kaygılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Durukan ve arkadaşları (2010) ise otistik spektrum bozukluğunun tedavi sürecinde annelerin depresyon ve anksiyete belirti düzeylerinin yüksek olabileceğini ifade etmiştir. Yine Bahar ve arkadaşları (2009), ailelerin içinde bulundukları durumlara yönelik danışmanlık sağlayacak destek hizmetlerinin verilmesinin engelli çocuğa sahip annelerdeki anksiyete ve depresyon düzeylerinin azalmasında, sosyal uyumlarının ve stresle baş etmelerinin sağlanmasında yararlı olacağını belirtmiştir. Dilmaç ve arkadaşları (2009) engelli anneleri ile yaptıkları çalışmalarında annelerin sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinde uygulamış oldukları eğitim programlarının etkili olduğunu ifade etmiştir. Coşkun ve Akkaş (2009) engelli çocuğa sahip olan annelerin sürekli kaygıları ile sosyal destek algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçladıkları çalışmalarında engelli çocuğa sahip olan annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sosyal destek düzeyiyle sürekli kaygı düzeyleri arasında ters ilişkinin var olduğunu

ifade etmiştir. Arman (2009) çalışmasında engelli çocuğa sahip ailelerde çocuğun zihinsel engel düzeyi arttıkça ailelerin kaygı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım - Doğru ve Arslan (2008) engelli çocuğu olan annelerin yaşadıkları kaygı düzeylerini belirlenmeye çalıştıkları çalışmalarında, uygulamaya katılan annelerin çoğunluğunda sürekli kaygı durumuna rastlamışlar, annelerin eğitim durumlarına göre kaygı düzeylerinin artış gösterdiğini de ortaya koymuştur. Yıldırım-Doğru ve arkadaşları (2006) zihin ve işitme engelli çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeyleri ile yaşam kaliteleri arasındaki farkı karşılaştırdıkları çalışmalarında zihin engelli çocuğa sahip ailelerde kaygı düzeyinin daha yüksek olduğunu, yaşam kalitesinin ise daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yine Baker-Ericzen, Brookman-Fraze ve Stahmer (2005) çalışmasında engelli bir çocuğa sahip anne ve babanın engelli çocuğundan dolayı kaygı ve stres düzeylerinin engeli olmayan çocuğa sahip anne ve babaya nazaran daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Cin (2001), engelli çocuklara sahip olan annelere kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik bir grup rehberlik uygulaması yaptıktan sonra annelerin sürekli kaygılarında bir azalmanın olduğunu ileri sürmektedir. Kaygusuz (1993) ise otistik ve down sendromlu çocukların anneleri ile normal gelişim gösteren çocuklara sahip annelerin depresyon ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini belirleyerek, zihinsel engelin anneler üzerindeki duygusal etkilerini incelediği araştırmasında otistik ve down sendromlu çocuğa sahip annelerin depresyon ve durumluk sürekli kaygı puanlarının normal gelişim gösteren çocukların annelerinin puanlarından daha yüksek olduğu saptamıştır (Akt.:Kuloğlu-Aksaz, 2001).

Gerek hazırlanan eğitim programının uygulanması ile ortaya çıkan sonuçlar, gerekse otistik veya engelli çocuğa sahip ailelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerini temel alan literatürdeki çalışmalara baktığımızda; otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinde bu araştırma için hazırlanan motivasyonel görüşme uygulamalarının etkili olduğunu söyleyebiliriz.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre, motivasyonel görüşme tekniğine dayalı olarak hazırlanmış motivasyonel görüşme uygulamalarının otistik çocuğa sahip ailelerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin azalmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Literatürdeki bilgiler de bu sonucu doğrular niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlardan bir kısmı aşağıda özetlenmiştir.

1. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına son-testlerden sonra izleme çalışması yapılmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda, 6 ay ara ile izleme ölçümleri yapılarak kullanılan tekniğin ve programın etkililiği test edilebilir.

2. Bu çalışmada etkileşim grubu niteliğini taşıyan bir plasebo grubu kullanılmamıştır. Bundan sonraki çalışmalarda grup içi etkileşim dinamiklerini göz önünde bulunduran bir plasebo grubu ile deney ve kontrol grubu karşılaştırılarak uygulanan programın ve motivasyonel görüşme tekniğinin etkililiği test edilebilir.

3. Motivasyonel görüşme ilke ve teknikleri kullanılarak otistik çocuğa sahip ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerini azaltmak amacıyla grupla yapılan çalışmaların yanında bireysel psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri verilebilir.

4. Bu çalışmada çalışma grubunu otistik çocuğa sahip ebeveynler oluşturmuştur. Çalışma grubu genişletilerek engel grupları dikkate alınmaksızın engelli çocuğa sahip ebeveynlere de kaygı düzeylerinin azaltılmasına yönelik bu teknik ve program uygulanabilir.

6. KAYNAKLAR

Akmaniş, B. (2010). Otistik Çocuğu Olan Annelerin Algıladıkları Sosyak Desteğe Göre Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arkowitz, H., Miller,W.R. (2008). Learning, Applying and Extending Motivational Interviewing, Motivational Interviewing in the Treatment of Psychological Problems. Hal Arkowitz, Henny A. Westra, William R. Miller, Stephen Rollnick (Eds.). New York: The Guilford Press, , s.6.

Arman, N. (2009). Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri ile Tükenmişlik ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ataman, A. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri. (ed. A. Ataman) Özel Eğitime Giriş Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık, s. 9-50.

Baca, C., Theresa, M., Jennifer, K. (2007).Satisfaction with long-distance motivational interviewing for problem drinking. Addictive Disorders & Their Treatment. 6(1): 39-41.

Bahar, A. ve diğerleri, (2009). Engelli Çocukların Annelerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Belirlenmesi. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi. 4 (11), ss.97-111.

Baker, A. and others. (2006). Cognitive-Behavioural Therapy For Substance Use Disorders In People With Psychotic Disorders: Randomised Controlled Trial. The British Journal of Psychiatry.188, 439-48.

Baker-Ericzen, M.J., Brookman-Fraze, L&Stahmer, A.(2005). Stres Levels and Adaptability in Parents of Toodlers With and Without Autism Spectrum Disorders. Research&Pratice for Person with Severe Disabilities, Vol. 30, No. 4, 194–204

Cin, A. (2001). Özürlü Çocuğu Olan Anne Babaların Kaygı Düzeylerini Azaltmaya Yönelik Bir Grup Rehberliği Uygulaması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Coşkun, Y., Akkaş, G. (2009). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). Cilt 10, Sayı 1, 213-227.

Cüceloğlu, D. (1999). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Dicle, A.N. (2012). Motivasyonel Görüşme Uygulamalarının Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Başa Çıkma Tutumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Diken, I. H. (2009). Turkish mothers' self-efficacy beliefs and styles of interactions with their children with language delays. Early Child Development and Care, 179 (4), 425-436.

Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Koçak, F. ve Çalıkçı, N.M. (2009). Engelli Çocuğa Sahip Olan Annelerin Kaygı Düzeylerini Azaltıcı Eğitim Programının Annelerin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Düzeylerine Etkisi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Ağustos, Sayı 24. 65-70.

Durukan, İ. ve diğerleri, (2010). Otistik Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Annelerindeki Baş Etme Tutumları ve Depresyon İle Anksiyete Düzeyleri İlişkisi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 17 (2), ss.75-82

Enç, M., (1974). Ruhbilim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Fuller, C. and Taylor, P. (2005). A Toolkit of Motivational Skills. 2nd Edition. England: John Wiley & Sons Ltd. ss.13-18.

Kasatura, İ. (1991). Okul Başarısından Hayat Başarısına: Başarıyı Yaratan ya da Engelleyen Etkenler. İstanbul: Altın Kitaplar.

Keskin, G., ve diğerleri. (2010). Zihinsel Engelli Çocuğu Olan Anne-Babaların Kaygı, Anne-Baba Tutumları ve Başa Çıkma Stratejileri Açısından Değerlendirilmesi. Anadolu Psikiyatri Dergisi. 11, ss.30-37.

Korkmaz, B. (2003). Otizm. Kulaksızoğlu, A. (Ed.). Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Korkmaz, B. (2005), Otizme genel Bir Bakış. Sapiens Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi. 1 (1): 12-27.

Kuloğlu-Aksaz, N.(2001). Bilgi Verici Psikolojik Danışma Ve Didaktik Bilgi Verme Programlarının Down Sendromlu Bebeği Olan Anne-Babaların Umutsuzluk, Gereksinim ve Eş İlişkisi Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öner, N., Le Compte, A. (1998). Süreksiz Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Özcan, S. (2009). Denetimli Serbestlik Uygulamasında Motivasyonel Görüşmelerin Etkinliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özgüven, İ.E. (2000). Psikoljik testler. Ankara: Pdrem Yayınları.

Özlü-Fazlıoğlu, Y. (2004). Duyusal Entegrasyon Programının Otizmli Çocukların Duyusal ve Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

Öztürk,O. (2001) . Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Ankara: Nobel Tıp Yayınları

Özusta, Ş. (1993). Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özusta, Ş.(1999). Otizim: Tanı ve Ayırıcı Tanı. Ekşi, A.(Ed.). Ben Hasta Değilim. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.

Rollnick, S. ,Miller, W.R., Butler, C. C. (2008). Motivational Interviewing in Health Care: Helping Patients Change Behavior. New York: The Guilford Press, , ss.4-5.

Rubak, S. , Sandbæk, A., Lauritzen, T. and Christensen, B. (2005). Motivational Interviewing: A Systematic Review and Meta-analysis. British Journal of General Practice. 55, 305-12.

Selya, H. (1998). Stress without distress. (ed. Barbara Woods) Applying psychology to sport. Hodder & Stoughton. 98-109.

Tuğ, S. (2011). Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

William, R. M., Stephen, R. (2009). Motivasyonel Görüşme. Figen Karadağ, Kültegin Ögel, Ahmet Ertan Özcan (Çeviri Ed.). Ankara: HYB Basım Yayın, ss.46-54.

Yıldırım-Doğru, S.S., Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi İle Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19, 543-553.

Yıldırım-Doğru, S.S., Durmuşoğlu, N., Turan, E. (2006). Zihin ve İşitme Engelli Çocukların Ailelerinin Kaygı Düzeyi ve Yaşam Kaliteleri Yönünden Karşılaştırılması. I Uluslararası Ev Ekonomisi Sürdürülebilirlik Gelişme ve Yaşam Kalitesi Kongresi 22-24 Mart 2006 s:377-82 Ankara.

Yörükoğlu, A. (2000). Aile ve Çocuk, İstanbul: Özgür Yayınları.

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR KULLANIMININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: ELAZIĞ ÖRNEĞİ

Ümran Cihan
Fırat üniversitesi İnsani Ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. ELAZIĞ
sunsosyolog@hotmail.com

ÖZET

Ülkemizin nüfusunun önemli bir bölümünü ilk ve ortaöğretim çağındaki çocuklar oluşturmaktadır. Özellikle teknolojinin gelişmesi ve bilgisayarın hayatımızın vazgeçilmezleri arasına girmesi bu yaştaki çocukları ciddi derecede tehdit etmektedir. Genel anlamda bilgisayar özel anlamda ise internet çocuğu gerçek yaşamdan soyutlayarak sosyalleşmesine engel olmakta, bir süre sonra da onları toplumdan izole ederek kendisine bağımlı kılmaktadır.

Bu araştırma, uygulamalı bir çalışma olup; ilköğretimde okuyan 8.sınıf öğrencilerinin bilgisayar bağımlılığı düzeylerinin cinsiyet, SED(sosyo-ekonomik düzey), bilgisayara sahip olup olamama, haftalık/aylık kullanım süresi, kullanım amacının farklılık gösterip göstermediğini ve ailenin eğitim düzeyi ile çocuğun bilgisayar kullanma sıklığı arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar, Öğrencilerin bilgisayar kullanımı

ABSTRACT

A significant portion ofthe population ofour country'sprimary and secondary school-age children.Indispensablein our lives, especially the development of technologyand the computerintoone of thechildren ofthis ageareseverelythreatened. In general,the Internet iscomputer specificsense,abstractingfrom real lifechildsocializationimpedestheaddicted to itafter a whilemakesthemisolated from society

This researchisan appliedstudy, primary educationlevels ofcomputer addiction8th gradestudentsof gender,SES(socio-economic status), andinability tohave acomputer, weekly / monthlyusage timevaries atthe intended useandthe level of educationof the child withthe familycomputerwhether there isa relationship betweenfrequency of usewillput forward.

Keywords: Computer, Studentsuse computers

GİRİŞ

Bilgisayar, teknolojik gelişmelerin hayatımıza getirdiği en temel araçlardan biridir. Bilgisayar bir yandan hayatımızı kolaylaştıran pek çok yenilik getirirken; diğer taraftan da sosyal yaşantımızı sekteye uğratacak olumsuz tarafları da mevcuttur.

Bilgisayar teknolojilerindeki ilerlemelerden dolayı hayatımızın birçok alanı ondan etkilenmektedir. Eğitimden öğretime, eğlenceden ticarete birçok alanda yenilikler meydana getirmiştir.

Hayatımızda giderek önemi artan ve vazgeçilmezlerimiz arasında olan bilgisayar, artık bir keyfilikten çıkarak zorunluluk haline gelmiştir. Ve bilgisayarsız bir hayatı düşünemez hale gelmiş bulunmaktayız. Bilgiye kolay ulaşma ve sosyal ağlar aracılığıyla bireylerle etkileşime geçmemizi sağlamasının yanında; özellikle çocukların bilgisayara bağımlı olmalarına ve dolayısıyla çocukların sosyal yaşantılarından uzaklaşmalarına neden olabilmektedir.

Bilgisayarı aşırı kullanmaktan dolayı bilgisayar bağımlılığı kavramını kullanmaktayız. Bilgisayarla aşırı zaman harcayan bir çocuk ya da yetişkin için bilgisayar; aile ve arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinin bozulmasına, okul ve çalışma hayatının değişmesine veya bağımlı hale gelmelerine neden olabilmektedir.

Genel anlamda olumsuz bir kavramı ifade eden bağımlılık; bir maddeye yada davranışa aşırı tutkunluk, kontrol edememe olarak tanımlanabilir. Madde bağımlılığının yanında tv, alışveriş, bilgisayar bağımlılığı da olabilir.

Bağımlılık kavramının alan yazındaki diğer tanımlarına bakıldığı zaman yapılmış birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımların genellikle alkol, uyuşturucu, sigara… vb gibi maddeleri de içine alan madde bağımlılığı üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Ancak gelişen teknoloji ve farklılaşan davranışsal değişiklikler de bağımlılık olarak düşünülmeye başlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kullanımının; çocuğun cinsiyet, okul türü, bilgisayara sahip olup olmama, akademik başarısı ve ailenin kısıtlaması ya da bilinçli olup olamaması arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirilmiştir.

Diğer taraftan araştırmada çocuğun ailesinin eğitim durumuyla bilgisayar kullanımı arasındaki ilişki, bilgisayara nerelerden ulaştığı, ödevlerini etkileyip etkilemediği, cinsiyet ile çocuğun haftalık kullanım sıklığı arasında ilişki, öğrencilerin bilgisayarı kullanma amacının ve kullandığı sitelerin cinsiyetlerine göre değişimi, bilgisayar kullanımının çocukların demografik özelliklerine ve bilgisayar kullanma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Yapılan Çalışmalar

Yılmaz(2007) yaptığı çalışmada hem erkek öğrencilerin bilgisayar bağımlılığı gösterme eğilimleri kız öğrencilere göre anlamlı derecede farklı olduğunu hem de özel okul öğrencilerinin bilgisayar bağımlılığı gösterme eğilimlerinin devlet okulu öğrencilerine göre anlamlı derecede farklı olduğunu bulmuştur. Ayrıca öğrencilerin kendi odalarındaki bilgisayarı kullanmaları anlamlı fark getirmemekle beraber, bilgisayarını başka aile bireyleri ile kullanan öğrencilerin bilgisayar bağımlılığı gösterme eğilimlerinin anlamlı şekilde düşük bulmuştur.

Horzum(2011) yaptığı çalışmada evinde bilgisayarı olan öğrencilerin ölçeğin alt faktörleri ve toplam oyun bağımlılığı düzeyleri ile evinde bilgisayar bulunmayan öğrenciler arasında fark olmadığını belirtmiştir. Ayrıca bilgisayar kullanımının cinsiyet açısından fark göstermediğini de araştırmaları sonucunda elde etmiştir.

Yapılan bunlar gibi pek çok çalışmada ayrıca ailenin çocuğun bilgisayara girişinin kısıtlamasıyla çocuğun bilgisayara giriş sıklığı arasında anlamlı bir fark bulmamışlardır. Yani ebeveynler çocuğun bilgisayara girişini kısıtlasa da kısıtlamasa da öğrenciler bir şekilde ev dışında bilgisayara girmekteler.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Evrenimiz 2012–2013 yılında Elazığ il merkezinde 8. sınıfta okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklemimiz için ise; Elazığ il merkezinde toplam 3 özel okul bulunduğundan objektif sonuçlar elde etmek için 3 devlet okulu seçilmiştir. Her okuldan rastgele seçilen 20 öğrenci araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Ve toplam 120 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında verilen toplanması için 22 kapalı uçlu sorudan oluşan anket formukullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Verilerin analizinde SPSS 15.0 for Windows programı kullanılmıştır.

Çalışmamız için yukarıda değinildiği gibi 3 özel okul ve 3 devlet okulundan 120 öğrenci rastgele seçilerek anket formu uygulanmıştır. Araştırmamızın için seçilen, aşağıda Tablo1 de gösterildiği gibi, 120 öğrencinin 59 tanesi(%49,2'i) kız, 61 tanesi(%50,8'i) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

- **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet, Okul Türü Ve Bilgisayara Sahip Olma Durumuna Göre Dağılımı**

Tablo1: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinden Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

	Sayı	Yüzdelik
Kız	59	49,2
Erkek	61	50,8
Toplam	120	100,0

Elazığ merkezinde toplam 3 özel okul bulunduğundan objektif sonuçlar elde etmek için 3 de devlet okulu seçilmiştir. Öğrencilerin 58 tanesi(%48,3'i) özel okuldan, 62 tanesi(51,7'i) devlet okulundan seçilmiştir. Aşağıda Tablo2'de gösterilmiştir.

Tablo2: İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinden Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Öğrencilerin Okul Türüne Göre Dağılımı

	Sayı	Yüzdelik
Özel Okul	58	48,3
Devlet Okulu	62	51,7
Toplam	120	100,0

Tablo3:İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerin Cinsiyete Göre Kendilerine Ait Bilgisayar Sahipliğinin Dağılımı

Öğrencilere kendilerine ait bilgisayarlarının olup olmadığı sorulmuştur. Erkeklerin

%70,4'nün kendine ait bilgisayarı varken; bu sayı kızlarda %40,6'dır.

		Evde Kendinize Ait Bilgisayarınız Var Mı?		
		Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	24	35	59
	Erkek	43	18	61
Toplam		67	53	120

- **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Programların Dağılımı**

Öğrencilere bilgisayarda kullandıkları program sorulduğunda facebook'un en çok girilen program olduğu ortaya çıkmıştır. 120 öğrencinin 87 tanesi (%72,5'i) facebook şıkkını işaretlemiştir. Buradan 8. sınıf öğrencilerinin çoğunda facebook kullanımının yaygın olduğunu söyleyebiliriz. Bu durumun özellikle sosyal medyada facebook sitesinin popülerliğinin, herkesin kolay ve ucuz ulaşabildiği bir alan olmasının da payı büyüktür

Tablo4: Öğrencilerin Facebook Kullanımının Dağılımı

	Sayı	Yüzdelik
Evet	87	72,5
Hayır	33	27,5
Total	120	100,0

Facebook'a giren öğrencilerin cinsiyet dağılımına baktığımız zaman ise, 87 kişinin 50'sinin erkek olduğu sonucuna ulaşıyoruz. Ve böylece facebook'a girişin erkekler arasında daha gözde bir site olduğunu örneklemimiz için söyleyebiliriz.

Tablo5: Facebook Kullanımının Cinsiyete Göre Dağılımı

		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
Facebook	Evet	37	50	87
	Hayır	22	11	33
Toplam		59	61	120

Öğrencilerin ikinci popüler sitesi youtube'dur. 120 öğrenciden 80'i(%66,7'si) youtube şıkkını işaretlemiştir. facebook ve youtube'nun çoğu ankette birlikte işaretlendiğini göz önüne alındığında; Bu durum bize facebook üzerindeki paylaşımların(videoların) çoğunlukla youtube programından seçildiği sonucuna götürür.

Üçüncü sırada ödev siteleri gelmektedir. Ödev sitelerini kullanan öğrencilerin cinsiyet bakımından farklı olmadığını eşit derecede tercih edildiği araştırma sonucunda ortaya konulmuştur(Tablo6). Özellikle internet üzerinde yapılması zorunlu olan ödevlerin bu duruma neden olduğu düşünülebilir.

Tablo6: Öğrencilerin Ödev Sitelerini Tercih Etmelerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

		Ödev Siteleri		
		Evet	Hayır	Toplam
Cinsiyet	Kız	28	31	59
	Erkek	32	29	61
Toplam		60	60	120

Dördüncü Sırada ise öğrencilerin 47'sinin(%39,2) işaretlediği oyun siteleri gelmektedir. Özellikle bu soruda cinsiyet ile oyun sitelerini tercih etme arasında önemli bir ilişki mevcuttur. Oyun sitelerini tercih eden 47 kişinin 13'ü kız; 34'ü erkektir. Bu sonuçlar ışığında örneklemimiz içerisinde bilgisayarı oyun oynamak için kullanmanın erkek öğrenciler arasında daha yaygın olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo7:Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Oyun Sitelerini Kullanma Dağılımı

		Oyun Siteleri		Toplam
		Evet	Hayır	
Cinsiyet	Kız	13	46	59
	Erkek	34	27	61
Toplam		47	73	120

Twitter programını kullanma öğrenciler arasında pek yaygın değildir. Belirli nitelikler isteyen twitter öğrencilerin pek tercih etmediği bir programdır.

Çalışmayı yaptığımız 120 öğrencinin sadece 28'i(%23'ü) twitter şıkkını işaretlemiştir. Msn ve diğer şıkları da eşit derece işaretlenmiştir(%19,2)

Bu durumda msn seçtiğimiz örneklem içinde en az tercih edilen programdır diyebiliriz.

- **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayarı Kullanma Amacı**

Öğrencilerden 80'i (%66,7'si) ödev yapmak için bilgisayarı tercih ettiğini belirtmiştir. Erkek ve kız öğrencilerde bilgisayarı ödev yapmak için kullanma dağlımı değişmektedir. 80 kişiden 43'ü erkek, 37'si kızdır. Bu çalışmada örneklemimiz için erkek öğrencilerin ödev yapmak için bilgisayarı tercihleri daha fazladır diyebiliriz.

Tablo8:Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayarda Ödev Yapmayı Seçme Dağılımı

		Ödev Yapmak		Toplam
		Evet	Hayır	
Cinsiyet	Kız	37	22	59
	Erkek	43	18	61
Toplam		80	40	120

İkinci sırada ise 78 kişinin seçtiği(%65) arkadaşlarla iletişime geçmek şıkkını işaretlemiştir. Cinsiyete göre dağılımı Tablo9'da verilmiştir. 78 öğrencinin 42'si kız iken 36'sı erkektir. Buradan kız öğrencilerin bilgisayarı arkadaşlarıyla iletişime geçmek için erkeklerden daha fazla kullandıklarını söyleyebiliriz.

Tablo9:Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayarda Arkadaşlarıyla iletişimi Seçme Dağılımı

		Arkadaşlarımla iletişime geçmek		Toplam
		Evet	Hayır	Evet
Cinsiyet	Kız	42	17	59
	Erkek	36	25	61
Toplam		78	42	120

Üçüncü sırada 62 kişi(%51,7) ile oyun oynamak şıkkı tercih edilmiştir. Öğrencilerin oyun sitelerini tercih etmesi bilgisayarı kullanma amacını da etkilemektedir. Oyun sitelerini tercih etmede erkek öğrencilerin fazla olduğu gibi oyun oynamak için bilgisayarı kullanmada erkek öğrencilerde (46 kişi) kız öğrencilerden (16 kişi) daha fazladır. Tablo10'e bakınız.

Tablo10:Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bilgisayarda Oyun Oynamayı Seçme Dağılımı

		Oyun Oynamak		Toplam
		Evet	Hayır	
Cinsiyet	Kız	16	43	59
	Erkek	46	15	61
Toplam		62	58	120

Öğrencilere bilgisayar kullanımında arkadaş etkisini olup olmadığını anlayabilmek için en yakın arkadaşınız bilgisayar kullanıyor mu? Diye sorduk. Örneklemimiz içindeki 8.sınıf öğrencilerinin 107 tanesi(%89,2'si) evet şıkkını işaretlemiştir. Bu durumda bize arkadaş çevresinin bireyin sosyalleşmesinde büyük etkilerinin olmasının yanında bazı alışkanlıkları kazandırmakta da etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo11: En yakın arkadaşınız bilgisayar kullanıyor mu?

	Sayı	Yüzdelik
Evet	107	89,2
Hayır	13	10,8
Toplam	120	100,0

- **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Eğitim Düzeyi ile Öğrencinin Bilgisayar Kullanımını Kısıtlayıp Kısıtlamaması Arasındaki İlişki**

Örneklemimiz içindeki öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi ile çocuğun bilgisayarda kaldığı süreyi kısıtlayıp kısıtlamadığını öğrenmek için annenin ve babanın eğitim düzeyi ve çocuğun kaldığı süreyi kısıtlayıp kısıtlamadığı sorulmuştur. SPSS programı içindeki çapraz tablolar kullanılmış ve Tablo12 ve Tablo13' de bulunan veriler gösterilmiştir. Çocuğunun bilgisayarda kaldığı süreyi kısıtlayan aile sayısı 91'dir. Yani örneklemimiz içindeki çocukların %75,8'i ailesi tarafından bilgisayar kullanımında kısıtlanmaktadır. Üniversite mezunu annenin kısıtlaması %35,8 iken ilkokul mezunu annenin kısıtlaması ikinci sırada yer alarak %31,6'dır. Görüldüğü gibi annenin eğitim düzeyi ile bilgisayar karşı bilinçli olması arasında çok yüksek bir fark yoktur.

Annesi üniversite mezunu olan 43 kişinin 35'i ailesinin bilgisayarda kaldığı süreyi kısıtladığını beyan etmiştir. Babasının üniversite mezunu olduğu 56 kişinin ise 44'ü kısıtlandığını belirten şıkkı işaretlemiştir. Görüldüğü gibi babanın eğitim düzeyi ile bilgisayarı kısıtlaması arasında anneninkinden daha yüksek bir farklılık bulunmaktadır(%46,6).

Diğer taraftan ilkokul mezunu annenin kısıtlaması%31,6 iken ilkokul mezunu babanın kısıtlaması %14,1'dir. Bu durumda örneklemimiz kapsamında annelerin eğitim düzeyinin ne olursa olsun bilgisayara karşı daha bilinçli olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo12: Öğrencilerinin Ailelerinin Eğitim Düzeyi ile Bilgisayarı Kısıtlayıp Kısıtlamaması Arasındaki İlişkinin Dağılımı

		Aileniz bilgisayarda kaldığınız süreyi kısıtlıyor mu?		
		Evet	Hayır	Toplam
Annenin Eğitim Düzeyi	Okur Yazar	1	2	3
	İlkokul Mezunu	28	10	38
	Ortaokul Mezunu	8	4	12
	Lise Mezunu	16	3	19
	Üniversite Mezunu	35	8	43
	Diğer	3	2	5
Toplam		91	29	120

Tablo13

		Aileniz bilgisayarda kaldığınız süreyi kısıtlıyor mu?		Toplam
		Evet	Hayır	Evet
Babanın Eğitim Düzeyi	İlkokul Mezunu	12	5	17
	Ortaokul Mezunu	12	4	16
	Lise Mezunu	23	7	30
	Üniversite Mezunu	44	12	56
	Diğer	0	1	1
Toplam		91	29	120

- **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayara Ulaştıkları Yerlerin Dağılımı**

Öğrencilere bilgisayara nerede ya da nerelerde girdiğini sorduğumuzda örneklemimizin 107 tanesi(%85'i) bilgisayara evde girdiğini belirtmiştir(aynı zamanda evde bilgisayar sahip olan öğrenciler). İkinci olarak en fazla girdikleri yer öğrencilerin 27 tanesinin(%22,5'inin) işaretlediği diğer (akraba v.s) şıkkıdır. Üçüncü sırada internet kafe(öğrencilerin 21 tanesi %17,5) ve en sonda 17'sinin (%14,2) seçtiği komşu şıkkıdır. Çocukların yaşlarının küçük olması internet kafeye giden çocuk sayısını azaltmıştır. Bir akrabanın evinde bilgisayar bağlanma daha yaygın duruma gelmiştir. Tablo12'de Evde bilgisayar giren öğrencilerin yüzdelikleri verilmiştir.

Tablo14:Bilgisayar Evde Giren Öğrencilerin Dağılımı

	Sayı	Yüzdelik
Evet	102	85,0
Hayır	18	15,0
Toplam	120	100,0

- **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Haftalık Bilgisayarı Kullanım Sıklığı**

Örneklemimizin içindeki 8.sınıf öğrencilerinin haftalık bilgisayarı kullanım süreleri sorulduğu zaman öğrencilerin 53 tanesi(%44,1'i) haftalık en fazla 1-2 saat arası şıkkını işaretlemiştir. En az işaretlenen şık ise haftalık 20 saat ve üzeri bilgisayar girme şıkkıdır(2 kişi % 1,6). Bu sonuçtan yukarıda belirttiğimiz gibi sınava girecek olmaları derslerin ve kursların yoğunluğu bilgisayar kullanımını etkilediğini söyleyebiliriz. Ve aynı şekilde ailelerin çoğunun öğrencilerin bilgisayarda kaldığı süreyi kısıtlıyor olmasının da etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Aşağıdaki tablo13'de cinsiyete göre haftalık kullanım sıklığı verilmiştir. Bilgisayar en az girme şıkkı olan haftalık en fazla 1-2 saat şıkkı kızlarda daha fazladır(33 kız,20 erkek). Bu durumda kızların erkeklere göre haftalık daha az bilgisayarı kullandığını söyleyebiliriz. Fakat aşağıda görüldüğü gibi saat aralığı arttıkça eşitlik sağlanmakta ve bağımlılık ölçüsüne gelebilecek hergün1–2 saat şıkkı kızlarda %70 iken erkeklerde %30'dur.

Tablo15:Öğrencilerin Cinsiyete Göre Haftalık Bilgisayar Kullanım Sıklığı Dağılımı

Haftalık Kullanım Sıklığı	***Erkek***	***Kız***	***Toplam***
En fazla 1–2 saat	20	33	53
3–5 saat arası	11	8	19
6–8 saat arası	8	4	12
9–12 saat arası	2	2	4
20 saat ve üstü	1	1	2
Her gün 1-2 saat arası	6	14	20
Her gün 2 saatten fazla	5	4	9
Toplam	61	59	120

- **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayara Karşı Tutumları**

Öğrencilerin 92 tanesi(%76,7'i) başka şeylerle uğraşırken akıllarının bilgisayarda kalmadığını ve ödevlerini yapmayı ihmal etmediklerini belirtmiştir.

Ayrıca öğrencilere gece geç saate kadar bilgisayar başında kalıp kalmadığı sorulmuştur. Öğrencilerin %79,2'si(95 kişi) geç saate kadar kalmadıklarını beyan etmişlerdir (Tablo15).

Tablo16: Öğrencilerin Gece Geç Saate Kadar Bilgisayar Başında Kalma Dağılımı

	Sayı	Yüzdelik
Evet	25	20,8
Hayır	95	79,2

Toplam	120	100,0

Öğrencilerin bilgisayar başında rahatsız edildiğinde ya da kısıtlandığında öfkelenme durumu sorulduğunda %55,8'i öfkelenirim şıkkını işaretlemiştir(Tablo16 bakınız).

Tablo17: Öğrencilerin Bilgisayarda Rahatsız Edildiğinde Öfkelenme Dağılımı

	Sayı	Yüzdelik
Evet	67	55,8
Hayır	53	44,2
Total	120	100,0

Öğrencilere bilgisayarsız bir hayatın sıkıcı ya da boş olduğu düşüncesinde misiniz diye sorulduğunda %58,3'nün bu düşüncede olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda bize 8.sınıflar arasında bilgisayarın vazgeçilmez bir araç olmadığını göstermektedir.

Tablo18: Öğrencilerin Bilgisayarı Sıkıcı Ya da Boş Olarak Gördüğü Düşüncesinin Dağılımı

	Sıra	Yüzdelik
Evet	50	41,7
Hayır	70	58,3
Toplam	120	100,0

- **İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Haftalık Bilgisayarı Kullanım Sıklığı İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişki**

Öğrencilerin akademik başarısıyla bilgisayarı kullanma sıklığı arasındaki ilişkiyi belirlemek için geçtiğimiz dönem sahip olduğu başarı düzeyi ile bilgisayarı kullanım sıklığı karşılaştırılmıştır. 120 öğrencinin 70 tanesi takdir belgesi aldığını beyan etmişlerdir. bu 70 kişinin 31'inin bilgisayarı kullanım sıklığı haftalık en fazla 1-2 saat(yani anketimizde en az kullanım olan şık) bilgisayarda kalırım şıkkında toplanmıştır. Yani başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler bilgisayara daha az girmektedir. Tablo17'de veriler gösterilmiştir.

Başarı düzeyi aşağılara indikçe kullanım sıklığı da artmaktadır.

Tablo19: İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Haftalık Bilgisayarı Kullanım Sıklığı İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Dağılımı

		En fazla 1–2 saat		Toplam
		Evet	Hayır	Evet
Geçtiğimiz Dönem Sahip Olduğu Başarı Düzeyi	Takdir Belgesi Aldım	31	39	70
	Teşekkür Belgesi Aldım	16	12	28
	Direkt Geçtim	6	12	18
	1–3 Arası Zayıfım Vardı	0	3	3
	3 ve Üzeri Zayıfım Vardı	0	1	1

Toplam	53	67	120

Tablo20: İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Haftalık Bilgisayarı Kullanım Sıklığı İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkinin Dağılımı

		Her gün 1-2 saat		Toplam
		Evet	Hayır	Evet
Geçtiğimiz Dönem Sahip Olduğu Başarı Düzeyi	Takdir Belgesi Aldım	9	61	70
	Teşekkür Belgesi Aldım	3	25	28
	Direkt Geçtim	5	13	18
	1–3 Arası Zayıfım Vardı	2	1	3
	3 ve Üzeri Zayıfım Vardı	1	0	1
Toplam		20	100	120

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma Elazığ il merkezinde bulunan 3 özel okul ve 3 devlet okulunda okuyan 120 ilköğretim 8. sınıf öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Araştırmamız kapsamına dahil edilen 120 öğrencinin 61 tanesi erkek, 59 tanesi kız öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca öğrencilerin 58'i özel okuldan 62'si ise devlet okulundan seçilmiştir.

Öncelikle çalışmamızın amacı öğrencilerin bilgisayarı kullanma sıklığı ile akademik başarısı arasında ki ilişkiyi belirlemekti. Bu yüzden öğrencilere geçtiğimiz dönem hangi başarı düzeyine sahip olduğu ve bilgisayara girme sıklığı sorulmuştur. Bulduğumuz verilere göre; öğrencilerin başarı düzeyi arttıkça bilgisayara haftalık/günlük girme sıklığı azalmaktadır.

Diğer taraftan araştırmamız kapsamında öğrenmek istediğimiz diğer konu bilgisayarı kullanma amacının öğrencilerin cinsiyetine göre değişip değişmediğiydi. Elde ettiğimiz verilere göre erkek öğrenciler bilgisayarı daha çok oyun oynamak için kullanıyorken kız öğrenciler ise daha çok arkadaşlarıyla iletişime geçmek için kullanıyor. Öğrencilerin bilgisayarda kullandıkları programlarda bu bağlamda değişmektedir. Bilgisayarı oyun oynamak için kullanan erkek öğrencilerin program tercihi de daha çok oyun sitelerine yöneliktir. Çalışmamızda hem kız öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin en çok kullandıkları programın facebook olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle facebook ve youtube öğrencilerin en çok tercih ettiği sitelerdir. Ayrıca facebook'u kullanma erkek öğrenciler arasında daha yaygındır.

Öğrencilerin %85'i bilgisayara sahip olduğu için öğrencilere bilgisayara nerede ya da nerelerde ulaşıldığı sorulduğunda büyük çoğunluk evde bilgisayara girme şıkkında toplanmıştır. Öğrencilerin bilgisayara evde girmeyi tercih ettiğini söyleyebiliriz. Bunu akrabada ve internet kafede girme takip etmektedir.

Araştırmamız kapsamında öğrencilerin ailelerinin eğitim düzeyi ile bilgisayar konusunda bilinçli olup olmadıkları araştırılmıştır. Sonuçta ebeveynler arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Babası üniversite mezunu olan çocuklar bilgisayarı kullanma konusunda daha fazla kısıtlanırken; babası ilkokul mezunu olan çocuklar önemli ölçüde daha az kısıtlanmaktadır. Fakat annesi üniversite mezunu olan çocuklarla ilkokul mezunu olan annenin kısıtlaması arasında çok az fark bulunmaktadır. Annelerin eğitim düzeyi ne olursa olsun daha bilinçli olduğunu araştırmamız kapsamında söyleyebiliriz.

İlköğretim 8.sınıf öğrencileri arasında bilgisayarın vazgeçilmez bir araç olmadığını söyleyebiliriz. Öğrencilerin çoğunluğu bilgisayarsız bir hayatında olabileceğini düşünmektedir. Fakat öğrencilerin %67'si bilgisayarda rahatsız edildiğinde öfkeleniyor.

KAYNAKÇA

Yılmaz M. Betül(2010), Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi,Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,Cilt:1,Sayı:1, syf:617-622 Erişim Tarihi:10.04.2013

Onay, Tüfekçi ve Çağıltay (2005). Türkiye'deki öğrencilerin bilgisayar oyunu oynama alışkanlıkları ve oyun tercihleri: ODTU ve Gazi üniversitesi öğrencileri arası karsılaştırmalı bir çalışma, Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı, Ankara

Horzum, M. Barış(2011), Eğitim Ve Bilim Dergisi, İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İnceleme, Sakarya Üniversitesi, Cilt:36, Sayı:159, Syf:56–68

Şahin Şemsettin, Baturay H.Meltem(2013),Kastamonu Eğitim Dergisi, Ortaöğretim Öğrencilerinin İnternet Kavramına İlişkin Algıların Değerlendirilmesi: Bir Metafor Analizi Çalışması, Cilt:21, No:1, Syf:177-192

Cengizhan, C.,(2005), "Bilgisayar ve Internet Bağımlılığı (Araştırmalar)", Niğde Eğitim Fakültesi http://egitim.nigde.edu.tr/articles.php?lng=tr&pg=340

Karahan, M. ve İzci, E. (2001). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Kullanım Düzeyleri veBeklentilerinin Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:150. <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/150/karahan_izci.htm> (12.04.2013)

Seferoğlu,S.Sadi, Gökçearslan Şahin(2005), XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Öğrencilerin Evde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Bir Çalışma, , Denizli

SBS (ORTAÖĞRETİME) YERLEŞTİRME PUANLARIYLA DİKKAT DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN SBS (SECONDARY EDUCATION) PLACEMENT SCORES AND ATTENTION LEVELS OF STUDENTS

Nuray SEVİNÇ
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE)
sevincnuray59@gmail.com
Sibel TAŞCI
(Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE)
tascisibel@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı SBS (ortaöğretime) yerleştirme puanına göre Anadolu lisesine yerleşen 9. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirme puanları ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını belirlemektir. Öğrencilerin dikkat düzeylerini belirlemek amacıyla da 9.sınıfta eğitim görmekte olan 180 öğrenciye IQ Up Dikkat Testi ve Bourdon Dikkat Testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçları ile yerleştirme puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için SPSS programı ile Anaova testi, t-Testi ve Regresyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin orta öğretime yerleştirme puanları ile IQ Up Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme puanları ile Bourdon Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. IQ Up Dikkat Testi sonucu ile Bourdon Dikkat Testi sonucu birbiriyle ilişkili çıkmıştır. Ayrıca cinsiyetin dikkat düzeyine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir yeri olan dikkat düzeyinin her eğitim kademesinde test edilmesi ve dikkat düzeyini geliştirme çalışmaları yapılması gereklidir. Geliştirilen dikkat ile öğrencilerin özellikle sınavlarda dikkatsizlikten dolayı yaptığı hatalar azalır ve böylece başarı da artabilir.

Anahtar Kelimeler: Seviye Belirleme Sınavı, Orta Öğretime Yerleştirme Puanı, Dikkat Testi, Dikkat Düzeyi, Dikkat Geliştirme,

ABSTRACT

The aim ofthis study is to determine whether there isa significant relationshipbetween attention levels andthe SBS (secondary education)placement scores of the students in 9th class of Anatolian high schools. In order to determine the attention level, IQ Up Attention Test and Bourdon Attention Test were performed on 180 students training in 9th class. SPSS softwareAnaovaplacementtest, t-test and regressiontests were used to determine the relationshipbetween the scoreswith the results ofthese tests. There is a meaningful relationship between the secondary education placement scores andIQ Up Attention Test results, and there isn't a meaningful relationship between the secondary education placement scores and Bourdon Attention Test results. IQ Up Attention Test results and Bourdon Attention Test resultshave related together. Apart from this it was resulted that gender doesn't effect on attention level. For this reason, attention level that has important role in academic success should be tested in every educational level and it is necessary to do attention developing exercises. With the help of developed attention, the mistakes done by students will lessen and their success will increase.

Key Words: Level Specification Examination, Secondary EducationPlacement Score, Attention Test, Attention Level, Attention Developing.

1. GİRİŞ

Eğitim öğretimin başarısı son yıllarda özellikle sınavlarda gösterilen başarıya göre değerlendirilmektedir. Ortaöğretim okullarının başarısı üniversiteye öğrenci yerleştirme oranlarıyla, ilköğretim okullarının başarısı ise Ortaöğretime yerleştirme oranlarıyla anılmaktadır. Bu başarıyı etkileyen faktörlerden biri olan öğrenciden kaynaklanan niteliklerden dikkat durumu ele alınmıştır. Bu çalışmada da öğrencinin dikkat düzeyinin orta öğretime yerleştirme puanlarına etkisi araştırılmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim dönemlerinde okullar aynı program doğrultusunda çalışmalarını yürüttüğü halde öğrenci başarısında farklılıklar görülmektedir. Okulların eğitim-öğretimdeki başarısı günümüzde öğrencilerini bir üst eğitim kurumlarına yerleştirme sınavlarının sonucuna göre değerlendirilmektedir. İlköğretim okulları da bir üst eğitim kurumları olarak orta öğretime öğrenci yerleştirme oranlarını okulun başarısı olarak değerlendirmektedir.

İlköğretimden sonra ortaöğretime geçişte sınav uygulanmaktadır. İlk olarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılında 8.sınıf öğrencilerine uygulanmaya başlanan OKS, dördüncü yılının sonunda yerini SBS'ye bırakmıştır. 2007- 2008 eğitim-öğretim yılında yalnızca ilköğretim 8.sınıf öğrencileri Seviye Belirleme Sınavı'na (SBS) girmiş olup, 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri SBS'ye girmişlerdir..

Ortaöğretime yerleştirmede öğrencinin ilköğretimin 6,7 ve 8. Sınıflarında SBS'den almış oldukları puanlar dikkate alınmaktadır. Her yıla ait SBS puanlarının oranları ve 8. Sınıfın sonunda öğrencinin yılsonu başarı puanının hesaplamasıyla ortaöğretime yerleştirme puanı oluşturulur. Orta öğretime yerleştirme puanıyla öğrenci bir üst eğitim kurumlarını tercih edebilir.

İlköğretimin 8. sınıf öğrencilerinin sınavla öğrenci alınan ortaöğretim kurumlarına kayıt yaptırabilmeleri için Seviye Belirleme Sınavına girmeleri gerekmektedir. Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş SistemiSeviye Belirleme Sınavı e-Başvuru Kılavuzundabelirtilen esaslar doğrultusunda orta öğretime yerleştirme iş ve işlemleri yürütülmektedir. Öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmesi öğrencinin sınıf puanı, yılsonu başarı puanı ve varsa ek puanı formülle hesaplanarak oluşturulan orta öğretime yerleştirme puanı ile gerçekleşir.

E-başvuru kılavuzunda öğretime yerleştirme puanı 6, 7 ve 8. sınıftan SBS puanı ile yılsonu başarı puanından elde edilen sınıf puanı (SP) esas alınarak hesaplaması şöyle gösterilmiştir (MEB, 2012):

Yılsonu Başarı Puanı: Öğrencinin derslerden aldığı yılsonu puanları, o derslere ait haftalık ders saati ile çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanır. Bu puanların toplamının, o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölünmesi ile de yılsonu başarı puanı hesaplanır. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılır, okuldaki her bir sınıf için, 8 inci sınıflardaki en yüksek puan 500 tam puana dönüştürülür.

Sınıf puanı: o yılın seviye belirleme sınavı puanının %70'i ve yılsonu başarı puanının %25'i esas alınarak elde edilen puandır.

Ortaöğretime yerleştirme puanı:6. sınıfın sınıf puanının (SP6) % 25'i, 7. sınıfın sınıf puanının (SP7) %35'i ve 8. sınıfın sınıf puanının (SP8) % 40'ı toplanarak elde edilen puandır.

Ek puan:uluslararası yarışma ve sınavlarda ülkemizi temsil hakkı kazanmış olduğunu belgeleyen öğrencilere katıldıkları yıl için sınıf puanlarına belirlenen oranda verilecek puandır. Bu haktan derece veya katılım belgelerini ibraz eden öğrenciler yararlanabilir (MEB, 2012)

Ortaöğretime yerleştirme puanının bu şekilde hesaplanmasıyla öğrencinin hem sınav başarısı hem de okulda derslerinde gösterdiği başarısı işe koşulmaktadır. Ayrıca sosyal faaliyetlerde gösterdiği başarıda ek puan olarak hesaplamaya katılmaktadır. Özellikle Gündever'in (2011) de belirttiği gibi ilköğretim ikinci kademede okutulmakta olan Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce derslerinde başarılı olmak SBS'de başarılı olmanın ilk şartıdır. Bu nedenle orta öğretime yerleştirme puanı yüksek olan öğrencilerin, puanı düşük olan öğrencilere göre daha başarılı olduğu şeklinde değerlendirilmektedir.

Öğrencinin başarısını etkileyen pek çok faktör vardır. Bunlardan bazıları çocuğun yaşı, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali ve kaygı düzeyi, motivasyon düzeyi, ders çalışma ve öğrenme stratejileri ile psişik, ailesel ve kişisel faktörlerdir (Yaycı,2007). Bireyin başarısını etkileyen faktörlerden, kendisi ile ilgili olanlar arasında temelde öğrencinin kişilik özellikleri ile zihinsel, fiziksel, duygusal olgunluğu ve uyum olarak sıralanabilir (Gündüver, 2011). Bu faktörlerden biri de öğrenciden kaynaklanan zihinsel bir süreç olan öğrencinin dikkat düzeyidir. Öğrenci çok zeki, çok çalışkan olabilir ancak öğrencide dikkat problemi varsa öğrencinin performansı bu durumdan olumsuz yönde etkilenmektedir.

Dikkat ile ilgili birçok tanım varır. James Williams'a göre dikkat "Zihnin aynı anda beliren nesne ya da düşüncelerden birini açık ve net olarak sahiplenmesidir". Dikkatin temelinde odaklanma, yoğunlaşma ve bilinçlilik yatar. Dikkat denilince bazı uyaranlarla daha etkili olarak uğraşabilmek için onları seçip diğerlerinden vazgeçme anlaşılır (Williams ve Diğerleri,2008).

Dikkat, farklı bilişsel olayları içeren, çok önemli psikolojik süreçlerden biridir. Genel olarak dikkat, çok boyutlu bilişsel bir kapasite olarak ele alınır (Karaduman, 2004, s.10). Öğrenme, hatırlama, iletişim, problem çözme, algılama ve bütün diğer bilişsel alanlarda dikkat etkilidir (Sohlberg ve Mateer, 1987).

Çocuklarda dikkat konusundaki problemler ilköğretimin ilk yıllarında görülmeye ve tanılanmaya başlar (Yaycı, 2007). Çünkü okula başlamasıyla öğrenciden akademik bir başarı göstermesi beklenir. Başarı yakalanamadığı durumda, nedenleri araştırıldığında dikkat problemleri göze çarpmaktadır.

Öğrencinin başarısında dikkatin önemli bir yeri vardır. Dikkatini anlatılan konuya odaklayamama, çabuk sıkılıp dikkatin kolay dağılması, dikkatsizlikten soruları yanlış okuma ya da atlama, dersi dinlemede zorlanma, ders yerine başka şeylerle ilgilenme, ödev yapmada isteksizlik ve söylenen sözün bireyin dikkat alanına girmemesi gibi dikkat sorunları başarıyı olumsuz etkilemektedir. Özellikle de SBS gibi öğrencinin eğitim hayatını belirleyecek önemli sınavlarda sınav kaygısı nedeniyle dikkat sorunları daha fazla ortaya çıkmaktadır.

Dikkat öğrenme için ilk basamak olması açısından önemlidir. Bu nedenle 'dikkat' kavramı sadece 'dikkat eksikliği' bağlamında incelenerek, dikkat eksikliği yaşayan bireyler üzerinde yapılacak çalışmalarla sınırlandırılmamalıdır (Yaycı, 2007).

Bir şey yaparken yoğunlaşmak önemlidir. Başarılı olmak için belli bir şeye odaklanmak gerekir. Öncelik vermesi gereken şeyleri bilmediği ve önemli konular yerine önemsiz olan bilgiye odaklandığı takdirde

bir çocuğun derslerde geri kalması kaçınılmazdır. Dikkatimizi yoğunlaştırdığımız zaman en doğru cevabı, en iyi işi yapmamız mümkündür. Ne yazık ki çalışırken yoğunlaşmak zaman alır. Konsantre olmadan çalışıldığında hızlı çalışılabilir, ancak sonuç genellikle kötüdür. Dikkatsizce yapılan hatalarla dolu olabilir. Yani doğru bir hızda, ne çok hızlı ne çok yavaş çalışmak dikkatte önemlidir (Karaduman, 2004).

Öğrencilerin okul ile ilgili çalışmalarında başarısızlık göstermelerinin en önemli nedenlerinden biri, dikkat etme ve dikkati sürdürmedeki yetersizliklerinden dolayıdır. Çünkü dikkat düşünce konusu olan şey üzerinde zihin yetilerinin toplanamamasıdır (Topçu, 1954) ve bir şeyi anlamak ve ya bir şeyi başarmak için organizmanın ayarlı, uyanık ve hazır duruma geçmesi demektir (Arısoy, 1970).

Okullarda öğrencilerin bir konu üzerine dikkat toplaması, belli bir süre bir yerde oturması, sınıfın düzenine uyum sağlaması ve dersin konusuyla ilgilenmesi beklenmektedir. Dikkat toplama ile ilgili problemler genellikle çocukların ilkokula başlamalarıyla fark edilmekte, dikkat toplama konusu gündeme gelmekte ve dikkat toplama problemleri, bu konuda herhangi bir problem yaşanmadan önce önlenmeye çalışmaktadır (Uskan, 2011).

Son yıllarda hızla artan dikkat eksikliği okul başarısını etkilediği için, veliler arasında popülaritesini koruyan en önemli problemlerden biridir. Hastalık kadar tanımlanmayacak kadar küçük ancak kişinin yaşam kalitesini düşürmesi, performansını gösterememesi nedeniyle büyük bir sorundur (http://www.iqup.com.tr/sayfalar.asp?id=79).

Dikkat dağınıklığı sadece okul başarısına değil sınav başarısına da etki etmektedir. Karabacak'ın (2010) yaptığı çalışmada SBS'ye girecek öğrencilerden %70'i sınavda hata yapmaktan korktuğunu belirtmiştir. Bu olukça yüksek bir orandır. Özellikle de dikkat problemleri olanlar sınavlarda dikkatsizce hatalar yapmaktadırlar. Bu durum da sınav başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin dikkat düzeylerinin sınav başarısı üzerine etkisi araştırılmalıdır.

Dikkat konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Son yıllarda öğrenci başarısına etkisi görüldüğünden beri dikkat konusundaki araştırmaların sayısı artmıştır. Bu çalışmalardan araştırma konusuyla ilgili olabilecek bazıları şunlardır:

Güneş (1997) Ankara İlinde yaptığı "İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri Ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adındaki araştırmasında dikkat düzeyi yüksek olanların okuma düzeylerinin de yüksek olduğu, dikkat düzeyinin cinsiyette farklılaşmadığı ve sosyo ekonomik düzeyin dikkat üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karaduman'ın (2004) "Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi" adlı araştırmasının sonucunda dikkattoplama ve güdüleme eğitimi uygulamalarının, öğrencilerin dikkat toplamadüzeylerinde, akademik benlik algısı ve okul başarısı üzerinde,kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı farklılıklara neden olduğuortaya konmuştur.

Gündever (2011) "İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı araştırmasında Van ilindeki ilköğretim okullarındaki öğrencilerin SBS başarısını etkileyen birçok değişkeni belirlemiştir. Bu çalışmada dikkat konusu ele alınmamıştır.

Çalışmaların çoğunluğu ilköğretim grubu öğrencilerle yapılmıştır. Ortaöğretime geldiğinde dikkat konusuna ilgi azalmaktadır. Halbuki dikkat ve konsantrasyon sorunları ileriki yaşlarda da devam etmektedir. Lise döneminde öğrenci başarısını orta öğretime yerleştirme puanıyla ele alarak dikkat ile ilişkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Özellikle orta öğretime yerleştirmede öğrenci başarısına dikkatin etkisinin araştırılması eğitimcilere, ailelere ve öğrencilere dikkat konusuna eğilmelerine yardımcı olabilecektir.

Çalışmada öğrencilerin dikkat düzeylerinin öğrenci başarısına etkisini görmek için dikkat düzeyi ile orta öğretime yerleştirme puanının ilişkisi araştırılmaktadır. Bu bağlamda öğrencinin başarısı olarak sınavla öğrenci alan okullara yerleştirmede hesaplanan ortaöğretime yerleştirme puanları ele alınmıştır.

Bu çalışmanın amacı Anadolu lisesine yerleşen 9. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirme puanları ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1- Öğrencilerin OYP ile IQ Up Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Öğrencilerin OYP ile Bourdon Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3- IQ Up Dikkat Testi sonucu ile Bourdon Dikkat Testi sonucu birbiriyle ilişkili midir?

4- Öğrencilerin cinsiyetleri ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli,

Bu çalışmada Anadolu lisesine yerleşen 9. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirme puanları ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını bulmayı amaçlayan ve bu araştırmanın değişkenleri arasında korelasyonel incelemeyi içeren tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımdır. İlişki türü, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Bu araştırmadan çıkan sonuçlara göre öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme puanlarındaki başarıları ile dikkat düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının gösterilmesi amaçlanmıştır.

2.2. Evren, Örneklem,

Çalışma evrenini 2012- 2013 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Çorlu ilçesinde bulunan Cemile Yeşil Anadolu lisesinin 9. Sınıfında bulunan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmaya eğitim öğretim yılında öğrenim

görmekte olan tüm 9. Sınıf öğrencileri alınmıştır. Ortaöğretime yerleştirme puanlarının oluşturulduğu tarihten sonra dikkat durumlarının etkisinin görülmesi amacıyla aradan fazla zaman geçmeden belirlenen dikkat düzeyleri araştırılması amacıyla sadece 9. Sınıf öğrencileri alınmıştır. 9. Sınıf olan tüm öğrenciler (64 erkek, 114 kız, toplam 178 öğrenci) araştırmaya alınmıştır. Böylece araştırmanın evreni aynı zamanda örneklemi olmuştur.

2.3. Sınırlılıklar

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Anadolu lisesine yerleşen 9. Sınıf öğrencileri ve araştırmada ele alınan değişkenler kullanılan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.4. Veri Toplama Araçları,

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak kullanılan araçlar şunlardır.

1.*IQ up Dikkat Testi:*Öğrencilerin dikkat düzeylerini ölçmek amacıyla IQ up Dikkat Testi'nden yararlanılmıştır.

IQ up Türkiye'nin tek bilimsel beyin fonksiyonları gelişim programıdır. 2004 – 2010 yılları arasında yapılan Ar-Ge çalışmalarının ardından 2012 Nisan ayında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Psikoloji Bölümü ile bilimsel olarak faydaları ölçümlenmiştir. IQ up dünyada 1940'dan beri etkin olarak kullanılan nöropsikoloji alanındaki kognitif egzersizlerden oluşur. Uluslararası araştırma kriterlerine göre yapılan çalışmada tüm dünyada kabul edilen ve Dikkat, Bellek, Zekâ fonksiyonlarını ölçümlemek için kullanılan testlerden yararlanılmıştır (http://iqup.com.tr/iqupnedir.asp,2013).

IQ up tarafından hazırlanmış bu dikkat testi 12-15 yaş aralığına uygulanmak üzere odaklanmış ve sürdürülebilir dikkati ölçen bir testtir. Toplam 30 soru sayısı ve toplam 30 dakika süresi vardır. Grup ve bireysel olarak uygulanabilen bir testtir. Soru kitapçık formu ve cevap anahtarı formu vardır.

Katılımcı 30 sorudan doğru, yanlış, boş soruların değerlendirmesi yapılarak doğru sayısı üzerinden test sonucunda bir puan alır. Örneğin17 doğru, 13yanlış, 0 boş yapan biri 17 puan alır. Bu sonuca göre dikkat düzeyi *Çok Düşük, Düşük, Orta, İyi ve Çok İyi* olarak belirlenir**.** Bu düzeyler çözülen testte gösterilen resimlere, harflere, kelimelere, sayılara, şekillere ve mantıksal bütünlüğe odaklanma düzeylerindeki ortalama düzeydir.

Test ile ayrıca katılımcının görsel veriler, sözel veriler ve sayısal verilere odaklanma durumu da test edilir. Görsel verilere odaklanmada, görsel dikkat, resimlerdeki ve şekillerdeki ayrıntıları görme, resimleri benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırma becerisi test edilir. Sözel verilere odaklanmada, kelimelerdeki yazılış hatalarını görme, kelimeleri harflerin içinde fark edebilme, birbirine benzer kelimelerdeki farklılıkları ayırt edebilme, harfleri fark etme, birbirinden ayırma ve hızlı sayabilme becerileri test edilir. Sayısal verilere odaklanma dikkatinde ise sayıları rakamlar arasında fark etme, tablo içindeki sayıları görebilme ve sayıları hızlıca ardışık olarak takip edebilme, aritmetik işlemleri takip edebilme becerisi test edilir.

2.Bourdon Dikkat Testi:Öğrencilerindikkat düzeylerini IQ up dikkat testinden farklı bir araçla da ölçmek için Bourdon dikkat testinden de yararlanılmıştır.

Bourdon dikkat testinin en son kullanılan şekli Benjamin Bourdon tarafından 1955 yılında geliştirilmiştir. Bourdon testinin iki farklı formu bulunmaktadır. Birincisinde belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme; ikincisi ise belli şekilleri karışık olarak verilmiş şekiller arasından bulma ve işaretleme şeklindedir. Test kesintisiz bir dikkat yönelimi gerektirmektedir (Karaduman, 2004, s.95).

Bourdon Dikkat Testi 10-20 yaşları arasındaki bireylere uygulanır. Bireylere test formu verilir. Test formunda bir sayfa üzerine gelişi güzel dizilmiş harfler yazılıdır. Bu harfler belli ve düzenli aralıklarla dizilmiştir. Her satırda 407 harf bulunur. Bu harfler belli ve düzenli aralıklarla dizilmiştir. Her sayfada (30) satır vardır. Test uygulaması için 5 dk süre verilir ve bireylere "Önünüzdeki sayfada bulunan bütün "a,b,d ve g" harflerinin altlarını kurşun kalemle çizeceksiniz. Bir satırı gözden geçirirken önce yalnız bir harfi işaretlemeyeceksiniz. Satırdaki tüm a,b,d ve g harflerinin altını çizeceksiniz" şeklinde yönerge verilir.

Bireyler ne yapacaklarını iyice öğrenmelidirler. Bunu sağlamak amacıyla gerekirse tahtaya yazılmış iki satır harf üzerinde birlikte bir deneme yapılır ve daha sonra asıl denemeye geçilir. Denemeden sonra süre başlatılır ve öğrenci verilen süre içerinde verilen yönergeye göre uygulamasını yapar.

Daha sonra çizgiler sayılarak uygulamanın değerlendirmesi yapılır. Örneğin;

Bir bireyin test kâğıdında, ilk satırlarda hata çok az iken sayfanın ortasından sonra hata aşağıya indikçe artmaktadır. Bunun için bu bireyin dikkati çabuk bozuluyor, uzun süre dikkatini bir yerde, bir çalışmada tutamıyor denilir. Bir başka bireyin test kâğıdında ise, iki satırda hata çok iken gittikçe azalmış ve aşağılara doğru çok iyileşmiştir. Bu birey için de "çalışmaya ilk başlamada uyum güçlüğünü gösteriyor fakat bir süre sonra çalışmaya uyarak çok verimli yola girebiliyor. Bu bireye ilk anlarda yardım edilebilir." yorumu yapılabilir. Bir deneğin test kâğıdındaki çizgiler genellikle çok az ise bunun içinde "dikkati zayıftır, bir yerde dikkatini toplayamamaktadır" yorumu yapılabilir.

2.5. Verilerin Toplanması Ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanması aşamaları sırası ile belirtilmiştir. Öncelikle öğrencilerin 2012-2013 eğitim öğretim yılında Anadolu lisesine yerleştirilirken geçerli olan orta öğretime yerleştirme puanları okul idaresinin bilgisi dâhilinde e-okul sisteminden elde edilmiştir.

Eğitim öğretim yılı başladıktan hemen sonra Ekim ayında IQ up +level tarafından ücretsiz olarak tüm 9. Sınıf öğrencilerine IQ up Dikkat Testi uygulanmıştır. Test sonuçları yine IQ up +level tarafından değerlendirilerek sonuçları okul rehberlik servisine ve öğrencilere iletilmiştir. IQ up dikkat testi uygulamasından bir ay sonra Kasım ayında ikinci bir dikkat testi uygulaması olarak 9. Sınıf öğrencilerine Bourdon dikkat testinin belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme formu uygulanmıştır. Test formları rehberlik saatinde 9. Sınıf öğrencilerine rehberlik servisi tarafından uygulanmıştır. Değerlendirmeleri de rehberlik servisi tarafından yapılarak sonuçları öğrencilere duyurulmuştur.

Her iki dikkat testinin sonuçları 1-*Çok Düşük, 2-Düşük, 3-Orta, 4-İyi ve 5-Çok İyi* olarak gruplandırılmıştır. *Çok Düşük, Düşük* ve *Orta* olan dikkat testi sonuçları dikkat dağınıklığı olduğu, *İyi* ve *Çok İyi* düzeyde olan sonuçlar da dikkat dağınıklığı olmadığı şeklinde değerlendirilmiştir.

Testler uygulandıktan sonra elde edilen veriler, SPSS yardımıyla veri analizine tabi tutulmuştur. SPSS ile Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA), Regresyon analizi, İki Yönlü Varyans Analizi (Two Way ANOVA) ve Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırma verileriyle yapılan istatistik işlemler sonucunda elde edilen bulgular yorumlanarak araştırılan problem ifadelerine göre sırasıyla verilmiştir.

3.1.Öğrencilerin OYP ile IQ Up Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme puanları ile IQ Up Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. . IQ Up dikkat testi puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.1.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.1. IQ Up Dikkat Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

IQ UP	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	39	405,61259	6,822276	1,092438	403,40106	407,82412	395,473	422,137
2	7	407,09471	7,593201	2,869960	400,07217	414,11725	397,414	418,813
3	52	406,89606	11,039319	1,530878	403,82269	409,96942	385,271	446,211
4	62	406,77756	11,627489	1,476693	403,82474	409,73039	385,306	451,679
5	5	420,12680	15,679058	7,011888	400,65868	439,59492	404,656	438,714
Total	165	406,95753	10,621038	,826847	405,32489	408,59016	385,271	451,679

IQ Up Dikkat Testi'nden 1 (*Çok Düşük*) ile 5 (*Çok İyi*) arasında bir puan alan öğrencilerin OYP ortalamalarına bakıldığında, IQ Up Dikkat Testi puanına göre bu ortalamalarda belli bir yönde artış görülmektedir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için ANOVA sonuçlarına bakmak gerekecektir. Ortaöğretime yerleştirme puanlarının IQ Up Dikkat Testine göre "One Way Anova" sonuçları Tablo 3.1.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1.2. Ortaöğretime Yerleştirme Puanlarının IQ Up Dikkat Testine Göre "One Way Anova" Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplararası	940,030	4	235,008	2,141	,078
Gruplariçi	17560,227	160	109,751		
Toplam	18500,257	164			

ANOVA tablosunda sig. değerinin ,078 olduğu tespit edilmiştir. Sig. değeri 0,05'ten büyük olduğu için, IQ Up Dikkat Testi sonucu ile OYP arasındaki ilişkinin $p>0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Gruplar arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri Tablo 3.1.3. de belirtilmiştir.

Tablo 3.1.3. Ortaöğretime Yerleştirme Puanlarının IQ Up Dikkat Testine Göre "Tukey Testi" Sonuçları

(I) IQ	(J) IQ	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1	2	-1,482125	4,300339	,997	-13,34734	10,38309
	3	-1,283468	2,219176	,978	-7,40647	4,83954
	4	-1,164975	2,141103	,983	-7,07257	4,74262
	5	-14,514210*	4,976386	**,033**	-28,24473	-,78369
2	1	1,482125	4,300339	,997	-10,38309	13,34734
	3	,198657	4,217746	1,000	-11,43867	11,83599
	4	,317150	4,177195	1,000	-11,20829	11,84259
	5	-13,032086	6,134253	,215	-29,95732	3,89314
3	1	1,283468	2,219176	,978	-4,83954	7,40647
	2	-,198657	4,217746	1,000	-11,83599	11,43867
	4	,118493	1,969972	1,000	-5,31692	5,55391
	5	-13,230742	4,905190	,059	-26,76482	,30334
4	1	1,164975	2,141103	,983	-4,74262	7,07257
	2	-,317150	4,177195	1,000	-11,84259	11,20829
	3	-,118493	1,969972	1,000	-5,55391	5,31692
	5	-13,349235	4,870366	,052	-26,78723	,08876
5	1	14,514210*	4,976386	**,033**	,78369	28,24473
	2	13,032086	6,134253	,215	-3,89314	29,95732
	3	13,230742	4,905190	,059	-,30334	26,76482
	4	13,349235	4,870366	,052	-,08876	26,78723

Gruplar arasındaki farkların anlamlılık düzeyleri incelendiğinde ise, aşağıdaki tabloda görüldüğü gibi, IQ Up Dikkat Testi'nden en düşük puanı alan grup ile (1 puan), en yüksek puanı alan grup (5 puan) arasında OYP'leri bakımından anlamlı bir fark vardır (Sig 0,33, $p<0,05$). IQ up Dikkat Testi sonucu belirlenen dikkat düzeylerinde dikkat seviyesi çok düşük (1) olan öğrencilerin orta öğretime yerleştirme puanlarının düşük olduğu, dikkat seviyesi çok iyi (5) olan öğrencilerin orta öğretime yerleştirme puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum öğrenci başarısının dikkat düzeyinden etkilendiğini göstermektedir.

3.2. Öğrencilerin OYP ile Bourdon Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme puanları ile Bourdon Dikkat Testi sonucu arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit etmek için Bağımsız Örneklem Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Bourdon Dikkat Testi puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 3.2.1'de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Bourdon Dikkat Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bourdon Dikkat Testi	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1	26	407,02604	11,444257	2,244404	402,40360	411,64847	397,041	441,059
2	13	402,41662	6,907403	1,915769	398,24251	406,59072	393,955	416,178
3	39	405,30595	6,903572	1,105456	403,06807	407,54383	395,473	422,878

4	48	407,73683	11,170957	1,612389	404,49313	410,98054	385,306	446,211
5	37	409,30049	13,190290	2,168470	404,90262	413,69835	385,271	451,679
Total	163	406,97246	10,655440	,834598	405,32437	408,62055	385,271	451,679

Bourdon Dikkat Testi'nden 1 ile 5 arasında bir puan alan öğrencilerin ortaöğretime yerleştirme puanlarının ortalamalarına bakıldığında, Bourdon Dikkat Testi puanına göre bu ortalamalarda belli bir yönde anlamlı artış veya azalış görülmemektedir. Bunu daha iyi tespit edebilmek için ANOVA sonuçlarına bakmak gerekecektir. Ortaöğretime yerleştirme puanlarının Bourdon Dikkat Testine göre "One Way Anova" sonuçları Tablo 3.2.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.2. Ortaöğretime Yerleştirme Puanlarının Bourdon Dikkat Testine Göre "One Way Anova" Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Gruplararası	606,786	4	151,697	1,348	**,255**
Gruplariçi	17786,434	158	112,572		
Toplam	18393,220	162			

ANOVA tablosunda sig. değerinin ,255 olduğu tespit edilmiştir. Sig. değeri 0,05'ten büyük olduğu için, Bourdon Dikkat Testi sonucu ile ortaöğretime yerleştirme puanı arasındaki ilişkinin $p>0,05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığını söyleyebiliriz. Bu durum Bourdon Dikkat Testinde belli harfleri karışık kitap harfleri arasından bulma ve işaretleme yoluyla dikkat düzeyini ölçmede sınırlı kalmasından kaynaklanabilir. Dikkat düzeyini belirlemede önemli olan diğer faktörleri Bourdon Dikkat Testi ölçmemektedir.

3.3. IQ Up Dikkat Testi sonucu ile Bourdon Dikkat Testi sonucu birbiriyle ilişkili midir?

IQ Up Dikkat Testi sonucu ile Bourdon Dikkat Testi sonucunun birbiriyle ilişkisini tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Hem Pearson hem de Spearman korelasyon analizleri yapılmıştır. IQ Up Dikkat Testi ile Bourdon Dikkat Testi ilişkisi Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.3.1. de belirtilmiştir.

Tablo 3.3.1. IQ Up Dikkat Testi ile Bourdon Dikkat Testi İlişkisi Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		IQ up	Bourdon
IQ Up Dikkat Testi	Pearson Correlation	1	,242**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	166	151
Bourdon Dikkat Testi	Pearson Correlation	,242**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	151	163

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

IQ Up Dikkat Testi ile Bourdon Dikkat Testi ilişkisi Spearman korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.3.2.' de belirtilmiştir.

Tablo 3.3.2. IQ Up Dikkat Testi ile Bourdon Dikkat Testi İlişkisi Spearman Analizi Sonuçları

			IQ	Bourdon
Spearman's rho	IQ Up Dikkat Testi	Correlation Coefficient	1,000	,287**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	166	151
	Bourdon Dikkat Testi	Correlation Coefficient	,287**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	151	163

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

Pearson korelasyon katsayısı r=,242 Spearman r=,287 bulunmuştur. Yani iki dikkat testi arasında pozitif bir ilişki vardır fakat bu ilişki zayıftır. Zayıf bir ilişkide olsa Bourdon dikkat testinde dikkat düzeyi düşük olan IQ up dikkat testinde de dikkat düzeyinin düşük olduğu söylenebilir. Bu ilişki Bourdon ve IQ up dikkat testlerinin her ikisinin de görsel verilere odaklanma ve kelimeleri harflerin içinde fark edebilme durumunu ölçmesinden kaynaklanabilir.

3.4. Öğrencilerin cinsiyetleri ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

İki grubun (kız ve erkek) dikkat testi ortalamalarını karşılaştırmak için Bağımsız Örneklem t-Testi yapılmıştır. Cinsiyete göre dikkat testi ortalamaları betimsel istatistikleri Tablo 3.4.1.2' de verilmiştir.

Tablo 3.4.1. Cinsiyete Göre Dikkat Testi Ortalamaları Betimsel İstatistikleri

	cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dikkat	Erkek	64	2,9531	1,16059	,14507
	Kız	114	2,9825	,99541	,09323

64'ü erkek, 114'ü kız olmak üzere 178 öğrencinin dikkat düzeylerinin ortalamaları alınmıştır. Buna göre kızların dikkat düzeyi X=2,95, erkelerin dikkat düzeyi ise X=2,98'dir. Her iki cinsiyetin de dikkat düzeyi birbirine yakın ve ortalama olarak *Orta* düzeydedir. Cinsiyete göre dikkat testi ortalamaları t-Testi sonuçları Tablo 3.4.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.4.2. Cinsiyete Göre Dikkat Testi Ortalamaları t-Testi Sonuçları

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper

Dikkat testi ortalaması	Equal variances assumed	3,756	,054	-,178	176	**,859**	-,02933	,16518	-,35531	,29665
	Equal variances not assumed			-,170	114,858	,865	-,02933	,17245	-,37092	,31226

Sigma değeri 0,859 olduğu için, yani 0,05'ten büyük olduğu için cinsiyet ile dikkat düzeyi arasındaki ilişkinin p>0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir. Diğer araştırmalarda da (Karaduman,2004; Güneş,1997) öğrencilerin cinsiyetlerine göre dikkat düzeylerindeanlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

SBS, öğrencilerin iyi bir eğitim veren liseye girmelerinin ön koşuludur. Öğrencilerin iyi bir liseyi kazanması aynı zamanda kaliteli eğitim veren bir üniversiteyi kazanabileceği anlamına da geldiği için bu sınav onlar için çok önemlidir (Şensoy, 2009). Dolayısıyla öğrenciler ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarında girdikleri bu sınavla bir bakıma kendi hayatlarına ve geleceklerine yön vermektedirler. Şöyle ki lise seçmek demek meslek seçmek anlamına gelmiştir. Bu nedenle ortaöğretime yerleşmede öğrencinin başarısını etkileyen her etmen değerlendirilmelidir.

Çalışmanın sonucunda, Anadolu lisesine yerleşen 9. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirme puanları ile dikkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki hayati önem arz eden bir durumda, öğrencilerin dikkat düzeyinin ortaöğretime yerleştirme puanına etki ettiğini göstermektedir. Bu nedenle dikkat problemlerini önce tespit edip, daha sonrada dikkat geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiğinin önemini ortaya koymuştur. Dikkat geliştirme çalışmalarıyla öğrencilerin dikkat düzeylerini artmaktadır. Artan dikkat düzeyi de öğrenci başarısını arttıracaktır. Dikkat geliştirme çalışmalarının dikkat düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşan araştırmalar (Güneş, 1997; Karaduman, 2004; Uskan, 2011) mevcuttur. Dikkat toplama becerisi geliştirilebilir bir şeydir; eğitimsel ve terapiye dönük müdahaleler dikkat toplama problemlerinde düzelme sağlayabilirler (Uskan,2011).

Ayrıca eğitim öğretimin içinde olan tüm eğitimcilere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere önerilerimiz şöyledir:

- Bireylere eğitim öğretim süreleri içerisinde çeşitli dikkat testleri uygulanarak dikkat düzeyleri, varsa dikkat problemleri belirlenmelidir. Öğrencilerdeki dikkat problemlerine tüm eğitim kurumlarının dikkat çekmesi gerekmektedir.
- Test sonuçlarına göre dikkat düzeyi düşük olan öğrenciler için dikkat geliştirme çalışmaları öncelikli olarak yapılmalıdır. Böylece dikkat düzeyi düşük olduğu için başarısı olumsuz etkilenen öğrencileri başarıları arttırılabilir.

- Dikkat düzeyi artırıldığında öğrenmenin kalitesi de artar, bilgi 'dikkat edilerek' daha iyi öğrenildiğinden bozulma ve unutmaya karşı daha dirençli olur ve öğrenme için ayrılan zaman etkin olabilir. Bu nedenle sadece dikkat dağınıklığı olan öğrencilere değil tüm öğrencilere dikkatlerini daha da geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

- Araştırmacılar ortaöğretime yerleştirme taban-tavan puanları arasında yüksek fark olan okulların 9. Sınıf öğrencilerine dikkat testleri uygulayarak dikkat ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyebilir.

KAYNAKLAR

Arısoy,N.(1970). *Genel ve Eğitsel Psikoloji*, İstanbul, s.86.

Gündüver,A. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin SBS Başarılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, s.7,13.

Güneş,M. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeyleri Ve Dikkat Özelliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İlinde Bir Araştırma)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

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

Karaduman,B.D. (2004). *Dikkat Toplama Eğitim Programının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Dikkat Toplama Düzeyi, Benlik Algısı Ve Başarı Düzeylerine Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, s.10.

Karasar,N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 17.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.77-81.

MEB, (2012). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi Seviye Belirleme Sınavı e-Başvuru Kılavuzu, s.16-17.

Sohlberg, M., Mateer, C. A. (1986). *Attention Process Training (APT).*Puyallup, WA: Association For Neuropsychological Research AndDevelopment.

Şensoy,H. (2009). *Ortaöğretime Geçiş Sürecine Çözüm Olarak Getirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS)' nin Araştırılması,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesi, Çanakkale, s.3.

Topçu,N.(1954). *Psikoloji*, Ankara, s.31.

Uskan,C. (2011). *Dikkat Eksikliği Bozukluğu Olan 8-10 Yaşındaki Çocukların Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, s.28.

Williams, J., Thomas, P., Maruff, P., Wilson, P. (2008). *The Link Between Motor İmpairment Level And Motor İmagery Ability İn Children With Developmental Coordination Disorder.* Human Movement Science, s. 27, 270-285.

Yaycı,L. (2007). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinde Seçici Ve Yoğunlaştırılmış Dikkat Becerilerini Geliştirmeye Dayalı Bir Programın Etkililiğinin Sınanması,*Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, s.1-4.

(http://iqup.com.tr/iqupnedir.asp) Erişim Tarihi:15.04.2013.

BÖLÜM 13

SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
SOCIAL STUDIES EDUCATION

SOSYAL BİLİMLERDE BİLGİNİN DÖNÜŞÜMÜ VE AKADEMİK ÜRETİM VE EĞİTİM İÇİN YENİ BİR YAKLAŞIM ÖNERİSİ

TRANSFORMATION OF KNOWLEDGE IN SOCIAL SCIENCES AND THE NEW APPROACH TO ACADEMIC PRODUCTION AND EDUCATION

Çağlar Enneli
Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Antropoloji Bölümü
cenneli@ankara.edu.tr

ÖZET

Eğitim kişiyi toplum içerisinde konumlandıran, kimliğine gönderme yapan ve kişiler arasındaki sosyal algılamalara, değerlendirmelere ve davranışlara bir dereceye kadar kaynaklık eden hayat boyu süren bir tecrübedir. Ayrıca "çağdaş" toplumlarda hayatta kazanılan eğitimin derecesi ve niteliği ile günlük hayatta sahip olunan prestij ve uygulanabilen güç arasında bir paralellik olduğu genelde kabul edilir. Herkesi çepeçevre saran ve her türlü çevresel etkene verilecek cevabın sosyal öğrenimini dayatan gayri-resmi eğitimden farklı olarak resmi eğitim, okul sistemi planlamaları, içeriği, eğitim araçları ve yolları ile neredeyse tamamen yapılandırılmıştır. Üniversiteler, resmi eğitim sistemi içerisinde özellikle anlamlıdır çünkü onlardan öte resmi eğitimin verilebileceği veya resmi öğrenimin gerçekleştirilebileceği daha üst bir kurumsallaşma yoktur. Ben üniversitelerdeki resmi eğitimin üç parça üzerinde temellendiği fikrindeyim: öğretimden sorumlu personel, öğrenimden sorumlu öğrenciler ve neyin-nasıl öğretileceği ile ilgili çerçeve çizen okul sistemi konvansiyonları. Bu konvansiyonların, üniversiteye (veya özel-resmi, büyük-küçük gibi farklı sınıflamalara konu olan farklı üniversitelere) yüklenen misyondan üniversitede çalışan akademik ve idari personelin nicelik ve niteliğine, sahip olunan imkanlardan mutlaka temas edilmesi ve sakınılması önerilen ideolojilere kadar değişik bir belirlenim içerisinde olduğu söylenebilir. Bu makalede, sosyal bilimlerde önemsenmesi gerektiğini düşündüğüm uluslararası bir dönüşümün yani bilginin içeriğine, üretimine ve aktarılmasına dönük bir anlayış değişikliğinin de ciddi bir biçimde bu konvansiyonların arasına katılması gerektiğini iddia edeceğim. Akademik personele, üniversite eğitimi süresince doldurulması gereken boş bir sayfa, veya Locke'un tabiriyle tabula rasa, olarak görülen öğrenciye kıyasla sınırları sorgulanamaz bir üstünlük duygusu içerisinde hareket etme kabiliyeti sağlayan bilginin kaynağı ve doğrultusuna dönük eski kabuller yeni anlayış içerisinde karşılıklı etkileşim ve birlikte formüle etme şeklinde göreli bir eşitliğe dönüşmektedir. Bunun sadece öğrencilerin daha katılımcı olmasını özendiren bir eğitimsel dönüşüm değil aynı zamanda aktarılan bilginin içeriğinin ve çerçevelenişinin de farklılaştığı yeni bir anlayış olduğunun altını çizmek gerekiyor. Bu amaç doğrultusunda Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi öğrencileri ile okul içerisindeki kendi çevrelerinde 3 haftalık kısa bir alan çalışması yürüttüm ve genelde öğrencilerin üniversite eğitimi ve özelde bu eğitim içerisindeki işlevleri hakkında bir anlayışa ulaşmaya çalıştım. Araştırmada öğrencilerin sıkı bir biçimde yapılandırılmış üniversite organizasyonu içerisinde kendilerini mezuniyete götüren çok dar bir yolu izlemek gerektiğini düşündüklerini gördüm. Bu dar yoldan ve plandan, özellikle sosyal bilimlerin iş bulma katkısının az olduğunu düşündüklerinden, memnun olmadıklarını ve uygun seçeneklerinin çok sınırlı sayıda olduğuna dair bir ümitsizlik içerisinde kaldıklarına dair mülakat anlatılarına ulaştım. Üniversite eğitim sistemi hakkında dile getirilen memnuniyetsizliği, öğrencilerin, onların bugüne ve geleceğe dair kaygıları olduğunu bilinçli veya bilinçsiz olarak göz ardı ederek kendi varlıklarını birbirlerinin nezdinde devamlı yeniden kuran eğitimden sorumlu öğretim üyeleri ve eğitim konvansiyonlarına kıyasla kendi varoluşlarının önemsizliğinin kapalı bir ifadesi olarak yorumladım.

Anahtar Kelimeler: Üniversite, Bilgi, Akademik personel, Öğrenciler.

ABSTRACT

Education is a lifetime experience that positions one in a society by providing a reference to his/her social identity and frames to a certain extent social perceptions, evaluations, and practices amongst people. It is a generally admitted fact that the degree and quality of education gained in "modern" societies is parallel with the prestige and power one owns and may use in a daily life. Education contains both official and unofficial means of coded knowledge. Apart from unofficial one that surrounds everyone with the social learning of immediate responce to daily environment, official education is almost completely structured with plannings and contents of schooling system and appropriate ways of teaching methods and tools. Universities are particularly significant since they are the final institutionalized stage of official education. I suggest that official education in universities is of three bases: personnel responsible for teaching, students for learning, and conventions of schooling system framing what and how to be taught and learnt. The conventions of education seem to be depended on various factors, such as mission expected to be fulfilled by universities (or various missions classified in accordance with the ownership (public or private) and size (big or small) of different universities), quantity and quality of academic and administrative personnel and of recources to be used, and some ideologies to stay certainly attached and some others to be avoided. I suggest, in this article, that an international transformation in social sciences related to production, content, and distribution of knowledge must be embodied in these conventions. Former approach related to the source and the direction of knowledge that clearly positions academic personnel above students who are thought to be an empty page, or *tabula rasa* if put with Locke's phrase, and provides an area for them to perform their tasks with complete trust to own superiority substitutes for a new approach that is based on a relative equality in respect of reciprocal relationship of academic personnel and students and colloborative formation of knowledge. This is not only about students' increasing participation to education system but also the transformation of knowledge to be taught and learnt. To this aim, I have performed a short research, totally 3 weeks, with the students of DTCF in their own environment and attempted to reach their ideas of university education with unstructured interviews. To conclude, students feel desperate against a highly structured university organisation and follow a very narrow road to graduation. They are unhappy with the options the university provides them especially with the idea that graduation from social sciences will not increase their chances to find a job in outside world. I interpret this unhapiness as an implicit symbol of insignificance they find in their existences in university system in comparison to academics that are thought to neglect intentionally or not their expectations.

Keywords: University, Knowledge, Academic Personnel, Students.

GİRİŞ

every power which manages to impose meanings
and to impose them as legitimate
by concealing the power relations which are the basis of its force,
adds its own specifically symbolic force to those power relations
(Bourdieu and Passeron, 1990, s. 4)

Eğitim kişiyi toplum içerisinde konumlandıran, kimliğine gönderme yapan ve kişiler arasındaki sosyal algılamalara, değerlendirmelere ve davranışlara bir dereceye kadar kaynaklık eden hayat boyu süren bir tecrübedir. Ayrıca "çağdaş" toplumlarda hayatta kazanılan eğitimin derecesi ve niteliği ile günlük hayatta sahip olunan prestij ve uygulanabilen güç arasında bir paralellik olduğu genelde kabul edilir. Herkesi çepeçevre saran ve her türlü çevresel etkene verilecek cevabın sosyal öğrenimini dayatan gayri-resmi eğitimden farklı olarak resmi eğitim, okul sistemi planlamaları, içeriği, eğitim araçları ve yolları ile neredeyse tamamen yapılandırılmıştır. Üniversiteler, resmi eğitim sistemi içerisinde özellikle anlamlıdır çünkü onlardan öte resmi eğitimin verilebileceği veya resmi öğrenimin gerçekleştirilebileceği daha üst bir kurumsallaşma yoktur.

Üniversiteler, ayrıca, bir ülkenin en prestijli kurumlarındandır. Sınırları evrensel düzlemde belirlenen ve bilim diye adlandırılan bir tür ayrıcalıklı bilgi ve pratiğin ayrıcalıklı standartlarda sunulduğu ve yeniden üretildiği bir ortam olan üniversiteye varolan "gerçekliğin" araştırılması, açığa çıkartılması, anlaşılması ve anlaşılır kılınması düzeyinde ampirik yükümlülükler ve ekonomik gelişme, teknolojik ilerleme, sosyal refaha ulaşma gibi gündelik hayatın kalitesini yükseltmeye dönük pragmatik değerler biçilir.

Bu bildiri, kısaca, Türkiye'deki üniversite eğitiminin bir parçası konumundaki ilkesel bir tıkanmayla, öğrencilerin dallarında profesyonelleşmiş bireyler kılınmasından ziyade onların üzerinde bir tür bilinç doğuşu yaratma uğraşıyla ilgili. Öğrencilerin gayri-resmi ve resmi daha önceki eğitimlerinin neredeyse tamamen hiçe sayıldığı ve adeta okuma yazma öğreterek onları boş bir materyal olmaktan çıkartma uğraşındaki bir ilkenin, uzmanlaşma önünde ciddi bir engel yarattığı fikrindeyim. Okunulan dalda yetkilendirici ve muktedir kılıcı şeklinde idealize edilebilecek bir üniversite yaklaşımının yerini, bu haliyle, Türkiye'deki üniversitelerde kontrol sağlama argümanı almış görünüyor.

Arnove ve Graff'ın ortaya koyduğu gibi (Arnove ve Graff, 1987) genel anlamda eğitim, çok sayıda insanı harekete geçirerek ve kitle organizasyonlarını güçlendirerek her türden karar alma süreçlerine insanların hem nicelik hem nitelik bakımından daha fazla katılımını sağlayabileceği gibi yani insanları yetkilendiren, muktedir kılan sonuçlara ulaştırabileceği gibi, aynı hareketlilik ve kitle organizasyonlarındaki güçlenmeyle bazı baskın grupların ve devlet araçlarının kültürel ve siyasal hegemonyasını hayata geçirme aracı yani insanlar üzerinde bir kontrol sağlama mekanizması olarak da işlev görebilir. Verimli bir biçimde işleyen yüksek öğretim modelinden bahsedilirken veya bu çerçeve çizildikten sonra nerede eksik kalındığı vurgulanırken genellikle modeli oluşturan bileşenlerin her birinin verimliliği-verimsizliği ardı ardına konur ve çözüm önerileri sıralanır. Ben, belli bir yüksek öğretim modelinin kimin için ya da kimden dolayı verimli veya verimsiz olduğunu sorgulamaktan ziyade bir durumun, uzmanlaşma yerine kontrol sağlama mekanizmasının verimsizliğinden ve tam tersi bir modelin de verimliliğinden bahsedeceğim.

Üniversitelerdeki resmi eğitim temelde üç parça üzerinde yükselir: öğretimden sorumlu personel, öğrenimden sorumlu öğrenciler ve neyin öğretileceği ile neyin öğrenileceğini ortaya koymak için şekillenen okul sistemi konvansiyonları. Bu makalede, üniversitelerdeki resmi eğitimin oldukça göz ardı edilen ve önemsizleştirilen bir parçası konumunda olan öğrenci tercihlerinin dikkate alınışının yüksek öğrenim pratiğine getireceği verimliliğin üzerinde duracağım. Öğrenciler hemen hemen her zaman, üniversite eğitimi sürecinde doldurulması gereken boş bir materyal, veya Locke'un ünlü tabiriyle *tabula rasa* olarak görülür**.** Görünürde yanlış olan bu varsayımın izini sürmek bana bu durumun verimli eğitim üzerine etkilerini gözlemleme şansı verdi. Bu amaç doğrultusunda Ankara Üniversitesi, DTCF öğrencileri ile okul içerisindeki kendi çevrelerinde 2012 yılının Mart ayı içerisinde 3 haftalık kısa bir alan çalışması yürüttüm ve genelde öğrencilerin üniversite eğitimi ve özelde bu eğitim içerisindeki işlevleri hakkında bir anlayışa ulaşmaya çalıştım. Emik (yerel fikir temelli) yaklaşımın prensipleri çevresinde organize edilen yapılandırılmamış görüşmeler, araştırmada kullanılan temel tekniktir. Bu bildiride, özetle, değişen üniversite bünyesinin ve bununla beraber öğrencilerin varlıklarının ve tercihlerinin gözardı edilmeyerek eğitimde uzmanlaşma kavramının yer bulmasının, yeni bir tür üniversite verimliliği doğuracağı tezini işleyeceğim.

Yüksek Öğretimde Bilginin Konumu ve Önemsenmeyen Öğrenci

Barnett'in haklı bir biçimde ifade ettiği gibi "kişinin diğerleriyle paylaşmaya hazırlıklı olduğu, takip edilebilmesi ve hatta meydan okunabilmesi için açık tuttuğu ve diğerlerinin kullanımına müsaade ettiği kolektif bir eylem olarak düşünce, hem yüksek eğitimde hem de birleşik dünyada bir değer olarak hazır bekler" (Barnett, 1994, s. 31). Bu anlayış modernizmin bilgiye bakışıyla örtüşür. Modernizm, rasyonelleşme, bilgi ve uzmanlaşma üzerinde temellenir. Bilginin pratik olarak kullanımı ve onun vasıtasıyla ileriye gitme, ekonomik ve kültürel başta olmak üzere her alanda kalkınma ve gelişme, hayatı ve doğayı kontrol etme ve yönlendirme, Capra'nın ifade ettiği gibi modernizme düşünsel ve pratik olarak kök salmış ve yapılandırılmış yaklaşımıyla ulaşabileceğini tasarladığı idealleridir (Capra, 1992). Bilgiyi yapılandırma ve revize etmede, ülkenin "en yüksek" bilgi üreten kurumu olan üniversitelere belli bir ayrıcalık bahşedilir. Bilgiyi yapılandırmakla birlikte yapılandırılmış bilginin eğitim yoluyla aktarımı, üniversiteleri, uygulanmaya açık, içerisinde uygulanma idealini barındıran transfer edilebilir bilgi ve yeteneklerle öğrencileri donattığa bir saha kılar. Bilginin uygulanma idealini içerisinde barındıran yüksek öğrenim anlayışı, toplumdan kopuk, marjinal üniversite yaklaşımının geçersizliğinin ilanıdır. Bunun yerine üniversiteler, neyin uygulanabilir olduğu ve uygulanmasının arzu edildiği noktaları arasında toplumun yapısıyla temas eden ve bilginin sürekli test edildiği bir alan haline gelir. Toplumsalla girilen ilişki ve bir anlamda toplumsaldan alınan geri besleme, yapılandırılmış bilgiyi, yüksek öğrenim ve toplum arasında, uygulanabilirlik bağlamında, sürekli dolaşıma sokar.

Bu dolaşımın gerçekleşebilmesi için yüksek öğrenimin karakterinde ve biçiminde belli düzeyde bir açıklık olması gerekir. Diğer yandan "yüksek öğrenimin, belirsizliği, değişmeyi ve olup bitenin farklı biçimlerini tolere etmeyi özendirdiği varsayılır" (Barnett, 1994, s. 51). Bir yandan, bilginin birikimliliği ile ulaştığı standardın uygulanabilir olabileceği fikri ve öte yandan her türlü belirsizliğin özendirilmesi ile ulaşılan standarttan sapış, Kern'in özgülülük ve belirsizlik diyalektiğine paralel biçimde "araştırmacıların…nedensel etmenlere dair kavrayışlarını geliştirdikçe, hakkında bilgi sahibi olmadıkları şeylere ilişkin yeni bilgisizlik alanları, bilgi sahibi oldukları şeyler hakkında ise yeni belirsizlik kaynakları açığa çıkarmış, bu bilgisizlik ve belirsizlik alanları ise daha özgül soruşturmalara kapı açacak yeni tasarıları akla" (Kern, 2008, s. 31) getirmesi gibi, modernizmin yüksek öğrenimdeki iki tamamlayıcı görünümüdür. İkinciden yeni fikirlerin ortaya çıkışı ve standardın daha ileri götürülmesi potansiyelinin açığa çıkması beklenirken, birinciden mevcut haliyle toplumsal alanla buluşması istenir. Üniversite eğitim sistemi hakkında görüşme yaptığım öğrencilerin, ilgili ilgisiz her soruya verilen cevapta dile getirdikleri memnuniyetsizliklerini, Türkiye'de yüksek öğrenimin toplumsaldan kopukluğunun, ürettiği ve sunduğu bilginin gerekli bir açıklığa sahip olmayışının ve daha genel anlamda bilginin uygulanabilirliği fikrinin yer bulamayışının kapalı bir sembolü olarak değerlendiriyorum. Benim tezim üniversitelerde profesyonelleşmeden ziyade bir tür bilinç doğuşunun izinde yürünüldüğü yönünde. Öğrenciler adeta verili konuya ilişkin kişisel tercihleri, bilgileri ve tecrübeleri olmayan boş bir materyal olarak bilginin içlerine doğru akıtıldığı ve bu yolla uygun doğrultuda bilinçlenen bir farklılaşmamış kitle olarak ele alınıyor. Görüştüğüm öğrencilerden birçoğu bu farklılaşmamış kitleye dönük öğretimin, her ne kadar adını böyle koymasalar da, farkındalar. Mesela bilgi vericilerimden birisi üniversite yaşantısıyla lise yaşantısını karşılaştırırken bu konuyu anlatan bir bakış ortaya koydu.

> *Bazen arkadaşlarla konuşurken geçmişte en sevdiğimiz hocalarımızdan bahsederiz. Mesela ben lisedeki edebiyat hocama, bana okumayı sevdirdiği için çok şey borçluyum. Üniversiteye*

geldiğimde hocalarla daha yakın bir iletişime girebileceğimi ve isteyerek seçtiğim dalımda çok şey öğreneceğimi düşünüyordum ama hocalarla aramızda duvarlar var, ne bir şey sorabiliyoruz ne de tartışabiliyoruz. Tüm öğrencilere aynı bilgi veriliyor ama o bilgiyi bizim farklı yorumlayabileceğimiz hiç akla gelmiyor, konuşmamıza çok az fırsat verildiği için veya izin verildiğinde de duymak istediklerinin dışındaki her şeye kapalı oldukları için. Verilen bilgide ve öğretim biçiminde tüm öğrenciler aynı. Ben bazen yanımdakinden farklı olduğumun vurgulanmasını istiyorum. Üniversitede, lisede edebiyat hocamla girdiğim özel iletişime hiç yakınlaşamadım bile.

Bu noktada üniversite eğitimi anlayışımız bir tür okuma yazma seferberliğine benziyor. Arnove ve Graff'ın (Arnove ve Graff, 1987) okuma yazma kampanyaları ile hedeflenenler üzerine yazdıkları sanki Türkiye'de üniversite öğretimi anlayışı ile örtüşüyor. Okuma yazma kampanyaları, bireyleri seçilmiş gruba ve/veya daha geniş bir topluluğa entegre eder, daha ahlaklı ve istikrarlı bir siyasal düzene yol açar ve genel anlamda insanların özgürleşmesinin kapılarını açar. Fakat kontrolde olmayan okuma yazma eyleminin, insanlara yeni bir vizyon sunma, yeni bir tür, ama kabul edilemez, bir dünya algısı ve isimlendirmesi yaratma potansiyelinden korkulur. Okuma yazmanın bu beklenmeyen getirileri, belli metinlerin okunmasının ve belli bir tür metin yazılmasının önüne bu korku yüzünden engeller koyar. İstenen süreç, bir tür bilinç doğuşu ve istenen yönde değişmedir.

Bilinç doğuşunun sağlanmasında öncelik kullanılan müfredattadır. Müfredat, her şeyden önce bilginin sınıflandırılmasıdır. Hangi bilginin, hangi amaçla, hangi şartlarda, hangi öğrencilere, hangi başarılı öğretme ve öğrenme kriterleriyle sunulduğunun anahtarı müfredatta gizlidir.

Neyin nasıl öğretileceğini belirleyen müfredatı betimlemede kime öğretileceği, diğer bir deyişle kimin sunulan bilginin muhatabı olacağı ve nasıl öğrenileceği vurgusunu yapmak özellikle anlamlı görünüyor. Öğretenin ve öğretilenin, öğrenenden bağımsız evrenlermişçesine ele alınışı ve incelenmesi, öğretenin ve öğretilenin öğrenenin başarısından kendilerini soyutladığı, kendilerinin başarılarını tartışmaya açmaktan kaçındıkları ve bu başarının apriori olarak kabul edildiği bir üniversite alanı yaratıyor. Özgüven (Özgüven, 1974) çalışmasında bu konuda çok anlamlı bir örnek sunuyor. Üniversitedeki akademik başarıyı etkileyen zihinsel olmayan faktörleri konu alan kitabında, bu faktörlerin arasında öğrencinin sistemli çalışması, sosyal çevresi, sosyoekonomik seviyesi, kişiliği, maruz kaldığı sosyalizasyonun biçimi, ailesinin tutumu, okuldaki arkadaş grubu içerisindeki konumu ve yaşadığı sosyal-psikolojik süreçler, geldiği coğrafi bölge, yaşı, cinsiyeti, bitirilen lise ve lisede okunan bölüm gibi pek çok değişkenin istatistiki olarak anlamlılığının izi sürülürken üniversite ile ilgili sadece üniversitenin fiziksel şartları ve donanımı (kitaplığın büyüklüğü, öğrenci sayısı, vb.) değişkeni ele alınmış. Teknik ve sosyal bir iletişimi içerisinde barındıran öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin başarısızlığına etken olabilecek bir potansiyelin yani öğreticinin ve müfredatın, böylesine ihmal edilmesinin bir tesadüf olmadığı ve üniversitelerimizin tamamında az ya da çok yer bulan ve yüksek öğrenimde verimliliği etkileyen bir anlayışı yansıttığını düşünüyorum. Bu noktada öğrencinin o öğreticiye ve o müfredata göre başarısız olduğu ve başarının kriterlerini belirleyen bu değişkenlerin dolayısıyla etken olarak kabul edilemeyeceği fikri rahatlıkla ileri sürülebilirse de tam da bu nedenle yani başka bir öğreticiyle ve başka bir müfredatla öncekinde başarısız kabul edilen bir öğrencinin başarılı olma potansiyeli yüzünden öğreticinin ve müfredatın söz konusu başarısızlığa ortak edilmesi gerektiği iddiasındayım. Aslında, öğretilen içerik, öğrencinin bu içeriğe dair önceki bilgisi ve öğreticinin performansı, birlikte ele alınması

gereken bir dizi değerdir (Schönwetter, Clifton ve Perry, 2002). Ayrıca, başarılı olan öğrenciyi parmakla gösterip onun başarısından pay çıkarmak ne kadar olağansa başarısız olan öğrencinin başarısızlığından sanki hiç pay sahibi değilmişçesine kaçınmak o kadar olağandışıdır. Aslında bu bakış Bourdieu ve Passeron'un temel argümanını fazlasıyla destekler görünüyor: "Geleneksel tip pedagojik çalışmaya dayanan ve nihayetinde 'ustanın' 'başarısız olmama'sını garanti eden akademik kurumun bütün mantığı, tarifini, öğrencinin kapasitesizliği üzerinde yükselen profesör ideolojisinde bulur ... en kötü alıcılar tarafından en iyi mesajların zayıf bir biçimde alındığını sürekli vurgulayan ilişkinin bir parçası olarak. Bütün bilgelik ve bilgi öğretmenlerden öğrencilere ve bütün aptallık ve cahillik öğrencilerden öğretmenlere [doğru akar]" (Bourdieu ve Passeron, 1990, s. 111-112). Bourdieu ve Passeron'un argümanına göre bu güce dayalı otoritenin uygulanımı üniversite kurumunun uygun biçimde devamlılığının itici gücüdür.

Yeni Öğretim Yaklaşımı, Mülakat Anlatıları ve Sonuç

Barnett'e göre (Barnett, 1994), üniversite öğretimi, günümüzde giderek daha yoğun bir biçimde toplumun merkezine yaklaşıp marjinal olmaktan uzaklaşıyor. Bu durum, aslında modernizmin bir uzantısı olarak verimlilik, planlama, performans değerlendirmesi gibi kavramların yüksek öğrenimin içerisine girmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkıyor. Yeni öğretim paradigmalarının yükselişi de bir biçimde üniversiteyi ele alışta bu tür kavramları dikkate almayı kaçınılmaz hale geliyor. Problem-temelli öğrenme, iş-temelli öğrenme, deneysel öğrenme, açık öğrenme gibi yöntemlerin verimliliği üzerinde artık daha fazla duruluyor.

Belki de kolonileşmenin 20. yüzyılın başında yoğun bir siyasal gerçeklikle dünya siyasasına ve ekonomisine damgasını vurması ile Güney Amerika, Avustralya ve özellikle Afrika'daki koloni topluluklarının araştırılmasını sağlamak üzere pragmatik bir çizgide kurulan ve örgütlenen sosyal antropolojinin, giderek önemi artan bu tarz öğretim yöntemlerinin oluşmasında önemli bir payı var. Sosyal antropolojinin klasik olarak adlandırılabilecek kuruluş döneminden bu yana alana giden sosyal antropolog, topluluğun içerisine girerek uzun süre onların arasında yaşar, mülakatları ve katılarak gözlemleri ile veri toplar. Sosyal antropoloji o dönemden bu yana uygulanabilir bilgi elde etme arzusunu hiç kaybetmedi ve farklı dönemlerde tartışma konusu olsa da uygulamalı antropoloji alt disiplini içerisinde verili toplulukları yönetim, verimlilik, sosyal refah, v.b. noktasında pragmatik amaçlarla inceledi.

Türkiye'de ise sadece sosyal antropoloji değil neredeyse bütün disiplinler, üniversitelere saf bir bilimsellik değeri biçildiğinden ve bunun beraberinde getirdiği dokunulmazlık veya erişilmezlik zırhına saygılı bir mesafede durulduğundan, toplumun merkezinden uzakta, en elit, en ayrıcalıklı ve marjinal konumda kaldı. Görüşme yaptığım bilgi vericilerden birisinin ifadesi bu konuda çok çarpıcı:

> *Üniversiteye girdiğimde özellikle annemin bayan arkadaşlarına sürekli reklamımı yaptığını ve övündüğünü biliyorum. Bu bana başlarda çok olağan geliyordu çünkü büyük bir uğraşın sonucunda bir sınavı kazanmıştım ve en sonunda, mezun olduğumda daha rahat iş imkanlarına ulaşabilecektim. Ama sonra üniversitenin dışardan başka bir yaşam olduğunu gördüm. Genel anlamda bir vizyon kazandığımı inkar edemem ama ne öğrendiklerim ne de yaşadıklarım pratik bir yararlılığa sahip değil gibi. Kimin ne dediğini öğrenme zorunluluğundan kendi dediklerimi bir türlü ortaya koyamıyorum.*

Yaşamdan kopukluk, beraberinde üniversitenin iki taraflılığından birinin kaybı anlamına geliyor. Barnett (Barnett, 1994) yüksek öğrenimin, hem tasvir eden hem tavsiye eden, hem olana hem olabilirliğe dayanan iki taraflılığının altım çiziyor. Bir bilgi verici aldığı üniversite eğitimini değerlendiriyor:

> *Burada aldığım eğitim elime verilmiş bir okuma listesini takip etmemden ve sonunda okuduklarımı anlamış mıyım diye kontrol ettikleri sınavlara girmemden ibaret. Dışardan birisi de aynı kaynaklara ulaşıp aynı eğitimi alabilir ve belki de benden daha da iyi alır. Belki işe girerken üniversite diploması para edecek ama üniversite o kadar da büyütülecek bir şey değil.*

Üniversitelerin kendi dallarında uzman olamayan ve daha da önemlisi uzman hissedemeyen ve dolayısıyla modernizmin üniversite yapısına getirdiği yeniliklerden kaçınan bir bakış Türkiye'deki üniversitenin önemli bir gerçekliğini oluşturuyor. Bilginin nasıl sunulduğuna ve kısmen nasıl üretildiğine öylesine odaklanılmış ki nasıl tüketildiği üniversitenin alanı değilmiş gibi gözardı edilmiş.

> *Bir insani öğeyi ya da bir sorunu veya okulda öğrendiğimiz gibi problem etmediğimiz bir şeyi problem haline getirip sorunsal çıkarmak gibi ele aldığımız insani öğeyi var olduğu toplum içerisinde incelemeye başlarız. O durumu farklı bir toplumun değer yargılarına veya dini inancına göre kesin kurallara bağlayarak incelemeyiz. Ele alınan konuyu bizim gerçeklerimizden soyutlamadan arkasındaki gerçeği aramalıyız. Ama tüm bunlar öğrenim gerçeklerimiz karşısında değersiz kalıyor. Batı kaynaklı kitap ve yazıların içerisinde kendi toplumumuza dair değerler geçiştiriliyor.*

Fakat problem-çözücü, problem-temelli veya problem-odaklı öğrenim gibi kavramlar etrafında örülen teknikler, beraberinde yeni bir öğretim ve öğrenim modelinin altını çizerek modern üniversite kurumuna yeni hedefler koyuyor. Bu teknikler her şeyden önce öğrenenin bir problemin varlığını kabul etmesini veya daha da önemlisi onu hissetmesini, belki de ideale en yakını problemde taraf olmasını sağlayan ve çözümün bilgisini, öğrenenin problemi nasıl yaşantıladığıyla bağlantılı olarak, kendi malı haline getirmesini sağlamakta ve bu haliyle yüksek öğrenim modelini, bilginin birikimliliği ve uygulanabilirliği ideolojisi ile örtüştürmektedir. Bu bir anlamda yeni bireycilik kavramı ile de kesişmektedir. Elliot ve Lemert'e göre, "1990'larda küreselleşmenin garip etkileri başka bir yeni bireyciliği doğurdu. Küreselleşen bireycilik gerçekleri tanımlamanın bir yoludur, çok sayıda saygın yazıda belirtildiği gibi faydaları ne olursa olsun küreselleşme risk teşkil eder ve riskler bireyin değişen durumlara tutarlı bir şekilde tepki göstermesini –küresel yaşamın gerçek risklerini değerlendirmesini ve böylece iç ve dış güdülenmelerini küresel düzenin risk ve bedellerine göre düzenlemesini gerektirir" (Elliot ve Lemert, 2011, s. 10). Burada açıkça yeni bir çağın yeni varolma biçimlerine vakıf olmak zorunda hisseden bir yeni bireyden bahsediliyor. Bu durum, Anderson ve Carta-Falsa'nın araştırmasında ortaya koyduğu gibi öğrencilerin, kendi aralarındaki ilişkileri, akademik bilgi değiş tokuşu yoluyla öğrenmede resmi öğreticileri ile aralarındaki ilişkilere kıyasla daha fazla önemsedikleri sonucu (Anderson ve Carta-Falsa, 2002) ile paralel görünüyor. Kurum olarak üniversitenin ve akademisyenlerin saf bilim veya özgür bilim söylemlerini sınırlandırıyor gözükse de bu yeni beklenti ve değerlendirmeleri de içerecek tarzda bir üniversite kavramsallaştırması üniversitenin toplumla temasının bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Elbette bu tarz bir bakış, hangi bilgi ve yeteneğin ön plana çıkarıldığı ve bu yolla hangi bilgi ve yeteneğin maskelendiği sorunsalına kapı açmakta ve dolaysız olarak güç kavramını yüksek öğretimde devreye sokmaktadır. Hangi bilgi ve yeteneğin altının çizildiği kimin projesi olduğuyla ve dolayısıyla ne tarz bir insan yaklaşımı veya sorunsalı barındırdığıyla yakından ilişkilidir. Modernizmineğitimdeki temel sembolü neyin öğrenildiğidir. Bu anlamda, modernizmin yüksek öğrenimle sağladığı kariyer aynı zamanda modern insanın yeniden ve yeniden şekillendirilişidir.

Dolayısıyla, üniversite öğrenimi sadece bir tür bilginin mezun olabilmek için öğrenilmesi ve para kazanabilmek için hayata geçirilmesi değil, bir başkasının değil sadece o ayrıcalıklı tür bilginin öğrenilmesi ve içselleştirilmesi üzerinden bir tür kimlik kazanımı sağlar. Yaptığım araştırmada, öğrencilerin sıkı bir biçimde yapılandırılmış üniversite organizasyonu içerisinde bırakın bu tarz ayrıcalıklı bir bilginin taşıyıcısı ve ona uygun kimliği içselleştiren bireyler olmalarını, kendilerini mezuniyete götüren çok dar bir yolu izlemek gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaştım. Tercihlerinin hiç önemi yok gibiydi ve kullanabilecekleri uygun seçenekler çok sınırlıydı. Üniversite eğitim sistemi hakkında devamlı dile getirilen memnuniyetsizlik, öğrencilerin, onların tercihlerinin de olduğu gerçeğini bilinçli veya bilinçsiz gözardı ederek kendi varlıklarını birbirlerinin nezdinde devamlı yeniden kuran eğitimden sorumlu üniversite üyeleri ve müfredata kıyasla varoluşlarının önemsizliğinin kapalı bir sembolü görünümündedir.

Bahsedilen yeni tür öğretim teknikleri, müfredatla sıkı sıkıya bağlıdır çünkü her öğretim tekniği müfredatın içinin ne ile doldurulacağının yani neyin ve nasıl öğrenileceğinin ve öğretileceğinin altını çizer. Müfredat, her iki yanında öğreticinin ve öğrenenin yer aldığı merkezi bir kuvvettir. Tamamen öğreticiden gelen ve onun tercihlerine göre doldurulmuş bir müfredat içeriği, öğrenenin önceliklerini gözardı ederken, verilen bilginin nasıl kullanılacağı üzerindeki belirleyiciliğini tamamen kaybeder çünkü nihayetinde bilginin nasıl kullanılacağı bilginin yeni sahibi öğrenciye bağlıdır. Bahsedilen, yeni öğretim teknikleri ile üniversitenin toplumsalla bağı öğrenciler vasıtası ile kurulabilir. Burada, yüksek öğrenimde aktarılan bilginin ciddi biçimde öğrencilerden gelen meydan okumalara açık olması ve öğrencilerin verilen bilgi ile bir problematik kurmaları, uygulanabilir bilgi kavramının ve üniversite verimliliğinin kapılarını sonuna kadar açma potansiyeline sahip görünüyor. Bourdieu ve Passeron'un tezine göre (Bourdieu ve Passeron, 1990) hükmeden fikirler kendilerini kullananlardan bağımsız olarak meşruiyet zeminine otururlar ve güç ilişkilerinde hakim konumlarını ve zorlayıcılıklarını devam ettirmeye soyunurlar. Bu noktada üniversitenin öğretici kadrolarının, hakim fikirlerin tahakkümünü daha baştan kendileri sorgulayarak - bilginin sahipliği bilmeyene karşı ister istemez belirtildiği gibi bu tarz bir tahakküm yaratacağından yok edemeyeceklerine göre - hükmetme biçimini yumuşatmaları ve eğitici merkezli eğitim ile öğrenci merkezli eğitimin arasındaki farkları önemseyerek en azından sınırda bir yol tutturmaları (Samuelowicz ve Bain, 2001) gerekiyor. Üniversitelerdeki öğretim kadrolarından bir kısmı bilginin üretimi ve aktarılmasına diğer bir kısmı uygulanabilirliğine vurgu yapabilir. Burada mesele aradaki sınırı daha şeffaf kılmak ve bilginin nasıl tüketildiğinin de üniversitelerin ilgi ve çalışma alanlarından biri olduğunu unutmamaktan geçiyor. Öğrenci tercihlerinin öğretimin her safhasında dikkate alınması, öğrencilerin o bilgiyi bir süreliğine genelde unutmak üzere öğrenenler değil de hayatları boyunca taşıyanlar olarak içselleştirmelerinin ve bunun uzantısı olan bir kimliği kazanmalarının önünü açacak ve tercihlerine önem verilen bir ortamda öğrenciler, üniversitede verilen bilginin toplumsal alana taşıyıcısı konumunda bilginin uygulanabilirliği potansiyelini hep canlı tutacaktır.

KAYNAKLAR

Anderson, Lynne E. ve Carta-Falsa, John (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, 50(4), 134-138.

Arnove, Robert F. ve Graff, Harvey J. (1987). Introduction. Amove, Robert F. ve Harvey J. Graff (ed.), *National Literacy Campaigns: Historical and Comparative Perspectives.* New York: Plenum Press.

Barnett, Ronald (1994). *The Limits of Competence: Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Bourdieu, Pierre ve Passeron, Jean Claude (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture.* London: Sage Publications.

Capra, Fritjof (1992). *Batı Düşüncesinde Dönüm Noktası.* İstanbul: İnsan Yayınları.

Elliott, Anthony ve Lemert, Charles (2011). *Yeni Bireycilik: Küreselleşmenin Duygusal Bedelleri.* İstanbul: Sel Yayıncılık.

Kern, Stephen (2008). *Nedenselliğin Kültürel Tarihi: Bilim, Cinayet Romanları ve Düşünce Sistemleri.* İstanbul: Metis Yayınları.

Özgüven, İbrahim Ethem (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.

Samuelowicz, Katherine ve Bain, John D. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41(3), 299-325.

Schönwetter, Dieter J.; Clifton, Rodney A. ve Perry, Raymond P. (2002). Content familiarity: differential impact of effective teaching on student achievement outcomes. *Research in Higher Education*, 43(6), 625-655.

İLKÖĞRETİMDEN LİSEYE ÇANAKKALE MUHAREBELERİ KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN TARİHSEL DİL KULLANIMI

Yrd. Doç. Dr. Erhan METİN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü

ÖZET

Genel olarak düşünüldüğünde tarih ve dilin birbirlerini tamamlayan ve birlikte hayat bulan iki önemli kavram olduğu görülür. Bu nedenle tarihi olmayan bir dil düşünülemeyeceği gibi, dili olmayan bir tarih de düşünülemez. Tarih dersleri geçmişin hikaye ediliş biçimi olmasının yanı sıra içeriği ve öğretim boyutu itibariyle dil öğrenimini destekleyen ve öğrencilerin dil becerilerini kazanmalarına yardımcı olan bir özelliğe sahiptir. Her dil ait olduğu milletin tarihinden izler taşır. Bu araştırmada milletlerin geçmişini anlatan tarih eğitiminin dil ile olan ilişkisi ilköğretimden liseye uzanan süreç içerisinde incelenmeye çalışılmıştır. Bu incelemenin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle ilköğretimden-liseye kadar olan eğitim kademelerinde öğretilmekte olan ortak bir konu seçilmesine karar verilmiştir. Bunun için sempozyum program kurullarında ilan edilen kurullar ve araştırma başlıkları göz önünde bulundurularak ilköğretimden liseye olan süreçte ***"Çanakkale Muharebeleri"*** konusunun örneklem olarak seçilmesi uygun görülmüştür. Tarihimizde büyük bir öneme sahip Çanakkale Muharebeleri'nin 4+4+4 eğitim sisteminde nasıl öğretilmekte olduğu ve bu süreçte konunun öğretiminde kullanılan tarihsel dil'in hangi nitelik ve niceliğe sahip olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma betimsel araştırma modelinde yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında literatür taraması, gözlem çalışması ve görüşme teknikleri uygulanmıştır. Bu veri toplama teknikleri neticesinde elde edilen veriler nicel ve nitel veriler olmak üzere tasnif edilmiştir. Nicel verilerin analizinde SPSS programı kullanılırken, nitel veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın öğrencilerin tarihsel dil kullanımlarını tespit etmeye yönelik bölümü için benzer sosyo-kültürel ve ekonomik çevreye sahip her kademeden *(ilköğretim okulu, ortaokul ve lise)* bir örnek okul olmak üzere üç farklı okul ve bu okullarda öğrenim gören doksan altı öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonunda Çanakkale Muharebelerinin öğretiminde kullanılan tarihsel dil'in 4+4+4 eğitim sisteminde değişime uğrayıp uğramadığı, eğitim kademelerine göre öğrencilerce kullanılan tarihsel dilin hangi nitelik ve niceliklerde olduğu, öğrencilerin Çanakkale Muharebeleri konusuna dair tarihsel dil kullanımlarında bir takım sorunların yaşanıp yaşanmadığı, eğer bir takım sorunlar var ise bunların neler olabileceği örnekleriyle ortaya konulmuştur. Sonuç olarak Çanakkale muharebelerinin öğretiminde öğrencilerce kullanılan tarihsel dilin hangi özelliklere sahip olduğu, bu süreç içerisinde karşılaşılabilecek sorunların neler olduğu ve Çanakkale Muharebeleri konusunda öğrencilerin kullandığı tarihsel dilin nasıl olması gerektiği ifade edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimler: Çanakkale Muharebeleri, Tarihsel Dil Kullanımı, Tarih Eğitimi, Dil Becerisi, 4+4+4 Eğitim Sistemi, Öğretmen, Ders Kitabı, Öğrenci

1. GİRİŞ

Tarihimizde önemli bir yere sahip Çanakkale Muharebeleri XXI. Yüzyıl Türkiye'si için de büyük bir önem taşımaktadır. Çanakkale Muharebelerinin gerek tarihsel sebep ve sonuçları gerekse muharebenin cephe gerisindeki iktisadi, ekonomik, sosyo-kültürel muhtevası doğru olarak okunduğunda günümüz yaşamına pek çok göndermelerde bulunduğu dikkat çeker. Tarih öğretimi açısından bakılacak olunduğunda böylesine önemli bir olayın öğretiminin de taşıdığı öneme binaen yeniden ele alınması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Weyrich'e göre; Tarih öğretimi, gençliği, her günkü faaliyetleri ile haldeki hayatı görmek üzere terbiye etmelidir. Çocuk hayatın bir "olan" değil, bir "olmuş olan" ve daima "olmakta olan" bir şey olduğunu sezmelidir…tarih geçmiş günlerdeki insanlarla içli dışlı olmak ve geçmişin koyu renkteki günlerinin şahidi olan ve günümüze kadar sokulan olaylar ve konuların günümüz insanınca kavranabilmesine katkı sağlayacak şekilde yakına getirebilmeli ve günümüz insanlarını geçmişin müşahidi yapabilmelidir (Kaya, 1939:8).

Karagözoğlu (1966), Geçmişten günümüze kadar okullarda tarih öğretimi başta gelen etkinliklerden birisi olmuştur.çok yaygın bir inanışla tarih öğretiminin genç dimağların gelişimini ilerlettiğini, onları vatansever ve kahraman birer vatandaş olarak yetiştirdiğini ifade etmiştir. Bu inancın bir sonucu olarak batıda devlet adamı yetiştiren üniversite ve yüksek okullar tarih dersini en önemli derslerden biri olarak kabul ederler (Karagözoğlu, 1966:69). Bir kahramanlık, fedakarlık, vatanseverlik tablosu olan Çanakkale Muharebeleri tarih öğretiminde amaçlanan ideal vatandaş profilinin inşa edilmesinde istifade edilebilecek, tarihsel hafızamızdan silinemeyecek kadar güçlü ve önemli olaylardan bir tanesidir. Bu nedenle Çanakkale Muharebelerinin tarih derslerine nasıl öğretilmesi gerektiğine dair daha önce yapılmış çalışmalara rastlamak da mümkündür. Bu konuda Ata'nın (2001) *"Çanakkale Savaşları Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?"* başlıklı çalışması ilk göze çarpan çalışmalardan bir tanesi niteliğindedir. Ata (2001) bu çalışmasında, Çanakkale muharebelerinin tarihimiz için ne derece önemli olduğu üzerinde durarak, Çanakkale savaşlarını öğretmek isteyen sınıf öğretmenleri, sosyal bilgiler öğretmenleri ve tarih öğretmenlerinin hizmetinde bir hayli yazılı ve görsel malzeme bulunduğunu, tarih öğretimi bağlamında bu ürünlerin nasıl kullanılabileceği üzerinde durmuştur. Yani disiplinler arası bir bakış açısıyla, yansımalardan savaş olgusuna nasıl gidilebileceği ve bu yansımaların, çocuk ve gençlerde savaş olgusuna ilişkin tarih bilincini oluşturmada nasıl kullanılabileceği üzerinde bir takım görüşler ileri sürmüştür. Bu çalışmada ise Çanakkale Muharebelerinin öğretimi bütün bunların yanında tarihsel dil bakımından incelenmeye çalışılmıştır.

Toplumdaki bireylerin pek çoğunun tarihsel anlayışının şekillenmesinde, bireylerin okul sıralarındayken almış oldukları tarih derslerinin rolü olduğu inkâr edilemeyecek bir gerçektir. Bu nedenle öğretmenin dilinden çıkan ve ders kitabında yer alan her kelimenin, her cümlenin, her kavramın ve dile ait her bir unsurun öğrencinin tarihsel anlayışının gelişiminde özel bir yeri bulunmaktadır. Öğrencinin tarih hakkında dinlediği, okuduğu, her bir kelime öğrencinin sahip olduğu tarih bilincini ve kültürünü oluşturmaktadır. Öğrencinin tarih hakkında konuştuğu ve yazdığı her bir kelime, her bir cümle, her bir kavram ise öğrencinin tarih bilincini ve kültürünü göstermektedir. Bu nedenle tarih eğitimi ve dil ilişkisi incelenirken dili dil yapan unsurlar dikkate alınarak; yani kelime, cümle, kavram ve anlam olarak incelenmelidir. Bu bağlamda dil tarihsel anlayışın, tarihsel bilincin gelişimini nasıl etkileyebiliyorsa; tarihin de öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine etki edebilmesi gerekmektedir. Bu durum ancak tarih eğitimi ve dilin iç içe olduğu iki bilimin birbirini fark edebildiği bir sistemle mümkün olabilir. Bu nedenle tarih eğitimi ve dil ilişkisini inceleyen araştırmalar yapıldıkça hiç şüphesiz bu konuda farklı düşünceler ve yaklaşımlar da ortaya çıkacaktır (Metin, 2011:2-3). Bu çalışmada ise Çanakkale Muharebelerinin tarih öğretimi içerisinde nasıl öğretilebileceği değil, nasıl öğretilmekte olduğu incelenmiştir. Bu nedenle daha önce yapılmış olan Çanakkale Muharebelerinin öğretimi hakkındaki çalışmalardan biraz daha farklı olarak Çanakkale muharebelerinin öğretiminde nasıl bir tarihsel dil kullanıldığı incelenmiştir. Tarihimiz açısından Çanakkale Muharebelerinin Öğretimi ne kadar önemli ise bu öğretim sürecinde kullanılan tarihsel dilin de bir o kadar önemli olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir.

Öyle ki tarih öğretmeyi kendisine meslek edinmiş olan ve bu mesleği profesyonel olarak icra eden öğretmenler derslerde anlatmış oldukları konuların öğrenciler tarafından ne kadarının anlaşılabildiğini araştırma gereksinimi duymuşlar mıdır? Eğer bu gereksinimi duymuşlarsa bunu ölçmeyi nasıl başarmışlardır? Ölçmeyi başarabildilerse konunun öğrenciler tarafından anlaşılmasında karşılaşılan problem ve eksiklikler için çözüm yolları aramışlar mıdır? İstenildiğinde bu soruların sayısını arttırmak da mümkündür (Metin, 2011). Çanakkale Muharebelerinin öğretiminde kullanılan tarihsel dilin ilköğretimden liseye kadar olan süreçte nasıl kullanıldığı sorusu akla geldiğinde ise tarihsel dil kullanımına dair incelemelerin daha spesifik konular ve eğitim düzeyleri üzerine de yapılabileceği görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada 4+4+4 sistemi içerisinde yakın sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik çevrede yer alan ilk, orta ve liselerde öğrenim gören öğrencilerden oluşturulan örneklem üzerinden öğrencilerin Çanakkale konusundaki tarihsel dil kullanımları incelenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, araştırmanın evreni, örneklemi, araştırmanın modeli, bilgi toplama aracının uygulanması açıklanmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Betimleme araştırmaları olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen incelemedir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Bu tip incelemeler; durumları şartları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışarak olayları doğal çevreleri içinde tanımlamaya çalışır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez (Karasar, 2009). Tarih eğitimi ve dil ilişkisini inceleyebilmek için geliştirilen araştırma yöntemi ise Türk dili alanında uzman görüşleri alınarak belirlenmiş ve tarih eğitimi alanına uyarlanmıştır. Öğrencilerin sınıf içerisindeki tarihsel dil kullanımlarının tespit edilmesinde açık uçlu soruların yer aldığı görüşme formu ile konuşma becerilerine ait verilerin elde edilmesinde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşleri ana başlıklar altında temalara dönüştürülerek frekans değerleri ile ifade edilirken öğrencilerin konu hakkında sözlü ifadeleri kayıt altına alınan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

İlköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim öğretim veren okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içerisinde Çanakkale konusunun öğretimi esnasında tarihsel dil kullanımlarının tespit edilebilmesi için Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğrenciler ile ilgili evrenini Çankırı il merkezinde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okumakta olan ilk, orta ve lise öğrencileri oluştururken; örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çankırı il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mehmetçik İlköğretim Okulu, Mehmetçik Orta Okulu ve 80 Yıl Cumhuriyet Lisesinde öğrenim gören ve müfredatlarında Çanakkale Muharebeleri konusunun yer aldığı sınıflar oluşturmaktadır.

Tablo 2.1. Araştırmanın Örneklemine Ait Bilgiler

OKULLAR	Seçilen Sınıflar	Öğrenci Sayıları (N)	Öğretmen Sayıları (N)
Mehmetçik ilköğretim ve Orta Okulu	4. SINIF	29	2
	7.SINIF	17	
	8.SINIF	22	
Çankırı 80. Yıl Lisesi	11.SINIF	18	1
TOPLAM		96	3

Örneklemi oluşturan okullar ve öğrenci sayıları Tablo 2.1.de görülmektedir.

Tablo 2.2. *Gözlem ve Analiz Sürecinde Eğitim ve Sınıf Düzeyine Göre Çanakkale Muharebeleri Konusunun yer Aldığı Sınıflar ve Sınıflarda Okutulan Ders Kitaplarında Yer Alan Konu Başlıkları*

SINIF	İLKOKUL	ORTAOKUL	ORTAOKUL	LİSE
4.SINIF	Geçmişimi Öğreniyorum	-	-	-
7. SINIF	-	I.Dünya Savaşı ve Çanakkale'de Mustafa Kemal	-	-
8.SINIF			Osmanlı Devleti Hangi Cephede?	
11.SINIF	-	-	-	Çanakkale Cephesi

3. VERİ TOPLAMA TEKNİKLERİ

Çalışmanın konusu ve amacı göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışma için birden çok veri toplama tekniğine ihtiyaç olduğu görülmüştür. Bu ihtiyaca binaen tercih edilen veri toplama teknikleri ise sırasıyla kütüphane araştırmaları olarak da isimlendirebildiğimiz literatür taraması, alan araştırması (yüzyüze görüşme, gözlem çalışması), içerik analizi ve söylem analizi olmuştur. Gözlem çalışması sırasında ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde Çanakkale Muharebeleri konusunun yer aldığı 4, 7, 8. ve 11. sınıfların müfredatı içerisinde olan örneklem konuların ders içerisinde işlenmesi öğretmenlerden rica edilmiştir.

Gözlem çalışmasında örneklem seçilen alanlar ve alanlara göre konu başlıkları Tablo 2.2. de görülmektedir. Gözlem çalışmasının tamamlanmasının arkasından gözlem çalışmasına katılmış olan öğrencilerin tamamından derste işlemiş oldukları konu ile ilgili kompozisyon yazmaları talep edilmiştir. Bu etkinliğin hemen sonrasında ise çalışmaya katılan öğrenciler arasından istekli olan öğrenciler ile görüşmeler yapılmış ve görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır. Gözlem çalışması üç farklı okulda (ilköğretim, ortaokul ve lise) dört farklı sınıfta 4., 7., 8., ve 11. sınıfların sosyal bilgiler ve tarih derslerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem sırasında öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerine kesinlikle müdahale edilmemiş, herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır (Katılımsız gözlem metodu ile dersler gözlemlenmiştir). Araştırmanın öğrencilerin tarihsel dil kullanımlarına ait verilerin elde edilmesine yönelik örneklemini araştırmanın yapıldığı okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur.

4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmanın nicel veriler kısmını, öğrencilere ait sayısal veriler oluşturmaktadır. Bu sayısal verilerden öğrencilere ait olanlar ise araştırmaya katılmış olan öğrencilerin sayısı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, durumlarından oluşmaktadır. Araştırmanın nicel veriler kısmını, araştırma içersinde yer alan farklı kademelerdeki öğrencilere ait sayısal veriler oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okullarda öğrenim gören örneklem öğrenci sayısının sınırlı tutulmasından dolayı öğrencilerin tarihsel dil kullanımlarına ait verilerin tablolar halinde sayısal olarak verilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmanın nitel bölümünde veriler içerik analizi aracılığı ile çözümlenmiştir. Bilindiği gibi içerik analizi, belirli kurallar çerçevesinde bilinen iletişim boyutlarını çözümleyerek bilinmeyen sosyal gerçeğin belirli boyutlarına (kaynak-hedef-ortam) yönelik çıkarım yapmak amacıyla metinlerin içeriklerini çözümleyen tekniktir (Kaymakçı, 2010).

Nitel araştırmalarda veri toplama aşamasında mekanik araç gereçlerden de yararlanılmaktadır. Mekanik gözlemde araştırmacı fotoğraf makinesi, video kamera, ses kayıt cihazı gibi araçlar kullanarak davranış ve sosyal ortama ilişkin gözlemlerini kayıt altına almaktadır. Mekanik gözlem, gerek katılımcı gerekse de katılımsız gözlem yönteminde destekleyici bir araç olarak kullanılmaktadır. Zira mekanik gözlem davranışın geliştiği sosyal ortama ilişkin detaylı bilgi sağlamaktadır. Ayrıca araştırma sırasında araştırmacının dikkatinden kaçmış detaylar da kayıt altına alınmış olmaktadır (Baş ve Akturan, 2008).

5. BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim, Ortaokul ve Lisede öğrenim gören öğrencilerin Çanakkale Muharebeleri konusunda tarihsel dil kullanımlarının tespit edilebilmesi için gözlem çalışmasının yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu nedenle ilgili eğitim-öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin Çanakkale muharebeleri konusunda tarihsel dil kullanımları gözlemlenmiştir. Gözlem sonunda öğrencilere görüşme formları verilerek öğrencilerin dili kullanma yetenekleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formunun ilk bölümünde öğrencilerden kimlik bilgileri ve okul bilgileri istenilmiştir.

Formun ikinci bölümünde ise öğrencilerden, gözlem çalışmasının yapıldığı derste, öğretmenlerinin anlatmış olduğu Çanakkale muharebeleri konusu ile ilgili olarak bilgi vermeleri, bu konuda bir kompozisyon yazmaları istenilmiştir. Süre bakımından herhangi bir kısıtlamaya gidilmemiştir. Öğrenciler öğretmenlerinin gözlem çalışması sırasında anlatmış olduğu dersin konusu hakkında öğrenmiş oldukları bilgilerden oluşan bir kompozisyon yazmışlardır. Çalışmanın bu bölümünün tamamlamasının ardından sınıf içerisinden gönüllü üç öğrencinden biraz önce kompozisyon yazmış oldukları tarihi konu hakkında konuşmaları istenilmiştir. Öğrencilerin izni ile bu konuşmaları ses kaydı altına alınmıştır.

Öğrencilerin görüşme formlarına yazmış oldukları kompozisyonlar ve ses kaydına ait verilerin analizi için veri analiz formu hazırlanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin verileri tek tek bu forma geçirilmiştir. Hazırlanan "Veri Analiz Formu"nda öğrencilerin Kullandığı Toplam Kelime Sayısı **(KTKS),** Kullandığı Farklı Kelime Sayısı **(KFKS),** Kullandığı Kavram Sayısı **(KKS),** Toplam Cümle Sayısı **(TCS),** Devrik Cümle Sayısı **(DCS)**, gibi dili kullanma becerisini tespit etmeye yönelik temalar oluşturulmuştur.

Böylece öğrencilerin tarihsel dil kullanımlarına ait yukarıda belirtilen temalara ilişkin veriler her bir öğrenci için hazırlanmış olan veri analiz formu sayesinde sayısal verilere dönüştürülerek elde edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin Çanakkale Muharebeleri konusuna dair tarihsel dil kullanımları incelenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmanın verileriyle ilgili bulgular ve yorumlar ele alınmıştır. Elde edilen bulgular ve sonuçlara ilişkin yorumlar aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 4. 1.*Örgün Eğitim Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusundaki Tarihsel Dil Kullanımlarının Eğitim Seviyelerine Göre Sonuçları*

SINIF	**KTKS** $\bar{X}$	**KTFKS** $\bar{X}$	**KKS** $\bar{X}$	**TCS** $\bar{X}$	**KCS** $\bar{X}$	**DCS** $\bar{X}$
4.SINIF	25	15	2	3	3	-
7. SINIF	44	29	3	5	4	1
8.SINIF	69	43	4	6	5	1
11.SINIF	53	36	4	7	5	2

Tablo 4.1.'de 4. 7. 8. ve 11. sınıf öğrencilerinin *"Çanakkale Muharebeleri"* konusunda tarihsel dil içerisinde kullandıkları toplam kelime sayısı (KTKS), farklı kelime sayısı (KFKS), kavram sayısı (KKS), kullandığı toplam cümle sayısı (TCS), kurallı cümle sayısı (KCS), devrik cümle sayısı (DCS) öğrencilerin öğrenim düzeylerine göre aritmetik ortalamaları ($\bar{X}$) verilerek ifade edilmiştir. Buna göre öğrencilerin *"Çanakkale Muharebeleri"* konusunda öğrenim düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin ilköğretimden ortaokula doğru konuya dair yazılı ifadelerinde toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve cümle sayılarında bir artış olduğu fakat genel lise türündeki örneklem okulun lise 11. sınıfında okumakta olan öğrencilere ait analiz sonuçlarına göre ise 8. sınıf öğrencilerinin 11. sınıftakilere göre daha ileri düzeyde oldukları tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin "Çanakkale Muharebeleri" konusunda KTKS ($\bar{X}$) = 69 iken 11. sınıflarda aynı konuya dair KTKS ($\bar{X}$) = 53 olduğu tespit edilmiştir. Yine 8. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında KFKS bakımından da bir farklılık olduğu sonucuna rastlanmıştır. 8. sınıf öğrencilerine ait KFKS($\bar{X}$)=43 iken 11. sınıf öğrencilerine ait KFKS($\bar{X}$) = 36 olduğu görülmüştür. İlköğretim öğrencileri ile ortaokul öğrencileri arasında eğitim düzeyinin yükselişine paralel olarak bir artışa rastlanırken; lise 11. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ters orantılı bir sonucun çıkması problem kaynağının nerede olduğu sorusunu ortaya çıkartmıştır. Benzer sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden alınan örneklem okullardaki öğrenciler arasındaki bu ters orantılı durum düşünüldüğünde en büyük sebeplerden bir tanesinin liselere giriş sınavı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokuldan sonra gerçekleştirilen liselere giriş sınavı ile bir ortaokuldan liselere geçişte bir elemenin yapılıyor olması, dolayısıyla ortaokul 8. sınıfta olan tarihsel dil becerisi yüksek öğrencilerin daha çok Anadolu, Fen ve Meslek Lisesi türünden okullara yöneliyor olması akla gelen en makul sebep gibi görünmektedir. Öyle ki araştırmanın liselere dönük bölümünü oluşturan okul türünün sınavsız genel lise olması (80. Yıl Cumhuriyet Lisesi) bu hipotezi daha da güçlendirmektedir. Araştırmanın bundan sonraki bölümünde ise gözlem çalışmasının gerçekleştirildiği sınıflarda örneklem alınan öğrencilerin ilgili konuya dair yazma ve konuşma becerileri incelenecektir.

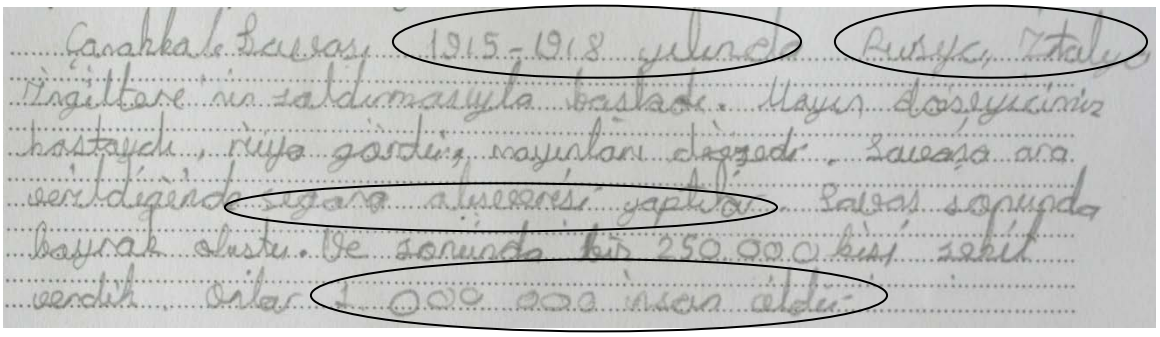
5.1) İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusunda Tarihsel Dil Kullanımlarına Dair Bulgu ve Yorumlar:

Bu bölümde gözlem çalışmasının gerçekleştirildiği örneklem dördüncü sınıfta, sınıf öğretmeni tarafından Çanakkale Muharebeleri konusunun işlenmesinin arkasından öğrencilere yazdırılan kompozisyon metinleri ile öğrencilerin ilgili konudaki konuşmalarına ait ses kayıtlarının birebir çözümlenmesinden oluşturulan konuşma metinleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin tarihsel dil kullanımları incelenirken öğrencilerin konu hakkındaki yazma ve konuşma becerileri karşılaştırılarak tarihsel yazma ve konuşma becerileri arasındaki farklılıklar/benzerlikler ortaya konulmuştur. Bu nedenle gözlem çalışmasının gerçekleştirildiği sınıfta öğrenim gören öğrencilerden istekli olan üç öğrencinin, Çanakkale Muharebeleri hakkında konuşmalarını içeren ses kayıtlarının çözümlenmiş halleri (konuşma metni) ile ders sonrasında öğrencilerin konu hakkında yazdıkları kompozisyonlara ait veriler birebir karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş olup her öğrenciye bir'den üç'e kadar farklı numaralar verilmiştir. Aynı öğrenciye ait konuşma ve kompozisyon metinleri bu numaralandırma yöntemi ile belirtilmiştir**.** Öğrencilerin konu hakkındaki tarihsel dil kullanımlarına ait veriler konuşma ve yazma becerisi olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Tablolar halindeki sayısal veriler de buna göre kategorize edilmiştir. Buna göre tablolarda yer alan –**K-** kısaltması, ilgili öğrencinin konuşma becerisine ait sayısal sonuçları; **-Y-** kısaltması ise yazma becerisine sayısal sonuçları ifade etmektedir.

Öğrenci I (Konuşma Metni)

> "Çanakkale başında biz yeni savaştan çıktığımız için güçsüz olduğumuzu düşündükleri için bize saldırdılar. Bazen dururdu savaş, **sigara şey falan oluyordu alış verişi**. Bazı ülkelerden de adam getiriyorlardı kandırıyorlardı Müslümanları. Onları da bize karşı **savunduruyorlardı.** Bazı Müslümanlar bizim tarafımızdan gelen ezan seslerini duyunca bazıları bizim tarafımıza geçtiler bazıları da tekrar ülkelerine döndüler. Savaşın sonunda biz 250 bin küsür falan **şehid** verdik onlar **bir milyon** küsür **şehid** verdiler**.** Oradaki **ırmak, göl** rengi değişti kırmızı oldu. **Bir tane çukurda** şehitlerimizin kanlarının renklerinin oraya ulaşmasıyla akşam da gökten ay ile yıldızın ışığı yansıdı. Böylece Türk bayrağı oluştu…"

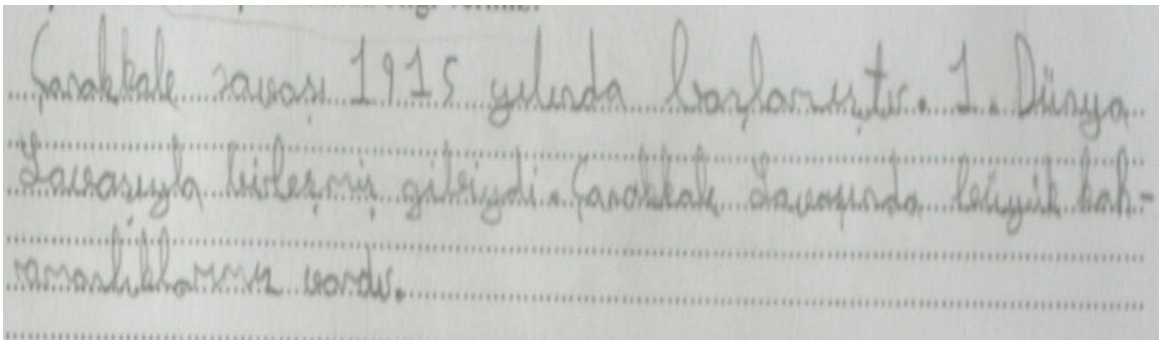
Öğrenci I (Kompozisyon Metni)



Öğrenci II (Konuşma Metni)

"Çanakkale Savaşı 1915 yılında başlamıştır. I. Dünya Savaşı ile birleşmiş gibidir. Düşmanlar bizim İstanbul'u **fethetmek** için gelmiştir. Çanakkale boğazından geçip İstanbul'u almak istemişlerdir. Sonra Osmanlı yeni savaştan çıktığı için onları kötü bir durumda bekliyorlarmış ama **Türk ordusu onlara savaş açmış** onlar **Koca Seyit'in ordusunu bombalamışlar. Koca Seyit komutanmış** o bombalamada Koca Seyitle arkada askeri kalmış tek. Onların ikisi **275tonluk** bir mermi taşıyarak top makinesine koyarak Ocean gemisini patlattı. Ondan sonra bir tane bombacımız çok hastalanmış boğaza ama o gün mayın döşeyecekmiş. Hastalandığı için döşeyemeyeceğini sanmış rüyasında o bombaları oraya yerleştireceksin diye bir tane rüya görmüş ondan sonra gece kalkmış mayınları döşemeye gidiyormuş herkes ona bu hasta halinle mayınları döşeyemezsin demiş ama o **on dört tane mayını** denize koymuş ondan sonra savaş gemileri mayına çarparak hepsi batmış ve Çanakkale savaşını başarıyla kazanmışız…"

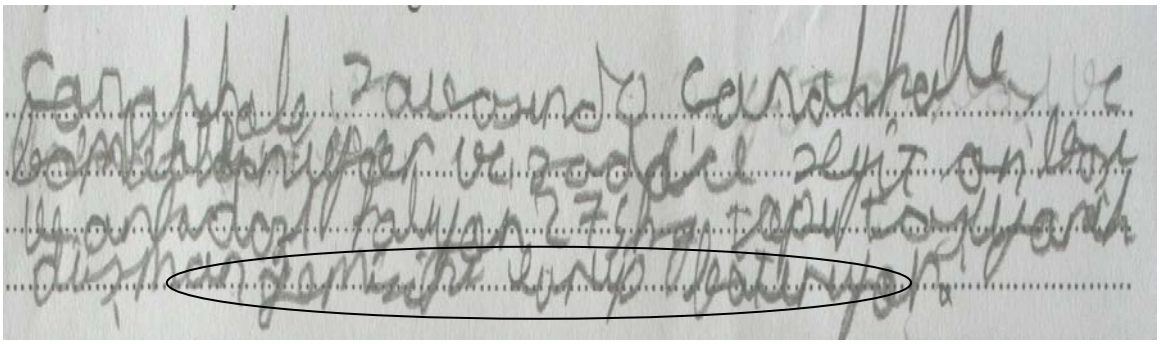
Öğrenci II (Kompozisyon Metni)



Öğrenci III (Konuşma Metni)

"Çanakkale Savaşı 1915'te başlamıştır. I. Dünya Savaşıyla karışık gibi. Şey Çanakkale savaşında düşmanlar bomba attığında Seyit Onbaşı ile arkadaşı kurtulmuştur. 275 kiloluk mermiyi ikisi arkadaşıyla Seyit Onbaşı taşımıştır. Ve bombayı silaha yerleştirmişlerdir. Ve bombayı atıp **düşman gemisini vurup düşürmüşlerdir.** Bir de şey Çanakkale boğazından geçmek isterken on dört mayın taşımışlardır oraya şey **gavurlar** geçerken **mayına takılıp yere düşmüşlerdir batmışlardır**…"

Öğrenci III (Kompozisyon Metni)



Tablo 4.2.İlköğretim Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusundaki Tarihsel Yazı Dili ile Tarihsel Konuşma Dili Arasındaki İlişkileri Gösteren Bilgiler

İlköğretim 4. Sınıf		KTKS	KFKS	KKS	TCS	KCS	DCS	İCS	FCS	ATSZ
I. Öğ.	Y	39	36	3	5	5	-	-	5	-
	K	93	77	2	8	6	2	-	8	-
II. Öğ.	Y	15	12	1	3	3	-	2	1	-
	K	131	96	4	9	8	1	1	8	-
III. Öğ.	Y	20	17	3	1	1	-	-	1	-
	K	59	43	1	7	7	-	1	6	-

Tablo 4.2.'de İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine ait "Çanakkale Muharebeleri" konusundaki tarihsel konuşma ve yazma becerilerine ait veriler karşılaştırıldığında alınan örnekleme göre öğrencilerin konuşurken kullandıkları toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve cümle sayılarının yazarken kullandıkları sayılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine öğrencilerin konuşurken kullandıkları sözcükler ile yazarken kullandıkları sözcükler karşılaştırıldığında öğrencilerin ilgili konuya dair tarihsel dil kullanımlarında bir takım problemler olduğu görülmüştür. **Öğrenci I** konuşma sırasında savaş esnasındaki bir olayı **"sigara şey falan oluyordu alış verişi"** şeklinde ifade ederken, aynı olayı yazma sırasında **"sigara alışverişi yaptılar"** şeklinde yazmıştır. Bu örneğe göre öğrencinin yazma sırasında daha düzgün ve kurallı cümle kurduğu görülür. Fakat öğrenci buna rağmen hem yazarken hem de konuşurken eylemi gerçekleştirenlerin kimler olduğuna dair net bilgiler vermemektedir. Yine aynı öğrenci konuşma sırasında **"savaştırmak"** sözcüğünün eş anlamlısı olarak **"savunduruyorlardı"** sözcüğünü kullanmıştır. Sözcük anlamları dikkate alındığında iki sözcüğün birbirini karşılamadıkları görülmektedir. **Öğrenci I** konuşma esnasında **"şehid"** kavramını hem Osmanlı Devleti askerleri için hem de itilaf devleti askerleri için kullanmıştır. **"şehid"** sözcüğü kavramsal olarak düşünüldüğünde İtilaf Devleti askerleri için kullanılmayacağı aşikardır. Öğrenci Çanakkale hakkında yazılı bilgi verirken Rusya ve İtalya'yı da boğazda Osmanlı Devletine karşı savaşmakta olan devletler arasında göstermiştir.

Öğrenci II' ye ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde **"fetih"** kavramının öğrenci tarafından yanlış kullanıldığı görülür. İtilaf Devletlerinin İstanbul'u fethetmek gibi bir amacı olamayacağı aşikardır. Öğrenci **"fetih"** kavramını **"işgal** & **istila"** kavramlarının eş anlamlısı olarak kullanmaktadır. Yine aynı öğrenci Osmanlı güçlerini savaş açan taraf olarak anlatırken Koca Seyit'i ise ordu komutanı olarak anlatmıştır. Öğrencinin ölçü birimlerini de karıştırdığı **"kg"** yerine **"ton"** birimini kullandığı görülmüştür. Tarih literatüründe Osmanlı kuvvetlerince denize döşenen mayın sayısının 26 olduğu ifade edilirken, öğrencinin; yazdığı kompozisyonda öğrencinin bu sayıyı 14 mayın olarak belirttiği görülmektedir.

Öğrenci III' e ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde öğrenci konuşurken "**düşman gemisini vurup düşürmüşlerdir",** "… Çanakkale boğazından geçmek isterken.. **mayına takılıp yere düşmüşlerdir batmışlardır**…" şeklindeki ifadeleri kullanırken yazı dilinde aynı olayı **"…düşman gemisini vurup batırıyor"** şeklinde anlattığı görülmüştür. Öğrencinin tarihsel yazma becerisinde kelimeleri daha doğru

kullanabildiğini söylemek mümkündür. Yine öğrenci konuşmasında **"düşmanlar"** sözcüğü yerine **"gavurlar"** sözcüğünü kullanmayı tercih etmiştir.

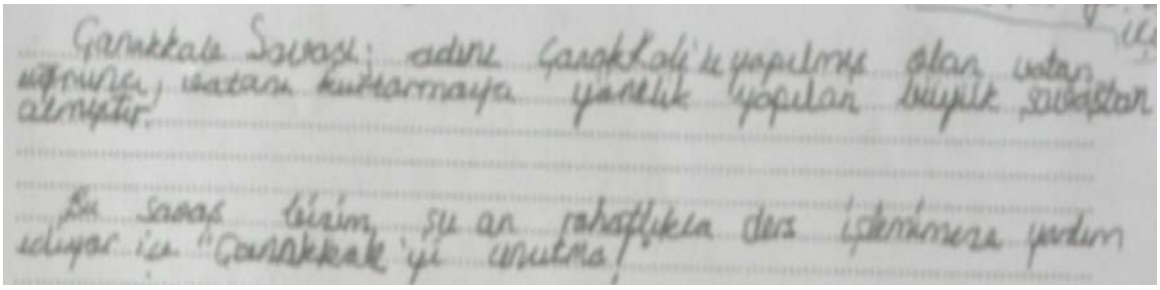
5.2.) Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusunda Tarihsel Dil Kullanımlarına Dair Bulgu ve Yorumlar:

Bu bölümde gözlem çalışmasının gerçekleştirildiği örneklem yedinci sınıfta, sosyal bilgiler öğretmeni tarafından Çanakkale Muharebeleri konusunun işlenmesinin arkasından öğrencilere yazdırılan kompozisyon metinleri ile öğrencilerin ilgili konudaki konuşmalarına ait ses kayıtlarının birebir çözümlenmesinden oluşturulan konuşma metinleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş olup her öğrenciye bir'den üç'e kadar farklı numaralar verilmiştir. Aynı öğrenciye ait konuşma ve kompozisyon metinleri bu numaralandırma yöntemi ile belirtilmiştir. Öğrencilerin konu hakkındaki tarihsel dil kullanımlarına ait veriler konuşma ve yazma becerisi olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Tablolar halindeki sayısal veriler de buna göre kategorize edilmiştir. Buna göre tablolarda yer alan **-K-** kısaltması, ilgili öğrencinin konuşma becerisine ait sayısal sonuçları; **-Y-** kısaltması ise yazma becerisine sayısal sonuçları ifade etmektedir.

Öğrenci I (Konuşma Metni)

"Çanakkale Savaşı yurdumuzu kurtarmak üzere yapılmış olan çetin şartlarda yapılmış **dayanışmalı bir savaş**tır. Çanakkale Savaşı atalarımızın zor şartlarda yapmış olduğu büyük bir savaştır. Bu savaş sayesinde biz nasıl dersi işliyor isek rahatça önemini göstermemiz gerek bu nedenle Çanakkale savaşını unutmamalıyız. Çanakkale savaşı yurdumuzu kurtarmak amacıyla yapılmış olan bir savaştır. Çanakkale savaşının yurdumuzdaki önemi çok büyüktür. Çünkü Çanakkale savaşı büyük kayıplar verilerek yapılmıştır."

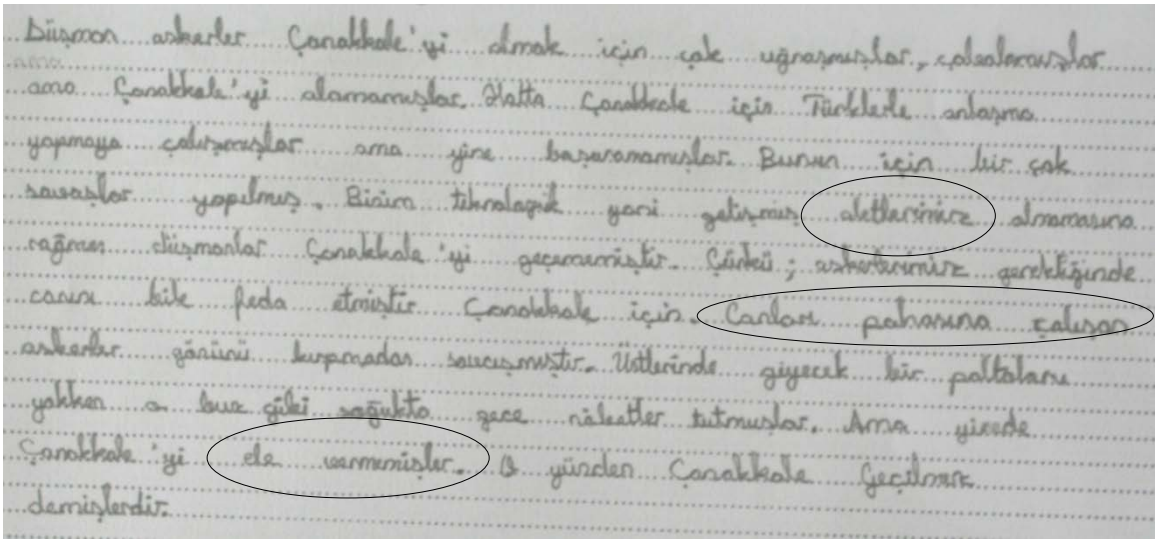
Öğrenci I (Kompozisyon Metni)



Öğrenci II (Konuşma Metni)

"Çanakkale şehitlerimiz orada canlarını feda etmişlerdir. Çanakkale'yi askerlerimiz İstanbul tehlikede olduğu için kimseye vermemeye çalışmışlardır. Düşmana karşı Çanakkale için bir sürü savaşlar yapılmış bu savaşlarda Çanakkale'yi ele geçirmeye çalışmış düşmanlar. Çünkü İstanbul'u **fethetmek** için Çanakkale'yi almaları gerekiyormuş. Bu yüzden savaşlar olmuş ama askerlerimiz bunun bilincinde olduğu için Çanakkale'yi ele vermemişler yani. Bugün orada bir sürü şehitlerimiz olmuş. Mesela akşam canları uğruna **üstlerinde palto yokken nöbet tutmuşlar.** Yani düşmanlar Çanakkale'yi ele geçirmesin diye. Üstlerinde hiçbir şey yokken **ayaklarında bile ayakkabı yokken** akşam karda kışta nöbet tutmuşlar, Çanakkale'yi ele vermemeye çalışmışlar.

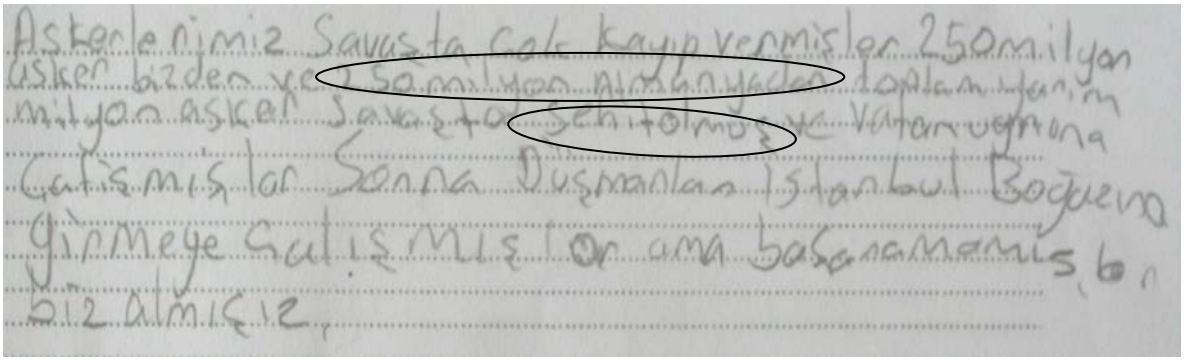
Öğrenci II (Kompozisyon Metni)



Öğrenci III (Konuşma Metni)

"Çanakkale savaşında Türklerden **iki yüz elli milyon** bizden, **iki yüz elli milyonAlmanya**'dan askerlerimiz gitmiştir. Askerlerimizden çoğu şehit olmuştur orada. Ama sonunda Çanakkale savaşını kazanmışız İstanbul'u geçmemeleri yani İstanbul Osmanlı Devleti'nin başkenti olduğu için onlarda orayı almak istiyormuş çünkü orayı geçerlerse İstanbul çökecek yani ondan İstanbul'u koruyoruz bizim milletimiz, bizim vatanımız olduğu için."

Öğrenci III (Kompozisyon Metni)



Tablo 4.3.

Ortaokul 7. Sınıf		KTKS	KFKS	KKS	TCS	KCS	DCS	İCS	FCS	ATSZ
I. Öğ.	Y	28	22	2	2	1	1	-	2	-
	K	62	37	1	6	6	-	4	2	-
II.	Y	75	60	2	9	8	1	-	9	-

Öğ.	K	89	52	2	9	7	2	-	9	-
III.	Y	34	26	3	3	3	-	-	3	-
Öğ.	K	53	36	3	3	1	2	-	3	-

Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusundaki Tarihsel Yazı Dili ile Tarihsel Konuşma Dili Arasındaki İlişkileri Gösteren Bilgiler

Tablo 4.3.'te ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine ait *"Çanakkale Muharebeleri"* konusundaki tarihsel konuşma ve yazma becerilerine ait veriler karşılaştırıldığında alınan örnekleme göre öğrencilerin konuşurken kullandıkları toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve cümle sayılarının yazarken kullandıkları sayılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yine öğrencilerin konuşurken kullandıkları sözcükler ile yazarken kullandıkları sözcükler karşılaştırıldığında öğrencilerin ilgili konuya dair tarihsel dil kullanımlarında bir takım problemler olduğu görülmüştür. **Öğrenci I** konuşma sırasında Çanakkale Muharebelerini **"dayanışmalı bir savaş"** şeklinde tanımlamıştır.

Öğrenci II' ye ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde **"fetih"** kavramının öğrenci tarafından yanlış kullanıldığı görülmektedir. İtilaf Devletlerinin İstanbul'u fethetmek gibi bir amacı olamayacağı aşikardır. Öğrenci **"fetih"** kavramını **"işgal** & **istila"** kavramlarının eş anlamlısı olarak kullanmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerine ait değerlendirmelerde de aynı sonuca ulaşılmış olduğu düşünülürse öğrencilerden bir kısmının yedinci sınıfa geldiklerinde aynı kavramsal hatayı devam ettirdikleri söylemek mümkündür**.** Kompozisyon metininde ise öğrencilerin "aletlerimiz" sözcüğü ile Osmanlının askeri gücünü ifade etmeye çalışmıştır. Öğrenci **"aletlerimiz"** sözcüğünü **"silah"** sözcüğünün eş anlamlısı olarak kullanmıştır. Yine aynı öğrenci **"canları pahasına çalışan"** ifadesi ile **"çalışan"** sözcüğünü **"savaşan"**, **"mücadele eden"** sözcüklerinin eş anlamlısı olarak kullanmıştır. Öğrenci **"el"** sözcüğünü ise **"yabacı"** anlamında kullanmıştır.

Öğrenci III' e ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde öğrencinin hem konuşurken hem de yazarken demografik verilerinde **"milyon"** ifadesini kullandığı görülmüştür. Çanakkale cephesinde ölen insan sayısının yaklaşık 500 bin (yarım milyon) olduğu düşünülürse milyonlarla ifade edilen bir kaybın mümkün olmadığı gerçeğine ulaşılır. Ayrıca aynı öğrenci savaşın taraflarının kimler olduğu noktasında da yanlış bilgiye sahiptir. Osmanlının müttefiki olan Almanya, öğrenciye göre Osmanlının mücadele ettiği devlettir. Öğrencinin bu yanlışı hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etmesi öğrencinin bir takım öğrenmeleri gerçekleştirirken yanlış kodlamalarda bulunduğunu göstermektedir. Öğrenci kompozisyonunda daha önceki örneklerde görüldüğü gibi **"şehid"** kavramını hem Osmanlı Devleti askerleri için hem de itilaf devleti askerleri için kullanmıştır.

5.3.) Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusunda Tarihsel Dil Kullanımlarına Dair Bulgu ve Yorumlar:

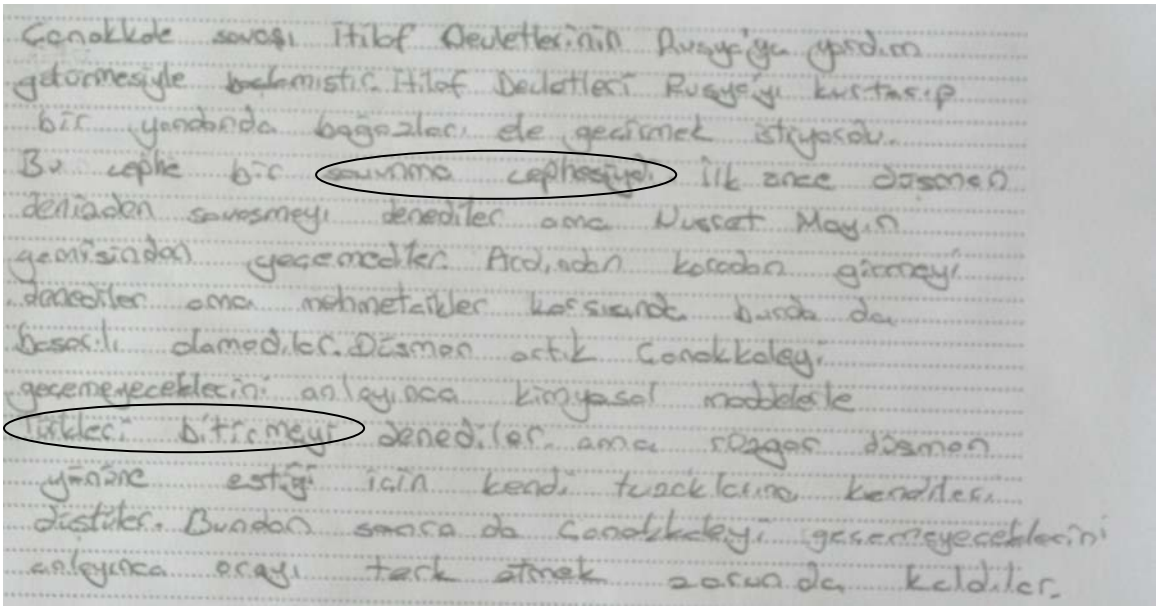
Bu bölümde gözlem çalışmasının gerçekleştirildiği örneklem sekizinci sınıfta, sosyal bilgiler öğretmeni tarafından Çanakkale Muharebeleri konusunun işlenmesinin arkasından öğrencilere yazdırılan kompozisyon metinleri ile öğrencilerin ilgili konudaki konuşmalarına ait ses kayıtlarının birebir çözümlenmesinden oluşturulan konuşma metinleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş olup her öğrenciye bir'den üç'e kadar farklı numaralar verilmiştir. Aynı öğrenciye ait konuşma ve kompozisyon metinleri bu numaralandırma yöntemi ile belirtilmiştir**.** Öğrencilerin konu hakkındaki tarihsel dil kullanımlarına ait veriler

konuşma ve yazma becerisi olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Tablolar halindeki sayısal veriler de buna göre kategorize edilmiştir. Buna göre tablolarda yer alan **-K-** kısaltması, ilgili öğrencinin konuşma becerisine ait sayısal sonuçları; **-Y-** kısaltması ise yazma becerisine sayısal sonuçları ifade etmektedir.

Öğrenci I (Konuşma Metni)

"İtilaf devletleri Rusya'ya yardım göndermek amacıyla boğazlardan Rusya'ya yardım göndermek amacıyla, boğazlardan Rusya'ya yardım gönderecekti onun için **Çanakkale Cephesini** açtılar bu arada boğazları da ele geçireceklerdi. İlk önce denizden girmeye çalıştılar ama denizden Nusret Mayın gemisi yardımı ile **Seyit Onbaşı** geçirmedi. Daha sonra karadan denediler. Karadan girmeye çalıştılar oradan da giremeyince kimyasal maddeler kullanmaya çalıştılar. Ama düşman yönünde esince rüzgar kendileri zehirlendi ondan sonra da geri çekilmek zorunda kaldılar."

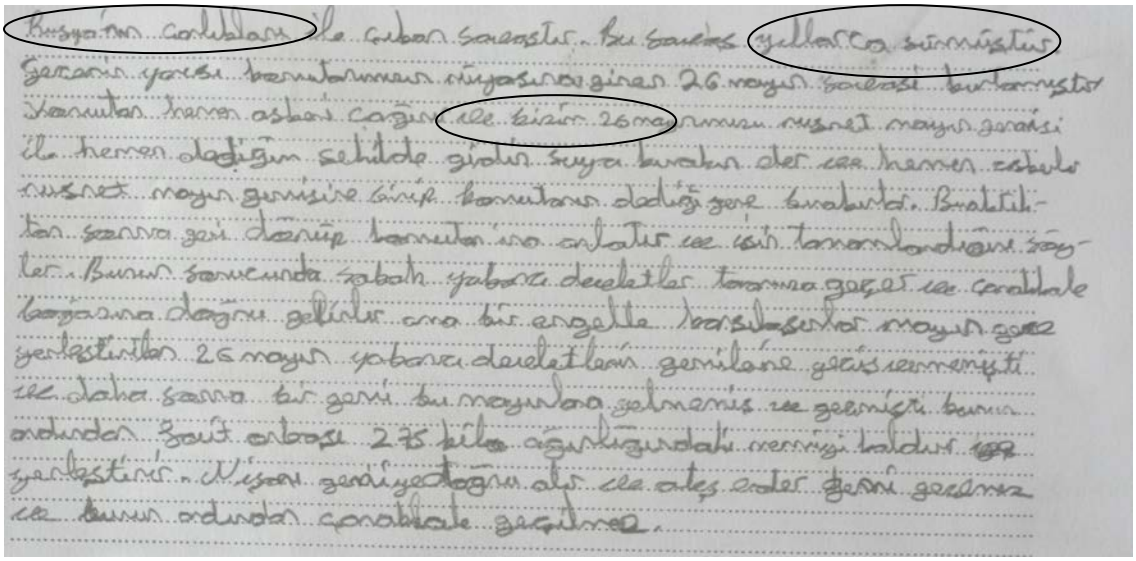
Öğrenci I (Kompozisyon Metni)



Öğrenci II (Konuşma Metni)

"Rusya'nın Çarlıkları ile oldu. Ondan sonra komutan **rüyasında** yirmi altı tane mayını kendi içimizde görüyor. Ondan sonra hemen gece kalkıp askerine emir veriyor. Gece Nusret mayın gemisi hazırlanıp oraya gitmesini emrediyor. Ondan sonra oraya gidiyorlar komutanın dediği şekilde diziyorlar denize mayınları ondan sonra geri dönüyorlar. Anlatıyorlar komutanlarına dizdik mayınları falan diye. Ondan sonra sabah oluyor devletler Çanakkale Boğazına doğru ilerliyorlar ondan sonra o mayınları. Gelince gemileri imha oluyor, patlıyor. Seyit Onbaşı da bir tane geminin oradan geçtiğini görünce 275 kiloluk mermiyi sırtlıyor, yerleştiriyor. Ondan sonra hocam o gemiye nişan alıp atıyor o gemiye patlatıyor Çanakkale geçilmiyor."

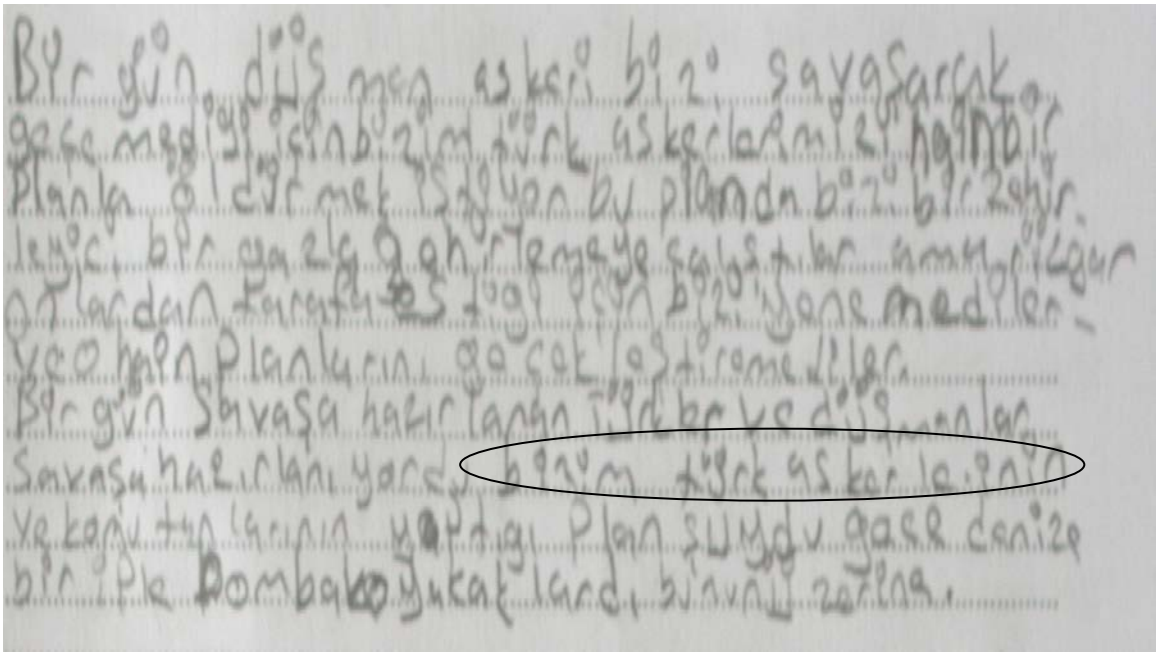
Öğrenci II (Kompozisyon Metni)



Öğrenci III (Konuşma Metni)

"Çanakkale Mustafa Kemal'in ilk askeri başarısı ilk defa orada komutan olarak görev yaptı. Kazandık orada. Askeri silahlarımız az olmasına rağmen Çanakkale'de kazandık düşmanlarımız güçlüydü. Askerlerimiz aç savaştı. Bazen yiyecek yemek bulamıyorlardı."

Öğrenci III (Kompozisyon Metni)



Tablo 4.4.

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusundaki Tarihsel Yazı Dili ile Tarihsel Konuşma Dili Arasındaki İlişkileri Gösteren Bilgiler

Ortaokul 8. Sınıf		KTKS	KFKS	KKS	TCS	KCS	DCS	İCS	FCS	ATSZ
I. Öğ.	Y	76	59	5	8	8	-	1	7	-
	K	69	48	2	8	8	-	-	8	-
II. Öğ.	Y	118	38	5	8	8	-	-	8	-
	K	99	63	4	12	9	3	-	12	-
III. Öğ.	Y	62	44	3	4	3	1	-	4	-
	K	31	26	2	5	4	1	1	4	-

Tablo 4.4.'te ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine ait *"Çanakkale Muharebeleri"* konusundaki tarihsel konuşma ve yazma becerilerine ait veriler karşılaştırıldığında alınan örnekleme göre öğrencilerin yazarken kullandıkları toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve cümle sayılarının konuşurken kullandıkları sayılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yalnız **Öğrenci II**'nin yazarken kullandığı farklı kelime sayısının konuşurken kullandığı farklı kelime sayısına göre az olduğu tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin konuşurken kullandıkları sözcükler ile yazarken kullandıkları sözcükler karşılaştırıldığında öğrencilerin ilgili konuya dair tarihsel dil kullanımlarında bir takım problemler olduğu görülmüştür. **Öğrenci I** konuşma sırasında Çanakkale Muharebelerini anlatırken **"Çanakkale Cephesi"** ifadesini kullanırken, kompozisyon metninde **"savunma cephesi"** ifadesini kullanmıştır. Çanakkale konusu düşünüldüğünde **"cephe"** ve **"savunma cephesi"** kavramlarının öğrenci tarafından bilinmekte olduğunu göstermektedir. Öğrenci konuşma esnasında **"…Nusret mayın gemisi yardımı ile Seyit Onbaşı geçirmedi."** İfadesini kullanmıştır. Bu ifade öğrencinin Çanakkale Muharebelerinin iki kahramanını birleştirerek iki farklı olayın iki farklı kahramanı arasında bir bağlantı kurmuş olduğunu göstermektedir.

Öğrenci II' ye ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde öğrencinin her ikisinde de **"Rusya'nın Çarlıkları"** ifadesini kullandığı görülmektedir. **"Çarlık"** kavramının bir yönetim şekli, rejim adı olduğu düşünüldüğünde öğrencinin kullandığı bu ifadenin teknik açıdan problemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci bu ifade de Rusya'nın müttefiklerini kastetmek istemiş fakat **"müttefik"** kavramı yerine **"çarlık"** kavramını kullanmıştır. Bu durum öğrencinin **"çarlık"** kavramını daha önceden "müttefik" kavramı yerine kodladığı konu hakkında *anlamsal çağrışımda* (Metin, 2012) bulunduğunda da **"müttefik"** kavramı yerine **"çarlık"** kavramına ulaştığını göstermektedir. Öğrenci komutanın gördüğü rüya hadisesinden bahsederek Çanakkale zaferini Nusret Mayın Gemisinin başarısı ve Seyit Onbaşının kahramanlığı ile sonuçlandırmaktadır.

Öğrenci III' e ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde, öğrencinin yazdığı ve konuştuğu veriler arasında içerik olarak görülebilir düzeyde farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrenci konuşma esnasında *Mustafa Kemalin ilk siyasi başarısı olduğundan, askerlerin aç susuz savaştığından bahsederken* kompozisyonunda söylediklerinden farklı olarak *zehirli gaz kullanımından, denize bomba*

*döşenmesinden*bahsetmiştir. Ayrıca kompozisyonunda **"bizim Türk askerleri"** ifadesi öğrencinin Çanakkale'de mücadele eden Osmanlı askerleriyle bir yakınlık kurduğunu ve kendisini de bu askerlerle aynı tarafta konumlandırdığını göstermektedir.

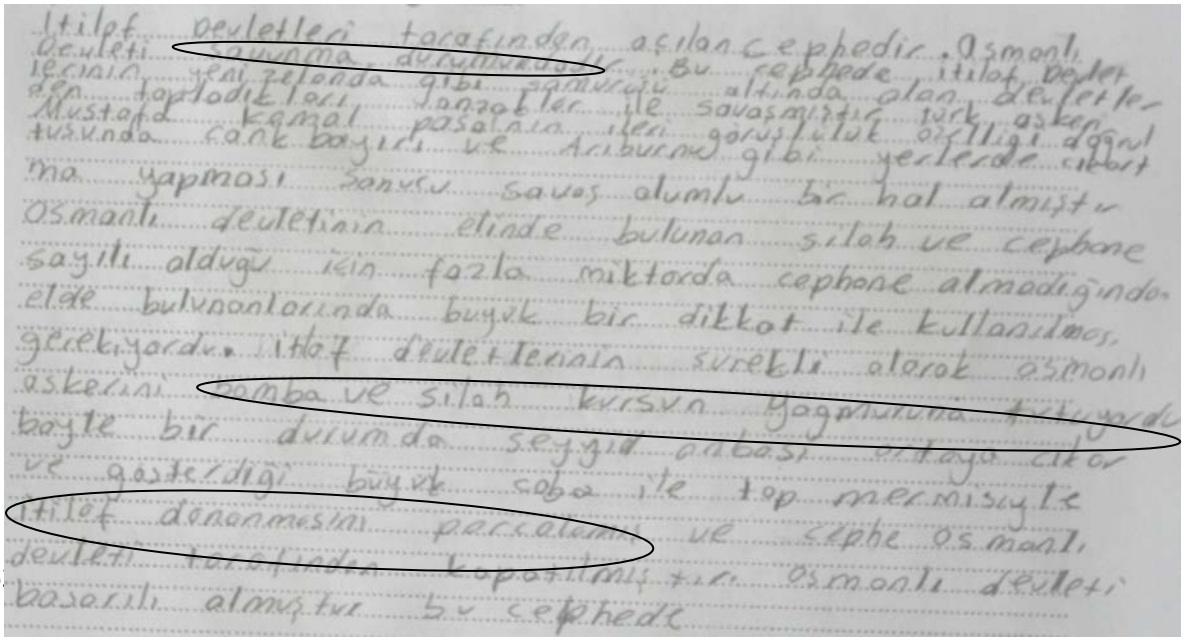
5.4.) Lise On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusunda Tarihsel Dil Kullanımlarına Dair Bulgu ve Yorumlar:

Bu bölümde gözlem çalışmasının gerçekleştirildiği örneklem on birinci sınıfta, tarih öğretmeni tarafından Çanakkale Muharebeleri konusunun işlenmesinin arkasından öğrencilere yazdırılan kompozisyon metinleri ile öğrencilerin ilgili konudaki konuşmalarına ait ses kayıtlarının birebir çözümlenmesinden oluşturulan konuşma metinleri analiz edilmiştir. Öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş olup her öğrenciye bir'den üç'e kadar ayrı numaralar verilmiştir. Aynı öğrenciye ait konuşma ve kompozisyon metinleri bu numaralandırma yöntemi ile belirtilmiştir. Öğrencilerin konu hakkındaki tarihsel dil kullanımlarına ait veriler konuşma ve yazma becerisi olarak ayrı ayrı incelenmiştir. Tablolar halindeki sayısal veriler de buna göre kategorize edilmiştir. Buna göre tablolarda yer alan **-K-** kısaltması, ilgili öğrencinin konuşma becerisine ait sayısal sonuçları; **-Y-** kısaltması ise yazma becerisine sayısal sonuçları ifade etmektedir**.**

Öğrenci I (Konuşma Metni)

"Çanakkale savaşı İtilaf devletleri tarafından Rusya'ya yardım göndermek ve Osmanlı Devletini saf dışı bırakmak için açılan bir cephedir. Osmanlı bu cephede **savunma** durumundadır. Bu cephe itilaf devletlerinin saldırıları sonucu Osmanlı Devletinin elinde fazla silah ve cephane bulunmadığından dolayı elinde bulunanların dikkatli kullanılması gerekiyordu. Bu cephede **Mustafa Kemal**'in ileri görüşlülüğü ile **Conkbayırı** ve **Arıburnu** gibi bölgelerde **çıkartmalar yapması** sonucu savaş olumlu bir yön almıştı. Osmanlı Devletinin elinde bulunan işte cepheler sınırlı olduğundan dolayı İtilaf Devletleri Osmanlı askerlerini sürekli bombardıman yapması**, ateş yağmuruna tutması** sonucu işte Seyit Onbaşı gibi bir komutan çıkıyor. Ve elinde sayılı bulunan top mermilerini dikkatli şekilde kullanarak İtilaf Devletinin gemilerine zarar veriyor."

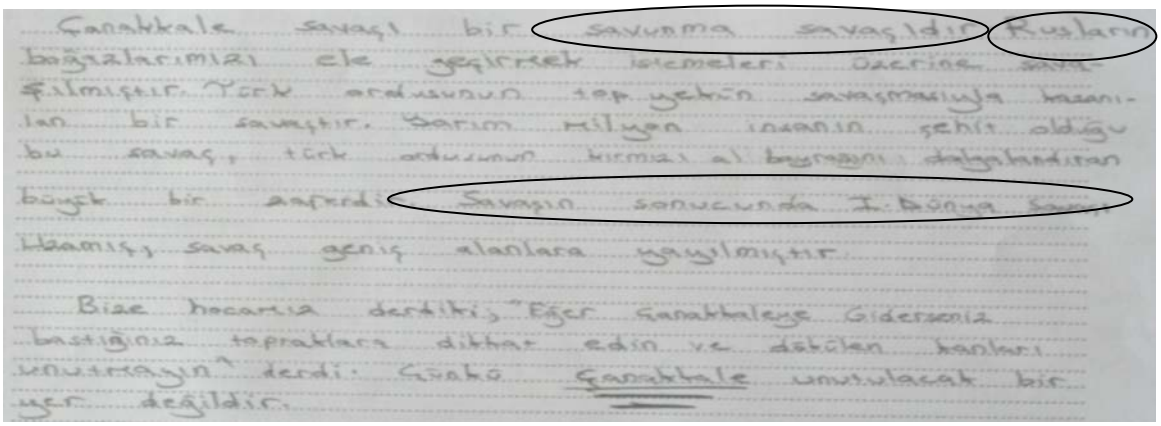
Öğrenci I (Kompozisyon Metni)



Öğrenci II (Konuşma Metni)

"Çanakkale **Savaşı** Türk ordusunun vatanı için **kan döktüğü** bir savaştır. Vatanı nasıl buraya kadar getirdiğinin oradaki dökülen kanın bayrağımızı taşıdığını, Çanakkale Savaşının ya… anlatılmaz çünkü Çanakkale savaşı yaşanılması gereken bir şey ya söylerken bile anlatırken bile sesinde mutlaka bir titreme olur. Çünkü Çanakkale Savaşında herkes topyekün, Türk ordusunun topyekün savaştığı, topyekün savunduğu bir savaş olduğundan, hani görmedik yaşamadık ama anlatılanlar bize Çanakkale Savaşının ne kadar ciddi ne kadar gurur verici bir savaş olduğunu akıllarımızda canlandırıyor. Elbette **savunma savaşı**, **Rusların boğazlarımızı ele geçirmeleri** üzerine savaştığımız bir savaş. Mustafa Kemal önderliğinde **Miralay, Albay** diğer adıyla Atatürk önderliğinde yapılan bir savaş olup savunma savaşıdır. Kazandığımız ilk savaşta Çanakkale savaşıdır."

Öğrenci II (Kompozisyon Metni)

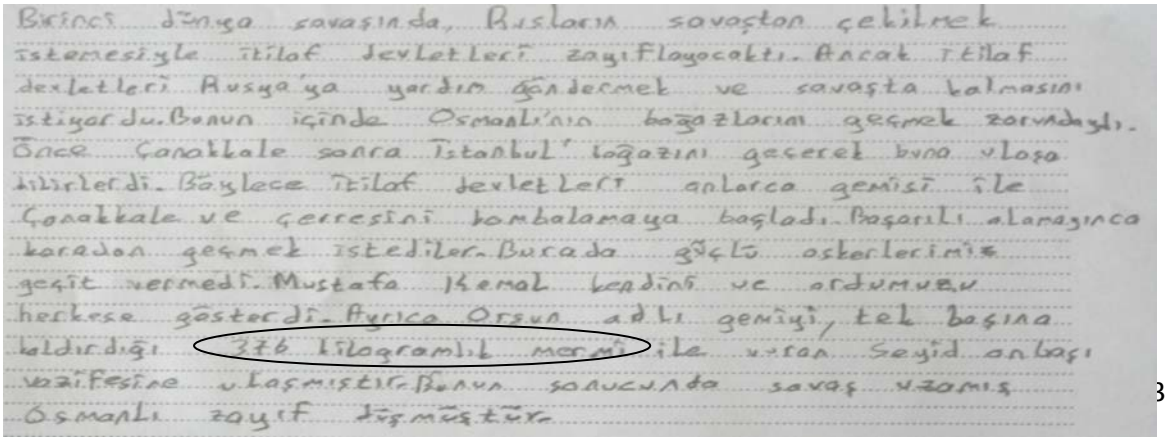

Çanakkale savaşı bir savunma savaşıdır Rusların boğazlarımızı ele geçirmek istemeleri üzerine gerçekleşmiştir. Türk ordusunun top yekün savaşmasıyla kazanılan bir savaştır. Binlerce milyon insanın şehit olduğu bu savaş, türk ordusunun kırmızı al bayrağını dalgalandıran büyük bir zaferdir. Savaşın sonucunda I. Dünya Savaşı hâlâ savaş geniş alanlara yayılmıştır.

Bize hocamız derdiki; "Eğer Çanakkale'ye Giderseniz bastığınız topraklara dikkat edin ve dökülen kanları unutmayın" derdi. Çünkü Çanakkale unutulacak bir yer değildir.

Öğrenci III (Konuşma Metni)

"Çanakkale Savaşı bizim için kazanılan en büyük savaştır. En onur verici savaşlardan birisidir. İşte Çanakkale'nin işte İtilaf Devletlerinin Ruslara yardım etmek istemesi ve savaşı kendi lehlerine çevirmeleri gerekiyordu. Rusya'nın savaştan çekilmesiyle İtilaf Devletleri güç kaybedecekti. Bunun sonucunda boğazlardan geçerek Rusya'ya yardım göndermek istedi. İtilaf Devletleri en kolay yönde buydu. Önce Çanakkale sonra İstanbul Boğazından geçmesi gerekiyordu. İtilaf Devletlerinin bunun sonucunda da işte. Büyük donanmasıyla Osmanlıların üzerine gelmeye başladılar işte denizden olan savaşlar bombalamaya başladılar gemiler Çanakkale çevresini. Daha sonra işte önce mayına çarpan gemi daha sonra işte Seyit Onbaşının tek başına kaldırdığı **276 kilogramlık mermi**yle **Oşın** adlı gemiyi vurması savaşı işte bizim tarafımıza çekmiş oldu. Daha sonra karaya çıkartma yaptılar. Bunun sonucunda da Mustafa Kemal ve ordusunu büyük cesaretli gösteren savaş sonucunda işte savaş kazanıldı."

Öğrenci III (Kompozisyon Metni)


Birinci dünya savaşında, Rusların savaştan çekilmek istemesiyle İtilaf devletleri zayıflayacaktı. Ancak İtilaf devletleri Rusya'ya yardım göndermek ve savaşta kalmasını istiyordu. Bunun içinde Osmanlının boğazlarını geçmek zorundaydı. Önce Çanakkale sonra İstanbul boğazını geçerek buna ulaşabilirlerdi. Böylece İtilaf devletleri onlarca gemisi ile Çanakkale ve çevresini bombalamaya başladı. Başarılı olamayınca karadan geçmek istediler. Burada güçlü askerlerimiz geçit vermedi. Mustafa Kemal kendini ve ordumuzu herkese gösterdi. Ayrıca Oşun adlı gemiyi, tek başına kaldırdığı 276 kilogramlık mermi ile vuran Seyid onbaşı vazifesine ulaşmıştır. Bunun sonucunda savaş uzamış Osmanlı zayıf düşmüştür.

Tablo 4.5.

Lise Öğrencilerinin Çanakkale Muharebeleri Konusundaki Tarihsel Yazı Dili ile Tarihsel Konuşma Dili Arasındaki İlişkileri Gösteren Bilgiler

Lise		KTKS	KFKS	KKS	TCS	KCS	DCS	İCS	FCS	ATSZ
I. Öğ.	Y	106	78	8	8	8	-	-	8	-
	K	104	67	8	6	6	-	2	4	-
II. Öğ.	Y	67	54	3	7	7	-	4	3	-
	K	105	65	4	6	6	-	4	2	-
III. Öğ.	Y	85	69	3	10	10	-	1	9	-
	K	125	77	4	12	11	1	2	10	-

Tablo 4.5.'te lise on birinci sınıf öğrencilerine ait *"Çanakkale Muharebeleri"* konusundaki tarihsel konuşma ve yazma becerilerine ait veriler karşılaştırıldığında alınan örnekleme göre öğrencilerin konuşurken kullandıkları toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve cümle sayılarının yazarken kullandıkları sayılara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yalnız **öğrenci I'**inyazarken kullandığı toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve cümle sayılarının konuşurken kullandıkları sayılara göre daha fazla olduğu görülmüştür. **Öğrenci I** konuşma esnasında **"cephe","savunma","çıkartma yapma"** gibi kavramların yanında **"Conkbayırı, Arıburnu"** gibi yer isimlerini kullanmıştır. Aynı öğrenci konuşma esnasında **"ateş yağmuruna tutmak"** ifadesini kompozisyonunda **"bomba, silah ve kurşun yağmuruna tutmak"** şeklinde yazmıştır. Konuşma esnasında **"ateş"** sözcüğü **"silah, bomba ve kurşun"** yerine kullanılmıştır. Bu durum öğrencinin yazarken kullandığı belirli kavramları konuşma sırasında tek sözcük veya tek kavram altında birleştirebildiğini göstermektedir.

Öğrenci II' ye ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde öğrencinin her ikisinde de "savunma savaşı" ifadesini kullanmıştır. Çanakkale'nin bir cephe olduğu düşünüldüğünde öğrencinin "savaş" ve "cephe" kavramı arasındaki farkı ayırt edemediğini söylemek mümkündür. Öğrenci yazarken cephenin açılma gerekçesini **"Rusların boğazlarımızı ele geçirmek istemesi"**, olarak ifade ederken konuşma sırasında gerekçeyi **"Rusların boğarlarımızı ele geçirmesi"** şeklinde ifade etmiştir. Yine aynı öğrencinin **"yarım milyon insan şehid oldu."** ifadesindeki **"şehid"** kavramının 11. sınıf öğrencileri tarafından da cephede yaşamını kaybeden herkes için kullanılan genel bir kavram olarak algılandığı görülmüştür.

Öğrenci III'e ait konuşma ve kompozisyon metni incelendiğinde öğrencinin konuşma sırasında **"276 kilogramlık mermi"** ifadesini kompozisyonunda **"376 kilogramlık mermi"** şeklinde yazdığı görülmüştür.

6. Sonuçlar

Araştırma sonunda öğrencilerin *"Çanakkale Muharebeleri"* konusunda tarihsel dil kullanımı bakımından öğrenim düzeylerine göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin ilköğretimden ortaokula doğru konuya dair yazılı ifadelerinde toplam kelime sayısı, farklı kelime sayısı ve cümle sayılarında bir artış

olduğu fakat genel lise türündeki örneklem okulun lise 11. sınıfında okumakta olan öğrencilere ait analiz sonuçlarına göre ise 8. sınıf öğrencilerinin 11. sınıftakilere göre daha ileri düzeyde oldukları tespit edilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin "Çanakkale Muharebeleri" konusunda KTKS ($\overline{X}$) = 69 iken 11. sınıflarda aynı konuya dair KTKS ($\overline{X}$) = 53 olduğu tespit edilmiştir. Yine 8. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri arasında KFKS bakımından da bir farklılık olduğu sonucuna rastlanmıştır. 8. sınıf öğrencilerine ait KFKS($\overline{X}$)=43 iken 11. sınıf öğrencilerine ait KFKS($\overline{X}$) = 36 olduğu görülmüştür. İlköğretim öğrencileri ile ortaokul öğrencileri arasında eğitim düzeyinin yükselişine paralel olarak bir artışa rastlanırken; lise 11. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında ters orantılı bir sonucun çıkması problem kaynağının nerede olduğu sorusunu ortaya çıkartmıştır. Benzer sosyo-kültürel ve ekonomik çevrelerden alınan örneklem okullardaki öğrenciler arasındaki bu ters orantılı durum düşünüldüğünde en büyük sebeplerden bir tanesinin liselere giriş sınavı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokuldan sonra gerçekleştirilen liselere giriş sınavı ile bir ortaokuldan farklı bir liseye geçişte öğrenciler arasında bir eleme yapılmaktadır. Dolayısıyla ortaokul 8. sınıfta olan tarihsel dil becerisi yüksek öğrenciler daha çok Anadolu, Fen ve Meslek Lisesi türünden okullara yönelmektedir. Araştırmanın yapıldığı lisenin bu sınavda belirtilen okullara kayıt hakkı kazanamayan öğrencilerce tercih edilen bir lise olma özelliğini taşıması 8. sınıf ile 11. sınıf öğrencileri arasındaki ters orantılı sonucun akla gelen en makul sebebi gibi görünmektedir. Öyle ki araştırmanın liselere dönük bölümünü oluşturan okul türünün sınavsız genel lise olması (80. Yıl Cumhuriyet Lisesi) bu hipotezi daha da güçlendirmektedir. Bu farklılığın diğer sebepleri düşünülecek olursa öğretmen, ders kitabı, süre gibi unsuları da göz ardı etmemek gerekir.

Öğrencilerin eğitim düzeylerine göre tarihsel yazı ve konuşma becerilerinin karşılaştırılmasına dair sonuçlara bakıldığında ise bir takım problemlerin mevcut olduğu dikkat çekmektedir. İlk, orta ve lise öğrencilerinin konuşma ve kompozisyon metinleri üzerinde yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin genel olarak Çanakkale Muharebeleri hakkındaki malumatlarının kopuk kopuk olduğu, gelişmeleri sebep-sonuç içerisinde değerlendiremedikleri görülmektedir. Öğrencilerin kurmuş oldukları cümlelerin öğe dizilişine göre genellikle kurallı cümle olmasına rağmen nitelik açısından bakıldığında anlatım bozukluğu içeren cümleler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Çanakkale Muharebeleri konusunda daha önceden bir kısım ön öğrenmeleri tam olarak gerçekleştirememiş oldukları anlaşılmıştır. Bu ön öğrenmelerin sadece tarih alanla değil interdisipliner alanlarla da ilgili olabileceği sonucuna varılmıştır. Ön öğrenmelerin eksik olduğu sonucuna götüren örnek bulgulardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür; Örneğin konu içerisinde geçmekte olan "Şehid" kavramı Türkçe sözlükte; Allah yolunda canını feda eden Müslüman, İslamiyet uğruna ölen Müslüman şeklinde tanımlanmaktadır (Doğan, 1996:1020). İlköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde bir kısım öğrencilerin "şehid" kavramını Çanakkale'de yaşamını yitiren herkes için kullanmakta olması öğrencilerin bu kavram hakkındaki ön öğrenmelere sahip olmadığını göstermektedir. Öyle ki Çanakkale'de ölen herkesi şehid olarak tanımlayan hatta yaşamını yitiren düşman askerlerinin şehid olduğunu ifade eden öğrencilerin kavramsal olarak yanlış bir öğrenme gerçekleştirdiği söylenebilir. Yine bir kısım öğrencilerin (ilk ve orta dereceli), "savaş" kavramı ve "cephe" kavramı arasındaki farkı ayırt edemediği görülmüştür. "Savaş" daha genel bir olguyu ifade ederken "cephe" savaş içerisindeki daha dar bir alanı belirtmek için kullanılan bir kavramdır. Bu çalışma ile ilk ve ortaokul öğrencilerinin "savaş" ve "cephe" kavramının ne olduğuna dair bu ön öğrenmeyi de tam olarak gerçekleştirmemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öyle ki öğrenciler hem konuşma esnasında hem de kompozisyonlarında *Çanakkale Cephesi* yerine *Çanakkale Savaşı* ifadesini kullanmayı tercih etmişlerdir. Lise

düzeyine gelmiş öğrencilerin ise bu ayrımın farkında oldukları hatta "cephe" kavramını kullanırken "savunma" kavramı ile birlikte kullanarak Çanakkale Muharebelerinin diğer cephelerden ayrılan özelliğini de belirtebilecek tarihsel dil becerisine sahip olduklarını göstermişlerdir. İlköğretim öğrencilerinin matematik dersi içerisinde öğrenmesi gereken bir kısım sayısal terminolojiyi de tam olarak öğrenemediği fark edilmiştir. Öyle ki öğrencilerden bir kısmı Seyit Onbaşının kaldırdığı merminin ağırlığını "kg" yerine "ton" ile ifade etmiştir. Yine benzer bir durum muharebede ölenlerin sayısal olan ifade edilmesinde görülmüştür. İlköğretim ve ortaokul öğrencilerinin bir kısmı hem konuşma hem de yazma sırasında "bin" yerine "milyon" sayısını kullanmıştır. Bu durum öğrencilerin sayısal kavramlar üzerine yeterli ön öğrenmeleri gerçekleştirememiş olduklarını göstermektedir. Aynı sayısal tutarsızlıklar denize döşenen mayın sayısında, Seyit Onbaşı tarafından kaldırılan merminin ağrılığında, ölen asker sayısında da görülebilmektedir. İlköğretim ve ortaokul öğrencilerinin Çanakkale Muharebelerini sebep-sonuç ilişkisinden ziyade olay, kişi ve kahraman ekseninde öğrenmiş olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı düzeydeki öğrencilerin farklı olay ve kişileri tek olay veya tek eylem çatısı altında birleştirebildikleri görülmüştür. Ortaokul öğrencilerinde tarihsel dil kullanımında algılama sorunlarından bir tanesi olan anlamsal çağrışım sorununa rastlanmıştır. Öğrenci konuşma ve kompozisyon metninde "Rusya'nın müttefikleri" yerine "Rusya'nın Çarlıkları" ifadesini kullanmıştır. Böylece "Müttefik" kavramı ile "Çarlık" kavramı arasında bir bağ oluşturmuştur. "Müttefik" yerine "Çarlık" kavramını kullanarak anlamsal çağrışım yapmıştır. Anlamsal Çağrışım: Tarih eğitimi içerisinde niteliksel olarak benzer özelliklere veya ortak niteliklere sahip olan kelime, isim veya kavramların birbirlerinin yerine aynı anlama gelecek biçimde kullanılması durumudur (Metin, 2012:165). Öğrenci, "müttefik" ile "çarlık" arasındaki benzer noktaları güç, destek , siyaset olarak belirlediğinde böyle bir çağrışımın muhtemel olabileceği düşünülebilir. Sonuç olarak Çanakkale Muharebeleri hakkında öğrencilerin tarihsel dil kullanımları incelendiğinde, öğrencilerin Çanakkale muharebeleri konusunu öğrenmeden önce bir takım disipliner/interdisipliner ön öğrenmeleri gerçekleştirmeleri (kavram bilgisi, sayısal terminoloji vb) gerektiği tespit edilmiştir.

Gözlem Çalışmasından Fotoğraflar


İlköğretim öğrencileri


Ortaokul öğrencileri


Lise öğrencileri

KAYNAKÇA

Arslan, M. M. (2011), *Sosyal Bilgiler 7*, Anıttepe Yayınlar, Ankara

Ata, B. (2001), *"Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?"*, Türk Yurdu, 164 (23-29).

Baş, T. ve Akturan, U. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri nvivo 7.0 ile nitel veri analizi.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Doğan, D. (1996), *Büyük Türkçe Sözlük*, Bahar Yayınları, İstanbul.

Ehliz, M. F. (ed.). (2012), *Sosyal Bilgiler 4*, Tuna Matbaacılık, Ankara.

Gamsız, S. (2013), *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, Netbil Yayıncılık, İstanbul.

Karagözoğlu, A.G. (1966), *İlkokullarda Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Akyıldız Matbaası Ankara

Karasar, N. (2009). *Bilmsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaya, K. (1939), *Çocuğa Uygun Tarih Tedrisatı*, Tan Matbaası, İstanbul

Kaymakçı, S. (2010). *Sosyal bilgiler öğretiminde çalışma yapraklarının kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Ünivesitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Metin, E. (2011), *Tarih Eğitimi ve Dil: Tarihçilerin, Tarih Ders Kitabı Yazarlarının, Tarih Öğretmenlerinin ve Öğrencilerin Tarihsel Dil Kullanımı,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum

Metin, E. (2012), *"Öğrencilerin Tarihsel Dil Kullanımında Algılama Sorunları: Anlamsal/Fonetik Çağrışım ve Kavram Kaybı",* Journal of Social Studies Education Research, 2012:3(1)

Saray, M. (ed.), (2012), İlköğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Saray Matbaacılık, Ankara.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇANAKKALE SAVAŞLARI VE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BİLİŞ VE ALGILAMA DÜZEYLERİ

Fatma Eylem ÇOBAN
Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, İZMİR
coban.eylem@ hotmail.com
Yrd.Doç. Dr. Mustafa Aydın BAŞAR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Anafartalar Yerleşkesi 17100 ÇANAKKALE
mabasar@hotmail.com

ÖZET

Çanakkale Savaşları Tarihi konusu, hala incelenmeyen bazı yönleri olmasına karşın, pek çok yönüyle araştırılmış ve önemi milletçe kabul edilmiş bir konudur. Modern Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin doğuşunun başladığı yer olan Çanakkale Savaşları, yaklaşık yüz yıldır dillerden düşmeyen bir destandır ve daha yüzlerce yıl bu destanın dilden dile aktarılması için, genç kuşakların bayrağı devralması gereklidir. Diğer taraftan, küreselleşen dünya, kültürlerin birbirine karışarak yozlaşmasına neden olmakta ve yeni nesillerde, milli duyguların yavaş yavaş kaybolmasına ortam hazırlamaktadır. Bunun için devletler, çoğu kez, halkın milli duygularını kamçılamak için, kahramanlık hikâyeleri ya da tarihsel kahramanlar kullanmaktadır. Türk devleti de yakın geçmişimizde meydana gelmiş ve kalıntıları hala daha gezilip görülmeye müsait olan Çanakkale Savaşlarını bu bağlamda değerlendirmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Çanakkale Savaşları konusunun orta öğretim öğrencilerine olması gerektiği şekilde öğretilip öğretilmediğini araştırmak ve eğer öğretilemiyorsa bu sorunun nereden kaynaklandığını belirlemektir. Tarama modeline dayalı olarak desenlenen bu çalışmanın evreninde, sekiz ilden birer Anadolu Lisesi, birer Genel Lise ve birer de Meslek Lisesi olmak üzere üç farklı okulda öğrenim gören toplam 1914 öğrenci yer almaktadır.

Araştırma sonucunda, Çanakkale Savaşlarıyla ve yapıldığı zamanla ilgili öğrencilerin bilgilerinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin asıl sorununun zamanlamayla ve neden sonuç ilişkisinin kurulamamasıyla ilgili olduğu ve bu yetersizliğin meslek liselerinde, Anadolu ve genel liselere oranla daha da yükseldiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çanakkale Savaşları, Çanakkale Cephesi, Tarih Eğitimi, Algı, Biliş.

ABSTRACT

Being the birthplace of Modern Turkish republic, Çanakkale has long been known as a legend and young generations are required to pass this legend on to new generations. Globalizing world leads cultures to be corrupted with their integrating with each other and it lays the groundwork for the gradual disappearance of nationalistic sentiments. Accordingly, states usually make use of heroic stories in order to stimulate patriotic

sentiments of the public. Turkish state, similarly, regards Çanakkale Wars, which has taken place in the recent past, in the same respect.

The aim of this study is to find out whether Çanakkale Wars are sufficiently taught to secondary school students , being our future values and ,if not, determine what the problem results from. The study has been divided into three fields which aims to determine the knowledge of students about Çanakkale Wars, establish the approach adopted by the teachers and school administrations and find out the attitudes and thoughts of the students related to the issue.

In this study, which is based on the scanning model, the cities of Ankara, Van, Batman, Rize, Denizli, Isparta, Kırklareli, Çanakkale and two towns of each city are taken as samples. 1914 students studying at Anatolian Schools, Technical High Schools and Public High Schools are included in this study as samples. At the end of the study it has been found out that the perceptions the students have about Çanakkale Wars are positive but the knowledge and perceptions of the students vary negatively from Canakkale towards the east part of Turkey.

Key Words: Çanakkale War, The Çanakkale Frond, History Education, Cognition, Perception.

1. GİRİŞ

Tarih, diğer bilimlerden farklı olarak öğretimi güç bir alandır. Bu güçlük zamansal farklılıklardan dolayı dönemin şartlarını tam olarak kavrayamama ve olaylara her zaman nesnel bir gözle bakamamaktan kaynaklanmaktadır. Nesnel olmama durumu, hem öğretici hem de öğrenen için geçerlidir. Tarih öğretiminde öğretmenin olayları aktarırken kendi düşünce ve yorumunu da katması ve öğrencinin tarihsel olaylara bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşamaması söz konusudur. Tabi ki sosyal bilimlerde mutlak doğru yoktur ve yoruma açık bir alandır fakat bu yorum bazı ideolojik düşüncelerden ve düşmanca hisler yaratacak sözlerden arınmış bir şekilde olmalıdır. Tersi bir durum söz konusu olduğunda, tarih dersinden beklenen olumlu etkilerin yönünü değiştirmektedir.

Tarih derslerinde en önemli materyallerden biri olan ders kitapları da zaman zaman eksik, yanlı ve yanlış anlatımlarla öğrencinin kafasını karıştırmaktadır. Bu durum tarihsel olayların ya yanlış ya da yanlı öğrenilmesine sebep olmaktadır. Ayrıca pek çok ayrıntıya yer vererek olayların özünün öğrenci tarafından kavranılmasına engel olmaktadır.

Çanakkale Savaşları yakın tarihimizin en önemli olaylarından biridir. Bu konunun gerek ders kitaplarında ele alınışında gerekse öğretmenin anlatımında, bu tarz olumsuz etkilerin olup olmadığı temel sorundur.

Çanakkale Savaşları ile ilgili pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, gelecek nesillerin bu savaş ile ilgili bilgi ve algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Araştırmada bu eksikliğin giderilmesine yönelik katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Çanakkale Savaşlarının Orta öğretim müfredat programında ki yerini belirlemek için tarih kitaplarını incelediğimizde, konuya 10. Sınıf tarih kitabında, “En Uzun Yüzyıl” isimli 5. ünitede yer verildiğini

görülmektedir. Kitapta, Çanakkale Cephesinin Türk tarihi açısından öneminin öğrencilere daha iyi kavratılabilmesi amacıyla etkinlik olarak Çanakkale'ye bir gezi düzenlenmesi de önerilmektedir. Ayrıca Çanakkale Savaşları konusuna, 11. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük isimli tarih kitabında yer alan giriş bölümünde de değinilmektedir. Burada, 10. Sınıfın son ünitesinde bahsedilmiş olan 1. Dünya Savaşının ve cephelerinin öğrenciye hatırlatılarak sonrasında işlenecek olan "1 Dünya Savaşı Sonunda Osmanlı İmparatorluğunun Durumu" konusuna öğrenciyi hazırlamak amaçlanmıştır.

Tarih eğitiminde amaç, öğrencilerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal olarak da davranışların geliştirilmesidir. İstenen yeterliklerin geliştirilmesine yönelik işlemlerin sonucunda öğrencide, bir algısal davranış ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu ürün bireyden bireye farklılık gösterir. Çünkü algılama anında beyin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar. Gelen duyuları seçer, bazılarını ihmal eder, bazılarını kuvvetlendirir, arada olan boşlukları doldurur veya beklentilere göre anlamlandırır. Duyu organlarının beyne ilettikleri duyular basit olmakla birlikte, algılama geçmiş öğrenme ve deneyimlerimizin de işin içine girdiği karmaşık bir süreçtir (Cüceloğlu, 2004: 118). Öğrencinin de Osmanlı Devleti'nin son dönemlerine ve Cumhuriyet Türkiyesi'ne giden sürece ilişkin birçok savaş bilgisini karıştırabildiği gözlenmektedir. Öğrencilerin bu tarihi olguları karıştırmadan ve algısal hatalara düşmeden öğrenebilmesi önemlidir. Bu açıdan, ilgili konuların işlendiği ortaöğretim kademesi öğrencilerinin, Türk tarihinde önemli yere sahip olan Çanakkale Savaşları gibi tarihi olgulara yönelik biliş ve algılama düzeylerine yönelik problem durumların saptanması ve gerekli önlemlerin alınması gereği ortaya çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

1914- 1915 yıllarında, Çanakkale Cephesinde savaşan askerlerimizle yaşıt orta öğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları ile ilgili biliş ve algılama düzeylerini belirlemek çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir.

1. Orta öğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşlarıyla ilgili bilgi düzeyi ne seviyededir?

2. Öğrencilerin Çanakkale Savaşlarıyla ilgili algı düzey ve biçimleri nasıldır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüze kadar, Çanakkale Savaşları üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Ayrıca Çanakkale Savaşlarının tarih ders kitaplarında nasıl yer aldığına dair de tez ve makale çalışmaları da mevcuttur.[15] Fakat bu savaşın nasıl öğretildiğine dair öğrenciler üzerinde yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma eksik olan bu noktanın doldurulmasına katkı sağlamak için yapılmıştır.

Anket çalışması yapılan okulların yedi farklı bölgeden seçilmesi, Türkiye'de ki bölgesel eğitim farklılıklarının olup olmadığını bize göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Araştırmanın bir diğer önemi

[15] Şerafettin Zeyrek, "Liselerde Okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Adlı Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşları", Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, S 40, Kasım 2007, s. 707-721.

de Çanakkale Savaşlarının öğretiminin nasıl olduğunun tespit edilmesinin yanı sıra tarih öğretiminin nasıl olduğunun tespitini de kısmen yapacak olmasıdır. Tarih öğretimi yaparken materyal kullanımına yer verilip verilmediği, ezberci mi yoksa anlamaya ve öğrenmeye dayalı mı öğretimin yapıldığı, Türk tarihindeki bazı olaylar ile ilgili temel bilgilerin öğrenciye verilip verilmediği gibi çeşitli çıkarımlarda bulunulması önem taşımaktadır.

1.3. Sayıltılar

Bu araştırmada;

1. Araştırmada görüşlerine başvurulan öğrencilerin anket sorularına verecekleri yanıtların gerçek görüşlerini yansıttığı;

2. Örnekleme alınacak öğrencilerin evreni yeterince temsil edebilecek durumda olduğu;

3. Uzman görüşleri ve istatistikî işlemlere dayalı olarak, geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.4. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışma yedi farklı bölgeden, eğitimde gelişmişlik düzeylerine bakılmak suretiyle tüm ülkeyi en iyi şekilde temsil edebilecek şekilde seçilmiş 7 farklı il ve o ile ait 2 ilçesinde bir Genel Lise, bir Anadolu Lisesi ve bir de meslek lisesi olmak üzere, Orta Öğretim 12 veya 11. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. İl merkezinde 3, ilçeler de de 3er okul olmak üzere her ilden 9 okul da çalışılmıştır. Bunlara ilaveten Çanakkale ili ve 2 ilçesi de bağımsız olarak bu çalışmaya dahil edilmiştir. Tarih ders kitabı olarak şu an Orta Öğretimde kullanılan ders kitapları dikkate alınmıştır.

Araştırmanın yapılacağı okul türü seçilirken, Anadolu Lisesi, Genel Lise ve Meslek Liselerinin birlikte dikkate alınması sağlanmış, böylece ülke genelini temsil edebilecek ortalama eğitim seviyesinde ki öğrencilere ulaşılmak istenmiştir. Bu daha sağlıklı çıkarımlar elde edebilmemiz için gerekli görülmüştür.

Bu araştırma sadece orta öğretim öğrencileri üzerinde yapılmak üzere sınırlandırılmıştır. Hem maddi olarak çok maliyetli olacağından hem de zaman bakımından çok uzun süreceğinden dolayı araştırma 7 il ve bir de bağımsız olarak dahil edilen Çanakkale ili olmak üzere toplam 8 il ve bu illere bağlı iki ilçesinde, sadece bir Genel Lise, bir Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi 12. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

1.5. İlgili Araştırmalar

Çanakkale Savaşlarıyla ilgili yazılmış pek çok eser, yapılmış pek çok çalışma olmasına karşın, tarih eğitim ve öğretimi çerçevesinde bu konunun öğrenciye nasıl aktarıldığını, öğrencinin konuya bakış açısını araştıran bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla araştırmaya örnek gösterilebilecek birebir çalışma yoktur. Fakat araştırmanın bazı bölümleriyle benzer sayılabilecek çalışmalara rastlanılmıştır.

Ata[16] 2001 yılında Çanakkale Savaşları'nın nasıl öğretileceğine ilişkin bir çalışma yapmıştır. Turan[17] 2001 yılında, liselerde okutulması önerilen tarih ders kitaplarının içeriğinin Türk Milli Eğitimi'nin genel

[16] Bahri Ata, " Çanakkale Savaşları'nı Nasıl Öğreteceğiz", 2001

amaçlarıyla tutarlılığını araştırmayı amaçlayan tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Gökkaya Nişancı[18] 2010 yılında tarihsel çevrenin tarih öğretimine etkisini saptamaya yönelik tarama modelinde bir çalışma yapmıştır. Koç[19] 2005 yılında yapmış olduğu araştırmada İngilizlerin gözüyle Çanakkale Savaşları'nı irdelemiştir. Sözüdemir[20] 2006 yılında yaptığı çalışmada, Avustralya ve Yeni Zelandalıların bakış açısıyla Çanakkale Savaşlarını yeniden ele almıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, orta öğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları ve öğretimine ilişkin biliş ve algılama düzeylerini araştırmaya yönelik desenlemeye gidilmiştir. Çalışmayı yaparken pek çok değişken üzerinde bir irdelemeye gidildiğinden, uygun desenlemenin ilişkisel tarama modeli şeklinde olması kararlaştırılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2010 – 2011 eğitim – öğretim yılında Türkiye de ki 12. sınıf ya da 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun evreni temsil edebilecek şekilde betimleyebilmesi amacıyla yedi coğrafi bölgeden birer il seçilmiştir. Bu iller eğitim sektöründeki gelişmişlik sıralamasına[21] göre sıralanarak gruplandırılmış ve oluşturulan beş gruptan yansız olarak seçilen yedi il örneklem grubuna alınmıştır. Çalışmaya konu olan Çanakkale ili ise bu örneklem grubunun dışında özel bir grup olarak çalışmaya katılmıştır.

Belirlenen illerin her birinden ikişer ilçe seçilerek, buralarda ki orta öğretim kurumları listelenmiştir. Listede yer alan okullardan da her ilçe için 1 Genel Lise, 1 Anadolu Lisesi ve 1 de Meslek Lisesi yansız olarak örneklem grubuna seçilmiştir. Yapılan bu düzenlemeler sonucunda örneklem grubunda 24 Genel Lise, 21 Anadolu Lisesi, 22 Meslek Lisesi yer almıştır. Bu okullarda 11 ya da 12. sınıfa devam eden öğrencilerden 35 kişilik gruplar şans yoluyla oluşturulmuş ve bu öğrencilere veri toplama araçları uygulanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması Yolları

Çalışmanın alt problemlerine cevap bulmaya yönelik olarak düzenlenen ölçme aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde okul türü, yaşanılan şehir, cinsiyet, kaçıncı sınıf oldukları gibi kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin Çanakkale Savaşları hakkında ne zaman, kimler arasında ve niçin olduğuna dair bilgi soruları yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğrencinin Çanakkale Savaşlarına karşı algısını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Anket formu hazırlanırken milli eğitimde çalışan tarih öğretmenlerinin, tarih ve eğitim bilimi uzmanlarının görüş ve önerileri ve tarih eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmaların bulguları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde ilgili yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak belirtilen

[17] Hakan Turan, Liselerde Okutulması Önerilen Tarih Ders Kitaplarının İçeriğinin Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarıyla Tutarlılığı, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2001, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
[18] Mesiha Gökkaya Nişancı, Tarihsel Çevrenin Tarih Eğitimine Etkisi: Adalar Örneklemi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
[19] Naci Koç, "İngilizlerin Gözüyle Çanakkale Savaşları", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2005, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
[20] Ebral Sözüdemir, "Azınlıkların Gözüyle Çanakkale Savaşları", (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2006, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
[21] Bülent Dinçer, Metin Özaslan, Taner Kavasoğlu, "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (2003)", Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü, 2003, s.129

problem durumuna yönelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu, alan uzmanları tarafından gözden geçirilmiş ve uygun olmayan sorular kapsam geçerliliği göz önüne alınarak çıkartılmıştır. Saptanmış olan maddeler üzerinde gerekli düzeltme, kısaltma ve ayrıştırma çalışmaları yapıldıktan sonra 29 maddelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Anketin pilot uygulaması örneklem dışında kalan ve 12. Sınıf öğrencilerinden oluşan 50 kişi üzerinde yapılmıştır.

Geliştirilen ölçme aracında ikinci bölümde öğrencilerin Çanakkale savaşları ile ilgili genel bir bilgiye sahip olup olmadıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler "Evet", "Hayır", "Bilmiyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Üçüncü bölümde ise öğrencilerin Çanakkale Savaşları ile ilgili görüş ve algılarını ölçmek amacıyla maddeler, "Kesinlikle katılıyorum", "Büyük oranda katılıyorum", Kararsızım", Kısmen katılıyorum" ve "Hiç katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçme aracı kapsam geçerliliğinin yanında yapı ve görünüş geçerliliği anlamında gözden geçirilmiş ve ölçme aracının geçerli olduğu sonucuna varılmıştır. Geçerlilik çalışmasının ardından ölçme aracının ön uygulaması yapılmış ve güvenilirlik sonuçları 0,698 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Analizi ve Yorumu

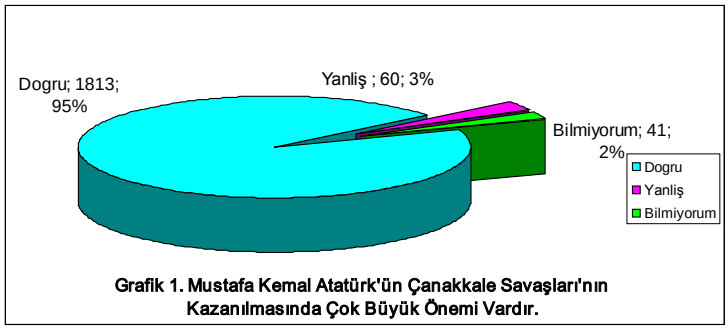
Okullardan dönen anketler hazır yazılımlara aktarılmış ve öncelikle min-max kontrolleri yapılmış sonra veriler çapraz tablolarla kontrol edilmiştir. Böylelikle verilerin analizlere uygunluğu sağlanmıştır. Analizler Microsoft Excel 2003 ve SPSS 13.0 hazır yazılımlarında gerçekleştirilmiştir. Ankette yer alan kategorik sorular arasında ilişkiler Ki-Kare analizi ile araştırılmış Ki-Kare bağımsızlık (İlişki) testinden yararlanılmıştır.

Ankette yer alan ölçeğin güvenilirliği Cronbach's Alpha istatistiği kullanılmış ve iç tutarlılığın bir ölçüsü olarak kabul edilmiştir. Güvenilirlik analizleri değerlendirilirken güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibi tanımlanmıştır.[22] Betimlemeye yönelik analizlerde de merkezi eğilim ölçülerinden Aritmetik ortalama ve Standart sapmadan yararlanılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

3.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

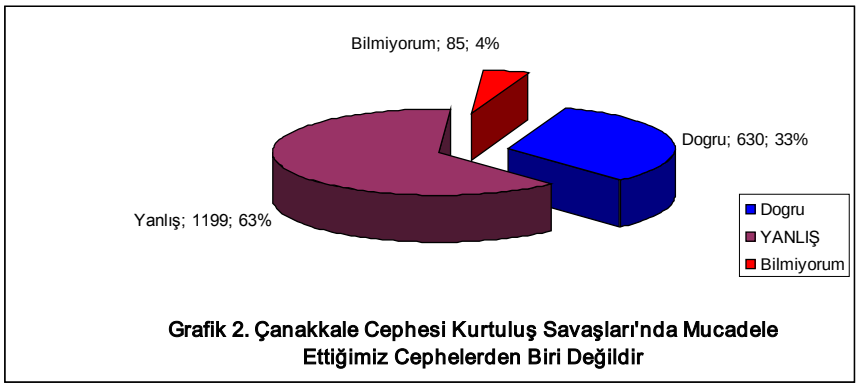
Çalışmanın bu bölümünde "Ortaöğretim Öğrencilerinin Çanakkale Savaşlarıyla İlgili Bilgi Düzeyleri" belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaca yönelik sorulmuş yedi soruya verilen cevaplar ayrı ayrı analiz edilmiştir.



Grafik 1. Mustafa Kemal Atatürk'ün Çanakkale Savaşları'nın Kazanılmasında Çok Büyük Önemi Vardır.

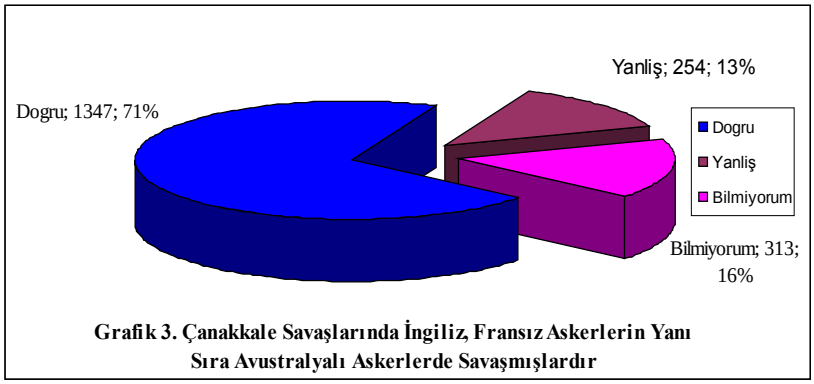
[22] Kazım Özdamar, Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1, Kaan Kitapevi, Eskişehir,2002, s.673.

Örneklem grubundaki öğrencilerin, Çanakkale Savaşlarının kazanılmasında Mustafa Kemal'in çok büyük rolü vardır şeklinde sorulan soruya verdikleri cevapların doğruluk oranları yukarıdaki Grafik 1'de yer almaktadır. Öğrencilere yöneltilmiş bu soruyla, onların, Mustafa Kemal'in Çanakkale Savaşlarında komutanlık yaptığına ilişkin bilgisi ve onun önemine ilişkin algısı ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler, ankete katılan öğrencilerin yüzde 95'inin (1813 kişi) Çanakkale savaşlarının kazanılmasında Mustafa Kemal'in önemini algıladığını ortaya koymaktadır. Geriye kalan öğrencilerin yüzde 3'ünün (60kişi) bu ifadeyi "yanlış" olarak cevapladığı; yüzde 2'sinin de (41 kişi) bilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçme aracının bu bölümünde, her sorunun altında bir satırlık boşluk bırakılarak öğrenciye "yanlış" olarak işaretlediği soruların nedenini açıklaması, yönergede belirtilmiştir. Bu doğrultuda sorulan soruyu yanlış olarak işaretleyen 60 öğrenciden 16'sının yaptığı açıklama, "askerin ve halkın savaşın kazanılmasında daha büyük önemi vardır" olmuştur.



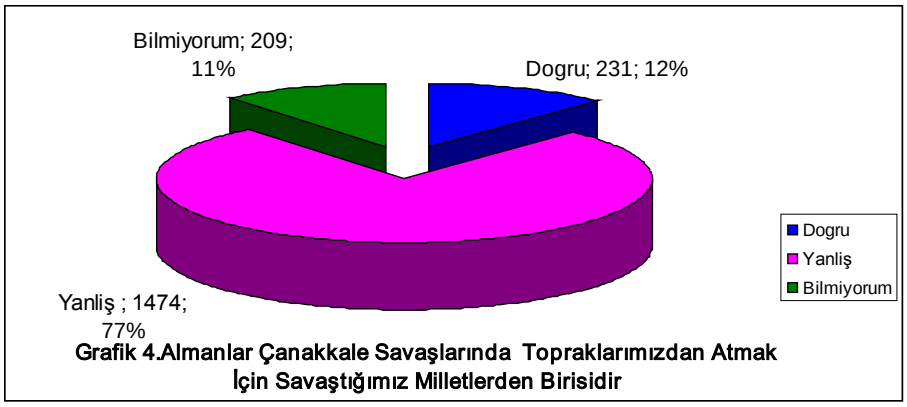
Grafik 2. Çanakkale Cephesi Kurtuluş Savaşları'nda Mucadele Ettiğimiz Cephelerden Biri Değildir

Ortaöğretim öğrencilerinin "Çanakkale Cephesi Kurtuluş Savaşı'nda mücadele ettiğimiz cephelerden biri değildir" şeklinde yöneltilen doğru önermeye verdikleri cevaplar, Cumhuriyet dönemi tarihi ile ilgili bilgilerin karıştırıldığını ortaya koymaktadır. Bu soru ile öğrencilerin, Çanakkale Savaşları'nın, hangi tarihte yapıldığını ve tarihsel kronolojiyi bilip bilmediği öğrenilmek istenmiştir. Verilen önerme doğru olmasına rağmen öğrencilerin yüzde 63'ü (1199 kişi) Çanakkale Cephesini Kurtuluş Savaşı cephesi olduğunu belirtmiştir. Geriye kalan öğrencilerden yüzde 33'ü (630 kişi) sorunun doğru olduğunu, yüzde 4'ü (85 kişi) ise bilmediğini belirtmiştir. Soruyu "yanlış" olarak işaretleyen öğrencilerin yaptıkları açıklamalara bakıldığın da, 220 öğrencinin "Kurtuluş Savaşı Cephesidir" dedikleri, 52 öğrencinin ise önermeyi yanlış anladıkları çünkü açıklamaya "1. Dünya Savaşı Cephesidir" diye yazdıkları tespit edilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda elde edilen sonuç, orta öğretimdeki öğrencilerin, yakın tarihimizdeki savaşlar hakkında bile bölümleme yapabilecek tarihsel bilgiye sahip olmadığı şeklindedir.



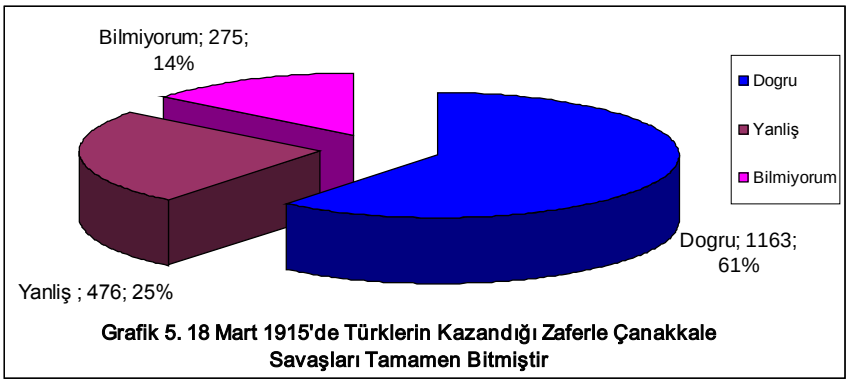
Grafik 3. Çanakkale Savaşlarında İngiliz, Fransız Askerlerin Yanı Sıra Avustralyalı Askerlerde Savaşmışlardır

Ortaöğretim öğrencilerinin, Çanakkale savaşlarında İngiliz, Fransız askerlerin yanı sıra Avustralyalı askerlerin de savaştığına ilişkin soruya verdikleri cevaplar Grafik 3'te yer almaktadır. Bu soruyla öğrencilerin Çanakkale Cephesinde savaştığımız milletlerin kimler olduğunu bilip bilmedikleri öğrenilmeye çalışılmıştır. Verilen önerme doğrudur. Çanakkale Cephesinde İngiliz, Fransız, Avustralya, Yeni Zelanda uluslarıyla savaşılmıştır. Grafik 3'te yer alan verilere göre öğrencilerin yüzde 71'i (1347 kişi) Osmanlı ordusunun Çanakkale savaşlarında, İngiliz, Fransız ve Avustralya ordusu askerleri ile savaştıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan yüzde 29'luk dilimin yüzde 13'ü (254 kişi) soruya "yanlış" cevabını verirken; yüzde 16'sı (313 kişi) bilmiyorum demiştir. Soruya "yanlış" cevabını veren öğrencilerin açıklamaları incelendiğinde, 27'sinin "Çanakkale Savaşlarında Avustralyalılar yoktu" şeklinde açıklama yaptığı görülmüştür.



Grafik 4.Almanlar Çanakkale Savaşlarında Topraklarımızdan Atmak İçin Savaştığımız Milletlerden Birisidir

Ortaöğretim öğrencilerinin, Almanların Çanakkale Savaşlarında topraklarımızdan atmaya çalıştığımız milletlerden biri olduğuna dair verilen önermeye verdikleri cevaplar Grafik 4'te yer almaktadır. Bu önermeyle öğrencilerin, Çanakkale Savaşlarında Almanların Osmanlı'nın müttefiki olduğuna dair bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır. Grafik 4'e baktığımızda öğrencilerin yüzde 77'si (1474 kişi) Çanakkale Savaşlarında Alman askerleri ile savaşmadığımızı ifade etmiştir. Öğrencilerin yüzde 12'si (231 kişi) Almanları mücadele ettiğimiz milletlerden biri olarak görürken geriye kalan yüzde 11'de (209 kişi)Almanların ne olduklarını bilmemektedir Araştırmada yer alan öğrencilerin çoğunluğunun bu soruya doğru cevap vermesi memnuniyet verici olmasına rağmen yüzde 23'lük bir dilimin en genel bilgi bilmiyor olması düşündürücüdür. Soruyu yanlış olarak işaretleyen öğrencilerin yaptığı açıklamalar incelendiğinde, 466'sının "Almanlar ile aynı taraftaydık" dediği görülmüştür. Bu neticeden yola çıkarak Almanların Çanakkale Savaşları'ndaki rolünü kesin olarak bilen öğrenciler, ankete katılan öğrencilerin dörtte biri kadardır.

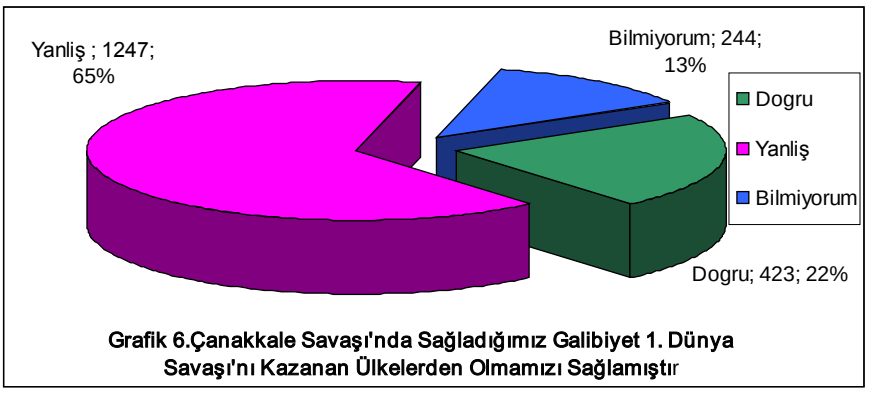


Grafik 5. 18 Mart 1915'de Türklerin Kazandığı Zaferle Çanakkale Savaşları Tamamen Bitmiştir

Ortaöğretim öğrencilerinin, 18 Mart 1915'de Türklerin Kazandığı zaferle Çanakkale Savaşlarının tamamen bittiğine ilişkin soruya verdikleri cevaplar Grafik 5'te yer almaktadır. Bu önermeyle, öğrencilerin Çanakkale savaşlarının başlama ve bitiş tarihini bilip bilmediği ve her sene kutlanmakta olan 18 Mart gününde, tam olarak neyin kutlandığını sorgulayıp sorgulamadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Grafik 5'te ki verilere baktığımızda öğrencilerin yüzde 61'i (1163 kişi) Çanakkale Deniz Savaşlarının bitiş tarihi olan 18 Mart 1915'te Çanakkale Savaşlarının tamamen bittiğini belirtmiştir. Geriye kalan öğrencilerin yüzde 25'i (476 kişi) "yanlış" diyerek soruya doğru cevap verirken, yüzde 14'ü (275 kişi) bilmediğini ifade etmiştir. Soruyu "yanlış" olarak işaretleyen 476 öğrencinin 131'i doğrusunu açıklamış ve "deniz savaşı bitmiş, kara savaşı başlamıştır" demişlerdir. Bu öğrencilerin verilen önermenin doğru cevabını kesin olarak bildikleri söylenebilir.

18 Mart 1915'te Deniz Savaşlarının bitmesinin ardından 25 Nisan 1915'te yapılan çıkartma ile Kara Savaşları başlamıştır. Çanakkale Savaşları 9 Ocak 1916'da yarımadanın tamamen boşaltılmasıyla bitmiştir.[23] Dolayısıyla öğrencilerin kara savaşları ile deniz savaşları ayrımında yeterli bilgiye sahip olmadığı, Çanakkale Savaşlarının bitiş tarihini bilmediği ifade edilebilir.

Ortaöğretim öğrencilerinin, Çanakkale Savaşı'nda sağladığımız galibiyetin 1. Dünya Savaşı'nı kazanan ülkelerden olmamızı sağladığına ilişkin soruya verdiği cevaplar Grafik 6'da yer almaktadır. Bu soruyla öğrencinin Çanakkale Savaşı'nın sonuçlarını bilip bilmediği ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yüzde 65'i (1247 kişi) verilen bilginin yanlış olduğunu ifade ederek 1. Dünya savaşını kazanan ülkelerden olmadığımızı söylemiştir. Geriye kalan öğrencilerden yüzde 22'si (423 kişi) 1. Dünya Savaşını kazandığımızı ve yüzde 13'ü (244 kişi) de konuyla ilgili bilgisinin olmadığını ifade etmiştir.



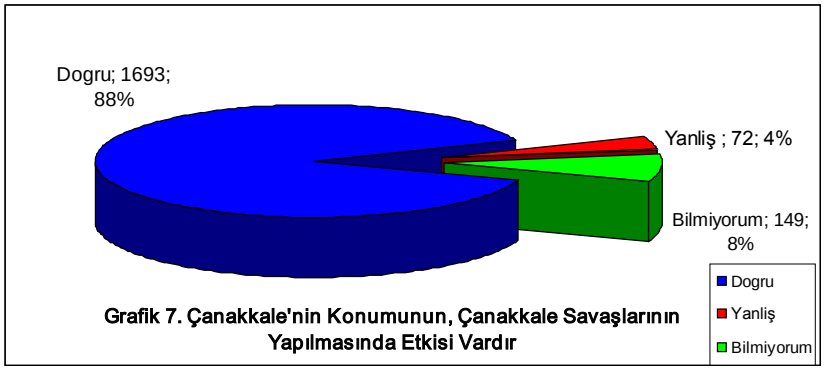
Grafik 6.Çanakkale Savaşı'nda Sağladığımız Galibiyet 1. Dünya Savaşı'nı Kazanan Ülkelerden Olmamızı Sağlamıştır

Verilen bilginin yanlış olduğunu belirten 1247 öğrenciden 320'si "Çanakkale cephesinde kazanmış olmamıza rağmen diğer cephelerde mağlup olduk", "ittifak grubunda olduğumuz için kaybettik" şeklinde açıklama yapmıştır. 1. Dünya Savaşını kaybettiğimizi bilmeyen öğrencilerin oranı yüzde 35'tir.

Ortaöğretim öğrencilerinin, Çanakkale'nin konumunun Çanakkale Savaşı'nın yapılmasında etkisi olduğuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar Grafik 7'de verilmiştir. Bu soru ile öğrencilerin harita bilgisinin olup olmadığı ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin yüzde 88'i (1693 kişi) Çanakkale coğrafi konumunun Çanakkale savaşlarının yapılmasında etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Geriye kalan öğrencilerin yüzde 4'ü (72 kişi) Çanakkale'nin konumunun savaşın yapılmasında etkisi olmadığını belirtirken, yüzde 8'i (149

[23] Oğlander, Aspinal, a.g.e., Cilt 2, s.440-442.

kişi) konuyla ilgili bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin %88'inin doğru cevap vermesine dayanılarak Çanakkale'nin coğrafi öneminin kavratıldığı sonucuna ulaşılmıştır.



Grafik 7. Çanakkale'nin Konumunun, Çanakkale Savaşlarının Yapılmasında Etkisi Vardır

Ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları hakkındaki bilgilerini yoklamak için, veri toplama aracının birinci bölümünde yedi önerme verilmiştir. Bu önermelerden ikinci önermeye verilen cevaplar, orta öğretim eğitiminin sonuna gelmiş öğrencilerden beklenmeyen bir durumdur. Öğrencilerin 1. Dünya Savaşı'nın başlama ve bitiş tarihini, Kurtuluş Savaşı'nın başlama ve bitiş tarihini, bu savaşlarda hangi cephelerde mücadele verildiğini bilmedikleri rahatlıkla söylenebilir. Tarihsel çerçeveyi çizemeyen, kronolojiyi bilmeyen öğrencilere o dönemler içerisinde olagelmiş olayların ayrıntılarını öğretmeye çalışmanın ne derece doğru olduğu tartışılmaya değer bir konudur.

İkinci önerme ile bağlantılı olan altıncı önerme (*Çanakkale Savaşında sağladığımız galibiyet, 1. Dünya Savaşı'nı kazanan ülkelerden olmamızı sağlamıştır*) aslında öğrenciye ipucu vermektedir. Buna rağmen bazı öğrencilerin bu soruya yaptıkları ilginç açıklamalar, öğrencilerin tarihsel kronolojiyi bilmedikleri hususundaki düşüncemizi pekiştirir niteliktedir.

Öğrencilere yöneltilen Çanakkale Savaşları tarihi bilgileri ile ilgili önermeler tarihsel bir gerçeği yansıtan önermelerdir. Bu nedenle tüm öğrencilerin kişisel görüş ve düşüncelerinden arınarak, tarihsel gerçeklere uygun bilgilerle donanık olması beklenir. Dolayısıyla Çanakkale Savaşları ile ilgili bilgilerin test edilmesi neticesinde, bazı sorulara yüzde 35'lik bir grubun bilgiyi yanlış bilmesi veya bilmemesi önemli bir sorun olarak algılanmak durumundadır.

3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümde "ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşlarıyla ilgili algılarının nasıl olduğuna yönelik araştırma yapılacaktır. Bu amaca yönelik öğrencilere 15 adet soru yöneltilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, ölçekte yer alan ifadelerin genel ortalaması 3,14 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında, algılamalarında en düşük ortalama "Çanakkale şehitleri için okulda yapılan anma töreni ve etkinliklerin gereğinden fazla abartıldığını düşünüyorum" sorusunda elde edilmiştir. En yüksek ortalama ise "Genel Kültür acısından Çanakkale Savaşlarının daha iyi bilinmesi gerektiğini düşünüyorum" sorusunda elde edilmiştir. İfadelerin betimleyici istatistikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Çanakkale Savaşlarına Olan İlgilerini Ölçmeye Yönelik İfadelerin Betimleyici İstatistikleri

Önermeler	Ortalama	Std. Sapma	Hiç katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Büyük Oranda Katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çanakkale Savaşları hakkında edindiğim bilgilerin tümünü tarih dersinden öğrendim.	3,46	1,22	112	5,9	480	25,1	111	5,8	837	43,7	374	19,5
2.Çanakkale Savaşları konusunu isle-dikten sonra, bu savaşta mücadele ettiğimiz ülkelerle dostane ilişkiler kurulmaması gerektiğini düşünüyorum.	2,74	1,39	552	28,8	240	12,5	580	30,3	247	12,9	295	15,4
3. Çanakkale Savasının öneminin bana yeterince kavratıldığına inanıyorum.	3,88	1,24	114	6,0	232	12,1	221	11,5	543	28,4	804	42,0
4. Tarih dersi haricinde ki derslerde de Çanakkale Savaşlarına yer verilmesi, bu savaşa olan ilgimi daha çok arttırır.	3,77	1,36	206	10,8	186	9,7	256	13,4	455	23,8	811	42,4
5. Çanakkale Savaşları konusunun yazılı sınavda çıkacak olduğunu bilirsem, daha çok ilgi gösteririm.	3,01	1,58	546	28,5	251	13,1	255	13,3	369	19,3	493	25,8
6. Çanakkale Savaşlarının öğretiminde teorik bilgiden ziyade duygusal anlatıma daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,48	1,36	218	11,4	295	15,4	342	17,9	462	24,1	597	31,2
7. Çanakkale şehitleri için okulda yapılan anma töreni ve etkinliklerin gereğinden fazla abartıldığını düşünüyorum.	1,64	1,15	1366	71,4	145	7,6	214	11,2	100	5,2	89	4,6
8. Genel Kültür acısından Çanakkale Savaşlarının daha iyi bilinmesi gerektiğini düşünüyorum.	4,46	,94	42	2,2	84	4,4	118	6,2	368	19,2	1302	68,0
9.Çanakkale Savaşlarında imkânsızı başarmamızda dini faktörlerin etkisi büyüktür.	3,67	1,36	214	11,2	198	10,3	333	17,4	435	22,7	734	38,3
10. Çanakkale Savaşları ile ilgili edindiğim bilgilerde medyanın etkisi büyüktür	2,58	1,32	531	27,7	466	24,3	399	20,8	317	16,6	201	10,5
11. Kişisel merak alanım olduğu için Çanakkale Savaşları hakkında detaylı bilgiye sahibim.	3,10	1,27	228	11,9	496	25,9	339	17,7	561	29,3	290	15,2
12. Çanakkale denilince ilk aklıma gelen şey Truva ati oluyor.	2,26	1,42	870	45,5	348	18,2	233	12,2	246	12,9	217	11,3
13.Çanakkale Savası ile ilgili pek çok şeyi çevremdeki insanlardan duyarak öğrendim.	2,54	1,26	431	22,5	700	36,6	273	14,3	336	17,6	174	9,1
14. Çanakkale savaşlarının anlaşılabilmesi için Çanakkale'ye gidilip savaş alanlarının görülmesi	4,36	1,05	66	3,4	106	5,5	126	6,6	395	20,6	1221	63,8

gerekir												
15. Yasadığım yerin Çanakkale'ye olan uzaklığı, Çanakkale Savaşlarına daha az ilgi göstermeme sebep oluyor.	2,20	1,48	996	52,0	254	13,3	205	10,7	208	10,9	251	13,1

Ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları ile ilgili algılarını ölçmeye yönelik "Çanakkale savaşları hakkında edindiğim bilgilerin tümünü tarih dersinden öğrendim" ifadesine genel olarak "katıldıkları" sonucu ortaya çıkmaktadır. Örnekleme dahil olan 837 öğrenci (% 43,7) "büyük oranda katıldıklarına" dair görüş belirtirken, 374 öğrenci (% 19,5) ise "tamamen katılıyorum" olarak cevap vermişlerdir.

Öğrenciler, "*Çanakkale Savaşları konusu işlendikten sonra, bu savaşta mücadele ettiğimiz ülkelerle dostane ilişkiler kurulmaması gerektiğini düşünüyorum"* ifadesine hem katılma hem de katılmama yönünde cevap verdikleri görülmektedir. Örnekleme katılan öğrencilerin verdikleri cevapların ortalaması ($\overline{X}$ = 2,74) "kararsızım" yönündedir.

Öğrencilerin büyük bir oranının (% 28,4 "büyük oranda katılıyorum", yüzde 42,0 "tamamen katılıyorum") Çanakkale Savaşı'nın öneminin kendilerine yeterince kavratıldığı kanısında oldukları görülmektedir. Birinci önermeye (Çanakkale Savaşları hakkında edindiğim bilgilerin tümünü tarih dersinden öğrendim) de öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun "büyük oranda katılıyorum" demesi bu sonucu destekler niteliktedir.

Örnekleme katılan öğrencilerin, "*Tarih dersi haricinde ki derslerde de Çanakkale Savaşlarına yer verilmesi, bu savaşa olan ilgimi daha çok arttırır."* İfadesine "büyük oranda katılıyor" oldukları görülmektedir. Öğrencilerden 811'i (% 42,0) "tamamen katılıyorum" olarak görüş belirtirken, 455'i (% 23,8) "büyük oranda katılıyorum" olarak görüş belirtmişlerdir.

"*Çanakkale Savaşları konusunun yazılı sınavda çıkacak olduğunu bilirsem, daha çok ilgi gösteririm"* maddesine verilen cevapların "kararsızım" ($\overline{X}$ = 3,01) yönünde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 546'sının (% 28,5) "hiç katılmıyorum" şeklinde görüş belirtirken, 493'ü (% 25,8) "tamamen katılıyorum" olarak cevap verdiği görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun karşıt düşüncelerde kümelenmiş olması, ortaya kararsızlık sonucunun çıkmasına sebebiyet vermiştir. "*Kişisel merak alanım olduğu için Çanakkale Savaşları hakkında detaylı bilgiye sahibim"* maddesine de verilen cevapların "kararsızım" (x=3,01) yönünde olduğu görülmüştür. Fakat bu önermeye verilen cevaplar homojen bir dağılım göstermiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin "*Çanakkale Savaşları'nın öğretiminde teorik bilgiden ziyade, duygusal anlatımadaha çok yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum"* ifadesine büyük oranda katıldıkları ($\overline{X}$ = 3,48) görülmüştür. 462 (%24,1) öğrenci büyük oranda katılıyorum derken, 597 (%31,2) öğrenci tamamen katıldığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihi değerlerine sahip çıktıkları "*Çanakkale şehitleri için okulda yapılan anma töreni ve etkinliklerin gereğinden fazla abartıldığını düşünüyorum"* ifadesine 1366 öğrencinin (% 71,4) "hiç katılmadıkları" yönünde görüş belirtmesinden çıkarılabilir. "*Çanakkale Savaşlarının anlaşılabilmesi*

için Çanakkale'ye gidilip savaş alanlarının görülmesi gerekir." Önermesine öğrencilerin "tamamen katıldığını" ($\overline{X}$ = 4,36) ifade etmesi, "gezi"nin bir etkinlik türü olmasından yola çıkılarak, verilen cevapların tutarlılığının göstergesi olabilir.

Ortaöğretim öğrencileri "*kişisel merak alanım olduğu için Çanakkale Savaşları hakkında detaylı bilgiye sahibim"* ifadesine "kararsızım" ($\overline{X}$ = 3,10) yönünde görüş belirtmelerine rağmen, bu savaşın bilinmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu algı "*Genel kültür açısından Çanakkale Savaşları'nın daha iyi bilinmesi gerektiğini düşünüyorum"* önermesine "tamamen katılıyorum" ($\overline{X}$ = 4,46) yönünde cevap vermelerinden çıkartılabilir.

Öğrencilerin, "*Çanakkale Savaşları ile ilgili edindiğim bilgilerde medyanın etkisi büyüktür"* maddesine verilen cevapların "kısmen katılıyorum" ($\overline{X}$ = 2,58) yönünde; *"Çanakkale denilince ilk aklıma gelen şey Truva atı oluyor"* maddesine verilen cevapların "kısmen katılıyorum" ($\overline{X}$ = 2,26) yönünde; *"Çanakkale savaşı ile ilgili pek çok şeyi, çevremdeki insanlardan duyarak öğrendim"* maddesine verilen cevapların "kısmen katılıyorum" ($\overline{X}$ = 2,54) yönünde; *"Yaşadığım yerin Çanakkale'ye olan uzaklığı, Çanakkale savaşlarına daha az ilgi göstermeme sebep oluyor"* maddesine verilen cevapların "kısmen katılıyorum" ($\overline{X}$ = 2,20) yönünde olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, vatanın kurtuluşu için mücadele eden yetenekli komutanların ve binlerce askerin elde ettikleri başarıda, doğaüstü güçlerin etkili olduğunu düşündüklerini, ankette yer alan *"Çanakkale Savaşlarında imkânsızı başarmamızda dini faktörlerin etkisi büyüktür"* maddesine büyük oranda ($\overline{X}$ = 3,67) katılmaları ile ortaya koymuşlardır.

Bunlardan hareketle, ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları ile ilgili pek çok bilgiyi tarih derslerinden öğrendikleri, derslerde teorik bilgiden uzaklaşılıp, savaş alanlarına geziler düzenlenirse bu savaşı daha iyi anlayacakları, uzaklığın savaşa olana ilgilerini hiç etkilemediği ve bu savaşta mücadele edilen ülkelerle dostane ilişkiler kurulması konusunda kararsızlık yaşadıkları söylenebilir.

Tablo 2. Çanakkale'ye gidip savaş alanlarını görüp görmemeye göre öğrencilerin Çanakkale Savaşları hakkındaki algılamaları arasında da farklılık testi

Öğrencilerin Çanakkale gidip savaş alanlarını görme Durumları		N	X	s.s.	t	P
1. Çanakkale Savaşları hakkında edindiğim bilgilerin tümünü tarih dersinden öğrendim.	Evet	779	3,26	1,193	-5,93	,000
	Hayır	1135	3,60	1,223		
3. Çanakkale Savasının öneminin bana yeterince kavratıldığına inanıyorum.	Evet	779	4,07	1,116	5,46	,000
	Hayır	1135	3,76	1,308		
4. Tarih dersi haricinde ki derslerde de Çanakkale Savaşlarına yer verilmesi, bu savaşa olan ilgimi daha çok arttırır.	Evet	779	3,92	1,303	3,93	,000
	Hayır	1135	3,67	1,398		
5. Çanakkale Savaşları konusunun yazılı sınavda çıkacak olduğunu bilirsem, daha çok ilgi gösteririm.	Evet	779	2,80	1,594	4,67	,000
	Hayır	1135	3,15	1,556		
7. Çanakkale şehitleri için okulda yapılan anma töreni ve etkinliklerin gereğinden fazla abartıldığını düşünüyorum.	Evet	779	1,57	1,093	-2,31	,021
	Hayır	1135	1,69	1,188		
8. Genel Kültür acısından Çanakkale Savaşlarının daha iyi bilinmesi gerektiğini düşünüyorum.	Evet	779	4,56	,871	3,48	,001
	Hayır	1135	4,40	,993		
9.Çanakkale Savaşlarında imkânsızı başarmamızda dini	Evet	779	3,48	1,433	-4,92	,000

faktörlerin etkisi büyüktür.	Hayır	1135	3,79	1,305		
10. Çanakkale Savaşları ile ilgili edindiğim bilgilerde medyanın etkisi büyüktür	Evet	779	2,46	1,262	-3,15	,002
	Hayır	1135	2,66	1,365		
11. Kişisel merak alanım olduğu için Çanakkale Savaşları hakkında detaylı bilgiye sahibim.	Evet	779	3,36	1,220	7,51	,000
	Hayır	1135	2,92	1,282		
14. Çanakkale savaşlarının anlaşılabilmesi için Çanakkale'ye gidilip savaş alanlarının görülmesi gerekir	Evet	779	4,56	,859	6,89	,000
	Hayır	1135	4,22	1,148		
15. Yasadığım yerin Çanakkale'ye olan uzaklığı, Çanakkale Savaşlarına daha az ilgi göstermeme sebep oluyor.	Evet	779	1,69	1,196	-12,89	,000
	Hayır	1135	2,55	1,562		

Örneklem grubunda yer alan ve Çanakkale'ye gidip savaş alanlarını görmüş olan Ortaöğretim öğrencileri ile savaş alanlarını hiç görmemiş öğrenciler arasındaki Çanakkale savaşlarını algılama farkları irdelemeye yönelik hazırlanmış veri toplama aracındaki onbeş maddeden onbirinde istatistikî olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Bulgulara ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

"*Çanakkale savaşları hakkında edindiğim bilgilerin tümünü tarih dersinden öğrendim"* maddesinde savaş alanlarını görmeyen öğrenciler ($\overline{X}$ = 3,60) savaş alanlarını gören öğrencilere ($\overline{X}$ = 3,26) göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Savaş alanlarını gezen öğrencilerin konuyla ilgili daha fazla bilgiye sahip olacağı öngörüldüğünde, edindikleri bilgilerin dersle sınırlı kalmaması olağandır.

"Çanakkale savaşının öneminin bana yeterince kavratıldığına inanıyorum" maddesinde savaş alanlarını gören öğrencilerin ($\overline{X}$ = 4,07), savaşa alanlarını görmeyen öğrencilere ($\overline{X}$ = 3,76) oranla daha olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. İki grubun görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur (t=5,46; p>,05). Savaş alanlarını gören öğrencilerin, Çanakkale Savaşlarıyla ilgili algılarının yüksek olduğunu düşündükleri söylenebilir.

"*Tarih dersi haricindeki derslerde de Çanakkale Savaşlarına yer verilmesi, bu savaşa olan ilgimi daha çok arttırır"* ifadesinde savaş alanlarını gören öğrenciler ($\overline{X}$ = 3,92) savaş alanlarını görmeyen öğrencilere ($\overline{X}$ = 3,67) oranla daha olumlu sonuç belirtmiştir. *"Çanakkale Savaşları konusunun yazılı sınavda çıkacak olduğunu bilirsem, daha çok ilgi gösteririm"* önermesine savaş alanlarına gitmiş öğrenciler ($\overline{X}$ = 2,80), savaş alanlarına gitmemiş öğrencilere ($\overline{X}$ = 3,15) göre daha düşük derecede ve anlamlı fark yaratacak bir görüş belirtmişlerdir. Öğrenci görüşleri arasında, savaş alanlarını görüp görmemeye göre anlamlı fark yaratan diğer bir madde *"Çanakkale şehitleri için okulda yapılan anma töreni ve etkinliklerin gereğinden fazla abartıldığını düşünüyorum"*dur.Savaş alanlarını gören öğrencilerin önermeye ilişkin algıları (t(779)=1,57; p>,05), savaş alanlarını görmeyen öğrencilere göre daha az katılma yönündedir ve anlamlı fark göstermiştir. Savaş alanlarını gören öğrencilerin, Çanakkale savaşlarına olan ilgisinin artmasının bir yansıması olarak görülebilir.

"Genel kültür açısından Çanakkale savaşlarının daha iyi bilinmesi gerektiğini düşünüyorum" maddesine savaş alanlarına gitmiş öğrenciler ($\overline{X}$ = 4,56), savaş alanlarına gitmemiş öğrencilere ($\overline{X}$ = 4,40) göre daha yüksek derecede ve anlamlı fark yaratacak bir görüş belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin Çanakkale savaşlarını daha iyi bilmek ve genel kültürlerini geliştirmek için Çanakkale'ye gitmiş olabilecekleri söylenebilir. "*Çanakkale Savaşlarında imkansızı başarmamızda dini faktörlerin etkisi büyüktür"* önermesine, savaş alanlarını gören öğrenciler ($\overline{X}$ = 3,48), savaşa alanlarını görmeyen öğrencilere ($\overline{X}$ = 3,79) göre daha düşük ortalamayla görüş belirtmişlerdir. Her iki öğrenci grubu arasında anlamlı fark bulunmuştur (t=4,92; p>,05). Çanakkale'ye

gelip savaş alanlarını gezen öğrencilerin savaş ile ilgili daha detaylı bilgiye sahip oldukları, böylece kendilerine anlatılan hikâyelerden uzaklaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

"*Çanakkale savaşları ile ilgili edindiğim bilgilerde medyanın etkisi büyüktür"* önermesine, savaş alanlarını gören öğrenciler ($\overline{X}$ = 2,24) ile görmeyen öğrencilerin ($\overline{X}$ = 2,66) algılamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Savaş alanlarını gören öğrencilerin önermeye daha düşük oranda katılım gösterdikleri görülmektedir. *"Kişisel merak alanım olduğu için Çanakkale Savaşları hakkında detaylı bilgiye sahibim"* ifadesinde, savaş alanlarını gören öğrenciler ($\overline{X}$ = 3,36) ile savaş alanlarını görmeyen öğrenciler ($\overline{X}$ = 2,92) arasında küçümsenmeyecek oranda anlamlı bir fark bulunmuştur (t=7,51; p>,05). Savaş alanlarını gezen öğrencilerin Çanakkale Savaşları ile ilgili merakı ve bilgisi daha fazladır. Bu durum, öğrencilerin Çanakkale Savaşlarına olan özel ilgilerinden dolayı, tarihi bölgeye gitmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, tarihi bölgeye gittikten sonra, Çanakkale Savaşlarına yönelik böyle bir ilgiyi edinmiş olabilecekleri şeklinde de yorumlanabilir.

"Çanakkale Savaşları'nın anlaşılabilmesi için, Çanakkale'ye gidilip savaş alanlarının görülmesi gerekir" maddesine daha önce savaş alanlarına giden öğrencilerle ($\overline{X}$ = 4,56), gitmeyen öğrenciler ($\overline{X}$ = 4,22) tamamen katılma yönünde görüş belirtmişlerdir. Fakat savaş alanlarını gören öğrencilerin ortalaması, görmeyenlerin ortalamalarından daha yüksektir. Her iki grup arasında anlamlı fark vardır (t=6,89; p>,05). Savaş alanlarını gören öğrenciler Çanakkale Savaşlarını daha iyi anladıkları için, önermeye bu yönde daha çok katılım göstermiş olabilirler.

"Yaşadığım yerin Çanakkale'ye olan uzaklığı, Çanakkale savaşlarına daha az ilgi göstermeme sebep oluyor" ifadesi, savaş alanlarını gören öğrencilerde ($\overline{X}$ = 1,69) hiç katılmama yönünde algı oluştururken, savaş alanlarını görmeyen öğrencilerde ($\overline{X}$ = 2,55) kısmen katılma yönünde bir algı oluşturmuştur. Her iki öğrenci grubu arasında istatistiksel olarak farklılık vardır (t= -12,89; p>,05). Bu netice, savaş alanlarını görmeyen öğrencilerin, Çanakkale Savaşlarına karşı ilgilerinin az olmasının nedeni olarak uzaklığı mazeret göstermesi olarak algılanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar

Orta öğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşları ve öğretimine ilişkin biliş ve algılama düzeylerini ölçmek, okulların ve öğretmenlerin, bu savaşın öğrencilere öğretiminde nasıl bir tutum sergilediğini belirlemek için ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerine dayalı olarak araştırılan bu çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur. Sonuçlar araştırmanın alt amaçlarında belirtilen değişkenlerin, öğrencilerin bilgileri ve algıları çerçevesinde ele alınmıştır.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşlarıyla ilgili sorulan bilgi sorularına verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır ki, binlerce yıllık geçmişimiz öğretilmeye çalışılırken, tarihsel çerçeve, tarihi olaylardaki öncelik sonralık ilişkisi yeteri kadar verilememektedir. Öğrenciye her şey öğretilmeye çalışılırken, tam olarak hiçbir şeyin öğretilemediği, detaylarla boğulduğu için, dünya tarihine yön vermiş olayların hangi tarihsel dönemde gerçekleştiğini bile bilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin örneklemde yer alan öğrencilerin

büyük çoğunluğu "Çanakkale Savaşlarında İngiliz, Fransız askerlerin yanı sıra Avustralyalı askerlerde savaşmıştır" önermesine doğru cevap verirken, aynı öğrenci grubu Çanakkale Savaşlarını Kurtuluş Savaşında mücadele ettiğimiz cephelerden biri olduğunu düşünmektedirler. Hatta bazı öğrencilerin "II. Dünya Savaşı cephesidir" dediği de görülmüştür. Ortaöğretim son sınıfa gelmiş öğrencilerin üçte birinin I. Dünya Savaşını kaybettiğimizi bilmemesi de durumun ciddiyetini gözler önüne sermektedir.

2. Ortaöğretim öğrencilerinin sorgulama ve araştırma becerilerinden uzak oldukları, dikkati çekmektedir. Araştırmaya dahil olan öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü 18 Mart 1915'de Çanakkale Savaşları'nın bitişini kutladıklarını düşünmektedir. Oysaki asıl kanlı mücadele bu tarihten sonra başlayan kara savaşlarında verilmiştir. Öğrencilerin hemen hemen hepsi, okullarında etkinlik yapıldığına dair ifadelerinden yola çıkarak, her yıl okullarında 18 Mart gününde yapılan etkinliğin neyi kutlamak için yapıldığını bilmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerimiz şekilsel olarak yeterli fakat içsel olarak eksik yetişmektedirler. Bu durum onların bilmedikleri şeyleri "bilmiyorum" şeklinde ifade etmesini de zorlaştırmaktadır. Bunun en çok Anadolu lisesi öğrencilerinde görüldüğü, kendilerine yüklenilen "bilen öğrenci" misyonuna uygun hareket ederek, bilmediklerini bile itiraf edemedikleri görülmüştür.

3. Ortaöğretim öğrencilerinin Çanakkale Savaşlarıyla ilgili algılarının aldıkları eğitime, yaşadıkları yerlerin sosyo-kültürel yapısına, Çanakkale'ye kilometre olarak uzaklığına, okul türlerine, cinsiyetlerine, Çanakkale savaş alanlarını görüp görmemeye göre farklılaştığı görülmüştür.

4. Öğrenciler, Çanakkale Savaşlarının ne kadar önemli olduğunu kavradıklarını düşünmektedirler ve başka derslerde de yer verilmesi kendilerinin ilgilerini arttıracağı kanısındadırlar. Öğrencilerin bu düşüncelerinin Çanakkale ve çevresinde yoğunlaştığı, Çanakkale'den uzaklaştıkça da azaldığı görülmüştür. Öncelikle Genel Lise'lerin katıldığı bu görüşe, bölgeyi gezip gören öğrenciler gezmeyenlere göre büyük oranda desteklemişlerdir.

5. Çanakkale Savaşlarının askeri bir başarıdan ziyade doğaüstü güçler sayesinde kazanıldığına dair halk efsaneleri çok yaygındır. Bu efsanelerin tarih derslerinde ne kadar yer bulduğunu öğrenmek için yöneltilen" Çanakkale Savaşları'nda imkânsızı başarmamızda dini faktörlerin etkisi büyüktür" önermesi pek çok öğrenci tarafından katılım görmüştür. Öğrencilerin yaşadığı sosyo-kültürel çevrenin etkisinin en fazla görüldüğü bu önermeye okul grupları içerisinde, Meslek Liseleri daha çok katılmıştır. Bazı imam hatip liselerinin meslek Lisesi grubu içerisinde yer alıyor olması, elde edilen sonuca etki ettiği şeklinde düşünülebilir. Çanakkale'ye gidip, savaş alanlarını gezen öğrencilerin ise, bu önermeye katılmadıkları yönünde görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir. Daima, bilinmeyen esrarengizdir, öğrenildikçe mantığı anlaşılan gerçeklikler olurlar ve tarihin de yaşanmış gerçekler bütünü olduğu asla unutulmamalıdır.

4.2. Öneriler

Bu araştırmayla elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Çok uzun bir geçmişi olan Türk Milleti olarak bitmek bilmeyen bir tarihimiz vardır. Bu tarihin hepsini öğrencilere öğretmeye çalışırken, öğrencinin pek çok şeyi öğrenemediği görülmüştür. Bunun için tarihimizi öğretirken daha genel hatlarıyla, daha çok olayların mantığını yani ne amaçla olduğunu ve sonrasında

neleri etkilediğini vurgulayarak anlatılmalıdır. Ayrıca öncelik sonralık ilişkisi (tarihsel kronoloji) öğrenciye mutlaka verilmelidir. Bu değişikliklerin yapılabilmesi için önce tarih kitapları değiştirilmelidir. Ayrıca tarih kitaplarının yanında tarihi oyunların, bulmacaların, kısa filmlerin olduğu bir cd verilerek öğrencinin zevkle ve kalıcı olarak tarihi öğrenmesi sağlanmalıdır.

2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırlamış olduğu müfredat programlarında da Çanakkale'ye gezi etkinliği yapılması belirtilmektedir. Dolayısıyla Çanakkale'ye tüm okullar her sene gezi düzenlemeli bu gezilerde ulaşım ve rehber maliyeti MEB tarafından karşılanmalıdır.

3. Tüm okullar 18 Mart haftasında Çanakkale şehitlerini anmak ve bu savaşı öğrenciye anlatmak için hafta boyunca, yaşadıkları yerleşim yerinin sağladığı imkânlardan ve teknolojiden de yararlanarak çeşitli etkinlikler düzenlemelidirler.

4. Çanakkale Savaşları'nın öğretimine yönelik çalışma yapmayı düşünen ya da ileride düşünecek olan araştırmacılar için;

a) Çanakkale'ye gezi için gelen öğrencilerin savaş alanlarını gezmeden önce ve aynı öğrencilerin Savaş alanlarını gezdikten sonra bilgi ve algılarını ölçmeye yönelik bir çalışma,

b) Avustralya, Yeni Zelandalıların ve İngilizlerin Çanakkale Savaşlarını okullarında ne şekilde ve hangi yöntemle öğrettiklerine yönelik bir çalışma yapılması önerilmiştir.

KAYNAKÇA

Ata, Bahri, (2001) "Çanakkale Savaşları'nı Nasıl Öğreteceğiz".

Ata, Bahri. (2001) Müzeler ve Tarihî Mekânlarla Tarih Öğretimi: Tarih Öğretmenlerinin "Müze Eğitimi'ne" İlişkin Görüşleri", (Yayınlanmış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.

Aslan, Erdal. (2007) "Yerel Tarih ve Tarih Öğretimindeki Rolü", Haz. Aslı Avcı Akçalı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 21: 80-88.

Cüceloğlu, Doğan. (2004). İnsan ve Davranışı. 13. Baskı, Remzi Kitabevi, Ankara.

Dinçer, Özaslan, Kavasoğlu, (2003) "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması", Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü.

General CF. Aspinall-Oglander, (2005) "Büyük Harbin Tarihi Çanakkale Gelibolu Askeri Harekatı", Cilt 1, Arma Yayınları, İstanbul.

Gökkaya Nişancı, Mesiha. (2010) Tarihsel Çevrenin Tarih Eğitimine Etkisi: Adalar Örneklemi, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2010, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, Niyazi, (2007) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Koç, Naci. (2005) İngilizlerin Gözüyle Çanakkale Savaşları, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Kütükoğlu,Mübahat S. (1994) Tarih Araştırmalarında Usul, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul.

Özdamar, Kazım, (2002) Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi 1, Kaan Kitapevi, Eskişehir.

Özmen, Ahmet, (1999) Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1081, Eskişehir.

Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, (2000) " Tarih Öğretiminin Yeniden Yapılandırılması", ODTÜ Kongre ve Kültür merkezi, Reyo Matbaası, İstanbul.

Turan, Hakan (2001) Liselerde Okutulması Önerilen Tarih Ders Kitaplarının İçeriğinin Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarıyla Tutarlılığı, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), 2001, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zeyrek, Şerafettin, (2007) "Liselerde Okutulan Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürkçülük Adlı Ders Kitaplarında Çanakkale Savaşları", Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, S 40, Kasım.

BÖLÜM 14

SPOR BİLİMLERİ EĞİTİMİ
PHYSICAL TRAINING AND SPORTS EDUCATION

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME VE DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARI İLE SINAV KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATION BETWEEN SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT STUDENTS' APPROACH TO LEARNING AND STUDYING AND TEST ANXIETY

Ender ŞENEL[1] Cansen YENİYOL[2] Özge KÖLE[3]

[1]*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu*

[2]*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu*

[3]*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu*

[1]endersenel@mu.edu.tr [2]cansenyeniyol@gmail.com [3]ozgebnm@hotmail.com

ÖZET

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları farklı durumlara göre değişebilmektedir. Aynı şekilde sınav kaygısı da bu yaklaşımlara göre farklılık gösterebildiği düşünülebilir. Bu çalışmada farklı öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarına sahip öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri belirlenerek öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile sınav kaygısı ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi için Spielberger (1980) tarafından geliştirilen Öner ve Albayrak Kaymak (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), ders çalışma ve öğrenme yaklaşımlarının tespit edilmesi için Hounsell, Entwistle, Anderson ve ark. (2002) tarafından geliştirilen Topkaya, Yaka & Öğretmen (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri (ÖDYE) kullanılmıştır. ÖDYE 5'li likert 18 maddeden oluşmaktadır. SKE 4'lü Likert 20 maddeden oluşmaktadır. Toplanan verilerin analizi için SPSS 16.0 paket programında One-Way ANOVA, Indipendent T-Test kullanılmıştır. Uygulanan ölçeklerin örneklem grubuna uygun olup olmadığını belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımında bölümler arasında farklılığa bakıldığında yüzeysel ve derinlemesine yaklaşımda anlamlı farklılık bulunmazken, stratejik yaklaşımda anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<0.05$). Sınıflara göre öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Duyuşsallık, Kuruntu ve Toplam Sınav Kaygısı değerlerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yüzeysel Yaklaşım ile Duyuşsallık ($p<0.05$, $r= 0.28$), Kuruntu ($p<0.05$, $r= 0.33$), ve Toplam Sınav Kaygısı ($p<0.05$, $r= 0.32$), arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Sonuç olarak Yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin sınav kaygılarının yüksek olabileceği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ders Çalışma Yaklaşımı, Öğrenme Yaklaşımı, Sınav Kaygısı.

ABSTRACT

Students' approach to learning and studying can change according to different situations. In the same way, test anxiety is also thought to change according to these approaches. In this study, it was aimed to examine the relation between approaches to learning and studying and test anxiety after identifying test anxiety levels of students who has different approaches to learning and studying. Test Anxiety Inventory (TAI), developed by Speilberger (1980) and adapted to Turkish by Öner and Albayrak Kaymak (1993), was used to identify students' test anxiety levels. Approaches to Learning and Studying Inventory (ALSI), developed by Hounsell, Entwistle, Anderson et al. (2002) and adapted to Turkish by Topyaka, Yaka ve Öğretmen (2011), was used to identify students' approaches to learning and studying. ALSI consists of 18 items with 5 Likert. TAI consists of 20 items with 4 likert. One-Way ANOVA and Independent T-Test in SPSS 16.0 was used to analyze the collected data. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was used to find out whether used inventories were suitable for the sample. When the differences about approaches to learning and studying between departments were examined, while no significant difference was found in surface and deep approaches, significant difference was found in strategic

approaches ($p<0.05$). No significant difference was found between grades ($P>0.05$). Significant gender differences was found in emotionality, worry and total test anxiety ($P<0.05$). Positive correlation was found between surface approach and emotionality ($P<0.05$, $r= 0.28$), worry ($P<0.05$, $r= 0.33$) and total test anxiety ($p<0.05$, $r= 0.32$). Consequently, it was found statistically significant that students who adopt surface approach have high test anxiety.

Key Words: Studying Approach, Learning Approach, Test Anxiety.

GİRİŞ

Öğrenciler farklı durumlarda farklı ders çalışma yaklaşımları ortaya koyabilirler. Sınav kaygı düzeyleri de sınava, ortama ve duruma göre değişebileceği düşünülebilmektedir. Öğrenciler ders çalışma ve öğrenme için farklı stratejiler geliştirebilmektedir. Ortam, öğretmen, öğrencilerin ve öğretmenin becerileri ders çalışma ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyebileceği gibi sınav kaygı düzeyini de etkileyebilir. Biggs (1987), mevcut durumlarını yorumladıkları için öğrencilerin yaptıkları şekilde öğrendiklerini belirtmiştir: en düşük çaba ile gereklilikleri karşılamak ya da özel bir ödül için rekabet etmek gibi.

Öğrenciler, yaklaşımlarının derse ve öğretmene bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir (Entwistle ve McCune, 2004). Öğrenci öğrendiğinde, farklı görevleri farklı şekillerde ilişkilendirmektedir (Ramdsen, 1992). Farklı öğretme ortamındaki iki öğrencinin bulundukları ortamı değiştirmeleri halinde benimsedikleri yaklaşımı da değiştirebilecekleri belirtilmiştir (Eley, 1992; Richardson, 2008, 2010). Farklı ortamlar (Eley, 1992), değerlendirmenin doğası (Scouller, 1998) ve öğretme kalitesinin (Vermetten, Lodewijks ve Vermunt, 1999) ders çalışma yaklaşımları üzerinde etkileri bulunmaktadır. Richardson (2004), eğitimsel girişimler ve öğrencilerin akademik çevre algılarından dolayı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile akademik çevre algıları arasında doğrudan bir bağlantı olduğunun varsayılabileceğini vurgulamıştır.

Literatürde öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının üç alt boyutunun olduğuna dair bilgiler bulunmaktadır: derinlemesine yaklaşım, yüzeysel yaklaşım ve stratejik yaklaşım. Biggs'e (1999a) göre, derinlemesine yaklaşım, uygun bir sonuç elde edilsin diye görevin üstesinden gelmek için yapılan uygun aktiviteleri ifade eder. Yüzeysel yaklaşım öğrencilerin görevi organize etme yolları ile ilgilidir. Biggs (1999a), yüzeysel yaklaşımdan caydırmayı ve derinlemesine yaklaşımı teşvik etmeyi, uygun öğrenme aktivitelerini teşvik etmeyi ve uygun olmayanlardan vazgeçirmeyi (Biggs ve Tang, 2011) iyi öğrenme olarak tanımlamıştır. Günlük ortam içerisinde, değerlendirme ders çalışmayı etkilemektedir ve bu yüzden açıklanan kategorilere stratejik ders çalışma yaklaşımı olarak adlandırılan bir yaklaşım daha eklenmektedir (Entwistle ve McCune, 2004).

Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışmaya yönelik farklı yaklaşımlarına ek olarak, sınav kaygısı, öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarısını etkileyen başka bir konudur. Öğrenciler farklı sınavlar esnasında düşük ya da yüksek kaygılı davranışlar sergileyebilirler ve bu davranışlar farklı ders çalışma ve öğrenme yaklaşımları tarafından etkilenebilir.

Campos, Keltner ve Tapias (2004), kaygının, sınav esnasında öğrencinin performansının altına düşmesine neden olan başlıca etkenlerden biri olarak göz önüne alındığını belirtmektedir. Sürekli olarak, aşırı

derecede kaygı seviyesi yaşayan öğrencilerin, özellikle sınav olurken yüksek kaygı ve stres içeren, sınav kaygısı olarak bilinen bir özellik eğilimine sahip oldukları öne sürülmektedir. Ayrıca Campos ve ark. (2004), sınav kaygısının düşük motivasyon, bastırılmış bağışıklık işlevi ve bozuk test performansı ile ilişkilendirildiğinden bahsetmiştir.

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile sınav kaygısı hakkındaki bu bilgiler kapsamında öğrenme şartlarının öğrencinin ders çalışma ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyebileceği, öğrencilerin farklı ders çalışma ve öğrenme yaklaşımları ile sınav kaygısı arasında anlamlı ilişkiler olabileceği düşünülebilir. Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının bileşenleri ile sınav kaygısının bileşenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları

Yaklaşım kavramı, öğrenmenin niteliksel bir yönünü açıklamaktadır. Yaklaşım, öğrenilen bir mevzunun insanlar tarafından nasıl yaşandığı ve organize edildiği ile ilgilidir; "ne kadar" hatırladıklarından çok "nasıl" ve "ne" öğrendikleri ile ilgilidir (Ramdsen, 1992). Biggs (1999a), bu konuda en temel özelliğin doğrudan komut ile empoze edilmediğini ya da iletilmediğini, fakat öğrencilerin öğrenme aktiviteleri tarafından oluşturulduğunu ve bunun "*öğrenme yaklaşımları*" olarak en iyi şekilde özetlendiğini belirtmiştir. Bir yaklaşım, öğrenci ve öğrendiği konu arasındaki bir ilişkiyi ifade etmektedir (Ramdsen, 1992). Öğrenme yaklaşımı terimi Marton ve Säljö (1976) tarafından, içerisinde tecrübe edildiği ortam ve görevin içeriğine karşı belli bir tepki olarak görülmüştür (Entwistle ve McCune, 2004). Richarson (2011), bağlamsal etkenlerin öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları üzerine olan etkisi akademik çevre algıları vasıta olursa, öğrencilerin akademik ortam algıları ve bu ortam içerisinde öğrencilerin benimsediği ders çalışma yaklaşımları arasında çok yakın bir ilişki olacağını öne sürmüştür.

Ders çalışma yaklaşımı açısından, öğrenen kişiler tarafından benimsenen yaklaşımın ortama özgü doğası, ortamın değiştirilmesi ile benimsenen yaklaşımın değiştirilmesinin mümkün olduğunu belirtebilir (Peters, Jones ve Peters, 2007), fakat Entwistle (2001) öğretme ve değerlendirme değişmezse, tek bir bileşeni değiştirmenin -ders çalışma becerileri tavsiyesi gibi- düşük bir etkiye sahip olacağını belirtmiştir.

Entwistle ve McCune (2004) bu yaklaşımların değişmeyen ders çalışma yaklaşımları içerisinde geliştiğini belirterek, derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımın görevleri değiştirme sürecinde belli olduğunu ortaya koymuştur. Biggs'e (1999a) göre, "Akademik" öğrencilerin önemli derslerinde derinlemesine bir yaklaşım benimseyeceklerini belirterek derinlemesine yaklaşımın teşvik edilebileceğini önermiştir.

Derinlemesine yaklaşımı benimseyen öğrenciler göreve anlamlı ve uygun bir şekilde dâhil olma niyetindedirler. Bu öğrenciler uygun alt yapı, bilgi ve iyi yapılandırılmış bilgi tabanına sahiptirler, konuya en yüksek seviyede odaklanabilirler ve ilişkisiz detaylardan çok ana fikirler ve anlamlar üzerine yoğunlaşabilirler (Biggs ve Tang, 2011). Rowe (2001), derinlemesine yaklaşım, anlama niyeti, içerikle gayretli bir etkileşim, daha önceki bilgileri yeni fikirlerle ilişkilendirme, delilleri sonuçlarla ilişkilendirme, tartışmanın mantığını inceleme gibi durumları içerdiğini belirtmiştir. Peters, Jones ve Peters (2007), ders çalışmaya karşı derinlemesine bir yaklaşımın, müfredatın, öğretim yönteminin ve değerlendirmenin değiştirilmesi ile güçlendirileceğini belirtmiştir.

Yüzeysel yaklaşım ise, görevin dışarıdan gelen bir yük olarak görülerek görevi tamamlama niyeti olarak ifade edilebilir. Rowe (2001), yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin bütünleme olmaksızın münferit parçalara odaklandığını ve örneklerden prensipleri ayırt etmede başarısız olmaya daha yatkın olduklarını belirtmiştir. Rowe'a (2001) göre, bu gibi öğrenciler değerlendirme için bilgileri ezberlemeye çalışmaktadır, fakat Biggs'e (1999a) göre zamanlanmış sınavlar ezberlemeyi teşvik ederken, bu durum yüzeysel yaklaşım değildir. Enwtsitle'a (2000) göre, yüzeysel yaklaşımda, öğrencilerin niyeti sadece görevin üstesinden gelmektir ki bu durum çok daha fazla kısıtlı öğrenme süreçlerine özellikle rutin ezberlemeye neden olan ilgisiz bilgiler topluluğu olarak görülmektedir. Bu görevlerin ödev, tez, sunum olabileceği söylenebilir. Yüzeysel yaklaşım, karşılaşılan konunun anlamını iletmeyen parçalı sonuçlar ortaya çıkaran uygun olmayan bir düşük bilişsel seviyenin aktivitelerini ifade etmektedir. Akademik olmayan öğrencilerin sadece en uygun öğretim şartlarında derinlemesine bir yaklaşım benimsemesi muhtemeledir. Öğrencilerin derinlemesine yaklaşımı benimsemesi teşvik edilebileceği gibi yüzeysel yaklaşımdan vazgeçmeleri de sağlanabilir (Biggs, 1999a). Öğretim becerileri, kinizmi teşvik eden bir değerlendirme, öğrencilerin yüzeysel yaklaşımı benimsemesinde önemli bir etkiye sahiptir (Biggs ve Tang, 2011).

Stratejik yaklaşım ders çalışma ve öğrenme yaklaşımının bir diğer boyutudur. Bu yaklaşımın kavramsallaştırılmasında çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. Biggs (1987) *"kazanım"* terimini kullanmıştır ve Marton ve Säljö (1976) tarafından yapılan çalışmayı kullanarak Entwistle ve meslektaşları derinlemesine ve yüzeysel yaklaşımı tanımlayabilmişlerdir fakat aynı zamanda üçüncü bir yaklaşım olarak değerlendirilen stratejik yaklaşımın bulunduğunu da ortaya koymuşlardır. Bu yaklaşımda, öğrenciler yüzeysel ya da derinlemesine yaklaşımdan hangisi gerekli sayılırsa onu kullanarak en üst kazanımı hedeflemektedirler (akt. Case ve Marshall, 2009). Richardson (2009) stratejik yaklaşım en yüksek olası notu ya da dereceyi kazanmaya dayalı olduğunu belirtmiştir. Biggs (1987) kazanım stratejisinin, öğrenciyi yüksek notlara en uygun olarak gördüğü amaçlara yönlendirdiğini belirtmiştir. İlk iki yaklaşım içerisindeki stratejiler öğrencinin görevin kendisine katılma yollarını açıklarken, kazanım stratejisi, öğrencinin görevi çevreleyen zamansal ve mekânsal ortamları organize etme yollarını ifade etmektedir. Rowe (2001), stratejik yaklaşımın en yüksek olası notları alma niyeti olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım öğretmenin algılanan tercihlerine bağlı çalışma, şema ve kriter oluşturmanın farkında olma, gözden geçirmede daha önceki belgelerin sistematik kullanımı gibi etkinlikleri içermektedir. Stratejik yaklaşıma sahip olan öğrencilerin en büyük etki için zamanı ve çabayı organize etmektedirler. Bu tarz bir yaklaşıma sahip öğrenciler, ders çalışma için doğru şart ve materyallerden emin olurlar. Entwistle (2004) stratejik yaklaşımın, iyi iş çıkarma ve/veya ders çalışmayı, çabayı ve konsantrasyonu yönetme ve çalışmayı izlemeye bağlı olan kişisel amaçları kazanma niyeti olduğunu belirtmiştir.

Sınav Kaygısı

Zeidner (1998), kendi kültürlerindeki birçok çocuğun yaşamın erken zamanlarında sınav odaklı ve sınav kaygılı bir hal aldıklarını belirtmiştir. Yine Zeidner'e göre, sınav sonuçları ve notlarının modern toplumlarda birçok eğitimsel ya da mesleki eğitim programlarına girişi etkilediği için, bu kaygı mesleki ve eğitimsel gelişimi sınırlamaktadır. Putwain (2008), sınav kaygısının sadece belli bir durum ya da ortamda ortaya çıktığını, yani performansın değerlendirildiği yerlerde oluştuğunu belirtmiştir. Ayrıca sınav kaygısının doğasının sosyal bir boyutunun olduğu belirtilmiştir, değerlendirme performansının diğer insanlar nasıl değerlendirileceği ya da yargılanacağı bu sosyal boyutu ifade etmektedir. Zeidner (1998), sınav kaygısı gelişiminin, anayasal, ailesel,

eğitimsel ve deneyimsel etkenlerin yapılandırılması tarafından şekillendirildiğini belirtmiştir. Bu etkenler, sınav kaygısı gelişimini şekillendirmek için birbirlerini ortaklaşa olarak etkilemekte ve birbirleriyle etkileşim göstermektedir. Toubiana (2005), sınav kaygısının kendisini çeşitli psikolojik, davranışsal ve bilişsel belirtiler olarak ortaya çıkardığını belirtmiştir. Zeidner (1998) bireylerin sınav kaygı düzeylerinin artması ile ilgili olarak, bireylerin sınav şartlarından kaynaklanan taleplerin entelektüel, motivasyonel ve sosyal yeteneklerinin ve kapasitelerini aştığına inandıklarında özellikle kaygının arttığını belirtmiştir.

Sınav kaygısının alt boyutları hakkında, Liebert ve Morris (1967) duyuşsallığın ve kuruntunun sınav kaygısının etkenleri olarak ortaya çıktığını öne sürmüştür. "Kuruntu" (ya da "güven yoksunluğu") bilişsel etken, "duyuşsallık" otonom uyarılmanın çeşitli indekslerini ifade etmektedir. Kuruntu (Liebert ve Moris, 1967; Doctor ve Altman, 1969) performans beklentileri ile ilgilidir. Liebert ve Morris (1967) aynı zamanda kuruntunun başarısızlık sonuçları ile ilgili başlıca bilişsel endişe olduğunu belirtmiştir. Zayıf performans beklenirken kuruntu düşünceleri yüksek olmalı; başarı beklenirse kuruntu düşünceleri en düşük olmalıdır. Sınav olma durumunun belirsizliği duyuşsallığı ya da kaygının otonom indekslerini yansıtmaktadır. Kişinin kendi performansı en az belirgin olduğunda duyuşsallık en yüksek olmalıdır. Doctor ve Altman (1969) kuruntunun duyuşsallığa göre başarı beklentisi ile daha çok ilişkili olduğunu bulmuştur.

YÖNTEM

Araştırmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ölümü *(n=103),* Antrenörlük Eğitimi *(n=155)* ve Spor Yöneticiliği *(n=110)* bölümlerinin birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğrenciler katılmıştır *(n=368).* Araştırmaya katılan öğrencilerin *145*'i bayan, *223*'ü erkektir.

Öğreneme ve Ders Çalışma Yaklaşımı Envanteri (ÖDYE) Hounsell, Entwistle, Anderson ve ark. (2002) tarafından geliştirilmiş, Topyaka, Yaka ve Öğretmen (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. ÖDYE yüzeysel öğrenme (dört madde), derinlemesine öğrenme (altı madde), çalışmayı izleme (dört madde), çaba yönetimi (iki madde) ve düzenli çalışma (iki madde) olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Derinlemesine yaklaşım ilişkili fikirler ve delilleri kullanmayı incelemektedir. Çalışmayı izleme derinlemesine yaklaşım ile ilişkilidir, ancak öğrenmenin meta-bilişsel yönlerini tanımlamaktadır. Çaba yönetimi ve düzenli çalışma stratejik yaklaşımı temsil etmektedir. Yüzeysel yaklaşım, yüzeysel öğrenmeye ait dört maddeyi içermektedir. Katılımcılar belli zaman içerisinde kendilerine en yakın hissettikleri ifadeyi cevaplayarak envanteri doldururlar (1=Hiç Uygun Değil, 2=Pek Uygun Değil, 3=Kararsızım, 4=Biraz Uygun, 5=Tamamen Uygun).

Sınav Kaygısı Envanteri Spielberger (1980) tarafından geliştirilmiştir. Araç sınav kaygısının iki alt boyutunu ölçmektedir, duyuşsallık ve kuruntu; ayrıca toplam sınav kaygısı puanını da içermektedir. Kuruntu, başarısızlık sonuçları hakkındaki bilişsel endişelerle ilişkilidir. Duyuşsallık, değerlendirici stresin yol açtığı otonom sinir siteminin tepkileri ile ilişkilidir. Toplam puan, hem kuruntu hem duyuşsallığı ölçen tüm 20 maddenin sonuçlarından oluşmaktadır (Speilberger, 2011). Sınav Kaygısı Envanteri Türkçeye Necla Öner ve Deniz Albayrak Kaymak (1993) tarafından uyarlanmıştır (akt. Erözkan, 2004). Sınav Kaygısı Envanteri, Kuruntuyu (Worry) ölçen sekiz madde, Duyuşsallığı ölçen (Emotionality) on iki maddeden oluşmaktadır. Duyuşsallık alt ölçeği kaygılı duyguları ölçerken, kuruntu alt ölçeği ise bir sınavda muhtemel başarısızlıkla ilgili olumsuz düşünceleri ölçmektedir (Toubiana, 2005).

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulundan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği bölümlerinden öğrenciler, 2012/2013 Güz dönemi final sınavı döneminde çalışmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler final sınavı başlamadan hemen önce Sınav Kaygısı Envanterini (SKE) ve Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanterini (ÖDYE) yanıtladılar. Toplanan veriler SPSS16.0 paket programında analiz edilmiştir. Cinsiyet arasındaki farklılıkların belirlenmesi için Indipendent T-Test kullanılmıştır. One-Way ANOVA ve Tukey HSD testleri sınıflar ve bölümler arasındaki farkların bulunması için kullanılmıştır. Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları ile Sınav Kaygısı arasındaki ilişkinin tespit edilmesi için korelasyon testi yapılmıştır. Ölçeklerin uygulanan gruba uygunluğu için Yapısal Eşitlik Modellemesi (AMOS) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır.

BULGULAR

*Tablo 1: Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının "**Cinsiyet**" Değişkenine Göre Durumu*

Yaklaşım	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Yüzeysel	Kadın	145	2.65	0.81	0.18	0.85
	Erkek	223	2.64	0.73		
Derinlemesine	Kadın	145	4.02	0.68	2.42	**0.01***
	Erkek	223	3.84	0.72		
Stratejik	Kadın	145	3.72	0.79	3.15	**0.00***
	Erkek	223	3.43	0.88		
P<0.05*						

Tablo 1'de öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının cinsiyet değişkenine göre analizleri verilmiştir. Analiz edilen verilere göre yüzeysel yaklaşımda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>0.05$), derinlemesine ve stratejik yaklaşımda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

*Tablo 2: Duyuşsallık, Kuruntu ve Toplam Sınav Kaygısı "**Cinsiyet**" Değişkenine Göre Durumu*

Sınav Kaygısı	Cinsiyet	N	Ort	SS	t	p
Duyuşsallık	Kadın	145	2.44	0.59	5.72	**0.00***
	Erkek	223	2.06	0.64		
Kuruntu	Kadın	145	2.31	0.59	3.37	**0.00***
	Erkek	223	2.08	0.63		
Toplam Sınav Kaygısı	Kadın	145	2.39	0.56	5.04	**0.00***
	Erkek	223	2.07	0.60		
P<0.05*						

Tablo 2'de Sınav kaygısının alt boyutları olan kuruntu ve duyuşsallık ile toplam sınav kaygısının cinsiyet değişkenine göre analiz edilen verileri gösterilmektedir. Bu verilere göre duyuşsallık, kurutu ve toplam sınav kaygısı değerlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$).

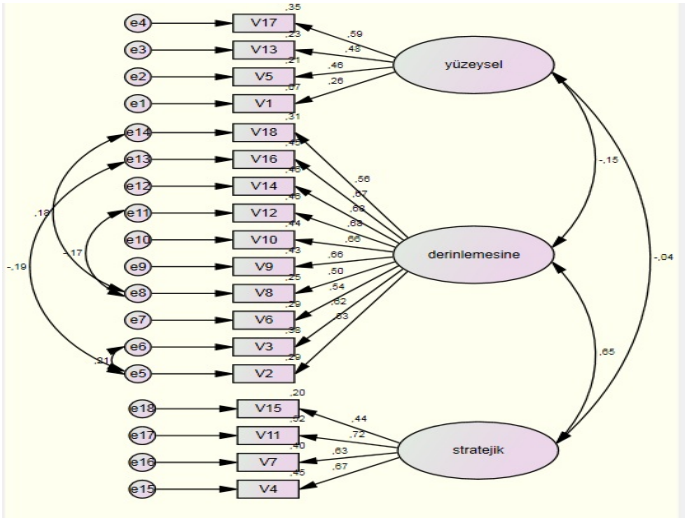
Tablo 3: Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları ile Sınav Kaygısı İlişkisi

	Yüzeysel Yaklaşım	**Derinlemesine Yaklaşım**	**Stratejik Yaklaşım**	**Duyuşsallık**	**Kuruntu**	**Toplam Sınav Kaygısı**
Yüzeysel Yaklaşım	r 1 p N 368	-0.11 **0.03*** 368	-0.03 0.56 368	0.28 **0.00*** 368	0.33 **0.00*** 368	0.32 **0.00*** 368
Derinlemesine Yaklaşım	r -0.11 p 0.03 N 368	1 368	0.58 **0.00*** 368	-0.06 0.20 368	-0.06 0.19 368	-0.07 0.17 368
Stratejik Yaklaşım	r -0.03 p 0.56 N 368	0.58 **0.00*** 368	1 368	-0.03 0.56 368	-0.06 0.22 368	-0.04 0.38 368
Duyuşsallık	r 0.28 p **0.00*** N 368	-0.06 0.20 368	-0.03 0.56 368	1 368	0.79 **0.00*** 368	0.96 **0.00*** 368
Kuruntu	r 0.33 p **0.00*** N 368	-0.06 0.19 368	-0.06 0.22 368	0.79 **0.00*** 368	1 368	0.92 **0.00*** 368
Toplam Sınav Kaygısı	r 0.32 p **0.00*** N 368	-0.07 0.17 368	-0.04 0.38 368	0.96 **0.00*** 368	0.92 **0.00*** 368	1 368

P<0.05*

Tablo 3'te öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile sınav kaygısı arasındaki korelasyon verilmiştir. Bu verilere göre yüzeysel yaklaşım ile derinlemesine yaklaşım arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Derinlemesine ve stratejik yaklaşım arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Yüzeysel yaklaşım ile duyuşsallık, kuruntu ve toplam sınav kaygısı arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Uygulanan ölçeklerin örneklem grubuna uygunluğunu belirlemek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Şekil 1: Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizi

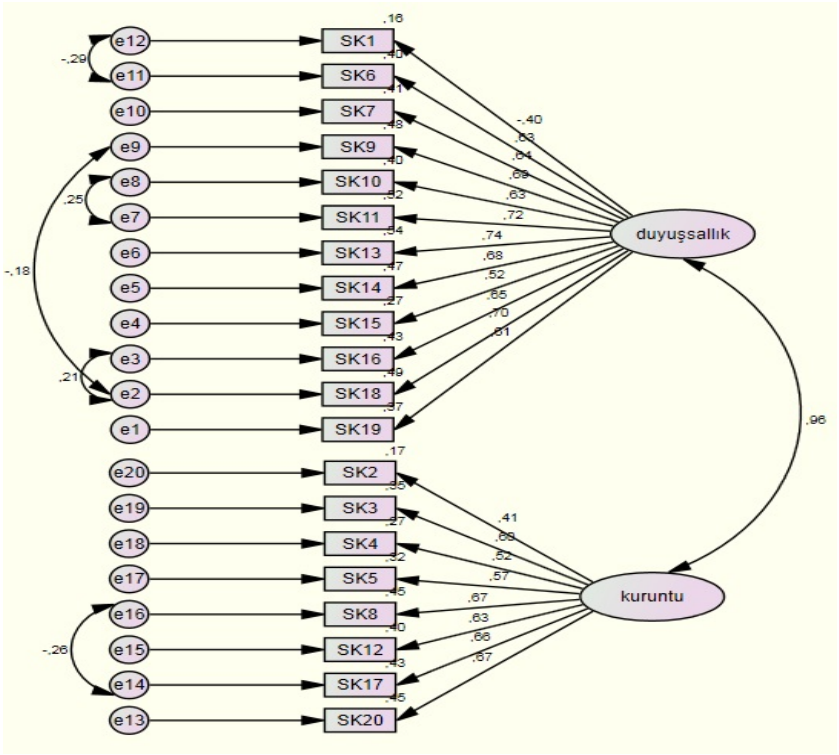


Tablo 4: Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri Model Uyum Değerleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSA
Modifikasyondan Önce	303,7	132	2,30	,925	,831	,879	896	,060
Modifikasyondan Sonra	253	128	1,98	,929	,859	,909	,924	,052

Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanterinin uyum değerleri TLI= .89, CFI = .91 ve RMSA= .05'dir. χ^2 = 276, df = 130 olarak bulunmuştur ve sonuçlar anlamlıdır (χ^2/df < 3). Bütün parametre tahminleri anlamlıdır ve -.19 ile .72 arasındadır. Yüksek değerlere sahip hata kovaryansları birbirleri ile bağlantı oluşturmuştur (ε5 - ε6, ε5 - ε13, ε8 - ε14, ε8 - ε11). Bu sonuçlara göre ÖDYE örneklem grubuna uygundur.

Şekil 2: Sınav Kaygısı Envanteri Doğrulayıcı Faktör Analizi



Tablo 5: Sınav Kaygısı Envanteri Model Uyum Değerleri

Model	χ^2	df	χ^2/df	GFI	NFI	TLI	CFI	RMSA
Modifikasyondan Önce	391,1	196	1,99	,902	,872	,913	923	,060
Modifikasyondan Sonra	294,6	164	1,79	,926	,904	,947	,955	,047

Sınav Kaygısı Envanterinin uyum değerleri TLI = .94, CFI = .95 ve RMSA=0.4'tür. χ^2 = 294,6 ve df = 164 olarak bulunmuştur ve sonuçlar anlamlıdır (χ^2/df < 3) . Bütün parametre tahminleri anlamlıdır ve .-26 ile .74

arasındadır. Yüksek değerlere sahip hata kovaryansları birbirleri ile bağlantı oluşturmuştur (ε2 - ε3, ε2 - ε9, ε7 - ε8, ε11 - ε12, ε14 - ε16). Bu sonuçlara göre SKE örneklem grubuna uygundur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımında bölümler arasında farklılığa bakıldığında yüzeysel ve derinlemesine yaklaşımda anlamlı farklılık bulunmazken, stratejik yaklaşımda anlamlı farklılık elde edilmiştir ($p<0.05$). Bu farklılığın hangi bölümler arasında olduğunu bulmak için TUKEY HSD analizi yapılmıştır. TUKEY HSD analizi sonucunda Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümü ile Spor Yöneticiliği bölümü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0.05$). Analiz sonuçları Spor Yöneticiliği bölümünün *Stratejik Yaklaşım* değerlerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümüne göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu analize göre Spor Yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma faaliyetlerini mümkün olan en yüksek notu elde etmeye yönelik yaptıklarını söyleyebiliriz. Tablo 1'e bakıldığında bayanlar ve erkekler arasında yüzeysel yaklaşım açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Derinlemesine ve stratejik yaklaşım değerleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bayanların derinlemesine ve stratejik yaklaşım değerleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu analizler beden eğitimi ve spor yüksekokulunda öğrenim gören bayanların, erkeklere göre çalışmalarını ve öğrenme faaliyetlerini hem mümkün olan en yüksek sonuca ulaşmak için hem de konuyu ya da verilen görevi bütünüyle öğrenmek için yaptıkları söylenebilir.

Bölümlere göre Duyuşsallık, Kuruntu ve Toplam Sınav Kaygısı değerlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P<0.05$). Sınıflara göre Duyuşsallık, Kuruntu ve Toplam Sınav Kaygısı değerlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($P<0.05$). Fakat toplam sınav kaygısı değerlerinde ikinci sınıflar en yüksek değere sahiptir. En düşük değer dördüncü sınıflara ait bulunmuştur. Erözkan (2004) buna zıt olarak üst sınıfların daha kuruntulu tutum sergilediklerini bulmuştur. Tablo 2'ye bakıldığında Duyuşsallık, Kuruntu ve Toplam Sınav Kaygısı değerlerinde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0.05$). Bayan öğrencilerin duyuşsallık, kuruntu ve toplam sınav kaygısı değerleri erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar literatürde bulunan sonuçları destekler niteliktedir (Toubiana, 2005; Farooqi, Ghani & Spielberger, 2012). Ergene (2011) bayanların erkeklere göre daha yüksek toplam sınav kaygısı ve duyuşsallık puanı elde ettiğini bulmuştur. Ayrıca Toubiana (2005) sınav kaygısı düzeylerinin kültürlere göre değiştiğini belirtmiştir. Erözkan (2004) cinsiyetler açısından yapılan değerlendirmede erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla kuruntulu tutumlar sergilediklerini tespit etmiştir.

Tablo 3'te öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile toplam sınav kaygısı ve sınav kaygısının alt boyutları arasındaki ilişki analizleri yer almaktadır. Yapılan analizlere göre Yüzeysel Yaklaşım ile Derinlemesine Yaklaşım arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Aynı zamanda Derinlemesine Yaklaşım ile Stratejik Yaklaşım arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Yine Yüzeysel Yaklaşım ile sınav kaygısının alt boyutları Duyuşsallık ve Kuruntu arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Yüzeysel yaklaşım ve Toplam Sınav Kaygısı arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Derinlemesine yaklaşım ile Stratejik Yaklaşım arasında pozitif korelasyon tespit edilmiştir. Derinlemesine yaklaşım ile Duyuşsallık, Kuruntu ve Toplam Sınav Kaygısı arasında negatif korelasyon bulunmuştur fakat anlamlı değildir. Stratejik Yaklaşım ile Duyuşsallık, Kuruntu ve Toplam

Sınav Kaygısı arasında negatif korelasyon tespit edilmiştir. Ergene (2011) sınav kaygısının iyi çalışma alışkanlıkları arasında negatif korelasyon bulmuştur.

Sonuç olarak, yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir. Bireysel farklılıklar da yaklaşımların değişimine etki edebilir. Gelecek çalışmalara bireysel farklılıklar da dâhil edilebilir. Swensson'a (1977) göre derinlemesine yaklaşımı benimseyen öğrencilerin materyalleri daha ilginç ve anlaması kolay bulduklarını belirtmiştir ve bu öğrenciler göreve daha çok zaman harcama eğilimindedirler. Fakat yüzeysel bir yaklaşımı kullanarak ders çalışma sıkıcı ve kazanım getirmeyen aktivitedir: bu yaklaşımda ısrar etmek erteleme ve gecikmeye neden olmaktadır. Ayrıca yüzeysel yaklaşım, öğrencilerin özel çalışmalarda çok daha az zaman harcamaları anlamına gelir ve bunun sonucunda sınavlarda başarısız olmaları daha yüksektir (akt. Ramdsen, 1992). Yüzeysel yaklaşımın benimsenmesine neden olarak Biggs ve Tang (2011) yüksek sınav kaygısını da göstermiştir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, çalışma ortamları, dersin niteliği öğrencinin yaklaşımlarını ve sınav kaygısını etkileyeceği düşünülebilir. Ramdsen (1992) bu durumla ilgili öğretmenlerin öğrencilerin karakterleri ile ilgili farklılıkları anlamalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Biggs (1999a) ve Biggs ve Tang (2011) öğrencinin yüzeysel yaklaşımdan vazgeçmesinin sağlanabileceğini derinlemesine yaklaşımın teşvik edilebileceğini belirtmişlerdir, fakat yaklaşımlar değiştirilmeye çalışılırken (Ramdsen, 1992) öğrencileri değil, onların tecrübelerini, algılarını ya da kavramlarını değiştirmek gerekmektedir.

KAYNAKLAR

Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying.* Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. B. (1999a). What the Student Does: teaching for enhanced learning, *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.

Biggs, J. B. (1999b). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Biggs, J. B., Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University What the Student Does. (4. Baskı). New York: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Case, J. M., Marshall, D. (2009). Teaching and Learning. Malcolm Tight, Ka Ho Mok, Jeroen Huisman & Christopher Morphew (Eds), in The Routledge International Handbook of Higher Education. New York: Routledge.

Campos, B., Keltner, D., Tapias, M. P. (2004). Emotion. Charles D. Speilberger (Ed.) In Encyclopedia of Applied Psychology. (1. Baskı). Elsevier Academic Press.

Doctor, R. M., Altman, F. (1969). Worry and emotionality as components of test anxiety: Replication and further data. *Psychological Reports*, 24, 563-568.

Eley, M. G. (1992). Differential adoption of study approaches within individual students. Higher Education, 23(3), 231-254. URL: http:/links.jstor.org/sici?sici=0018 1560%28199204%2923%3A3%3C231%3ADAOSAW%3E2.0.CO%3B2-C.

Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts.* Paper presented at TLRP Conference,Leicester, Great Britain.

Entwistle, N. (2001). Approaches to learning and perceptions of the learning environment: Introduction to the Special Issue. *Higher Education*, 22, 201-204.

Entwistle, N. (2004). Approaches to learning and levels of understanding: Influences and responsibilities. [online]. http://www.ucd.ie/lsu/Entwhistle.pdf. (10 December 2012).

Entwistle, N., McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review,* 16(4), 325–345.

Ergene, T. (2011). The Relationships among Test Anxiety, Study Habits, Achievement, Motivation, and Academic Performance among Turkish High School Students. Eğitim ve Bilim, 36(160), 320-330.

Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa Çıkma Davranışları. Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, 12, 13–38.

Farooqi, Y. N., Ghani, R., Spielberger, C. D. (2012). Gender Differences in Test Anxiety and Academic Performance of Medical Students. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(2), 38-43. DOI: 10.5923/j.ijpbs.20120202.06.

G., Peters, J. (2007) Approaches to Studying, Academic Achievement and Autonomy, in Higher Education Sports Students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 6(2), 16-28. DOI: 10.3794/ johlste.62.132.

Hounsell, D., Entwistle, N., Anderson, C. & ark. Enhancing teaching-learning environments in undergraduate students (ETL). [Online] http://www.etl.tla.ed.ac.uk/questionnaires/ETLQ.pdf. (10 December 2012).

Liebert, R. M., Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: a distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.

Putwain, D. W. (2008): Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(2), 141-155. DOI: 10.1080/13632750802027713.

Ramdsen, P. (1992). *Learning to teach in higher education.* London and New York: Routledge Falmer.

Richardson, J. T. E. (2004). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 7–27.

Richardson, J. T. E., Barnes, L., Fleming, J. (2004). Approaches to studying and perceptions of academic quality in deaf and hearing students in higher education. *Deafness and Education International*, 6, 100−122 doi:10.1002/dei.170.

Richardson, J. T. E. (2008). *Approaches to studying among deaf students in higher education*. In M. Marschark, & P. C. Hauser (Eds.), Deaf cognition: Foundations and outcomes (pp. 387−410). New York: Oxford University Press.

Richardson, J. T. E. (2009). What Can Students' Perceptions of Academic Quality Tell Us? Research Using the Course Experience Questionnaire. Malcolm Tight, Ka Ho Mok, Jeroen Huisman & Christopher Morphew (Eds), in The Routledge International Handbook of Higher Education. New York: Routledge.

Richardson, J. T. E. (2010). Conceptions of learning and approaches to studying among white and ethnic minority students in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 535–556.

Richardson, J. T. E. (2011). Approaches to studying, conceptions of learning and learning styles in higher education. *Learning and Individual Differences*, 21, 288–293.

Rowe, J. W. K. (2001) Approaches to Study by First Year Engineering Students. http://www.hull.ac.uk/engprogress/Prog1Papers/SHURowe.pdf

Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education, 35*, 453– 472.

Speilberger, C. D. (2011). Test Anxiety Inventory. http://www.mindgarden.com/docs/TAISample.pdf

Topkaya, N., Yaka, B., Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları envanteri'nin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 192-204.

Toubiana, J. (2005). *Evaluation of Test Anxiety Using Pictorial Evaluation of Test Reactions (PETER).* Charles D. Spielberger, Irwin Sarason (Eds.) In Stress and Emotion: Anxiety, Anger, and Curiosity Stress and Emotion (17. Baskı). New York: Routledge.

Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., Vermunt, J. D. (1999). Consistency and variability of learning strategies in different university courses. *HigherEducation, 37,* 1–21.

Zeidner, M. (1998). Test Anxiety The State of the Art. New York: Plenum.

ÇANAKKALE DARDANEL SPOR KENT ETKİLEŞİM MODELİ

Sabiha Gizem ENGİN, Necati CERRAHOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
s.gizemengin@gmail.com

GİRİŞ

Futbolun artık bir endüstri olduğu, spor kulüplerinin birer 'şirket' haline geldiği söyleniyor. Bu 'endüstrileşme' ne Türkiye'ye ne de futbola özgü bir durum. Dünyanın hemen hemen her ülkesinde spor karşılaşmaları, ciddi gelirler getiren organizasyonlara dönüşmüş durumda. O zaman, belki de, futbolu (ve diğer sporları) 'takım sevgisi' veya 'göz zevki' gibi kavramlar dışında da ele almak lazım. Nitekim, uzunca bir süredir, özellikle de gelişmiş ülkelerde 'spor ekonomisi' üzerine çalışmalar yapılageliyor. Amerika Birleşik Devletleri'nde beyzbol, Amerikan futbolu ve buz hokeyi üzerine çok sayıda çalışma mevcut. Son yıllarda bunlara Avrupa futbolu üzerine çalışmalar da eklendi. Bu çalışmanın amacı, Türk futbolunu da benzer bir yaklaşım içerisinde, daha sistematik olarak incelemek ve bu tür araştırmaların artmasına yönelik küçük bir katkı Yapmak.(BAŞLEVENT, 2001)

Günümüzde sporun değişen yüzüyle karşı karşıya kalan spor kulüpleri, değişim sürecine ayak uydurabilmek için değişmek ve yeniden yapılanmak zorunda kalmışlardır. Önceden amatör yöneticiler tarafından yönetilen spor kulüpleri, alanlarında uzman olan yöneticiler tarafından yönetilmeye başlamıştır. Bu uzman kadroların kulüpler tarafından istihdam edilmesi, spor kulüplerini profesyonel bir şekilde yönetilen birer işletme haline dönüştürmüştür.(EKENCİ, 1998)

Rekabetçi piyasa içinde kulüplerin pastadan maksimum payı alabilme mücadelesi, kulüpleri yeni gelir kaynakları yaratma yoluna itmiştir. Bu amaçla, kulüpler daha değişik, daha uzun vadeli ve daha düşük maliyetli fonları sağlayabilmek için sermaye piyasalarına açılmışlardır.(EKENCİ, Türkiye'deki müessese spor kulüplerinin kurumsal kültürlerinin toplam kalite yönetimine uygunluğu, 2000)

Bundan dolayı sporun endüstriyel bir süreç içine girmesiyle birlikte, spor kulüplerinin hızla şirketleşmeye başladıkları görülmektedir. Aslında bu gelişme, futbolun geçirdiği yapısal değişimin de bir göstergesidir. Çünkü futbola ilişkin tüm öğelerin nitelik ve niceliksel değişim ve gelişimi, spor kulüplerini şirketleşmeye zorlamıştır.(AKŞAR, 2006)

ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Günümüzde spor kulüpleri, kendini gösteren ekonomik rekabet, endüstrileşen futbol, spor kulüplerinin maddi kazanç uğruna gerçek amacı dışına çıkması, spor kulüplerinin taraftarları tribünlere getirebilmek için çeşitli faaliyetlere yönelmesi gibi nedenlerle şirketleşmeye yönelmişlerdir.(SEVER, 2009)

1990'lı yıllardan itibaren hızla yayılan dijital yayıncılık sisteminin etkisiyle seyircinin hızlı bir şekilde artması, dernek statüsü ile bu bütçeleri yönetemez hale geldikleri görülmektedir.(SULTANOĞLU, 2008)

Yine şirketleşen spor kulüpleri futbol endüstrisinde, sadece sportif faaliyetler alanında değil, bir takım ticari faaliyetler alanında yaratılan gelir kaynaklarından da pay almayı amaçlamışlar ve bu tür ticari faaliyetler için ayrı tüzel kişilikler kurma yolunu seçmişlerdir.(AKŞAR, 2006)

Yukarıda da belirtildiği üzere spor kulüpleri esas olarak aşağıdaki sebeplerden dolayı şirketleşme yoluna gitmişlerdir.(SULTANOĞLU, 2008)

• Büyük bütçelerin dernek olarak yönetiminin zorluğu,

• Kurumsallaşma ve profesyonelleşme,

• Halka arz,

• Dernek konumunda iken yapılamayan ticari faaliyetlerde bulunabilmek,

• Bağlı oldukları spor kulüplerine direkt olarak fon kaynağı sağlayabilmek,

• UEFA'nın 2004/2005 sezonundan itibaren lisans hakkı için zorunlu kıldığı kriterlere uyum açısından kurumsal yönetim ilkelerini uygulayabilmek,

• Uluslararası markalaşabilmek,

• Kredi temini kolaylığı yaratabilmek, DEVECİOĞLU, S., ÇOBAN, B., KARAKAYA, Y.E., KARATAŞ, Ö.,"Türkiye'de Spor Kulüplerinin Şirketleşmeye Yönelimlerinin Değerlendirilmesi"

• Büyüyen rekabet ortamında büyük ölçeklerde artan maliyetleri karşılayabilmek için yeterli kaynaklara ulaşabilmek ve vergi avantajlarından faydalanabilmektedir.

Spor kulüplerinin şirketleşmesinde taraftar gücü, sportif başarı ve deneyim, gayrimenkul ve altyapı varlığı, kamuoyundaki itibar, ulusal ve uluslar arası ölçekteki hayran potansiyeli artı değerler olarak görülmektedir. Aynı kapsam içerisinde var olan dezavantajlar ise başarıların ticari getiriye dönüşmemesi, mali ve idari yönetimde organizasyon eksiklikleri, planlama ve strateji yoksunluğu, geleceği ipotek altına alan ölçüsüz borçlanmalar, yönetimde kalite erozyonu, bağımsız denetim ve saydam bütçe eksikliği olarak görülebilir. Bugün için dünyada başarılı spor kulüpleri, iyi yönetilen spor kulüpleri şirketleri yeni ekonominin gereklerine uyarak medya, telekominikasyon ve internet alanında sponsorlar bularak yeni yatırımlara yönelmektedirler.(ALPTÜRK, 2009)

Çanakkale Dardanelspor A.Ş. 1996-1997 sezonunda şirketleşerek Dardanel Spor Faaliyetleri Anonim Şirketi adını almıştır. Bu süreç de süper lige çıktığı dönemi kapsamaktadır.

Bu araştırma; Çanakkale ilinde yer alan ve adını Türkiye çapında duyurmuş, çeşitli başarılara imza atmış Çanakkale Dardanel Sporun şirketleşme sürecinden sonra kent ile arasında nasıl bir etkileşim olduğunu ve bu etkileşimin hangi boyutta yer aldığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Taraftarların maddi ve manevi olarak spor takımlarına verdikleri desteklerin takımın başarısında etkili bir şekilde rol oynadığı bilinmektedir. Bu bilginin ışığında takım ve kent arasındaki etkileşim çok büyük önem kazanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay

ulaşılabilir durum örneklemesi seçilmiştir. 2012 yılında seçilen 35'i erkek 1'i bayan 36 yönetim kurulu üyesi bulunmakta ve bu kurul kendi arasında idari-mali ve sportif kurullar olmak üzere 2'ye ayrılmaktadır. İdari-Mali kurul 4 üyeden, sportif kurul 32 üyeden oluşmaktadır. İdari-mali kurul üyeleri şirketin sadece mali konularıyla ilgilendiğinden ve 4'üde İstanbul'da görev aldığından dolayı kendilerine ulaşılamamıştır. Sportif kurul üyelerinden 17 katılımcıya ulaşılmış, görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. 2013 yılı mart-nisan aylarında gerçekleştirilen bu araştırmanın geçerliliği ve güvenirliğini sağlamak için her katılımcı ile birbirinden bağımsız olarak görüşülmüştür ve her görüşmenin sonunda sonuçlar karşılaştırılarak teyit edilmiştir.

BULGULAR ve SONUÇ

Dardanel spor 1996-1997 sezonunda eski adıyla 1. Şimdiki adıyla süper lig olarak adlandırılan Türkiye'nin en üst liginde yer almış 3 sezon süreyle de bu ligdeki mücadelesini sürdürürken başarısına endeksli olarak kamuoyu desteğini almış bir takımdır, ancak takip eden sezonlarda ekonomik gücünü kaybetmeye başlamasıyla liglerdeki başarısını da büyük ölçüde yitirmiş buna paralel olarak da seyirci potansiyelini yitirirken kamuoyu desteğini de kaybetmiştir. Çanakkale spor kamuoyunun önemli bir kesiminin başarısızlıkta yönetimin payı olduğuna ilişkin görüş ivme kazanmış ancak alınan tedbirler ekonomiyle paralel olarak yeterli olmadığından takımın durumu 3. Lige kadar gerilemiştir. Spor kamuoyunun en çok tartıştığı konu başlıkları olarak

1) Dardanel spor AŞ. Bugün ili manevi anlamda temsil eden bir kuruluş olmaktan çıkmış şirketin en büyük hissedarı Niyazi Önen'in takımı durumuna dönüşmüştür.

2) Çanakkale spor olarak mücadele verdiği dönemlerde Çanakkale ağırlıklı sporcu kadrosuna sahip olan takımın bu özelliğini kaybederek yanlış bir politikayla Çanakkale dışından sporculara yöneldiği doğal olarak da seyirci desteğini kaybettiği açıkça görülmektedir.

Dardanel spor kamuoyu desteğini almak üzere yönetiminde sık sık yeni yapılanmalara gitmesine karşın maddi desteğin ön plana çıktığı bugünkü ortamda sadece Niyazi Önen'in desteği ile ayakta kalabilen bir yapıya dönüşmüştür. Bu yapı ile kalıcı başarı elde etmek mümkün görünmemektedir. Zaman zaman spor kamuoyunun önde gelen isimleri düşündükleri anlamda Çanakkale halkına mal olmuş bir kulüp yaratma çabasına girmiş olsalar da süreklilik için ekonomik destek noktasında somut çözüm üretilemediğinden pozitif bir adım atılamamıştır. Yönetim kurulu içerisinde 2012 yılında gerçekleştirilen yeni yapılanma ile halk ile olan iletişim ağı güçlendirilmeye çalışılmış, ilk kadın yönetim kurulu üyesi kazandırılmış ve bayan taraftarların da ilgisini kazanma amaçlanmıştır.2012-2013 sezonunda da diğer sezonlara nazaran taraftar desteğinde belli bir artış yaşanmıştır. Fakat yönetim kurulu toplantılarının nadiren gerçekleştirildiği yaklaşık 2 senedir toplantının yapılmadığı göze çarpmaktadır. Böyle bir takımında başarıya ulaşması zor gözükmektedir. Toplantılara yeterli katılımında sağlanmadığı edinilen bilgiler arasındadır. Yapılan toplantılarda kurul üyelerinin fikirlerine çok da dikkat edilmediği ve getirilen önerilerin dikkate alınmadığı da bulgularımız arasındadır. Şirket sahibi olan Niyazi ÖNEN'in ise halk tarafından yakın görülmediğinden dolayı Çanakkale halkının takıma karşı çeşitli önyargıları oluştuğu da saptanmıştır. Hemen hemen her sezon küme düşen takımın destekleri de giderek azalmaktadır. Takımın halk ile çanakkale ile hem markasal açıdan hem de sosyal açıdan bir bütün olması için gereken çaba gösterilmemekte, halkın, taraftarın fikir ve görüşlerine gerek duyulmamaktadır.

ÖNERİLER

Öncelikle manevi anlamda bir bütünlük kazabilmek adına Dardanel spor AŞ'nin Çanakkale spor AŞ'ye dönüşmesi, şehrin bütününü temsil eden bu olgu yaratıldıktan sonra Çanakkale'deki mevcut sanayici ve iş adamlarından ekonomik, yerel yönetimlerden de manevi desteği sağlamak üzere kurullar oluşturarak yeni yapılanmanın sallanması gereklidir.

Takımın üzerinde halkın da söz hakkı olmasını sağlamak ve onların fikir ve görüşlerine danışmak aradaki bağı güçlendirip benim takımım izlenimi yaratacağından takımın manevi anlamda güçlenmesinde fayda sağlayacaktır.

Yönetim kurulunun içinde halktan ve iş adamlarından, esnafa kadar pek çok birey barınmaktadır fakat görülüyor ki bu yeterli değildir. Yönetim kurulu üyeleri veya oluşturulacak olan bir grup ile halkın içine inilmeli ve onların takım hakkındaki görüş ve düşünceleri birebir öğrenilmeli ve önerileri dikkate alınarak yeni çözümler üretilmelidir.

Yönetim kurulu toplantıları her ay veya en kötü ihtimalle 3 ay da bir olmak üzere sık sık gerçekleştirilmeli ve mevcut durum güncel olarak değerlendirilmeli, yeni fikirler öneriler sunulmalıdır. Ayrıca sunulan fikir, görüş, öneri ve çözümler havada bırakılmamalı uygulamalı olarak da hayata geçirilmelidir.

KAYNAKÇA

AKŞAR. (2006). *futbol ekonomisi.* istanbul: literatür yayıncılık.

ALPTÜRK. (2009). *futbol endüstrisi ve kulüplerin şirketleşme gerçeği.* nisan 12, 2013 tarihinde http://www.xing.com/net/cem_futbol/genel-199527/futbolendustrisi-ve-kuluplerinsirketlesme-gercegi 20642108 adresinden alındı

BAŞLEVENT. (2001). incentives and outcomes in football: the effects of three point system and home advantage on outcomes. istanbul: bilgi üniversitesi.

EKENCİ. (1998). *spor işletmeciliği.* ankara: alf ofset matbaacılık.

EKENCİ. (2000). Türkiye'deki müessese spor kulüplerinin kurumsal kültürlerinin toplam kalite yönetimine uygunluğu. *gazi beden eğitimi ve spor bilimleri dergisi*, 43-54.

SEVER. (2009). *futbol A.Ş.* nisan 14, 2013 tarihinde haberciyes: www.haberciyes.com/haber_detay.asp?haberID=142 adresinden alındı

SULTANOĞLU. (2008). hisseleri halka arz edilen türk futbol kulüplerinin mali tablolarının türkiye muhasebe standartları çerçevesinde incelenmesi. ankara: başkent üniversitesi.

FUTBOL SEYİRCİSİNİN SOSYO-EKONOMİK KÜLTÜREL YAPISININ ŞİDDET EYLEMİNE ETKİSİ (MANİSA İL ÖRNEĞİ)

Kadir KOYUNCUOĞLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu-ÇANAKKALE

kkoyuncuoglu45@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Manisaspor futbol seyircisinin şiddet ve saldırganlığa yönelmelerinde etkili olabileceği düşünülen; sosyo-ekonomik-kültürel, faktörlerin sebeplerini araştırmak, futbolla ilgili her kesimin bilinçlenmesini ve ortak bir spor anlayışının geliştirilmesi ve çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırmanın evrenini; 2011–2012 futbol sezonunda Spor Toto Süper Lig kategorisinde mücadele eden futbol takımlarının seyircileri, örneklemini ise, Süper Lig'de yer alan yedi takımın, müsabakalarını izleyen ve tesadüfî yöntemle seçilen 500 Manisaspor futbol taraftarı oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, seyircilerin demografik bilgileri ile birlikte, futbolda farklı referans gruplarının seyirci saldırganlığı üzerinde hangi düzeyde etkili olduklarını belirlemeye yönelik 40 soruluk bir anket uygulanmıştır. Manisa'da aynı sezon içerisinde oynanan bir Süper Lig müsabakasında (Manisaspor-Gençlerbirliği) pilot uygulama yapılarak anketin güvenirliği Cronbach Alpha tekniği ile denenmiş ve iç tutarlılık katsayısı 80 olarak hesaplanmıştır. Bulgular, frekans dağılımları ve Chi-square (Ki-Kare) SPSS 15,0 programı ile tablolar haline getirilerek yorumlamaya gidilmiştir.

Anahtar kelimeler: Spor, Saldırganlık, Futbol Seyircisinde Saldırganlık.

ABSTRACT

The aim of this study is to research the reasons of socio-economic-cultural factors that are thought to cause violence and aggression of the Manisaspor football fans; and propose solutions to raise awareness among the fans and develop an understanding of a common perception of sports.

The universe of the research is consisted of spectators in Spor Toto Super League of 2011-2012 football season; the sampling covers 500 Manisaspor fans selected randomly among those who watched seven matches in Super League.

In order to determine level of aggressiveness caused by demographic status of various reference groups in football, a questionnaire of 40 questions was designed and applied as a data collection tool in the research. The survey was carried out as a pilot application and applied in a Super League match in Manisa (Manisaspor–Gençlerbirliği) and the reliability of the questionnaire was tested through Cronbach Alpha technique. The internal consistency was calculated as 80. The findings were interpreted by frequency distribution and Chi-square SPSS 15.0 program.

Key words: Sport, Aggression, Aggression of Football Fans.

1.GİRİŞ

Bu araştırmanın amacı, Manisaspor futbol seyircisinin şiddet ve saldırganlığa yönelmelerinde etkili olabileceği düşünülen; sosyo-ekonomik ve kültürel, faktörlerin sebeplerini araştırmak ve çözüm önerileri sunabilmektir. Bununla beraber özellikle fazla sayıda seyirci kitlesinin katılımıyla gerçekleşen futbol müsabakalarında şiddet ve saldırganlığın önlenmesi yönetici, antrenör, sporcu, medya mensubu, taraftar

derneklerine kadar futbolla ilgili her kesimin bilinçlenmesini ve ortak bir spor anlayışının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Son zamanlarda spor müsabakalarında, taraftarlarda fanatiklik ve holiganlık durumlarının artışı saldırganlık davranışlarının da artmasını beraberinde getirdiği görülmektedir. Bunun sonucunda spordaki barışçı biçim yerini şiddete bırakmakta ve spordaki estetiklik kaybolmaktadır.

Sporun bir kavga değil, barış, kardeşlik, dostluk duyguları içinde mertçe yapılan bir yarışma olduğu herkese öğretilmelidir (Yetim, 2000). Bu araştırmada da Manisa ilinde bulunan futbol taraftarlarının saldırganlık davranışı hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve sporda şiddet olaylarının önlenmesine yönelik önerilerde bulunulması amaçlanmıştır. Spor Toto Süper Lig takımlarından Manisaspor futbol takımının saldırgan taraftar profilinin sosyal-ekonomik ve kültürel analizlerini yapılması şiddet olaylarının önlenmesine yönelik katkı sağlayabilir. Kişilerin sahip oldukları psikolojik yapılarıyla hangi şartlar altında hangi anlamda ve ne tür bir saldırganlık gösterdiğinin analizi alınacak önlemler ve tedbirler açısından yönlendirici olabilecektir.

Günümüzde spor, içinde yaşadığımız toplumsal hayattan ayrı düşünülmemelidir. Spor sosyolojisi ve psikolojisi hakkında yapılan araştırmalar, sporun toplumsal yapının bir yansıması olduğunu göstermektedir. Spor sahalarındaki seyircilerin "takım tutma ve bir takımın taraftarı olmalarına" bağlı olarak saldırganlıklarını da bu yapı içerisinde ele almak gerekir (Çepe, 1992). Taraftarların her geçen gün takımlarına karşı biraz daha tutumlu, gerçekleri görmeye karşı isteksiz, rakip takımın sporcularına ve seyircilerine karşı saygısız, acımasız, hakemlere karşı saldırgan hale geldikleri kanısı gerek sporcu, gerek seyirci ve gerekse spor kamuoyu tarafından açıkça gözlenmektedir (Arslan ve Bingölbalı, 1997). Futbol, dünyada ve ülkemizde en çok seyredilen, en fazla uygulanan popüler spor dallarından birisi olmasına rağmen günümüzde güzelliklerinden çok şiddet ve şiddete yönelik hareketleriyle ön planda yer almaktadır. Son yıllarda stadyumlar, seyircilerin sosyo-ekonomik problemlerini sportif ortama yansıtmalarıyla sporun temel mantığının ve kurallarının hiçe sayıldığı bir ortam haline gelmiştir. Yaşanan seyirci taşkınlıklarına karşı ülkeler çeşitli tedbirler almak zorunda kalmaktadırlar (Acet, 2005).Seyirci ve seyircilerin davranışları, bunların kişilik özellikleri bir tartışma konusu haline gelmiştir. Taraftarların her geçen gün takımlarına karşı biraz daha tutumlu, gerçekleri görmeye karşı isteksiz, rakip takımın sporcularına ve seyircilerine karşı saygısız, acımasız, hakemlere karşı saldırgan hale geldikleri kanısı gerek sporcu, gerek seyirci ve gerekse spor kamuoyu tarafından açıkça gözlenmektedir (Arslan ve Bingölbalı, 1997).

2. GEREÇ-YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan çalışmada betimsel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Öncelikle araştırma problemine ilişkin mevcut bilgiler ilgili literatürün taranmasıyla sistematik bir şekilde verilmiş, böylece konu hakkında teorik bir çerçeve oluşturulmuş, daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen bir anket örneklem grubuna uygulanmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2011–2012 Futbol sezonunda Manisa 19 Mayıs Stadyumunda Spor Toto Süper Lig kategorisinde mücadele eden futbol takımlarının seyircileri, örneklemini ise altı müsabakanın, 18.12.2011

tarihinde oynanan Manisaspor-Gençlerbirliği, 24.01.2012 Manisaspor-Samsunspor, 02.02.2012 Manisaspor-Eskişehirspor, 12.02.2012 Manisaspor-Bursaspor, 25.02.2012 Manisaspor-Gaziantepspor, 11.03.2012 Manisaspor-Mersin İdman Yurdu futbol seyircisinin müsabakasına katılan 500 Manisaspor futbol taraftarı oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket, alanın uzmanlarının görüşleri ve önerileri de dikkate alınarak, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan futbol seyircilerinin kişisel özelliklerini belirleyici sorular yer alırken, ikinci bölümde seyircisinin şiddet üzerinde etkili olduğu düşünülen farklı referans gruplarının ve bu gruplara ilişkin gözlenen davranışların seyirci şiddeti üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın yöntemi ankete dayalı olarak kurgulanmıştır. Anketler futbol seyircilerine müsabakalardan önce ve devre aralarında uygulanmıştır. Veri toplamada kullanılan anket 40 sorudan oluşmuştur. Anketin güvenirlilik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.80 bulunmuştur. Anketin yapılacağı taraftarlara, araştırmanın amacı ve kapsamı anlatılarak taraftarlara anketler dağıtılıp birbirlerinden etkilenmeden cevaplamaları sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Müsabakalara gelen taraftarlar içinde rastgele örnekleme tekniğiyle seçilen 500 kişiye uyguladığımız anket verileri SPSS 15programına aktarılarak frekans dağılımları, Chi-square (Ki-Kare) testi istatistik programında analiz edilmiş ve tablolar haline getirilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Çizelge 1. Seyircilerin Eğitim Durumu İle Müsabakaya Gitme Sebepleri Arasındaki Davranış İlişkisinin Dağılımı.

Müsabaka İzlemeye Niçin Gidersiniz								
Eğitim Durumunuz		Takımımı Desteklemek İçin	Kavga Etmek İçin	Deşarj Olmak-Stres Atmak İçin	Hakemlere Bağırmak İçin	Yeni Arkadaş Ortamı Kurmak İçin	Zevk İçin	Toplam
İlkokul	f	38	0	2	0	0	6	46
	%	82,6	0	4,3	0	0	13	9,2
Ortaokul	f	42	0	13	2	0	3	60
	%	70	0	21,7	3,3	0	3,8	100
Lise	f	122	2	22	0	0	30	176
	%	69,3	1,1	12,5	,0	0	17,0	100
Yüksekokul	f	25	3	12	0	2	6	48
	%	52,1	6,2	25,0	0	4,2	12,5	100
Üniversite	f	96	2	21	0	0	32	151
	%	63,6	1,3	13,9	0	0	21,2	100
Lisansüstü	f	16	0	0	0	0	3	19
	%	84,2	0	0	0	0	15,8	100
Toplam	f	339	7	70	2	2	80	500

	%	67,8	1,4	14,0	4	4	16,0	100

X^2 =68,39 Sd= 25 P=0,039 P < 0.05

Çizelge 2. Yaş Grupları İle Karşılaşmalardan Önce Seyircileri Saldırganlığa Yönelten Faktörler Arasındaki Davranış İlişkisi.

Futbol Karşılaşmalarından Önce Seyircileri Saldırganlığa Yönelten Faktörler						
Yaşınız		Medya	Kulüp Yöneticilerinin Açıklamaları	Geçmiş Maçlardaki Olaylar	Rakip Futbolcuların Davranışları	Toplam
18-20 Yaş Arası	f	0	9	22	3	34
	%	,0	26,5	64,7	8,8	100
21-25Yaş Arası	f	15	5	32	29	81
	%	18,5	6,2	39,5	35,8	100
26-30 Yaş Arası	f	21	6	33	29	89
	%	23,6	6,7	37,1	32,6	100
31-35Yaş Arası	f	14	19	20	15	68
	%	20,6	27,9	29,4	22,1	100,0
36-40Yaş Arası	f	32	14	23	13	82
	%	39,0	17,1	28,0	15,9	100
41 Yaş ve Üzeri	f	55	20	37	34	146
	%	37,7	13,7	25,3	23,3	100
Toplam	f	137	73	167	123	500
	%	27,4	14,6	33,4	24,6	100

Çizelge 3. Seyircilerin Yaş Gurupları İle Müsabaka Esnasında Saldırganlığa Yönelten Faktörler Arasındaki Davranış İlişkisinin Dağılımı.

Müsabaka Esnasında Sizi Saldırganlığa Yönelten En Önemli Faktörler								
Yasınız	Rakip Antrenörün Olumsuz Davranışları		Rakip Takımın Seyircilerinin Olumsuz Davranışları	Rakip Takımın Oyuncularının Olumsuz Davranışları	Kendi Oyuncularınızın Olumsuz Davranışları	Hakemin Yanlış Tutum Ve Davranışları	Kendi Antrenörünüzün Olumsuz Davranışları	Toplam
18-20 Yaş Arası	f	3	14	14	0	3	0	34
	%	8,8	41,2	41,2	0	8,8	0	100
21-25 YaşArası	f	7	23	11	7	33	0	81
	%	8,6	28,4	13,6	8,6	40,7	0	100
26-30 Yaş Arası	f	5	28	13	6	37	0	89
	%	5,6	31,5	14,6	6,7	41,6	0	100
31-35 Yaş Arası	f	10	23	16	8	11	0	68
	%	14,7	33,8	23,5	11,8	16	0	100
36-40 Yaş Arası	f	0	42	5	4	29	2	82
	%	0	51,2	6,1	4,9	35,4	2,4	100
41 Yaş ve Üzeri	f	8	36	19	22	58	3	146
	%	5,5	24,7	13	15,1	39,7	2,1	100
Toplam	f	33	166	78	47	171	5	500

	%	6,6	33,2	15,6	9,4	34,2	1	100

X^2 =82,28 Sd= 25 P=0,010 P < 0.05

Çizelge 4. Seyircilerin Eğitim Düzeyleri İle Kitle İletişim Araçları (Televizyon, Gazeteler) Şiddeti Etkileme Durumlarının Dağılımı.

Kitle İletişim Araçları (Televizyon, Gazeteler) Şiddeti Etkileme Durumu					
Eğitim Durumunuz		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
İlkokul	f	26	7	13	46
	%	56,5	15,2	28,3	100
Ortaokul	f	35	11	14	60
	%	58,3	18,3	23,3	100
Lise	f	107	28	41	176
	%	60,8	15,9	23,3	100
Yüksekokul	f	15	15	18	48
	%	31,2	31,2	37,5	100
Üniversite	f	84	8	59	151
	%	55,6	5,3	39,1	100
Lisansüstü	f	7	2	10	19
	%	36,8	10,5	52,6	100
Toplam	f	274	71	155	500
	%	54,8	14,2	31	100

X^2 =38,17 Sd= 10 P=0,011 P < 0.05

Çizelge 5. Seyircilerin Eğitim Düzeyleri İle Cezai Önlemlerin Şiddet Olaylarını Engelleme Durumlarının Dağılımı

Cezai Önlemlerin Şiddet Olaylarını Engelleme Durumu					
Eğitim durumunuz		Evet	Hayır	Kısmen	Toplam
İlkokul		18	15	13	46
		39,1	32,6	28,3	100
Ortaokul	f	30	16	14	60
	%	50	26,7	23,3	100
Lise	f	87	36	53	176
	%	49,4	20,5	30,1	100
Yüksekokul	f	19	13	16	48
	%	39,6	27,1	33,3	100
Üniversite	f	64	21	66	151
	%	42,4	13,9	43,7	100
Lisansüstü	f	7	3	9	19
	%	36,8	15,8	47,4	100
Toplam	f	225	104	171	500
	%	45	20,8	34,2	100

4. TARTIŞMA SONUÇ

Bu araştırmada; Manisaspor futbol seyircisinin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarının şiddet eğilimine etkileri incelenerek, çeşitli değişkenler arasında istatistikî anlamlılık düzeylerine bakılarak karşılaştırmalar yapılmıştır.

Yaş gurupları ile taraftarlar arasındaki şiddet olaylarının en önemli nedeni olarak; 41 ve üzeri yaş grubunda bulunanların %63'ü, taraftarların yetersiz eğitimlerini, 18-20 yaş grubu seyircilerin %61,8'i taraftarı olunan takımın ligdeki konumuna bağlı beklentilerinin gerçekleşmeme durumu, 31-36 yaş grubu seyircilerin %36,8'i doğal kişilik yapısındaki şiddet eğilimi, 26-30 yaş grubu seyircilerin %25,8'i ekonomik yetersizlik şeklinde cevapladıkları tespit edilmiştir. Ki-kare analizi, seyircilerin yaş grupları ile taraftarlar arasındaki şiddet olaylarınınken önemli nedeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P<0.05$).

Çalışmamıza paralellik gösteren Acet (2001) yaptığı çalışmada, taraftarların yetersiz eğitimlerinin, şiddete neden olduğunu belirten seyircilerin oranı %61,4 olarak bulmuştur. Bahadır (2006) yaptığı araştırmada, %47,8'i oranında taraftarların yetersiz eğitimlerine bağlı olduğunu, Demir (2009) yaptığı çalışmada, futbol seyircileri arasında şiddet olaylarının en önemli nedenine ilişkin dağılım ise %32,5'i ile seyircilerin yetersiz eğitimlerini, %20,1'i doğal kişilik yapısındaki şiddet eğilimini, % 17,1'i hakem hatalarını, %16,9'u da rakip seyircinin ve oyuncunun tahrik etmesini tespit etmiştir. Bu araştırmalar çalışmamızı desteklemektedir.

Her alanda olduğu gibi, sporda da eğitilmiş insan sayısını artırmak temel hedeflerden olmalıdır. Çünkü eğitim kaliteyi de beraberinde getirecektir. Eğitilmiş seyirci, sahada ortaya konan oyunu ve elde edilen sonucu bilimsel bir süzgeçten geçirerek değerlendireceği için davranışlarında sübjektiflik ve duygusallık bulunmaz. Dolayısıyla taraftar duygusallığı ile hareket etmez. Galibiyet ve mağlubiyetlerde gerçekleri her zaman olduğu gibi karşılar ve abartmaz. Bu nedenle sporcu eğitim kurumları, sportif ortamdaki her kesimin (sporcu, seyirci, antrenör, yönetici vb.) eğitimine gereken önem verilmeli, özellikle kitle iletişim araçları vasıtasıyla geniş kitleler bilinçlendirilerek sporun şiddet değil, sağlık ve eğlenceye yönelik sosyal bir faaliyet olduğu öğretilmelidir (Acet, 2005).

Seyircilerin eğitim durumu ile müsabakaya gitme sebepleri arasındaki genel dağılıma bakıldığında, %67,8'i takımını desteklemek için, %16'sı zevk için, %14'ü deşarj olmak ve stres atmak için müsabakalara gittikleri tespit edilmiştir (**Çizelge 1**). Ki-kare analizi, seyircilerin eğitim durumu ile müsabakaya gitme sebepleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P<0.05$).

Bozdemir (1998) yaptığı çalışmada, seyircilerin maç izlemeye gidiş nedeninin %83,7'si takımını desteklemek için, Arıkan (2000) yaptığı araştırmada, seyircilerin %47,3'ü, Şahin (2003) yaptığı araştırmada, seyircilerin %37,3'ü, Bahadır (2006) yaptığı araştırmada, %72,6'sı takımını desteklemek için gittikleri sonucunu bulmuşlardır. Demir (2009) yaptığı çalışmada, Araştırmaya katılanların, futbol maçlarına gitme nedeni olarak verilen ilk neden "stres atıyorum" olmuştur. Bu çalışmalar araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Seyircilerin eğitim düzeyi ile müsabakaya gitme nedenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında, takımını desteklemek için gidenlerin %84,2'si lisansüstü mezunu olduğu, %76,3'nün ilköğretim mezunu olduğu, %69,3'ü Lise mezunu oldukları tespit edilmiştir. Deşarj olmak ve stres atmak için maçlara giden seyircilerin daha yoğun olarak %25'i yüksekokul ve %13,9'u üniversite mezunu oldukları anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara bakarak, yüksekokul mezunu olanların fazla stresli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, üniversite mezunu olanların %21,2'si, lise mezunu olanların %17'si zevk için müsabakaya gittikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Fakat eğitim durumları ne olursa olsun bütün taraftarların müsabakaya takımlarını desteklemek için gittiklerini söyleyebiliriz.

Ankete katılan seyircilerin yaş gurupları ile taraftarların karşılaşmalardan önce saldırganlığa yönelten faktörlere genel olarak bakıldığında, %33,4'ü geçmiş maçlardaki olayların, %27,4'ünün medya, %24,6'sı rakip futbolcuların davranışları seyircileri saldırganlığa yönelttiğini belirtmişlerdir (**Çizelge 2**).

36-40 yaş grubunda bulunanların %39'u medya, 31-35 yaş grubunda bulunanların %27,9'u kulüp yöneticilerinin açıklamalarından, 18-20 yaş grubu seyircilerin %64,7'sinin geçmiş maçlardaki olaylardan etkilenerek şiddete yönelimli olduklarını, 21-25 yaş grubu seyircilerin %35,8'i rakip futbolcuların davranışlarından etkilendikleri tespit edilmiştir. Ki-kare analizi, seyircilerin yaş grupları ile karşılaşmalardan önce seyircileri saldırganlığa yönelten sebepler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P<0.05$).

36 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunanların %76,7'si medyadan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bahadır (2006) yaptığı araştırmada, %32,4'ü oranla medyanın önemli faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir ve çalışmamızla paralellik göstermektedir. Demir (2009) yaptığı çalışmasında, katılımcıların (medyada yer alan) maç öncesi/sonrası yapılan yorumlardan etkilenme düzeyi arttıkça şiddet davranışı gösterme düzeyleri de artmaktadır.

Özmaden (2004) yaptığı araştırmasında, araştırma grubunu oluşturan seyircilere göre, futbol sporuyla doğrudan ilişkili referans gruplarından "hakem" ve "rakip seyirci", seyirci saldırganlığı üzerinde "çok etkili"; spor medyası, Futbol Federasyonu, futbolcu, kulüp yöneticileri, güvenlik güçleri ve antrenörler ise "etkili" faktörleri oluşturmaktadır.

Maçlardan önce medya tarafından yapılan yayınlardan seyircilerin olumsuz yönde etkilendikleri bir gerçektir. Bütün yaş guruplarının geçmiş maçlardaki olaylardan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Medya maçlardan önce yapacağı yayınları daha dikkatli ve titizlikle seçmeli, futbol seyircisini saldırganlığa özendirecek ve yöneltecek yayınlardan kaçınmalıdır.

Araştırmaya katılan seyircilerin yaş gurupları ile müsabaka esnasında saldırganlığa yönelten faktörlere genel olarak bakıldığında, %34,2'si hakemin yanlış tutum ve davranışları, %33,2'si ise rakip takımın seyircilerinin olumsuz davranışları, %15,6'sı rakip takımın oyuncularının olumsuz davranışları cevabını verdikleri tespit edilmiştir (**Çizelge 3**). Ki-kare analizi, seyircilerin yaş grupları ile müsabaka esnasında saldırganlığa yönelten faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P<0.05$).

Karagözoğlu ve Ay (1999) yaptıkları araştırmada, seyircileri tahrik eden unsurlar olarak %46 hakemin davranışları, Gültekin, Doğan ve Eylen, (2000) yaptıkları araştırmada, saha içinde ve saha dışında çıkan olayların nedenini hakemler ve rakip taraftarlar olarak bulmuştur. Acet (2001) yaptığı araştırmada, seyircilerin %82'si hakemin yanlış tutum ve davranışlarının müsabaka esnasında saldırganlığa yönelttiği sonucunu bulmuştur. Şahin (2003) yaptığı araştırmada, maçlarda seyircileri tahrik eden unsurlar olarak, %51,1'i oranında hakemin yanlış ve taraflı olduğuna inanılan tutumundan kaynaklandığını, Bahadır (2006) yaptığı araştırmada, %41'i hakemin yanlış tutum ve davranışları, %19,8'i rakip seyircinin olumsuz davranışları seyircileri saldırganlığa yönelten ikinci faktör olarak tespit etmiştir. Demir (2009) yaptığı çalışmasında, Araştırmaya

katılanların, maç esnasında en çok tahrik eden davranışın %50,2'si hakemin davranışları olduğunu, hakemin davranışlarını %27 ile seyircilerin davranışları, bunu %22,7 ile de futbolcuların davranışlarının olduğunu tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmalar, araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Ayrıca 36-40 yaş grubunda bulunanların %51,2'si, rakip takımın seyircilerinin olumsuz davranışlarından etkilediğini, 26-30 yaş grubunda bulunanların %41,6'sı hakemin yanlış tutum ve davranışlarından en çok etkilenen yaş gurubu olduğu, 18-20 yaş grubunda bulunanların %41,2'si rakip takımın oyuncularının olumsuz davranışları müsabaka esnasında saldırganlığa yönelmelerindeki en önemli faktör olduğu tespit edilmiştir.

Hakemlerin kararlarının, müsabakayı izlemeye gelen seyircilerin saldırgan davranışlarını harekete geçirmede önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Hakemlik müessesesinin daha iyi analiz edilerek Türkiye Futbol Federasyonunun hakemlerin yetişmesinde daha dikkatli, yanlı tutum ve davranışlarda bulunmayan hakemlerin yetişmesine önem vererek daha yapıcı olması gerekmektedir.

Taraftarların eğitim durumu ile kitle iletişim araçlarının şiddeti etkilemesi arasındaki genel dağılıma bakıldığında, %54'8'i kitle iletişim araçlarının şiddeti etkilediğini, %31'i kısmen etkilediğini, %14,2'si etkilemediğini belirtmişlerdir (**Çizelge 4**). Ki-kare analizi, seyircilerin eğitim durumu ile kitle iletişim araçlarının şiddeti etkilemesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P<0.05$).

Yıldız (2004) yaptığı araştırmada, %57,3'ü etkilediğini, Acet (2005) yaptığı araştırmada, %53,5'i, Bahadır (2006) yaptığı araştırmada, %52,8'i etkilediğini tespit etmişlerdir. Talimciler (2003)'in araştırması, medyanın tiraj ve reiting kaygısıyla seyirci saldırganlığını tetiklediğini ortaya koymaktadır. Medyanın seyirci saldırganlığı üzerindeki olumsuz etkileri bizzat basın mensupları tarafından da ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Akalın (1998), futbolun bir numaralı sorununun hakemler, seyirciler ya da yöneticiler değil, bizzat spor medyası olduğunu belirtirken, Uluç (1996), seyirci saldırganlığında yaşanan acı gerçeğin sorumlusu olarak medyayı görmekte ve aslında Türkiye'de "spor medyası" bulunmadığını vurgulamaktadır. Bu çalışmalar araştırmamızı desteklemektedir.

Seyircilerin eğitim düzeyi ile kitle iletişim araçlarının şiddeti etkilemesi açısından bakıldığında, lise mezunu olan seyircilerin %60,8'i kitle iletişim araçlarının şiddeti etkilediğini, lisansüstü mezun olanların %52,6'sı kısmen etkilediğini, yüksekokul mezunu olanların %31,2'si etkilemediğini belirtmişlerdir. Özmaden (2004) yaptığı çalışmasında, spor medyası davranışlarının seyirci saldırganlığı üzerindeki etki düzeylerine ilişkin ortalamalar artan eğitim düzeyiyle birlikte yükselmektedir. Bu çalışma araştırmamızla örtüşmemektedir.

Lise mezunu olan seyircilerin, yüksekokul mezunu olan seyircilere göre kitle iletişim araçlarından fazla etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Bu da kitle iletişim araçlarının şiddeti etkilediği, kitle iletişim araçlarının yayın yaparken daha dikkatli olmaları ve eğitim amaçlı programlar yapması gerektiğini göstermektedir.

Ankete katılan seyircilere, taraftarların eğitim durumu ile cezai önlemlerin şiddeti engellemesi arasındaki davranış ilişkisinde genel ortalamalarına bakıldığında, %45'i şiddet cezai önlemler şiddet olaylarını engelliyor cevabını verdikleri, %34,2'sinin kısmen engelliyor dediği tespit edilmiştir (**Çizelge 5**). Taraftarların eğitim durumu ile cezai önlemlerin şiddeti engellemesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($P<0.05$).

Lise mezunu olanların %49,4'ü cezai önlemlerin şiddeti engellediğini, ilköğretim mezunlarının %44,6'sı, üniversite mezunu olanların %42,4'ü, yüksekokul mezunu olanların %39,6'sı, lisansüstü mezunu olanların da %36,8'i cezai önlemlerin şiddeti engellediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmamızı, Acet (2005) yaptığı araştırmasında, %33'ü evet engelleyebilir sonucu bularak bizim çalışmamızla paralel sonuçlar elde etmiştir.

Genel olarak araştırmamıza bakıldığında, kısmen ve evet engelleyebilir diyenlerin %79,2'lik bir oran olduğu, bu oranın da toplam taraftar kitlesinin 2/3'siden fazla olduğu görülmektedir. Dolayısıyla cezai tedbirlerin etkili olabileceği ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak; Manisaspor futbol seyircisinin yaş dağılımlarında, 41 ve üzeri yaş grubu bir taraftar kitlesine sahip olduğu, eğitim durumlarının yüksek olduğu, futbol oyun kurallarını büyük ölçüde bildikleri, Manisaspor'un kendi sahalarındaki maçları büyük ölçüde izledikleri, takımın aldığı mağlubiyetten büyük ölçüde etkilenmelerine rağmen, sakin ve uyumlu bir kişiliğe sahip oldukları, hakem hatalarına karşı kararları saygıyla karşıladıkları, takımın mağlubiyetinden sonra çevrelerine zarar vermedikleri, müsabaka izlemeye takımlarını desteklemek için gittikleri tespit edilmiştir.

Manisaspor taraftarı, yaptıkları bir taşkınlıktan dolayı takımlarına herhangi bir cezaya sebebiyet vermemişlerdir. Bütün bu olumlu bulgulara rağmen; Manisaspor taraftarının müsabaka öncesinde, geçmiş maçlardaki olaylar ve medyanın yayınlarından, müsabaka sırasında ise hakemlerin yanlış tutum ve davranışları ile rakip seyircinin olumsuz davranışlarından şiddete yönelebileceği, sonucu tespit edilmiştir.

KAYNAKLAR

Acet, M. (2001).Futbol Seyircisini Fanatik ve Saldırgan Olmaya Yönelten Sosyal Faktörler, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara, s.1-50.

Acet, M. (2005). Sporda Saldırganlık ve Şiddet. İstanbul: Morpa Yayınları.

Akalın, C. (1998). ''Spor Yazarları'', Gazete Pazar, 20 Ocak.

Arıkan, A. N. (2000). Farklı Branşlardaki Spor Seyircilerinin Sosyo-Kültürel Profili ve İzleyicilik Durumları Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.

Arslan, C.,Bingölbalı, A. (1997). Futbol Seyircisini Fanatik Olmaya Yönelten Motivasyonel ve Psikolojik Etkenler, *Hacettepe Üniversitesi Futbol Bilim ve Teknolojisi Dergisi,* Yıl:6.Ankara: s.5.

Bahadır, Z. (2006). Futbol Seyircisinin Sosyo-Kültürel Yapısının Şiddet Eylemine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Niğde.

Bozdemir, M. (1998). Futbol Fanatizminin Sosyolojik Açıdan Tahlili, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, İstanbul.

Çepe, K. (1992). Futbol Müsabakalarında Seyircilerin Saldırganlıkları ve Şiddet Sebepleri Üzerine Bazı Araştırmalar, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Anabilim Dalı, Ankara.

Demir, B. (2009). Görsel Medya'nın Spordaki Şiddete Etkisi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkla İlişkiler Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Konya.

Gültekin, O., Doğan, M., Doğan, A ve Eylen, B. (2000).Futbol Sahalarında Şiddet ve Emniyet Güçlerinin Tutumu Üzerine Bir Araştırma, 21.Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu, 25-27 Ekim, Ankara.

Karagözoğlu, C., Ay, M. S. (1999). "Futbol Seyircisinde Saldırganlık Eğilimleri'' İstanbul Örneği, *Futbol Bilim ve Teknoloji Dergisi*, Hacettepe Üniversitesi, Yıl:6,s.3, 27-31.

Özmaden M. (2004). **Seyircilere Göre Futbolda Saldırganlığı Teşvik Eden Faktörler Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.**

Şahin, H.M. (2003). Sporda Şiddet ve Saldırganlık, Ankara: Nobel Basımevi.

Talimciler, A. (2003). Türkiye'de Futbol Fanatizmi Medya İlişkisi, İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

Uluç, H. (1996). ''Medya ve Spor'', Yeni Türkiye (Medya Özel Sayısı II), 2(12):1447-1448,(Kasım-Aralık).

Yetim, A. (2000). Sosyoloji ve Spor, Ankara: Topkar Matbaacılık, s.114-196.

Yıldız, M. (2004). Futbol Seyircisinin Sosyo-Ekonomik Yapısının Şiddete Etkisi (Karamanspor Örneği), Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Konya. s.1-60.

Ç.O.M.Ü BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Fatih ÖZGEN

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor ABD

fatihozgen@hotmail.com.tr

ÖZET

Bu çalışma Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Beden eğitimi ve Spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Beden eğitimi ve spor öğretmenliği(64), Spor yöneticiliği(63) ve Antrenörlük Eğitimi(60) bölümlerinden 187 öğrenci katılmıştır.

Çalışma da, araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ve Diener tarafından 1985 yılında geliştirilen Yaşam doyumu ölçeği (YDÖ) - The Satisfaction with Life Scale (SWLS) kullanılmıştır. Verilerin analizi ise Excel ve SPSS programları (T testi ve tek yönlü Varyans analizi) kullanılarak yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $P<0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Katılımcıların yaşam doyumu düzeyi 21,6±6,0 olarak bulunmuştur. Araştırma da, Antrenörlük bölümünün yaşam doyumu düzeyi 21,2±6,0, Öğretmenlik bölümünün yaşam doyumu düzeyi 21,6±6,2, Yöneticilik bölümünün yaşam doyumu düzeyi ise 21,9±5,9 olarak bulunmuştur.

Çalışmada sonuç olarak; Öğrencilerin yaşam doyumu düzeyinin yüksek olduğu, cinsiyet ve bölümlere göre yaşam doyumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam Doyumu, Beden Eğitimi, Spor

ABSTRACT

This study was conducted to determine the students' levels of satisfaction with life who are in college of çanakkale on sekiz Mart university physical education and sport division. This research consists of 187 students ;64 students from physical education and sport teaching, 63 students from sports management and 60 students from couch education.

In this study, personal information form developed by the researche rand The satisfaction with life scale developed by Diener in 1985 were used. Analyses of the findings has been made by using excel and SPSS programs (one-way analysis of variance). Level of significance is accepted as $P< 0.05$.

The level of satisfaction with life of the participants is found as 21,6±6,0. In the research, the satisfaction with life level of couch training division is found as 21,2±6,0 , the satisfaction with life level of teaching division is found 21,6±6,2 and the satisfaction with life level of management division is found as 21,9±5,9.

As the conclusion of the research, the satisfaction with life level of students is high and there is no significant difference in terms of gender and age.

Keywords: life satisfaction, physical education, sport

GİRİŞ

Tarih boyunca felsefeciler mutluluğu, insan eylemlerinin en yüksek ve tek motivasyon kaynağı olarak görmüşlerdir. Buna karşın, yakın zamanlara kadar psikologlar, mutsuzluk üzerinde çok fazla durup, mutluluğu ihmal etmişlerdir. Son 15 yılda davranış bilimcileri, bu hatalarını düzeltmişler ve mutluluk hakkında hem ampirik hem de kuramsal çalışmalar yapmışlardır.

1973 yılında Uluslar arası psikoloji tez özetleri mutluluğa bir bölüm ayırmaya başlamış ve 1974 yılında makalelerin çoğunluğu subjektif iyi oluşa ayrılan "Social İndicators Research" dergisi yayına girmiştir. Bu araştırmada subjektif iyi oluş, yaşam doyumu ile eş anlamlı kullanılmıştır.

Subjektif iyi oluş literatürü, İnsanların neden ve niçin kendi yaşamlarını, pozitif yollar olarak değerlendirdikleri üzerinde durur. Bu çalışmalar mutluluk, doyum, moral ve olumlu duygu gibi ayrı kavramları kapsar.(Yetim 1992)

İlk kez Neugarten (1961), tarafından ortaya atılan "yaşam doyumu" kavramı daha sonra pek çok araştırmacıya yol göstermiştir. Yaşam doyumunu tanımlamak için önce "doyum" kavramının açıklanması uygun olacaktır. Doyum, beklentilerin, gereksinimlerin, istek ve dileklerin karşılanmasıdır. "Yaşam doyumu" ise, bir insanın beklentileriyle (ne istediği), elinde olanların (neye sahip olduğu) karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur. Yaşam doyumu, kişinin beklentilerinin, gerçek durumla karşılaştırılmasıyla ortaya çıkan sonucu gösterir. Yaşam doyumu, genel olarak kişinin tüm yaşamını ve bu yaşamın çok çeşitli boyutlarını içerir. Yaşam doyumu denildiğinde, belirli bir duruma ilişkin doyum değil, genel olarak tüm yaşantılardaki doyum anlaşılır. Mutluluk, moral vb. gibi değişik açılardan iyi olma halini ifade eder (Vara 1999) ve günlük ilişkiler içinde olumlu duygunun olumsuz duyguya egemen olmasıdır (Aksaray; Yıldız; Ergün 1998).

Yaşam doyumu, bireyin iş yaşamı dışındaki duygusal tepkisidir. Yani hayata karşı genel tutumudur (Özdevecioğlu 2003). Bir başka tanımda yaşam doyumu, genel olarak kişinin kendi yaşamından duyduğu memnuniyeti ifade etmektedir (Telman; Ünsal 2004). Genel olarak yaşam doyumu kişinin; iş, boş zaman ve diğer iş dışı zaman olarak tanımlanan yaşama gösterdiği duygusal tepki olarak tanımlanabilir. Diğer bir yaklaşıma göre, yaşam doyumu, bireyin yaşamında yer alan olgulara dayanarak, öznel iyi olma (öznel gönenç) ve yaşam kalitesi hakkında ulaştığı yargıları temsil eder (Dikmen 1995).

Mutluluğa ulaşabilmede, bireyin hedefleriyle, bu hedeflere hangi ölçüde ulaşabildiği konusundaki fikirleri arasında uyum ya da uyumsuzluğun belirleyici rol oynadığı öne sürülmektedir (Rask ve ark 2002).Yaşam doyumu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesidir. Bireysel hedeflere ulaşma düzeyinin artması, yaşam doyumunu artırır. (Özden 2004).

Çağımız insanı bir yandan kentleşme, sanayileşme ve teknolojik gelişmelerin getirdiği hızlı değişim içinde yalnızlığa ve yabancılaşmaya düşerken, diğer yandan günlük yaşamın da sorumluluklarını yerine getirme, başkalarıyla ilişki kurma ve sağlıklı bir hayat sürdürmenin kaygısını duymaktadır.

Bu durumun yalnızca bir boyutu olarak karşımıza çıkan,Türkiye'de Yükseköğretim olanaklarının kısıtlı olmasından dolayı liseden mezun olan gençlerin üniversite mezunu olabilmek için çoğu zaman istemedikleri bölümlere kayıt yaptırmaları ülkemizin yadsınamaz bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı da; Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan öğrencilerin Yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi olacaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmanın evreni, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda 2011-2012 bahar döneminde ki 468 öğrenciyi kapsamaktadır.

Çalışma evreninin fazla olması ve zamanın kısıtlı olması nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırma da rastgele tabakalama sistemi uygulanarak ,Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği 64 ,Spor Yöneticiliği 63 ve Antrenörlük Eğitimi 60 kişi olmak üzere toplamda 187 BESYO öğrencisi araştırmaya katılmıştır.

Tablo1. Besyo öğrencilerinin Bölüm ve Sınıflara göre katılım sayısı

Katılımcılar	Yöneticilik	Antrenörlük	Öğretmenlik
1.sınıf	15	15	17
2.sınıf	15	25	16
3.sınıf	18	20	10
4.sınıf	15	-	21
Toplam	63	60	64

Tablo 1' de görüldüğü gibi Yöneticilik 63 – Antrenörlük 60 – Öğretmenlik 64 kişi olmak üzere 187 kişi araştırmaya katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veri toplama uygulamaları 2011-2012 Bahar dönemi içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma da Likert tarzı, 7 dereceli Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Araştırmada, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin yaşam doyumlarını ölçmek amacıyla, Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen YDÖ - The Satisfaction with Life Scale (SWLS) kullanılmıştır. Yaşam Doyumu Ölçeği, bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçek, likert tarzı 7 dereceli (1: kesinlikle katılmıyorum – 7: Kesinlikle katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır.

Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenirliğini Alpha = .87 olarak, ölçüt bağımlı geçerliğini ise. 82 olarak bulmuşlardır. Ölçek Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin güvenirliği (Alpha = .86) ve test-tekrar test güvenirliği. 73 olarak bulunmuştur. Yaşam doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir. Ölçekten alınan puanın düşük olması yaşam doyumunun düşük olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. (EK-1)

BULGULAR

Katılımcıların Demografik Özellikleri ile İlgili Bulgular

Tablo 2. Katılımın bölüme göre sayı ve yüzde değerleri

BÖLÜM	N	%
Öğretmenlik	64	34
Yöneticilik	63	34
Antrenörlük	60	32
Toplam	**187**	**100**

Çalışmaya, Beden eğitimi ve spor bölümünden 64, Spor yöneticiliği bölümünden 63 ve Antrenörlük eğitimi bölümünden 60 kişi olmak üzere toplam 187 Öğrenci katılmıştır.

Tablo 3. Katılımcıların Bölümlere göre cinsiyet dağılımları

	Erkek	Bayan	Toplam
Öğretmenlik	35	29	64
Yöneticilik	30	33	63
Antrenörlük	29	31	60
Genel	94	93	**187**

Araştırma da, Genel olarak 94 erkek – 93 bayan katılımcı bulunmaktadır. Beden eğitimi ve spor bölümünde ki erkek katılımcı sayısı 35, bayan katılımcı sayısı 29, Spor yöneticiliği bölümünde erkek katılımcı sayısı 30, bayan katılımcı sayısı 33, Antrenörlük eğitimi bölümünde ki erkek katılımcı sayısı 29, bayan katılımcı sayısı 31'dir

Tablo 4.Bölümlere göre yaşam doyumu düzeyleri x±ss

	N	X	SS
Antrenörlük	60	21,2	6,0
Öğretmenlik	64	21,6	6,2
Yöneticilik	63	21,9	5,9
Genel	187	21,6	6,0

Araştırmaya katılan 187 öğrencinin yaşam doyumu düzeyi 21,6±6,0 olarak bulunmuştur. Araştırma da, Antrenörlük bölümünün yaşam doyumu düzeyi 21,2±6,0, Öğretmenlik bölümünün yaşam doyumu düzeyi 21,6±6,2, Yöneticilik bölümünün yaşam doyumu düzeyi ise 21,9±5,9 olarak bulunmuştur. Genel olarak yaşam doyumu puanları yüksek bulunmuştur. Spor yöneticiliğinin diğer bölümlere göre yaşam doyumu puanının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Cinsiyete göre yaşam doyumu düzeyleri x±ss

CİNSİYET	N	X	SS
Erkek	94	20,6	6,2

Bayan	93	22,5	5,7

Araştırma da örneklem grubunu oluşturan 187 kişinin, erkek olan 94'ünün yaşam doyumu düzeyi 20,6±6,2, Bayan olan 93'ünün ise yaşam doyumu düzeyi 22,5±5,7 olarak bulunmuştur. Çalışma da bayan öğrencilerin yaşam doyumu puanlarının erkek öğrencilere oranla, daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6.Sınıflara göre yaşam doyumu düzeyleri - Spor Yöneticiliği **x**±ss

Yöneticilik	N	X	SS
1.Sınıf	15	22,4	7,2
2.Sınıf	15	18,9	5,7
3.Sınıf	18	23,7	4,9
4.Sınıf	15	22,3	5,2

Araştırma da, Spor yöneticiliği 1.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 22,4±7,2 - 2.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 18,9±5,7 - 3.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 23,7±4,9 - 4.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri ise 22,3±5,2 olarak bulunmuştur.

Tablo 7. Sınıflara göre yaşam doyumu düzeyleri - Antrenörlük Eğitimi x±ss

Antrenörlük	N	X	SS
1.Sınıf	15	20,6	7,5
2.Sınıf	25	21	6,2
3.Sınıf	20	21,9	4,8

Araştırma da, Antrenörlük eğitimi 1.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 20,6±7,5 - 2.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 21±6,2 - 3.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri ise 21,9±4,8 olarak bulunmuştur.

Tablo 8. Sınıflara göre yaşam doyumu düzeyleri - Beden Eğitimi bölümü x±ss

Öğretmenlik	N	X	SS
1.Sınıf	17	20,4	4,8
2.Sınıf	16	20,3	5,9
3.Sınıf	10	23,7	5,5
4.Sınıf	21	22,6	7,5

Araştırma da, Beden Eğitimi ve Spor bölümü 1.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 20,4±4,8 - 2.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 20,3±5,9 - 3.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri 23,7±5,5 - 4.sınıfın yaşam doyumu düzeyleri ise 22,6±7,5 olarak bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Katılımcıların yaşam doyumu düzeyleri cinsiyete göre yüksektir. Bayanların yaşam doyumu düzeyleri (22,5 ± 5,7) - Erkeklerin yaşam doyumu düzeylerinden (20,6 ± 6,2) daha yüksek bir seviyede olduğu saptanmıştır

Çalışma sonucunda erkek ve bayan öğrencilerin yaşam doyumlarının düşük olduğuna dair anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırma da; Besyo bayan öğrencilerinin yaşam doyumu puanının erkek öğrencilerden daha yüksek olmasına karşın T testi analizine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. (P=,287)

Araştırma da, ÇOMÜ BESYO öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. (21,6±6,0)

Çalışma da uygulanan tek yönlü Varyans analizi sonucunda, bölümler arası yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. (P=,795)

Çalışma da, tek yönlü Varyans analizine göre Sınıfların yaşam doyumu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. (P=,088)

Genel olarak Besyo' da 3.sınıfların (Antrenörlük 3-Öğretmenlik 3-yöneticilik 3 ortalaması) yaşam doyumu puanı diğer sınıflara göre daha yüksek olarak bulunmuştur. (23,0±4,9)

Ülkemizde üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu inceleyen çalışmalar oldukça sınırlı olup, eğitimle ilgili etkenlerin yaşam doyumu ile ilişkisini ayrıntılı olarak inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Değişik ülkelerde üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu inceleyen çalışmalarda yaş, stres, bedensel sağlık durumu, ana-baba tutumları, kişilik Özellikleri, eğitimle ilgili değişkenler gibi etkenlerin yaşam doyumu üzerinde rol oynadığı bildirilmektedir (Chow 2005; Yetim 2003). Ancak yaşam doyumu kültürel özellikler ve değer sistemlerinden önemli oranda etkilendiği için (Dorahy 2000; Rask 2002), diğer ülkelerde yapılan çalışmalardaki sonuçları, bu çalışmanın verileriyle karşılaştırırken oluşabilecek yanılma payını akılda tutmak gereklidir. Bu çalışmalardan genel olarak çıkarılabilen ortak sonuç ekonomik açıdan gelişmiş Kuzey-Batı Avrupa, Angola- Amerika ülkeleri ve Avustralya 'da yaşayanlarda yaşam doyumunun, Orta-Doğu Avrupa, Asya ve Afrika ülkelerine göre daha yüksek olduğudur (Dorahy 2000; Oishi ve Diener 2003; Wardle; 2004).

Dorahy ve ark.'nın (2000) farklı kültürlerdeki üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu inceledikleri çalışmanın sonuçları incelendiğinde, bizim çalışmamızda ortalama 21.6 olarak hesaplanan yaşam doyumu puanı, Avustralya ortalama puanına göre (23.83), Nijerya ve Gana ortalamalarına daha yakın görünmektedir (sırasıyla 21.48 ve 21.14); ancak örneklem ve çalışma yöntemindeki farklılıklar nedeniyle bu karşılaştırmanın tamamen güvenilir olmayacağı belirtilmelidir.

Ülkemizde yapılan, Cenk Seven'in (2004) 500 üniversite öğrencisini içeren çalışmasında öznel iyi olmayı yordayan etkenler arasında akademik başarıdan algılanan hoşnutluk ve sosyoekonomik durum yer

almaktadır. Avşaroğlu ve ark.'nın (2005) 173 teknik öğretmeni içeren çalışmasında YDÖ puanı kadınlarda ortalama 21.64 (s=17), erkeklerde ise 22.62 (s=156) olarak bildirilmiştir.

Chow'un (2005) üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu incelediği araştırmada da cinsiyetin yaşam doyumu üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı bildirilmektedir. Chow'un çalışmasında sosyoekonomik düzey, not ortalaması ve akademik yaşantıyla ilgili tatmin arttıkça, yaşam doyumunun arttığı bildirilmektedir (Chow 2005).

Yaşam doyumu ile cinsiyet ilişkisine dair farklı sonuçlar bulunmaktadır. Dikmen kadın çalışanların yaşam doyumunun, erkek çalışanların yaşam doyumundan yüksek çıktığını bulmuştur (Dikmen 1995).

Vara, Yoğun bakım hemşireleri üzerinde yaptığı araştırmada yaşam doyumu puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediğini bulmuştur (Vara 1999).

Sonuç olarak araştırmamızda Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumu düzeyi yüksek bulunmuş olup (21,6) Bayan öğrencilerin yaşam doyumu puanları (22,5) erkek öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek olmasına karşın anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte Beden eğitimi bölümü-Spor yöneticiliği ve Antrenörlük eğitimi bölümleri arasında yaşam doyumu düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu çalışmada bulunan sonuçlar, daha önce yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

ÖNERİLER

- Çalışma farklı üniversitelerin beden eğitimi ve spor yüksekokullarında yapılıp birbirleriyle karşılaştırılabilir.
- Öğrencilerin yaşam doyumunun artması açısından üniversitelerin yaşam alanlarında sportif ve Rekreasyonel etkinlik alanları arttırılabilir.
- Daha sonraki yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin daha net bir şekilde tanınması için, psikolojik süreçlerinin (kişilik özellikleri gibi), araştırılması yararlı olabilir.

KAYNAKÇA

Aksaray S; **(1998)** Yıldız A; Ergün A. Huzurevi ve Evde Yaşayan Yaşlıların Umutsuzluk Düzeyleri, 1.Ulusal Evde Bakım Kongresi, İstanbul,

Avşaroğlu S; Deniz ME; Kahraman A. (2005) Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, İş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,14: 115-129.

Aydın K. (2004) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi Aksaray İl Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara,

Baykoçak C.(2002) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Ve Tükenmişlik Düzeyleri (Bursa İli Uygulaması). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya,

Chow HPH. (2005) Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: a multivariate analysis. Soc Indic Res,70: 139-150.

Danielsen A.G. ve ark. **(2009)**School-Related Social Support and Students' PerceivedLife Satisfaction Norway: University of Bergen,

Deniz M.E. **(2006)** "The Relationships Among Coping With Stress, Life Satisfaction Decision Making Styles And Desicion Self Esteem: An Ġnvestigation With Turkish University Students", Social Behaviour and Personality, 34, 9, 1161-1170.

Diener E; Emmons, R; Larsen, R. J. & Griffin, S. **(1985)** The satisfaction withlife scale. Journal of Personality Assessment, 49, 71–75,

Diener E; Seligman MEP. **(2004)** Beyond money: Toward an economy of well-being. Psychological Science in the Public Interest,5:1-31.

Dikmen AA. **(1995)** Kamu Çalışanlarında İş Doyumu ve Yaşam Doyumu. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara,

Dorahy MJ; Lewis CA; Schumaker JF ve ark. (2000) Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students. J Soc Behav Pers,

Gürbüz, A. G. (2008) "Öfke Denetimi Eğitiminin Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Öfkeyle Başa Çıkmaları, Yaşam Doyumları ve Depresyon Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Gümüş H. **(2006)** Farklı mesleklerde çalışanların is ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması.

Lazzari, S.A. **(2000)** Emotional Intelligence, Meaning and Psychological Well Being: A Comparison Between Eary And Late Adolesence. The Degree of Masters of Arts Graduate Counselling Psychologicy Program. Trinity Western University,

Myers, D. G. ve Diener, E. **(1995)** "Who Is Happy?", Psychological Science, 6, 10-19.

Özden Y. **(2004)** Eğitim ve Okul Yöneticiliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık,

Özdevecioğlu M. **(2003)**İş Tatmini ve Yaşam Tatmini Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, 11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Afyon,

Pavot, W. ve Diener, E. **(1993)** "The Affective And Cognitive Context Of Self Reported Measures Of Subjective Well-Being", Social Indicators Research, 28, 1-20.

Rask K; Astedt-Kurki P; Laippala P. **(2002)** Adolescent subjective well-being and realized values. J Adv Nurs.

Selçukoğlu, Z. **(2001)** "Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki ilişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Şener Ş. **(2008)** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Mersin Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi Mersin,

Telman N; Ünsal P. (**2004)**Çalışan Memnuniyeti. 1. Baskı, İstanbul: Epsilon Yayınevi,

Vara, S. (**1999)** "Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş Doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Veenhoven, R. (**1996**) "Is Happiness Relative?", Social Indicators Research, 24, 1- 34.

Yetim Ü. (**1991)**Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Örüntüsü Açısından Yaşam Doyumu. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir,

Yetim Ü. **(2001)**Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri 1. Baskı, İstanbul: Bağlam Yayınları İstanbul,

YAŞLILIKTA EGZERSİZ VE SPOR

Gizem Yörük
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği YL,
gizem_yoruk@hotmail.com

ÖZET

Yaşlanma yaşı ve dolayısıyla yaşlı nüfusu giderek artan ülkemizde, yaşlılarda sağlığı korumak ve aktif yaşam tarzını sağlamak için fiziksel aktivite ve egzersizin rolü gittikçe büyük önem kazanmaktadır. Her yaşın kendine özgü özellikleri olduğu unutulmadan, yaşlı bireylerin bağımlı salt tüketici konumuna girmeleri engellenerek güçleri ve potansiyelleri doğrultusunda yaşamlarını sağlıklı ve aktif olarak sürdürmelerinin desteklenmesi gerekir. Egzersizin vücuttaki yaşla ilişkili değişiklikleri engellemede etkili olduğu bulunmuştur. Eldeki bulgular, egzersizin vücut kompozisyonunu geliştirdiğini, kas kuvvetini, düşmeleri,diabetve koroner arter hastalığı riskini, eklem ağrısını ve depresyonu azalttığını, yaşam kalitesini artırdığını ve yaşam süresini uzattığınıgöstermektedir.Çalışmalar etkili ve yerinde müdahalelerle fiziksel yetersizliklerin önlenebileceğinidurdurulabileceğini minimuma indirilebileceğini ya da geri dönüşümlü olabileceğini göstermiştir. Egzersizin yaraları ortadadır ancak uygun egzersiz seçilmeli, şiddeti ve süresi iyi ayarlanmalıdır. Bireye özel çizilecek egzersiz programları günlük yaşam aktiviteleri sayesinde yaşlının sahip olduğu fonksiyonel kapasite korunacak ve geliştirilebilecektir. Bu çalışmada yaşlılarda egzersizin yararları ve egzersiz uygulamasının genel ilkeleri üzerinde durulmuştur.

1.GİRİŞ

Yaşlanma yaşı ve dolayısıyla yaşlı nüfusu giderek artan ülkemizde, Yaşlılarda sağlığı korumak ve aktif yaşam tarzını sağlamak için fiziksel aktivite ve egzersizin rolü gittikçe daha büyük önem kazanmaktadır. Yetişkin kadın ve erkeklerin büyük çoğunluğu yaşamlarının yaklaşık üçte birinden fazlasını orta yaş dönemi ve sonrasında geçirmektedir. Bu amaçla toplum sağlığı açısından fiziksel, ruhsal ve mental yaşlanmanın geciktirilmesi, bireylerin yaşlanmalarına rağmen aktif bir hayata sahip olabilmeleri için, bu konuda toplum fiziksel aktiviteye yönlendirilmelidir.

Fiziksel aktivite yaşlılık döneminde yaşam doyumunu etkileyen çok sayıdaki etkenden bir tanesidir. Fiziksel aktivitelere katılım yaşlılık sonucunda kişinin yaşantısında meydana gelen değişikliklerle baş etmesine yardım eden önemli bir faktördür ve yaşlı bireylerin yaşam kalitesinin önemli belirleyicisidir.

Düzenli sporsal alıştırmalarda bulunmak, yaşlılığa bağlı fizyolojik işlev kaybını azaltmaya ya da önlemeye yaramaktadır. Yaşlıların dayanıklılık ve kuvvet çalışmalarına uyum sağlayabileceklerine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Dayanıklılık antrenmanı kalp damar sistemi işlevlerinin belirli boyutlarını geliştirebilmektedir. Kuvvet çalışmaları yaşa bağlı kas ve kuvvet kayıplarım engellemektedir. Bu etkinliklerin tamamı yaşlı bireylerin işlevsel kapasitelerini geliştirmektedir ve yaşam kalitesini artırmaktadır. Gerontoloji ve spor bilimi alanında yapılan araştırmalarda; düzenli fiziksel aktivitelere katılmış, aktif yaşam süren kişilerde

yaşlanma ile ortaya çıkan fizyolojik değişikliklerin geciktirildiği veya daha az şiddette görüldüğü bildirilmektedir.

Fiziksel durumu, postürü, aile ve toplum içindeki yeri etkilenmedikçe kişinin kendine güveni ve yaşamından memnuniyeti, dolayısıyla yaşam kalitesi korunabilecek. Bu fikirden hareketle, son yıllarda yapılan çalışmalarda, düzenli olarak yapılan fiziksel egzersizin, kişilerin yaşam memnuniyeti üzerine etkileri araştırılmaktadır

Bu çalışmalarda, yaşam memnuniyeti skorları ile onlara etki edeceği düşünülen sosyodemografik özellikler, fonksiyonel kapasite, genel sağlık durumu gibi kriterler arasındaki regresyon ilişkileri incelenmektedir. Sonuçta, düzenli egzersiz yapmanın kişilere ileri yaşlarda sağladığı yararlar belirlenmekte ve erken yaşlardan başlayarak egzersiz yapmanın, aktif olarak spor ile ilgilenmenin yaşam kalitesi açısından sağladığı olumlu gelişmeler vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, erken yaşlardan başlayarak sağlıklı yaşamın bir gereği olan doğru beslenme, egzersiz ve spor yapma konularında aydınlatıcı çalışmaların yapılmasında yarar vardır.

1.1.Yaşlanmaya Bağlı Değişikliklere Sporun Yararları

Kalp damar sistemine dayanıklılık çalışmalarının olumlu etkileri bilinmektedir. Uzamış dayanıklılık antrenmanlarıyla yaşlılarda gençler kadar, %10-30 oranında maksVO2 artışlarının sağlandığı bildirilmektedir. Ancak dayanıklılık çalışmalarının yararlı olması için yüklenme şiddetinin hafif düzeyden fazla olması gerekmektedir. Yaşlılarda antrenmana bağlı maksVO2'deki artış doruk arteriyovenöz O2 farkının genişlemesine bağlanırken, özellikle erkeklerde merkezi kalp damar uyumunun da gerçekleştiği düşünülmektedir. Antrene yaşlılar Frank-Starling mekanizması aracılığıyla diyastol sonu hacmini artırarak doruk atım hacmini, doruk kalp debisini ve maksVO2'yi artırırken, gençlerde bunlara ek olarak genişlemiş plazma ve total kan hacmi yardımcı olmaktadır.

Yaşlılarda antrenmana bağlı dinlenme ve yüklenmenin diyastolik dolumda da artışa neden olabileceği bildirilmektedir. Bazı çalışmalarda antrenmana bağlı inotropik etki artışının da doruk atım hacmini arttırdığı gösterilmiştir. Ayrıca dayanıklılık sporcularında damar sertliğinin de az olduğu bildirilmektedir. Böylece "afterload"un azalmasına bağlı doruk atım hacminin artması söz konusu olur.

Kadınların erkekler kadar spora bağlı uyum geliştiremediklerine ve verim artışının ancak geliştirebildikleri arteriyovenöz farka bağlı olduğu ileri sürülse de, uzamış ve yoğun antrenmanlarla erkeklere benzer merkezi uyumun gerçekleşebileceğine ilişkin kanıtlar bulunmuştur. Mevcut antrenman uyumunu korumak için yüksek yoğunluktaki antrenmanların sürdürülmesinin gerekli olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Ancak bir çalışmada 70 yaşından sonra maksVO2 azalmasında spor yapan ile yapmayan bireyler arasında fark bulunamamıştır. Ağırlıklı olarak kas kaybına bağlı kuvvet kaybı olmaktadır.

Kuvvet kaybı yaşlı insanların günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde etkilemektedir. Örneğin, tercih edilen yürüme hızı ile kas kuvveti arasında ilişki bulunmuştur. Dolaysıyla bacak kas kuvvetinin, yaşlıların günlük yaşam etkinliğine ve işlevsel kapasitelerine ilişkin yararlı bir belirteç olabileceğine inanılmaktadır. Kas kütlesinin kaybı bazal metabolizmayı yavaşlattığı gibi, kemik yoğunluğunda, insulin duyarlılığında ve aerobik

kapasitede de azalmalara neden olmaktadır. Bu nedenle yaşlıların bağımsızlığını artırmak ve yaşlılığa bağlı kronik hastalıkları azaltmak için kas kütlesinin ve kuvvetinin artırılması önerilmektedir.

Kuvvet antrenmanında zaman içerisinde, ilerleyici bir biçimde l doruk tekrarının %60-100 yapılmak koşuluyla uyum gelişmesi beklenmektedir. Kuvvet çalışmaları kas hücrelerinin boyutunun büyümesine ve dolaysıyla kas içindeki proteinin artmasına neden olmaktadır. Yaşlılara gençlere benzer yoğunlukta kuvvet çalışmaları yaptırıldığı taktirde aynı ya da daha yüksek düzeyde kuvvet artımı olduğu gösterilmiştir. Üç dört ay gibi kısa bir sürede 2-3 misli kuvvet artımı elde etmek mümkündür. Şiddetli kuvvet antrenmanları yaşlılarda anabolizan etkilere neden olabilir. Bu nedenle kuvvet çalışmalarında bulunan yaşlıların yeterince protein almasına dikkat edilmelidir. Kaldı ki birçok yaşlının önerilen l .0-1.25 gr/kg/gün miktarının altında protein aldıkları tespit edilmiştir. Yetersiz protein alımı da hareketsizlik yanı sıra diğer bir sarkopeni nedenidir.

Kuvvet çalışmaları aşırı kilosu olan kişilerde, bazal metabolizmalarını artırarak, zayıflamalarında yardımcı olabilir. Diğer olumlu etkisi ise insulin etkinliğini artırıyor olmasıdır. Düzenli yapılan kuvvet çalışmaları yaşa bağımlı kemik doku kaybını azaltıp, kemik mineral yoğunluğu ve total beden mineral içeriğini korur ya da artırır. Kemik yapısına doğrudan etkisinin yanı sıra kuvvet, denge ve bedensel etkinlik düzeyini artırıp, osteoporoza bağlı kırıkları engeller Kuvvet çalışmaları ile postural stabilitenin korunmasının düşmeyi engelleyebileceğini düşünülmektedir. Ancak düşmeler birçok nedene (örn. İlaç, görme, bazı postüral hipotansiyon, bilişsel düzeye azalma vb.) bağlı olduğu için, tek başına postüral stabiliteye müdahale edip düşmeler engellenemeyebilir. Ancak bazı çalışmalar sporsal alıştırma programlarına katılan kişilerde düşmenin azaldığını bildirmişlerdir. Dengeye ilişkin testlerin yürüme, dans, kuvvet çalışmaları, Tai Chi ve esnetme çalışması sonrası iyileştiği bildirilmiştir sporsal alıştırma programlarına katılan kişilerde düşmenin azaldığını bildirmişlerdir.

Dengeye ilişkin testlerin yürüme, dans, kuvvet çalışmaları, Tai Chi ve esnetme çalışması sonrası iyileştiği bildirilmiştir.Yaşla birlikte yumuşak dokunun esnekliği azalmaktadır. Esnekliğin artırılması ile kas ve bağ dokusunun doku özellikleri iyileştirilebilir, eklem ağrısı azaltılabilir ve kasların çalışma özellikleri değiştirilebilir. Esneklik araştırmalarında ile bazı metodolojik sıkıntılar bulunsa da, bazı çalışmalarda düzenli alıştırmalarla beraber yaşlı katılımcıların eklem esnekliklerinin artığı bildirilmiştir. Belirli esnek olmayan bölgelerin esnekliğin artmasının günlük yaşam etkinliklerini olumlu anlamda etkilediği ileri sürülmüştür.

Bedensel etkinliğinin bilişsel işlev üzerine etkilerine dair birçok çalışma yapılmıştır. Longitudinal çalışmaların çoğunda nöropsikolojik işlevlerde orta düzeyde gelişme bildirilmiştir. Aynı kronolojik yaşlarda bulunan yaşlılardan dinç olanların bilişsel bilgiyi, dinç olmayanlara göre daha kolay işleyebildiklerine dair kanıtlar bulunmaktadır. Bedensel dinçliğe ilişkin etkiler daha çok hızlı ve eforlu bilişsel süreçlerde belirgindir. Kişilerin hızlarım kendi ayarladığı ve otomatik süreçlerde daha az belirgindir. Dinç insanların bazı bilişsel işlevleri dinç olmayanlara göre daha iyi yerine getirebilmelerinin, beyin dolaşımının artmış olmasına, nöron rejenerasyonuna veya da nörotransmiter sentezi ve yıkımına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bedensel etkinliğin depresyona etkilerine ilişkin çalışmalarda da yöntemsel sıkıntılar dile getirilmektedir. Ancak 65 yaş üstü insanlarda yapılan ve 10 yıl süren bir longitudinal çalışmada günlük yürüme ile depresyon yakınmaları arasında ters orantılı bir ilişki tespit edilmiştir. Sedanter yaşam tarzından düşük düzeyde hareketli bir yaşam tarzına geçildiğinde bile depresif yakınmalarda azalma tespit edilebileceği iddia

edilmiştir. Bundan öte, tek bir yüklenme seansıyla bile sporun antidepresan etkisinin ortaya çıktığını bildiren bir metanaliz çalışması bulunmaktadır, ancak bu çalışma 55 yaş ve daha gençleri kapsadığı için, daha yaşlıları geçerli olmayabilir.

Denetim algısı hem bedensel etkinlik için gereklidir, hem de bedensel etkinliğin bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Denetim algısı etkinlik beklentisi olarak da ifade edilmektedir. Etkinlik beklentisi Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının temel bileşenidir. Etkinlik beklentisi yaşlılarda bedensel etkinliği etkilediği gibi, bedensel etkinlikten de etkilenir. Örneğin etkinlik artırıcı tedavi ile spora katılımın sağlandığı bir randomize kontrollü çalışmada, tedavi alanlarda etkinlik artışında %12'lik artış gözlenmiştir. Etkinlik beklentisi bedensel-etkinliğe katılım ilişkisi özellikle hastalıklı popülasyonlarda daha güçlüdür ve doğrudan spora bağlı gelişen fizyolojik parametreleri etkilemektedir. Hatta kronik obstrüktif akciğer hastalığı olanlarda yaşamda kalmaya ilişkin bir prediktör olmaktadır. Etkinlik beklentisi, düşmelerin ve işlevsel kaybın azalmasını öngörmektedir.

1.2 Yaşam Süresine Etkisi

Uzun süreli takip edilen hastalardan elde edilen bulgular, düşük fiziksel aktivitenin, kardiyovasküler sistem (KVS) hastalıkları ve diğer tüm mortalite nedenleri için risk faktörü olduğunu göstermektedir. Üstelik fiziksel aktivite düzeylerindeki artşın, ölüm nedenleri riskinde azalma ile de ilişkili olduğu saptanmıştır. Önceden sedanter olup, kondüsyon düzeyini geliştiren kişilerde de toplam mortalitenin %44, KVS hastalığından ölüm riskinin ise %42 azaldığı bulunmuştur. Az sayıda da olsa fiziksel aktivitenin mortaliteyi etkilemediğini bildiren yayınlar da vardır. Aktif yaşam tarzı bazı kanserlerle, özelliklede kolon kanseri riskinde azalma ile de ilişkili bulunmuştur. Tüm Amerikan yetişkinlerinin ileri derecede aktif bir yaşam tarzına sahip olmaları durumunda, KAH'dan %35, kolon kanserinden %32, DM'tan ölümlerin %35 oranında azalacağı tahmin edilmektedir.

1.3 Sonuç ve Öneriler

Yaşlanma kademe kademe yaşlanan, progresif fiziksel değişikliklerin, artmış akut ve kronik hastalık görülme sıklığının bulunduğu bir süreç olup, hayatın bütünleyici bir parçasıdır. Yapılan araştırmalar etkili ve yerinde müdahalelerle bu fiziksel yetersizliklerin önlenebileceğini, durdurulabileceğini, minimuma indirilebileceğini ya da geri dönüşümlü olabileceğini göstermiştir.

Önemli olan bireyin yaşamını günlük yaşam koşullarına göre düzenlemesi, aynı zamanda geleceğe yönelik toplumsal ilişkiler kurması ve yaşamını zevk veren faaliyetlerle renklendirmesidir. Her yaşın kendine özgü özellikleri olduğu unutulmadan, yaşlı bireylerin bağımlı, salt tüketici konuma girmeleri engellenerek, güçleri, eğilimleri ve potansiyelleri doğrultusunda yaşamlarını sağlıklı ve aktif olarak sürdürmelerinin desteklenmesi gerekir.

Sonuç olarak diyebiliriz ki yaşlanmakta olan kişilerin mental ve fiziksel sağlıklarının sürdürülmesinde her türlü egzersiz yararlıdır yeter ki şiddet ve süresi iyi ayarlansın. Bireye özel çizilecek egzersiz programları, günlük yaşam aktiviteleri ve çevre modifikasyonları sayesinde yaşlının sahip olduğu fonksiyonel kapasite korunacak ve geliştirilebilecektir. Ve daha da önemlisi yaşlı bireyin yaşam kalitesi yükselecektir.

KAYNAKLAR

Karan, A. (2006). *Yaşlılıkta Egzersiz ve Spor*, XXXVI Geleneksel Çubukçu Günleri Konuşması, Türk Fiziksel Tıp Rehabilitasyon Dergisi, İstanbul ss.53-56.

Yaman, H. Yaşlılarda (2003).*Sporun Fizyolojik Fonksiyon Kaybına Etkisi*, Turkish Journal of Geriatrics Dergisi, Antalya ,ss.142-146.

Cindaş, A. (2001)*Yaşlılarda Egzersiz Uygulamasının Genel İlkeleri***,** Journal of Geriatrics Dergisi, Isparta, ss.77-84.

Baygören, S.(1998).*Fiziksel Aktivite ve Yaşlanma*, Geriatrik Hasta ve Sorunları Sempozyumu, İstanbul, ss.123-132.

Durmuş, D. Cantürk, F. Topal, T. (2005). *Yaşlanma İle Kastaki Değişimler, Beslenme ve Egzersiz*, Türk Geriatri Dergisi, ss.37-43.

Şener, A. Yaşlılık, *Yaşam Doyumu ve Boş Zaman Faaliyetleri*, H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, Ankara, ss.1-18.

Gür, H. Küçükoğlu, S. (1992). *Yaşlılık ve Fiziksel Aktivite*, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Spor Hekimliği Bilim Dalı, Bursa, s.8-27.

Zorba, E. (2001). *Fiziksel Uygunluk*, Gazi Kitapevi Muğla, s.165-167.

ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ KİŞİLİK YETERLİKLERİNİN ALGILANIŞININ DEĞERLENDİRİLMESİ

THE PROFESSIONAL PERSONALITY COMPETENCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WHO TEACH IN SECONDARY SCHOOLS WERE EVALUATED OF PERCEIVED

aDr. Erdal DEMİR,
bYrd. Doç. Dr. Cengiz KARAGÖZOĞLU,
aİncirlik Ahmet Hamdi Tanpınar Ortaokulu, İSTANBUL *erdaldemir23@hotmail.com*
bMarmara Üniversitesi Beden Eğiimi ve Spor Yüksek Okulu, İSTANBUL *cengiiz@gmail.com*

ÖZET

Bu araştırmada, ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin kendileri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler tarafından nasıl algılandığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın problem cümlesi ise "Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin branş öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve kendilerince algılanmaları nasıldır?" oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi, 2011-2012 öğretim yılında İstanbul il sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ile branş öğretmenleri ayrıca Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler ile bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır. Araştırma, İstanbul'un 13 ilçesinde 6 özel, 22 devlet okulunda; 264 branş öğretmeni, 1254 öğrenci, 316 veli ve 224 beden eğitimi öğretmeni ile yapılmıştır.

Araştırmada dört ölçek kullanılarak veriler elde edilmiştir. Bunlar; Beden eğitimi öğretmenlerinin kullandıkları BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği, branş öğretmenlerinin kullandıkları BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği (Öğretmenler), öğrencilerin kullandıkları BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği (Öğrenciler) ve velilerin kullandıkları BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği (Veliler).

Araştırmada elde edilen verilerin; sosyo-demografik özellikler için frekans dağılımları, ayrıca Bağımsız grup t Testi, ANOVA Testi ve Kruskal Wallis Testleri yapılarak bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini tamamen yeterli buldukları görülmüştür.

Beden eğitimi öğretmenleri mesleki kişilik yeterliklerinin; yansıtıcı etkileşim, insan onuruna saygı ve adalet, güdüleyici etkileşim, mesleki heyecan ve adanmışlık ile yansıtıcı etkileşim alt boyutlarını beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler tamamen yeterli bulmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Kişilik Yeterliği, Beden Eğitimi Öğretmeni, Mesleki Özellikler, Kişisel Özellikler.

ABSTRACT

This research was designed to determine how the professional personality competence of physical education teachers who teach in secondary schools were perceived by themselves,subject teachers, students and their parents. Survey model was used to this research. Sentence' problem of research was "How the professional

personal competence of physical education teachers are perceived by specialist teachers, students, their parents, and themselves?"

The sample of the study was consisted of 6th,7th and 8th grade students, their parents, physical education teachers, subject teachersin the academic year of 2011-2012 either from public or private secondary schools. The research has was held in13towndistricts of İstanbul, in 6 private and 22 state schools. 1254 students and subject teachers,316parents and224physical education teachers participated in the research.

The data were carried out by using four scales data collecting tools. Those;Physical educations teacher was used for Physical Education Teachers' Personality Traits. The students, subject teachers and parentswere used three different types of Adequacy ofOccupationalPersonalityQuestionnaires for each groups.

In order to obtain data descriptive analysis,Independentt-test, ANOVA and Kruskal-Wallistests were used.

The findings ofthis studyare as follows:All Physical education teachers, subject teachers, students and parentscompletely agree that physical education teachers are adequate in terms of professional and individual competences.

Physical education teachers, subject teachers, students and parents indicated that they are completely satisfied about physical educationteachers' professionalpersonal competence; reflectiveinteraction,respect for human dignityand justice,motivationalinteraction,enthusiasm andcommitment toprofessionaland reflectivedimensions ofinteraction.

Key Words: Professional personal competence, Physical Education Teacher, Professional competence, Personal competence.

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mesleki kişilik yeterliği, bireyin ait olduğu meslek grubuna özgü sahip olması beklenen, alan bilgisi ve mesleki bilgisinin değerlendirildiği özelliklerdir (Büyüknacar, 2008, s.10).

Beden eğitimi dersleri eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olmakta ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor gelişimlerine katkılar sağlayabilmektedir. "Düzenli yapılan spor etkinliklerinin sağlıklı yaşam için önemli etmen olduğu görülmüştür" (Alpaslan, 2008, s.1-2).

Eken'in (2008) araştırmasında öğrencilerin, sevdikleri derslerde dersten çok öğretmenin etkili olduğu ayrıca beden eğitimi dersinin en çok ilgi duyulan dersler arasında olduğu sonucu bulunmuştur. Çamlıca (2008), beden eğitimi dersinin ortaöğretim öğrencilerinin liderlik yeteneği ve kendine güven duygusunu geliştirdiği, çevreye ve kendisine sevgi ve saygı duygusunu artırdığı, sınıf ve okul içi kurallara uymada yardımcı olduğu ve dengeli beslenme alışkanlığı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Tannehil ve Zakrajsek'in (1993) araştırmasında ise öğrenciler, beden eğitimi dersini zevkli ve eğlenceli bir ders olarak ifade etmişlerdir. Şişko ve Demirhan (2002) ile Güllü'nün (2007) araştırmalarında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumları olumlu bulunmuştur.

Çağdaş bir öğretmenin sınıf ortamında karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilmesi sahip olduğu veya göstermesi gereken yeterlikleri, mesleki ve kişisel yeterlikler olarak iki grupta açıklanmıştır (Başaran, 2004,

s.207, Demirel, 2004, s.176, Erden, 2004, s.71). Öğretmen mesleğinin gereklerini yerine getirirken bu iki temel özelliği öne taşır (Erden, 2009, s.148).

Öğretmenin, örgenci üzerindeki etkisinin öğrencinin akademik başarısıyla ilişkili olmaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin etkililikleri ile ilişkili olan genel yeterlikleri 6 boyutta aşağıda açıklanmıştır (Stronge, 2007, s. 23-28); Öğrenciye değer verme, Öğrenci kişiliğine saygı duyma ve eşitlik, Öğrencilerle kurulan sosyal etkileşim, Mesleki heyecan ve motivasyon, Öğretmenin mesleğine ilişkin tutumu ve Öğretim sürecinde özdeğerlendirme/yansıtıcı düşünme.

NASPE (Amerika Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Derneği) tarafından yayınlanan beden eğitimi öğretmen adaylarının sahip olması gereken 10 standardı İçerik bilgisi, Büyüme ve gelişme, Farklı öğrenciler, Yönetim ve motivasyon, İletişim, Planlama ve öğretim, Değerlendirme, Yansıma, Teknoloji ve İşbirliği olarak açıklamıştır (2003, s.3-9);

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken özel alan yeterliklerini altı ana ve 30 alt boyutta belirlemiştir (Oyegm.meb, 2012/a, s.203-217); Bunlar; Öğretim sürecini planlama ve düzenleme, Fiziksel performansı geliştirmeyi sağlama ve koruma, Ulusal bayramları anlam ve önemine yaraşır şekilde kutlama, Gelişim performansını izleme ve değerlendirme, Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma ve Mesleki gelişimi sağlama.

Beden eğitimi derslerinde kalite standartlarının artırılması için beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri çok önemlidir (Atencio, Jess and Dewar, 2012, s.127-129).

Uluslar Arası Sağlık, Beden Eğitimi, Rekreasyon, Spor ve Dans Konseyi (ICHPER:SD, 2005) beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik standartlarını; alan bilgileri, mesleki bilgi ve beceriler ile pedagojik bilgi ve beceriler olarak üç başlıkta açıklamıştır.

Saçlı, Bulca, Demirhan ve Kangalgil'in (2009, s.145-151) "Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri" konulu araştırmaları sonucunda, beden eğitimi öğretmeninde bulunması gereken kişisel özelliklerden eleştiriye açık olma ilk sırada yer alırken, öğrenciyi her konuda anlama, geniş bakış açısına sahip olma, sabırlı olma, kendine güveni olma, doğaçlama yeteneğine sahip olma, yaratıcı olma ve şefkatli olma özellikleri sıra ile yer almıştır.

Beden eğitimi öğretmenlerinde bulunması gereken kişisel yeterlikler; İletişim kurma, Disiplin, Motivasyon becerisi, Karakterli, Sevgi dolu, İstekli, Kişilik sahibi ve Görünüşüne dikkat etme olarak ifade edilmektedir (Tamer ve Pulur, 2001, s.20, Hacısalihoğlu, 2006 s.22-23).

Yukarıdaki bilgiler göz önüne alınarak "Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri; branş öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve kendilerince algılanmaları nasıldır?" sorusu araştırmanın problem cümlesini oluştururken alt problemler ise;

1) Beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini nasıl algılamaktadırlar?

2) Beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri alt boyutlarını nasıl algılamaktadırlar?

3) Cinsiyete göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin algılanması arasında ilişki var mıdır?

4) Okul türüne, göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin algılanmaları arasında ilişki var mıdır?

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin; branş öğretmenleri, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve bu öğrencilerin velileri ile beden eğitimi öğretmenlerince nasıl algılandığını belirlemek, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre algılarını incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Beden eğitimi dersinin amaçlarını gerçekleştirmede önemli unsur olarak sınıf içi etkinlikler süreci olduğu düşünülmektedir. Bu sürecin planlanması ve uygulanmasında etkin unsur ise beden eğitimi öğretmeni olabilmektedir. Beden eğitimi dersinin hedeflerine ulaşılma düzeyi beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri ile doğru orantılı olabilmektedir. Kaliteli eğitim-öğretim süreci mesleki kişilik yeterlikleri iyi olan beden eğitimi öğretmenleriyle gerçekleştirilebilmektedir.

Bu gerçekler ışığında, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri öğrenciler, branş öğretmenleri, veliler ve kendilerince algılamalarının tespit edilmesi, bu sonuçların tartışılarak, mesleki kişilik yeterlikleri yüksek ideal beden eğitimi öğretmeni standartlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda beden eğitimi öğretmeni yetiştiren kurumların eğitimlerini belirlenen eksikliklere göre yeniden şekillendirmesi ve mevcut beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerindeki eksiklikleri giderici birtakım eğitim etkinliklerinin yapılması açısından önemli olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırmadaki sınırlılıklar aşağıda yer almaktadır;

1) Araştırma 2011-2012 öğretim yılında İstanbul il sınırları içinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören ve beden eğitimi dersine katılmasında herhangi bir engeli bulunmayan, okula kayıtlı, devam eden öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri ile sınırlıdır.

2) Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini değerlendirmek için beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler için ayrı ayrı geliştirilen "BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği' uygulanması ile sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

Bu araştırmadaki sayıltılar aşağıda açıklanmaktadır;

1) Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini değerlendirmek için kullanılan "BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği' beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler için geçerli ve güvenilir ölçme araçları olduğu varsayılmaktadır.

2) Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve velilerin ölçekleri içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada mevcut bir durumun tanımlaması ve açıklaması yapılmıştır. Bu durumdan dolayı araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmada beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki ve kişilik özelliklerinin öğrenciler, branş öğretmenleri, veliler ve kendilerince değerlendirmelerinin karşılaştırmaları yapıldığından dolayı bu araştırmada karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemesi yapılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır. Tarama modelleri; genel tarama ve örnek olay taramaları olarak ikiye ayrılır. Genel tarama modelleri; tekil ve ilişkisel tarama modelleri olarak ikiye ayrılmaktadır. İlişkisel tarama, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2003, s.77-81).

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2011-2012 öğretim yılında İstanbul il sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler ile bu öğrencilerin velilerinden oluşmuştur. Okulların belirlenmesinde, ilçeler sosyo ekonomik durumlarına göre düşük, orta ve yüksek olarak belirlenmiş ve daha sonra okullar random olarak seçilmiştir.

Tablo 2.1. Araştırmanın Yapıldığı İlçeler, Okullar ve Okul Türleri Bilgileri

Sıra	Okul Adı	Okul Türü	İlçe
1	Sancaktepe İÖO	Devlet	Bağcılar
2	İhlas İÖO	Özel	Bahçelievler
3	Kuleli İÖO	Devlet	Bahçelievler
4	İstek Bilge Kağan İÖO	Özel	Bakırköy
5	Fatih İÖO	Özel	Bakırköy
6	Final Dergisi İÖO	Özel	Bakırköy
7	Kültür İÖO	Özel	Bakırköy
8	Florya İÖO	Özel	Bakırköy
9	Pilot Cengiz Topel İÖO	Devlet	Bakırköy
10	Gazi İÖO	Devlet	Bakırköy
11	Ahmet Hamdi Tanpınar İÖO	Devlet	Bakırköy
12	Fatih Sultan Mehmet İÖO	Devlet	Başakşehir
13	Tabiyecii Mehmet E.E. İÖO	Devlet	Beşiktaş
14	Kemal Arıkan İÖO	Devlet	Beylikdüzü

15	Halime Bulduk İÖO	Devlet	Büyükçekmece
16	Birlik İÖO	Devlet	Esenler
17	50. Yıl Ahmet Merter İÖO	Devlet	Güngören
18	Dr. Lütfü Kırdar İÖO	Devlet	Güngören
19	Söğütlüçeşme İÖO	Devlet	Küçükçekmece
20	Cumhuriyet İÖO	Devlet	Sultangazi
21	Çayırönü İÖO	Devlet	Ümraniye
22	Haluk Ündeğer İÖO	Devlet	Zeytinburnu

Araştırmanın çalışma grubu İstanbul'un 13 ilçesinde 6 özel, 16 devlet toplam 22 okulda beden eğitimi öğretmeni, branş öğretmeni, öğrenci ve veli toplam 2058 kişiden oluşmuştur.

Tablo 2.2. Araştırma Gruplarının Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırma Grupları	**Cinsiyet**	**f**	**%**
Beden Eğitimi Öğretmenleri	Kadın	80	35,7
	Erkek	144	64,3
	Toplam	224	100
Branş Öğretmenleri	Kadın	171	64,8
	Erkek	93	35,2
	Toplam	264	100
Öğrenciler	Kız	638	50,9
	Erkek	616	49,1
	Toplam	1254	100
Veliler	Kadın	233	73,7
	Erkek	83	26,3
	Toplam	316	100
Beden Eğitimi Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri, Öğrenciler, Veliler	Kadın	1122	54,6
	Erkek	936	45,4
	Toplam	2058	100

Araştırma gruplarından biri olan beden eğitimi öğretmenlerinin %64,3'nü erkek, % 35,7'si ise kadın öğretmenlerden oluşmuştur. Branş öğretmenlerinin ise %64,8'i kadın geriye kalan %35,2'si erkek öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmaya katılan 1254 öğrencinin %50,9'una denk gelen 638 kız öğrenciden oluşurken, %49,1'ine denk olan 616 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Velilerin ise 233 kişi yani %73,7'sinin kadın olduğu geriye kalan 83 kişinin yani %26,3'ünün de erkek velilerden oluşmuştur.

Tablo 2.3. Araştırma Gruplarının Okul Türüne Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Araştırma Grupları	**Okul Türü**	**f**	**%**
Beden Eğitimi Öğretmenleri	Özel Okul	53	23,7
	Devlet Okulu	171	76,3
	Toplam	224	100
Branş Öğretmenleri	Özel Okul	57	21,6
	Devlet Okulu	207	78,4
	Toplam	264	100
Öğrenciler	Özel Okul	291	23,2
	Devlet Okulu	963	76,8
	Toplam	1254	100
Veliler	Özel Okul	95	30,1

	Devlet Okulu	221	69,9
	Toplam	316	100
Beden Eğitimi Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri, Öğrenciler, Veliler	Özel Okul	496	24,1
	Devlet Okulu	1562	75,9
	Toplam	2058	100

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %76,3'ü devlet okulunda %23,7'si de özel okulda görev yapmaktadır. Branş öğretmenlerinin %78,4'ü devlet, %21,6'sı özel okulda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan 1254 öğrencinin %76,8'i yani 963 öğrenci devlet okulunda, %23,2'si yani 291 öğrencinin ise özel okulda öğrenim görmektedir. Velilerin ise %69,9'unu devlet okulu, %30,1'i de özel okul velilerinden oluşmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, beden eğitimi öğretmenleri için BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği, branş öğretmenleri için BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği (Öğretmenler), öğrencilerin için BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği (Öğrenciler) ve veliler için BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği (Veliler) olmak üzere dört ölçek kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan dört ölçek Büyüknacar'ın (2008) geliştirdiği Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği temel alınarak beden eğitimi öğretmenlerine uyarlanmış ve beden eğitimi öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin, velilerin ve öğrencilerin cevaplayacağı şekilde geliştirilmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği'ne verecekleri cevapların olumlu olacağı ve bu nedenle de yanıltıcı sonuçlar verebileceği düşünülmesinden dolayı kullanılan ölçeğin branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler için uygun formları geliştirilmiştir.

Araştırma da kullanılan her bir ölçek, beden eğitimi öğretmenleri mesleki kişilik yeterliklerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiş ve 4 alt boyut kapsamında 60 maddeden oluşmuştur. Ölçek likert tipidir ve 1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçeklerin değer aralıkları 1-2 arası Tamamen Yetersiz, 2-3 arası Kısmen Yetersiz, 3-4 arası Kısmen Yeterli ve 4-5 arası Tamamen Yeterli olarak derecelendirilmiştir. Ayrıca her bir ölçekte cinsiyet ve okul türlerine ait bilgiler de yer almıştır.

Ölçekler dört alt boyuta sahiptir ve bu alt boyutlar; mesleki heyecan ve adanmışlık, insan onuruna saygı ve adalet, güdüleyici etkileşim ve yansıtıcı etkileşimdir. Güdüleyici etkileşim ile mesleki heyecan ve adanmışlık 19, insan onuruna saygı ve adalet 9, yansıtıcı etkileşim ise 13 soru maddesi ile ölçekte temsil edilmiştir.

2.4. Ölçeklerin Oluşturulması

Tutum ölçekleri; ölçeğin oluşturulması, ölçeğin geçerlilik çalışması ve ölçeğin güvenilirlik çalışması olarak üç aşamadan oluşturulur (Karasar, 2003).

Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracının Büyüknacar (2008) tarafından Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği olmasına karar verildikten sonra ilk iş olarak Büyüknacar ile iletişime geçilerek gerekli izin sözlü ve

elektronik ortamda alınmıştır. Daha sonra ölçek önce beden eğitimi öğretmenlerine göre sonra diğer gruplara göre var olan 42 madde sayısı 60 maddeye çıkartılmış ve dört alt boyuttan oluşturularak ölçeklere son şekli verilmiştir.

Ölçeklerin iç tutarlık katsayısı analizlerinde Cronbach Alpha değerlerinin 0,95 ile 0,98 aralığında yani yüksek güvenilirlik kategorisinde olduğu görülmüştür.

2.5. Verilerin Toplanması

Araştırmada geliştirilen tutum ölçekleri, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alındıktan sonra araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulamalarda birlikteliğin ve tutarlılığın sağlanması için ölçekler ile ilgili dikkat edilmesi gereken bilimsel araştırma kuralları örneklem gruplarına açıklanmıştır. Beden eğitimi ve branş öğretmenlerine ölçekler doğrudan araştırmacı tarafından boş derslerde veya teneffüslerde ulaştırılmış ve ölçeği doldurmaları sağlanmıştır. Öğrenci ölçekleri ise ilgili yasal prosedürler gereği okulda belirlenen sınıflara öğretmenlerinin gözetiminde araştırmacının katılımı ile birlikte uygulanmıştır. Veli ölçekleri ise araştırma yapılırken okulda bulunan ikinci kademe velilerine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini algılamalarına ilişkin bulgular

Beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve velilere göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliliği ölçek puanlarının farklılaşma durumlarını belirlemek için Bağımsız Grup t testi, Kruskall Wallis testi ve Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

Tablo 3.1. Beden Eğitimi Öğretmenleri, Branş Öğretmenleri, Öğrenciler ve Velilere Uygulanan BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeklerinin Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçek Maddeleri	BEÖ	BÖ	Ö	V	Toplam
1.Okulda öğrencilerle kurduğu iletişimin temelinde saygı ve nezaket olmasına önem verir.	4,77	4,51	4,34	4,50	4,43
2.Okulda öğrencilerle kurduğu iletişimin temelinde dürüstlük ve güven olmasına önem verir.	4,84	4,60	4,46	4,53	4,53
3.Okulda öğrencilerin kendi aralarında kurduğu iletişimin temelinde saygı ve nezaket olmasına önem verir	4,78	4,54	4,38	4,44	4,45
4.Okulda öğrencilerin kendi aralarında kurduğu iletişimin temelinde dürüstlük ve güven olmasına önem verir.	4,78	4,57	4,36	4,46	4,45
5.Sınıf içerisinde olumsuz bir davranışta bulunan öğrenciyi sınıf önünde eleştirmez.	3,94	4,11	3,53	4,10	3,72
6.Sınıfta olumsuz bir davranışta bulunan öğrenci ile sorunu, daha sonra bireysel olarak çözer.	4,34	4,29	3,72	4,19	3,92
7.Her bir konuyu aynı coşkuyla işlemeye çalışır.	4,24	4,30	4,01	4,30	4,12
8.Dengeli davranışlar sergileyerek öğrencilere model (örnek) olur.	4,71	4,50	4,25	4,45	4,36
9.Tutarlı davranışlar sergileyerek öğrencilere model (örnek) olur.	4,73	4,51	4,24	4,44	4,36
10.Uyumlu davranışlar sergileyerek öğrencilere model (örnek) olur.	4,71	4,55	4,25	4,49	4,38
11.Öğretmekten mutluluk duyar.	4,76	4,53	4,06	4,49	4,26
12.Öğrencileri, derslerdeki başarı durumları konusunda sürekli bilgilendirir.	4,32	4,28	3,89	4,24	4,03
13.Bir olay ve durum karşısında kendini öğrencilerin yerine koyarak onları anlamaya çalışır.	4,47	4,24	3,74	4,22	3,95

14.Derslere hazırlıklı gelir.	4,46	4,43	4,36	4,49	4,40
15.Öğrencileri ilgiyle ve dikkatle dinler.	4,59	4,38	4,16	4,38	4,27
16.Öğrencileri aşağılamak yerine yapıcı eleştirilerde bulunur.	4,55	4,40	3,91	4,32	4,10
17.Okulda öğrenciler arasında onur kırıcı ve küçük düşürücü durumların yaşanmasına müsaade etmez.	4,74	4,46	4,16	4,40	4,30
18.Öğrencileri karşılaştıkları güçlükler karşısında yüreklendirip destekler.	4,65	4,45	4,07	4,43	4,24
19.Değerlendirmede objektiftir yani öğrencilere hak ettiği notu verir.	4,62	4,56	4,30	4,47	4,39
20.Kendini öğrencilerine ve mesleğine adamıştır.	4,31	4,36	4,16	4,42	4,24
21.Öğrenciler ders dışında her konuda görüşmek için, beden eğitimi öğretmenine ulaşabilirler.	4,33	4,36	3,93	4,29	4,08
22.Mesleğine karşı olumlu duygular içindedir.	4,57	4,50	4,28	4,52	4,37
23.Öğrencileri derse katılmaya teşvik eder.	4,67	4,53	4,21	4,50	4,35
24.Öğrencileri derste başaracağına inandırır.	4,61	4,53	4,14	4,47	4,29
25.Derste öğrencilerle göz teması kurarak dikkatin dağılmasını önler	4,68	4,43	4,12	4,40	4,26
26.İşini ciddiye alır	4,75	4,59	4,40	4,60	4,49
27.Sistemli çalışır.	4,57	4,55	4,25	4,56	4,37
28.Bir veya birkaç öğrenciden kaynaklanan olumsuz bir davranıştan dolayı tüm sınıfı sorumlu tutmaz.	4,36	4,42	3,61	4,19	3,88
29.Öğrencileri, verilen işleri en iyi şekilde yapmaya yöneltir.	4,62	4,44	4,23	4,42	4,33
30.Öğrencilere, gerektiğinde bir arkadaş gibi davranır.	4,55	4,44	3,99	4,44	4,18
31.Sınıfın düzen ve disipliniyle ilgili durumlarda, öğrencilerin kişiliğini hedef almaz, sadece yanlış davranışın üzerinde durur.	4,57	4,41	4,01	4,35	4,17
32.Uygun motivasyon teknikleri kullanarak öğrencilerde var olan potansiyeli ortaya çıkarır	4,56	4,40	4,02	4,32	4,17
33.Derslerde ilginç bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışır.	4,35	4,28	3,89	4,14	4,02
34.Derslerde heyecanlı ve zevkli bir öğrenme ortamı oluşturur.	4,50	4,35	4,02	4,27	4,14
35.Öğrencilerin, görevlerini yerine getirmelerini ister.	4,60	4,53	4,44	4,57	4,49
36.Öğrencilerin, sınıf içi konularda karar alma sürecine katılmalarını sağlar.	4,48	4,38	4,13	4,41	4,24
37.Öğrencilere sorumluluk verir.	4,67	4,53	4,30	4,52	4,40
38.Öğrencilerde öğrenmeye karşı istek uyandırır.	4,54	4,45	4,10	4,38	4,24
39.Öğrencilerde öğrenmeye karşı heyecan uyandırır.	4,60	4,50	4,03	4,34	4,19
40.Öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerine değer verir.	4,67	4,41	4,14	4,42	4,28
41.Öğrencilere değerli olduklarını hissettirir.	4,73	4,45	4,02	4,39	4,20
42.Öğrencilerin başarılarından gurur duyar.	4,71	4,61	4,26	4,53	4,40
43.Öğrencilerin başarılarını ve güzel davranışlarını takdir eder.	4,78	4,62	4,27	4,58	4,42
44.Bir işi öğrencilerin yerine yapmaktan ya da yaptırmaktansa öğrencilerle birlikte yapar.	4,48	4,39	3,93	4,27	4,09
45.Kişisel sorunlarını ve sıkıntılarını sınıfa taşımaz.	4,60	4,50	4,29	4,49	4,38
46.Öğretim sürecini sürekli gözden geçirir, değerlendirmelere karşı açık fikirlidir.	4,59	4,38	4,12	4,38	4,24
47.Sınıfta sorun yaşandığında, sorunun kaynağını bulmaya çalışır.	4,63	4,46	4,15	4,44	4,28
48.Sınıfta sorun yaşandığında, sorunu çözmeye çalışır.	4,65	4,53	4,23	4,48	4,35
49.Saygınlık kazanmak için notu tehdit veya silah olarak kullanmaz.	4,61	4,52	4,26	4,46	4,36
50.Sınıf düzenini sağlamak için notu tehdit veya silah olarak kullanmaz	4,61	4,49	4,22	4,45	4,33
51.Öğretimde kalitenin artması için, çevreden gelen yorum, bilgi ve eleştirilere duyarlıdır ve gerektiği şekilde değerlendirmeye hazırdır	4,57	4,39	4,10	4,41	4,23
52.Eleştirilere her zaman açıktır.	4,52	4,37	3,99	4,27	4,14
53.Öğrencilerin sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmesini sağlar.	4,58	4,46	4,20	4,46	4,31
54.Öğrencilerin görevlerini yerine getirdiğinden emin olmak ve ihtiyacı olanlara yardım etmek için derslerde dolaşır.	4,48	4,36	4,02	4,25	4,14
55.Türkçesi yeterlidir.	4,69	4,59	4,42	4,59	4,50
56.Ses tonunu etkili bir şekilde kullanır.	4,69	4,58	4,31	4,54	4,42
57.Anlatım ve ifadeleri açıktır.	4,71	4,57	4,37	4,55	4,46
58.Öğrencilere önyargısız davranır.	4,67	4,51	4,09	4,39	4,25
59.Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamaz ve karşılaştırmaz.	4,67	4,38	4,10	4,41	4,24
60.Hatasını kabul eder ve gerektiğinde özür diler.	4,66	4,41	3,91	4,33	4,12

Branş öğretmenleri, öğrenciler, veliler ve beden eğimi öğretmenlerinin değerlendirmeleri sonucunda; "Okulda öğrencilerle kurduğu iletişimin temelinde dürüstlük ve güven olmasına önem verir" ölçek maddesine

4,53 ortalama ile en yüksek puanı vermişlerdir. Bu ölçek maddesinin beden eğitimi öğretmenleri ortalaması 4,84 branş öğretmenleri ortalaması 4,60 öğrencilerin 4,46 ve velilerin ise 4,53 olmaktadır. Araştırmaya katılan dört araştırma grubu en düşük 3,72 ortalama puanı "sınıf içerisinde olumsuz bir davranışta bulunan öğrenciyi sınıf önünde eleştirmez" ölçek maddesine vermişlerdir. Tüm araştırma grupları beden eğitimi öğretmenlerini "kısmen yeterli" veya "tamamen yeterli" olarak değerlendirmişlerdir.

Tablo 3.2. Beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri alt boyutlarını algılamalarına ilişkin bulgular (Kruskal Wallis Testi)

Mesleki Kişilik Faktörleri		N	Ortalama Sıra	X^2	Sd	p
Güdüleyici etkileşim	BEÖ	224	1276,07	48,649	3	,000*
	BÖ	264	1067,03			
	Ö	1254	995,92			
	V	316	956,61			
	Toplam	2058				
Mesleki heyecan ve adanmışlık	BEÖ	224	1251,67	41,518	3	,000*
	BÖ	264	1084,25			
	Ö	1254	993,26			
	V	316	970,09			
	Toplam	2058				
İnsan onuruna saygı ve adalet	BEÖ	224	1289,74	69,248	3	,000*
	BÖ	264	1142,20			
	Ö	1254	961,35			
	V	316	1021,29			
	Toplam	2058				
Yansıtıcı etkileşim	BÖ	264	63,35	2,788	2	,248
	Ö	1254	914,29			
	V	316	891,93			
	Toplam	1834				

*p< 0,01

Güdüleyici etkileşim, mesleki heyecan ve adanmışlık ile insan onuruna saygı ve adalet alt boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve velilere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken (p<0,01) yansıtıcı etkileşim faktör puanında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ortalama sıra değerine bakıldığında ise beden eğitimi öğretmenleri gruplar içinde en çok kendilerine göre güdüleyici etkileşim, mesleki heyecan ve adanmışlık ile insan onuruna saygı ve adalet özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3.3. Cinsiyete göre, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin algılanması arasında ilişkinin belirlenmesi için yapılan Bağımsız Grup t Testi sonuçları

Mesleki Kişilik Faktörleri	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Güdüleyici etkileşim	Kadın	1122	4,1586	,88063	-2,060	,040*
	Erkek	936	4,2367	,83615		
Mesleki heyecan ve adanmışlık	Kadın	1122	4,2336	,78151	-,757	,449
	Erkek	936	4,2597	,77960		
İnsan onuruna saygı ve adalet	Kadın	1122	4,0337	,91473	-1,301	,193
	Erkek	936	4,0839	,83423		
Yansıtıcı etkileşim	Kadın	1042	4,1713	,87516	,197	,844
	Erkek	792	4,1632	,88779		

*p<0,01

Güdüleyici etkileşim faktör puanında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunurken (p<0,01) mesleki heyecan ve adanmışlık, insan onuruna saygı ve adalet ile yansıtıcı etkileşim faktör puanlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Tablo 4.32. Okul türüne, göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin algılanmaları arasında ilişkinin belirlenmesi için yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Mesleki Kişilik Faktörleri	Okul Türü	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Güdüleyici etkileşim	Devlet Okulu	1562	4,1432	,87132	-4,966	,000*
	Özel Okul	496	4,3543	,80938		
Mesleki heyecan ve adanmışlık	Devlet Okulu	1562	4,2006	,78688	-4,793	,000*
	Özel Okul	496	4,3869	,74355		
İnsan onuruna saygı ve adalet	Devlet Okulu	1562	4,0061	,87933	-4,64	,000*
	Özel Okul	496	4,2153	,86047		
Yansıtıcı etkileşim	Devlet Okulu	1391	4,1138	,89123	-4,876	,000*
	Özel Okul	443	4,3374	,82375		

*p<0,01

Güdüleyici etkileşim, mesleki heyecan ve adanmışlık, insan onuruna saygı ve adalet ile yansıtıcı etkileşim alt boyut faktör puanları okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur (p<0,01). Özel okul beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrencileri ve velilerinin okul türü ortalama puanlarının devlet okulu beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrencileri ve velilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini "kısmen yeterli" veya "tamamen yeterli" olarak değerlendirmişlerdir. En yüksek ortalama puana (4,53) "Okulda öğrencilerle kurduğu iletişimin temelinde dürüstlük ve güven olmasına önem verir" ölçek maddesi olmaktadır. Bu ölçek maddesinin beden eğitimi öğretmenleri ortalaması 4,84 branş öğretmenleri ortalaması 4,60 öğrencilerin 4,46 ve velilerin ise 4,53 olmaktadır. En düşük ortalama puana ise (3,72) "sınıf içerisinde olumsuz bir davranışta bulunan öğrenciyi sınıf önünde eleştirmez" ölçek maddesi olmaktadır.

Araştırmada, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri alt boyutlarından, güdüleyici etkileşim, mesleki heyecan ve adanmışlık ile insan onuruna saygı ve adalet alt boyutlarında beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve velilere göre anlamlı farklılık bulunmuş, yansıtıcı etkileşim faktör puanında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Cinsiyete göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri olan güdüleyici etkileşim boyutunda kadın ve erkekler arasında farklılık bulunurken diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ayrıca erkek ve kadın araştırma grubu, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini "tamamen yeterli" olarak değerlendirmişlerdir.

Okul türüne göre beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri alt boyutları olan; güdüleyici etkileşim, mesleki heyecan ve adanmışlık, insan onuruna saygı ve adalet ile yansıtıcı etkileşim boyutlarında özel okul lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre özel okuldaki beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve veliler, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişisel özelliklerine sahip olma düşünceleri devlet okulundaki beden eğitimi öğretmeni, branş öğretmeni, öğrenci ve velilere göre daha olumludur.

4.2. Tartışma

Ölçek maddelerinin en yüksek ve en düşük ortalamalarında; "Okulda öğrencilerle kurduğum iletişimin temelinde dürüstlük ve güven olmasına önem veririm." ölçek maddesine beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri ve öğrenciler en yüksek puanı verirlerken veliler ise "İşini ciddiye alır" ölçek maddesine en yüksek puanı vermişlerdir. Beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri ve öğrenciler için en düşük puanın verildiği "Sınıf içersinde olumsuz bir davranışta bulunan öğrenciyi sınıf önünde eleştirmez" ölçek maddesidir. Veliler ise "Derslerde heyecanlı ve zevkli bir öğrenme ortamı oluşturur" ölçek maddesine en düşük ortalama puanı vermişlerdir. Bu veriler ışığında beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri ve öğrenciler; beden eğitimi öğretmenlerinin öğrenciler ile kurduğu iletişimin dürüstlük ve güvene dayalı olduğunu ayrıca olumsuz davranışta bulunan öğrenciyi sınıf önünde eleştirel davranışlar sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Veliler ise, beden eğitimi öğretmenlerinin işlerini ciddiye aldıklarını fakat dersleri heyecanlı ve zevkli işlemediklerini ifade etmişler ve bu sonucu Hacısalihoğlu'nun (2006) araştırmasında da veliler beden eğitimi öğretmenlerini yeterli bulmuş fakat derslere gerekli ilgiyi göstermediklerini ifade etmişlerdir.

Mesleki kişilik yeterliliği alt boyutları olan güdüleyici etkileşim, yansıtıcı etkileşim, mesleki heyecan ve adanmışlık ile insan onuruna saygı ve adalet alt boyutlarını beden eğitimi öğretmenleri "tamamen yeterli" değerlendirmişlerdir. Bu sonucu destekleyen araştırmalar ise; Karakaş'ın (2002) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kişisel yeterliklere yeterince sahip oldukları, Gökçe'nin (1999) araştırmasında da sınıf öğretmenlerinin yeterliklere yüksek derece sahip oldukları, Asrı'nın (2005) din kültürü öğretmenlerinin mesleki ve kişilik özelliklerinin yüksek düzeyde algıladıkları, TED (2009) öğretmenlerin kendilerini öğretmen yeterlikleri konusunda yeterli buldukları araştırmamızın sonucunu destekleyen araştırmalardır. Diğer çalışmalar ise; Paşa (2002) sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikler bakımından "yeterli" düzeyde, Aktağ ve Walter'in (2005) çalışmasında öğretmen adaylarının yeterliklerini "iyi" düzeyde, Çetin'in (2006) çalışmasında sınıf öğretmenleri kendilerini "kısmen yeterli", Büyüknacar (2009) anadolu lisesi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini "kısmen yeterli" algılamışlardır. Mirzeoğlu, Özcan ve Çelebi (2008) beden eğitimi öğretmen adayları öğretmen yeterlikleri, Öksüzoğlu (2009) beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri, Kaya (2010) beden eğitimi öğretmenlerinin tüm yeterlik alanlarında kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları görülmüştür. Kougioumtzis, Patriksson ve Strahlman (2011) beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerde kendilerini yeterli algıladıkları Stronge, Ward, Tucker ve Hindman (2007) tarafından yapılan araştırmada da beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini oldukça yüksek puan ile değerlendirdikleri sonuçları bizim araştırmamızı destekleyen araştırmalardır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinde cinsiyetler arasında farklılık bulunmamıştır. Araştırmamızı; Gökçe (1999), Yazıcı (2004), İlkim (2006), Numanoğlu ve Bayır (2009),

Cantekin (2009), Öksüzoğlu (2009), Şahin (2010) ve Eroğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalar desteklemektedir. Ayrıca erkekler ve kadınlar, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerini "tamamen yeterli" olarak ifade etmişlerdir.

Okul türüne göre, özel okulda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterlikleri devlet okulunda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Özel okul beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrencileri ve velileri, beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik özelliklerini devlet okulundaki beden eğitimi öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve velilere göre daha olumlu düşüncelere sahip olmuşlardır. Özel okullarda spor salonlarının olması, araç-gereçlerin yeterliliği, yeterli beden eğitimi öğretmeni kadrosu ve sınıf mevcutlarının düşüklüğü farklılığın nedeni olduğu düşünülmektedir. Fakat Karakaş (2002) okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri ve Ilıkan'ın (2007) öğretmenlerin mesleki kişilik yeterlikleri ile ilgili araştırmalarında; devlet okullarında görevli okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri özel okulda görevli okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucu elde etmiştir. Bu sonucun bizim araştırmamızı desteklememesinin nedeni farklı branş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

4.3. Öneriler

Bu araştırmada elde dilen veriler sonucunda öneriler aşağıdaki gibidir;

1) Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki kişilik yeterliklerinin öğrenciler, veliler, branş öğretmenleri ve kendilerince yeterli düzeyde algılandığı fakat alt boyutlardan "İnsan onuruna saygı ve adalet" boyutunun öğrenciler, branş öğretmenleri ve kendilerince en düşük puanı aldığı görülmüştür. Bu boyutun öğrenci kişiliğini ve öğrenme ortamını etkileyen davranışlar içermesinden dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin bu yeterliklerinin; lisans eğitimi sürecindeki öğretim programlarında veya mesleğe başladıktan sonraki süreçteki çalışmalar ile geliştirilmesi önerilmektedir.

2) Okul türüne göre, özel okul beden eğitimi öğretmenlerinin devlet okulu beden eğitimi öğretmenlerinden daha yeterli görülmesi okulun fiziki olanakları, araç-gereç ve öğretmen yeterliklerinin de etkili olduğu düşünüldüğünden bu imkan ve olanakların devlet okullarına da sunulması önerilmektedir.

3) Beden eğitimi öğretmenlerinin; veliler, branş öğretmenleri, öğrenciler ve kendilerince değerlendirilmesi sonucunda yapılan ilk çalışma olması nedeni ile daha sonraki araştırmalara kaynak olması ve daha kapsamlı araştırmalara örnek teşkil etmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Aktağ, I., ve Walter, J., (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi. 3(4), 127-131.

Alpaslan, S. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenlerinin sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin algıları ve öğrencilerin bu derse karşı geliştirdikleri tutumlar. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Asrı, S., (2005). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri (Göller bölgesi örneği). Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Atencio, M. Jess, M. and Dewar, K. (2012). It is a case of changing your thought processes, the way you actually teach: implementing a complex professional learning agenda in Scottish physical education. Physical Education and Sport Pedagogy 17 (2). *Web site:* http://www.tandfonline.com /loi/cpes20 adresinden 10 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

Başaran, İ. E., (2005). Eğitim psikolojisi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Büyüknacar, C. (2008). Anadolu ve fen lisesi öğretmenlerinin mesleki kişilik özellikleri ve duygusal yeterlilikleri arasındaki ilişkinin öğrenci algılarına dayalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Cantekin, (2009). Genel liselerde görev yapan ingilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlikleri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çamlıca, C. (2008). Orta öğretim okullarında okuyan öğrencilerin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri ve beklentileri (Ankara örneği). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Çetin, F., (2006). Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olmayan öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri: bursa ilköğretim okulları örneği. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Demirel, Ö., (2004). Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı. Pegem A yayıncılık, Ankara.

Eken, D. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersi hakkındaki düşünceleri ve beklentileri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Erden, M. (2004). Eğitim bilimine giriş. Devlet kitapları, Ankara.

Erden, M. (2009). Eğitim bilimlerine giriş. Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Eroğlu, B. (2011). Öğretmenlik uygulamasının beden eğitimi öğretmeni adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerine etkileri. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Gökçe, E. (1999). İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.

Güllü, M. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının araştırılması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hacısalihoğlu, M. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin ders performanslarının öğrenciler tarafından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

İlkim, M. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma şartlarına göre beden eğitimi dersini nasıl işlediklerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

ICHPER. SD, (2005), 46th. International Councıl for Healt, Physıcal Educatıon, Recreation, Sport and Dance World Congress Proceeding, Physıcal educatıon teacher standards. İstanbul. *Web site:* http://www.ichpersd.org adresinden 10 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

Ilıkan, A. H., (2007). Öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinin eğitim üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Karakaş, U. U., (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayınları, Ankara.

Kaya, K., (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algıları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kougioumtzis, K., Patriksson, G. and Strahlman, O., (2011).Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. European Physical Education Review, 17 (1), 111-129.

Mirzeoğlu, D. Özcan, G. ve Çelebi, M., (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde beden eğitimi öğretmen adaylarının zaman yönetimi, mesleki ve kişisel kazanımlarının analizi. 10. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, içinde (s.124-126). İzzet Baysal Üniversitesi Bolu.

Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş., (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 1, 197-212. Web site: http://kefad.ahievran. edu.tr/archieve/pdfler/Cilt10Sayi1/ JKEF_10_1_2009_197_212.pdf adresinden 24 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

NASPE, (2003). National standards for beginning physical education teachers. Reston, VA:Author.

Oyegm.meb.gov.tr/ (2012a). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Web site: http://otmg.meb. gov.tr/YetGenel.html adresinden 12 Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.

Öksüzoğlu, P., (2009). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Paşa, M., B., (2002). İlkokul sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Saçlı, F., Bulca, Y., Demirhan, G., ve Kangalgil, M., (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin kişisel nitelikleri. Spor Bilimleri Dergisi. 20, (4), 145-151.

Stronge, J. H. (2007). Qualities of effective teachers. USA: Alexandria, VA ASCD.

Stronge, J.H., Ward, T.J., Tucker, P.D, and Hindman, J.L (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study.J.Pers Eval Educ.20, 165-184.

Şahin, E., (2010). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, özyeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Şişko, M. ve Demirhan, G. (2002). İlköğretim okulları ve liselerde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin beden eğitimi ve spor dersine ilişkin tutumları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 23, 205-210. Ankara. *Web site:* http://www.efdergi.hacettepe.edu. tr/200223METİN%20ŞİŞKO.pdf adresinden 12 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.

Tamer, K. ve Pulur A. (2001). Beden eğitimi ve sporda öğretim yöntemleri. Kozan Ofset Matbaası, Ankara.

Tannehil, D and Zekrajsek, D. (1993). Student attitudes toward physical education: a multicultural study. Journal of Teaching Physical Education. 13, 78- 84.

TED, (2009). Öğretmen yeterlikleri. Adım Okan Matbaacılık, Ankara.

Yazıcı, I., (2004). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri yeterlikleri (İstanbul ili örneği üzerinde bir alan araştırması). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

EKLER

EK 4. BEÖ Mesleki Kişilik Yeterliliği Ölçeği

BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİ İÇİN MKYÖ FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırma 'İlköğretim Okullarında Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki ve Kişilik Özelliklerinin Algılanışının Değerlendirilmesi' konusu Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda doktora tezi olarak yapılmaktadır. Formda bulunan kişisel bilgileriniz ve mesleğiniz ile ilgili sorulara verdiğiniz cevaplar araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve katkılar için teşekkür ederiz.

Erdal DEMİR

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Spor Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek
2.Yaşınız :…….
3. Branşınız :……
4. Öğrenim durumunuz : ( ) Ön Lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora
5.Hizmet yılınız? : ( )1-5 yıl ( )6–10 yıl ( )11–15 yıl ( ) 16–20 yıl ( )21 ve üzeri
6. Okulunuzun Adı :……
7. Okulunuzun Türü : ( ) Devlet Okulu ( ) Özel Okul

BEÖ MESLEKİ KİŞİLİK YETERLİLİĞİ ÖLÇEĞİ

Sayın Beden Eğitimi Öğretmeni,

Aşağıda kendiniz ile ilgili cümleler bulunmaktadır. Her cümlenin karşısında beş (5) cevap seçeneği vardır. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra cümledeki ifadeye ne düzeyde katılıyorsanız, o cevap seçeneğini (X) işaretleyiniz. Cevap seçenekleri arasında doğru ya da yanlış cevap yoktur. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

1=Kesinlikle Katılmıyorum 2=Katılmıyorum **3=Kararsızım** 4=Katılıyorum **5=Kesinlikle katılıyorum**

Beden eğitimi öğretmeni olarak;	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
Okulda öğrencilerle kurduğum iletişimin temelinde saygı ve nezaket olmasına önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Okulda öğrencilerle kurduğum iletişimin temelinde dürüstlük ve güven olmasına önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Okulda öğrencilerin kendi aralarında kurduğu iletişimin temelinde saygı ve nezaket olmasına önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Okulda öğrencilerin kendi aralarında kurduğu iletişimin temelinde dürüstlük ve güven olmasına önem veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Sınıf içerisinde olumsuz bir davranışta bulunan öğrenciyi sınıf önünde eleştirmem.	( )	( )	( )	( )	( )
Sınıfta olumsuz bir davranışta bulunan öğrenci ile sorunu, daha sonra bireysel olarak çözerim.	( )	( )	( )	( )	( )
Her bir konuyu aynı coşkuyla işlemeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Dengeli davranışlar sergileyerek öğrencilere model (örnek) olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
Tutarlı davranışlar sergileyerek öğrencilere model (örnek) olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
Uyumlu davranışlar sergileyerek öğrencilere model (örnek) olurum	( )	( )	( )	( )	( )
Öğretmekten mutluluk duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri derslerdeki başarı durumları konusunda sürekli bilgilendiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Bir olay ve durum karşısında kendimi öğrencilerin yerine koyarak onları anlamaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )

Derslere hazırlıklı gelirim.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri ilgiyle ve dikkatle dinlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri aşağılamak yerine yapıcı eleştirilerde bulunurum.	( )	( )	( )	( )	( )
Beden eğitimi öğretmeni olarak;	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
Okulda öğrenciler arasında onur kırıcı ve küçük düşürücü durumların yaşanmasına müsaade etmem.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri karşılaştıkları güçlükler karşısında yüreklendirip desteklerim.	( )	( )	( )	( )	( )
Değerlendirmelerde objektif davranarak öğrencilere hak ettiği notu veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Kendimi öğrencilerime ve mesleğime adarım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrenciler ders dışında her konuda görüşmek için bana ulaşabilir.	( )	( )	( )	( )	( )
Mesleğime karşı olumlu duygulara sahibim.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri derse katılmaya teşvik ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri derste başaracağına inandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Derste öğrencilerle göz teması kurarak dikkatlerinin dağılmasını önlerim.	( )	( )	( )	( )	( )
İşimi ciddiye alırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Sistemli çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Bir veya birkaç öğrenciden kaynaklanan olumsuz bir davranıştan dolayı tüm öğrencileri sorumlu tutmam.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri, verilen işleri en iyi şekilde yapmaya yöneltirim.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilere gerektiğinde bir arkadaş gibi davranırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Sınıfın düzen ve disipliniyle ilgili durumlarda, öğrencilerin kişiliğini hedef almam, sadece yanlış davranışın üzerinde dururum.	( )	( )	( )	( )	( )
Uygun motivasyon teknikleri kullanarak öğrencilerde var olan potansiyeli ortaya çıkarırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Derslerde ilginç bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Derslerde heyecanlı ve zevkli bir öğrenme ortamı oluştururum.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerin, görevlerini yerine getirmelerini isterim.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerin, sınıf içi konularda karar alma sürecine katılmasını sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilere sorumluluk veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerde öğrenmeye karşı istek uyandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerde öğrenmeye karşı heyecan uyandırırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerin duygu, düşünce ve görüşlerine değer veririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilere değerli olduklarını hissettiririm.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerin başarılarından gurur duyarım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerin başarılarını ve güzel davranışlarını takdir ederim.	( )	( )	( )	( )	( )
Bir işi öğrencilerin yerine yapmaktan ya da yaptırmaktansa öğrencilerle birlikte yaparım.	( )	( )	( )	( )	( )
Kişisel sorunlarını ve sıkıntılarını sınıfa taşımam.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğretim sürecini sürekli gözden geçirerek değerlendirmelere karşı açık fikirliyim.	( )	( )	( )	( )	( )
Sınıfta sorun yaşandığında, sorunun kaynağını bulmaya çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Sınıfta sorun yaşandığında, sorunu çözmeye çalışırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Saygınlık kazanmak için notu tehdit veya silah olarak kullanmam.	( )	( )	( )	( )	( )
Sınıf düzenini sağlamak için notu tehdit veya silah olarak kullanmam.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğretimde kalitenin artması için, çevreden gelen yorum, bilgi ve eleştirilere duyarlıyım ve gerektiği şekilde değerlendirmeye hazırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Eleştirilere her zaman açığım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerin sağlıklı ve dengeli birer kişilik geliştirmesini sağlarım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilerin görevlerini yerine getirdiğinden emin olmak ve ihtiyacı olanlara yardım etmek için derslerde dolaşırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Türkçem yeterlidir.	( )	( )	( )	( )	( )
Ses tonumu etkili bir şekilde kullanırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Anlatım ve ifadelerim açıktır.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencilere önyargısız davranırım.	( )	( )	( )	( )	( )
Öğrencileri birbirleri ile kıyaslamam ve karşılaştırmam.	( )	( )	( )	( )	( )
Hatamı kabul ederim ve gerektiğinde özür dilerim.	( )	( )	( )	( )	( )

BÖLÜM 15

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM
TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

ŞEHİR PLANLAMA ÖĞRENCİLERİ İÇİN 'TASARIM ELEMANI NOKTA' İLE 'TASARIM İLKESİ TEKRARIN' ÖĞRETİSİ

DESIGN ELEMENT 'POINT' AND DESIGN PRINCIPLE 'REPETITION' TEACHINGS FOR URBAN PLANNING STUDENTS

Dr. Esin Özlem Aktuğlu Aktan

Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Yıldız, İstanbul

esinaktan@hotmail.com

ÖZET

Bu yazının amacı, Şehir Planlama Bölümü 1. Sınıf Grafik Anlatım ve Sunum Teknikleri dersinin ikinci haftasının işlenmesi, uygulanması ve değerlendirmesini aktarmaktır. Dersin ikinci haftasının konusu "*Nokta (tasarım elemanı) – Tekrar (tasarım ilkesi)*" dır.

Noktanın tekrarı ile obje çizimi sınıf çalışmasıdır. Objenin tekrarı ile kompozisyon oluşturmak da ev uygulamasıdır. Bu ödevler sınıfta öğrencilerle tartışılarak değerlendirilmektedir. Tartışma sırasında ölçütler belirtilerek ödevlerin elenmesi, öğrencilerin söz sahibi olduğu demokratik bir ortamda yapılmaktadır. Bu tartışma ortamı öğrencinin gelişimi için oldukça önemlidir. Bu öğrenciye çalışmasını savunma veya aktarma becerisi kazandırmaktadır. Ayrıca kendi ödevini diğerleri ile karşılaştırma ve böylece kendini ölçebilme yetisini kazanmak, mesleki gelişim için çok önemlidir.

Grafik Anlatım ve Sunum Teknikleri dersi ile 1. Sınıf öğrencisine tasarım elemanları ve ilkeleri ile kente eleştirel bakış açısı kazandıran bir hafıza oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu hafıza devam eden haftalarda yeni kavramlarla (diğer tasarım eleman ve ilkeleri ile) zenginleşmektedir. Dersin bütününde tüm kavramlarla kentin temel parçaları arasında bağ kurulması, dersi planlama öğrencileri için özel yapmaktadır. Bu bildiride buna örnek olan bir konunun işlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aktarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tasarım elemanı "nokta", tasarım ilkesi 'tekrar', tartışma, kente bakış (eleştirel)

ABSTRACT

The purpose of this paper is to relay the teaching, implementation/practice and assessment of the second week curriculum of Urban Planning Department Year 1 Course Graphic Expression and Presentation Techniques. The main topic for week two is "*Point (design element) – Repetition (design principle)*".

Object sketching with point repetition is a classroom study (practise). Forming a composition with the repetition of the object is a practical home assignment. Such coursework is evaluated collectively based on student discussion in the classroom. The elimination of coursework based on the indication of criteria/standards during discussions is executed in a democratic environment in which students have say. The platform of discussion is quite significant in students' development. This practice allows the student to gain the ability to defend or express his/her project. That said, comparing coursework with those of fellow students is critical in students gaining self-assessment skills and vocational development.

The objective of the Graphic Expression and Presentation Techniques course is to create a memory in Year 1 students that allows a critical viewpoint to the city with design elements and principles. This memory is enriched in the following weeks with new concepts (additional design element and principles). Overall, the course is special for planning students because it creates ties with all concepts and the main components of the city. This declaration presents the teaching, implementation/practice and assessment of an example topic.

Keyword: Design element "point", design principle "repetition", discussion, urban overview (critical)

1. GİRİŞ

Şehir planlama bir süreçtir ve sonuç ürün tasarım işidir. Sonuç ürüne (planlamaya) kadar bilgi toplama, analiz ve sentez sürecin en önemli aşamalarıdır. Planlama işi ise fiziki ve sosyal tasarımdır. Süreç ve sonuç, planlama özünde bir soyutlamadır. Ayrıca görsel ifade yetisinin kullanıldığı aşamalardır. Yapılan çalışmaların sunumunda özellikle meslek insanları arasında tartışmaya yol açmadan herkes tarafından yorumsuz algılanması sağlamalıdır. Tüm bu süreci ve sonucu ortaya koyarken plancıların kullandıkları araçlar vardır.

Planlama bu araçlar konusunda grafik sanatlardan destek almaktadır. Grafik sanatların kullandığı tasarım elemanları ve ilkeleri ayrıca gösterim teknikleri ile birlikte bir planlama dili oluşturur. Bu dili iyi kullanabilmek için dilin elemanlarının bilinmesi anlaşılabilirlik açısından önem taşımaktadır.

Plancı adayı için sadece planlama bilgisi yeterli değildir. Aday söz konusu tasarım elemanlarını, ilkelerini ve grafik ifade tekniklerini de öğrenmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir.

Bu gerekçe doğrultusunda YTÜ Şehir Planlama Lisans Eğitim Programına Grafik Anlatım ve Sunum Teknikleri dersi dahil edilmiştir. Ders aynı zamanda aynı yarıyıl verilen Planlama 1 Stüdyosunu da desteklemektedir. Bu ders ile;

- öğrencilerin düşünme yetilerini kavramsallaştırma aracılığıyla geliştirmek,
- geleceğin plancı adaylarını -yaratıcılığı da katarak- düşündüklerini özgüvenli bir şekilde sunabilmeleri için teşvik etmek,
- kentsel tasarım elemanlarının, tasarım ilkelerinin de bilincine vararak, öğrencileri farklı ifade teknikleri hakkında bilgilendirmek, konuya göre bunları kullanabilmelerini sağlamak,
- planlananı, projeyi takdim edebilme becerisini geliştirmek hedeflenmektedir. (Yenen vd., 2011)

Bu bildirinin konusu ise bu dersin programındaki bir haftanın anlatım, uygulama ve değerlendirme sistemini meslek eğitimi yönünden tartışmaktır. Burada öğrencinin soyut kavramsal yaklaşımla somut kentsel ortamı birleştirebileceği ortam hazırlamak amaçlanmaktadır.

1.1. Yöntem ve Kapsam

Grafik Anlatım ve Sunum Teknikleri dersini iki şekilde tanımlamak mümkündür. Ders teknik açıdan (işleyiş yöntemi) değerlendirildiğinde;

- Ders haftada üç saattir. Zorunlu kategorisinde olan ders 60-70 öğrenci ile yapılmaktadır. Bir ders süresinin kullanımı; ilk 20 dakika ders anlatımı, izleyen 40 dakika anlatılan ders ile ilgili uygulama, 20 dakika ara, 30 dakika sınıftaki faaliyetin ürünlerinin duvara astırılarak görüşülmesi, 40 dakika bir önceki haftanın ödevinin duvara astırılarak tartışılması, bir sonraki haftanın ödevinin ve sınıftaki uygulama için gerekli malzemenin tanımlanması şeklindedir. (Yenen vd., 2011)

Derse içerik (kapsam) açısından bakıldığında;

- Dersin içeriği belirlenirken iki konu ön plana çıkarılmıştır: tasarım elemanları ve tasarım ilkeleri. Öğrencilere ders içinde nokta, çizgi, yüzey, hacim, renk… gibi tasarım elemanları seçilen tasarım ilkeleri ile beraber öğretilmiştir. Bunun yanısıra bunları birbirine bağlama görevi olan tipografi ve fotoğraf dersleri de sunulmuştur. (Yenen vd., 2011)

Aşağıda bir dersin içeriği ve bu kapsamda kurgulanan uygulamalar ve değerlendirme sistemi detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

2. TASARIM ELEMANI "*NOKTA*" İLE TASARIM İLKESİ "*TEKRAR*"

Bu ders tasarım elemanlarından nokta ile tasarım ilkelerinden tekrarın eş zamanlı anlatımı, uygulaması, değerlendirilmesi sonucunda öğrenciden planlama disiplini adına beklenenlerin aktarılması şeklinde tanımlanabilir.

Dersin İçeriği	Dersin Uygulama Aşaması	Dersin (sınıfta) Değerlendirilmesi
Kavramsal (tasarım elemanı ve tasarım ilkesi)	Teknik	Kriterlerin konulması
Kavramın grafik ifadesi	Tasarım ilkeleri	Sınıf bütününde tartışılması
Kavramın şehir planlamadaki yeri	Sınıfiçi uygulaması	Kriterler doğrultusunda öğrenciye seçtirmek
	Ev uygulaması	

Şekil 1. Dersin kapsamı

2.1. Dersin İçeriği

Bu derste tasarım elemanı olan noktanın;

- kavramsal tanımı,

- farklı yönleri,

- kullanım alanları,

- konum farklılığında oluşan farklı anlamları,

- yakın aralıklarla kullanımında nokta dışında farklı algılandığı,

- gerçekte olmayan noktaları da görülebildiği (göz yanılgısı),

- çok sayıda, çeşitli boy ve renkte kullanıldığında çeşitli kompozisyonlar (soyut ve somut) yaratılabileceği,

- daire, çember, silindir ve küreden farklı biçimlerde de olabileceği,

- çevremizde ve kent ölçeğindeki karşılığı

örneklerle anlatılmaktadır.



Şekil 2. Nokta anlatımından örnekler



Şekil 3. Noktanın kentiçindeki karşılığı

Tekrar ilkesinin konuya eklenmesi ile kavramsal anlatım daha özelleşmiştir. Noktaların birbirlerine yakın kullanımları ile objelerin ifadesi düşünülecek olursa, tasarım ilkesi olarak "tekrar" ilkesi ön plana çıkmaktadır.

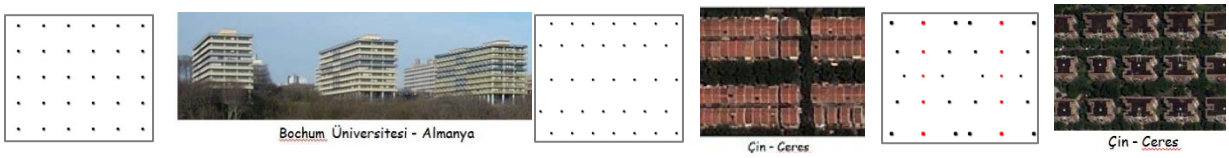
Tasarım ilkesi olarak tekrarın;

- kavramsal tanımı,

- çeşitlerinin nokta ve çeşitli şekiller kullanarak soyut hali,

- çeşitlerinin kentsel ölçekteki somut hali,

örneklerle anlatılmaktadır.



Şekil 4. Tekrarın nokta ile gösterimi ve kentteki tekrar

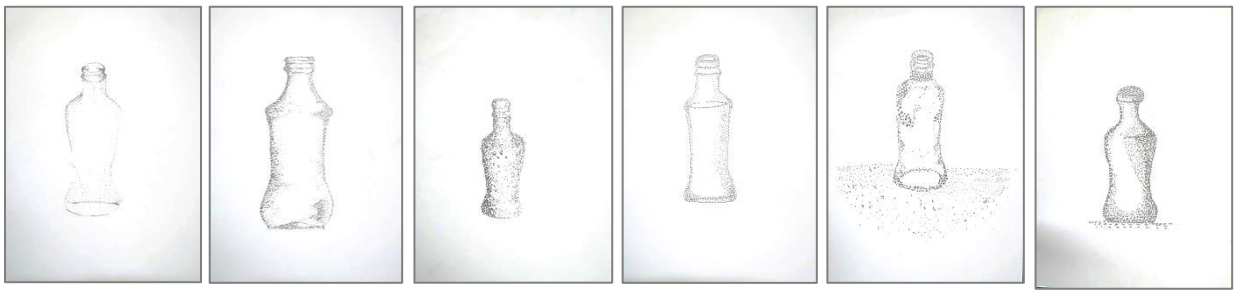
Ders anlatımında nokta ve tekrar konusu özellikle şehir planlama mesleği ile bağdaştırılmaktadır. Noktanın kent içinde bazen bir ağaç, bazen bir ışınsal odak, bazen de üçüncü boyutta algılanabilecek bir eleman olabileceği ve çeşitlenebileceği gösterilmektedir. (Yenen vd, 2011)

2.2. Dersin Uygulama Aşaması

Öğrenciden sınıf çalışması ve ev çalışmasında grafik ifade tekniklerini kullanarak konuyu somutlaştırmaları istenmektedir. Kullanılan teknik "noktalama"dır, malzeme ise 2B kalem ve A4 resim kağıdıdır.

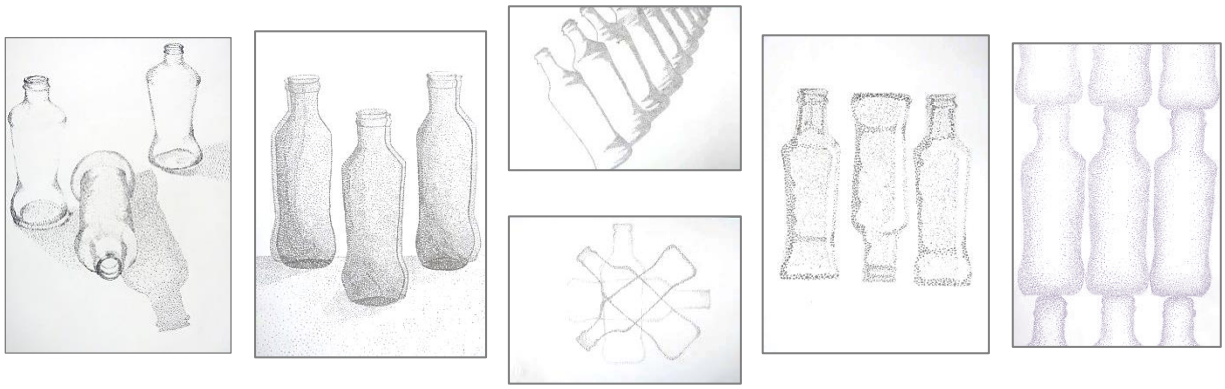
Sınıf çalışmasında öğrenciden bir objenin (Uludağ soda şişesi) karşıdan görünüşünü kağıda yerleştirerek, çizgi kullanmadan sadece "noktalama" yöntemiyle aktarması istenmektedir. Öğrenci objeyi dik tutulan kağıda uygun bir şekilde ve büyüklükte yerleştirerek uygulamalıdır. Öğrenci bir yandan önündeki objeyi inceleyerek

kendi içinde oransal katlar arayışı içine girerek kâğıda yerleştirmeye çalışmakta bir yandan da "noktalama" tekniğini deneyerek öğrenmektedir. Kısa süreli uygulamanın ardından çalışmalar sınıfta asılarak genel olarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme aynı zamanda öğretilenin kısa sürede anlaşılıp anlaşılmadığının da geri dönüşü olmaktadır. Bunun sonucunda da ayrıca verilen ev ödevinde öğrencinin daha başarılı olmasını da sağlamaktadır.



Şekil 4. Nokta ile ilgili sınıf çalışmaları*

Ev ödevinde ise konunun "tekrar" ilkesiyle yeniden ele alınması ve tekrar (türlerine göre) eden şişelerden oluşan bir kompozisyon oluşturulması istenmektedir. Öğrenci kompozisyonu oluştururken sınıf çalışmasının değerlendirmesindeki kriterleri göz önünde bulundurmalıdır. Bunun değerlendirmesi ise bir sonraki haftadır.



Şekil 5. Tekrar ve nokta ile ilgili ev çalışmaları*

2.3. Dersin (Sınıfta) Değerlendirilmesi

Derste anlatılan bir konunun devamında uygulamasının yapılması ve değerlendirilmesi sınıfta olan öğrenci açısından oldukça önemlidir. Dersin uygulama ve değerlendirme kısmı öğrencinin çabasını gerektirmektedir. Öğrencilerin çalışmaları istekli yapması, tartışılan konuların düzeyini değiştirmektedir, derinleştirmektedir.

Değerlendirme için teknik ve içerik olarak iki kategoride kriterler (ölçüt) belirlenmektedir. Öncelik teknik düzeyin bekleneni karşılamasıdır. Teknik olarak belirlenen kriterler;

- kullanılan materyalin doğru olması (örn. resim kağıdı, 2B resim kalemi, …)

- çalışma sahibinin isminin arka yüzde yazılmış olması,

- kağıdı dengeli kullanma,

- belirli mesafeden objenin kağıt üzerinde algılanması,

- belirtilen ifade tekniğinin uygulanıp uygulanmaması (çizgi kullanmadan sadece noktalar ile vb.),

şeklinde sıralanmaktadır. Dersi anlatan kişi değerlendirmeyi de yönetmektedir. Değerlendirme sırasında bu kriterler üzerinden sırayla geçilerek sınıfla beraber eleme yapılmaktadır. Bu tür bir değerlendirme sistemi öğrenciye kendini ve arkadaşlarını nasıl eleştireceğini öğretmektedir.

İçerik olarak belirlenen kriterler konuya bağlı olarak değişmektedir. Bu anlatılan ders için içeriksel kriterler;

- noktalanmış ödevin verilen objeye oransal olarak benzemesi (biçimsel),

- noktaların sık kullanımı ile şişenin formunu hissettirmesi (üç boyut),

- etiketsiz şişenin şeffaf olma özelliğini yansıtması,

- şişenin bir zeminde duruyor olmasını ifade edebilmesi (gölge),

şeklinde sıralanmaktadır.

Bu kriterler sınıf çalışması olan tek şişe içindir. Ev çalışmasının değerlendirmesi yukarıda aktarılanlardan kısmen farklılaşmaktadır. Teknik olarak yapılan değerlendirmede verilen ilke bağlamında sayısal olarak ödevin tekrar ilkesini sağlaması beklenmektedir. İçerik olarak bakıldığında ise üç çeşit tekrardan birine uygun bir kompozisyon olmasının yanında diğer kriterlere de bakılmaktadır. Bu geniş kapsamlı değerlendirme ödevin getirildiği hafta yan yana ödevlerin asılmasıyla öğrenci ile dersi aktaran arasındaki iletişimle sonuçlanmaktadır.

3. SONUÇ

Grafik Anlatım ve Sunum Teknikleri dersi ile 1. Sınıf öğrencisine tasarım elemanları ve ilkeleri ile kente eleştirel bakış açısı kazandıran bir hafıza oluşturmak amaçlanmaktadır. Bu hafıza devam eden haftalarda yeni kavramlarla (diğer tasarım eleman ve ilkeleri ile) zenginleşmektedir. Nokta ve tekrar en temel eleman ve ilkedir. Dersin işleyiş dizgesi (teknik olarak) konular değişse de aynı şekilde devam etmektedir. Dersin bütününde tüm kavramlarla kentin temel parçaları arasında bağ kurulması, dersi planlama öğrencileri için özel yapmaktadır. Bu bildiride buna örnek olan bir konunun işlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aktarılmıştır.

Öğrencinin aktif olarak katılımını sağlamak, öğrenciye özgüven kazandırmaktadır. Bu kişisel özellik şehir planlama mesleği için oldukça önemlidir. Öğrencinin başkalarının yanında yaptığı bir çalışmayı savunabilme ve/veya başkalarını eleştirebilme (belirli kriterler çerçevesinde) yetisini kazanması da dersin amaçlarındandır.

KAYNAKLAR

Balcı, Y. B. (2005). Temel Sanat Eğitimi, YA-PA Yayın, ss. 9-21.

Bevlin, M. E. (1994). Design Through Discovery, the Elements and Principles, 2nd ed., (1985), Harcourt Brace College Publishers, Orlando / USA.

Ching, F. (2002). Mimarlık – Biçim, Mekân ve Düzen, YEM Yayın, İstanbul, ss. 1-7.

Güngör, İ. H. (2005). Temel Tasar, Esen Ofset, İstanbul, ss. 97-107.

Odabaşı, H. A. (2006). Grafikte Temel Tasarım, Yorum Sanat Yayın, İstanbul, ss. 17-36.

Gürer, L. (1992). Görsel Sanat Eğitimi ve Mekân – Form, İTÜ Mimarlık Fakültesi, İstanbul.

Walton, R. (2007). The Big Book of Graphic Design, Collins Design, New York.

Weill, A. (2007). Grafik Tasarım, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Yenen, Z., Aktuğlu Aktan, E., Bilsel, Ç. ve Sınmaz, S. (2011). 'Planlamada Grafik İfade Öğretisi', 1. Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu-Bildiriler Kitabı, Başkent Üniversitesi, Ankara, 27-29 Nisan 2011, Denizbank Basın, ss. 604-607.

*YTÜ Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, Grafik Anlatım ve Sunum Teknikleri dersi, 2012-2013 öğretim yılı güz yarıyılı öğrenci çalışmalarıdır.

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN FİZİK DERSİNE HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİ

VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' READINESS FOR PHYSICS COURSES

Zübeyde Bozkurt

[a] *İlgi Etüt Eğitim Merkezi, Tekirdağ*

zubeydebozkurt@gmail.com

ÖZET

Öğrencilerin derslere karşı önyargıları, öğrenme ve başarıyı etkileyen çok önemli bir faktördür. Meslek Yüksekokullarında fizik derslerinde gözlenen başarısızlığın, büyük ölçüde, öğrencilerin fizik dersine karşı olumsuz tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin fizik derslerine hazır bulunuşlarının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla, öğrencilerin fizik dersine psikolojik ve bilişsel olarak hazır bulunuşlarını ölçmeye yönelik bir soru cetveli hazırlanmıştır. Soru cetveli Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda fizik dersi okutulan Makine Resim ve Konstrüksiyon, Mobilya ve Dekorasyon, Otomotiv Teknolojisi ve Tekstil Teknolojisi Programı öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen verilere dayanarak, öğrencilerin fizik dersine karşı ilgi ve tutumları, güdülenmişlik düzeyleri ve önceki öğrenmeleri değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Fizik eğitimi, hazırbulunuşluk, Meslek Yüksekokulu*

ABSTRACT

The prejudices of students regarding lessons are very important factor that affects learning and success. It is thought that the high failure rates in physics courses at vocational high schools are due to the negative attitudes of students towards physics course. Hence, the objective of this study has been determined as the examination of the readiness levels of vocational high school students for physics course. To this end, a questionnaire has been prepared aimed to measure the psychological and cognitive readiness levels of students for physics course. The questionnaire was then applied to students Mechanical Drawing and Construction, Furniture and Decoration, Automotive Technology and Textile Technology Program students at the Namık Kemal University Technical Sciences Vocation High School who attend physics courses. Based on the obtained data, the interest and attitudes of students regarding physics course, their motivation levels and previous learning have been evaluated.

Keywords: *Physics education, readiness, Vocational School*

1.GİRİŞ

Bireylerin öğrenme özelliklerinde, fizyolojik yeterlilikler kadar psikolojik yeterlilikler de önem taşımaktadır. Öğrenme davranışının gelişmesi için, bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyde belirli bir yeterlilik düzeyinde olması gereklidir. Bu nedenle öğrencilerin hazırbulunuşlukları, verimli bir öğrenme için önkoşul olarak kabul edilebilir.

Hazır olma, bireyin bir konuyu tam olarak öğrenebilmesi için gerekli gelişme düzeyine, ön bilgilere ve güdülenme düzeyine erişmesidir. Kaya'ya göre hazırbulunuşluk organizmanın olgunlaşma ve güdülenme

düzeyleriyle ilgili bir kavramdır. Sadece olgunlaşma düzeyi değil, bireylerin ilgileri, beklentileri, gereksinimleri, değerleri gibi birçok etmen hazırbulunuşluğu etkiler (Kaya, 2007). Bu anlamda hazırbulunuşluk olgunlaşmaya göre daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Yaş ve olgunluk kadar, o duruma karşı geliştirilen motivasyon ve duygu durumları da hazırbulunuşlukta önem taşır (Arı, 2005). Yavuzer ve arkadaşlarına göre (2006) bireyin öğrenmeye hazır bulunması için ayrıca konuya ilişkin ön yaşantılara da sahip olması gereklidir. Ön yaşantıların eksik olması durumunda, öncelikle bu eksikler giderilmelidir. Çünkü öğrenme ancak bireyin her bakımdan hazır olması durumunda tam olarak gerçekleşebilir (Selçuk, 2004).

Çeşitli olumsuz kaygılar, fobiler, anne babanın bağımlılık geliştiren davranışları, yanlış ya da eksik eğitsel yaklaşım ve tutumlar da, öğrencilerin belirli yeterlilikleri geliştirebilmesinde, dolayısıyla hazırbulunuşluk düzeylerinde engelleyici olabilir (Topses, 2006). Bu engeller Erden (2005)' e göre başarısızlığın sebebi olduğu kadar sonucu da olabilir. Çoğunlukla, öğrencinin hazırbulunuşluğuna etki eden bu içsel koşullara müdahale etmek, dışsal koşullara göre çok daha zordur. Bu nedenle öğrenme davranışının gelişmesinde, önemli bir engel oluştururlar.

Hazırbulunuşluğu ve başarıyı etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin aldıkları derse ilişkin öz yeterlik algılarıdır. Öz yeterlik bireyin yapabildikleri hakkında sahip olduğu inançtır. Öz yeterlik algısı, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal becerileri düzenleme ve etkili bir şekilde duruma uygulamayı içerir. Kişilerin kendilerine ait öz yeterlik algılarının güçlü ve anlamlı olması onların başarılarını artırıcı bir unsurdur (Bandura, 1997, Tekin ve ark, 2012).

Bireylerin hazırbulunuşluğunu etkileyen önemli faktörlerden biri olan güdülenme ise bireyi davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenlerle bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar olarak tanımlanabilir. Bu tanımda yer alan üç temel öğe; gereksinim, davranım ve amaca yönelmedir (Aydın, 2005). Öğrencinin dersin gerekliliğine olan inancı ve derse verdiği değerin artması, derse karşı olumlu tutum beslemesini sağlar ve güdülenmişlik düzeyini artırır. Yeni bir bilgiyle karşılaşan öğrenci çoğu kez o bilginin ne işe yarayacağını sorgular. İşine yarayacağını düşündüğü bilgiyi daha kolay kabul eder. Örneğin fizik dersinde edineceği kazanımların ileriki yaşantısında işine yarayacağını düşünen öğrencinin derse olan ilgisi artar. Aynı şekilde fizik biliminin insanlık için öneminin farkında olan öğrencinin derse verdiği değer artar.

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin büyük çoğunluğu, alanlarıyla ilgili eğitim veren meslek liselerinden mezun olarak, bulundukları programlara kayıt yaptırmışlardır. Bu öğrencilerin önemli bir bölümü, üniversite sınavına bile girmeden, sınavsız geçişle Meslek Yüksekokullarına kayıt yaptırmaktadır. Meslek liselerinde verilen, meslek odaklı eğitim, öğrencilerin mesleki dersler dışında kalan derslere, özellikle sayısal beceri gerektiren derslere karşı tutumlarını olumsuz etkileyebilmektedir.

Meslek Yüksekokullarında fizik derslerinde görülen başarısızlığın da, büyük ölçüde öğrencilerin derse karşı hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Bu varsayımdan yola çıkarak, araştırmada, Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin fizik dersine hazırbulunuşluklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Fizik dersine karşı ilgi, tutum ve güdülenmişlik düzeyleri ile, önceki öğrenmelerinin yeterliliği araştırılmıştır.

2. MATERYAL VE METOT

Araştırma kapsamında, öğrencilerin fizik dersine hazırbulunuşluklarını ölçmek üzere bir soru cetveli hazırlanmıştır. Soru cetveli, öğrencilerin fizik dersine karşı ilgi, tutum ve güdülenmişlik düzeylerini ve önceki öğrenmelerini kapsayan iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda fizik dersi okutulan, Tekstil Teknolojisi, Makine Resim ve Konstrüksiyon, Mobilya ve Dekorasyon ve Otomotiv Teknolojisi Programı öğrencileri katılmıştır. Örneklem grubu olarak, Meslek Yüksekokulu bünyesinde fizik dersini ilk kez alacak öğrenciler seçilmiştir. 114 öğrenciye soru cetveli uygulanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 18 istatistik programı kullanılmıştır.

Öğrencilerin ön yaşantılarının/önceki öğrenmelerinin ölçülebilmesi için, soru cetvelini yanıtlayan her bir öğrenciye, ayrıca temel fizik bilgilerini ölçmeye yönelik bir test uygulanmıştır. Öğrencilerin, testte gösterdikleri başarı düzeyi yüzde olarak ifade edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Genel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin 60'ı (%52,6) Tekstil, 24'ü (%21,1) Mobilya ve Dekorasyon, 18'i (%15,8) Otomotiv Teknolojisi, 12'si (%10,5) ise Makine Resim ve Konstrüksiyon Programı'nda öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin %45'i kız, %55'i erkektir. Soru cetvelini yanıtlayan 114 öğrenciden 113'ü meslek lisesi mezunu olup, yalnızca 1 tanesi düz lise mezunudur.

	Frekans	Oran%
Spor	53	46,5
Kitap-dergi	20	17,5
Sinema-tiyatro	14	12,3
Müzik	14	12,3
Güzel sanatlar	3	2,6
Diğer	7	6,1
Yok	3	2,6

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilgi alanları

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%46,5) öncelikli ilgi alanı spor aktiviteleridir. Bunun dışında %17,5'i kitap ve dergi okumayı, %12,3'ü sinema ve tiyatroya gitmeyi, %12,3'ü müzikle ilgilenmeyi, %2,6'sı ise güzel sanatlarla ilgili alanlarla uğraşmayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin %2,6'sının ise herhangi bir ilgi alanı yoktur.

3.2. Öğrencilerin Fizik Dersine Karşı İlgi, Tutum ve Güdülenmişlik Düzeylerine Yönelik Göstergeler

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Bir eylemin başlamasından o eylemin kullanılıp bitimine kadar geçerli olan organize edici aktif bir

ilkedir. Çünkü tutum bireyin bir nesne, olay, durum ya da kişiyle ilişkilendirilmesi ve bu bağlamda da bir eylemin başlatılması sürecinde etkin rol oynayan bir öğedir. Başka bir deyişle tutum, tavır alışa ya da tepkiye konu olacak ilişki ya da etkileşim ortamının ortaya çıkması ve eylemin başlatılmasından bitimine dek geçen süreçte, baştan sona etkin bir rol üstlenir. Buradan anlaşılmaktadır ki, tutum etkileşim ortamının doğmasından ve eylemin başlaması sürecinin öncesinde aktif olarak etkisini göstermeye başlamaktadır. Bunun göstergesi ise bireyin tavır alışına ya da tepki göstermesine hedef olan durumun ortaya çıkmasından önce bireyin bir gerilim içine girmesi, kaygı duyması ya da coşkuya kapılması vb. duygusal, bilişsel, davranışsal ya da ruhsal bir ön yönelim ortaya koymasıdır (İnceoğlu, 2011).

Öğrencilerin fizik dersine karşı ilgi ve tutumlarını ölçmeye yönelik, fiziğin insanlığa ve kendilerine sağlayacağı katkılara dair bakış açıları, günlük yaşamda ne ölçüde kullanabileceklerine dair fikirleri, derse duydukları sevgi düzeyi gibi sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler, fizik biliminin insanlığa katkısının ne derece önemli olduğu sorulduğunda, büyük ölçüde pozitif bir yaklaşım göstermişlerdir. Fizik biliminin insanlık için önemli ya da çok önemli olduğunu düşünenlerin oranı Tablo 2'de de görüldüğü gibi %63,1'dir. Hiç önemli olmadığını düşünenlerin oranı %5,3 iken, biraz önemli olduğunu düşünenlerin oranı %16,7, kararsız olduğunu belirtenlerin oranı ise %14,9'dur.

	Frekans	Oran%
Çok önemli	20	17,5
Önemli	52	45,6
Biraz önemli	19	16,7
Önemli değil	6	5,3
Kararsızım	17	14,9

Tablo 2. Fizik biliminin insanlığa sağladığı katkı düzeyi

Öğrencilerin genel eğilimi fizik dersinin insanlığa katkısının önemli olduğu yönünde olsa da, kendi yaşamlarında kullanabileceklerine dair inançları oldukça düşüktür. Araştırmaya katılan öğrencilerin fizik dersinde edineceği kazanımları, yaşamlarının herhangi bir alanında, hangi sıklıkta kullanabileceklerine ilişkin görüşleri Tablo 3.'de verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin %24,6'sı fizik dersinde edindikleri kazanımları nadiren, %47,4'ü bazen kullanabileceklerini düşünmekte, % 7'si ise hiçbir zaman kullanmayacaklarını düşünmektedir. Kendi yaşamlarında çok fazla kullanacaklarına inananların oranı ise sadece %5,3'dür.

	Frekans	Oran%
Çok fazla	6	5,3
Oldukça fazla	18	15,8
Bazen	54	47,4
Nadiren	28	24,6
Hiç	8	7,0

Tablo 3. Fizik dersinde elde edinilen kazanımları kendi yaşamlarında kullanabileceklerine dair inanç

Öğrencilerin, derste edindikleri kazanımların ne işlerine yarayacağını, bu kazanımları nerede ve nasıl kullanacaklarını bilmeleri, güdülenmişlik düzeyini artırarak, hazırbulunuşluğu olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğrencilere fizik dersinin kendilerine hangi alanda katkı sağlayacağı konusundaki görüşleri de sorulmuştur. Tablo 4'de görüldüğü gibi, fizik dersinin kendisine katkı sağlayacağına inanan öğrenciler arasında en yaygın kanı (% 21,1), bu katkının genel kültür düzeyinde olacağıdır. Ayrıca %19,3'ü analitik düşünme yeteneklerini geliştireceğine, %13,2'si teknolojik gelişmeleri kavramalarına yardımcı olacağına, %9,6'sı doğa olaylarını daha iyi anlamalarını sağlayacağına, %8,8'i ise ileride çocuklarının derslerine yardımcı olmalarını sağlayacağına inanmaktadır. Fizik dersinin meslek yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlayacağına inananların oranı %8,8, günlük hayattaki problemlerini çözmelerine yardımcı olacağını düşünenlerin oranı ise sadece %6,1'dir. Öğrencilerin %13,2 si ise fizik dersinin kendilerine hiçbir katkı sağlamayacağı görüşündedir.

	Frekans	Oran %
Analitik düşünme yeteneğimi geliştirir	22	19,3
Genel kültürümü geliştirir	24	21,1
Doğa olaylarını daha iyi anlamamı sağlar	11	9,6
Teknolojik gelişmeleri daha iyi kavramamı sağlar	15	13,2
Günlük hayattaki problemlerimi çözümlememi kolaylaştırır	7	6,1
Gelecekte çocuklarıma yardımcı olmamı sağlar	10	8,8
Meslek hayatımda daha başarılı olmamı sağlar	10	8,8
Hiçbir alanda katkı sağlamaz	15	13,2

Tablo 4. Fizik dersinin sağlayacağı katkılar

Araştırmaya katılan öğrencilere fizik dersini ne ölçüde sevdiklerini belirtmeleri istenmiştir. Tablo 5.'de de görüldüğü gibi, genel olarak fizik dersine karşı öğrencilerin %22,8'i olumlu, %21,1'i olumsuz tutum sergilemektedir. Derse karşı tarafsız yaklaşan öğrencilerin oranı ise %56,1'dir. Öğrencilerin fizik dersini ne ölçüde anladığına ilişkin verilere bakıldığında, derse karşı tutum ve anlama düzeyleri arasında paralellik olduğu görülmektedir (Tablo 6). Dersi sevdiğini belirten öğrenciler, aynı zamanda dersi daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Dersi sevmediğini ya da nefret ettiğini söyleyen öğrencilerin anlama düzeyleri oldukça düşüktür. Tablo 6'da görüldüğü gibi az anlayanların oranı %53,5, hiç anlamayanların oranı ise %19,3'dür.

	Frekans	Oran%
Çok seviyorum	4	3,5
Seviyorum	22	19,3
Ne seviyorum, ne sevmiyorum	64	56,1
Sevmiyorum	18	15,8
Nefret ediyorum	6	5,3

Tablo 5. Öğrencilerin fizik dersine karşı tutumları

Öğrencilerin fizik dersine karşı tutumları ve anlama düzeyleri, başarılı olabileceklerine dair inançlarını da etkilemektedir. Dersi sevdiğini belirten öğrenciler, Meslek Yüksekokulunda alacakları fizik dersinde başarılı olabileceklerine dair pozitif bir bakış açısına sahipken, dersi sevmediğini ve anlamakta güçlük çektiğini belirten öğrenciler başarılı olamayacaklarını düşünmektedir. Benzer şekilde ortaöğretimde edindiği bilgilerin yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin (gerçekte yeterli olmasa bile) Meslek Yüksekokulunda alacakları fizik derslerinde başarılı olabileceklerine dair inançları daha yüksektir.

		Anlama			
		İyi anlıyorum	Anlıyorum	Biraz anlıyorum	Hiç anlamıyorum
Tutum	Çok seviyorum	3	0	1	0
	Seviyorum	1	13	6	2
	Ne seviyorum, ne sevmiyorum	3	10	42	9
	Sevmiyorum	0	1	10	7
	Nefret ediyorum	0	0	2	4

Tablo 6. Öğrencilerin fizik dersine karşı tutumları ve anlama düzeyleri arasındaki ilişki

Tablo 7.'de ise araştırmaya katılan öğrencilerin fizik dersinde karşılaştıkları zorlukların nedenlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yarısından fazlası, fizik dersini anlamada karşılaştıkları zorlukların en önemli nedeninin önceki öğrenmelerinin yetersizliği olduğu görüşündedir. Öğrencilerin %57'si fizik dersi temelinin zayıf olduğunu düşünmektedir. Bu da öğrencilerin fizik dersine karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine neden olmaktadır. İkinci sırada gösterilen neden ise sayısal zekânın yetersizliğidir. Öğrencilerin %17,5' i fizik dersinde karşılaştıkları zorlukların ana nedeninin sayısal zekâlarının yetersiz kalması olduğunu düşünmektedir. %7,9'u yeterince çalışmadıkları için, % 6,1'i ise öğretmenleri iyi anlatamadığı için zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin % 6,1'i fizik dersinin anlaşılamayacak kadar zor olduğu görüşündedir. Kendisi için gerekli bulmadığını ve bu nedenle derse karşı isteksiz olduğunu belirtenlerin oranı ise %3,5'tir. Öğrencilerin fizik dersini anlamada karşılaştıkları zorluklara dair algılarına bakıldığında, sorunu genellikle kendileri dışındaki faktörlerde aradıkları görülmektedir.

	Frekans	Oran%
Temelimin zayıf olduğunu düşünüyorum	65	57,0
Fizik öğretmenlerimin iyi anlatamadığını düşünüyorum	7	6,1
Sayısal zekâmın yetersiz olduğunu düşünüyorum	20	17,5
Yeterince çalışmıyorum	9	7,9
Benim için gerekli olmadığını düşünüyorum	4	3,5
Fizik dersinin anlaşılamayacak kadar zor olduğunu düşünüyorum	7	6,1
Güçlük çekmiyorum	2	1,8

Tablo 7. Fizik dersinde karşılaşılan zorluklara dair algı

3.3. Önceki Öğrenmelerine Yönelik Göstergeler

Öğrencilerin yeni öğreneceği konular ile ilgili ön öğrenmelerinin yeterli olması, yeni öğrenmeleri daha kolay ve anlamlı hale getirir. Araştırmaya katılan öğrencilerin önceki öğrenmelerini belirlemek amacıyla, uygulanan soru cetvelinde Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı fizik netleri ve ortaöğretimdeki fizik dersi ortalama

notları sorulmuştur. Öğrencilerin YGS'de yaptıklarını belirttikleri fizik netleri Tablo 8.'de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden %27,2'si sınava girmediğini ya da kaç fizik neti yaptığını hatırlamadığını, 15,8' i ise hiç fizik neti çıkaramadığını ifade etmiştir. %23,7'si 1 ile 3 arası, %21,9'u 4 ile 6 arası, %11,4'ü 7 ile 9 arası fizik neti yapmıştır. 10 veya üstü fizik neti olan öğrenci bulunmamaktadır.

	Frekans	Oran%
0	18	15,8
1-3	27	23,7
4-6	25	21,9
7-9	13	11,4
10 ve üstü	0	0
Hatırlamıyorum veya sınava girmedim	31	27,2

Tablo 8. Yükseköğretime Geçiş Sınavı fizik neti

Öğrencilerin ortaöğretim fizik derslerinde aldıklarını belirttikleri ortalama notların, YGS'de gösterdikleri başarı düzeyine kıyasla, daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %39,5'i fizik dersinde orta düzeyde başarı gösterdiğini ifade etmiştir (Tablo 9). %28,1'inin not ortalaması ortanın altında, %32,5'ininki ise ortanın üzerindedir.

	Frekans	Oran%
5	5	4,4
4	32	28,1
3	45	39,5
2	27	23,7
1	5	4,4

Tablo 9. Öğrencilerin Ortaöğretim fizik dersi not ortalaması

Araştırmaya katılan öğrencilere, önceki öğrenmelerini ölçebilmek için ayrıca, temel fizik bilgilerini içeren, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı 14 soruluk bir test uygulanmıştır. Soru sayısının belirlenmesinde, karşılaştırma kolaylığı açısından, YGS'de sorulan fizik sorusu sayısı esas alınmıştır. Test sonuçları değerlendirilirken yanlışlar doğruları götürmemiş, sadece doğru sayıları dikkate alınmıştır. Doğru cevaplar Tablo 10.'da yüzde cinsinden ifade edilmiştir. Verilere göre, %50 ve üzerinde doğru cevap verebilen öğrencilerin oranı sadece %8'dir. %92'si, %50'nin altında doğru cevap verebilmiştir. Bunlardan %4,4'ü ise hiç soru yanıtlayamamıştır.

Doğru cevaplanan soru yüzdesi	Frekans	Oran%
%7	15	13,2
%14	15	13,2
%21	20	17,5
%29	24	21,1

%36	15	13,2
%43	11	9,6
%50	6	5,3
%57	2	1,8
%64	1	,9
0	5	4,4
Total	114	100,0

Tablo 10. Önceki öğrenmelerine yönelik uygulanan fizik testi

Önceki öğrenmeleriyle ilgili olarak, öğrencilerin kendi algılarını sorgulamak üzere, öğrencilere Meslek Yüksekokulunda alacakları fizik dersinde başarılı olacaklarını düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Tablo 11'de görüldüğü gibi, fizik dersinde başarılı olabileceğini düşünen öğrencilerin oranı %33,3'dür. %34,2'si ise henüz derse başlamadıkları halde, başarısız olacaklarına inanmaktadır. Bu sonucun, öğrencilerin geçmiş kazanımlarının yeterliliğine dair duydukları kuşku kadar, derse karşı duydukları psikolojik engelleri de yansıttığı söylenebilir.

	Frekans	Oran%
Düşünüyorum	38	33,3
Düşünmüyorum	39	34,2
Fikrim yok	37	32,5

Tablo 11. Öğrencilerin fizik dersinde başarı gösterebileceklerine dair algıları

4. SONUÇ

Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin, meslek yaşamlarında doğrudan kullanmayacaklarına inandıkları fizik dersine karşı, ilgi, tutum ve güdülenmişlik düzeylerinin dolayısıyla hazırbulunuşluklarının düşük olduğu görülmüştür. Fizik dersinden edindikleri kazanımları günlük hayatlarında ya da meslek yaşamlarında kullanabileceklerine dair inançları, dersi sevme, dersi öğrenmek isteme ve anlama düzeyleri düşüktür. Öğrencilerin tamamına yakını (%98,2), fizik dersini anlamakta güçlük çekmekte ya da dersi anlamaları için bir engel olduğunu düşünmektedir.

Genel olarak, öğrencilerin tutum ve anlama düzeyleri paralellik göstermektedir. Farklı programların fizik dersine karşı tutumları değerlendirildiğinde ise, Otomotiv Teknolojisi öğrencilerinin %28'inin, Makine Resim ve Konstrüksiyon programı öğrencilerinin %25'inin, Tekstil Teknolojisi programı öğrencilerinin %23'ünün, Mobilya ve Dekorasyon Programı öğrencilerinin ise %17'sinin fizik dersine karşı pozitif tutum benimsediği görülmektedir. Anlama düzeyleri program ölçütüne göre değerlendirildiğinde de sıralama değişmemektedir. Tutum ve anlama düzeyleri cinsiyet ölçütüne göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Fizik dersine yönelik, öz yeterlilik algıları da düşüktür. Meslek Yüksekokulunda alacakları fizik dersinde başarılı olacağına inanan öğrencilerin oranı sadece %33,3'dür. Öğrencilerin öz yeterlilik algıları, programlara göre kıyaslandığında, yüksekten düşüğe doğru Otomotiv Teknolojisi, Makine Resim Konstrüksiyon,

Tekstil Teknolojisi ve Mobilya ve Dekorasyon Programı olarak sıralanmaktadır. Cinsiyete göre kıyaslandığında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

%99'u meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin önceki öğrenmeleri de, Meslek Yüksekokulunda alacakları fizik dersini anlamada ve derste başarılı olmada yeterli değildir. Öğrenciler, fizik dersiyle ilgili yaşadıkları güçlüğü, büyük ölçüde temellerinin zayıf olmasına bağlamaktadır. Hem öğrencilerin kendilerini algılayışları, hem de önceki öğrenmelerini ölçmeye yönelik uygulanan testler, önceki öğrenmelerin yetersiz olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin temel fizik yeterliliklerinin ölçülebilmesi için uygulanan testte, soruların en az %50'sini cevaplayabilen öğrencilerin oranı sadece %8'dir. Bu ölçek esas alınarak, öğrencilerin ön öğrenmeleri cinsiyet ölçütüne göre karşılaştırıldığında, kız öğrencilerin ön öğrenmelerinin, erkek öğrencilere göre anlamlı şekilde (%50 oranında) az olduğu görülmüştür. Önceki öğrenmeler programlara göre kıyaslandığında ise yüksekten düşüğe doğru, Otomotiv Teknolojisi, Mobilya ve Dekorasyon, Makine Resim ve Konstrüksiyon ve Tekstil Programı gelmektedir.

KAYNAKLAR

Arı, R. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aydın, A. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Tekağaç Eylül Yayıncılık, Ankara.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of control. ABD: W.H. Freeman and Company.

Erden, M. (2005). Sınıf Yönetimi, Epsilon, İstanbul.

Gökçe, B. (1999). Toplumsal Bilimlerde Araştırma, Savaş Yayınevi, Ankara.

İnceoğlu, M (2011). Tutum Algı İletişim, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Kaya, A., (2007). Eğitim Psikolojisi, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Selçuk, Z. (2004). Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın ve Dağıtım, Ankara.

Tekin, E.G., Sürmeli, Z.D., Ömeroğlu, B.H. (2012). *Lise Öğrencilerinin Matematik Kaygı ve Öz Yeterlik Düzeyleri ile Matematik Dersi Başarısı arasındaki İlişki,* IV. Uluslar arası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 2012, İstanbul.

Topses, G. (2006). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Yavuzer, Y., Demir, Z., Koç, M. (2006). Eğitim Psikolojisi, Gelişim ve Öğrenme, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

İNSAN KAYNAKLARININ MESLEKİ EĞİTİM YOLUYLA GELİŞTİRİLMESİ PROJESİ' NİN (İKMEP) NİĞDE TEKNİK BİLİMLER MESLEK YÜKSEKOKULU UYGULAMASI: OTOMOTİV TEKNOLOJİSİ PROGRAMI ÖRNEĞİ

PROJECT OF HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT THROUGH VOCATIONAL EDUCATION IN THE NIĞDE TECHNICAL SCIENCES VOCATIONAL HIGH SCHOOL APPLICATION: AUTOMOTIVE TECHNOLOGY PROGRAM EXAMPLE

Mehmet ÇELİK[1], Cihan BAYINDIRLI[2], Mehmet DEMİRALP[3], İ.Çağrı KILIÇ[4]

[1]mehmetcelik@nigde.edu.tr, Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

[2]cihan_bay27@hotmail.com,Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

[3]mdemiralp@nigde.edu.tr, Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

[4]ckilic@nigde.edu.tr, Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

ÖZET

Mesleki ve teknik eğitim; eğitimin bir parçası olmakla birlikte, daha çok üretim ve hizmet sektöründe çalışanların ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri ile doğrudan ilgilidir. Mesleki eğitimi güçlendirme amacıyla; Avrupa Birliği tarafından IPA 2006 (Instrument for Pre-Accession Assistance – Katılım Öncesi Mali Yardım) programı kapsamında finanse edilen İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) yönelik uygulanmıştır. Proje hayat boyu öğrenme perspektifinde, işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanmasına, mesleki ve teknik eğitiminin gelişmesine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. İKMEP ders bilgi formları ve modül bilgi formları eğitim-öğretim planlamasında rehber niteliğinde olup, sektör talepleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda dersler zorunlu, ortak zorunlu ve seçmeli dersler olarak üç gruba ayrılır. Programlardaki değişiklikler sanayi ile işbirliğini geliştirmek ve sanayi tarafından talep edilen bir öğrenci profili oluşturmak ve sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli ara eleman yetiştirmek amacıyla yapılmaktadır.

Çalışma kapsamında; Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu İKMEP uygulaması yapılan program öğrencileri arasında ders planları ve uygulanışı ile ilgili anket çalışması yapıldı. Anket formlarından elde edilen bilgiler çerçevesinde ankete katılan 70 öğrencinin 57'si erkek (%81,43), 13'ü kız öğrenciden (%18,57) oluşmaktadır. Öğrencilerin %42,85'i programa ilgi duyduğundan, % 30'u istihdam alanının geniş olmasından dolayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğrencilere dört ana başlık altında sorular soruldu ve İKMEP uygulanan tüm programlardaki öğrenciler ile yine İKMEP uygulanan Otomotiv Teknolojisi Programındaki öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar karşılaştırmalı olarak SPSS 15.0 veri analiz programında değerlendirilerek ve yorumlandı.

Anahtar Kelimeler: Niğde Üniversitesi, İKMEP, Mesleki Eğitim

ABSTRACT

Vocational and technical education is part of the education, although more directly related to the skills and knowledge needed by employees in the manufacturing and service sectors. In order to strengthen vocational training; IPA 2006 program funded by the European Union under the Human Resources Development through Vocational Education Project, applied to The Ministry of National Education (MONE) and the Board of Higher Education. Project life-long learning perspective, labor market and vocational schools and vocational-technical secondary education institutions to ensure unity of purpose of employment, in order to contribute to the development of vocational and technical education. İKMEP course information forms and module data sheets,

and is considered to guide the planning of education, prepared by taking into consideration the demands of the sector. In the Vocational School of Technical Sciences courses Nigde elective courses are divided into three groups That are compulsory,common compulsory and elective. Changes in programs is maintained in order to co-operation with the industry, requested by the industry to create a student profile and train qualified personnel needed by the sector.

Scope of the study; survey was carried out on the implementation of lesson plans and on Nigde Vocational School of Technical Sciences in East and South East project implementation of the program students. 70 students participated in the survey within the framework of the information obtained from questionnaires, 57 were male (81.43%) and 13 female students (18.57%) is composed. 42.85% of the students' interest in the program i heard, 30% stated that the decision to go wide area of employment. Students are asked questions under four main headings. İKMEP still applied to all programs applied to İKMEP Automotive Technology Program students and the answers given by students are evaluated and interpreted in comparison with SPSS 15.0 data analysis program.

Keywords: *Nigde Universty, IKMEP, Vocational Education*

1. Giriş

Bilgi ve teknoloji toplumu olma yarışının beraberinde getirdiği rekabet ortamı ile kalite ve insanın ön plana çıkmasıyla mesleki ve teknik eğitim, ülkemizin geleceği açısından büyük önem kazanmıştır. Mesleki ve teknik eğitim, eğitimin bir parçası olmakla birlikte, daha çok üretim ve hizmet sektöründe çalışanların ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri ile doğrudan ilgilidir [1]. Mesleki eğitim sistemi, iş dünyasının gereksinim duyduğu kadar kaliteli ve rekabet edebilir bir eğitim vermelidir [2].

Mesleki eğitimi güçlendirme amacıyla; Avrupa Birliği tarafından IPA 2006 (Instrument for Pre-Accession Assistance – Katılım Öncesi Mali Yardım) programı kapsamında finanse edilen İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) yönelik uygulanmıştır. Proje hayat boyu öğrenme perspektifinde, işgücü piyasası ile meslek yüksekokulları ve mesleki teknik ortaöğretim kurumları arasında istihdam amaçlı birlikteliğin sağlanması yoluyla, mesleki eğitimin modernizasyonu ve kalitesinin artırılmasına ve bu sayede insan kaynaklarının gelişimine katkıda bulunmayı hedeflemiştir. İKMEP sadece yazılı eğitim öğretim materyallerinin geliştirilmesi ile kalmayıp; genel bütçesinin büyük bir bölümünü donanım satın almaya ayırarak geliştirilen müfredatları mesleki eğitim donanımları ile tamamlamıştır. Bu anlamda 16 mesleki ve teknik orta öğretim kurumu ve 8 meslek yüksekokulunu toplam değeri 10 milyon Avro olan mesleki eğitim donanımı ile desteklemiştir [3].

İlk olarak ekonominin lokomotifi olan Bilişim, Elektrik-Elektronik, Makine, Otomotiv, Turizm vb. alanlarda olmak üzere farklı sektörde pilot çalışma yaklaşımını benimsenmiştir. Eğitim-öğretim programı; bilimin evrensel ilkeleri, Avrupa Birliği ve Yükseköğretim yeterlikler çerçevesi, mesleki ve teknolojik gelişmeler ile Yükseköğretim Kurumlarının ilgili mevzuat hükümlerine göre uygulanır. Programdaki ders bilgi formları ve modül bilgi formları eğitim-öğretim planlamasında rehber niteliğinde olup, sektör talepleri göz önüne alınarak hazırlanmıştır. İş hayatında ve teknolojide yaşanan gelişmelerin programlara sürekli yansıtılması için gerektiğinde yeterlik kazandırmaya yönelik olan ders bilgi formları ve modül bilgi formlarında güncellemeler yapılır [3].

Dersler; zorunlu, meslek ve seçmeli ders olarak üç gruba ayrılır. Zorunlu dersler; YÖK veya Yükseköğretim Kurumları tarafından belirlenen ve tüm programlar için zorunlu olan dersler ile bölüm ve/veya program için temel ve ortak yeterlikleri kazandırmayı hedefleyen derslerdir. Meslek dersleri; Mesleğe ilişkin yeterlikleri kazandırmaya yönelik derslerdir. Seçmeli ders; Öğrencinin bireysel gelişimi ve yaşam kalitesinin artırılması, sektörel ve bölgesel ihtiyaçlar, eğitim kurumunun koşulları ve öğrencinin istihdamına katkıda bulunacak ilave yeterliklerin kazanılması, disiplinler arası çalışmalar vb. durumlar dikkate alınarak, ilgili program ya da diğer programlardaki seçilen derslerdir. Öğrencilerin mezun olabilmek için yapmaları gereken staj uygulaması; ilgili sektörde yapacağı pratik ve uygulamalı eğitimdir. Öğrencilerin; iş yerlerindeki eğitim, uygulama ve stajları, Yükseköğretim Kurulunun belirlediği esas ve usuller çerçevesinde yapılır [4].

2. Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu İKMEP Uygulaması

Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1974 yılında 1 Öğretim Görevlisi, 2 memur ve 1 hizmetli ile Hayat Bilimleri Yüksekokulu olarak öğretime başlamıştır. 11.07.1992'de 3837 sayılı Kanun ile bağlantısı değiştirilerek Niğde Meslek Yüksekokulu Selçuk Üniversitesinden Niğde Üniversitesine aktarılmıştır. 2010 yılında Niğde Meslek Yüksekokulu'nun Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Niğde Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu adıyla iki farklı birime dönüşmesi ile kurulan Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, otuz yılı aşkın bir süredir ülke endüstrisinin ihtiyacını karşılayacak binlerce mezun vermiştir. Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda 6 bölüm altında 8 program bulunmakta ve 2012-2013 eğitim öğretim yılına 1225 öğrenci ile eğitim faaliyetlerine başlamıştır [5].

Tablo 1. *Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunun Mevcut Bölüm ve Programları*

Bölüm Adı	**Program Adı**
Elektrik ve Enerji Bölümü	Gaz ve Tesisat Teknolojisi Programı[a]
Elektronik ve Otomasyon Bölümü	Mekatronik Programı[b,c]
	Radyo ve Televizyon Teknolojisi Programı
Görsel, İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü	Radyo ve Televizyon Programcılığı Programı[b]
İnşaat Bölümü	İnşaat Teknolojisi Programı[b]
	Yapı Denetimi Programı
Motorlu Araçlar ve Ulaştırma Teknolojileri Bölümü	Otomotiv Teknolojisi Programı[b]
Mülkiyet Koruma ve Güvenlik Bölümü	İş Sağlığı ve Güvenliği Programı[c]
[a] Öğrenci alımı yapılmamaktadır (2013-2014 Eğitim Öğretim yılında öğrenci alınacak program) [b] İKMEP kapsamındaki programlar (Öğrenci bulunan program) [c] 2012-2013 Eğitim Öğretim yılında öğrenci alımı yapılmıştır (Öğrenci bulunan program)	

2.1. İKMEP Ders Planının Oluşturulması

Bologna Sürecine uygun olarak, her bir yarıyılda yer alacak derslerin haftalık ders saati toplamı 25, AKTS kredi toplamının ise 30 olmasına özen gösterilmelidir. Bir ders programı için belirleyici ölçüt; dört yarıyıl boyunca alacağı derslerin AKTS kredilerinin toplamının 120 olmasıdır. Ders planındaki seçmeli dersler; mesleki derslerden, yörenin veya ilin ihtiyacına binaen konulacak derslerden, ortak derslerden veya diğer programların derslerinin arasından belirlenir. Bu derslerin kredileri toplamı mezuniyet kredisinin (120 AKTS) en az %25'i olmalıdır. Programın özelliğine göre staj uygulaması zorunlu olan programlarda, en az staj çalışmasının AKTS

kredisi tanımlanmalıdır (30 saat staj çalışması = 1 AKTS). MYO'lar gerektiğinde programın özelliğine göre yeni ders hazırlayarak programa seçmeli olarak ekleyebilirler. Eklenen bu dersin içerikleri modüler yapıda düzenlenerek hazırlanmalıdır. Yatay ve dikey geçişlerde ortaya çıkabilecek sorunları asgariye indirmek için meslek derslerinin ve ortak derslerin, ders bilgi formlarında belirlenen AKTS kredisi korunmalıdır [5].

2.1.1. Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Otomotiv Teknolojisi Programında İKMEP Uygulaması

Program; 1980 yılında Motor Programı adı altında açılmış ve daha sonra adı değiştirilerek Otomotiv Programı ve son uygulama ile Otomotiv Teknolojisi Programı adını almıştır. Otomotiv sektörünün gerek üretim ve gerekse satış sonrası hizmet kademelerinde ihtiyaç duyduğu nitelikli ara insan gücünün çağın beklentilerini karşılayacak kalite ve hizmet felsefesine uygun olarak yetişmelerini sağlamak amacıyla iki yıllık eğitim veren bir programdır. Dersler, uygulamalı ve teorik olarak yapılmaktadır. Programdaki dersler, bir öğretim üyesi, iki öğretim görevlisi ile üniversitenin diğer birimlerinden görevlendirilen öğretim elemanları tarafından yürütülmektedir. 450 m^2 kapalı alanda, üç atölye ve teori sınıfı bulunmaktadır. Bu alanlar teorik eğitimi tamamlayıcı test, ayar/kontrol cihazları ve diğer yardımcı donanım ile donatılmıştır [5].

Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulunda dersler zorunlu, ortak zorunlu ve seçmeli dersler olarak üç gruba ayrılır. Her öğrenci ikinci yarıyılı sonunda stajını yapmak zorundadır. Birinci sınıf dersleri zorunlu ve ortak zorunlu derslerden, ikinci sınıf dersleri zorunlu ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Öğrenci III. yarıyılda 10 AKTS zorunlu en az 17 AKTS seçmeli ders, 4. yarıyılda 10 AKTS zorunlu en az 16 AKTS seçmeli ders almaktadır. 3. ve 4. yarıyıllarda 5 AKTS toplamda 10 AKTS staj bulunmaktadır (32 saat staj çalışması = 1 AKTS). Her dönemde sırasıyla; 30, 27, 32 ve 31 AKTS toplamda 120 AKTS'lik ders alınmakta seçmeli derslerin oranı %27,5 olduğu görülmektedir. Mevcut ders planı IKMEP programı uyumluluk göstermektedir.

Programlardaki değişiklikler sanayi ile işbirliğini geliştirmek ve sanayi tarafından talep edilen bir öğrenci profili oluşturmak amacıyla yapılmaktadır [6]. Bu kapsamda yapılan görüşmeler sonucunda ilgili birimlerden gelen dönütler sonucunda bir program çalışması yapılmıştır.[1]

Yapılan bu değişiklikler sonucunda İKMEP uygulaması yapılan program öğrencileri arasında ders planları ve uygulanışı ile ilgili anket çalışması yapıldı. Yapılan anket çalışması; Tablo 1'de verilen İKMEP uygulanan programların (İnşaat Teknolojisi Programı, Radyo ve Televizyon Programcığı Programı ve Otomotiv Teknolojisi Programı) 2. sınıf öğrencilerine uygulandı. Anket değerlendirmesinde Kesinlikle Katılmıyorum ve Katılmıyorum cevapları olumsuz, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum cevapları olumlu ve Kararsızlar ise ayrı değerlendirildi. Anket formlarından elde edilen bilgiler çerçevesinde ankete katılan 70 öğrencinin 57 erkek öğrenci (%81,43), 13 kız öğrenciden (%18,57) oluşmaktadır (Tablo 2). Öğrencilerin %42,85'i programa ilgi duyduğundan, %30'u istihdam alanının geniş olmasından dolayı tercih ettiğini belirtmiştir.

1 "Programınız taşıt araçlarının alt sistemlerinin tamamını karşılayacak biçimde düzenlenmiştir. Ders yılı içerisinde özellikle motor ve aktarma organları ağırlıklı biçimde anlatılacaktır. Bu nedenle konuların çeşidinin arttırılmasına dair bir öneride bulunulmasını gerekli görmedik. Tam tersine, belli temel bilgilerin verilmesinin zorunlu olmasına diğer pek çok dersin seçmeli olmasına dayalı bir ders programının öğrencilerin mezuniyet sonrası uzmanlaşmasında yararlı olacağını düşünüyoruz. Temel derslerde temel bilgilerin verilmesinden sonra öğrencinin uzmanlaşmak istediği konu ile ilgili sistemlerin bilgisini uyumlu-seçmeli dersleri alarak edinmesinin yararlı olacağını düşünüyoruz." Teknoloji Geliştirme Projeleri Grubu Koordinatörlüğü.

Tablo 2. *Ankete Katılan Öğrencilerin Programlara Göre Genel Dağılımı*

	İnşaat Teknolojisi	**Radyo Televizyon Programcılığı**	**Otomotiv Teknolojisi**	**Toplam**
Kız	2	11	---	13
Erkek	22	11	24	57
Toplam	24	22	24	70

Gerekli beceriyi kazanmak için meslek derslerinin teorik ders saatleri yeterli olup olmadığı sorusuna (Tablo 3) öğrencilerin %48,57'si olumlu cevap vermişlerdir. Otomotiv teknolojisi programı için bu oran %66,66'dır. Bu sonuçlara göre müfredat hazırlanırken belirlenen teorik ders saatleri öğrenciler için yeterli bulunmaktadır.

Tablo 3. *Gerekli beceriyi kazanmak için meslek derslerinin teorik ders saatleri yeterlidir*

Gerekli beceriyi kazanmak için meslek derslerinin teorik ders saatleri yeterlidir				
	Toplam		Otomotiv	
	N	%	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	13	18,57	2	8,34
Katılmıyorum	16	22,86	2	8,34
Kararsızım	7	10	4	16,66
Katılıyorum	30	42,85	14	58,32
Kesinlikle Katılıyorum	4	5,72	2	8,34
Toplam	70	100	24	100

Tablo 4'de sorulan soruda ankete katılan öğrencilerin %44,27'si olumsuz cevap verirken, otomotiv teknolojisi programında ise %54,16 olumlu cevap ortaya çıkmıştır. Meslek derslerinin içeriğinin güncel bilgilerden oluşması öğrenciler tarafından yeterli görülmektedir.

Tablo 4. *Derslerin içeriği mesleği iyi öğrenmemiz için yeterlidir*

Derslerin içeriği mesleği iyi öğrenmemiz için yeterlidir				
	Toplam		Otomotiv	
	N	%	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	12,85	1	4,16
Katılmıyorum	22	31,42	8	33,33
Kararsızım	10	14,29	2	8,34
Katılıyorum	23	32,87	9	37,5
Kesinlikle Katılıyorum	6	8,57	4	16,66
Toplam	70	100	24	100

Tablo 5'de öğrencilerin vermiş olduğu cevaplarda öğrencilerin %45,71'i olumsuz cevap verirken Otomotiv teknolojisi programı öğrencilerinde ise %37,5 gibi ciddi bir kararsız bulunması mezun olmaya hazır öğrencilerin mevcut sürecin kendilerini teknik eleman olarak hazırlama yeterli olup olmadığı hakkında kesin düşünceleri bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 5. *Eğitim öğretim süreci öğrenciyi teknik eleman olarak hazırlamaya yeterlidir*

Eğitim öğretim süreci öğrenciyi teknik eleman olarak hazırlamaya yeterlidir				
	Toplam		Otomotiv	
	N	%	N	%

Kesinlikle Katılmıyorum	10	14,29	1	4,16
Katılmıyorum	22	31,42	7	29,17
Kararsızım	18	25,71	9	37,5
Katılıyorum	16	22,86	5	20,83
Kesinlikle Katılıyorum	4	5,72	2	8,34
Toplam	70	100	24	100

Öğrencilerin atölyede gerçekleştirilen uygulamalar yeterli düzeyde olup olmadığı ile ilgili soruya (Tablo 6) %64,28'lik büyük bir bölümü olumsuz cevap vermiştir. Otomotiv teknolojisi programı öğrencilerinde ise bu oran %50'dir. Tablo 4'deki soruya öğrenciler olumlu cevap verirken buradaki olumsuzluğun sebebi uygulamaların yeteri şekilde olmamasının yanı sıra İKMEP ve diğer nedenlerle derslerin uygulama ve pratik saatlerinin azlığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. *Atölyede gerçekleştirilen uygulamalar yeterli düzeydedir*

Atölyede gerçekleştirilen uygulamalar yeterli düzeydedir				
	Toplam		Otomotiv	
	N	%	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	19	27,13	3	12,5
Katılmıyorum	26	37,15	9	37,5
Kararsızım	7	10	5	20,83
Katılıyorum	15	21,42	7	29,17
Kesinlikle Katılıyorum	3	4,3	0	0
Toplam	70	100	24	100

SONUÇ

Ülkemizde mesleki teknik eğitimin en büyük eksiklerinden birisi teorik ve uygulama eğitiminin bütünleşmemesi olduğu bilinen bir gerçektir. Mesleki teknik eğitim veren programlarda gerekli makine ve teçhizatın çeşitliliği, bilişim ve elektronik sektöründeki hızlı gelişmelerin otomotiv sektörüne aktarılmasının çok hızlı olması otomotiv teknolojisi programındaki uygulamalı dersler için gerekli makine teçhizatın temin ve güncel tutulmasındaki maliyeti yükseltmektedir. Buna rağmen Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Otomotiv Teknolojisi programında uygulamalı derslerde kullanılan cihazlar günümüz teknolojisinde yeri olan güncel cihazlardır. Ancak derslerin haftalık ders planında uygulama süreleri yetersiz kalmaktadır. Yapılan anket çalışmalarında bu konudaki olumsuz cevapların sebebinin de bu olduğu bilinmektedir. Bu sorunun çözümü için bu kapsamda yapılan çalışmalarda derslerin uygulama saatleri ve bunları destekleyecek seçmeli derslerin belirlenmesi ve geliştirilmesi, öğrencilerden ve iş dünyasından sürekli alınan dönütlerle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yapılan bu çalışmaların sonucunda Tablo 6.'daki soruya ve diğer sorulara verilen olumlu cevap sayısını daha da arttıracaktır.

KAYNAKLAR

Çelik, M., Bezirci, M., (2009), Meslek Yüksek Okullarındaki Mevcut Eğitim Sistemi İle Öğrencilerin Beklentisi Olan Eğitimin Analitik Karşılaştırılması: Selçuk Üniversitesi Örneği, The First International Congress Of Education Research, Çanakkale.

Binici, H., Arı, N., (2004), Mesleki ve Teknik Eğitimde Arayışlar, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayı 3, 383-396.

http://ikmep.yok.gov.tr

www.nigde.edu.tr

http://ikmep.yok.gov.tr/?page=KatDown&view=list&fileid=152&c=72&i=88

Güney, A., (2012), Restructuring Of The Department of Accounting and Tax Applications in Vocational Schools With Ikmep Project, International Journal of Information Technology and Business Management, Vol.4, ISSN 2304-0777.

MESLEK YÜKSEKOKULUNDAKİ EĞİTİM KALİTESİNİN ÖĞRENCİLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRMELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: NİĞDE ÜNİVERSİTESİNDE BİR UYGULAMA

A STUDY ON THE QUALITY OF EDUCATION ASSESSMENTS BY VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS: AN APPLICATION IN NIGDE UNIVERSITY

Mehmet ÇELİK[1], Mehmet DEMİRALP[2], Cihan BAYINDIRLI[3], İ. Çağrı KILIÇ[4]

[1]mehmetcelik@nigde.edu.tr, Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

[2]mdemiralp@nigde.edu.tr,Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

[3]cihan_bay27@hotmail.com, Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

[4]ckilic@nigde.edu.tr, Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Niğde

ÖZET

Küresel rekabetin her geçen gün arttığı günümüzde bireylerin, şirketlerin ve ülke ekonomilerinin başarısında mesleki eğitimin taşıdığı önem giderek artmaktadır. Günümüzde bilgi, beceri ve yaratıcılığın artırılması, yüksek işgücü niteliği ve verimliliğinin rekabet edebilme açısından büyük önemi vardır. Eğitim alanı üzerinden bireylere ulusal ve uluslararası düzeyde geçerli aktif bir kimlik kazandırmayı hedefleyen mesleki eğitim gittikçe önem kazanmıştır. Türk Yükseköğretim Sisteminde "ön lisans" olarak tanımladığımız meslek yüksekokulları "hayat boyu öğrenme, (**Lifelong Learning Programme**, LLP)" sisteminde beşinci seviyede yer almaktadır. Üniversitelerimizin, iş dünyası ile ilişkilerin istenilen düzeyde bulunmaması, mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunlardan biridir. Meslek yüksekokulu; belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, ön lisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanır. Meslek yüksekokullarının; il merkezleri, ilçe ve hatta beldelerde eğitim öğretim veriyor olmaları kalite problemini beraberinde getirmektedir.

Yapılan anket çalışması; Niğde Üniversitesi, Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulundaki 134 ikinci sınıf öğrencisine uygulandı. Çalışmada; öğrencilere meslek derslerinin içeriği, programların atölye imkanları, meslek yüksekokulunun fiziki imkanları ve öğretim elemanları ile ilgili düşünceleri hakkında sorular yöneltildi. Öğrencilerin sorulara vermiş oldukları cevaplar sonucunda edilen veriler SPSS 15.0 veri analiz programında değerlendirildi. Anket formlarından elde edilen bilgiler çerçevesinde ankete katılan 134 öğrencinin 95'i erkek öğrenci (% 70,9), 39'u kız öğrenciden (% 29,1) oluşmaktadır. Öğrencilerin % 56,7'si meslek sahibi olmak için, % 9'u başka bir yeri kazanamadığımdan dolayı tercih ettiğini belirtmiştir. Değerlendirmeler sonucunda meslek derslerinin içeriği ve saatleri ile ilgili değerlendirmeler olumlu iken, atölye imkanları ile ilgili değerlendirmelerin olumsuz olduğu görüldü. Öğretim elemanlarının değerlendirilmesi ile ilgili sorulan sorularda ise ağırlıklı cevapların olumlu olduğu belirlendi.

Anahtar kelimeleri: *Öğretim Teknolojileri, Eğitim Kalitesi, Meslek Yüksekokulu*

ABSTRACT

Global competition is increasing day by day today, Also the importance of the vocational education and training are increasing individuals, companies, and countries' economies success. Today, the knowledge, skills and creativity to increase the quality and productivity of higher labor, is of great importance in terms of competitiveness. Individuals active in the current national and international level through training aimed at providing an identity has gained increasing importance of vocational training. Turkish Higher Education System "associate" vocational schools defined as "life-long learning, (Lifelong Learning Programme LLP)" system is

located in the fifth level. Universities, the absence of the desired level of relations with the business community, one of the problems in vocational and technical education. Vocational School, which aims to train skilled manpower for specific professions, period of two or three years, including a two-year continuing education associate degree-granting institution of higher education is defined. Vocational Schools, they are giving city centers, towns and even towns brings the problem of the quality of education.

The survey, 134 second grade students of Nigde University, Nigde Vocational School of Technical Sciences is performed. In this study ; about of content of vocational courses, laboratory facilities of programs, physical facilities of vocational schools and ideas related to teaching staff questions were asked to students. Students as a result of the answers given to the questions of data analysis software SPSS 15.0 was evaluated. 134 students participated in the survey, 95 male students (70.9%) and 39 female students (29.1%) is composed. Students of 56.7% to be employed, and 9% due to lose out in another place preferred. Result of the evaluation assessments of vocational courses and hours of content was positive, workshop facilities were found to be negatively is observed. Answers to the question on the evaluation of the teaching staff is determined to be mostly positive.

Keywords: *Instructional Technology, Education, Quality, Vocational Schools*

1. Giriş

Hayatımızınüzerindebelirleyici biretkiyesahip olan küreselleşme, son zamanlarda önemli tartışma veendişe duyulan konulardanbiri haline gelmiştir [1]. Küresel rekabetin her geçen gün arttığı günümüzde bireylerin, şirketlerin ve ülke ekonomilerinin başarısında eğitimin, özellikle de mesleki eğitimin taşıdığı değer de giderek büyümektedir. Bu nedenle mesleki eğitim, kalkınma bakımından anahtar faktör haline gelmiştir. Günümüzde işgücünün bilgi, becerisi ve yaratıcılığının artırılması, yüksek işgücü niteliği ve verimliliği, rekabet edebilirlik bakımından büyük önem kazanmıştır. Küreselleşme süreci ve büyük bir hızla değişen teknoloji, mesleki yeterliliklerin sürekli değişimine sebep olmaktadır [2]**.** Küreselleşmenin ortaya çıkması,daha uzmanlaşmışişgücü piyasalarını, yüksek düzeydebecerileriveçeşitlimeslek eğitiminitalep etmektedir. Beceri ve işgücübilgisiniartırmak,özellikleküreselleşmesüreciiçinde, ekonomik rekabetçiliğin sağlanmasıya dabaşarılması çok önemlidir [1]. Eğitim alanı üzerinden bireylere ulusal ve uluslararası düzeyde geçerli aktif bir kimlik kazandırmayı hedefleyen mesleki eğitim gittikçe önem kazanmıştır [4].

Üniversitelerimizin, iş dünyası ile ilişkilerin istenilen düzeyde bulunmaması, mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunlardan birisidir. Bu durum, öncelikle iş dünyasının taleplerine uygun nitelikte mezun yetiştirmede sorunlara yol açmaktadır. Mesleki ve teknik öğretimde eğitim programlarının oluşturulmasında, iş dünyasının meslek elemanı istihdamında verdiği önceliklerin iyi bilinmesi gerekmektedir [3].

Türk Yükseköğretim Sisteminde "ön lisans" olarak tanımladığımız meslek yüksekokulları "hayat boyu öğrenme, (**Lifelong Learning Programme**, LLP)" sisteminde beşinci seviyede yer almaktadır [3]. Meslek yüksekokulu; belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim-öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumu olarak tanımlanır [4]. Kuruluş amaçları sanayi, ticaret ve hizmet sektöründe ihtiyaç duyulan “nitelikli ara eleman” yani “meslek elemanı” yetiştirmektir [5]. Son dönemde, özellikle meslek eğitimi veren meslek yüksekokullarının sayısında önemli artışlar olmuş, yurdun her yanında yeni meslek yüksekokulları açılmıştır. Buna rağmen ülkemizdeki yükseköğrenim yapmak isteyen gençlerin büyük bir bölümü üniversite eğitimi alma imkânını bulamazken pek çok genç ise meslek yüksekokullarında eğitim almak istememektedir [6].

Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin gerek nicelik ve gerekse nitelik olarak yeterli bir düzeyde olmadığı bilinen bir gerçektir. Büyüyen Türkiye ekonomisinin uluslararası pazarlarda rekabet gücünün yükseltilmesi ancak gelişmiş meslek yüksekokulları ve bunların yetiştirdiği nitelikli öğrencilerle mümkün olabilecektir [7].

Meslek yüksekokullarının ülke genelindeki dağılımı, bu okulları açarken politik güdülerin ön plana çıktığını göstermektedir. Mesleki ve teknik eğitim yapmaya uygun bir lisesi bile olmayan küçük yerleşim yerlerine meslek yüksekokulları açılmıştır. Açılan bu okulların büyük bir çoğunluğunun üniversite düzeyinde eğitim yaptığını ileri sürmek ise olanaklı değildir. Her bölümün Türkiye'nin her yüksekokulunda açılması eğitimin kalitesini düşürmektedir. Ayrıca öğrenci kontenjanlarının yükselmesi mesleki eğitim açısından uygulama olanağı sağlayacak tesislerin iyice yetersizleşmesine ve bu nedenle istenilen düzeyde uygulama yapılamamasına yol açmıştır. Eğitim kurumlarında araç, gereç, malzeme ve bina eksikliği ve öğretim elemanı sıkıntısı artmıştır. Mesleki ve teknik eğitimdeki okullaşma oranı henüz çağdaş ülkeler seviyesine çıkarılamamıştır. Mezun öğrencilerin kendi alanlarında istihdam edilmelerindeki bilinen sorunlar devam etmektedir [8].

Bu okullardan mezun olanlar, ülkemizin istihdam arzının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. İşgücü piyasası içinde teknikerlerin dolduracağı açığın öneminin yeterince kavranamaması, öğrencilerin iş hayatları ile ilgili hedeflerini henüz tam olarak belirleyememesi, eğitim kurumlarının öğrenci beklentilerini karşılayamaması v.b. nedenler meslek yüksekokulu mezunlarının aldıkları eğitime uygun pozisyonların dışında istihdam edilmesine veya tamamen dışında kalmasına neden olmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin meslek yüksekokullarının amaçları hakkında bilgi eksikliklerinin olması ve meslek seçimlerinin isabetli olmayışı da kendilerine uygun alanlar dışında istihdam edilmeleri hususunda önemli bir yer teşkil etmektedir. Öğrencilerin bir kısmı meslek yüksekokuluna boşta kalmamak, en azından bir üniversitede okuyor olmak ve bir diploma sahibi olmak amacıyla eğitimlerine devam etmektedir [9]**.** Ayrıca meslek yüksekokullarının ancak belli bir kısmı konularıyla ilgili yeterli altyapı ve donanıma sahiptir. Bu nedenle bu kuruluşlar yerleri, büyüklükleri ve donanımlarının yeterlilikleri bakımından değerlendirilerek bunlara ilişkin bir program yapılmalıdır [10].

Eğitim programları kapsamındaki öğretim alanlarının bilimsel, teknolojik ve sistematik yönden başarılı biçimde öğretilmesi gerekmektedir [11]. Genel olarak bugün eğitimde başlıca tartışma konuları incelendiğinde bunları; politika, donanım, hizmeti yaygınlaştırma, hizmete süreklilik kazandırma, öğretmen-öğrenci oranları, bina, kitap, araç-gereç, ücret düzeyi ve maliyet gibi noktalarda yoğunlaştığı görülmektedir. Endüstrinin gereksinim duyduğu standartlarda bir eğitim gerçekleştirebilmek için, bu okulların iyi teçhiz edilmiş, laboratuvar ile atölyelerin sanayinin uyguladığı teknolojiye uygun olarak donatılmış olmaları gerekmektedir. Ancak, sayıları sürekli olarak artan meslek yüksekokullarında, maliyeti yüksek olan bu donanımların eksik olduğu bilinmektedir [12]. Laboratuvar ve atölye uygulamalarıyla öğrencilerde bilimsel girişim ve soru sorabilme yetenekleri geliştirilmekte, onlara hipotez kurabilme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme imkânı sağlanmaktadır. Laboratuvar gibi uygulamalı çalışmaların özünü oluşturan öğrenci aktivitesi yeterince gerçekleşmediği zaman istenilen öğretim hedeflerine ulaşabilme zorlaşır [13].

Mesleki eğitim öğrencinin teori ve uygulamayı gerekli ve yeterli oranda birleştirebilmesi ile birlikte mesleği bilgi ve beceri düzeyinde kazandırmayı hedeflemektedir. Eğitim mekanları ve gerekli donanımların

varlığı, gerekli fiziki şartların sağlanması gereklidir. Hatta, sadece fiziki değil, sosyal ve kültürel gereksinimlerinde düşünülmesi gereklidir. Mesleki eğitimlerde uygulama ve derse öğrencinin katılımı çok önemlidir. Öğretim elemanı dersin içeriğinin belli konular içerisinde kalmasını sağlayarak, dersin tamamen öğrencilerin katılımları, paylaşımları, araştırmaları, anlatımları ve aktarımları ile yürümesi büyük önem taşır. Yapılması zorunlu olan stajların da eğitimin pekiştirilmesi açısından faydası büyüktür [14]. Çağdaş endüstride meydana gelen değişimlere uyum sağlama ve öğrencilerin seçtikleri meslek dalında, endüstrinin beklenti ve gereksinimlerini karşılayacak şekilde bilgi, beceri, tavır ve iş alışkanlıkları kazanmalarına rehberlik edecek davranışlara da sahip olma konusunda öğretim elemanlarının daha dikkatli olması beklenmektedir [15].

MATERYAL VE METOD

Niğde Üniversitesi Hakkında Genel Bilgi

Bilim, teknoloji, sanat ve spor alanlarında uluslararası rekabet gücüne sahip öncü bir üniversite olmayı vizyon edinen Niğde Üniversitesi, 11 Temmuz 1992 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren kuruluş kanunu ile birlikte Türk Yükseköğretim hayatındaki yerini almıştır. Niğde Üniversitesi bünyesinde 7 Fakülte, 3 Enstitü, 3 Yüksekokul, 6 Meslek Yüksekokulu, 1 Konservatuarın yanı sıra Rektörlüğe bağlı 4 Bölüm Başkanlığı, 3 Uygulama Merkezi ve 1 Sürekli Eğitim Merkezi bulunmaktadır [16].

Anket Çalışmasının uygulandığı Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak 1974 yılında 1 Öğretim Görevlisi, 2 memur ve 1 hizmetli ile Hayat Bilimleri Yüksekokulu olarak öğretime başlamıştır. Daha sonra Niğde Meslek Yüksekokulu adını almış ve 2010 yılında Niğde Meslek Yüksekokulu'nun Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu ve Niğde Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu adıyla iki farklı birime dönüşmesi ile Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu kurulmuştur [16].

UYGULAMA SONUÇLARI

Anket çalışmasına 1225 öğrencisi bulunan Niğde Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulundaki ikinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Anket formlarından elde edilen bilgiler çerçevesinde ankete katılan 134 meslek yüksekokulu öğrencisinin 95 tanesi erkek öğrenci (%70,9), 39 tanesi de kız öğrenciden (%29,1) oluşmaktadır (Tablo 1). Öğrencilerin programlara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. *Ankete katılan öğrencilerin genel dağılımı*

Cinsiyet		
	N	%
Kız	39	29,1
Erkek	95	70,9
Toplam	134	100

Tablo 2. *Ankete katılan öğrencilerin programlara göre genel dağılımı*

Okuduğu Program		
	N	%
Yapı Denetimi Programı	13	9,7
Radyo ve Televizyon Teknolojisi Programı	51	38,1
İnşaat Teknolojisi Programı	24	17,9

Otomotiv Teknolojisi Programı	24	17,9
Radyo ve Televizyon Programcılığı Programı	22	16,4
Toplam	134	100

Tablo 3. *Ankete katılan öğrencilerin okudukları programı tercih etme sebepleri*

Okuduğu Programı Tercih Etme Sebebi		
	N	%
İstihdam Alanı Geniş Olduğundan	31	23,1
Ailem İstediğinden	6	4,5
Sınavsız Geçiş Yapabildiğimden	10	7,5
Programa İlgi Duyduğumdan	65	48,5
Sınav Puanı Bu Programa Yettiğinden	21	15,7
Diğer	1	0,7
Toplam	134	100

Tablo 3'de öğrencilerin okudukları programı neden tercih ettikleri sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Çıkan sonuçlarda öğrencilerin sadece %48,5'i programa ilgi duyduğundan tercih ettiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin yüksekokulu okumaktaki amaçları doğrultusunda kendilerine sorulan soruda %56,7 gibi büyük bir oranı meslek sahibi olmak için, küçük bir oran olmakla birlikte %7,5'lik bir kısmı da herhangi bir yüksekokul okumak olduğunu belirtmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. *Ankete katılan öğrencilerin yüksekokul okumaktaki amaçları*

Meslek Yüksekokulu Okumaktaki Amaçları		
	N	%
Meslek Sahibi Olmak İçin	76	56,7
Herhangi Bir Yüksekokul Okumak İçin	10	7,5
Askerliği Tecil Etmek İçin	1	0,7
Başka Bir Yeri Kazanamadığımdan	12	9
Çalıştığım İşteki Özlük Haklarımın Daha iyi Olması İçin	11	8,2
Ailem İstediğinden	3	2,2
Diğer	21	15,6
Toplam	134	100

Tablo 5. *Ankete katılan öğrencilerin* meslek derslerinin içeriği güncel bilgilerden oluşmadığı *ile ilgili düşünceleri*

Meslek derslerinin içeriği güncel bilgilerden oluşmaktadır		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	6,7
Katılmıyorum	35	26,11
Kararsızım	21	15,67
Katılıyorum	50	37,35
Kesinlikle Katılıyorum	19	14,17
Toplam	134	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi ankete katılanların %51,52'si olumlu cevap vererek meslek dersleri içeriğinin güncel bilgilerden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunun sebebi İKMEP kapsamındaki programların ders müfredatı ve içeriği YÖK tarafından belirlenen içeriklere göre uygulanmaktadır. İKMEP dışında kalan programlarda ise günümüz teknolojisine uygun ders içerikleri hazırlanmaktadır. Her iki kapsamdaki programlarda değişen teknoloji ve piyasa şartlarına göre ders planları sürekli güncellenmektedir.

Tablo 6. *Ankete katılan öğrencilerin* gerekli beceriyi kazanmak için meslek derslerinin teorik ders saatleri yeterliliği *ile ilgili düşünceleri*

Gerekli beceriyi kazanmak için meslek derslerinin teorik ders saatleri yeterlidir		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	28	20,9
Katılmıyorum	27	20,15
Kararsızım	17	12,7
Katılıyorum	51	38,05
Kesinlikle Katılıyorum	11	8,2
Toplam	134	100

Tablo 6'da ki sonuçlara göre öğrencilerin %46,25'i olumlu cevap verirken, %41,05'i olumsuz cevap vermiştir. Bu sonuçlara göre olumlu ve olumsuz cevapların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ders saatlerinin ve AKTS'lerin YÖK tarafından belirlenen kriterlere göre ayarlanmasından dolayı ders saatleri ile ilgili düzenlemeler gerektiği gibi yapılamamaktadır. Buda olumsuz cevabın azaltılamamasının sebebidir.

Tablo 7. *Ankete katılan öğrencilerin* atölyedeki makine, teçhizat ve donanım piyasa şartlarına uygunluğu *ile ilgili düşünceleri*

Atölyedeki makine, teçhizat ve donanım piyasa şartlarına uygundur		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	47	35,06
Katılmıyorum	39	29,10
Kararsızım	20	14,94
Katılıyorum	21	15,67
Kesinlikle Katılıyorum	7	5,23
Toplam	134	100

Tablo 7'de öğrencilerin %64,16 gibi büyük bir çoğunluğu olumsuz cevap vermiştir. Öğrencilerin beklentisi mezun olduktan sonra sanayi ve hizmet sektöründe işe başladıkları zaman kullanmaları gereken ekipmanları zorluk çekmeden hemen kullanma hedefleri görülmektedir. Öğrencilerin internet aracılığı ve yapmış oldukları stajlar sonucunda piyasadaki yeni gelişmeleri yakından takip etmeleri ve bu gelişmeleri okullarındaki mevcut ekipman ile karşılaştırmaları sonucu böyle bir düşünceye sahip oldukları yüz yüze görüşmelerin neticesinde elde edilmiştir. Ancak okullardaki mevcut ekipmanlarında teknolojiye bağlı olarak devamlı olarak yenilenmesinin özel sektör kadar kolay olmadığı bir gerçektir.

Tablo 8. *Ankete katılan öğrencilerin* atölyedeki uygulamaların ölçme-değerlendirme şekli uygunluğu *ile ilgili düşünceleri*

Atölyedeki uygulamaların ölçme-değerlendirme şekli uygundur		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	29	21,64
Katılmıyorum	33	24,64
Kararsızım	25	18,65
Katılıyorum	40	29,84
Kesinlikle Katılıyorum	7	5,23
Toplam	134	100

Tablo 8'de öğrencilerin %46,28'i olumsuz cevap vermiştir. Bu sonuç tablo 7'deki sonuçla paralel bir sonuçtur. Makine ve teçhizatın yetersizliği ve piyasa şartlarına uygun olmaması yapılan uygulamaları kısıtladığı gibi ölçme-değerlendirmeyi de zorlaştırmaktadır.

Tablo 9. *Ankete katılan öğrencilerin* meslek yüksekokulun fiziki imkanları yeterliliği *ile ilgili düşünceleri*

Meslek yüksekokulun fiziki imkanları yeterlidir		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	35	26,11
Katılmıyorum	34	25,38
Kararsızım	21	15,67
Katılıyorum	36	26,86
Kesinlikle Katılıyorum	8	5,98
Toplam	134	100

Meslek yüksekokulunun fiziki imkanları ile ilgili verilen cevaplarda %51,49 gibi bir olumsuzluk görülmektedir. Bunun sebebi de üniversitelere ayrılan ödeneklerin yeni kurulmakta olan daha öncelikli birimlere aktarılması sonucu mevcut birimlerin imkanlarının kısa sürede iyileştirilememesinden kaynaklanmaktadır. Fiziki imkanların geliştirilmesi amacıyla 2011 yılında başlayan ve 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde meslek yüksekokuluna fiziki mekanların ve makine teçhizatın iyileştirilmesi yönelik olarak yaklaşık 950.000,00 TL yatırım yapılmıştır. Yapılan bu yatırımlarla birlikte verilen bu olumsuz cevapların azaldığı görülmektedir.

Tablo 10. *Ankete katılan öğrencilerin* öğretim elemanı sayısı yeterli düzeyi *ile ilgili düşünceleri*

Öğretim elemanı sayısı yeterli düzeydedir		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	18	13,43
Katılmıyorum	29	21,64
Kararsızım	30	22,4
Katılıyorum	44	32,83
Kesinlikle Katılıyorum	13	9,7
Toplam	134	100

Öğretim elemanı sayısının yeterliliğine %42,53 olumlu ve %45,7 olumsuz cevap verilmiştir. Olumlu ve olumsuz cevaplar birbirine çok yakınken kararsızlarında oranı dikkat çekmektedir. Meslek yüksekokullarında geçmişte programların açılmasında ve ilk öğrenci alımında öğretim elemanı bulunma şartı yokken artık günümüzde programlara öğrenci alırken kadrosu aynı programda bulunma koşulu ile en az 3 öğretim elemanı şartı vardır. Buda yaşanan olumsuzlukların her gen yıl daha iyiye gideceği anlamına gelmektedir.

Tablo 12. *Ankete katılan öğrencilerin* derse giren öğretim elemanlarının öğrenciye yönelik tutum ve davranışları olumluluğu *ile ilgili düşünceleri*

Derse giren öğretim elemanlarının öğrenciye yönelik tutum ve davranışları olumludur		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	6,7
Katılmıyorum	11	8,2
Kararsızım	28	20,9
Katılıyorum	58	43,3
Kesinlikle Katılıyorum	28	20,9
Toplam	134	100

Tablo 13. *Ankete katılan öğrencilerin* derse giren öğretim elemanlarını örnek model olarak kabul etmeleri *ile ilgili düşünceleri*

Derse giren öğretim elemanlarını örnek model olarak kabul ediyorum		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	9	6,7
Katılmıyorum	17	12,7
Kararsızım	38	28,31
Katılıyorum	50	37,35
Kesinlikle Katılıyorum	20	14,94
Toplam	134	100

Öğrenciler Tablo 12'de %64,2 Tablo 13'de %52.29 olumlu cevap vermişlerdir. Bu cevaplar birbirini destekler niteliktedir. Öğrenciler tutum ve davranışlarından memnun oldukları öğretim elemanını örnek model olarak kabul etmektedir.

Tablo 14. *Ankete katılan öğrencilerin* meslek derslerini veren öğretim elemanları alan bilgisinehâkim olup olmaması *ile ilgili düşünceleri*

Meslek derslerini veren öğretim elemanları alan bilgisine hâkimdir		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	11	8,2
Katılmıyorum	11	8,2
Kararsızım	27	20,15
Katılıyorum	65	48,51
Kesinlikle Katılıyorum	20	14,94
Toplam	134	100

Bu sorudaki %63,45 gibi olumlu bir cevabın olmasının sebebi öğretim elemanı alınırken tecrübeli ve alanına hakim kişilerin seçilmesidir. Öğretim elemanı kalitesinin artmasında hem YÖK belirlediği kriterler hem de Üniversite yönetiminin belirlediği kriterlerin büyük etkisi bulunmaktadır.

Tablo 15. *Ankete katılan öğrencilerin* öğretim elemanları öğretim araçlarını yeterince kullanmaları *ile ilgili düşünceleri*

Öğretim elemanları öğretim araçlarını yeterince kullanmaktadır		
	N	%
Kesinlikle Katılmıyorum	12	8,95
Katılmıyorum	29	21,64
Kararsızım	32	23,9
Katılıyorum	47	35,06
Kesinlikle Katılıyorum	14	10,45
Toplam	134	100

Alanında tecrübeli ve bilgili öğretim elemanlarının yüksekokulda görevlendirilmesinin en büyük artılarından biriside mevcut imkanların en üst düzeyde kullanılmasıdır. Bu sebepten dolayı Tablo 15'deki sorunun %45,51 olumlu olmasına sebep olmuştur.

SONUÇ

Meslek Yüksekokulları belirli mesleklere yönelik, sektörün ihtiyaç duyduğu, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilecek, kaliteli üretimi gerçekleştirebilecek, yüksek nitelikli kalifiye insan gücü yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Ankete katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu meslek yüksekokuluna hedefleri uğruna geldiklerini, aldıkları eğitimi her yönüyle değerlendirdikleri, hedeflerine tamamen ulaşamasalar bile eğitim öğretimlerine devam ettikleri kurumun değerlendirmesini çok iyi yapmışlardır. Eğitim öğretimde kalitenin artırılması için ihtiyaçları; ders, fiziki mekanlar, makine teçhizat, öğretim elemanını bilgi, tecrübe ve şahsiyetleri bakımından eksikliklerini net olarak ifade etmişlerdir. Öğrencileri değerlendirmeleri ve ihtiyaçlar doğrultusunda meslek yüksekokulunda yapılan iyileştirmeler öğrenci/sektör/üniversite/öğretim elemanları tarafından tanınma, tercih edilmenin yanı sıra kaliteli öğrenci mezun etme ve diğer beklentileri olumlu yönde etkilemiştir.

KAYNAKLAR

Mouzakitis, G.S., (2010), The Role of Vocational Education and Training Curricula In Economic Development, Procedia Social and Behavioral Sciences 2:3914-3920.

Yatırım Ortamının İyileştirilmesi Koordinasyon Kurulu İstihdam Teknik Komitesi (2010), Mesleki ve Teknik Eğitimin Yaygınlaştırılmasına ve Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Teşvik Edici Önlemlerin Belirlenmesi Raporu, Ankara.

YÖK, (2007), Uluslararası Mesleki ve Teknik Eğitim Konferansı, 15-16 Ocak, Ankara

Dil, K., (2012), "GATS'ta Hedeflenen Eğitim Politikaları Gerçekleşti mi?", IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, sy:156-168, İstanbul.

Hartlap, S., (2007), Sınavsız Meslek Yüksek Okulları İçerisinde Yer Alan El Sanatları Bölümü Öğretim Programında Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Z. Y. Fırat, N. Özel, (2003), Uludağ Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında Okuyan Öğrencilerin Çalışma Hayatından Beklentileri Üzerine Bir Değerlendirme, Endüstri İlişkileri veİnsan Kaynakları Dergisi, Cilt:5 Sayı:1.

Arslanoğlu, B., (2006), Meslek Yüksekokullarında Sınavsız Geçiş İle Birlikte Ortaya Çıkan Sorunlar, Gazi Üni., Fen Bil. Ens., Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Nalçakan, M., (2004), Klasik Eğitim Teknolojileri Çerçevesinde, Mesleki Eğitimin Sektörel İhtiyaçları Karşılayabilirliğinin Meslek Yüksekokulları Örneği İle Tespiti, IV. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Bildiriler Kitabı Vol:II, s.687-691.,Sakarya.

Öznaz, D., İşgören, N.Ç., İşgören, E., (2004), Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Mesleki Alan Yönelimleri, 4th International Educational Technology Conference.

Çelik, M., Bezirci, M., Sezgin, E., (2007), Meslek Yüksekokullarında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Değerlendirmesi Üzerine Bir Araştırma: Selçuk Üniversitesi Örneği, First International Symposium On Computer And Insructional Technologies, 928-941, Çanakkale.

Alkan, C ve Kurt, M., (1998). Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık. ISBN 975-6956-06-2.

Mesleki ve Teknik Eğitimin Bugünkü Durumu (2005). www.yok.gov.tr.egitim. endustriyel.myo_durumu.pdf.26.03.

Yeşilyurt, S., (2006). Öğretmen adayları ve öğretim elemanları gözüyle genel biyoloji laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt 14, No:2, 481-496.

Demirarslan, S., (2005), Mesleki ve Teknik Eğitimde Eğitim Teknolojileri Uygulamaları ve Eğitimde Kullanılabilecek Yardımcı Gereçler, 5th International Educational Technology Conference, sy:422-427.

Ulusoy A., (1999). Kız Teknik Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Atölye ve Meslek Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Davranışlarına İlişkin Yeterlikleri İle İlgili Görüşleri,Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Mesleki eğitim Dergisi, Cilt:1, Sayı:2.

www.nigde.edu.tr.

ÖN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRETİMİN VERİ TABANI VE YÖNETİM SİSTEMLERİ I DERSİNDEKİ AKADEMİK BAŞARISINA VE KALICILIĞA ETKİSİ

THE EFFECT OF COMPUTER ASSISTED INSTRUCTION ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT AND RETENTION OF ASSOCIATE DEGREE STUDENTS IN DATABASE MANAGEMENT SYSTEM I

Hakan YÜKSEL [a], Azize YÜKSEL [b]
[a] *Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Programcılığı, Isparta*
[b] *Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Teknolojileri ABD, Isparta*
hakanyuksel@sdu.edu.tr, azizeyksl@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, ön lisans bilgisayar teknolojileri bölümündeki bilgisayar programcılığı programı öğrencilerine Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinin bilgisayar destekli öğretim uygulamaları kullanılarak anlatılmasının, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bu amaçla Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksek Okulu' nda bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaya, okulun bilgisayar programcılığı programı 1. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerine (30 öğrenci), hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımı ile kontrol grubu öğrencilerine (30 öğrenci) ise geleneksel öğretim yöntemi ile dersler anlatılmıştır. Bilgisayar Programcılığı programı 1. sınıf derslerinden olan "Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I" dersine ait 1 modül için yapılan uygulama süresince öğrenci başarılarını ölçmek üzere geliştirilen başarı testi, öntest, sontest ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinde kullanılan bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının, geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin akademik başarısı ve kalıcılık açısından daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar destekli öğretim, akademik başarı, veri tabanı ve yönetim sistemleri I

ABSTRACT

This study aims to find out the effect of computer based teaching activities on the academic achievement and retention of associate degree students of computer programming in computer Technologies department. The study was conducted in Technical Vocational High School in Süleyman Demirel Universty with 60 students of computer programming. The experimental group (30 students) were taught with computer assisted instructional software and the control group (30 students) were taught with traditioanl methods. Achievement test developed to measure the success of first class students of Database Management System I lesson was used as pretest, posttest and retention test. As a consequence, It is seemed that the application of computer assisted instructional methods used Database Management System I lesson is more effective than traditional instructional methods in terms of students' academic achievement and retention.

Keyword: Computer assisted instruction, academic achievement, database management system I

1. GİRİŞ

Son yıllarda toplumlar hızlı bir değişim süreci içerisine girmiştir. Bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler bu değişim sürecine öncülük etmişlerdir. Bu yenilikler her alanda olduğu gibi eğitim alanını da

etkilemektedir. Eğitim sistemlerinde etkin olarak kullanılan yöntemlerden bilgisayar destekli öğretim eğitimde bilgisayarların kullanılması kaçınılmaz hale getirmiştir.

Bilgisayar Destekli Öğretim; yapılan öğretimin bilgisayar tarafından desteklenmesidir. Bilgisayar Destekli Öğretim; bir öğretim metodu olarak karşımıza çıkmaktadır ve öğretimi zenginleştirici bir model olarak tamamlayıcı rol oynamaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretim yöntemine göre akademik başarının ve öğretimin kalıcılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Hacker ve Sova, 1998, Chang, 2002). Bilhassa bilgisayar içerikli derslerin öğretiminde kullanılan geleneksel yöntemler; öğretim açısından kalıcılığı sağlanamaması, bireysel öğrenme hızlarındaki farklılıkları, öğrenme ve uygulama zamanlamalarında değişkenliklerin oluşmasına neden olmaktadır. Bu sebeple bilgisayar içerikli derslerin öğretiminde geleneksel yöntemlerden ziyade; öğretim sürecine katkısı olabilecek görsel materyallerin (video, görüntü, uygulama ve simülasyon programları vb.) kullanılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Başçiftci ve Sunay, 2011).

Bilgisayarların öğrenciyi daha çok güdülemesi, eğitimi desteklemesi, öğretim programlarındaki alternatifliği ve esnekliği arttırması da eğitimde bilgisayar kullanımının gerekçeleri olarak ileri sürülmüştür (Alkan, 1997, Gürol, 1990, Arseven, 1986).

Bilgisayar destekli öğretimde başarıyı artırmanın yanı sıra öğrencilerde geleneksel düşünme becerilerinin gelişmesini sağladığı, dolayısı ile öğrencilerin ezberden daha çok kavrayarak ve anlayarak öğrendiği görülmüştür (Renshaw ve Taylor, 2000).

Eğitim alanı göz önüne alındığında; öğrenci sayılarının gün geçtikçe artması, bilginin çoğalmasıyla içeriklerin zenginleşmesi ve ortaya çıkan zaman sıkıntısı gün geçtikçe birçok sorunu ortaya çıkarmıştır. Eğitime olan talebin sürekli artması ve eğitim olanaklarından daha fazla yararlanma istekleri eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerini geliştirmiş ve günümüzde bilgisayarın kullanımını zorunlu hale getirmiştir. Bilgisayarın, öğretimde kullanılmasının öğrencilerin ilgi düzeylerinin ve akademik başarılarının arttığını ve benzer şekilde kaygı düzeylerini düşürdüğü literatürde ortaya konulmuştur (Köse, Ayas ve Taş, 2003; Sanger ve Greenbowe, 2000; Tezcan ve Yılmaz, 2003; Zacharia, 2003).

Vale ve Leder (2004)' in yaptıkları araştırmalara bakıldığında; bilgisayar destekli öğretim yöntemi, öğrencilerin pozitif yönde tutum belirledikleri bir öğretim yöntemidir. Teknoloji tabanlı bilgisayar destekli öğretimin bireyin beş duyusuna da hitap edebilecek bir ortam sağlamasının yanı sıra etkileşim olanağı da sağlayarak öğrenmeyi daha aktif hale getirebilmekte ve öğretim için gerekli süreyi azaltmaktadır (Kılıçer, Çoklar ve Odabaşı, 2007).

Mayers (2009) ve Paino (2009)' nun yapmış olduğu araştırmalara bakıldığında ise, öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılıkları için de olumlu etki sağlayan bir yöntem olduğu görülmüştür.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırmada Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu bilgisayar teknolojileri bölümündeki bilgisayar programcılığı programı öğrencilerine Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinin bilgisayar destekli öğretim uygulamaları kullanılarak anlatılmasının, geleneksel öğretim yöntemine göre

öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisini belirlemek hedeflenmiştir. Bu doğrultuda aşağıda yazılan alt problemlere cevap aranmıştır:

1.2. Alt Problemler

1.Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Bilgisayar Destekli Öğretim uygulanan deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, 2012-2013 Bahar yarıyılında Süleyman Demirel Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri Bölümündeki, Bilgisayar Programcılığı programında öğrenim gören ve Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersini alan 30 kişilik deney ve 30 kişilik kontrol grupları ile oluşturulan 60 kişilik örneklem kullanılmıştır.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının geleneksel yöntemdeki uygulamalara göre etkililiği karşılaştırılmaktadır.

2.1. Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve elde edilen veriler çalışmanın kuramsal temelini oluşturmaktadır. Araştırmanın deneysel verilerini elde etmek için her iki gruba

Sorgu Oluşturmak ve Çeşitlerini Kullanmak konusu verilmeden, konuyla ilgili üniversitemizin diğer birimlerinde de aynı dersi veren uzmanlar tarafından Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersindeki Sorgu Oluşturmak ve Çeşitlerini Kullanmak konusunun içeriklerine göre hazırlanmış çoktan seçmeli 25 sorudan oluşan bir ön test uygulaması yapılmış ve elde edilen veriler yine aynı uzmanlar tarafından hazırlanmış cevap anahtarına göre değerlendirilmiştir. Daha sonra Sorgu Oluşturmak ve Çeşitlerini Kullanmak konusu deney grubundaki öğrencilere eğitsel yazılımlar ve görsel materyaller kullanılarak, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemler ile sunulmuştur. Bu uygulama sonunda aynı sorulardan oluşan sontest uygulaması yapılmıştır. Testler

yine aynı cevap anahtarıyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden 3 hafta sonra da kalıcılık testi uygulanmıştır.

2.2. Deneyin Uygulanması

Öğretime başlamadan önce belirlenen grupların konuyla ilgili sahip oldukları ön bilgi düzeylerini ölçmek için öntest uygulaması yapılmıştır. Daha sonra konunun içeriği kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak, deney grubunda ise 3 hafta boyunca haftada 4 saat bilgisayar laboratuvarında Microsoft Office Access, Microsoft Office PowerPoint, Microsoft SQL Server gibi eğitsel yazılımlarla ve görsel materyallerle desteklenerek öğretmen tarafından verilmiştir. Eğitsel yazılımlar kullanılarak işlenen derste, konu ders öğretmeni tarafından http://kursiyernet.meb.gov.tr/Default.aspx adresindeki e-içerik kaynaklarından yararlanılarak öğrencilere sunulmuştur. Ayrıca öğretmen tarafından hazırlanan etkileşimli konu anlatımları, çözümlü sorular, animasyonlar, konu ile ilgili testler ve eğitim videoları kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmağını gözlemlemek amacıyla istatistiksel testlerden T-testinden yararlanılmıştır. İstatistiksel çözümlemelerde $p< .05$ düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

Uzmanlar tarafından hazırlanan 25 sorudan oluşan öntest ve sontestler her soru için 4 puan verilerek 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır. Puanlamalar yapıldıktan sonra, veriler SPSS 15 programında değerlendirilmiştir.

3. ARAŞTIRMA BULGULARI

1.Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin ön test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.1. Kontrol-Deney Grubu Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kontrol	30	9.56	3.25	58	1.13	0.23
Deney	30	10.63	4.01			

Deney grubu ile kontrol grubunun karşılaştırılan ön test puanlarına bakıldığında birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun aritmetik ortalaması 9.56, standart sapması 3.25 iken, deney grubunun ön test aritmetik ortalaması 10.63 ve standart sapması ise 4.01 olarak tespit edilmiştir. Ortalamaların arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "ilişkisiz (bağımsız) örneklemler T-testi" ile kontrol edilmiştir. Bulunan "p" değeri ".23" < .01 olmadığı için grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Yani kullanılacak tekniklerde grubun denkliği sağlanmıştır.

2. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.2. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	30	10.63	4.01	29	16.25	0.000
Sontest	30	19.53	2.54			

Çizelge 3.2. incelendiğinde deney grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 10.63, standart sapmasının 4.01 olduğu; yine deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 19.53, standart sapmasının 2.54 olduğu görülmektedir. Alt problemin anlamlı olup olmadığını test etmek için "ilişkili örneklemler T-testi" kullanılmıştır. Elde edilen p değeri .01' den küçük olduğu için önerme kabul edilmiş ve deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubunun ön test ortalaması 10.63 iken, dersin bilgisayar destekli öğretim yöntemleri kullanılarak işlenmesinin ardından son test ortalaması 19.53 olmuştur. Yani öğrencilerin bilgi düzeylerinde 8.90 puanlık bir artış gözlenmiştir. Elde edilen verilere göre bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarında başlangıca göre bir ilerleme olduğu görülmüştür.

3. Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin öntest ve sontest akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.3. Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	30	9.56	3.25	29	12.08	0.000
Sontest	30	14.53	2.64			

Çizelge 3.3. incelendiğinde kontrol grubunun ön test puanlarının aritmetik ortalamasının 9.56, standart sapmasının 3.25 olduğu; yine kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 14.53, standart sapmasının 2.64 olduğu görülmektedir. Alt problemin anlamlı olup olmadığını test etmek için "ilişkili örneklemler T-testi" kullanılmıştır. Elde edilen p değeri .01' den küçük olduğu için önerme kabul edilmiş ve geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunun ön test ortalaması 9.56 iken, dersin geleneksel yönteme göre işlenmesinin ardından son test ortalaması 14.53 olmuştur. Yani öğrencilerin bilgi düzeylerinde ortalama olarak 4.97 puanlık bir artış gözlenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilerin akademik başarılarında başlangıca göre bir ilerleme olduğu görülmüştür. Bu veri geleneksel yöntemin de öğrencilerin öğrenmelerine olumlu bir katkı yaptığını göstermektedir.

4. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı öğrenciler ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı öğrencilerin son test akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Çizelge 3.4. Kontrol-Deney Grubu Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Kontrol	30	14.53	2.64	58	7.45	0.000
Deney	30	19.53	2.54			

Çizelge 3.4. incelendiğinde deney grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 19.53, standart sapmasının 2.54 olduğu; kontrol grubunun son test puanlarının aritmetik ortalamasının 14.53, standart sapmasının 2.64 olduğu görülmektedir. Alt problemin anlamlı olup olmadığını test etmek için "ilişkisiz örneklemler T-testi" kullanılmıştır. Elde edilen p değeri .01' den küçük olduğu için önerme kabul edilmiş ve Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun son test puanlarıyla, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. Geleneksel öğretim yönteminin uygulanacağı kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çizelge 3.5. Kontrol Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Sontest	30	14,53	2,64	29	30,05	0,000
Kalıcılık	30	5,76	1,81	29	17,41	0,000

6. Bilgisayar Destekli Öğretim uygulanan deney grubunun sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çizelge 3.6. Deney Grubu Son Test ve Kalıcılık Puanlarının Karşılaştırılması

Test	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Sontest	30	19,53	2,54	29	42,08	0,000
Kalıcılık	30	15,63	2,28	29	37,52	0,000

Çizelge 3.5. ve 3.6. da ki sonuçlara bakıldığında hem deney hem de kontrol grubuna ait sontest ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı ($p<0.01$) bir farklılık olduğu görülmektedir. Her iki grubun da kalıcılık testi ortalamaları, sontest ortalamalarından düşüktür. Bu fark deney grubunda daha azdır. Deney grubunun sontest ve kalıcılık testi sonuçlarına baktığımızda 3.9 puan bir azalma görülürken, kontrol grubundaki azalma 8.7 puandır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

1.Araştırmada öncelikli olarak uygulama yapılacak öğrenci gruplarının eşit olup olmadığını saptamak ve gelişim aşamalarını görebilmek için ön test uygulanmış, ardından yöntemlerin etkililiğini göstermesi açısından son test yapılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun karşılaştırılan ön test puanlarına bakıldığında birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Grupların orta düzeyde ve homojen oldukları anlaşıldıktan sonra Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinde kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri kullanılarak, deney grubunda ise haftada 4 saat olmak üzere 3 hafta boyunca öğretmen tarafından bilgisayar destekli öğretim yöntemiyle öğrencilere sunulmuştur.

2. Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinin geleneksel yönteme uygun olarak işlendiği kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında 4.97 puanlık bir fark görülmüştür. Buna göre geleneksel yöntem öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu etkiler yapmaktadır.

3. Bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunun ön test ve son test puanları arasında ise 8.90 puanlık bir fark görülmüştür. Buna göre Bilgisayar destekli öğretim yönteminin de öğrencilerin akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

4.Deney grubu ile kontrol grubunun son test puanlarını karşılaştırdığımızda ise deney grubu lehine 3.93 puanlık bir farkın olduğunu görmekteyiz. Bu puan farkına göre Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinin bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulanan deney gurubunun, aynı konuda geleneksel yöntemlerle dersin işlendiği kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmektedir.

5.Deney grubu ve kontrol grubunun sontest ve kalıcılık testleri arasındaki fark incelendiğinde deney grubunun sontest ve kalıcılık testi arasında 3.9 puan bir azalma görülürken, kontrol grubundaki azalma 8.7 puandır. Bu farka öğrenmenin kalıcılığı açısından bakıldığında bilgisayar destekli öğretim, geleneksel öğretime göre kalıcılığı sağlamada daha başarılı olduğu görülmektedir.

Bu sonuca göre Veri Tabanı ve Yönetim Sistemleri I dersinde bilgisayar destekli öğretim yöntemi uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşabiliriz.

5. KAYNAKLAR

Alkan, C. (1997). Eğitim teknolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara.

Arseven, A. (1986). Bilgisayar destekli öğretim. TED Birinci Bilgisayar Eğitimi Toplantısı, Ankara, s. 63-69.

Baştçiftçi, F., & Sunay, C. (2011). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25/2011.

Chang, C.Y. (2002). Does Computer-Assisted Instruction + Problem Solving = Improved Science Outcomes? A Pioneer Study. The Journal of Educational Research, 95(3), 143-150.

Gürol, M. (1990). Eğitim aracı olarak bilgisayar ilişkin öğretmen görüş ve tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Hacker, R. G., & Sova, B. (1998). Initial teacher education: a study of the efficacy of computer mediated courseware delivery in a partnership concept. British Journal of Education Technology, 29 (4), 333-341.

Kılıçer ,K., Çoklar, A.N., & Odabaşı, H.F. (2007). "Teknoloji Tabanlı Çoklu Ortam Uygulamalarının

Tasarımı: Bilişsel Ergonomi", 7. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 3–5 Mayıs 2007, Lefkoşe, KKTC.

Köse, S., Ayas, A., & Taş, E. (2003). Bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgıları üzerine etkisi: Fotosentez. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), 106-112.

Mayers, S. L. (2009). The Effects of Using Computer Software Programs as a Tool for Teaching Mathematics to Improve the Attention Levels of Second Grade Students with Special Needs. Master Thesis, Caldwell College.

Paino, T. E. (2009). Effect Of Technology On Student Achievement And Motivation In Mathematics. Master Thesis, Caldwell College.

Renshaw, C. E., & Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. Computers and Geosciences, 26(6), 677-682.

Sanger, M. J., & Greenbowe, T. J. (2000). Addressing student misconceptions concerning electron flow in aqueous solutions with instruction including computer animations and conceptual change strategies. International Journal of Science Education, 22(5), 521-537.

Tezcan, H., & Yılmaz, Ü. (2003). Kimya öğretiminde kavramsal bilgisayar animasyonları ile geleneksel anlatım yönteminin başarıya etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), 18-32.

Vale, C. M., & Leder, G. C. (2004) Students Views Of Computer Based Mathematics In The Middle Years:Does Gender Make A Difference? Educational Studies in Mathematics 56: 287–312.

Zacharia, Z. (2003). Beliefs, attitudes, and intentions of science teachers regarding the educational use of computer simulations and inquiry-based experiments in physics. Journal of Research in Science Teaching, 40(8), 792-823.

MESLEKİ TEKNİK EĞİTİMDE MESLEK YÜKSEKOKULLARININ ÖNEMİ

IMPORTANCE OF VOCATIONAL SCHOOLS IN VOCATIONAL AND TECHNICAL EDUCATION

Ayşin AŞKIN[1], Seçkin ÖZCAN[2]

[1]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Biga MYO, aysinaskin@comu.edu.tr

[2]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Teknik Bilimler MYO, seckinozcan@comu.edu.tr

ÖZET

Gelişen teknolojiye bağlı olarak bütün sektörlerde hızlı bir büyüme ve gelişme yaşanırken ihtiyaçlar da her geçen gün artmaktadır. Bu durum toplumların, bu teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarına sahip nitelikli elemanlara olan gereksinimlerini de ortaya çıkarmaktadır.

Ekonomik ve teknolojik gelişmenin temel araçlarından biri olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinin sağlanması, Mesleki ve Teknik Eğitimle olmaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitim ayrıca, nitelikli insan gücü yetiştirmeyi hedeflemenin yanı sıra; ülke ekonomisinde sürdürülebilir kalkınmayı desteklemede, istihdam olanakları yaratmada, iş kurmada ve sosyal dayanışmanın sağlanmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Meslek Yüksekokulları ihtiyaç duyulan nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Meslek, Mesleki ve Teknik Eğitim, MYO*

ABSTRACT

Today development and change based on technological improvements are seen in all sectors and daily needs increase each day. These developments also increase the need for qualified employees that societies need to keep up with the technological changes that take place.

Providing qualified human force as a basic resource of economic and technological improvement is realized by vocational and technical training. Vocational and technical education also play an important role in supporting sustainable economic development, creating new employment opportunities, business start-ups and social colloboration. Vocational high schools have an important place in the training of qualified work force.

Key Words:*Education, Vocation, Vocational and Technical Education, Vocational High School*

1. GİRİŞ

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arasındaki en önemli farklardan bir tanesini nitelikli insan gücü faktörü oluşturmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte bütün sektörlerde hızlı bir büyüme ve gelişme yaşanmakta aynı zamanda ihtiyaçlar da her geçen gün artmaktadır. Bu gelişim toplumların gelişmelerinde ve ekonomik kalkınmalarında önemli bir yeri olan ve bu teknolojik gelişmelere ayak uydurabilecek bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarına sahip nitelikli elemanlara olan gereksinimlerini de ortaya çıkarmaktadır. Nitelikli insan gücünün verimliliğinin artırılması ve ihtiyacının giderilebilmesi de yalnız eğitimle gerçekleştirilebilmektedir (Özsoy, 2007) .

Eğitim seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlilik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim.

Eğitimin amacı; bireyleri çevreleri ile uyumlu kılarak verimli ve üretken yapabilmektir. Küreselleşme sürecinde bireyden beklenen özellikler; sorumluluk alma, yaratıcı düşünme, değişime uyum gösterme, problem çözebilme, kolay iletişim kurma, grupla çalışabilme, işbirliğine yatkın olma ve karmaşık teknolojik sistemleri anlayabilmektir.

Mesleki eğitim ise toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklerde kalifiye teknik elemanlar yetiştirilmesi için gerekli temel bilgi ve becerilerin verildiği eğitimdir. Mesleki eğitimi anlamak için meslek ve iş kavramlarını iyi bilmek gerekir. Meslek; insanlara yararlı mal ve hizmet üretmek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, belirli eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir. İş ise mesleki bilgi ve becerinin uygulanması olarak açıklanmaktadır (Kuzgun, 2000).

Ülkemizde en önemli sorun işsizlik değil istenil bilgi ve beceriye sahip olarak yetişmiş mesleki niteliklere sahip elemanların eksikliğidir ve bu sorunda ancak eğitim ile giderilebilir. Meslek Yüksekokulları da aranan elemanları yetiştiren en önemli kurumlardan bir tanesidir. Bu nedenle de Meslek Yüksekokulları Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerin kalkınmalarını sağlamaları açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

2. MESLEKİ TEKNİK EĞİTİM KAVRAMI VE TARİHSEL SÜREÇTEKİ GELİŞİMİ

Meslek, belli bir eğitimle kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, kuralları toplumca belirlenmiş etkinlikler bütünüdür. Eğitim ise kişinin yaşadığı toplum içerisinde yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümü olarak açıklanmaktadır.

Mesleki teknik eğitim ise bireylere bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak onu çeşitli yönleri ile geliştirmeye yönelik bir süreç olup bireylerin yeteneklerini zihinsel, duygusal, sosyal ve ekonomik yönlerden geliştirmeyi esas alınır (Şenel, 2006).

Tanımdan da anlaşıldığı üzere mesleki ve teknik eğitim; kişi, meslek ve eğitim faktörlerinin dengeli olarak bir araya getirilmesinden oluşmuş bir eğitim sürecidir. Bu özelliklerinden dolayı mesleki teknik eğitim sürecini tamamlamış kişiler endüstriyel ortamı önemli ölçüde etkilemektedir. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerine bakıldığında orta ve yükseköğretim seviyesindeki mesleki teknik eğitime çok önem verdikleri görülmekte, gelişmekte olan ülkelerde ise mesleki teknik eğitimin geliştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir http://mebk12.meb.gov.tr/meb .

Meslek öğrenmenin çok eski tarihlere dayandığı bilinmektedir. Ülkemizde mesleki eğitimin gelişimi Osmanlı İmparatorluğu Dönemi ve Cumhuriyet Öncesi Dönem olarak iki dönemde incelenmekte olup ve gelişimi Cumhuriyet döneminde başlamıştır (Yörük ve ark. 2002).

Geçmiş dönemlerde mesleki eğitimin usta çırak ilişkisine dayanmaktaydı. Mesleki eğitim 12. yüzyıldan 18. yüzyıla kadar geleneksel usullere dayalı bir sistem içerisinde farklı dönemlerde farklı isimlerle adlandırılan esnaf, sanatkâr teşkilatlarınca yürütülmüştür. Bu teşkilatlar Selçuklular döneminde "Ahilik" adıyla

anılan isimlendirilmiş, Osmanlılar döneminde de Lonca ve Gedik adları altında devam etmiştir http://etogm.meb.gov.tr/teskilat_index.asp?sayfa=tarihce_mesleki

Ahilik teşkilatları asıl olarak eğitim faaliyeti yürüten teşkilatlar olup bunun yanı sıra sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetleri de yürütmüştür. Ahilik teşkilatlarında mesleki teknik eğitim ilkokuldan sonra başlayıp hayat boyunca devam etmekteydi (Özyılmaz, 2011). Meslek öğrenmek üzere bir ustanın yanına verilen çocuklar belirli çalışma sürelerinden sonra kalfa ve daha sonra da usta olmaktaydı. Bunların yanında devlete bağlı bazı büyük kuruluşlar kurs ya da okullar açarak kalifiye eleman yetiştiriyorlardı (Şahin ve Fındık, 2008).

16. yüzyılda teknik elemanlar tarafından yapılan her türlü askeri malzeme ve silahlar, gemi inşaatı vb gibi sanayi kolları diğer ülkelere göre daha ileri durumdaydı ve bu durum 18. yüzyıl sonuna kadar kısmen devam etti. 19. yüzyılın başlarında teknolojinin gelişmeye başlaması ve makine sanayinde kullanılmaya başlanması ülkemizi de etkilemiştir.

http://etogm.meb.gov.tr/teskilat_index.asp?sayfa=tarihce_mesleki

Cumhuriyetin ilk yıllarında meslekî ve teknik öğretim konularıyla ilgilenen herhangi bir birim faaliyet gösterememiştir. Bunun yanı sıra Atatürk'ün isteği ile Mesleki Teknik Eğitimin daha modern bir yapıya kavuşturulması çalışmaları artırılmış ve 1926 yılında meslekî ve teknik öğretim, önce İlköğretim Dairesi, daha sonra da Yüksek Öğretim Dairesi bünyesinde yer almıştır. 1927'de de "Yüksek ve Meslekî Öğretim Genel Müdürlüğü" haline getirilmiştir (Demir ve Şen 2009).

Bu zamana kadar bulundukları ilin Valiliklerine bağlı olan sanat okullarının giderleri, yine özel idarelerce karşılanmak üzere, öğretim konuları ile kadro işleri bu Genel Müdürlükçe yürütülmeye başlanmıştır. 1931 Yılında; 1867 Sayılı Kanunla iller 9 bölgeye ayrılmış ve her bölgede; malî ve yönetimi bölgeye dahil illerce karşılanmak üzere, birer sanat okulu faaliyete geçirilmiştir. Böylece, sanat okulları "Bölge Sanat Okulları"haline getirilmiştir (Şahin ve Fındık 2008, http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_49959.pdf).

Bu dönemde her iller arasındaki okullar kendi sanat okulu için ayrı bir öğretim programı uygulamıştır ancak yine de ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte insan gücünü yetiştirilmesi sağlanamamıştır http://www.meted.org.tr/meslekteknik.asp

3. ÜLKEMİZDE MESLEKİ TEKNİK EĞİTİMİN DURUMU VE MESLEK YÜKSEK OKULARININ ÖNEMİ

Mesleki eğitimin birey, meslek ve eğitim olmak üzere üç temel öğesi vardır. Bu öğelerden birey, meslek kolunda eğitilerek istihdam edilen ve sürekli eğitim gereksinimi içerisinde bulunan en temel öğedir. Meslek, bireyin sistemli olarak yetiştiği o alanın gerektirdiği iş ve görevleri kapsayan geniş anlamlı bir terimdir.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler gelinen iletişim çağında birey ve meslek açısından yeni yeterlilikleri ön görmektedir. Ekonomik ve teknolojik gelişmenin en önemli unsurlarından birisi olan yetenekli iş gücünün yetiştirilmesine duyulan gereksinim, mesleki eğitim kurumlarına yeni işlevler yüklemektedir http://ismek.ibb.gov.tr/sempozyum/sunumlar/profdrmehmetdeveli.pdf

Mesleki Teknik Eğitim ülkemizde; eğitimin tamamı **okul içerisinde olan ve tam zamanlı meslek eğitimine ağırlık veren "Okul Merkezli" biçiminde sürdürülen, çıraklık eğitiminde uygulanan işletmelerde tam zamanlı "İşletme Merkezli" olarak sürdürülen ve okul-işletme ortaklığına dayalı biçiminde sürdürülen modeller olarak sınıflandırılabilir** (Adıgüzel, ve Berk, 2009).

Ülkemizde Mesleki ve teknik öğretim kapsamında MEB'e bağlı olarak faaliyet gösteren meslek, endüstri, meslek, teknik, kız teknik, sağlık, turizm, ticaret, tarım, matbaacılık, olgunlaşma enstitüsü vb. birçok türü olan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ihtiyaç duyulan elemanların yetiştirildiği kurumlardır. Bununla birlikte İnsanların istihdam edilebilirliğini ve mesleki gelişmesini sağlamak amacıyla MEB Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlı Halk Eğitim Merkezleri (HEM) ve Mesleki Eğitim Merkezleri (MEM) ile İŞKUR, kamu kurumları, üniversiteler, STK' lar ve özel kuruluşlar tarafından yaygın eğitimler verilmektedir.

http://abm.tobb.org.tr/haberler/YOIKK%20RAPOR%20_taslak.pdf

Kalkınma çabası içindeki ülkemizde sanayi, teknoloji ve hizmet alanlarında nitelikli ara eleman gereksinimi daima var olmuştur. Yükseköğretim'de ülkemizde ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsayan ve ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda insan yetiştirmek amacıyla eğitim hizmetlerinde bulunan kurumdur.

http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf

Hızla gelişen dünyamızda aranan nitelikli elemanların yetiştirildiği ve Meslek Teknik Eğitim veren kurumlar arasında en önemli paya sahip olan bu kurumlardan bir tanesi de Meslek Yüksekokulları'dır. Genel olarak bir ülkenin gelişimini doğal kaynaklar ve insan gücü etkilemekte ve bunların sonucu üretim olarak ortaya çıkmaktadır. Bir ülkenin gelişmesi için en temel olan bu faktörler de ancak eğitim ile ilgilidir. Son yıllarda ülkemizde üniversite sayılarında ve buna paralel olarak bu okullardan mezun olan öğrencilerin sayılarında hızlı bir artış meydana geldiği görülmektedir. Bu nedenle de burada asıl üstünde durulması gereken konunun bu kurumların dersler, altyapı, öğretim elemanları, uygulama olanakları yönünden yeterli olup olmadığının belirlenmesidir. Yapılan çalışmalar bu okulların ve eğitim sistemimizin sanayinin oldukça geride kaldığını göstermektedir.

Dünyada ve Türkiye'de eğitim sistemleri incelendiğinde ülkemizdeki eğitim sisteminin diğer ülkelerden farklı olarak uygulama imkânı kısıtlı ve teorik bilgiye dayandığı bilinmektedir. Ancak meslek yüksekokullarının sanayinin ihtiyaç duyduğu ara elemanları yetiştirmedeki yeri ve önemi göz önüne alındığında eğitim süreçlerinde pratik düşünme, uygulama ve beceri yetenekleri gelişmiş ve mezun olduktan sonra iş hayatına atıldıklarında kolaylıkla uyum sağlayabilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiği unutulmamalıdır. Bu nedenle de eğitim süreçlerinde; uygulamalı eğitim esas alınmalı, ders müfredatları belirlenirken üniversite sanayi iş birliği içerisinde çalışma hayatına yönelik olarak düzenlenmeli ve Öğretme-Öğrenme ortamı alt yapısı tam donatılmış olan atölye, ofis ve laboratuar gibi alanlarda ve gerçekleştirilmelidir. Ancak bu faktörlerin gerçekleşmesi ile mesleklerine donanımlı bir şekilde başlayacakları unutulmamalıdır (Karaağaçlı, 2002).

Teknik okulların bina, eğitim için araç-gereç ve donanımının maliyetli olduğu bir gerçektir. Bu yüzden bu alanlara yatırım imkânları kısıtlıdır. Bu nedenle de çok sayıda yeni okulların açılmasının yerine mevcut okulların eksikliklerinin tamamlanması gerektiği daha uygun olmaktadır. Ülkemizde eğitim süreçlerinde mesleki ve teknik eğitim veren okullar sanayi ile yakın ilişki içinde bulunulmadığı ve meslek kesimlerince işe alınmaları yeterli düzeyde olmadığı bilinmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki ve teknik öğretim okulu mezunlarının büyük bir kesimi kendi alanlarında çalışmak yerine başka alanlarda çalışmak istediklerini görülmektedir. İş kuruluşları da öğrencilerin yeterli bilgi ve becerilerle donatılmış olarak bu okullardan mezun edilmediğini savunmaktadırlar. Bir başka deyişle, iş çevreleri mesleki teknik öğretim okullarının eğitimini nitelikli bulmamaktadırlar.

Bu nedenle öncelikli olarak eğitim sistemimizde kaliteyi artırmak için üniversite sanayi işbirliği çerçevesinde gerekli çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra ve mesleki eğitim kurumlarının çekiciliği artırılarak öğrenci talebi artırılmalıdır. Yanı sıra meslek yüksekokullarında çalışan akademik personelin kendilerini geliştirmeleri için yeni yöntemler araştırılmalı, alanlarında faaliyet gösteren sektörlerde yeni teknolojileri ve uygulama imkânları sağlanmalıdır. http://abm.tobb.org.tr/haberler/YOIKK%20RAPOR%20_taslak.pdf

Bunun yanında meslek yüksekokulları ortaöğretimden fakülte düzeyinde bir geçiş noktası oluşturduğu için çok önemli bir yerde bulunmaktadır. Ülkemizde Meslek yüksekokulları oldukça büyük bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle de bu denli yüksek potansiyele sahip büyük gücün harekete geçirilmesi sağlanarak, hayat boyu öğrenme kapsamında faaliyet gösteren kurumlar olarak yapılandırılması gerekmekte ve ülke ekonomisi ile bütünleşmesinin sağlanması gerekmektedir. Meslek Yüksekokullarının insanları üretmeye taşıyan ülkelerin kalkınmasında önemli bir yere sahip olan bir eğitim süreci olduğu unutulmamalıdır http://www.4myomt.ktu.edu.tr/kitap/panel.pdf

4. SONUÇ

Mesleki Eğitim, kişilere belirli becerileri kazandırmayı sağlamasının yanı sıra toplumları da sosyal ve ekonomik açıdan geliştiren bir olgudur. Sadece diplomaya sahip olmanın yeterli olmadığı günümüz koşullarında, o işi gereği gibi yapabilmek ve o alanda beceri kazanabilmek; kişilerin öğrenim hayatlarında iyi bir mesleki ve teknik eğitim almış olmalarıyla mümkündür.

Gelişmiş ülkeler, endüstrinin ihtiyaç duyduğu elemanların yetiştirilmesinde farklı modeller sunmuş olsalar da, hepsinin birleştiği ortak nokta nitelikli eğitim olarak özetlenmektedir. Nitelikli mesleki eğitim özellikle iki amaca hizmet etmektedir. Bu amaçlardan en önemlisi, mezun olan genç öğrencilerin istihdam edilebilirliğini sağlamak, diğeri de ülkemiz endüstrisine vasıflı ve "aranan" elemanlar yetiştirmektir.

Bu doğrultuda Meslek Yüksekokulları (MYO), Yüksek Öğretim sistemi içerisinde ülkemizde nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde Mesleki Teknik Eğitimin en önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır. Gelişmekte olan ülkemizi, gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarabilmek için Meslek Yüksekokullarında kalitenin artırılarak aranan nitelikte elemanların yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Ülkenin ihtiyacı olan yetişmiş insan gücünde görülen eksiklikler ancak problemlerin belirlenip üzerine gidilmesiyle çözülebilir.

Rekabet ortamının hızla attığı günümüz koşullarında, kişilerin iş yaşamlarında başarılı olmalarında aldıkları akademik ve mesleki eğitimin büyük önemi vardır. Özellikle yüksek öğretim düzeyinde hem teorik hem de uygulama ağırlıklı eğitim veren Meslek Yüksekokullarının ülke ekonomisinin kalkınması açısından rolü büyüktür. Kişilerin bu rekabet ortamında iş bulabilmeleri ve bu işlerde başarılı olabilmeleri, Meslek Yüksekokullarında aldıkları mesleki eğitimin içeriği ve niteliği ile yakın ilişki içerisindedir.

Meslek Yüksekokullarında temel mesleki bilgilerini ve uygulamalarını iyi edinememiş öğrencilerin iş hayatına başladıklarında mesleklerini öğrenmeleri bir süreç gerektirmektedir. Bu durum deneme yanılma biçiminde kendini göstermektedir. Bu deneme yanılma sürecinin sonunda mesleki teknik bilgilerini tam olarak edinememiş elemanların durumu başarısızlık olarak ortaya çıkmakta ve sonucu da topluma olumsuz olarak yansımaktadır.

Eğer ki sorun eğitim sistemlerimiz kalitesinde ise ve içinde bulunduğumuz bilgi-teknoloji çağında gereksinim duyulan insanlar yetiştirilemiyorsa; bu eğitim sistemlerinin yeniden gözden geçirilerek yapılandırılması gerekli ve zorunlu bir hal almaktadır.

KAYNAKLAR

Özsoy,C.,(2007); Türkiyede Mesleki ve teknik Eğitimin İktisadi kalkınmadaki önemi Doktora tezi, Eskişehir,2007

http://tr.wikipedia.org/wiki/E%C4%9Fitim. Erişim tarihi 08.05.2013

Kuzgun, Y. (2000); Meslek danışmanlığı: Kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şenel,E.,(2006); Anadolu Meslek Liseleri, Anadolu Kız Meslek Liseleri ve Kız Meslek Liselerinde Uygulanan Tekstil Konfeksiyon Programının Seçimini Etkileyen Faktörler ve Programa Talep Oranı Üzerine Bir Araştırma (Konya, Karaman ve Aksaray İlleri),Yüksek Lisans Tezi, Konya

http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/21/960017/icerikler/mesleki-ve-teknik-egitimin-onemi_147749_gorme_engelli.html Erişim tarihi 01.05.2013

Yörük,S.,Dikici, A., Uysal, A.,(2002); Bilgi Toplumu ve Türkiye'de Mesleki Eğitim Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 12, Sayı: 2, Sayfa: 299-312

http://etogm.meb.gov.tr/teskilat_index.asp?sayfa=tarihce_mesleki Erişim tarihi 01.05.2013

Özyılmaz, Ö.,(2011); Ahilik ve Çağdaş Uygulamalar Arasında Mesleki Teknik Eğitim Sistemimiz, "Ahilik" Kırklareli Üniversitesi Yayınları, Kırklareli

Şahin,İ., Fındık T., (2008); Türkiye'de Mesleki Eğitim: Mevcut Durum, Sorunlar, Çözüm Önerileri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 208(200222).

Demir E., , Ş.,H. Şen (2009); Cumhuriyet Dönemi Mesleki ve Teknik Eğitim Reformları2 Ege Eğitim Dergisi 2009 (10) 2: 39-591

http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_101/101_49959.pdf Erişim tarihi 08.05.2013

http://ismek.ibb.gov.tr/sempozyum/sunumlar/profdrmehmetdeveli.pdfErişim tarihi 08.05.2013

http://www.meted.org.tr/meslekteknik.asp Erişim tarihi 08.05.2013

Adıgüzel,C.,O., Berk,Ş.,(2009);Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Yeni Arayışlar:Yeterliğe Dayalı Modüler Sistemin Değerlendirilmesi,Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 220-236

http://abm.tobb.org.tr/haberler/YOIKK%20RAPOR%20_taslak.pdf Erişim tarihi 08.05.2013

http://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/vizyon2023/eik/EK1.pdf Erişim tarihi 08.05.2013

Karaağaçlı,M., (2002):Mesleki Eğitim ve Teknoloji Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri, Nobel Yayınları, Ankara

http://www.4myomt.ktu.edu.tr/kitap/panel.pdf Erişim tarihi 08.05.2013

BÖLÜM 16

YABANCI DİLLER EĞİTİMİ
FOREIGN LANGUAGES EDUCATION

MINIMALIST APPROACH TO LANGUAGE TEACHING

Emrullah ŞEKER
Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, MUŞ
emrullahseker@yahoo.com

ABSTRACT

This study aims to introduce a new approach to language teaching and syllabus design under the light of contemporary linguistic theories and the concept of economy. We call this economic model of language as minimalist language teaching since we suggest foreign language teaching language practitioners to teach the target language through first language grammar competence and avoid unnecessary explanations and materials while teaching language universals. Although we suggest modifying this approach to language teaching in general, the sample illustrations are bilingual English and Turkish for this particular study. The unnecessary items in the current formal grammar presentations in English grammar content as well as the underlying teaching theory were analyzed and contrasted with the prescribed model, revealing where and when L1 reference is necessary. This study introduces a new approach not only to language teaching practitioners but also to curriculum designers.

Key Words: Minimalism, foreign language teaching, English Grammar, linguistic competence

1. INTRODUCTION

The theory of economy of nature leading the theory of evolution (Darwin, 1859) suggests that species evolve in nature with their necessary equipment and atrophy the unnecessary ones. The 21st century is predominantly effected by the sense of economy in different technological and scientific areas in order to minimize the cost but maximize the productivity, eliminating the unnecessary components, because of which it is felicitous to call the 21st century as “the Age of Economy”. This sense of economy manifests itself in minimalism, the most obvious reflections of which are seen in architecture, literature, education, music and art, as the elimination of all non-essential forms, features or concepts and nanotechnology as the manipulation of matter on an atomic and molecular scale to develop devices with minimal scale but maximal efficiency.

Minimalism can be described as a trend in any design or style in which the simplest and fewest elements are used to create the maximum effect. In architecture, it is regarded as the design where the subject is reduced to its necessary elements. "Doing more with less" or "Less but better" are widely known slogans among minimalist designers. The concept of minimalist architecture is to reduce everything to its essential quality and achieve simplicity (Bertoni, 2002). The structure uses relatively simple elegant designs; ornamentations are quality rather than quantity. The structure's beauty is also determined by playing with lighting, using the basic geometric

shapes as outlines, using only a single shape or a small number of shapes for design unity, usually natural textures and colours. Literary minimalism, on the other hand, is characterized by an economy with words and a focus on surface description. Minimalist authors avoid using unnecessary adverbs and prefer allowing context to dictate meaning. In education, minimalism manifests itself as the motto "less is more." Loading students more than they need causes confusion and boredom. As Thomas Henry Huxley, the English biologist, said "Try to learn something about everything and everything about something" describes the ideological approach of the minimalist educationalists. The proponents of this approach think that the curriculum tends to be too full for a student to achieve.

Minimalism also appears in linguistics as the economy of derivation and representation (Chomsky, 1991) or the Minimalist Program (Chomsky, 1993), abolishing superfluous elements in order to represent languages more universally but simpler. Minimalism refers to a program under the Principles and Parameters Theory (Chomsky, 1981), which started in 1993 with a paper by Noam Chomsky. The program underlines the principle of economy in establishing the necessary elements for a universal grammar in which all representations and processes used to drive them are to be as economical as possible. The Minimalist Program is based on the assumption that Universal Grammarconstitutes a perfect design in the sense that it contains only what is necessary to meet the logical and phonological needs (Boeckx, 2006). According to Chomsky and Lasnik, language is a combination of sounds and meanings, so only representations of sounds or phonetic form and representations of meaning or logical form are really indispensable. All the other unnecessary linguistic structures and the principles are suggested to be eliminated (Chomsky 1995, 2000; Lasnik, 2002). In the Minimalist Program, the economy of representation and derivation focuses on the common aspects of languages but overlooks language particulars. While the common aspects are categorized and represented in syntactic levels in accordance with the notion that there is no account of free word order phenomena, which is the characteristic of many languages of the world (Culicover, 1999; Pinker, 1984, 1987), the language particulars are illustrated as explanatory details.

When it comes to how we will put minimalism into operation within this study, the sense of economy in foreign language teaching comes to the fore. Like the Minimalist Program which operates the economy of derivation and representation of languages within the terms of the Universal Grammar, this study deals with the economy of introduction and presentation of English language as a foreign language in terms of methodology and grammar content. Considering the minimalist approaches or developments mentioned above, in this study, we try to find out whether an economical approach to English language as a foreign language (TEFL) and its syllabus design for native Turkish speakers is possible. What made us think about more economic way of language teaching is that the design and materials as well as their underlying educational and linguistic theories used in foreign language teaching in Turkey are full of unnecessary details making the learners confused and preventing them to lock onto the target. Thus, we hypothesize that getting rid of those superfluous elements will make language learning easier to access. In order to achieve this minimalist purpose, we suggest the language practitioners in Turkey to benefit from the linguistic competence of Turkish language based on the theory of Universal Grammar (Chomsky, 1976) and the Minimalist Program (Chomsky, 1993) since they introduce a common sense for human languages and set a universal syllabus, neglecting the unnecessary items called language particulars and highlighting necessary ones called language universals. After establishing the theoretical framework on these theories, we will identify the local and universal parameters in English Grammar

accordingly. The universal and language particular items in the current formal English grammar content are introduced with their reasonable justifications, based on linguistic theories. Successively, the results will be listed and interpreted, followed by a detailed discussion with our ultimate minimalist suggestions.

The terminology used in the study was chosen according to the purpose of the study. We particularly preferred to use foreign language (FL) instead of second language (L2) since the theories on the role of first language (F1) in both languages differ. Also while L2 can be used to refer languages acquired from the social interaction before the school age either consciously or unconsciously, FL is particularly used to refer languages learned through formal education. Therefore, since our paper aims to study English language taught at schools or courses through formal education, we preferred to use FL rather than L2, but still we sometimes referred to L2 in citations in order not to change the cited opinion. In addition, in this paper, first language (L1) is preferred over native language concept, referring to mother tongue. Moreover, since our study focuses on teaching English as a foreign language (TEFL), we often needed to use target language (TL) concept to refer to English taught in the classroom practices. Competence and performance is another dilemma referred in this study. We used the term competence particularly for the L1 linguistic knowledge acquired by native speakers of a language and shaped by the language faculty in human mind. Unlike the concept of linguistic competence, linguistic performance is referred as the way the language system is used in communication, which were first described by Chomsky (1965). Principles and parameters on the other hand, are the other concepts emphasized in the study. The former is used to refer universal characteristics of human languages, of Turkish and English in this paper, whereas the latter refers to language particular components as stated in Principles and Parameters Theory (PPT) by Chomsky (1981).

2. METHODOLOGY

This theoretical study was designed to define the universal principles and language particular parameters between English and Turkish languages based on the theories proposed by Chomsky within the Universal Grammar in order to achieve an efficient and economic approach, which is described as minimalist approach in this study, to FL teaching particularly for Turkish speakers. We aimed to analyse specific parts of the two languages through bilingual examples and to use the results of those analysis to make judgements about the status of the L1 in FL acquisition process so it had also a descriptive purpose. Another goal of the study was to develop an appropriate hypothesis and propositions for further inquiry in foreign language teaching. In order to view language teaching from a minimalist perspective, we should determine to what extent a language can be reduced. Therefore, we carried out a literature review to find out what the necessary and unnecessary components in languages are. Following the construction of the theoretical framework, we initially identified the language particulars and language universal parameters in English and Turkish languages as to the literature review of the leading studies on this field and established a sample grammatical content accordingly. The sampling of the study will be limited to the A.1 English grammar content of the the English lesson syllabus prepared and suggested for the 9th Grade Anatolian High School students in Turkey as to the A1 level according to the CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages) by the Ministry of National Education (M.E.B.). The sampling grammar content was analyzed and reorganized according to the language particular and universal parameters determined during the theoretical framework.

2.1. Universal Grammar (UG)

Among the studies on foreign language acquisition,we decided to refer to the Principles and Parameters theory (Chomsky, 1981) and the Minimalist Program (Chomsky, 1993) under the theory of Universal Grammar (UG) since they offer a universal syllabus for natural languages and suggest common principles so as to represent languages in universal terms. To achieve this hypothesis, they classify the components of languages as language universals and language particulars, ignoring the language particulars while representing the languages universally depending on the UG theory, formulated by Chomsky, which posits principles of grammar shared by all natural languages and regarded as an innate ability of human beings. Chomsky maintains that there is a system of principles, conditions, and rules that are elements or properties of all human languages (Chomsky, 1976), which means that a native speaker of any language knows a set of principles that work in all languages and parameters that vary from one language to another. Chomsky proposes that UG is encoded in the child's mind as a system of principles and parameters. The UG principles are also regarded as principles of the initial state (Cook and Newson, 1996), which means a new born baby has no grammatical knowledge of any language but the UG. Influenced by the surrounding environment, the child creates a core grammar that sets values to all the parameters of a certain language which he speaks as native. That is, language acquisition is setting of the UG parameters appropriately. Cook and Newson (1996) summarize this notion as that what we know innately are the core grammar principles and the parameters associated with them but what we have to learn are the values of the parameters. Furthermore, Carnie maintains a similar fact that all the languages in the world share certain properties which are called universals of language. He adds that all speakers of human languages share the same basic innate materials for building their language's grammar (Carnie, 2002). In terms of language acquisition, Radford (2004) asserts that the uniformity in the types of grammars developed by different speakers of the same language reveals that children have genetic guidance in constructing their L1grammar.

If the UG is the initial grammatical knowledge state for a new born baby, then what is the initial state of second language (L2) or FL learners? At this point, we suggest that FL acquisition is fundamentally different from F1acquisition since L1 grammar is the initial state for L2 or FL as stated by Schwartz and Sprouse (1996). Therefore, unlike Epstein, Flynn and Martohardjono (1996) who assert that UG is the initial state for L2, although it may partly be true for L2 acquisition, we suggest that UG is replaced by L1 grammar in the course of time and any successive language to be acquired, especially FL, is inevitably intervened by L1. We can confer this suggestion by observing adult foreign language learners who are confused when reproducing target language (TL) utterances. To illustrate, it is ordinary to hear English lexemes in Turkish syntax from any native speaker of Turkish in any English class in Turkey (1a) or Turkish lexemes in English syntax from European tourists who try to speak Turkish (1b) as the following:

1) a. I him saw / Ben (I) onu (him) gördüm (saw).

(which is expected to be "I saw him" in a correct English word order)

b. Ben gördüm onu / I (Ben) saw (gördüm) him (onu).

(which is expected to be "Ben onu gördüm" in a correct Turkish word order)

Kara (2010) carried out a study on common mistakes and problems of TÖMER (Center of Turkish Language Teaching as a Foreign Language) students which they face while learning Turkish language. In the article, the students from foreign countries were classified into the groups by the language they speak and the fundamental mistakes occurring during the learning process of the Turkish language were reported. He found out that the mistakes made by the language learners from different groups showed different properties during the learning of this language, for example, some had difficulty of morphemes (like Iraqi and Azerbaijani origin Turkmens), others have difficulty of syntax (like African and European origin students) as in the following examples (Kara, 2010):

2) a. gel-e-bil-mi-yorum (Azerbaijani students) / gel-e-mi-yorum (Turkey Turkish)

b. al-a-bil-me-m (Azerbaijani students) / al-a-ma-m (Turkey Turkish)

In this illustration, the misuse of inability suffix "-eme/-ama" is added by the use of ability suffix "-ebil/abil", since they use this suffix, occurring in both languages as well as in Turkey Turkish, in that way to express inability while it is used to express only affirmative ability in Turkey.

3)a. Sabah bir iyi kahvaltı yaptım (especially among African-European students)

/ a (bir) good (iyi) breakfast (kahvaltı)

(which is expected to be "iyi bir kahvaltı" in a correct Turkish word order)

b. Dün bir iyi film izledim (especially among African-European students)

/ a (bir) good (iyi) film (film)

(which is expected to be "iyi bir film" in a correct Turkish word order)

For the example above (3a /b), the misuse of indefinite determiner "bir" is used at the beginning of an adjective phrase as seen in English "a", whereas it is expected to be preceding the noun following the adjective.

4) a. Dün ben sinemaya gitti / I (ben) went (gitti) (especially among African-European students)

(which is expected to be "gittim" in a correct Turkish word order)

b. Ben ve Ali okula gitti / I and Ali went (gitti) (especially among African-European students)

(which is expected to be "gittik" in a correct Turkish word order)

In examples 4a and 4b, the person case (-m in 4a and –k in 4b) in the verb "gitti" is empty as is in English "I / They went", whereas it is expected to be "gittim for 4a" and "gittik for 4b" .

In all these mistakes they try to produce utterances referring to their native language, which reveals the role of L1 in FL acquisition and leading us to think that L1 competence is effective in FL performance, thus making us to question, if so, why we avoid using L1 competence in teaching L2 instead of struggling against this natural and innate behaviour.

2.2. Principles and Parameters

The evidence for UG mentioned in above theories and illustrations is convincing enough to suggest that L1 grammatical competence has an undeniable effect upon FL acquisition. The operations above also reveal that

languages have common grammatical and syntactical treatments which make them universal and different particulars which make them individual. The argument in the study starts here. If we can identify these common traits appropriately, then the linguistic competence in L1 will be a bridge and valuable material for FL performance. In this case, many of the linguistic skills such as grammatical and syntactical rules can explicitly be comprehended by the FL learners instead of being exposed to a pile of methods and techniques as well as the classroom materials. But still, there are too many different languages in the world to claim that all languages demonstrate completely the same or different universal principles and parameters. Instead, since our aim in this paper is to study FL teaching in Turkey, we need to describe these principle and parameters in terms of two languages; L1 and TL, rather than setting universal parameters between overall natural languages. Therefore, we preferred to make suggestions about common principles in English and Turkish grammars as well as language particular parameters in both languages in a narrower sense based on the Principles and Parameters Theory (PPT) of the UG.

2.2.1. Universal Principles

The UG principles are principles common to all human languages. These are innate in the native speaker. However, we will set these principles as to English and Turkish grammars for the scope of this study. Although these languages are of different origins as to their structures and geographical regions, they demonstrate common principles valid for the both. Still, we limited the common principles and parameters to the syllabus content of the English lesson syllabus prepared for the 9th Grade Anatolian High School students in Turkey as to the A1 level according to the CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages) by the Ministry of National Education (M.E.B.). The categories are also described according to their grammatical categories as to whether they are lexical or functional. The former is used to describe category of words having descriptive content while the latter describes the words having an essentially grammatical function, based on the assumption by Radford (2004).

2.2.1.1. Semantic Categories

Both languages have individual words used in lexical or functional grammatical categories such as noun, adjective, adverb, verb, prepositions etc.:

5) a. health (noun-lexical) / healthy (adjective-lexical) / healthily (adverb-lexical) / treat (verb-lexical) / for (preposition-lexical) / could (auxiliary-functional)

b. sağlık (noun-lexical) / kolay (adjective-lexical) / kolayca (adverb-lexical) / çalışmak (verb-lexical) / için (preposition-lexical)

In example 5, it is shown that English (5a) and Turkish (5b) have lexical categories for the same or different categories.

2.2.1.2. Morphological Categories

Both languages have morphemes used as affixes for grammatical functions such as tense, aspect, voice, number, person etc.:

6) a. Student-s / öğrenci-ler (number-inflectional)

b. un-happy / mut-suz (negativity-derivational)

c. speak-s / konuş-ur (person-inflectional)

In this illustration, the use of inflectional (6a-number and 6c-person) and derivational (6b-negativity) affixes appear at the roots of the words as prefixes or suffixes operating functional roles. Inflectional properties relate to different forms of the same word including cases such as person, number and tense, while derivational properties relate to the affixes which change the meaning or the category of the words to which they are added, including affixes such as noun suffix "–ness", adverb suffix "-ly" or negativity prefixes "un-, in-, ir-" etc.

2.2.1.3. Syntactic Categories

Both languages share syntactic categories with word phrases e.g. adjectives and determiner phrases, using the operation merge to form phrases and sentences through selection and complement.

The operation of merging is illustrated in the following traditional bracketing technique to represent the verb phrase *"play football"* in English (7a) and *"futbol oyna"* in Turkish (7b):

7) a. [VP [V play] [N football]]

b. [[futbol N] [oyna V] VP]

Now, we will show the above phrases in an alternative way of representation via a widely used labeled tree diagram in syntactic display like Fig.3 and Fig.4 below:

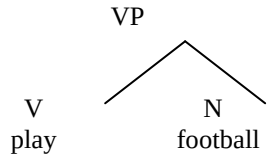


Figure 3

The figure 3 tells us that the word combination *play football* is a verb phrase, resulting in a binary branching, merging the two constituents; the verb *play* and the noun *football*, by which the verb phrase *play football* is produced. The verb *play* is the head of the phrase and settles down the left side of the branch, determining the grammatical and semantic properties of the phrase. The noun *football*, on the other hand, is the complement or projection of the head.

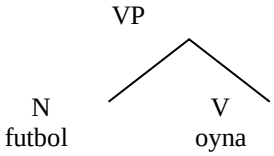


Figure 4

The figure 4, likewise, tells us that the word combination *futbol oyna* is a verb phrase, resulting in a binary branching, merging the two constituents; the verb *oyna* and the noun *futbol*, by which the verb phrase

futbol oyna is produced. The verb *oyna* is the head of the phrase, but unlike 3, it settles down the right side of the branch. The noun *futbol*, on the other hand, is the complement or projection of the head.

2.2.1.4. Phonological Categories

All languages have phonemes constituting morphemes and lexemes. Turkish and English languages share the same or different phonemes represented by the same or different letters.

8) a. "b, d, f, k, l, m, n, p, s, t, v, y, z" (common)

b. ğ, ü, ı (Turkish particulars)

c. w, q, x (English particulars)

d. ş/ sh, ç/ ch, ö/**fir**st (common sounds but different representations)

Example 8 illustrates similarities and differences in sound units and their representations in Turkish and English languages. While 8a shows the common sounds in both languages, 8b (Turkish) and 8c (English) illustrate language particulars. In 8d, however, we understand that there are still common sounds in both languages but with different representations in either language.

These languages also share some phonological events such as sound changes:

9) a. going to > gonna /**minik + cik > minicik** (elision)

b. put + ing > putting / bir + cik > bir-i-cik (epenthesis)

c. is not > isn't, what is > what's / ne olur > n'olur (contraction)

d. handbag >hæmbæg / dolap+da > dolapta (assimilation)

Example 9 illustrates common sound changes in Turkish and English languages. Introducing these common changes to Turkish speaking English learners can be helpful to explain difficulties in pronunciation and to better understanding of spoken English, which is a common problem among FL learners.

2.2.2. Local Parameters

While principles of UG define the structural similarities of human languages, variations between particular languages are accounted for a number of parameters of variation (Hawkins, 2001), which show differences from one language to another. As Radford (2004) stated, if all aspects of the grammar of languages were universal, then there would be no need for grammatical learning involved in language acquisition. Accordingly, grammatical learning in FL teaching should not include universal aspects of languages but language particular parameters or variations in principles which can be found in natural languages, particularly in English and Turkish for the scope of this study. The parameters for English and Turkish languages can be identified as the following subtitles:

2.2.2.1. Null-subject

This parameter determines whether either language allows sentences to be used without a subject or not.

10) a. O İngilizce konuşur b. İngilizce konuşur.

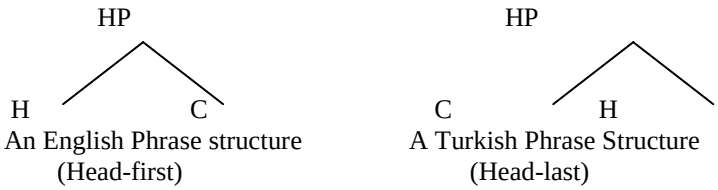
c. He speaks English d. ~~Speaks English~~

As we can understand from the examples above, in both languages the verbs can take an overt subject and object (10a and 10c). But while in Turkish the verb can be used without an overt subject (*a null subject*) (10b), in English the verb *speaks* cannot be used without using an overt subject (10d). So, sentence (10d) is ungrammatical. As a result, we can say that Turkish is a null-subject language, whereas English is not. As Radford (2004) points out, the *Null-Subject Parameter* is a binary one like the two languages in this study; it only has two possible settings for a particular language: it either allows or does not allow finite verbs in a language to have null-subjects.

2.2.2.2. Head-Position

We mentioned the phrase structures of different lexical categories as a common principle of English and Turkish languages in part 2.1.1.5. However, what is not common is where the complement of each word phrase settles or whether it settles in the initial or final position of the head word. Therefore, this property of the two languages is also a parameter since, in English, the head normally precedes the complement no matter whether the head is a noun, verb, preposition or an adjective. So it is regarded as a head-first language. Turkish, on the other hand, is a head-last language and the phrase head follows its complement.

To continue the example of a verb phrase illustrated in 2.1.1.5, the merging operations and phrase structures of the two languages will be as the following (Fig.5) in both languages. H is for Head, C for Complement, and P for Phrase:



An English Phrase structure (Head-first)

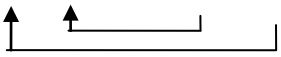
A Turkish Phrase Structure (Head-last)

Figure 5

2.2.2.3.Movement

This parameter sets the difference between the languages as to whether either language permits the movement of wh-words or not. Raised by Cook (1988), this question concerns the concept of *movement* which is widely employed in some languages like English to explain constructions such as questions. On the other hand, Turkish uses a completely different mechanism for constructing questions and does not require a syntactic movement. Therefore, as does Cook, we regard the syntactic movement to be a parameter of variation between languages as illustrated below:

11) a. You were where yesterday? / Where were you ~~werewhere~~ yesterday?



b. Dün sen neredeydin? / ~~Neredeydin dün sen?~~

These languages differ in the necessity to move a single wh-word to front. While it is necessary to move the wh-word to the beginning of the sentence in English, it is not necessary to move "neredeydin" to anywhere in Turkish.

2.2.2.4. Null-auxiliary

This parameter needs to be set in order to explain auxiliaries in English to Turkish speaking learners whose native language lacks this trait. It questions whether a particular language requires independent lexemes to express tense, aspect, modality and voice or it uses morphemes to be bound as affixes for these aspects. While English uses auxiliaries preceding the main verbs, Turkish uses morphemes as suffixes attached to the end of the verb as illustrated in the following examples:

12) a. I can speak English well (five lexical constituents in a sentence)

b. Ben İngilizceyi iyi konuşabilirim (four lexical constituents in a sentence)

In example 12a and 12b, there are differences as to the number of lexical constituents in a sentence since the former uses the auxiliary "can" before the main verb "speak" to express ability, while the latter operatesthe inflectional morpheme "-abilir" after the main verb "konuş" to express the same modality. From the illustrations, we can conclude that whereas English operates lexemes for tense, aspect, modality and voice, Turkish rules morphemes to express the same functions, which identifies Turkish as a null-auxiliary language while English is not.

2.2.2.5. Null-determiner

Null-determiner parameter is set in our study to explain the lexical redundancy of articles and possessive adjectives used as definite or indefinite articles in English. Turkish as a null-subject language is a null-determiner language as well since it operates possessive or personal inflections as morphemes added to the root of the word instead of overtly represented lexical articles and possessive adjectives unlike English. Hence, this parameter arises as a significant difference between the two languages as to whether either language uses determiners as lexical category or not as shown in the examples below:

13) a. The man sent my friend a letter. (seven lexical constituents in a sentence)

b. Adam arkadaşıma mektup gönderdi. (four lexical constituents in a sentence)

In example 13a and 13b like in 12, there are differences as to the number of lexical constituents in a sentence as well since English uses the articles "the" and "a" before the nouns "man" and "letter" and a

possessive adjective “my” before the noun “friend” to express definiteness, indefiniteness and possession successively, while the latter displays zero articlebefore the nouns “adam” and “mektup” to express definiteness or indefiniteness but the inflectional morpheme “-ım” after the noun “arkadaş” to express possession, which eventually describes Turkish as a null-determiner language while English is not.

2.3. Minimalist Approach (MP)

In our minimalist perspective, based on the “failed features hypothesis” whereby the linguistic competence is restricted to those features and feature values available in the L1 (Hawking, 1998 and Hawking and Chan, 1997), we propose that to achieve performance in English as FL, Turkish speaking learners should refer to their L1 competence. In parallel with this context, Carroll (1964), Albert & Obler (1978) and Larson-Freeman & Long (1991) put forward the opinion that it is more difficult for an adult to learn a L2 as well as his L1 since he learns the L2 partly in terms of the meanings already acquired in his L1. We can associate this assumption with the UG which is regarded to be necessarily manifested in L1 and which is impossible to be distinguished apart from the L1 in many cases (Hale, 1996). Therefore, we can understand that FL learning is fundamentally different from L1 acquisition as was stated by Bley-Vroman (1990) particularly because FL learner already has language background interfering with his successive language trials. There is extensive research which revealed the L1 interference on the TL. For example, Dulay et al (1982) define interference as the automatic transfer, due to habit, of the surface structure of the L1 onto the surface of the TL, which is similar to Beardsmore’s suggestion (1982), asserting that many of the difficulties a L2 learner has with the phonology, vocabulary and grammar of L2 are due to the interference of habits from the L1. Indeed, Dechert (1983) and Ellis (1997) state that if the structures of two languages (such as Turkish and English) are distinctly different, then it is likely to expect a relatively high frequency of errors to occur in TL, thus indicating that the formal elements of L1 are used within the context of TL, resulting in errors in TL. Moreover, since the more likelihood of performance interference in L2 occurs, the more learning difficulties are expected in case of two distinct languages, as the learner might find it difficult to learn and understand a completely new and different usage. Hence the learner could resort to L1 structures for help (Selinker, 1979; Dulay et al, 1982; Blum-Kulka & Levenston, 1983; Faerch & Kasper, 1983, Bialystok, 1990 and Dordick, 1996), in which case the relationship between the two languages must be considered.

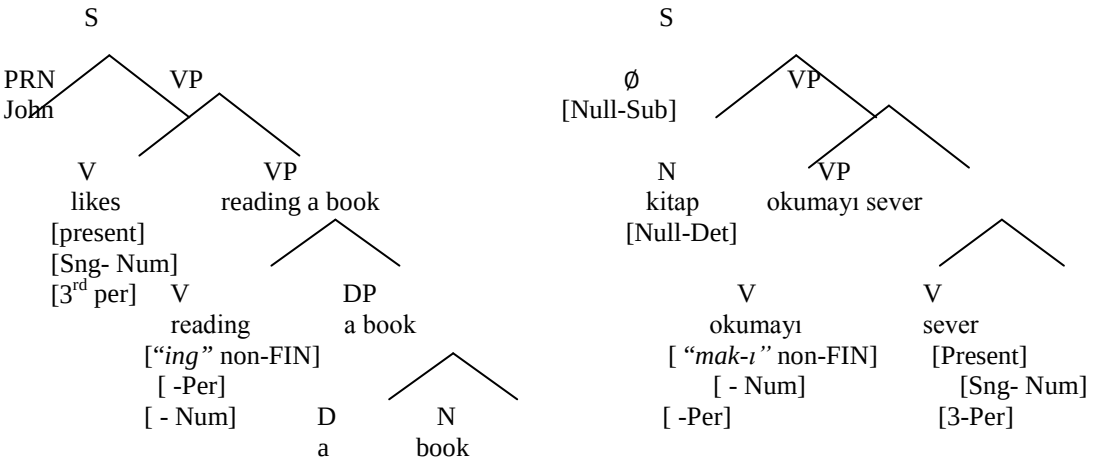
In this part of the study, we focused on the grammatical content of TEFL syllabus, recommended to Anatolian High School students of secondary education by the M.E.B. in Turkey. The content analysis was limited to the 9^{th} grades, or A1 level of CEF. The CEF provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. (CEF, 2001). It does not refer to grammar or structures. It is designed to describe how language users communicate and how they understand written and spoken texts. For A1 level, it describes a learner who can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type, who can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has and who can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help (CEF, 2001). The M.E.B. also adapted its curriculum to the objectives and level descriptions in CEF and based it on communicative approach which suggests that the primary concern of language teaching is

oral or written communication, leading to avoiding grammar explanations and restricting the use of L1. The program underlines the grammar content of A1 English level under the following titles:

14) a. 'To be' in affirmative, negative and interrogative
b. 'To have' in affirmative, negative and interrogative
c. 'Have got' in affirmative, negative and interrogative
d. Simple imperatives
e. Present continuous
f. Formulaic use of 'I like' (+noun) and 'I don't like' (+noun)
g. Articles
h. Singular and plural of countable nouns
i. Demonstratives
j. Subject personal pronouns
k. Possessive adjectives
l. Simple adjectives and adjective/noun phrases
m. Prepositions of time and place
n. Simple sentence structure
o. Capital letters and full stops
p. Present simple in affirmative, negative and interrogative
q. Present continuous and going tofor future use in affirmative, negative and interrogative.

The current program is divided into two levels, A1.1 and A1.2, each of which consists of 6 themes with the grammatical content listed above. This content is suggested to be taught explicitly without direct grammar explanations but implicitly with communicative activities, expecting learners to grasp the rules indirectly. However, while administrating this communicative approach, the program disregards the universal principles and language particulars between English and Turkish languages and ignores referring to Turkish linguistic competence during teaching English practices. It is interesting to find out that although most of the studies on L2 or FL acquisition refer to the UG and L1 in order to explain language acquisition, language teaching studies overlook their roles and do not take them into account adequately while developing language teaching strategies. This is particularly important when there is a linguistic conflict between the L1 and TL, caused by the structural and historical characteristics of the languages, as is in the case between Uralic-Altaic, head-last Turkish language and Indo-European, head-first English language. In contrast, we tried designing a minimalist grammar content following the MP (Chomsky, 1993), the minimalist representation of languages within the terms of the UG. In a study we have done so far (Aydın and Şeker, 2013), we illustrated sample English and Turkish sentences comparatively on a tree diagram as illustrated below (Fig.6):

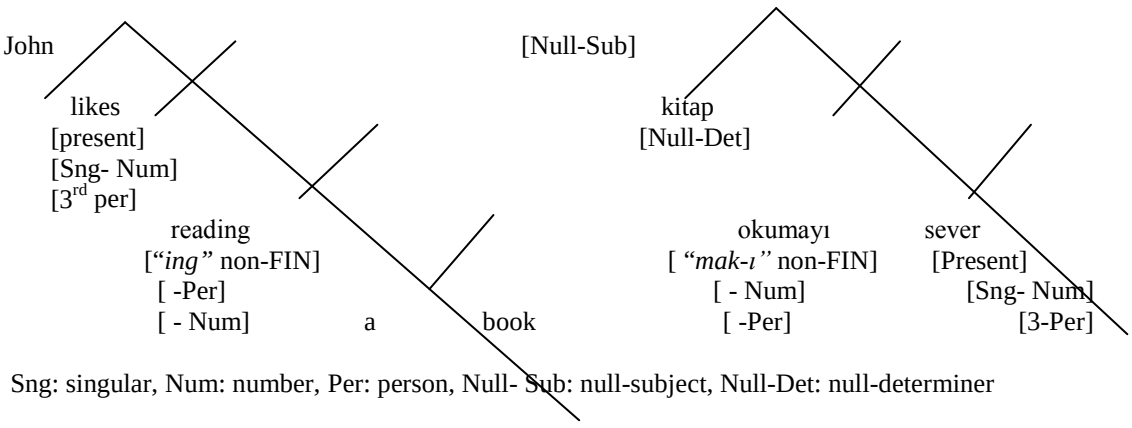
15) a. [PRN He [VP likes [VP reading [DP a book]]]] b. [[[Kitap N] okumayı VP] sever VP]



S: sentence, PRN: pronoun, V: verb, D: determiner, N: noun, VP: verb phrase, DP: determiner phrase, Sng: singular, Num: number, Per: person, Null- Sub: null-subject, Null-Det: null-determiner

Figure 6

While English operates as a verb-first and an object-last (i.e. head-first) language as in the verb phrase "*reading a book*", Turkish behaves vice versa (verb-last and object-first, or head-last) as in the phrase *"kitap okumayı"*, which is a Head-Position parameter. In the illustration above, the overtly spell-out constituents all are of universal characteristics and in lexical categories unlike the former traditional illustrations which spell all the functional morphemes to illustrate structure of the languages. On the other hand, the language particular parameters are shown in explanatory brackets to represent the particular linguistic characteristics of the individual language. In the next stage, there will be no need to represent even the head titles of the universal principles as shown below (Fig.7):



Sng: singular, Num: number, Per: person, Null- Sub: null-subject, Null-Det: null-determiner

Figure 7

This minimalist representation of languages not only illustrates linguists what the necessary and unnecessary constituents of languages are as to the UG, but also highlights where the explanatory grammatical intervention is necessary for the TEFL practitioners. Just as the MP puts the necessary constituents on display as universal principles and unnecessary constituents in explanatory brackets as language particular parameters, we

will redesign the aforementioned grammar content compelled by M.E.B. according to Principles and Parameters theory (Chomsky, 1981) and then with a minimalist perspective without changing the overall objectives of CEF (16).

16) Principles [Parameters]

a. Lexical Categories

1. 'To have'
2. 'Have got'
3. Simple imperatives
4. Demonstratives
5. Capital letters and full stops
6. Simple adjectives
7. Formulaic use of 'I like' (+noun) and ' I don't like'(+noun)
8. Subject personal pronouns [Null-Subject]
9. Possessive adjectives [Null-Subject]
10. Articles [Null-Determiner]

b. Morphological Categories

1. 'To be ' [Null-Auxiliary]
2. 'To be ' in negative
3. Present simple
4. Present simple in negative [Null-Auxiliary]
5. 'like' and 'don't like'
6. Singular and plural of countable nouns
7. Prepositions of time and place
8. 'To have' in negative [Null-Auxiliary]
9. Have got' in negative [Null-Auxiliary]
10. Present continuous [Null-Auxiliary]
11. Present continuous and going to for future use [Null-Auxiliary]
12. Present continuous and going to for future use in negative [Null-Auxiliary]

c. Syntactic Categories:

1. Adjective/ noun phrases [Head-position]
2. Simple sentence structure [Head-position]

3. 'To be ' in interrogative	[Movement][Null-Subject][Null-Auxiliary]
4. 'To have' in interrogative	[Movement][Null-Subject][Null-Auxiliary]
5. Have got' in interrogative	[Movement][Null-Subject][Null-Auxiliary]
6. Present simple in interrogative	[Movement][Null-Subject] [Null-Auxiliary]
7. going to future in interrogative	[Movement][Null-Subject][Null-Auxiliary]

The above content list (16) is the common principles between English and Turkish Languages. The lexical, morphological and syntactic categories were determined according to their usage in Turkish in order to explain them by the help of first language grammatical competence. Therefore, any morpheme with any grammatical function in Turkish can be represented either lexically or morphologically with the same grammatical function in English. In 16a, the subjects from 1 to 7 require only lexical learning or vocabulary teaching in both languages; however the rest (8-10) require not only lexical learning but also grammatical explanation demonstrated in the brackets. 16b demonstrates common grammatical functions expressed in morphological category in Turkish with their lexical or morphological English counterparts. Some titles in 16b (2, 4, 8-12) also require parametric explanations demonstrated in brackets. 16c demonstrates the syntactic content, requiring grammatical explanation particularly due to the head position and movement parameters.

As a result of the minimalist analysis of the grammatical content above and considering the overall targets prescribed in CEF, we understand that there are common principles and language particular parameters between Turkish and English at least within the A.1 level framework for this particular study, which syllabus designers and TEFL practitioners should take into consideration.

The principles are already exist and used by the Turkish speakers as their L1 linguistic competence, which do not require grammatical instruction but lexical learning while the parameters are conflicting issues of the TL which need explicit explanations.

3. RESULTS

According to the theories suggested and studies having been carried out on L2 or FL acquisition and the UG so far in this study, we tried determining common and language particular characteristics of Turkish and English languages in order to find out whether it is possible to set an economic and minimalist approach to FL teaching. In this perspective, we suggested L1 competence as the core of the study since it is the most important source of linguistic knowledge for every language learner. Initially, we looked into the literature in order to find out the relation between the L1 and FL acquisition and accordingly we questioned whether the findings overlap for these languages. The findings were meaningful in favor of the positive or negative L1 interference with the L2 or FL. Now that there are undeniable effects of L1 in FL acquisition, we looked for the ways to turn these effects into advantage in TEFL. In order to achieve this purpose, we tried identifying the similarities and differences between the two languages, referring to the Principles and Parameters theory (Chomsky, 1981). In this way, we could set four common principles and five language particular parameters. We illustrated them with bilingual examples from both languages, thus interpreting the reason for positive or negative interferences of

L1with TL. Following these identifications, we wondered whether they are feasible for special grammatical functions limited to the A.1 level English content of the M.E.B. English lesson curriculum based on the CEF. Establishing this categorization, we referred to the MP, Chomsky's relatively recent work under the PPT since the MP ignores the deep and surface structures and morphological components, putting the lexical representations on display. Accordingly, we categorized the grammatical contents as to whether they are common or language particulars and what parameters they include. As a consequence, we conclude that minimalist approach to language teaching offer the language practitioners L1 grammatical competence as a natural material, principles and parameters as an economic way of presentation, getting rid of superfluous elements like minimalism in art, literature, architecture and technology. It provides economy of time and materials used up during long hours of indirect presentations. It provides Turkish speaking learners a comprehensible presentation using their linguistic potential originating from L1 competence. As a result of the study, according to the minimalist approach, there is no need to restate common linguistic characteristics in terms of the TL since they already exist in our linguistic competence. Appropriate use of L1 is useful when introducing the TL both for the universal principles and the language particular parameters. The use of wide range of materials distracts the students and causes them to confuse. Instead of these materials providing indirect conclusions, using the L1 is more economical and efficient.

4. DISCUSSION

In conclusion, we can say that all the examples presented in this paper demonstrate the effect of the L1 grammatical competence in FL acquisition. Common principles and language particular parameters are of significant importance for structuring the grammar of the target language. Ignoring the L1 fact in TEFL practices causes unnecessarily complicated teaching practices and learner experiences. The problem in Turkey lies here. Teaching methods and accordingly materials regard TEFL as the Big-Bang and introduce the TL as an absolute zero process without referring to L1 competence. They treat learners as subjects who have never been acquainted with any language before. Instead of revealing the language particular parameters and making use of universal principles between L1 and TL, communicative approaches seem to have found the solution in avoiding the use of L1 during language teaching presentations. In fact, FL acquisition occurs when we are getting to know the differences between the L1and the TL as to how each language particular parameter is represented in either language. The rest are lexical learning. Native speakers of Turkish may not know the language particular parameters of English but they know universal principles already underlying in their L1. No need to teach them common principles as a new fact to be discovered or a rule to be memorized. All we should do is to teach parameters and restore awareness. In our study, based on the definitions proposed by Chomsky (1965), we use Turkish grammatical competence as the L1 knowledge of the Turkish speaker and English performance as the actual use of TL in real conditions. Chomsky (1980) also suggests the existence of a separate "pragmatic competence" to explain the ability to use "grammatical competence" in relation with the context. We can summarize these definitions as "knowing what to use where and when" which is already embedded in our L1 competence and does not need to be taught unnecessarily. What is to be taught is English lexical matching of these embedded principles as vocabulary teaching process and explanation of the parameters as grammar instruction. This notion led us to achieve minimalist approach eliciting superfluous applications in TEFL.

REFERENCES

Albert, M.L. & Obler, L.K. (1978). *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*, Academic press, New York.

Beardsmore, H.B. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*, Tieto, Avon.

Bertoni, F. (2002). *Minimalist Architecture*, edited by Franco Cantini, translated from the Italian by Lucinda Byatt and from the Spanish by Paul Hammond. Basel, Boston, and Berlin: Birkhäuser. ISBN 3-7643-6642-7.

Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*, Basil Blackwell, Oxford.

Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20: 3-49.

Blum-Kulka, S. & Levenston, E.A. (1983). 'Universals of lexical simplification' in *Strategies in Interlanguage Communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.

Boeckx, C. (2006). *Linguistic Minimalism. Origins, Concepts, Methods and Aims*. Oxford: Oxford University Press.

Carnie, A. (2002). *Syntax: a generative introduction.* Oxford: Blackwell Publishing. Chomsky, N., 1981. Principles and parameters in syntactic theory. In N. Hornstein and D. Lightfoot, eds. *Explanations in linguistics*. London: Longman.

Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press. ISBN 0262530074.

Chomsky, Noam (1972). *Language and Mind*. Harcourt Brace Jovanovich. ISBN 0151478104.

Chomsky, Noam (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.

Chomsky, Noam (1981). Lectures on Government and Binding: *The Pisa Lectures*. Mouton de Gruyter.

Chomsky, N. (1993). A minimalist program for linguistic theory. *MIT occasional papers in linguistics*, no. 1. Cambridge, MA: Distributed by MIT Working Papers in Linguistics.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. New York: Cambridge University Press.

Cook, V. J.(1988). Chomsky's Universal Grammar - An introduction. Oxford: Basil Blackwell.

Council of Europe.(2001).*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment:7*

Culicover, P. W. (1999). *Syntactic nuts: hard cases, syntactic theory, and language acquisitio*n. New York: Oxford University Press.

Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life* John Murray, London; modern reprint Charles Darwin, Julian Huxley (2003). *On The Origin of Species*. Signet Classics. ISBN 0-451-52906-5. Published online at The complete work of Charles Darwin online: On the origin of species by means of natural selection, or the preservation of favored races in the struggle for life.

Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996). Second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences* 19: 677-758.

Dechert, H.W. (1983). 'How a story is done in a second language' in *Strategies in Interlanguage Communication*, eds. C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.

Dordick, M. (1996). Testing for a hierarchy of the communicative interference value of ESL errors,

System, vol. 24, pp 299-308.

Dulay, H., Burt, M. & Krashen, S. (1982). *Language Two*, Oxford University Press, New York.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faerch, C. & Kasper, G. (1983). 'Plans and strategies in foreign language communication', in *Strategies in Interlanguage Communication*, ed. C. Faerch and G. Kasper, Longman, London.

Hale, K. (1996). Can UG and the L1 be distinguished in L2 acquisition? *Behavioral and Brain Sciences* 19: 728-730.

Hawkins, R. (2001). *Second language syntax: a generative introduction.* Malden (MA): Blackwell Publishing.

Hawkins, R., & Chan, Y-C. (1997). The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: the 'failed features' hypothesis. *Second Language Research* 13: 187-226.

Kara, M. (2010). *Gazi* Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*.8(3), 661-696.

Larson-Freeman, D. & Long, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman, New York.

Lasnik, H. (2002). The minimalist program in syntax. *Trends in Cognitive Sciences*, 6(10), 432–437.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Orta Öğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programı.* Ankara.

Radford, A. (2004). *Minimalist Syntax*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schwartz, B., & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research* 12: 40-72.

Selinker, L. (1971). 'The psychologically relevant data of second language learning' in *The Psychology of Second Language Learning*, ed. P. Pimsleur and T. Quinn, Cambridge University Press, London.

PROSPECTIVE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR COMPETENCIES IN TEACHING ENGLISH

Kürşat CESUR

Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, English Language Teaching, ÇANAKKALE

kursatcesur@comu.edu.tr

ABSTRACT

This study aims to investigate the competencies of the prospective language teachers in the English Language Teaching Department of Canakkale Onsekiz Mart University. Quantitative research methodology was used in the study. The data obtained from 127 prospective teachers via the questionnaire were analyzed using descriptive and inferential statistics. Results reveal that prospective teachers of English believe they do not have required knowledge of the language they teach though they see themselves competent in other knowledge domains. Bearing the results in mind, some implications for teacher education and for further research were provided at the end of the study.

Keywords: Teaching Competencies, Prospective English Teachers

ÖZET

Bu çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim dalındaki öğretmen adaylarının yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 127 öğretmen adayından anket aracılığı ile toplanan nicel veriler betimleyici ve vardamlı istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının kendilerini diğer bilgi alanlarında yeterli görmelerine karşın, öğrettikleri dilin bilgisine gerektiği kadar sahip olmadıkları düşüncesine hâkim olduklarını ortaya koymuştur. Çalışmanın sonunda, öğretmen eğitimi ve ileriye yönelik araştırmalar ile ilgili sonuç ve öneriler tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretim Yeterlikleri, İngilizce Öğretmen Adayları

1. INTRODUCTION

The most important and basic elements of the education system are the students, curriculum and teacher. Without one of these elements, there would not be any education and schools (Sönmez, 2003). In a training program, there are many facilities, tools and equipment which are designed to meet the needs of the students. However, an effective teacher is really important for a successful training program. Namely, the teacher is the key element of the effective education program (Miller & Miller, 2002). It is a general fact that there have always been some expectations from teachers. To meet these expectations, teachers must be well-trained and have the competencies that will lead to students' success. This is also the case for English Language Teaching (ELT). To meet the expectations and needs of the students, teachers of English must be well-trained, and be armed with necessary competencies which will help them teach effectively. Thus, it is important for the teachers to become more knowledgeable about teaching. One cannot expect a successful education without teachers having the necessary competencies.

The Ministry of National Education (2008: 60-73) categorized the English language teachers' subject specific competencies. **Subject specific competencies of English language teachers have five basic competency areas with subtitles and performance indicators for each competency.** The basic competency areas of EFL (English as a foreign language) teachers are listed as follows:

- **Planning and Organizing the Teaching Process of English**
- **Developing Language Skills**
- **Monitoring and Evaluating Language Development**
- **Collaborating with the School, Family and Society**
- **Achieving Professional Development in the Field of ELT**

There have been several research studies about EFL teachers' competencies. For example, Demirel (1989: 7) believes that EFL teachers should have subject-matter, pedagogical and cultural competencies. They should have the necessary knowledge about their fields and pedagogical knowledge helping the teachers teach that subject matter – English.

The teachers should not only have the knowledge of the target language, but also that of the students' language so that they can establish rapport, and maximize the effectiveness of their teaching practice by diagnosing the linguistic and communication problems of students. Thus, in addition to the knowledge of target language, knowledge of students' language is also important (Saville-Troike, 1976).

Harmer (1998: 1-3) summarizes the answers given to the question of "what makes a good teacher?" Some of his answers can be seen below:

- Teachers must love their job so that they can make their lessons interesting.
- Teachers should have lots of knowledge, not only of their subject.
- Teachers should be able to entertain students while teaching.
- Teachers should be able to correct people without offending them.
- Teachers should know the students names and help them.
- They should care more about their students' learning than they do about their own teaching.

Harmer emphasizes the pedagogical competencies of teachers rather than the linguistic aspects of language teaching competence. Thomas (1987: 36-38) draws attention to both linguistic and pedagogic aspects. To him, the language teachers should have both language competence and pedagogic competence. Firstly, a language teacher should master all four basic language skills - listening, speaking, reading and writing. Moreover, s/he must know functional, stylistic and informational components of the language. In addition to the language competence, language teacher is supposed to have pedagogic competence, which requires knowledge of classroom management, teaching, preparation and assessment strategies.

Saville-Troike (1976: 140-141) lists the expected competencies for a language teacher as knowledge of content and methodology, classroom management, lesson planning and organization, utilization of media aids and learning resources, assessment of student achievement and effectiveness of materials and teaching approaches. Similarly, Kyriacou (1991: 8-9) identifies essential teaching skills, which contribute to successful classroom practice as (1) planning and preparation (2) lesson presentation (3) lesson management (4) classroom climate (5) discipline (6) assessing pupils' progress and (7) reflection and evaluation.

Considering all the information presented so far, it can be seen that teacher competencies have been categorized under different headings. However, researchers somehow have an agreement on the acquisition of essential skills to teach effectively. Generally, researchers clearly acknowledge that teachers should display skills in planning, classroom management, instruction and assessment.

In the light of the literature, prospective English teachers' competencies are examined. Namely, their knowledge on the content (target language), on planning lessons, of learners (their characteristics), on teaching methods and techniques, and on language assessment are investigated with the help of the following research questions.

R.Q. What are the prospective English teachers' perceptions of their own level of teaching competency?

a. Is there any statistically significant difference in their competencies based on their genders?

b. Is there any significant difference in their competencies based on their Grade Point Average?

c. Is there any significant difference in their competencies based on their teaching experience?

2. METHODOLOGY

Quantitative research methodology was used in this descriptive study. To answer the research questions, the researcher developed a new questionnaire which was adapted from existing instruments reviewed in the literature (Can, 2005; Çakır, 2008; Güven, 2005; Köyalan, 2004; Lin, 2005; Ministry of National Education, 2008; Özdemir, 2007; Strong & Hogan, 1994; Şahin, 2006).

2.1. Instrument

After constructing the questionnaire, the researcher conducted a pilot study for the reliability and the validity of the questionnaire (See Appendix for the Questionnaire). 48 items given in the second part of the questionnaire are shown to have a high degree of internal consistency with the value *.95* for the questionnaire. Students', instructors' and some experts' ideas and comments let the researcher revise some of the items and make the necessary changes for the main study.

2.2. Setting and Participants

The main study was conducted at Canakkale Onsekiz Mart University. Nearly all the students in the ELT department were involved in the study. While the study was being carried out, there were 134 prospective teachers and nearly 94% of them participated in the study (n=127).

There were 28 males and 99 females involved in the study. As it can be seen in the table below, the number of females was much higher than that of males.

Table 1: *Gender Distribution of the Participants*

Gender	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Male	28	22,0	22,0	22,0
Female	99	78,0	78,0	100,0
Total	127	100,0	100,0	

As for their grade point average, there were 22 prospective teachers who got 3.00 and above. 82,7 percent of the students got below 3.00.

Table 2: *Prospective Teachers' Grade Point Average*

GPA	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
3.00 and above	22	17,3	17,3	17,3
Between 2.00 and 2.99	105	82,7	82,7	100,0
Total	127	100,0	100,0	

As it can be seen in the table below, 58,3 percent of the prospective teachers had teaching experience excluding the 'School Experience' and 'Teaching Practice' courses. The experience they had in these courses was not regarded as valid. It made no difference among the prospective teachers as they all had such courses in their last years. Other kinds of teaching experiences specified by the prospective teachers were one to one private courses, group courses (groups of 4-6 students), and community service courses at which some of them taught to the second or third grades. Most of the participants having teaching experience expressed that they had one to one private courses.

Table 3:*Teaching Experience of the Prospective Teachers*

Experience	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
No	53	41,7	41,7	41,7
Yes	74	58,3	58,3	100,0
Total	127	100,0	100,0	

2.3. Data Collection

Quantitative data were collected from nearly all the students (n=127 out of 134) of ELT department at Canakkale Onsekiz Mart University. Data collection nearly took two weeks. Written permission to carry out the study was asked and obtained from the head of the Foreign Languages Education. With the written permission, the questionnaire was conducted during the lesson hours so that most of the prospective teachers could be available.

2.4. Data Analysis

The data obtained from the questionnaire were analyzed by the use of descriptive and inferential statistics. Prospective English teachers' perceptions of their own level of teaching competencies were analyzed through presenting the means, percentages and frequencies obtained for each item through the SPSS program. The highest and lowest mean values and the frequencies of the answers given to the items of the questionnaire were discussed. In order to explore the differences between two independent participant groups (depending on their genders, GPA, and teaching experience), non-parametric Mann-Whitney U test was conducted on the Likert scale data.

3. RESULTS

Prospective teachers' perceptions on their knowledge of English were investigated through the items 1-13. Their knowledge on planning lessons was questioned in the items 14-20. Items from 21 to 31 were written to see the participants' knowledge of their students. Moreover, their knowledge on teaching methods and techniques were questioned in the items 32-42. Finally, their knowledge on assessment was asked in the final 18 items (Items 43-60).

RQ. What are the prospective English teachers' perceptions of their own level of teaching competency?

The overall mean score of all the items in the questionnaire was found to be 4.09, which shows that the prospective teachers agreed that they have the required competenciesin general. When the items are analyzed one by one, none of the items' mean values points a degree of disagreement (below 2.5). Thus, the three lowest and three highest mean scores for each section are presented.

3.1. Knowledge of English

Total mean of the prospective teachers' perceptions of their knowledge of English ($\overline{X}_{\text{total mean 1}}$ = 3.96) shows that they believe they are knowledgeable about the language they are going to teach in general. However, prospective teachers' knowledge of English seems to be the only knowledge domain whose mean value is below 4.00. When the first three highest mean values are examined, it can be clearly seen that the prospective teachers agree that they can apply their understanding of semantics (word/sentence meaning) to assist their students in using a wide range of vocabulary in English ($\overline{X}_{\text{item 4}}$= 4.30). Moreover, they can apply their knowledge of pragmatics (the effect of context on language) to help students communicate effectively ($\overline{X}_{\text{item 5}}$= 4.20). Though they are not that much sure that they have a wide knowledge of vocabulary ($\overline{X}_{\text{item 12}}$= 3.63) with the second lowest mean score, they believe that they can help their learners use a wide range of vocabulary and communicate effectively with the help of their knowledge of semantics and pragmatics. The third highest mean value ($\overline{X}_{\text{item 13}}$= 4.18) indicates that the prospective teachers know the English grammar very well. While they believe that they know the English grammar very well, they are not that much sure about their knowledge of vocabulary ($\overline{X}_{\text{item 12}}$= 3.63) and pronunciation of the English words, stress and intonation patterns correctly ($\overline{X}_{\text{item 11}}$= 3.66).

3.2. Knowledge on Planning Lessons

Prospective teachers agree that they have good command of knowledge on planning lessons ($\overline{X}_{\text{total mean }2}$= 4.43). They strongly agree that they can write clear instructions for different parts of the lesson plan ($\overline{X}_{\text{item 19}}$= 4.55) and can make use of various activities ($\overline{X}_{\text{item 20}}$= 4.55) considering their students' language levels, learning styles, interests and needs ($\overline{X}_{\text{item 14}}$= 4.52). The participants seem to agree with all the items in this part of the questionnaire as the mean values of the items are not below 4.00. Interestingly, only one out of 127 participants do not agree that he/she can decide on the ways of how to make students ready for the lesson in the warm-up session ($n_{\text{item 17}}$=1) and plan his/her lessons considering his/her students' language levels, learning styles, interests and needs ($n_{\text{item 14}}$=1). He/she believes that he/she cannot relate the lesson with the previous and following lessons ($n_{\text{item 18}}$=1) and make use of various activities ($n_{\text{item 20}}$=1). 96.1 percent of the participants (n=122) agree that they can plan their lessons considering their students' language levels, learning styles, interests and needs and write clear instructions for different parts of the lesson plan.

3.3 Knowledge of Learners

With the highest mean value among the items of the questionnaire, item 21 shows that prospective teachers can use appropriate sources and materials ($\overline{X}_{\text{item 21}}$= 4.57) with their knowledge of learners and their learners' different characteristics ($\overline{X}_{\text{total mean 3}}$ = 4.27). Nearly 98 percent of the participants (n=124) believe they can make use of appropriate sources and materials for their learners. Items 26 and 30 with the second and third highest mean value respectively for this part of the questionnaire indicate that prospective teachers can motivate their students to learn and they are aware of their students' learning styles ($\overline{X}$ = 4.48).

When the mean values below 4.00 are examined, it can be concluded that prospective teachers are not that much sure about dealing with almost any learning problems of their students ($\overline{X}_{\text{item 28}}$= 3.78), and forecasting possible questions to be asked and providing their possible answers ($\overline{X}_{\text{item 22}}$= 3.99).

3.4 Knowledge on Teaching Methods and Techniques

As the total mean value of the items ($\overline{X}_{\text{total mean 4}}$ = 4.19) shows, prospective teachers believe that they are knowledgeable about the methods and techniques to be used in their actual teaching practice. The participants agree that they best make use of appropriate methods and techniques when they teach vocabulary to their students ($\overline{X}_{\text{item 37}}$= 4.54). Another item the mean value of which is above 4.5 presents that prospective teachers can use appropriate methods and techniques while teaching grammar as well ($\overline{X}_{\text{item 38}}$= 4.52). The results also show that the prospective teachers can make use of an eclectic method ($\overline{X}_{\text{item 42}}$= 4.35) or communicative approach ($\overline{X}_{\text{item 41}}$= 4.28) better than they do traditional teaching methods ($\overline{X}_{\text{item 40}}$= 3.64).

With the highest frequency, 95.3 percent of the participants agree that they can make use of appropriate methods and techniques to improve students' vocabulary knowledge ($n_{\text{item 37}}$=121). Only two of the participants do not agree that they can make use of appropriate methods and techniques while teaching vocabulary and grammar ($n_{\text{item 32,37,38}}$=2). Moreover, except for the two participants, prospective teachers believe that they can make use of communicative approach or an eclectic method. In contrast, 41.7 percent of the participants (n_{item}

$_{40}$=53) either disagree with or feel neutral about the fact that they can make use of traditional teaching methods such as grammar translation and direct method.

3.5 Knowledge on Assessment

The highest mean value related to the prospective teachers' knowledge on assessment shows that they believe they can reflect the results of the classroom assessment process to their future practices ($\overline{X}_{\text{item 48}}$= 4.34). Similarly, the item with the second highest mean value indicates that they can give appropriate feedback according to the results of the measurement process ($\overline{X}_{\text{item 47}}$= 4.25). Only two of the participants do not agree that they can reflect the results of the classroom assessment process to their future practices and give appropriate feedback according to the results of the measurement process.

It can be inferred from the results that the participant teachers agree they can reflect the results of the assessment to their future practices and give appropriate feedback though they are not that much sure about being knowledgeable about the uses of wide variety of assessment strategies ($\overline{X}_{\text{item 44}}$= 3.72). Item 44 with the lowest mean value suggests that 35 percent of the participants ($n_{\text{item 44}}$=44) either disagree with or feel neutral about the fact that they know how to use different test techniques. The third part of the questionnaire also verifies these findings. Neither the traditional nor the alternative assessment tools' total mean is above 4.00. When the mean values of the items from 49 to 60 are investigated, prospective teachers believe they can use performance based assessment strategies most frequently ($\overline{X}_{\text{item 57}}$= 4.17), whereas they do not prefer using essay test that much frequently ($\overline{X}_{\text{item 54}}$= 3.30). True-false questions, checklists for students' behaviors, short answer and multiple-choice questions are among the test techniques which can be used less frequently than the other ones.

To explore the differences between the responses of two independent participant groups non-parametric Mann-Whitney U test was conducted. Mean differences in prospective teachers' perceptions of competencies based on their genders, GPA and teaching experience were analyzed.

RQ. a) Is there any significant difference in their competencies based on their genders?

In order to identify whether there are any significant differences in prospective teachers' perceptions of their competencies based on their genders, Mann-Whitney U Test was used by the researcher. When the first forty-eight items were analyzed, it can be seen that there is no statistically significant difference between the male and female participants.

RQ. b) Is there any significant difference in their competencies based on their Grade Point Average?

The researcher aimed to find out whether there are any significant differences or not in participants' perceptions of their PCK in terms of their academic success. The results indicate that there are significant differences in the mean rank values of the two groups in terms of only three out of 48 items. Prospective teachers with 3.00 and higher GPA can apply their knowledge of phonology (the sound system) to help students develop oral, reading and writing skills in English ($\overline{X}$= 76.41) better than the ones ($\overline{X}$= 61.40) with GPA between 2.00 and 2.99 [$U_{\text{item 1}}$= 882.000, p<.05]. Moreover, according to their perceptions, prospective teachers with 3.00 and higher GPA can make use of appropriate methods and techniques to improve students' vocabulary knowledge (

$\overline{X}$ = 79.18) better than the ones ($\overline{X}$ = 60.82) with GPA between 2.00 and 2.99 [$U_{item\ 37}$= 821.000, p<.05]. More successful learners believe that they are more successful in choosing the appropriate method and technique while teaching vocabulary.

Finally, prospective teachers with 3.00 and higher GPA believe that they can make use of an eclectic method (combining the techniques of many other methods and approaches) ($\overline{X}$ = 78.16) better than the ones ($\overline{X}$ = 61.03) with GPA between 2.00 and 2.99 [$U_{item\ 42}$= 843.500, p<.05]. As in item 37, item 42 similarly shows significant difference. Choosing appropriate methods and techniques to be used, more successful learners tend to combine the techniques of different methods and approaches better than the other group of students.

When the test techniques that two groups of students make use of are considered, essay tests, portfolios, performance based assessment, self-assessment and checklists are among the ones that more successful students prefer to use more than the ones whose GPA is below 3.00. Statistically significant differences were found in the use of these test techniques. This means that students whose GPA is above 3.00 tend to use subjective test techniques more frequently than the ones whose GPA is below 3.00.

Though there is not any statistically significant difference, the results show that less successful students believe they will make use of matching ($\overline{X}$ = 64.90) and multiple choice ($\overline{X}$ = 64.63) test techniques more frequently than the students with a GPA of 3.00 and above. This means that less successful students tend to make use of traditional and objective test techniques more frequently than the other group do, while ones that are more successful prefer alternative and subjective test techniques more than less successful ones do.

RQ. c) Is there any significant difference in their competencies based on their teaching experience?

Significant differences were found in the mean rank values of the two groups in items 22, 23 and 24. Among 48 items in the questionnaire, prospective teachers without experience ($\overline{X}$ = 72.72) interestingly believe that they can forecast possible questions to be asked and provide their possible answers more than experienced ones ($\overline{X}$ = 57.76) can [$U_{item\ 22}$= 1499.000, p<.05]. Similarly, as it can be seen in the table below, prospective teachers without experience think they are better than the experienced ones in explaining the terms and concepts their students have difficulty in understanding [$U_{item\ 23}$= 1529.000, p<.05] and in explaining what should be done to clarify these terms and concepts [$U_{item\ 24}$= 1483.000, p<.05]. Namely, the results show that forecasting possible questions to be asked by the students, explaining the terms and concepts that students do not understand, and knowing what to do to clarify these terms and concepts can be thought easy to do just with theoretical knowledge. However, it seems that experienced prospective teachers know how difficult these things are as the mean rank of their answers to these items is lower than that of the inexperienced ones. When the frequencies of each group's responses were analyzed through crosstabs, the results show that 48 prospective teachers out of 53 inexperienced ones (nearly 90 percent) agreed with the statements in items 22, 23 and 24. This also verifies the results found in Mann-Whitney U test.

Table 4:*Mann-Whitney U Test Presenting the Difference in Items 22, 23, 24 in Terms of Participants' Teaching Experience (T.E.)*

Items	T.E.	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
22. I can forecast possible questions to be asked and provide their possible answers.	NO	53	72,72	3854,00	1499,000	.011
	YES	74	57,76	4274,00		
23. I can explain the terms and concepts my students have difficulty in understanding.	NO	53	72,15	3824,00	1529,000	.019
	YES	74	58,16	4304,00		
24. I can explain what should be done to clarify the terms and concepts my students have difficulty in understanding.	NO	53	72,01	3816,50	1483,500	.013
	YES	73	57,32	4184,50		

As for the test techniques that each group of students make use of, the results indicate that experienced prospective teachers tend to use multiple-choice [U= 1545.000, p<.05] and matching [Uitem 22= 1363.000, p<.05] questions more frequently than the inexperienced ones do. Prospective teachers whose GPA is below 3.00 and experienced ones believe that they will make use of matching and multiple choice more frequently than the other groups of students.

4. SUGGESTIONS AND IMPLICATIONS

As the subject matter knowledge is of great importance, prospective teachers of English should be asked to get a pre-determined score from standardized English language tests in order to graduate from their departments. They should be required to know the language at least at C1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR).

4.1. Implications for the Foreign Language Teacher Education Programs

A well-structured ELT program will narrow the gap between the teaching practices and theoretical pedagogy of language teacher preparation courses. Thus, "it is the responsibility of teacher education programs to offer ways for teachers to see links between theory and practice" (Bigelow & Ranney, 2005: 199). When teachers manage to combine the theory and practice, "knowledge gained from both will benefit both (Bigelow & Ranney, 2005: 199). Similarly, as Popko (2005: 402) recommends, teaching about English in grammar and linguistic courses with separate methodology courses may not be the best way to approach English language teacher preparation. Knowledge of English itself can be helpful; however, no knowledge is helpful without application.

Thus, the ELT programs should be revised. Courses that are designed to develop teacher candidates' subject matter knowledge such as 'Contextual Grammar' and 'Vocabulary Knowledge' should also ensure that they have protocols for applying certain aspects of knowledge about language to their own teaching. For example, courses named 'Pedagogical Grammar' or 'Pedagogical Vocabulary', in which the focus would be on methods of teaching grammar and vocabulary, can be integrated in the ELT program. In such courses, the teacher candidates can be taught different grammatical issues and the ways how they can teach such issues to their learners.

EFL teacher education programs need to provide further opportunities for EFL teacher candidates to develop their content knowledge: grammar, vocabulary, pronunciation, and so on. To be able to explain the concepts in their classrooms effectively, teachers need to have willingness and confidence to grapple with the concepts at deep level (Hislam & Cajkler, 2005: 311). Grammatical knowledge at a deep level requires intensive teaching. Moreover, in the opinion of Pemberton (2003), there are three main ways of learning vocabulary: memorizing, using and recycling. He suggests that in order to avoid forgetting what one has learned, he/she should learn words repeatedly, with increasing intervals between learning sessions. Therefore, continuous and intensive teaching of both vocabulary and grammar should be provided to the teacher candidates in the ELT departments. Rather than the courses taught only in their first years of education such as 'Contextual Grammar', 'Vocabulary Knowledge', and 'Listening and Phonetics', future teachers of English should be provided more courses which will help their knowledge of grammar, vocabulary and pronunciation develop in time till they graduate. Hence, courses taught at the ELT program should be revised so that the prospective teachers can develop their subject matter knowledge not only in their first years, but also in the other three years of their education.

Understanding teacher knowledge requires understanding its sources as these sources shape teachers' conceptions of teaching and learning, and they affect the teachers' development of knowledge (Tsui, 2003). Teacher knowledge is generally accepted to be constructed from four possible sources: teacher education, disciplinary background, apprenticeship of observation, and classroom teaching experience (Grossman, 1990; Richards, 1998; Tsui, 2003). Bearing these sources in mind, disciplinary background and teacher education is provided to the prospective teachers of English in the ELT department of COMU by means of the courses they take during their four-year-education. However, they only have apprenticeship of observation in the fall term, and classroom teaching in the spring term of their last year. Future teachers of English can be given the opportunities to assist the instructors working at Çanakkale Onsekiz Mart University. Language teacher education program can organize new projects with the help of which ELT students can observe the instructors who teach English at different levels to the preparatory students of COMU at the School of Foreign Languages as "observation is a powerful source of insight and discovery and can help the prospective teachers develop new strategies for teaching" (Crandall, 1998; cited in Zhang, 2008: 235).

In the four-year-program, ELT students should not only be provided with apprenticeship of observation but also be given the chance to teach English to the preparatory students which will develop their classroom teaching experience which is generally considered to be the most important source of knowledge about teaching (Grossman, 1990; Tsui, 2003). Experience is a continuous lifelong phenomenon which "means that all experience shapes or shades in some way further experience" (McCaughtry, 2005: 391). Teacher education program should organize and support new relationships between the new and experienced teachers (Freeman, 2002). Therefore, prospective teachers' teaching practices can be enhanced by providing them with new opportunities to have more teaching experience. To further illustrate, the students of ELT departments can be 'assistant teachers' of the instructors working at Çanakkale Onsekiz Mart University accompanying them one or two hours a week in their courses at the preparatory classes of the School of Foreign Languages. This will also enable the pre-service English language teachers to carry out more practicum hours than they do currently.

As Sundusiyah (2009) closely worked with a Chinese student to improve the students' pronunciation performance for several weeks and benefited from conducting a self-study improving her pronunciation teaching practice and her understanding of that practice study, ELT students can be given similar chances to teach preparatory students of the School of Foreign Languages voluntarily. Trying to teach an hour or two in a week to a student learning English, each prospective teacher will benefit from his/her tutorial practice and find the chance of exploring his/her own weaknesses and strengths, which will also help them be more experienced English language teachers.

EFL teacher education programs ought to find ways to raise teacher candidates' awareness that knowledge of learners plays a significant role in effective EFL teaching as the participants seem to have difficulties in anticipating the problems they would face. According to the results, inexperienced prospective teachers thought that they would anticipate students' problems effectively and solve these problems during their classroom teaching practices. Prospective teachers were not aware of their actual capacity to deal with the problems in their classes. Thus, teacher education programs should provide the future teachers of English with opportunities to raise their awareness of possible problems they will face when they become real teachers, to examine the causes and the negative effects of the problems, and to consider and practice effective strategies to deal with the problems. To achieve these, a course named 'Dealing with Problematic Classes' can be integrated to the program. Instruction of this course should be based on problem-based learning approach in which "students receive a problem and work in teams to try to identify the nature of the problem and the resources they will need to solve the problem" (Major & Palmer, 2006: 623). This course can teach prospective teachers what to do if the students are all at different levels, if they keep using their own language, if they are uncooperative, if they do not want to talk (Harmer, 1998), if they do not understand the instructions, and if they have some misconceptions regarding grammar, vocabulary, pronunciation and other skill areas.

4.2. Implications for Further Research

As this study was limited to the selected case which was a group of prospective English language teachers studying in the ELT department of Çanakkale Onsekiz Mart University, further research in other universities is needed to collect more data. Questionnaire as a data collection instrument is not itself enough to collect sufficient data. Other data collection instruments like observation, interview and document analysis should also be used in the future studies to verify or explain the results of the quantitative data. Crandall (2000: 35) claims that "there is a growing sense that language teacher education programs have failed to prepare teachers for the realities of the classroom". As the prospective teachers' perceptions and their teaching practices showed some significant differences in terms of their GPA, it can be said that the courses the prospective teachers took and the score they got from those courses have effect on their teaching practices. For further research, the impact of different courses they took at the ELT department on their teacher knowledge can be investigated, which will clarify whether Crandall's (2000) claim is true or not. Ways of integrating courses named 'Pedagogical Grammar' or 'Pedagogical Vocabulary' in the ELT program, in which the focus would be on methods of teaching grammar and vocabulary, can be investigated and sample course materials and design could be developed for the teacher candidates of English. Finally, future teachers of English who both have teacher education and teach voluntarily to the students at the School of Foreign Languages, and the ones who just have their teacher education in the ELT department of COMU can be compared and contrasted in future

research studies to see whether it will make any significant differences to have tutorial practice as it did in Sundusiyah's (2009) study.

REFERENCES

Bigelow, M. H. & Ranney, S. E. (2005). Pre-service ESL teachers' knowledge about language and its transfer to lesson planning. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 179-200). New York: Springer.

Can, A. (2005). *İngilizce öğretmeni yetiştirme programının kazandırdığı konu alanı öğretmen yeterliklerinin standartlara göre değerlendirilmesi.* Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University, Ankara.

Crandall, J. (2000). Language teacher education. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 34-55.

Çakır, R. (2008). *Preservice and inservice basic education computer teachers' professional growth in terms of their perceptions of teaching, pedagogical competencies and subject matter knowledge.* Unpublished Doctoral Dissertation, METU, Ankara.

Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*, 5-26.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching, 35*, 1-13.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teacher College Press.

Güven, S. (2005). *The profile and the perception of professional competencies of the first stage primary school EFL teachers.* Unpublished Master Thesis, Mersin University, Mersin.

Harmer, J. (1998). How to teach English. Harlow: Longman.

Hislam, J. & Cajkler, W. (2005). Teacher trainee's explicit knowledge of grammar and primary curriculum requirements in England. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 295-312). New York: Springer.

Köyalan, A. (2004). *İngilizce okutmanlarının öğretme yeterlikleri ve sınıf içi sorunlarla baş edebilme düzeyleri.* Unpublished Doctoral Dissertation, Dokuz Eylül University, İzmir.

Kyriacou, C. (1991). *Essential teaching skills*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Lin, F. (2005). *Knowledge base of English as a second language teacher*. Unpublished Dissertation Proposal. Retrieved December 15, 2011 from https://webspace.utexas.edu/cherwitz/www/ie/samples/fu-an_lin.pdf

Major, C. H. & Palmer, B. (2006). Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. *Higher Education*, *51* (4), 619–647.

McCaughtry, N. (2005). Elaborating pedagogical content knowledge: What it means to know students and think about teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11* (4),379–395.

Miller, W. R., & Miller, M. F. (2002). *Instructors and their jobs*. Homewood: American Technical.

Ministry of National Education. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri.* Retrieved June 21, 2010 from http://otmg.meb.gov.tr/Yayin.html

Özdemir, Ö. (2007). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumunda yöntem-teknik ve araç-gereç (teknoloji) kullanma yeterlilikleri.* Unpublished Master Thesis, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.

Pemberton, R. (2003). *Remembering vocabulary*. Center for Language Education, HKUST. Retrieved August 10, 2012, from http://lc.ust.hk/~sac/advice/english/vocabulary/V4.htm

Popko, J. (2005). How MA-TESOL students use knowledge about language in teaching ESL classes. In N. Bartels (Ed.), *Applied linguistics and language teacher education* (pp. 387-404). New York: Springer.

Richards, J. C. (1998). *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (1976). *Foundations for teaching English as a second language*. New Jersey: Prentice-Hall.

Sönmez, V. (2003). *Eğitimin tarihsel temelleri: Öğretmenlik mesleğine giriş. (*Ed.*).* Ankara: Anı.

Strong, R., &Hogan, S. (1994). TESOL teacher competencies document. Paper presented at the 28th Annual TESOL Convention, Baltimore, USA. Retrieved May 25, 2011 from http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED371628.pdf

Sundusiyah, A. (2009). A self-study: Improving pedagogical content knowledge of pronunciation teaching [Abstract]. *CELT Journal,9*(1). Retrieved August 22, 2012, from http://www.journalcelt.com/2011/12/self-study-improving-pedagogical.html

Şahin, Y. (2006). *Yabancı dil öğretmenlerinin eğitbilimsel ve alan bilgisi açısından değerlendirilmesi [An evaluation of foreign language teachers from the perspectives of education and field knowledge]*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ankara University: Ankara.

Thomas, A. L. (1987). Language teacher competence and language teacher education. In R. Bowers (Ed.), *Language teacher education: An integrated programme for EFL teacher training*, 33-42. London, Reading: Modern English Publications in association with the British Council.

Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zhang, W. (2008). *In search of English as a foreign language (EFL) teachers' knowledge of vocabulary instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation, Georgia State University.

Appendix

Questionnaire

Dear Prospective Teachers,

The main purpose of this questionnaire is to investigate the prospective language teachers' competencies through their Pedagogical Content Knowledge. I regard your answers as a valuable contribution to my study. Your answers will be kept confidential. You do not have to write your name, and no one will know your specific answers to this questionnaire.

Thank you for your kind co-operation in completing this questionnaire.

Kürşat CESUR

PART -1-: Please put a cross (X) into the brackets which are appropriate for you.

Gender: **a.** Male ( ) **b.** Female ( )

What is your GPA (Grade Points Average)? Please, write your GPA here _____.

a. 3.00 and Above ( ) **b.** Between 2.00 and 2.99 ( ) **c.** Below 2.00 ( )

Have you had any teaching experience <u>except for the 'School Experience' and 'Teaching Practice' courses</u>?

If yes, please write what it was like (one to one private lesson, group courses, etc.) and how long it took.

a. No ( ) **b.** Yes ( ) _____

_____.

PART -2-: Please put a cross (X) into the box which is appropriate for you.

Strongly Disagree= 1 **Disagree = 2** **Neutral = 3** **Agree = 4** **Strongly Agree = 5**					
1. I can apply my knowledge of phonology (the sound system) to help students develop oral, reading and writing skills in English.	1	2	3	4	5
2. I can apply my knowledge of morphology (the structure of words) to assist students' development of oral and literacy skills in English.	1	2	3	4	5
3. I can apply my knowledge of syntax (phrase and sentence structure) to assist students in developing written and spoken English.	1	2	3	4	5
4. I can apply my understanding of semantics (word/sentence meaning) to assist students in using a wide range of vocabulary in English.	1	2	3	4	5
5. I can apply my knowledge of pragmatics (the effect of context on language) to help students communicate effectively.	1	2	3	4	5
6. I have a good command of English.	1	2	3	4	5
7. I can use the English language to communicate clearly and effectively while speaking.	1	2	3	4	5
8. It is easy for me to understand conferences, radio and television talks in English.	1	2	3	4	5
9. I can read and understand popular novels and story books in English with no use or only little use of a dictionary.	1	2	3	4	5
10. I can write all types of essays, letters, etc. to communicate without having any difficulties.	1	2	3	4	5
11. I'm good at pronouncing the English words, stress and intonation patterns correctly.	1	2	3	4	5
12. I have a wide knowledge of vocabulary.	1	2	3	4	5
13. I know the English grammar very well.	1	2	3	4	5

14. I can plan my lessons considering my students' language levels, learning styles, interests and needs.		1	2	3	4	5
15. I can write aims and behavioral objectives of the lesson clearly.		1	2	3	4	5
16. I can prepare lesson plans that will help me reach my aims.		1	2	3	4	5
17. I can decide on the ways of how to make students ready for the lesson in the warm-up session.		1	2	3	4	5
18. I can relate the lesson with the previous and following lessons.		1	2	3	4	5
19. I can write clear instructions for different parts of the lesson plan.		1	2	3	4	5
20. I can make use of various activities.		1	2	3	4	5
21. I can use appropriate sources and materials for my students.		1	2	3	4	5
22. I can forecast possible questions to be asked and provide their possible answers.		1	2	3	4	5
23. I can explain the terms and concepts my students have difficulty in understanding.		1	2	3	4	5
24. I can explain what should be done to clarify the terms and concepts my students have difficulty in understanding.		1	2	3	4	5
25. I can make use of the target language considering my students' levels.		1	2	3	4	5
26. I can motivate my students to learn.		1	2	3	4	5
27. I can keep their motivation and interest alive.		1	2	3	4	5
28. I can deal with almost any learning problems of the students.		1	2	3	4	5
29. I have an understanding of how students develop and learn.		1	2	3	4	5
30. I'm aware of the learning styles (visual, verbal, aural, logical, etc.) of my students.		1	2	3	4	5
31. I know the learning strategies (using background knowledge, making predictions, summarizing, cooperating, etc.) of my students.		1	2	3	4	5
32. I can make use of appropriate methods and techniques in the teaching process.		1	2	3	4	5
I can make use of appropriate methods and techniques to improve students'	**33.** reading skills.	1	2	3	4	5
	34. writing skills.	1	2	3	4	5
	35. listening skills.	1	2	3	4	5
	36. speaking skills.	1	2	3	4	5
	37. vocabulary knowledge.	1	2	3	4	5
	38. knowledge of grammar.	1	2	3	4	5
	39. pronunciation.	1	2	3	4	5
40. I can make use of traditional teaching methods (Grammar Translation, Direct Method, etc.).		1	2	3	4	5
41. I can make use of communicative approach in English language teaching to improve my students' communication skills.		1	2	3	4	5
42. I can make use of an eclectic method (combining the techniques of many other methods and approaches).		1	2	3	4	5

43. I can determine the aims of assessment practices.	1	2	3	4	5
44. I'm well informed about the uses of a wide variety of assessment strategies.	1	2	3	4	5
45. I can choose the methods of assessment which is appropriate for my students.	1	2	3	4	5
46. I can integrate all language skills while assessing the students' success.	1	2	3	4	5
47. I can give appropriate feedback according to the results of the measurement process.	1	2	3	4	5
48. I can reflect the results of the classroom assessment process to my future practices.	1	2	3	4	5

PART -3-: Please put a cross (X) into the box which is appropriate for you.

Never= 1 **Rarely = 2** **Sometimes = 3** **Usually = 4** **Always = 5**

Decide how often you can use the following means of assessment in order to assess your students' success.	**49.** Multiple-Choice Questions	1	2	3	4	5
	50. Short-Answer Questions	1	2	3	4	5
	51. True-False Questions	1	2	3	4	5
	52. Matching	1	2	3	4	5
	53. Completion	1	2	3	4	5
	54. Essay Tests	1	2	3	4	5
	*** Please specify if there are any other techniques you would like to add:** _____ _____					
	55. Portfolios	1	2	3	4	5
	56. Projects	1	2	3	4	5
	57. Performance-based Assessment	1	2	3	4	5
	58. Self-assessment Questionnaires	1	2	3	4	5
	59. Checklists for Students' Behaviors	1	2	3	4	5
	60. Videos of Role Plays	1	2	3	4	5
	*** Please specify if there are any other techniques you would like to add:** _____ _____					

Thanks for your time.

İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFLARINDA VERİLEN EV ÖDEVLERİ HAKKINDA ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

IDENTIFYING STUDENTS' THOUGHTS ON HOMEWORK GIVEN IN ENGLISH PREPARATION CLASSES

Okutman Ferit ACAR
İstanbul Medipol Üniversitesi, İngilizce Hazırlık Programı, İstanbul
facar@medipol.edu.tr
Uzman Çetin TORAMAN
Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara
toraman1977@yahoo.com

ÖZET

Eğitim programlarında yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi açısından, ev ödevi önemli bir teknik olarak görülmektedir. Özellikle, bireyin öğrendiklerinin kalıcı olması ve öğrenme açısından kişisel sorumluluk bilincinin oluşmasında ev ödevleri, ilkokuldan itibaren önem taşıyan bir öğretim tekniğidir. Bu durum, yabancı dil eğitiminde de geçerlidir. Dil becerilerinin gelişimi açısından, ev ödevleri sıkça başvurulan bir tekniktir. Bu kapsamda çalışmada, İstanbul'da 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 123 İngilizce hazırlık sınıfı öğrencisinin ev ödevleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrenci görüşlerinde belirlenen bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık oluştuğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Eğitimi, Ev Ödevleri

ABSTRACT

To accomplish the goals in curriculums, giving,homework to learners is seen as a useful technique. Especially, in making the things the students learn permanent and creating the awareness of personal responsibility, they play an important role beginning from primary school. This situation is the same for language teaching. To improve the language skills, homework is widely used. In this study, the opinions about homework were taken from 123 English preparation class students in a private university in İstanbul in 2012-2013 academic year. In the study, the data were collected through a questionnaire. At the end of the study, it was found out that there are some meaningful differences in students' opinions according to some variables.

Key Words: Language Teaching, Homework.

1. GİRİŞ

Ödev, bir konu veya ünite hakkında öğrenciler tarafından yapılması istenilen zihinsel veya bedensel çalışmalara denir. Ödev, sınıf içinde yapılabilir ancak genellikle eğitimin sınıf dışı bir uzantısıdır (Oğuzkan, 1985, Aktaran: Yücel, 2004). Ev ödevleri öğrenme etkinliklerinin önemli bir parçasıdır. Yapılan ödevler hem

öğretmene hem de değerlendirildiği takdirde öğrenciye dönüt verme olanağı sağlamaktadır (Gözütok, 2007). Ödevler bireysel yapılabileceği gibi grup çalışmaları şeklinde de yapılabilir (Demirel, 2002). Ödevler, öğrencilerin bilgi ve olgunluk düzeylerinin ortaya çıkarılmasında kullanılabilecek bir araçtır. Ayrıca ödevler, kazanılan bilgilerin çeşitli problem durumlarına uygulanmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Ergün, 1997).

Ev ödevleri, biçimlendirmeye dönük değerlendirme kategorisi altında ele alınmaktadır. Bunun amacı, öğretim süreci devam ederken, öğrencilerin öğrenme güçlüğü çektiği noktaları belirlemek ve bu güçlüklerin giderilmesi için her öğrenciye ayrı ayrı önerilerde bulunmaktır. Bu yönüyle ev ödevleri, öğrenci performansının değerlendirilmesini sağlamaktadır (Babadoğan, 1990).

Eğitim durumlarının etkiliğini artırmak için kullanılan bir teknik olan ev ödevlerinin bazı özellikleri taşıması gereklidir. Bunlar kısaca şu şekilde belirtilebilir (Baykul ve diğerleri, 2001, Aktaran: Demirel, 2002);

- Her öğrenciye farklı sorular veya ödevler verilmelidir.
- Öğrencilerin yapamayacağı güçlükte ödevler verilmemelidir.
- Ödevlerin yapılmasında kullanılacak kaynaklara nasıl ulaşılacağı belirtilmelidir.
- Ödevlerin puanlanmasında kullanılacak bir anahtar hazırlanmalıdır. Puanlamanın nasıl yapılacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmelidir.

Ev ödevlerinin faydaları incelendiğinde, öğrenciye bağımsız olarak çalışabilme sorumluluğunu verdiği görülmektedir. Ev ödevleri etkili bir biçimde yapıldığı zaman öğrencinin kendine güveni artar ve bağımsız olarak çalışma becerisi gelişir. Grup çalışması gerektiren ödevler, öğrenciler arasındaki arkadaşlığı pekiştirir. Öğrencilerin tertip, düzen, okuma, inceleme, araştırma, gözlem, özetleme ve rapor etme gibi özellikleri gelişir. Ödevlerle, el becerileri ve alıştırma çalışmaları kazandırılabilir. Öğrenci, süreci kendisi planladığından dolayı zamanı etkili kullanmayı da öğrenmektedir (Ergün ve Özdaş, 1997).

Yapılan araştırmalar ev ödevlerinin, özellikle puanlandığı zaman, başarıyı yükselttiğini göstermektedir (Walberg, Paschal, Weinstein, 1985).

Öğretmenler, ev ödevlerini planlama aşamasından, değerlendirme aşamasına kadar sürecin içerisinde olmalıdırlar. Ayrıca, eğer bir puanlama yapılacaksa, öğretmenin tarafsız bir şekilde değerlendirme yapması gerekir (Demirel, 2002). Öğretmenlerin ev ödevleri için gerekli süreyi vermemeleri, öğrencilerin yaşlarını ve kapasitelerini göz önünde bulundurmamaları gibi durumlar çeşitli sorunlara yol açmaktadır (Gözütok, 2007). Ev ödevi, niteliği açısından, eğitim etkinliklerini destekleyici olabilir ancak uygulama sürecinde bazı durumlara dikkat edilmezse etkililiği düşük olur.

Öğrencilerin ödevleri yapma konusunda çekebilecekleri güçlükler olabilir. Öğrenme ve dikkat konusunda sorunları olan öğrenciler olabilir. Ödevlerini sınıf ortamında anlatmaktan utanma veya başarılı olamayacağını düşünme gibi durumlarla karşılaşılabilir (Mayer, 2008).

Öğrencilere çok fazla ödev vermek, onların dinlenme, oyun veya aile ile vakit geçirme gibi etkinliklerine zaman ayıramamalarına yol açar. Öğrencilere, bu tür etkinlikleri gerçekleştirmelerine engel oluşturmayacak ödevler verilmelidir (Mayer, 2008). Öğrenciye çok fazla ödev verilmesi ve beklentilerin yüksek

olması öğretmenlerin meslekte bulundukları süre ile de ilgilidir. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin yıllar geçtikte öğrencilerden beklediklerinin azaldığı ve onlara daha az sorumluluklar verdikleri görülmüştür (Turanlı, 2009). Ayrıca, öğrenciler ödevlerini kendileri yapmalıdır. Zaman zaman çocuklar, "Ödev çok zor, yapamıyorum, anlamıyorum." gibi ifadeleri öne sürerek, ailelerinden yardım istemektedirler. Bu durumda, anne veya babanın çocuğun ödevini yapması ona yardımcı olmaz. Aksine, bu durum çocuğun kendi başına ödevi yapabilecek düzeyde olmadığı inancının ailesi tarafından onaylanmasıdır (Canter ve Hausner, 2009).

Bununla birlikte, ev ödevleri sınıf dışında gerçekleştirilen bir etkinlik olduğu için, kopya çekme olasılığı bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar sonucunda, ev ödevleri ve projelerde daha çok kopya çekildiği belirtilmiştir (Semerci, 2003).

Her ders öğrenciye farklı beceri alanlarında bazı özellikleri kazandırmaktadır. Yabancı dil dersinde başat olarak kazandırılmak istenen beceriler; okuma yazma, konuşma ve dinlemedir. Yabancı dil öğretmenleri programın hedeflerini göz önünde bulundurarak ev ödevlerini hazırlamalıdır.

Bu konuda yapılan bir araştırmada, yabancı dil öğretiminde ev ödevi olarak verilen alıştırmaların erişiye etkisini incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ev ödevlerinin deney ve kontrol gruplarının erişileri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Toplam erişi puanları ve kavrama düzeyindeki erişi puanları arasındaki fark deney grubu lehinedir (Demirel, 1989). Bu durum, ev ödevlerinin sistematik bir şekilde uygulandığı takdirde, başarıyı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır.

Yeni öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerden; tahtanın başında ders anlatıp bilgiyi doğrudan sunmak yerine, etkinlikler planlayan, dersin kavranmasına uygun ortam hazırlayan, öğrencilerin düşünmesini sağlayan, öğrencilere yol gösterici kişiler olmaları beklenmektedir (Aladağ ve Doğu, 2009). Bu açıdan düşünüldüğünde, yabancı dil eğitiminde verilecek olan ödevlerin belirtilen beceri alanlarını geliştirmeye yönelik olması gerekmektedir.

Öğrenme, anlık bir etkinlik değildir; zaman içinde oluşmaktadır. Öğretmen tarafından sunulan bilgiler, öğrencilerin kısa süreli belleğinde depolanmaktadır. Bilgi burada yaklaşık 20–30 saniye kalmaktadır. Birey, bilgiyi anlamlandırmaz ve tekrar etmezse, bilgi unutulur. Uzun süreli bellekte kodlanan bilgiler ise yeri geldiği zaman geri getirilir. Bu noktada, ev ödevleri edinilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada kullanılabilecek bir tekniktir (Babadoğan, 1990). Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan önemli sorunlardan birinin unutma olduğu düşünüldüğünde, ev ödevleri dil eğitiminde kullanılması önemli olan bir tekniktir.

1.1. Problem

Araştırmada, yükseköğretimde öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin, kendilerine verilen ev ödevleri hakkındaki neler düşündükleri merak konusu olmuştur. Öğrenciler ev ödevlerini, bir yük, zaman kaybı olarak mı görmektedirler? Yoksa ev ödevleri onların öğrendiklerini pekiştirmelerine, dört dil becerisini geliştirmelerine yardım olmaya yarayan birer araç mıdır? Araştırma ile merak konusu olan bu sorular çeşitli değişkenler bakımından incelenmeye çalışılmıştır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, yükseköğretimde öğrenim gören İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Yükseköğretimde İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri;

1) Cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2) Daha önce dil kursuna gidip gitmeme durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3) Mezun olunan lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4) Anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5) Baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6) Öğrencilerin kendisine ait odası olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7) Öğrencilerin boş zamanlarında seçtiği etkinliklere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Önem

Ev ödevleri, eğitim programı içerisinde belirlenen hedeflere ulaşmada önemli rol oynayan bir tekniktir. Ev ödevleri, etkili bir biçimde uygulandığı takdirde, öğrenmelerin kalıcılığını artıran bir tekniktir. Ayrıca ev ödevleri, öğrencilere bireysel veya grupla çalışma olanağı sunmaktadır. Bireysel çalışmalarda, sorumluluk alma becerisi gelişmektedir. Grup çalışmalarında ise, bireylerin iletişim becerileri ve kendi üzerine düşen görevi yerine getirme gibi özellikleri gelişmektedir. Tüm derslerde olduğu gibi, yabancı dil dersinde de birey, süreçte aktif olduğu takdirde kalıcı öğrenmeler gerçekleşir. Bu durumlar göz önüne alındığı zaman, ev ödevleri eğitim etkinliklerinin önemli bir parçasıdır. Bununla birlikte, üniversite düzeyinde İngilizce hazırlık sınıflarında verilen ödevler hakkında öğrenci görüşlerine hiç başvurulmamış, bu konuda bilgi toplanmamıştır. Araştırmanın, günümüzde etkililiği tartışılan yabancı dil eğitimimizin daha etkili bir şekilde yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma, var olan bir durumu ortaya koyduğundan, betimsel bir çalışmadır.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan bir vakıf üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Bu grupta yer alan öğrenciler "Tıp ve Diş Hekimliği Fakültesi" öğrencileridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket hazırlık sınıflarında bulunan 123 öğrenciye uygulanmıştır. Bu öğrencilerin 42'si erkek, 81'i kadındır.

Veri toplama aracı olarak, anket kullanılmıştır. Anketi oluşturma sürecinde, uzman görüşü alınmıştır.

3. BULGULAR

1. Cinsiyet ve Ev Ödevleri

Cinsiyete göre İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Kay–Kare Testi*" kullanılmıştır. Bu test; iki sınıflamalı (kategorik) değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2003; Green ve Salkind, 2008; Kalaycı, 2005).

Tablo 1

Cinsiyete Göre Ev Ödevlerine İlişkin Görüşler – Kay–Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Cinsiyet		χ^2	sd	p
		Erkek	Kadın			
Dil Öğretiminde Tekrarı Sağlar	Sağlar	35	61	1,040	1	0,31
	Sağlamaz	7	20			
Öğrenilenlerin Pekiştirilmesini Sağlar	Sağlar	32	63	0,040	1	0,84
	Sağlamaz	10	18			
Öğrencilere Gereksiz Yük Getirir	Getirir	23	49	0,374	1	0,54
	Getirmez	19	32			
İşlevsellik	Evet	24	57	2,152	1	0,14
	Hayır	18	24			
Zaman Kaybına Neden Olma	Evet	23	41	0,190	1	0,66
	Hayır	19	40			
Dil Öğretimini Destekler	Destekler	30	64	0,883	1	0,35
	Desteklemez	12	17			
Okuma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	26	48	0,081	1	0,78
	Geliştirmez	16	33			
Yazma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	39	72	0,495	1	0,48
	Geliştirmez	3	9			
Konuşma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	7	18	0,527	1	0,47
	Geliştirmez	35	63			
Dinleme Becerisini Geliştirme	Geliştirir	11	21	0,001	1	0,98
	Geliştirmez	31	60			
Güvenilir Öğrenme Aracı Olma Durumu	Güvenilir	5	13	2,005	2	0,37
	Kararsız	17	40			
	Güvenilmez	20	28			
Kelime Dağarcığını Geliştirme	Sağlar	36	72	0,260	1	0,61
	Sağlamaz	6	9			
Anlaşılmayan Noktaları Açık Hale Getirme	Getirir	20	44	0,498	1	0,48
	Getirmez	22	37			
Motivasyon Sağlama	Sağlar	9	27	1,893	1	0,17
	Sağlamaz	33	54			
Başarıyı Olumlu Yönde Etkileme	Etkiler	28	53	0,019	1	0,89
	Etkilemez	14	28			
İnternet Ödevlerinin İşlevselliği	Evet	6	16	0,563	1	0,45
	Hayır	36	65			
Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri yönünden işlevsel olması	Evet	28	61	1,033	1	0,31
	Hayır	14	20			
İleride işlenecek konuları anlamaya yardımcı olması	Olur	21	52	2,311	1	0,13
	Olmaz	21	29			
Merak duygusunu artırması	Artırır	12	37	3,377	1	0,07
	Artırmaz	30	44			
Kaygı düzeyini etkilemesi	Evet	25	57	1,464	1	0,23
	Hayır	17	24			

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetinin belirtilen değişkenler bakımından öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

2. Dil Kursu ve Ev Ödevleri

Daha önce dil kursuna gidip gitmeme durumuna göre İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Kay–Kare Testi*" kullanılmıştır.

Tablo 2

Dil Kursu Alma Göre Ev Ödevlerine İlişkin Görüşler – Kay–Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Dil Kursu		χ^2	sd	p
		Gitti	Gitmedi			
Dil Öğretiminde Tekrarı Sağlar	Sağlar	17	79	3,086	1	0,08
	Sağlamaz	9	18			
Öğrenilenlerin Pekiştirilmesini Sağlar	Sağlar	17	78	2,634	1	0,11
	Sağlamaz	9	19			
Öğrencilere Gereksiz Yük Getirir	Getirir	19	53	2,872	1	0,09
	Getirmez	7	44			
İşlevsellik	Evet	13	68	3,685	1	0,06
	Hayır	13	29			
Zaman Kaybına Neden Olma	Evet	16	48	1,194	1	0,28
	Hayır	10	49			
Dil Öğretimini Destekler	Destekler	15	79	6,419	1	0,01
	Desteklemez	11	18			
Okuma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	15	59	0,084	1	0,77
	Geliştirmez	11	38			
Yazma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	23	88	0,119	1	0,73
	Geliştirmez	3	9			
Konuşma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	7	18	0,886	1	0,35
	Geliştirmez	19	79			
Dinleme Becerisini Geliştirme	Geliştirir	8	24	0,387	1	0,53
	Geliştirmez	18	73			
Güvenilir Öğrenme Aracı Olma Durumu	Güvenilir	6	12	7,312	2	0,03
	Kararsız	6	51			
	Güvenilmez	14	34			
Kelime Dağarcığını Geliştirme	Sağlar	23	85	0,013	1	0,91
	Sağlamaz	3	12			
Anlaşılmayan Noktaları Açık Hale Getirme	Getirir	12	52	0,457	1	0,50
	Getirmez	14	45			
Motivasyon Sağlama	Sağlar	11	25	2,708	1	0,10
	Sağlamaz	15	72			
Başarıyı Olumlu Yönde Etkileme	Etkiler	14	67	2,114	1	0,15
	Etkilemez	12	30			
İnternet Ödevlerinin İşlevselliği	Evet	6	16	0,605	1	0,44
	Hayır	20	81			
Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri yönünden işlevsel olması	Evet	20	69	0,344	1	0,56
	Hayır	6	28			
İleride işlenecek konuları anlamaya yardımcı olması	Olur	14	59	0,414	1	0,52
	Olmaz	12	38			
Merak duygusunu artırması	Artırır	13	36	1,421	1	0,23
	Artırmaz	13	61			
Kaygı düzeyini etkilemesi	Evet	17	65	0,024	1	0,88
	Hayır	9	32			

Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce dil kursuna gidip gitmeme durumlarının, ev ödevlerinin dil öğretimini destekleyeceği yönündeki görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir (**χ^2 = 6,419, p<0,05**). Daha önce dil kursuna gitmeyen öğrenciler anlamlı biçimde ev ödevlerinin dil öğretimini destekleyeceğini düşünmektedir.

Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce dil kursuna gidip gitmeme durumlarının, ev ödevlerinin dil öğretiminde güvenilir bir öğrenme aracı olması yönündeki görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir (**χ^2 = 7,312, p<0,05**). Daha önce dil kursuna gitmeyen öğrencilerin büyük bir kısmı anlamlı biçimde ev ödevlerinin dil öğretiminde güvenilir olması konusunda kararsızlık yaşamakta, diğer bir kısmı da güvenilmez olduğunu düşünmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce dil kursuna gidip gitmeme durumlarının belirtilen diğer değişkenler bakımından öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

3. Lise Türü ve Ev Ödevleri

Mezun olunan lise türüne göre İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Kay–Kare Testi*" kullanılmıştır.

Tablo 3

Lise Türüne Göre Ev Ödevlerine İlişkin Görüşler – Kay–Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Lise Türü			χ^2	sd	p
		Anadolu	Fen	Diğer			
Dil Öğretiminde Tekrarı Sağlar	Sağlar	72	9	15	0,660	2	0,72
	Sağlamaz	19	4	4			
Öğrenilenlerin Pekiştirilmesini Sağlar	Sağlar	71	8	16	2,380	2	0,30
	Sağlamaz	20	5	3			
Öğrencilere Gereksiz Yük Getirir	Getirir	54	8	10	0,345	2	0,84
	Getirmez	37	5	9			
İşlevsellik	Evet	59	9	13	0,164	2	0,92
	Hayır	32	4	6			
Zaman Kaybına Neden Olma	Evet	49	6	9	0,466	2	0,79
	Hayır	42	7	10			
Dil Öğretimini Destekler	Destekler	69	11	13	0,581	2	0,75
	Desteklemez	22	2	6			
Okuma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	57	6	11	1,338	2	0,51
	Geliştirmez	34	7	8			
Yazma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	81	6	17	1,575	2	0,46
	Geliştirmez	10	7	2			
Konuşma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	15	1	9	10,691	2	0,01
	Geliştirmez	76	12	10			
Dinleme Becerisini Geliştirme	Geliştirir	23	3	6	0,390	2	0,82
	Geliştirmez	68	10	13			
Güvenilir Öğrenme Aracı Olma Durumu	Güvenilir	11	1	6	7,891	4	0,10
	Kararsız	41	9	7			
	Güvenilmez	39	3	6			
Kelime Dağarcığını Geliştirme	Sağlar	79	11	13	1,060	2	0,59

	Sağlamaz	13	2	6			
Anlaşılmayan Noktaları Açık Hale Getirme	Getirir	47	7	10	0,025	2	0,99
	Getirmez	44	6	9			
Motivasyon Sağlama	Sağlar	27	3	6	0,297	2	0,86
	Sağlamaz	64	10	13			
Başarıyı Olumlu Yönde Etkileme	Etkiler	59	10	12	0,812	2	0,67
	Etkilemez	32	3	7			
İnternet Ödevlerinin İşlevselliği	Evet	14	2	7	5,956	2	0,06
	Hayır	77	11	12			
Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri yönünden işlevsel olması	Evet	64	7	16	1,585	2	0,45
	Hayır	27	6	3			
İleride işlenecek konuları anlamaya yardımcı olması	Olur	54	9	10	0,882	2	0,64
	Olmaz	37	4	9			
Merak duygusunu artırması	Artırır	34	5	10	1,540	2	0,46
	Artırmaz	57	8	9			
Kaygı düzeyini etkilemesi	Evet	59	8	13	1,581	2	0,45
	Hayır	32	5	6			

Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türünün, ev ödevlerinin dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmesi yönündeki görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir (**χ^2 = 10,691, p<0,05**). Anadolu ve Fen Lisesi mezunu olan öğrencilerin büyük bir kısmı anlamlı biçimde ev ödevlerinin dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeyeceğini düşünmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin mezun oldukları lise türünün belirtilen diğer değişkenler bakımından öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4. Anne Eğitimi ve Ev Ödevleri

Anne eğitim düzeyine göre İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Kay–Kare Testi*" kullanılmıştır.

Tablo 4

Anne Eğitim Düzeyine Göre Ev Ödevlerine İlişkin Görüşler – Kay–Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Anne Eğitim Düzeyi			χ^2	sd	p
		İlköğretim	Lise	Üniversite			
Dil Öğretiminde Tekrarı Sağlar	Sağlar	30	38	28	7,599	2	0,02
	Sağlamaz	3	9	15			
Öğrenilenlerin Pekiştirilmesini Sağlar	Sağlar	27	36	32	0,599	2	0,74
	Sağlamaz	6	11	11			
Öğrencilere Gereksiz Yük Getirir	Getirir	18	28	26	0,303	2	0,86
	Getirmez	15	19	17			
İşlevsellik	Evet	24	30	27	0,958	2	0,62
	Hayır	9	17	16			
Zaman Kaybına Neden Olma	Evet	16	26	22	0,383	2	0,83
	Hayır	17	21	21			
Dil Öğretimini Destekler	Destekler	27	37	30	1,728	2	0,42
	Desteklemez	6	10	13			
Okuma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	20	30	24	0,606	2	0,74
	Geliştirmez	13	17	19			

Yazma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	27	44	37	2,878	2	0,24
	Geliştirmez	6	3	6			
Konuşma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	11	10	4	6,701	2	0,04
	Geliştirmez	22	37	39			
Dinleme Becerisini Geliştirme	Geliştirir	11	14	7	3,383	2	0,18
	Geliştirmez	22	33	36			
Güvenilir Öğrenme Aracı Olma Durumu	Güvenilir	5	9	4	2,008	4	0,73
	Kararsız	16	21	20			
	Güvenilmez	12	17	19			
Kelime Dağarcığını Geliştirme	Sağlar	29	41	37	0,027	2	0,99
	Sağlamaz	4	6	6			
Anlaşılmayan Noktaları Açık Hale Getirme	Getirir	19	26	19	1,670	2	0,43
	Getirmez	14	21	24			
Motivasyon Sağlama	Sağlar	10	13	13	0,095	2	0,95
	Sağlamaz	23	34	30			
Başarıyı Olumlu Yönde Etkileme	Etkiler	25	27	29	2,965	2	0,23
	Etkilemez	8	20	14			
İnternet Ödevlerinin İşlevselliği	Evet	8	7	7	1,270	2	0,53
	Hayır	25	40	36			
Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri yönünden işlevsel olması	Evet	24	36	29	0,944	2	0,62
	Hayır	9	11	14			
İleride işlenecek konuları anlamaya yardımcı olması	Olur	24	24	25	3,811	2	0,15
	Olmaz	9	23	18			
Merak duygusunu artırması	Artırır	14	18	17	0,140	2	0,93
	Artırmaz	19	29	26			
Kaygı düzeyini etkilemesi	Evet	27	28	27	4,764	2	0,09
	Hayır	6	19	16			

Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin, ev ödevlerinin dil öğretiminde tekrar yapmayı sağladığı yönündeki görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir (**χ^2 = 7,599, p<0,05**). Annesi ilköğretim ya da lise mezunu olan öğrencilerin önemli bir bölümü anlamlı biçimde ev ödevlerinin dil öğretiminde tekrar sağladığını düşünmektedir.

Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin, ev ödevlerinin dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirdiği yönündeki görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir (**χ^2 = 6,701, p<0,05**). Annesi lise ya da üniversite mezunu olan öğrencilerin önemli bir bölümü anlamlı biçimde ev ödevlerinin dil öğretiminde konuşma becerisini geliştirmeyeceğini düşünmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin belirtilen diğer değişkenler bakımından öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

5. Baba Eğitimi ve Ev Ödevleri

Baba eğitim düzeyine göre İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Kay–Kare Testi*" kullanılmıştır.

Tablo 5

Baba Eğitim Düzeyine Göre Ev Ödevlerine İlişkin Görüşler – Kay–Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Baba Eğitim Düzeyi			χ^2	sd	p
		İlköğretim	Lise	Üniversite			
Dil Öğretiminde Tekrarı Sağlar	Sağlar	16	24	55	1,509	2	0,47
	Sağlamaz	3	6	19			
Öğrenilenlerin Pekiştirilmesini Sağlar	Sağlar	16	23	53	3,370	2	0,19
	Sağlamaz	3	7	21			
Öğrencilere Gereksiz Yük Getirir	Getirir	10	16	46	1,008	2	0,60
	Getirmez	9	14	28			
İşlevsellik	Evet	15	21	45	2,515	2	0,28
	Hayır	4	9	29			
Zaman Kaybına Neden Olma	Evet	7	17	40	2,136	2	0,34
	Hayır	12	13	34			
Dil Öğretimini Destekler	Destekler	16	20	52	3,941	2	0,14
	Desteklemez	3	10	22			
Okuma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	12	20	42	0,959	2	0,62
	Geliştirmez	7	10	32			
Yazma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	14	24	68	5,858	2	0,06
	Geliştirmez	5	6	6			
Konuşma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	6	7	12	2,425	2	0,30
	Geliştirmez	13	23	62			
Dinleme Becerisini Geliştirme	Geliştirir	6	9	17	0,909	2	0,64
	Geliştirmez	13	21	57			
Güvenilir Öğrenme Aracı Olma Durumu	Güvenilir	4	3	11	1,529	4	0,82
	Kararsız	7	15	35			
	Güvenilmez	8	12	28			
Kelime Dağarcığını Geliştirme	Sağlar	16	24	67	1,307	2	0,52
	Sağlamaz	3	6	7			
Anlaşılmayan Noktaları Açık Hale Getirme	Getirir	10	17	37	0,383	2	0,83
	Getirmez	9	13	37			
Motivasyon Sağlama	Sağlar	7	8	21	0,653	2	0,72
	Sağlamaz	12	22	53			
Başarıyı Olumlu Yönde Etkileme	Etkiler	13	20	48	0,097	2	0,95
	Etkilemez	6	10	26			
İnternet Ödevlerinin İşlevselliği	Evet	6	4	12	2,989	2	0,22
	Hayır	13	26	62			
Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri yönünden işlevsel olması	Evet	15	19	53	4,024	2	0,13
	Hayır	4	11	21			
İleride işlenecek konuları anlamaya yardımcı olması	Olur	15	20	38	5,653	2	0,06
	Olmaz	4	10	36			
Merak duygusunu artırması	Artırır	12	10	27	5,188	2	0,08
	Artırmaz	7	20	47			
Kaygı düzeyini etkilemesi	Evet	16	18	48	3,340	2	0,19
	Hayır	3	12	26			

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin belirtilen değişkenler bakımından öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

6. Kendine Ait Oda ve Ev Ödevleri

Öğrencinin kendisine ait odasının olup olmaması durumuna göre İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Kay–Kare Testi*" kullanılmıştır.

Tablo 6

Kendine Ait Oda Olma Durumuna Göre Ev Ödevlerine İlişkin Görüşler – Kay–Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Oda Durumu		χ^2	sd	p
		Var	Yok			
Dil Öğretiminde Tekrarı Sağlar	Sağlar	77	19	0,022	1	0,88
	Sağlamaz	22	5			
Öğrenilenlerin Pekiştirilmesini Sağlar	Sağlar	76	19	0,063	1	0,80
	Sağlamaz	23	5			
Öğrencilere Gereksiz Yük Getirir	Getirir	56	16	0,812	1	0,37
	Getirmez	43	8			
İşlevsellik	Evet	66	15	0,149	1	0,70
	Hayır	33	9			
Zaman Kaybına Neden Olma	Evet	53	11	0,459	1	0,50
	Hayır	46	13			
Dil Öğretimini Destekler	Destekler	76	18	0,033	1	0,86
	Desteklemez	23	6			
Okuma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	60	14	0,042	1	0,84
	Geliştirmez	39	10			
Yazma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	89	21	0,069	1	0,79
	Geliştirmez	10	3			
Konuşma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	22	3	1,128	1	0,29
	Geliştirmez	77	21			
Dinleme Becerisini Geliştirme	Geliştirir	27	5	0,416	1	0,52
	Geliştirmez	72	19			
Güvenilir Öğrenme Aracı Olma Durumu	Güvenilir	14	4	0,941	2	0,63
	Kararsız	48	9			
	Güvenilmez	37	11			
Kelime Dağarcığını Geliştirme	Sağlar	88	20	0,557	1	0,47
	Sağlamaz	11	4			
Anlaşılmayan Noktaları Açık Hale Getirme	Getirir	52	12	0,049	1	0,82
	Getirmez	47	12			
Motivasyon Sağlama	Sağlar	30	6	0,262	1	0,61
	Sağlamaz	69	18			
Başarıyı Olumlu Yönde Etkileme	Etkiler	67	14	0,750	1	0,39
	Etkilemez	32	10			
İnternet Ödevlerinin İşlevselliği	Evet	16	6	1,027	1	0,31
	Hayır	83	18			
Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri yönünden işlevsel olması	Evet	72	17	0,035	1	0,85
	Hayır	27	7			
İleride işlenecek konuları anlamaya yardımcı olması	Olur	61	12	1,080	1	0,30
	Olmaz	38	12			
Merak duygusunu artırması	Artırır	42	7	1,417	1	0,23
	Artırmaz	57	17			
Kaygı düzeyini etkilemesi	Evet	66	16	0,001	1	0,99
	Hayır	33	8			

Tablo 6 incelediğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmamasının belirtilen değişkenler bakımından öğrenci görüşlerinden anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

7. Boş Zamanlarda Yapılan Etkinlikler ve Ev Ödevleri

Öğrencinin boş zamanında yapmayı tercih ettiği etkinliğe göre İngilizce hazırlık sınıfında verilen ev ödevlerine yönelik öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır? Bu soruya cevap aranırken "*İki Değişken İçin Kay–Kare Testi*" kullanılmıştır.

Tablo 7

Boş Zamanlarda Yapılan Etkinliklere Göre Ev Ödevlerine İlişkin Görüşler – Kay–Kare Testi Sonuçları

Değişkenler		Etkinlikler				χ^2	sd	P
		TV	Bilg. Oyun ve İntr.	Kitap Okuma	Diğer			
Dil Öğretiminde Tekrarı Sağlar	Sağlar	13	22	11	50	2,282	3	0,52
	Sağlamaz	6	7	4	10			
Öğrenilenlerin Pekiştirilmesini Sağlar	Sağlar	12	23	12	46	4,434	3	0,22
	Sağlamaz	7	6	3	14			
Öğrencilere Gereksiz Yük Getirir	Getirir	12	17	8	35	0,336	3	0,95
	Getirmez	7	12	7	25			
İşlevsellik	Evet	12	18	12	39	1,600	3	0,66
	Hayır	7	11	3	21			
Zaman Kaybına Neden Olma	Evet	14	17	6	27	6,132	3	0,11
	Hayır	5	12	9	33			
Dil Öğretimini Destekler	Destekler	14	23	12	45	0,387	3	0,94
	Desteklemez	5	6	3	15			
Okuma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	6	18	13	53	8,151	3	0,04
	Geliştirmez	13	11	2	7			
Yazma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	16	23	13	54	1,411	3	0,70
	Geliştirmez	3	6	2	6			
Konuşma Becerisini Geliştirme	Geliştirir	5	6	4	10	1,292	3	0,73
	Geliştirmez	14	23	11	50			
Dinleme Becerisini Geliştirme	Geliştirir	5	10	5	12	2,626	3	0,45
	Geliştirmez	14	19	10	48			
Güvenilir Öğrenme Aracı Olma Durumu	Güvenilir	6	6	4	6	7,406	6	0,29
	Kararsız	6	12	7	32			
	Güvenilmez	7	11	4	22			
Kelime Dağarcığını Geliştirme	Sağlar	13	23	13	54	0,587	3	0,90
	Sağlamaz	6	6	2	6			
Anlaşılmayan Noktaları Açık Hale Getirme	Getirir	10	11	10	33	3,812	3	0,28
	Getirmez	9	18	5	27			
Motivasyon Sağlama	Sağlar	2	8	6	21	4,335	3	0,23
	Sağlamaz	17	21	9	39			
Başarıyı Olumlu Yönde Etkileme	Etkiler	12	20	12	37	1,989	3	0,58
	Etkilemez	7	9	3	23			
İnternet Ödevlerinin İşlevselliği	Evet	6	6	3	10	0,318	3	0,96
	Hayır	13	23	12	50			
Öğretmenin dönüt ve düzeltmeleri yönünden işlevsel olması	Evet	13	22	13	41	2,347	3	0,50
	Hayır	6	7	2	19			
İleride işlenecek konuları anlamaya yardımcı olması	Olur	11	15	11	36	1,942	3	0,59
	Olmaz	8	14	4	24			

Merak duygusunu artırması	Artırır	7	9	8	25	2,232	3	0,53
	Artırmaz	12	20	7	35			
Kaygı düzeyini etkilemesi	Evet	15	17	9	41	2,509	3	0,47
	Hayır	4	12	6	19			

Bulgular araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarında yapmayı tercih ettikleri etkinliklerin, ev ödevlerinin dil öğreniminde okuma becerisini geliştirdiği yönündeki görüşlerinde anlamlı farklılık yarattığı belirlenmiştir (χ^2 **= 8,151, p<0,05**). Boş zamanlarında kitap okumayı tercih eden öğrenciler anlamlı biçimde ev ödevlerinin dil öğreniminde okuma becerisini geliştirdiğini düşünmektedir. Diğer etkinlikler başlığındaki öğrenciler ise anlamlı biçimde ev ödevlerinin dil öğretiminde okuma becerisini geliştirmediğini düşünmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin boş zamanlarında yapmayı tercih ettikleri etkinliklerin belirtilen diğer değişkenler bakımından öğrenci görüşlerinde anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ev ödevleri, derslerde edinilen kazanımların pekiştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ancak, eğitim sistemi içerisinde yıllarca ödevin bir yük olarak görülmesi, bu öğretim tekniğinin etkili olmamasına yol açabilmektedir. Bu durum, yabancı dil eğitiminde de söz konusudur. Öğrenciler, genel olarak, ev ödevlerinin işlevsel olmadığını, dil becerilerini geliştirmediğini düşünmektedirler. Bu bakımdan, öğrencilere ev ödevlerinin özellikleri ve öğrenmelerine nasıl bir katkı sağlayacağı anlatılabilir. Verilecek ödevler, öğrencilerin görüşleri alınarak belirlenebilir. Öğrencilerin ilgi duyduğu durumlara ilişkin ödevler verilmesi, onların ev ödevlerini gereksiz bir yük olarak görmelerini engelleyebilir.

KAYNAKÇA

Aladağ, C. ve Doğu, S. (2009) Fen ve Teknoloji Dersinde Verilen Ödevlerin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 21.

Babadoğan, C. (1990) *Ev* Ödevlerinin Eğitim Programı İçindeki Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 23, 2.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegema Yayıncılık: Ankara

Canter, L. ve Hausner L. (2009) *Homework Without Tears.* Harper-Collins e-books.

Demirel, M. (1989). *İlkokul Beşinci Sınıf Yabancı Dil Öğretiminde Ev Ödevi Olarak Verilen Alıştırmaların Öğrencilerin Erişisine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal BilimlerEnstitüsü, Ankara.

Demirel, Ö. (2002) *Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.* 4. Baskı Ankara: Pegema Yayınları.

Ergün, M, Özdaş, A. (1997) *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul: Kaya Yayınları

Gözütok, F. D. (2007) *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* 2. Baskı. Ankara: Ekinoks.

Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for Windows and Macintosh (Analyzing and Understanding Data–Fifth Edition).* Pearson Prentice Hall. New Jersey

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

Mayer, D. P. (2008) *Overcoming School Anxiety.* New York: American Management Association.

Semerci, Ç. (2003) Kopya Çekmeye İlişkin Tutum Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 13, 1.

Turanlı, S. A. (2009) Öğretmenlerin Ödeve İlişkin Görüşleri: Ortamsal Etmenlere Dair Nitel Bir Çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3, 37.

Walberg, H. J., Paschal, R. A., Weinstein, T. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*. 42, 76-78.

Yücel, S. A. (2004) Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 24, 1. 147-159.

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL OLARAK ARAPÇA ÖĞRETİMİ NE DURUMDA? (ARAP DİLİ EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ, ÖĞRETİM MATERYALLERİ, MEZUNLARININ İSTİHDAM OLANAKLARI)

Dr. Murat ÖZCAN
Gürkan DAĞBAŞI
Murat DEMİR
Sadık BOL
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fak. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Teknikokullar, ANKARA
mozcan@gazi.edu.tr

ÖZET

Türkiye'de Arapça öğretimi bilindiği gibi çok eskilere dayanmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu zamanında Arapça bu topraklarda en yaygın kullanılan yabancı dil olmuştur. Günümüzde ise dünyanın çoğu ülkesinde olduğu gibi İngilizce yabancı dil olarak yaygın bir şekilde öğretilirken Arapça ikinci hatta üçüncü sıraları almaktadır. Ne var ki son on yılda Ortadoğu'daki gelişmeler ve ülkemizin Arap ülkeleriyle olan ilişkilerinin artması sonucu Arapçaya olan ilgi ve Arapça bilenlere olan ihtiyaç hızla artmaktadır. Bu gelişmelerin ışığında üniversitelerde yeni Arap dili bölümleri açılmaktadır ve çeşitli öğretim materyalleri hazırlanmaktadır. Bu bölümlerden mezun olan öğrenciler çok çeşitli alanlarda iş imkanı bulunmaktadırlar. Bu bildiride Türkiye'de Arapça eğitimi; öğretim kurumlarından başlanarak öğrenci sayıları, öğretim programları ve materyalleri bazında her yönüyle incelenmiş ve mezunların nerelerde istihdam edildiklerine değinilmiştir. Ayrıca dünyada Arap dili eğitimi ve öğretiminden örnekler verilmiştir. Sonuçta bu dili merak eden veya öğrenmek isteyenlere kapsamlı bir yol haritası çizilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Arapça, Eğitim, Öğretim, Materyal, Mezun, İstihdam

ABSTRACT

It is known that teaching of Arabic reaches former times in Turkey. At Ottoman Empire times, Arabic language was the most common foreign language in this country. Nowadays, while English is the most common foreign language thought in many countries, Arabic takes part the secondary and even the third place in the world. However as a result of the developments in the Middle East at the last decade and the rising of the relations between Turkey and Arabic countries, made the interest towards Arabic and the necessity of Arabic-talking people raised rapidly. In line with those developments, new Arabic language departments are opened and some educational materials are prepared. The students find different work possibilities in many places. In this work, starting from educational institutions to the student amount and syllabuses, materials and employment areas, Arabic language education in Turkey with many aspects is dealt with. In addition, some Arabic teaching models from the rest of the world is given. Finally, a comprehensive roadmap is drawn for whom is curious of this language and who want to learn it.

Keywords: Arabic, education, teaching, material, graduate, employment

1. GİRİŞ

Türkiye'de Arapça öğretiminin uzun bir geçmişi vardır. Türklerin İslamiyet'i kabul etmeleriyle birlikte bu dini daha iyi anlayabilmek adına Arapça öğrenmeye başlamışlardır. Arapçanın, Kuran-ı Kerim ve hadis-i şeriflerin dili olması ve dünyada bir buçuk milyar müslümanın ortak değeri olan İslam kültür ve medeniyetinin temel eserlerinin yazıldığı bir dil olması nedeniyle milletimiz açısından diğer yabancı dillere nazaran ayrı ve özel bir öneme sahiptir. Öğrencilere Osmanlı medreselerinde yabancı dil olarak Arapça öğretilmiştir. Meşrutiyet döneminde ise Arapça öğretimi Batıdaki dil öğretiminde gerçekleşen gelişmelere göre yeniden düzenlenmiştir. Bu dönemde Türkçe anlatımlı Arapça kitaplar telif edilmiştir (Soyupek, 2004, s. 8). Cumhuriyetin ilanının ardından günümüze kadar Arapça dini kurumlarda ve bazı yükseköğretim kurumlarının programlarında yer almıştır. Fakat yabancı dil yerine meslek dersleri adı altında okutulmuştur (Demirel, 2003, s. 9). İçerisinde bulunduğumuz son zamanlarda Arap ülkeleri ile Türkiye arasında artan sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerin Arapçayı ileri seviyede kullanan bireylere ihtiyacı giderek artırmaktadır. Bu yüzden Arap dilinin eğitimi ve öğretimi bütün yönleriyle yeniden ele alınmalıdır.

İki yana dayalı, 11 punto, paragraf başı yapılarak (1,25 cm), giriş, gelişme, sonuç ve tartışmalar ile kaynak numaralarını içermelidir. İki yana dayalı, 11 punto, paragraf başı yapılarak (1,25 cm), giriş, gelişme, sonuç ve tartışmalar ile kaynak numaralarını içermelidir. İki yana dayalı, 11 punto, paragraf başı yapılarak (1,25 cm), giriş, gelişme, sonuç ve tartışmalar ile kaynak numaralarını içermelidir. İki yana dayalı, 11 punto, paragraf başı yapılarak (1,25 cm), giriş, gelişme, sonuç ve tartışmalar ile kaynak numaralarını içermelidir.

2. TÜRKİYE'DE ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN KISA TARİHİ

751'de Arapların Çinliler üzerindeki Talas galibiyetinden sonra Türklerin İslamiyet'i kabul etmeleriyle birlikte Arapça ile tanışmaları başlamıştır. Bu dönemden sonra Türk toplumlarında ilk kez medrese adı verilen planlı, düzenli, güçlü bir örgün eğitim-öğretim kurumu olan okullar ortaya çıkmıştır ve kısa sürede her tarafa yayılmış ve bu okullarda Arapça öğretimi başlanmıştır (Akyüz, 2008, s. 19).

Selçuklular ve Anadolu beylikleri zamanında da bu medreselerde Arapça eğitimi ve öğretimi aynı şekilde devam etmiştir. Selçuklu medreselerinde Arap dili ve edebiyatı, nahiv, sarf, hitabet, şiir dersleri şeklinde Arapça öğretimi ile ilgili dersler bulunmaktaydı (Akyüz, 2008, s. 44).

Osmanlı Devleti zamanına gelindiğinde II. Mahmut devrine (1808-1839) kadar Osmanlı eğitim sistemini oluşturan Sıbyan mekteplerinde, medreselerde ve Enderun mektebinde Arapça eğitimi devam etmiştir. İbtidaî mekteplerinde Arapça öğretimi Bina ve Meksud gibi klasik Arapça kitaplardan ibaretti ve ülkenin her İbtidaî mektebinde Arapça dersi bulunmamaktaydı, yalnızca Bursa ve çevre illerin programlarında bulunmaktaydı (Soyupek, 2004, s. 11). Rüşdiye mekteplerine gelince bu okullar da günümüz orta öğretim kurumlarına tekabül etmektedir. Bu okullarda ilk iki yıl sarf okutulmakta ve üçüncü yılda nahiv okutulmaktaydı. İdadilerde Arapça öğretimi ilk üç sene ikişer saat ve dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci senelerde birer saat olarak verilmiştir. Bu okullarda sarf, nahiv konularının yanı sıra çeviri derslerine de yer verilmiştir. Sultanilerde Arapça öğretimi; bu okullarda öğretim dili Fransızca idi. Arapça, Osmanlıcaya yardımcı olması amacıyla öğretilmekteydi (Soyupek, 2004, s. 63). Bu okullarda ilk defa Arapça konuşma becerilerine yer verildiğini görmekteyiz. Enderun mektebinde de Arapça iyi bir şekilde öğretilmekteydi. Medreselere gelince; bu

okullardaki eğitim dili Arapça idi. Medreselerde sarf, nahiv, Arap Edebiyatı, yazma, hitabet ve zaman zaman da konuşma dersleri bulunmaktaydı.

Cumhuriyet Dönemi:

İmam-Hatip Liseleri ilk olarak 1913 yılında "Medresetul-eimme ve'l-huteba" adı ile kurulmuş, 1951-52'eğitim-öğretim yılında birinci devresi 4 ikinci devresi 3 yıl olmak üzere bugünkü halini almıştır. İmam-Hatip liseleri için 1973, 1985, 1999, 2006 ve 2011 yıllarında toplam 5 Arapça Öğretim Programı yayınlanmıştır. Bu programlara uygun ders kitapları hazırlatılmıştır.

Yüksek İslam Enstitülerinde Arapça Öğretimi:

1930'lu yıllardan itibaren din eğitimi veren kurumların bulunmaması, beraberinde din görevlisi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Böylece 1959 yılında Yüksek İslam Enstitüleri kurulmuştur. Bu okullara yalnızca İmam-Hatip Lisesi mezunu öğrenciler başvurabiliyorlardı. Bu enstitülerde 4 yıl boyunca toplam 19 saat Arapça dersi verilmekte idi. 1982 yılında çıkan bir kanunla bütün Yüksek İslam Enstitüleri İlahiyat fakültelerine dönüştürüldü. İlahiyat fakülteleri ilk kurulduğunda bir yıl hazırlık eğitimi verilmekteydi. Burada haftada 20 saat Arapça dersi bulunmaktaydı. Fakültenin diğer 4 yılında ise toplam 24 saat Arapça dersi bulunmaktaydı.

Türkiye'de Arapça öğretimi günümüzde; Fen-edebiyat fakültelerinde Arap dili ve edebiyatı Anabilim Dalı, Gazi üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesinde, Arapça Öğretmenliği Anabilim Dalı, Harp Okulu, mütercim-tercümanlık bölümü, Arap Dili ve Kültürü Anabilim dalı bölümlerinde devam etmektedir.

3. GÜNÜMÜZDE ARAPÇA EĞİTİMİ VEREN KURUMLAR

Geçmişten günümüze kadar Türkiye'de Arapça öğretimi giderek artmıştır ve artmaya da devam etmektedir. Bunda Türkiye'nin Arap ülkeleriyle olan siyasi ve ekonomik ilişkilerinin çoğalması etkin rol oynamaktadır. Türkiye'de Arapça eğitimi veren kurumlar şu şekildedir:

3.1. Orta Okullar: Bu okullarda Arapça seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Talim Terbiye Kurulu tarafından öğretim programları ve ders kitapları hazırlatılmıştır.

3.2. Liseler: Yine liselerde de Arapça seçmeli ders olarak tercih edilebilmektedir ve hazırlanmış bir öğretim programı bulunmaktadır.

3.3. İmam-Hatip Liseleri: Mesleki Arapça olarak öğretilen Arapçanın hazırlanmış öğretim programı ve ders kitapları bulunmaktadır.

3.4. Arapça Öğretmenliği: Mezunlarının Arapça öğretmeni olduğu bu bölümler Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi'nde bulunmaktadır.

3.5. Arap Dili ve Edebiyatı: Fen-edebiyat fakültesi bünyesinde bulunmaktadır. İstanbul, Ankara, Konya, Erzurum ve Dicle Üniversitelerinde öğrenci kabul etmektedirler.

3.6. Arap Dili ve Kültürü: İnsani Bilimler Fakülteleri bünyesinde bulunmaktadırlar fakat henüz öğrenci kabul etmektedirler.

3.7. Mütercim-Tercümanlık Bölümü: Okan, Kırıkkale Üniversiteleri bünyesinde öğrenci kabul etmektedirler. Karaman Üniversitesinde bulunan bölümün öğrencisi bulunmamaktadır.

3.8. İlahiyat Fakülteleri: Bünyelerinde Arapça eğitimi verilmektedir.

3.9. İslami İlimler Fakültesi: Bu kurumda da Arapça eğitimi verilmektedir.

3.10. Özel Kurslar: Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yaklaşık 45 kursta çeşitli seviyelerde Arapça eğitimi verilmektedir. Bunların dışında çeşitli dernekler ve belediyeler seminerler şeklinde zaman zaman Arapça eğitimi vermektedirler.

3.11. Online Kurslar: Türkiye'de internet üzerinden yaklaşık 10 ayrı sitede Arapça eğitimi verilmektedir.

4. EĞİTİM-ÖĞRETİM MATERYALLERİ

Ülkemizde, yabancı dil denildiğinde akla gelen ilk dil İngilizce olmakla beraber bu dilde sayılamayacak kadar çok eğitim materyali, ders kitabı, yardımcı kaynak bulunmaktadır. Ülkemizde henüz yeni yeni bir yabancı dil olarak algılanmaya başlayan Arapçada – daha önceki yıllarda nedense sadece kutsal kitabımız Kur'an-ı Kerim'e has bir dil olduğu sanısı vardı- henüz tatmin edici bir seviyede eğitim materyali, kitabı ne yazık ki bulunmamaktadır. Bununla beraber Arapça öğretimiyle ilgili yapılan çalışmaların sayısı da günden güne hızla artmaktadır. Bu bölümde, Arapça öğrenmek isteyenlere rehber olması amacıyla bazı kitap ve sözlük isimlerini bir arada vermenin faydalı olacağı kanısındayız.

Türkler İslamiyet'le tanıştıktan sonra bu dini daha iyi anlayabilmek adına Arapça öğrenmeye başlamışlardır. Öğretim kurumlarında bu dili öğretmeye de başlayınca eğitim ve öğretim materyallerine ihtiyaç duymuşlardır. Selçuklu ve Osmanlı dönemi medreselerinde okutulan ezber usulüne dayalı ders kitapları günümüze kadar ulaşmışlardır. Daha çok Arapçanın gramerine yönelik kitaplar tercih edilmiştir. Dinleme, konuşma becerileri geliştirilmemiştir.

Günümüzde ise Arapça eğitimi veren kurumlar ihtiyaçları doğrultusunda ve dersi veren öğretim elemanının tercihine göre değişikliler arz etmektedir. Son yıllarda bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişimine bağlı olarak daha renkli baskı maliyetleri az ders kaynak kitapları ve materyalleri giderek çoğalmaktadır.

Hâlihazırda okutulan kitap setlerinde bazıları şunlardır:

4.1. Dil Bilgisi Kitapları

1- el-Kavaidul- esasiyye lil- Lugatil-arabiyye (Arapça), Seyyid Ahmet el-HAŞİMİ.

2- Mebâdiul-arabiyye (I-IV Cüz) Arapça, Muallim REŞİT, eş-ŞARTUNİ.

3- Câmiud-durûsil-arabiyye (I, III Cüz) Arapça, eş-şeyh Mustafa el-GALÂYİNİ.

4- el-Minhâc fil-kevâidî vel-irâb , (Arapça) , Muhammed el- ANTAKİ.

5- Mucemu-kavaidil-lugatil-arabiyye fi cedavile ve levhat , Entuvan ed-DEHDAH.

6- en-Nahvul-Vadıh , Ali el-CARIM , Mustafa EMİN.

7- Arapça Dilbilgisi, Mehmet MAKSUDOĞLU.

8- Sarf Nahiv, M. Meral ÇÖRTÜ.

9- İleri Dilbilgisi (I,II Cüz), Yusuf URALGİRAY.

10- Arapça Dili Dilbilgisi, Edatlar, Fiiler Hasan AKDAĞ.

11- Arapça İmla Kılavuzu, Nusrettin BOLELLİ.

12- Arapçada Yaygın Kelime ve Kalıplar, Cihaner AKÇAY.

13- Arapça Dilinde Bağlaçlar ve Terkipler, A.Kazım ÜRÜN.

14- Arapça Çeviri Kılavuzu Emrullah İŞLER / Musa YILDIZ.

15- Sarf-Nahiv İlmi - Mehmet TALU.

16- Türkçe Dilbilgisi, Ahmet KÖKLÜGİLLER.

17- el-Kavaidul Arabiyye el- Muyessere, İsmail es-SİNİ, İbrahim Yusuf es-SEYYİD, Muhammed er-Rafi eş-Şeyh

18- Arapça Dilbilgisi, Hüseyin GÜNDAY, Şener ŞAHİN.

19- Arapçada Edatlar, Mehmet ÇELEN.

20- Arapçayı Öğreten Kitap, Mehmet MAKSUTOĞLU.

21- Arapçaya İlk Adım, Fono Yayıncılık.

22- Adım Adım Arapça, Cüneyt EREN, Vecihi TEMİZOĞLU, Bilal UZUN.

23- Arap Gramerine Giriş- Sarf, Erkan AVŞAR.

4.2. Metin Kitapları

1-Kolay Arapça, Nizameddin İBRAHİMOĞLU.

2- el-Kavaidul Arabiyye el-Müyessere ve el-Kıraetul Arabiyye el-Müyessere, İsmail es-SİNİ, İbrahim Yusuf es-SEYYİD, Muhammed er-Rafi eş-Şeyh

3- Modern Metinler, Azmi YÜKSEL.

4- Riyadus-Salihîn ve Tercümesi, (Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları).

5- Arapça Çeviri Kılavuzu, Emrullah İŞLER, Musa YILDIZ.

6- Arapça Okuma Kitabı, Mehmet MAKSUTOĞLU

7- el-Arabiyye Beyne Yedeyk, Suudi Arabistan Yayınları.

8- Arapça Okuma Kitabı, Mehmet MAKSUTOĞLU

9-Uygulamalı Basın Arapçası, Nurettin CEVİZ

10-Aktif Arapça, M. Hakkı SUÇİN

11- Arapça Modern Metinler, H.YAZICI, A.KIZILCIK

12- Arapça KPDS, İbrahim ÖZAY.

13- Arapça Yazma ve Okuma Kılavuzu, Musa YILDIZ, Erkan AVŞAR.

14- Arapça Seçme Hikayeler, Musa YILDIZ, Erkan AVŞAR.

15- Uygulamalı Arapça Öğretimi, Hikmet CÜCEN.

16- Arapça Okuma Yazma Rehberi, Mevlüde ARICI.

17- Arapça Seçme Fıkralar, Musa YILDIZ, Hayrullah ÇETİNKAYA.

18- Arapça Hızlı Okuma, Musa YILDIZ, Nurettin CEVİZ.

19- Arapça Yazılı Anlatım, Musa YILDIZ, Nurettin CEVİZ.

20- Arapça Okuma Kitabı, Mehmet MAKSUTOĞLU.

21- Açıklamalı Arapça, Mehmet MAKSUTOĞLU, Cemal MUHTAR.

22- Arapçaya Giriş, Musa YILDIZ, Nurettin CEVİZ, Soner GÜNDÜZÖZ.

4.3. Konuşma Kitapları

1- Arapça Günlük İfadeler, Hüseyin GÜNDAY, Şener ŞAHİN, Cüneyt ŞİMŞEK.

2- Arapça Konuşma Kılavuzu, B.Orhan DOĞAN.

3- Arapça Konuşma Kılavuzu, Mehmet HENGİRMEN.

4- Arapça Pratik Konuşma, Cüneyt EREN.

5- Pratik Arapça, Tacettin UZUN.

6- Çocuk Şarkılarıyla Arapça, Komisyon (Akdem yayınları).

4.4. Sözlükler

Arapça-Türkçe

1- el-Mevârid Arapça Türkçe Sözlük, Mevlüt SARI.

2- Arapça Edatlar ve Deyimler Sözlüğü, M. Sadi ÇÖGENLİ, Mustafa KILIÇLI.

3-Arapça Türkçe Sözlük Serdar MUTÇALI.

4-Arapça Türkçe Sözlük, Erol AYYILDIZ.

5- Arapça-Türkçe Sözlük, Abdullah YEĞİN.

6- Arapça-Türkçe Sözlük, Mehmet KANAR.

Türkçe-Arapça

1- el-Mevarid Türkçe-Arapça Sözlük, Mevlüt SARI.

2- Safsafiy Sözlüğü, Türkçe-Arapça, Safsafy A. MURSY

3- Türkçe-Arapça Sözlük, Erol AYYILDIZ.

4- Türkçe-Arapça Kapsamlı Sözlük Emrullah İŞLER, İbrahim ÖZAY. *Arapça-Arapça*

1- el- Mucemul vasît, İbrahim MUSTAFA, Ahmet Hasan ZEYYAT vd.

2- el-Muncid fil-uğa, Luvis MALUF.

3- el-Mucemul-arabı el-esasî, Komisyon.

4- er-Raid,Cubran MESUD.

5- el-Muncidul-ebcedî, Komisyon

4.5. Dil Kartları-Afişleri, Cd Setleri

1- Arapça Dil Kartları, Temin BEYAZGÜL, Delta Kültür Yayınları.

2- Arapça Görsel Eğitim Afişleri, Komisyon (Akdem Yayınları).

3- Cep kartlarıyla Arapça Sözcükler, Cevher AK.

4- 1001 Arapça Kartları, Komisyon (Akdem Yayınları).

5- Kendi Kendinize Modern Arapça Multimedya, Cantaş Yayınları.

6- Arapça Eğitim Seti, Aziz Yayın Dağıtım.

7- Fasih Arapça, Samia LOUİS.

5. İSTİHDAM OLANAKLARI

5.1. Arapça Öğretmenliği: Bu bölümü bitiren öğrenciler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda (İlköğretim okulu, lise ve meslek liseleri) ve özel okullarda Yabancı Dil (Arapça) öğretmeni olarak çalışabilirler. Arapça öğretmenliği mezunları Mesleki Yabancı Dil, derslerine de girmektedirler.

Bunun yanı sıra dershane vb. kuruluşlarda görev yapabilmektedirler. Arapça Öğretmenleri, Arapça lisanının çok yaygın olarak konuşulmasından ötürü, diğer yabancı dil öğretmenlerine göre daha geniş iş olanaklarına sahiptirler. Arapça öğretmenlerinin çalışma alanları çok geniş olup ticaret ve turizm şirketlerinde tercüman, üniversitelerde okutman olarak çalışabilmektedirler.

Bu programdan mezun olanlar, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda çalışabilirler. Turizm ve ticaret sektörlerinde çevirmen olarak iş bulabilirler. Özellikle Avrupa Birliği'ne giriş süreci ve sonrası düşünülürse, Ortadoğu – Batı arasında sosyal, kültürel, ekonomik bir köprü olan ülkemizde mezun olanlar kazandıkları becerileri geliştirerek kendilerine iş alanı oluşturabilirler.

Eğitim sonunda "Öğretmen" olarak atananlar 657 sayılı Devlet Memurları Yasası'na göre 9. derecenin 1. kademesinden aylıkla göreve başlatılırlar. Bu öğretmenler yan ödeme, ek ders ücreti gibi olanaklardan da yararlanırlar. Her yıl okullar açılmadan önce, tüm öğretmenlere eğitim-öğretim tazminatı adı altında bir ödeme yapılmaktadır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler ise, okul yönetimi ile yaptıkları anlaşmalara göre değişik miktarlarda ücret alabilmektedirler. Alanlarında mastır ve doktora eğitimi alarak, akademik kariyere girenler yüksek öğretim kurumlarında öğretim üyesi olabilirler.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı meslek okullarında görev alanlar idarecilik yapabilmektedir (Müdür, Müdür Yardımcısı vb.). Meslek elemanları Milli Eğitim Bakanlığınca yapılan müfettişlik sınavlarında başarılı oldukları takdirde alanlarında müfettişlik yapabilirler. Ayrıca yapılan sınavda başarılı olmaları durumunda başöğretmen ve uzman öğretmen olabilirler.

5.2. Arap Dili ve Edebiyatı, Arap Dili ve Kültürü ve Mütercim- Tercümanlık Bölümleri: Bu bölümlerin mezunları Başbakanlık devlet arşivlerinde, Dış İşleri Bakanlığında, Büyükelçiliklerde, Harp

Okullarında, Genelkurmay Başkanlığında, Üniversitelerde ve özel sektörde öğretmen, akademisyen, mütercim-tercüman olarak iş imkânı bulabilmektedirler.

6. DÜNYADA ARAPÇA EĞİTİMİ

Türkiye'de olduğu gibi hemen hemen bütün dünyada Arapça eğitimine verilen önem giderek artmaktadır. Dünyanın gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarında çeşitli düzeylerde ve çeşitli kurumlarda Arapça öğretilmektedir. Arap ülkelerinin bazıları da bu fırsatı değerlendirerek yabancılara Arapça öğretimi merkezleri açarak dünyanın her yerinden öğrencileri kabul etmektedirler. Bu sektör giderek de büyümektedir. Bu Arap ülkelerine gelen yabancı öğrenciler hem Arapçayı anadili konuşucularından öğrenmektedirler ve hem de Arap ülkelerini gezme imkanı bulmaktadırlar.

7. SONUÇ

Bir dünya dili olan İngilizcenin yanı sıra Arapça da bir dünya dili olma yolunda hızla ilerlemektedir. Türkiye'de de İngilizceden sonra Arapça en çok tercih edilen ikinci dil konumundadır. Bunu Türkiye'nin tek yabancı dil bilgisi ölçme sınavı olan YDS sınavına giren kişi sayısına bakarak söyleyebiliriz. Hal böyle olunca Arapça eğitim veren öğretim kurumlarının sayısı artırılmalıdır, buralara öğretim elemanları yetiştirilmelidir. Arapça öğrenen öğrencilerin bu dilden daha fazla zevk almaları için modern programlar hazırlanmalıdır ve öğretim materyalleri üretilmelidir. Bu dili tercih etmeleri için öğrenciler yönlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

AvrupaKonseyi. (2009). Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme (Çev: T.T.K.B. Komisyonu). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. Milli Eğitim Dergisi , 33 (167), 71-82.

Demirel, Ö. (2011). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2003). Yabancı dil öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Doğan, C. (1989). Yabancı dil olarak Arapça öğretim metot ve teknikleri. Ankara: Lazer Ofset Matbaa.

Doğan, H. (1997). Eğitimde program ve öğretim tasarımı. Ankara: Önder Matbaacılık.

ed-Delîmî, T. A., & el-Vâilî, S. A. (2009). İtticâhât hadîse fî tedrîsi'l-luğati'l-Arabiyye. Amman: Cidâran li'l-Kitâbi'l-Âlemî.

el-Hûlî, M. (2000). Esâlibu tedrîsi'l-luğati'l-Arabiyye (Çev. Cihaner Akçay). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

İşler, E. (2007). Arapça öğretim programı ve getirdiği yenilikler. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi Ulusal Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 647-655). Ankara: Gazi Üniversitesi.

İşler, E., & Komisyon. (2011). İmam-hatip ve Anadolu imam-hatip lisesi mesleki Arapça dersi (9-12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü.

İşler, E., Kaleli, H., Işık, İ., Demirci, S., & Zompoğlu, H. (2008). İmam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liseleri Arapça dersi öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Kaptan, S. (1993). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tekışık Basımevi.

Küçükahmet, L. (2006). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Nunan, D. (1988). Syllabus design. United Kingdom: Oxford University Press.

Özay, İ., Ceviz, N., Özcan, M., Demir, M., & Dağbaşı, G. (2012). Eğlenceli Arapça 4. Ankara: AYT Yayıncılık.

Özcan, M. (2010). Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin Arapça Öğretimindeki Yeri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu (s. 159-170). Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Soyupek, H. (2004). İkinci meşrutiyetten günümüze Türkiye'de Arapça öğretimi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Suçin, M. H., & Diğerleri. (2011). İlköğretim Arapça dersi öğretim programı (4-8. sınıflar). Ankara: Talim Terbiye Kurulu.

Suçin, M. H., & Diğerleri. (2012). Ortaöğretim I, II ve III. yabancı dil Arapça dersi (9,10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Yalın, H. İ. (1998). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BÖLÜM 17

AB EĞİTİM PROGRAMLARI
EU EDUCATION PROGRAMS

MESLEKİ EĞİTİMDE BİR AVRUPA KREDİ TRANSFER UYGULAMASI: TÜRKİYE İÇİN OTOMOTİV ELEKTROMEKANİK TEKNİSYENLİĞİ YETERLİLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ[24]

Mustafa ÖZCAN

Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Elektrik Elektronik Alanı, İSTANBUL

ozcanm2000@yahoo.com

Turan Tolga VURANOK

Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Elektrik Elektronik Alanı, İSTANBUL

vuranok@gmail.com

ÖZET

Bu araştırma; Türkiye için Otomotiv Elektromekanik Teknisyenliği yeterliliklerinin, ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training) sistemine uyumunun değerlendirilmesi için yapılmıştır. Araştırmada görüşme tekniğine dayalı nitel metot kullanılmıştır. Çalışma grubunu İstanbul'da yer alan ve amaçlı örnekleme yolu ile belirlenmiş 14 otomobil servisi çalışanı oluşturmuştur.

Çalışma Avrupa Komisyonunun 2011 yılı teklif çağrısı döneminde kabul edilen "Mobility in Automotive Sector through ECVET- M.A.S. ECVET" başlıklı Leonardo da Vinci Yenilik Transferi projesi verileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada otomotiv elektromekanik teknisyenliği mesleğinin başka bir AB projesi kapsamında hazırlanmış ve 9 alt başlıkta gruplandırılmış olan iş süreçlerine ait yeterlilikler konunun uzmanı olan kişilerce belirlenmiş ve ana yeterlilikler altında bulunan alt yeterlilikler (öğrenme çıktıları); bilgi, beceri ve yetkinlik birimleriyle ifade edilmiştir. Daha sonra bu yeterliliklerin çalışma yaşamında ne düzeyde geçerli olduğu tam yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak otomobil servis çalışanlara sorulmuştur. Ayrıca aynı görüşme formunda katılımcıların yeterliliklere ilişkin görüşlerini alırken esneklik sağlayabilmek için açık uçlu sorular da yöneltilmiştir.

Verilerin analizinde verilen cevapların yüzde ve frekans dağılımları kullanılmıştır. Araştırma sonuçları belirlenen iş süreçlerinin servis çalışanları tarafından büyük oranda onaylandığını göstermektedir. Bu çalışma ileride farklı mesleklere yönelik olarak belirlenen yeterliliklerin geçerliliğinin ve dolayısıyla çalışma yaşamı ile uyumunun belirlenmesinde yöntemsel olarak yol gösterici olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ecvet, yeterlilik, otomotiv

ABSTRACT

In this study, compliance of the the qualifications of Automotive Electromechanics Technician with the ECVET (European Credit System for Vocational Education and Training) system has been evaluated. Interview based qualitative method was used for the study. The working group consists of 14 automotive service employees located in İstanbul were chosen by means of purposive sampling method.

The study was relized by the datas of the "Mobility in Automotive Sector through ECVET- M.A.S. ECVET" LdV ToI Project which was accepted by the European Commission's the 2011 general call for proposals. Qualifications, based on the working process of the profession which had been defined in another european project were determined by the experts in the field of the Automotive Electromechanics. Qualifications were expressed by learning outcomes that consist of knowledge, skill and competence units. Later, in order to determine the qualifications' applicability in the field of working life, a structured interview forms were

[24]Bu çalışma "Mobility in Automotive Sector through ECVET" adlı Leonardo da Vinci Yenilik Transferi verileri ile gerçekleştirilmiştir.

prepared and conducted to the Automotive service employees. In addition, open-ended questions were directed to the employees in order to provide flexibility.

Qualifications of the working processes that had been grouped into nine sub-groups were determined and sub-qualifications (learning outcomes) of these main qualifications were defined.

Each learning outcome was expressed with knowledge, skill and competence units. In order to analyse the datas, percentage and frequency distributions of the answers were used. According to the results; prepared qualifications has been approved by the majority of the service employees. This study will be helpful to determine the validity of the qualifications for the different occupations in the future. In addition, the results could be used as a methodological guide to evaluate the compliance of these qualifications with the working life.

Keywords: Ecvet, Qualification, Automotive

1. GİRİŞ

Avrupa Birliği (AB), 27 Avrupa ülkesi arasında oluşturulmuş ekonomik ve politik bir birliktir (Basic information on the European Union). AB işleyişinde eğitim, bilgi toplumunun oluşumu ve küresel ekonominin verimli bir şekilde işleyebilmesi yönünden kilit öneme sahiptir. Tüm üye ülkeler kendi eğitim politikalarını kendileri oluşturlar ancak ortak hedeflerini birlikte belirlerler ve iyi örneklerini paylaşırlar. Bu amaçla ortak ülkeler arasında 13 milyon Euro bütçe (2007- 2013) ile Leonardo da Vinci, Erasmus, Grundtvig, Comenius ve Marie Cruie programları yürütülmektedir. Türkiye imzalanan bir mutabakat zaptı ile 1 Nisan 2004 tarihinden itibaren Türkiye bu programlara katılma hakkını elde eden 31 inci ülke olmuştur.

Leonardo da Vinci programı ile mesleki eğitime yönelik projeler yürütülmektedir. Özellikle genç çırak ve öğrencilerin kendi ülkeleri dışındaki ülkelere hareketlilikler gerçekleştirmeleri ile mesleki eğitim kurumları ve işletmeler arasında kurulan ortaklıklar ile mesleki eğitim alanında projeler gerçekleştirilmesi amaçlanır (Education, training and youth).

2002 yılında mesleki eğitimden sorumlu bakanlarla başlatılan Kophenag sürecinde üç ana amaç belirlenmiştir. Bunlar: karşılıklı güvenin teşviki; şeffaflık ve yeterliliklerin tanınması ile yaşam boyu öğrenmeye erişimin ve hareketliliği artırmadır. Bu temel politik tercih çerçevesinde 2008 yılında EQF (Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi) ve 2009 yılında ECVET (Mesleki Eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi) araçları geliştirilmiştir (Cedefop: European Centre for the Development, 2010).

Mesleki Eğitimde Avrupa Kredi Transfer Sistemi[25] (ECVET) ile bireylerin kişisel öğrenme deneyimleri üzerinde daha geniş bir kontrol imkanına sahip olmaları ve onların farklı ülke ve öğrenme çevrelerine ulaşmaya teşvik edilmeleri amaçlanmaktadır (European Commission).

ECVET bir öğrenme alanından veya yeterlilik sisteminden diğerine geçen bireylerin öğrenme çıktılarının transfer edilmesini sağlamayı amaçlar. Aynı zamanda bir yeterliliğin transfer edilebilir, biriktirilebilir ve kredi puanları ile ifade edilebilir öğrenme çıktı birimleri (bilgi, beceri ve yetkinlik) açısından tanımlamak için kullanılan bir yöntemdir (Altın, 2007). ECVET sisteminin genel olarak iki ana amacı vardır. Bunlardan birincisi herkes için uluslararası hareketliliğin sağlanması, ikincisi ise herkes için yaşam boyu öğrenme hedefinin

[25]The European Credit system for Vocational Education and Training

gerçekleştirilmesine katkı sağlanmasıdır. Hareketlilik veya yaşam boyu öğrenme faaliyetleri esnasında elde edilen öğrenme çıktılarının tanınırlığının yeterlilikler göz önünde bulundurularak elde edilmesi amaçlanmaktadır. ECVET sistemi bu süreci, yeterliliklerin şeffaflaştırılması, birikim süreci ve transfer süreçleri ile desteklemektedir. Bu katkının sağlanması için yeterlilikler, öğrenme çıktısı birimleri, kredi puanları, öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, öğrenme çıktılarının onaylanması, öğrenme çıktılarının tanınması, ortaklar arası mutabakat zaptı (memorandum of understanding), ev sahibi ve gönderici kurum arasında imzalanan öğrenme anlaşması (learning aggrement) ile öğrencilerin kayıt dökümü (transcript) gibi bileşenler oluşturulmuştur (European Commission, 2011).

Bu çalışma Avrupa Komisyonunun 2011 yılı teklif çağrısı döneminde kabul edilen "Mobility in Automotive Sectorthrough ECVET- M.A.S. ECVET" başlıklı Leonardo da Vinci Yenilik Transferi projesi verilerinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Proje içeriği ise şu şekilde özetlenebilir.

Otomotiv sektörü Avrupa ekonomisi ve işgücü piyasası için çok önemli bir sektördür. Bu sektör içerisinde küresel ölçekte bir rekabet söz konusudur. Dolayısıyla teknik ve beşeri yönden sürekli yenileşme bir zorunluluktur. Sektörde yer alan işgücünün becerileri sürekli olarak güncellenmelidir. Ayrıca sınır ötesinden işgücü satın alımı da yaşanan bir realitedir. İşgücü piyasası ve Avrupa otomotiv sektöründeki rekabet, çalışanların niteliklerin ve hareketliliklerinin kıyaslanması ihtiyacını doğurmaktadır. ECVET, şeffaflığın sağlanması, ülke içi ve Avrupa mesleki eğitim sistemleri içinde sektörler ve seviyeler arasında becerilerin transfer ve farkındalığının sağlanması için işlevsel bir araçtır.

24 aylık bir proje olan M.A.S. ECVET ile otomotiv sektöründeki ECVET uygulamalarının desteklenmesi, mesleki yeterliliklerin transferi ve öğrenci ve iş gücünün hareketliliklerinin teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. M.A.S. ECVET projesi, servis sektöründe gerçekleştirilen "Highlight the Competences - HtC" adlı projeye dayanmaktadır. Bu proje ECVET'in tüm boyutları ve adımları uygulaması sebebiyle Avrupa komisyonu tarafından ödüllendirilmiştir. HtC projesi, servis sektöründen farklı bir sektör olan otomotiv sektörüne ve İtalya ile birlikte Türkiye ve Almanya gibi yeni ülkelere transfer edilmektedir (Highlight the Compitences).

"M.A.S. ECVET" ortaklığı; işçi ve işveren sendikalarını, mesleki ve teknik eğitim kurumlarını, sivil toplum örgütlerini bir araya getiren bir projedir. Türkiye, Almanya ve İtalya'dan toplam 6 ortağı vardır. Proje sahibi MESS Eğitim Vakfı (MEV) olup koordinatör kurum Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası (MESS)'dir. Projede Türk Metal İşçileri Sendikası (Türk-Metal), Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (ŞTEML), DEKRA Akademie GmBH ve ARIS Farmozione e Ricerca Societa Cooperativa ortak olarak yer almaktadır. Proje ortaklarının katılımı sağlanarak "Otomotivde ECVET" ağının kurulmasına da katkı sunulmaktadır. Aynı zamanda metodun ECVET uygulamaları için diğer bölge ve mesleki eğitim sistemlerine transferinin sınanmasını sağlamaktadır. Proje kapsamında yerel, bölgesel ve Avrupa seviyesinde kurumsal karar verilere yönelik "politika önerileri" hazırlanmaktadır. Bu sebeple ECVET süreci uygulamaları sadece otomotiv sektörüne değil aynı zamanda Avrupa mesleki eğitim sistemi sürecine de olumlu etki yapması beklenmektedir. Son olarak projenin yenilikçi özellikleri özel niteliksel sonuçlar doğuracaktır.

2. YÖNTEM

2.1. MODEL

Bu araştırmada nitel metot uygulanmıştır. Belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koyulmasında kullanılan durum çalışması modelinde yürütülmüştür (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada servis çalışanlarının otomotiv elektromekanik teknikerliği iş süreçlerine ilişkin hazırlanan yeterlilikleri nasıl algıladığı ortaya koyulmaya çalışılmaktadır.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu bünyesinde otomotiv elektromekanik teknisyeni bulunan otomobil servis çalışanları oluşturmaktadır. Bu servislerin ulaşılabilirlik durumu göz önüne alınarak 2 farklı otomobil firmasına ait 14 farklı serviste çalışan 14 servis çalışanına ulaşılmıştır.

2.3. VERİLERİN TOPLAMASI

Yeterlilik matriksinin oluşturulmasında; 2007-2009 yılları arasında yürütülen CarEasyVET (Careasyvet) projesi sonucu oluşturulan yetkinlik matrisi (Competency Matrix for Car service and Repair and Car Mechatronics) esas alınmıştır. Bu proje; Almanya, Avusturya, Bulgaristan, Fransa, İtalya ve Slovenya'nın ortaklığı ile yürütülmüş bir projedir. Oluşturulan matris bu ülkelerdeki Otomotiv mekatroniği için olması gereken iş süreçlerini kapsamaktadır. Matriste yer alan 9 iş süreci çalışmada yer alan yeterliliklerin oluşturulmasında esas alınmıştır. Otomotiv bakım ve onarımı ile otomotiv mekatroniği için oluşturulan yetkinlik matrisinde yer alan iş süreçleri; Türkiye'de otomotiv elektromekaniği adında yürütülen eğitim alanına karşılık gelmektedir. Örgün ve yaygın Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumlarında Otomotiv Elektromekanik dalı içerisinde bu alanda eğitim verilmekte ve bu kurumlardan mezun olanlar teknisyen olarak otomotiv servislerinde istihdam edilmektedir.

Bu iş süreçleri metninden yola çıkılarak konunun uzmanı 3 teknik öğretmen tarafından yeterlilik matriksi oluşturulmuştur. Matrikste her bir iş sürecinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikler belirlenmiştir. Bu süreçte toplam 9 ana yeterlilik alanı (iş süreci) ve her bir yeterlilik alanının altında yer alan alt yeterlilikler belirlenmiştir. Alt yeterlilikler ise bilgi, beceri ve yetkinlik olmak üzere ECVET öğrenme çıktısı birimlerine ayrılmıştır.

Daha sonra araştırmacılar tarafından bu matriks tam yapılandırılmış görüşme formuna dönüştürülmüştür. Ayrıca araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırabilmek amacıyla maddelerden oluşan sorularından elde edilen veriler açık uçlu sorularla teyit edilmiştir. Böylece servis çalışanlarının görüşlerini ifade etmelerinde esneklik sağlanmaya çalışılmıştır. Ardından 5 servis çalışanı ile bir pilot çalışma yapılarak maddelerin nasıl anlaşıldığı sınanıp yeterlilik matriksinin yola çıkılarak hazırlanan tam yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir.

2.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesi için web tabanlı Limesurvey programından yararlanılmıştır. Alt boyutlar altında toplanan maddelerin sayı ve yüzdeleri tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

3.1. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Çalışma grubu, 14'ü (% 100) erkek toplam 14 çalışandan oluşmaktadır. Katılımcıların lise eğitimi göz önüne alındığında11'i (% 78,57) meslek lisesi motorlu araçlar teknolojisi bölümü; 3'ü (% 21,43) genel lise eğitimi almıştır. Son mezuniyet durumu ise 8'i (% 57,14) meslek lisesi; 2'si (% 14,28) meslek yüksekokulu; 3'ü (%21,43) lisans; 1'i (% 7,14) yüksek lisans mezunudur. Kıdem durumuna göre 2'si(% 14,28) 10- 15 yıl; 9'u (% 64,28) 16- 20 yıl; 3'ü(% 21,43)21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Katılımcıların görevleri ise 7'si (% 50) servis teknik uzmanı; 3'ü(% 21,43)eğitmen; 2'si (% 14,28) servis müdürü; 1'i (% 7,14) eğitim yöneticisi; 1'i (% 7,14)servis şefiolarak görev yapmaktadır.

3.2. MESLEKİ SÜREÇLERE İLİŞKİN BULGULAR

Otomotiv elektromekanik teknisyenliği mesleğinin yeterliliklerinin belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmada 9 adet iş süreci esas alınmıştır. Otomotiv elektromekanik teknisyenliği mesleğinin iş süreçleri "Standart hizmet", **"aşınmaya maruz kalmış parçaların tamiri", "standart teşhis, teşhis işlemleri, arıza onarımı ve daha küçük tamiratlar", "muayene", "çekiş tamiri ve süspansiyon", "elektrik ve elektronik onarım", "parçaların, bileşenlerin ve elementlerin genişletilmiş teşhis ve onarımı", "motor, şanzıman (otomatik ve mekanik) gibi agregaların onarımı ve bakımı" ile "standartların genişletilmesi ve aksesuarların montajı" şeklindedir.** Her bir iş süreci için sayıları 3 ile 5 arasında değişen yeterlilikler ve bu yeterliliklere ait sayıları 2 ile 7 arasında değişen öğrenme çıktıları (bilgi, beceri ve yetkinlik birimleri) belirlenmiştir. Her bir yeterlilik, bilgi, beceri ve yetkinlik birer madde olarak değerlendirildiğinde elde edilen 983 maddenin bu makale kapsamında değerlendirilmesi pratik olarak mümkün görülmemiştir. Aşağıda 2 nolu "a**şınmaya maruz kalmış parçaların tamiri" adlı yeterliliğin 2.4 nolu öğrenme çıktısı ve bu öğrenme çıktısı altında yer alan bilgi, beceri ve yetkinlik birimleri örnek olarak verilmiştir.**

Tablo 1. Öğrenme Çıktısı Örneği

2.4. Üretici tarafından belirlenen servis ve tamir kavramını yönetir. Mevcut teknik bilgi sistemleri uygulanır. Teknik özellikler ile güvenlik düzenlemeleri ve insan ve araç güvenliği ile ilgili diğer hükümlere bağlı kalınır.
Evet (E): [f=13;%=92.86] Hayır (H): [f=1;%=7.14] Toplam: [f=14;%=100]

Bilgi	**Evet**		**Hayır**		**Beceri**	**Evet**		**Hayır**		**Yetkinlik**	**Evet**		**Hayır**	
	f	**%**	**f**	**%**		**F**	**%**	**F**	**%**		**f**	**%**	**f**	**%**
Üreticilerin standartlarını bilir	11	79	3	21	Standartlara uygun çalışabilir	14	100	0	0	Aracın km'sine, yaşına ve mevsime uygun programı belirleyebilmek	10	71	4	29
Araç sistemlerini ve sistemlere ait	14	100	0	0	İş sağlığı ve güvenliği ile ilgili	12	86	2	14	Uygulanacak koruma yöntemine göre	13	93	1	7

parçaları bilir					tedbirleri alabilir					çalışabilmek				
Meslek hastalıkları ve iş güvenliği konularını bilir	11	79	3	21						Çalışılan ortamdaki iş sağlığı ve güvenliğini etkileyecek durumları tespit edebilmek	12	86	2	14
Aracın teknik özellikleri ve donanımı hk bilgilidir	13	93	1	7										

Katılımcılar, tablo 1'de örnek olarak verilen bilgi, beceri ve yetkinlik birimlerine ayrılan öğrenme çıktılarından oluşan yeterlilikler hakkında genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak bu çalışma kapsamında tüm öğrenme çıktılarına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi mümkün olmamıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların görüşüne sunulan yeterliliklerin genel olarak değerlendirilmesi yeterli bulunmuştur. İş süreçleri esas alınarak hazırlanan yeterliliklere ilişkin bulgular aşağıdaki 9 tabloda ortaya koyulmuştur.

Tablo 2. Standart hizmet

1. Standart hizmet		F	%
1.1	Aracı müşteriden alır ve servis hizmetlerini hazırlar. Müşterinin siparişini daha eksiksiz bir şekilde tanımlar ve buna aracın tanımını da ekler. Müşteri danışma servisi uygulanmalıdır.	8	57.14
1.2	Hizmete ilişkin tüm görevleri yerine getirir ve aracın trafik, operasyon ve teknik işlevler açısından işlevsel kalmasını sağlar. Servis, hizmet planları ve müşteri gereksinimlerine sadık kalır.	11	78.57
1.3	**Servis görevlerini yürütür ve sorunsuz çalışan aracı müşteriye teslim eder. Yerine getirilen servis hizmetlerini açıklar. Üreticilerin servis için olan koşullarının tümüne uyulması gerekir.**	7	50.00

Tablo 2'de görüldüğü üzere "standart hizmet" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 3 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde "Hizmete ilişkin tüm görevleri yerine getirir ve aracın trafik, operasyon ve teknik işlevler açısından işlevsel kalmasını sağlar. Servis, hizmet planları ve müşteri gereksinimlerine sadık kalır." (f=11; % 78.57) şeklinde ifade edilen alt yeterliliğe katılmaktadırlar.

Tablo 3.Aşınmaya maruz kalmış parçaların tamiri

2. Aşınmaya maruz kalmış parçaların tamiri		F	%
2.1.	**Aşınmaya maruz kalan parçaları değiştirir. Araba sistemlerinin işlevleri güvence altına alınır. Aşınmaya maruz kalan parçalardan yeni bir dizi (frenler, V kayışları, tekerlekler, lastikler, debriyajlar, aydınlatma sistemi, amortisörler, su pompası..) araca takılır.**	14	100.00
2.2	**Tamir sırasında sağlık ve güvenlik ile ilgili hükümlere bağlı kalır. Kaliteli, ama aynı zamanda uygun fiyatlı parçalar özenle seçilir. Kullanılmış parçalar için geri dönüşüm süreci başlatılır ve imha hükümlerine uyulur.**	12	85.71
2.3	**Hizmeti ve standart hizmetin ötesinde tamir görevleri belirlemek için müşteriyle konuşur ve müşteriyle uyum içerisinde detaylı bir sipariş**	8	57.14

	dokümanı oluşturur.		
2.4	**Üretici tarafından belirlenen servis ve tamir kavramını yönetir. Mevcut teknik bilgi sistemleri uygulanır. Teknik özellikler ile güvenlik düzenlemeleri ve insan ve araç güvenliği ile ilgili diğer hükümlere bağlı kalınır.**	13	92.86

Tablo 3'de görüldüğü üzere "**aşınmaya maruz kalmış parçaların tamiri**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde "**Aşınmaya maruz kalan parçaları değiştirir. Araba sistemlerinin işlevleri güvence altına alınır. Aşınmaya maruz kalan parçalardan yeni bir dizi (frenler, V kayışları, tekerlekler, lastikler, debriyajlar, aydınlatma sistemi, amortisörler, su pompası..) araca takılır.**" (f=14; % 100) şeklinde ifade edilen alt yeterliliğe katılmaktadırlar.

Tablo 4. Standart teşhis, teşhis işlemleri, arıza onarımı ve daha küçük tamiratlar

3. Standart teşhis, teşhis işlemleri, arıza onarımı ve daha küçük tamiratlar		F	%
3.1.	**Müşteri ile yaptığı görüşmede yakıt sisteminde, enjeksiyonda ve motor yönetimindeki arızalar gibi arıza ve aksaklıkları tanımlar, birleştirir ve siparişi belirler.**	11	78.57
3.2	**Standart bir teşhis yapar ve belirlenen hata bildirimini denetler. Gerekli teşhis rutinleri gözlemlenir. Arızaların giderilmesi için gerekli küçük onarımlar yapılır.**	14	100.00
3.3	**Standart teşhis ve müşteriyle yaptığı görüşmenin de yardımıyla aracın işlevselliğini engelleyen arıza ve aksaklıkları belirler. Küçük sorunlar hemen tahlil ve tamir edilir.**	13	92.86
3.4	**Yakıt karışımı üretimi, motor yönetimi, konfor ve güvenlik elektroniği, haberleşme elektroniği gibi daha karmaşık arızalar ile ilgilenir ve işlevselliği yeniden sağlamak amacıyla standart tamiratlar yürütür. Gerekirse teşhis ve ölçüm cihazları uygulanır.**	13	92.86

Tablo 4'de görüldüğü üzere "**standart teşhis, teşhis işlemleri, arıza onarımı ve daha küçük tamiratlar**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde "**Standart bir teşhis yapar ve belirlenen hata bildirimini denetler. Gerekli teşhis rutinleri gözlemlenir. Arızaların giderilmesi için gerekli küçük onarımlar yapılır.**" (f=14; % 100) şeklinde ifade edilen alt yeterliliğe katılmaktadırlar.

Tablo 5. Muayene

4. Muayene		f	%
4.1	Muayene kategorilerine göre ve servis planı ile müşterinin ihtiyaçları kapsamında servis hizmetlerinin kapsamını belirler. Denetim süreci hazırlanır. Hasar tam olarak saptanır.	9	64.29
4.2	**Teknik sorunlar hususunda servis ve denetleme kapsamını eksiksiz olarak belirlemek için ilk teşhisi gerçekleştirir. Bu görev için atölye ilgili hizmet belgeleri, denetim listeleri, teşhis cihazları ve müşteri bilgileri kullanılır.**	11	78.57
4.3	**Trafik, operasyonel ve işlevsel güvenlik ile ilgili işlevselliği korumaya özen gösterir. Bu, parçaların değiştirilmesiyle ve önleyici bir hizmetle sağlanır. Güvenlikle ilgili tüm parçaların ve bunların çevresinin dikkatli şekilde kontrol edilmesin de eklenir.**	12	85.71

4.4	**Motor, motor yönetimi, şasi, çekiş ve elektronik sistem üzerinde gerekli tüm denetim görevlerini yürütür. Uygun olan araçlar kullanılır. Parça değişimi sırasında, teknik standartlara bağlı kalır ve insanlara herhangi bir zarar gelmesini engeller.**	13	92.86

Tablo 5'de görüldüğü üzere "**muayene**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde " **Motor, motor yönetimi, şasi, çekiş ve elektronik sistem üzerinde gerekli tüm denetim görevlerini yürütür. Uygun olan araçlar kullanılır. Parça değişimi sırasında, teknik standartlara bağlı kalır ve insanlara herhangi bir zarar gelmesini engeller.**" (f=13; % 92.86) şeklinde ifade edilen alt yeterliliğe katılmaktadırlar.

Tablo 6. Çekiş tamiri ve süspansiyon

5. Çekiş tamiri ve süspansiyon		f	%
5.1.	**Arıza teşhisi ve müşteriyle anlaşmasına bağlı olarak onarım hazırlar. Hedefe yönelik onarımı kolaylaştırmak için arızalar doğru bir şekilde belirlenir. Hasar tam olarak saptanır.**	12	85.71
5.2	**Parçaların işlevselliğini, etkinliğini ve arızalarını eksiksiz bir şekilde inceler. Sonuçlara dayanarak, işlevselliğin yeniden sağlanabilmesi için, parçaların hangilerinin hasarlı olduklarına, hangilerinin tamir edilmesi ya da değiştirilmesi gerektiğine karar verir.**	13	92.86
5.3	**Arıza ve aksaklıklara bakarak, söz konusu parçaların tamirinin kapsamına karar verir. Gerekli onarım önlemleri bu bulgulardan elde edilir. Kesin bir hasar hesaplaması yapılır.**	14	100.00
5.4	**En etkili arıza onarımını belirler ve ilgili araçları seçer. Parçalar üreticinin hükümlerine göre ve uygun araçların ve işlemlerin uygulanmasıyla onarılır. Yüksek hassasiyet ve kaliteyi korumak önemlidir.**	13	92.86

Tablo 6'da görüldüğü üzere "**çekiş tamiri ve süspansiyon**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde " **Arıza ve aksaklıklara bakarak, söz konusu parçaların tamirinin kapsamına karar verir. Gerekli onarım önlemleri bu bulgulardan elde edilir. Kesin bir hasar hesaplaması yapılır.**" (f=14; % 100) şeklinde ifade edilen alt yeterliliğe katılmaktadırlar.

Tablo 7. Elektrik ve elektronik onarım

6. Elektrik ve elektronik onarım		f	%
6.1	**Arıza teşhisinin yardımıyla kusurları tanımlar ve müşteri ile birlikte onarım kapsamını koordine eder. Atölye kaynakları buna göre planlanır. Hasar durumuna bağlı olarak görev, belirli bir takıma ya da onarım yapan ve uygun araçları seçen belirli bir tamirciye verilir.**	11	78.57
6.2	**Parçaların değiştirilmesine ya da onarılmasına, normal durumun yenilenmesine odaklanarak karar verir. Bu, sorun giderme, arıza onarımı ve kısmi modernleştirmeyi içerir. Kesin hükümler ve danışma hizmetleri arızaların belirlenmesi açısından çok önemlidir.**	14	100.00
6.3	**Arıza olasılıklarını daraltır ve arıza onarımı için çözümler arar. Arızalı sistemlerdeki ve/veya parçalardaki arızalar onarılır. Teşhis cihazının saptamaları tatbik edilir. Eğer bu, hedefe ulaşmaya yardımcı olmazsa arızaları daraltmak amacıyla kontroller ve ölçüm yapılır.**	13	92.86
6.4	**Elektronik sistemdeki arızayı tanımlar, devre şemasını okur ve ilgili akım**	13	92.86

	yollarındaki arızaları tam olarak belirler. Teşhis cihazının saptamaları ve ölçüm cihazı, arızaların belirlenmesi ve onarılmasında kullanılır. Devre şemaları yardımıyla, arızaların yerleri tam olarak belirlenir ve bunlar onarılır.		

Tablo 7'de görüldüğü üzere "**elektrik ve elektronik onarım**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde " **Parçaların değiştirilmesine ya da onarılmasına, normal durumun yenilenmesine odaklanarak karar verir. Bu, sorun giderme, arıza onarımı ve kısmi modernleştirmeyi içerir. Kesin hükümler ve danışma hizmetleri arızaların belirlenmesi açısından çok önemlidir.**" (f=14; % 100) şeklinde ifade edilen alt yeterliliğe katılmaktadırlar.

Tablo 8. Parçaların, bileşenlerin ve elementlerin genişletilmiş teşhis ve onarımı

7. Parçaların, bileşenlerin ve elementlerin genişletilmiş teşhis ve onarımı		f	%
7.1	Özellikle zor vakalara ustaca tanı koyar. Bu, otomotiv sistemlerindeki yedeksiz, belgesiz ve gelişigüzel aksaklık ve arızaların teşhis yardımıyla aranacağı anlamına gelir. Bir sonraki adımda, arızaların sebepleri daraltılır ve onarım kapsamı tahmin edilir.	12	85.71
7.2	**Her bir arıza ve aksaklığı ve bunların aracın çalışması üzerindeki etkilerini kontrol eder. Araç ağı açısından farklı ilişkiler, olgular ve süreçler kontrol edilir ve sonuçlar arızanın onarımı için çizilir. Somut bileşenlerin sorun kaynağı olarak belirlenmesi önemli bir konudur. Üretici ile haberleşme sağlanacaktır.**	10	71.43
7.3	**Teşhis ve test cihazlarının (örneğin durum görüntüleri, ses çizelgeleri, burn-off diyagramları) ve ilgili uzman sistematik ve deneyim güdümlü açıklamaların yardımıyla farklı arızaları kontrol eder. Bileşenlerin ilişkisinin belirlenmesi ile muhtemel kusurlar tam olarak tespit edilebilir. Benzer aksaklıklarla ilgili dökümanlar, devre şemaları ve yardım hattı desteği sorunları daha hızlı gidermek için kullanılacaktır.**	11	78.57
7.4	**Arızaları, aksaklıkların kesin sebebini belirlemek amacıyla deneyler yaparak daraltır. Farklı yöntemlerin kullanılarak belirtilerin incelenmesine odaklanılır. Yöntemler çoğunlukla ölçme ve teşhis cihazları ile münferit sorunları gidermeye yoğunlaşır. Arıza bulunur bulunmaz, teknik standartlara ve emniyet yönetmeliklerine bağlı kalınarak onarılır.**	13	92.86
7.5	**Arızayı ve arıza onarımını belgeler. Üretici mevcut iletişim yolları ile bilgilendirilecektir ve teşhise ait arayüzün geliştirilmesi için öneriler gönderilecektir.**	13	92.86

Tablo 8'de görüldüğü üzere "**parçaların, bileşenlerin ve elementlerin genişletilmiş teşhis ve onarımı**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 5 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde "**Arızaları, aksaklıkların kesin sebebini belirlemek amacıyla deneyler yaparak daraltır. Farklı yöntemlerin kullanılarak belirtilerin incelenmesine odaklanılır. Yöntemler çoğunlukla ölçme ve teşhis cihazları ile münferit sorunları gidermeye yoğunlaşır. Arıza bulunur bulunmaz, teknik standartlara ve emniyet yönetmeliklerine bağlı kalınarak onarılır.**" (f=13; % 92.86) ve "**Arızayı ve arıza onarımını belgeler. Üretici mevcut iletişim yolları ile bilgilendirilecektir ve teşhise ait ara yüzün geliştirilmesi için öneriler gönderilecektir.**" (f=13; % 92.86) şeklinde ifade edilen alt yeterliliklere katılmaktadırlar.

Tablo 9. Motor, şanzıman (otomatik ve mekanik) gibi agregaların onarımı ve bakımı

8. Motor, şanzıman (otomatik ve mekanik) gibi agregaların onarımı ve bakımı		f	%
8.1.	**Parçalardaki iddia edilen hasarın tanımlanması için müşterilerle konuşur. Kesin teşhisten sonra bu konuşmaya ve ön kontrole dayanarak onarım siparişi verilecektir. Onarım siparişi hasarı tanımlar. Hasarın kesin tanımı bir sonraki adımda verilecektir.**	10	71.43
8.2	**Müşterinin şikâyeti ve ilk teşhisin sonuçları ile ilgilenir, kesin hasarı tanımlar. Buna dayanarak, hangi hizmetlerin görülmesi gerektiğine karar verir – örneğin onarım, genel bakım, değiştirme vb. Kararı kolaylaştırmak için, bileşenler iyice kontrol edilmelidir (elle denetim, dinleme, görsel denetim). Gerektiğinde parçalar sipariş edilmelidir. Arıza onarımında son karar verilmeden önce müşteri bilgilendirilmelidir.**	11	78.57
8.3	**Tüm detayların açıklığa kavuşturulmasının ardından, müşteri memnuniyeti ile sonuçlanan etkili bir onarıma karar verebilmek için müşteri ve atölye arasında daha yoğun bir iletişim kurar. Buna, müşteriyle farklı seçenekler ve fiyatlar hakkında görüşme de dâhildir. Onarım, bu kararların verilmesinden sonra gerçekleştirilir.**	12	85.71
8.4	**Onarımın türüne karar verildikten sonra, uygun aletleri kullanarak ve yasal hükümlere bağlı kalarak onarım hizmetlerini gerçekleştirir. Onarım işlemi en uygun şekilde düzenlenmelidir. Parçaların işlevselliği ve işlerliği olabildiğince güvence altına alınmalıdır. Onarım sırasında, tün kalite ve güvenlik standartlarına bağlı kalınması ve arızaların en yüksek hassasiyetle onarımına yoğunlaşmak önemlidir.**	13	92.86

Tablo 9'de görüldüğü üzere "**motor, şanzıman (otomatik ve mekanik) gibi agregaların onarımı ve bakımı**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde "**Onarımın türüne karar verildikten sonra, uygun aletleri kullanarak ve yasal hükümlere bağlı kalarak onarım hizmetlerini gerçekleştirir. Onarım işlemi en uygun şekilde düzenlenmelidir. Parçaların işlevselliği ve işlerliği olabildiğince güvence altına alınmalıdır. Onarım sırasında, tün kalite ve güvenlik standartlarına bağlı kalınması ve arızaların en yüksek hassasiyetle onarımına yoğunlaşmak önemlidir.**" (f=13; % 92.86) şeklinde ifade edilen alt yeterliliğe katılmaktadırlar.

Tablo 10. Standartların genişletilmesi ve aksesuarların montajı

9. Standartların genişletilmesi ve aksesuarların montajı		F	%
9.1.	**Müşterinin isteklerini not eder, müşteriye fikir verir, siparişi müşteri ile birlikte oluşturur, uygun olacak şekilde düzenler ve fiyat teklifi verir. Araç üzerindeki değişikliklerin işletim iznini etkileyip etkilemeyeceği ya da trafik yönetmeliklerinin tehlikede olup olmadığı kontrol edilmelidir. Yasal hükümlere uymayan siparişler reddedilmelidir.**	10	71.43
9.2	**Donanımın en iyi teknik performansı göstermesi konusu ile ilgilenir ve üretici tarafından konulmuş tüm yasal hükümler ve standartlara bağlı kalır. Müşterinin menfaati ile aracın ekolojik olarak uygunluğu ve trafik ve işletim güvenliği arasındaki çelişkiler netleştirilmelidir. Bu konuları müşteriye düzgünce açıklamak gereklidir.**	12	85.71
9.3	**Özel uzatma tedbirleri alır ve bunların amaca hizmet etmelerini sağlar. Aracın tamamının araç sistemleri ve özellikleri üzerindeki etkisi kontrol edilmelidir. Gerekli parçalar servis hizmeti öncesinde tedarik edilmelidir. Sipariş planlaması kurulmalıdır. Kurulumların aracın işlevselliği ve güvenliğini engellememesi sağlanmalıdır.**	12	85.71
9.4	**Donanım bakımının profesyonelce yürütülmesini ve tüm bağlantıların tam olarak çalışacak şekilde kurulmasını sağlar. Yasal hükümlere karşı kontrol edilmelidir. Daha iyi sürüş performansı için uygun araçlarla ince ayar yapılmalıdır. Kişilerin korunması için tüm teknik, trafikle ilgili ve**	11	78.57

diğer standartlara bağlı kalınmalıdır.

Tablo 10'da görüldüğü üzere "**standartların genişletilmesi ve aksesuarların montajı**" yeterliliğine ilişkin görüşlerle ilgili 4 madde bulunmaktadır. Katılımcılar en yüksek düzeyde "**Donanımın en iyi teknik performansı göstermesi konusu ile ilgilenir ve üretici tarafından konulmuş tüm yasal hükümler ve standartlara bağlı kalır. Müşterinin menfaati ile aracın ekolojik olarak uygunluğu ve trafik ve işletim güvenliği arasındaki çelişkiler netleştirilmelidir. Bu konuları müşteriye düzgünce açıklamak gereklidir.**" (f=12; % 85.71) ve "**Özel uzatma tedbirleri alır ve bunların amaca hizmet etmelerini sağlar. Aracın tamamının araç sistemleri ve özellikleri üzerindeki etkisi kontrol edilmelidir. Gerekli parçalar servis hizmeti öncesinde tedarik edilmelidir. Sipariş planlaması kurulmalıdır. Kurulumların aracın işlevselliği ve güvenliğini engellememesi sağlanmalıdır.**" (f=12; % 85.71) şeklinde ifade edilen alt yeterliliklere katılmaktadırlar.

3.3. MESLEKİ SÜREÇLERE İLİŞKİN AÇIK UÇLU SORULARDAN ELDE EDİLEN BULGULAR

Mesleki süreçlere ilişkin görüşlerini esnek bir şekilde alabilmek için yöneltilen açık uçlu sorudan elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük bir bölümü araştırma esnasında belirtilen yeterliliklerin uygulama süreçlerini yansıttığını belirtmektedirler (K1, K3, K5, K6, K8, K9, K11, K12).

Ancak bazı katılımcılar yedek parça, sigorta ve kasko hasarları ile işlemlerin "servis danışmanı" veya "hasar danışmanı" gibi farklı bir personel tarafından yapıldığını ifade etmektedirler (K7, K10, K13, K14). Örneğin bir katılımcı (K10) bu konudaki görüşünü "*Yedek parça siparişini servis danışmanı yapar.5.5. maddesindeki* [Yapılan onarımı ve bakım hizmetlerini faturalama için belgeler, kullanılmış parçaların imhasını ya da yeniden kullanılmasını sağlar ve siparişi sonuçlandırır. Hasar durumunu müşteriye dikkatlice açıklar.] *işlerden servis danışmanı sorumludur. Parça siparişi yedek parça tarafından verilir.*" şeklinde belirtmiştir.

Ayrıca katılımcıların bir bölümü otomotiv elektromekanik teknisyenlerinin sadece teknik konularla ilgilendiğini, müşterileri karşılamadığını ve genel olarak müşterilerle iletişim kurmadığını ve dolayısıyla bu yöndeki yeterliliklerin geçerli olmadığını ifade etmektedirler (K2, K7, K13). Örneğin bir katılımcı (K13) bu konuda görüşünü "*...Sadece teknik konular ile ilgilenir. Müşteri ile iletişim görev sahasında değildir….*" şeklide ifade etmiştir. Son olarak bir katılımcı (K4) eğitim faaliyetlerinin otomotiv elektromekanik teknisyenliği yeterlilikleri içerisinde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Otomotiv elektromekanik teknisyenliği mesleğinin iş süreçleri "Standart hizmet", **"aşınmaya maruz kalmış parçaların tamiri", "standart teşhis, teşhis işlemleri, arıza onarımı ve daha küçük tamiratlar", "muayene", "çekiş tamiri ve süspansiyon", "elektrik ve elektronik onarım", "parçaların, bileşenlerin ve elementlerin genişletilmiş teşhis ve onarımı", "motor, şanzıman (otomatik ve mekanik) gibi agregaların onarımı ve bakımı" ile "standartların genişletilmesi ve aksesuarların montajı" şeklinde sınıflandırılmıştır.**

Araştırma sonuçlarına göre yukarıda sıralanan süreçlerin yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulduğu belirlenen yeterlilikler ile bu yeterlilikleri gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikler büyük oranda servis çalışanlarınca da onaylanmaktadır. Katılımcılar kendilerine sunulan tüm maddelere en az % 50 oranında katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Buna karşılık hazırlanan matrikste yer alan bazı yeterlilikleri katılımcıların yeterince onaylamadığı da görülmektedir. Bunlardan birincisi "standart hizmet" sürecinde yer alan otomotiv elektromekanik teknisyenlerinin servis görevleri ile ilgili belirlenen yeterliliktir. Bu yeterlilikte otomotiv elektromekanik teknisyenlerinin **servis görevlerini yürüttüğü ve sorunsuz çalışan aracı müşteriye teslim ettiği ifade edilmektedir. Ayrıca yerine getirilen servis hizmetlerini açıkladığı ve üreticilerin servis için olan koşullarının tümüne uyulması gerektiği ifade edilmektedir. Buna karşılık servislerin önemli bir bölümünde artık servis görevleri ile ilgili ayrı bir görevli (servis danışmanı ve/ veya hasar danışmanı) istihdam edilmektedir. Dolayısıyla bu yeterlilik alanı farklı bir mesleğin yeterlilikleri içerisinde yer almaya başlamıştır.**

Katılımcıların ifade ettiği bir diğer husus **"aşınmaya maruz kalmış parçaların tamiri" süreci ile ilgilidir. Hizmeti ve standart hizmetin ötesinde tamir görevleri belirlemek için müşteriyle konuşma ve müşteriyle uyum içerisinde detaylı bir sipariş dokümanı oluşturma yeterliliği de önemli oranda bir katılımcıya göre artık otomotiv elektromekanik teknisyenliğinin görev alanına girmemektedir. Arıza - bakım hizmetlerinin; "servis danışmanı" ve hasarlı araçlarla ilgili işlemlerin "hasar danışmanı" tarafından yürütüldüğü belirtilmiştir.**

Son olarak "muayene" süreci içerisinde yer alan bir yeterlilik katılımcıların önemli bir bölümü tarafından ilgi görmemiştir. Bu katılımcılar otomotiv elektromekanik teknisyenliğinin muayene kategorilerine göre ve servis planı ile müşterinin ihtiyaçları kapsamında servis hizmetlerinin kapsamını belirlediği, denetim sürecini hazırladığı ve hasarı tam olarak saptadığı konusuna katılmamaktadır. Bu yeterlilik alanında "oto eksperleri" veya "hasar danışmanlarının" görev yaptığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların önemli bir bölümü açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlarda; yedek parça satın alma, sigorta ve kasko işlemlerinin Otomotiv Elektromekanik Teknisyenleri tarafından yapılmadığını belirtmişlerdir. Yedek parça işlerinin "yedek parça danışmanı", sigorta ve kasko işlerinin "hasar danışmanı" tarafına yürütüldüğü ifade edilmiştir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; hareketlilik ve yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin desteklenmesi ve bu kapsamda elde edilen öğrenme çıktılarının tanınırlığının sağlanması amacıyla Avrupa Komisyonunun Avrupa yeterlilik çerçevesi (EQF) ile eşgüdümlü olarak mesleki eğitimde Avrupa kredi transfer sistemi (ECVET) geliştirilmiştir. Bu çalışmalarının bir ürünü olarak gerçekleştirilen "Mobility in Automotive Sector through ECVET" projesi kapsamında "otomotiv elektromekanik teknisyenliği" yeterliliklerinin belirlenmesinde çeşitli aşamalardan oluşan bir yöntem ortaya koyulmuştur. Konunun uzmanlarınca belirlenen yeterlilikler altında ortaya koyulan öğrenme çıktıları ile bilgi, beceri ve yetkinlik alanlarının belirlenerek üretilen bu matriksin görüşme yolu ile çalışanlara sorulması şeklinde özetlenebilecek bu yöntemin yeterliliklerin belirlenmesinde etkin olduğu görülmüştür.

Çalışma sonucunda; CarEasyVET projesinde yer alan 6 AB ülkesi için oluşturulan otomotiv mekatroniğine ait yetkinlik matrisi ile genel anlamda uyumlu bir sürecin olduğu görülmüştür. Bu durum; iş gücünün hareketliliği ve kredilendirilmesi konularında Türkiye'nin iş süreçlerinin uyumlu olduğunu ortaya koymuştur. Otomotiv elektromekanik teknisyenliği yeterliliklerinin gerçekçi bir şekilde belirlenmesi sayesinde bu mesleği yürütenlerin gerçekleştirdikleri hareketlilikler ve yaşam boyu eğitim faaliyetleri kapsamında elde ettikleri öğrenme çıktılarının kendi ülkelerinde tanınırlığının sağlanmasında önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Altın, R. (2007). Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Modüler Sistem. Ankara.

Basic information on the European Union. (tarih yok). 02 2013, 06 tarihinde European Union: http://europa.eu/about-eu/index_en.htm adresinden alındı

Careasyvet. (tarih yok). 02 2013, 10 tarihinde http://www.careasyvet.net/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=16&Itemid=38 adresinden alındı

Cedefop: European Centre for the Development. (2010). Linking credit systems and qualifications frameworks: An international comparative analysis. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Education, training and youth. (tarih yok). 02 2013, 06 tarihinde European Union: http://europa.eu/pol/educ/index_en.htm adresinden alındı

European Commission. (2011, May). Using ECVET for Geographical Mobility: PART II OF THE ECVET USERS' GUIDE. February 2013, 15 tarihinde Ecvet Support Team: http://www.ecvet-team.eu/sites/default/files/ecvet_qna_web_21_04_2010_1.pdf adresinden alındı

European Commission. (tarih yok). The European Credit system for Vocational Education and Training (ECVET). 06 2013, 02 tarihinde European Commission: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ecvet_en.htm adresinden alındı

Highlight the Compitences. (tarih yok). 04 10, 2013 tarihinde Highlight the Compitences: http://www.highlightcompitences.eu adresinden alındı

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM PROGRAMLARI, HAYATBOYU ÖĞRENME PROGRAMI

Murat Gürkan Gülcan

Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi,

muratgulcan@mynet.com

Cansu Candemir

Stendhal-Grenoble 3 Üniversitesi Fransız Dili Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi,

cansucandemir@hotmail.com

ÖZET

Avrupa Birliği Eğitim Programlarından Hayatboyu Öğrenme Programları kapsamındaki (Erasmus, Comenius, Leonardo Da Vinci, Grundtvig, Ortak Konulu Program ve Jean Monnet Programları) sayesinde, Avrupa vatandaşlarına, ulusal ve uluslararası düzeyde bireysel ve kurumsal olarak eğitim ve öğretim alanında yapacakları sosyal, kültürel ve mesleki faaliyet ve projeler için finansal destek sağlanır. Bu çerçevede söz konusu faaliyetler kapsamında projeler yürütülüp sosyal sorumluluk üstlenilmesine imkân sağlanmaktadır. Aynı zamanda çok kültürlülüğü ve çok dilliliği yaymaya çalışan bu program aracılığıyla, Avrupa'da farklı ülkelerde ve kültürel coğrafya alanlarında yaşayan toplumlar arasında anlayış ve işbirliği ortamı geliştirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayatboyu Öğrenme Programı, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkez Başkanlığı, Erasmus, Comenius, Leonardo Da Vinci, Grundtvig.

ABSTRACT

Thanks to the programs of Erasmus, Comenius, Leonardo Da Vinci, Grundtvig, Transversal Programs and Jean Monnet within the lifelong learning programs of European Union education programs, the financial support is provided to European citizens for the social, cultural activities and projects which will be made in the field of education and instruction, individually and institutionally, in the national and international levels. In this case, within the activities in question, it is provided to make the projects and to take on social responsibilities. At the same time, through this program, which tries to spread the multiculturalism and multilingualism, it is developed a comprehension and cooperation atmosphere between the societies living in different countries and different cultural areas in Europe.

Key Words: Lifelong learning program, Centre for European Union Education and Youth Programs, Erasmus, Comenius, Leonardo Da Vinci, Grundtvig.

GİRİŞ

Türkiye'de Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Başkanlığı, diğer adıyla Ulusal Ajans tarafından yürütülmekte olan Avrupa Birliği Eğitim Programları**,** Hayatboyu Öğrenme Programı ve Gençlik Programından oluşmaktadır. Bu çalışmada, Avrupa Birliği Eğitim Programlarından "Hayatboyu Öğrenme Programı" nın (HBÖ-LLP) okuyucuya tanıtılması amaçlanmıştır.

AB Eğitim Programlarından yararlanma, 1995 yılında farklı alanlardaki eğitim programların bir araya getirilmesi ile Socrates ve Leonardo Da Vinci programları adıyla başlamış ve 1995-1999 yılları arasındaki bu

döneme I. Dönem adı verilmiştir. 2000-2006 yılları arsındaki döneme ise II. Dönem adı verilmiş ve bu dönemde AB Eğitim Programları ile Socrates, Leonardo Da Vinci ve (Youth for Europe) Avrupa Gençliği veya Avrupa için Gençlik programlarından oluşturulmuştur. 2007 yılında bu üç programın birleştirilmesi ile 2007-2013 dönemi III. Dönem Hayatboyu Öğrenme Programı olarak adlandırılmıştır. 2003-2007 döneminde Socrates (Genel Eğitim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Gençlik programları çerçevesinde hizmet veren Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları, 1 Ocak 2007 tarihi itibariyle 2013 yılı sonuna kadar devam edecek olan yeni bir döneme girmiştir Hayatboyu Öğrenme (Lifelong Learning Programme) ve Gençlik (Youth in Action) Programları adı altında etkinliklerini sürdürmeye devam etmiştir.

Hayatboyu Öğrenme Programları, Comenius programını okul eğitimi, Erasmus programını yükseköğretim, Leonardo Da Vinci programını mesleki eğitim, Grundtvig programını ise yetişkin eğitimi olarak özetlenebilir. Comenius, Erasmus, Leonardo Da Vinci, Grundtvig, Çalışma Ziyaretleri, Ortak konulu program ve Jean Monnet programlarından oluşmaktadır. Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP), "kişisel, toplumsal ve istihdama yönelik bir perspektif ile bilgilerin, becerilerin ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetlerini içeren program olarak tanımlanmaktadır. Hayatboyu öğrenme programı bireylerin hayatlarının hangi döneminde olurlarsa olsunlar Avrupa çapında kendilerini geliştirmeye teşvik edici, eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını sağlayan bir Avrupa Birliliği topluluk programıdır. Hayatboyu Öğrenme Programı, ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilere, yetişkinlere, mesleki eğitim stajyerlerine, üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlara, kısacası herkese eğitim ve öğretimde gelişme imkânları ve karşılıksız mali katkı sağlamaktadır.

AB Eğitim ve Gençlik Programlarına, AB üyesi ülkeler (27 ülke), EFTA ülkeleri (İsviçre, Norveç, İzlanda ve Lihtenştayn) ve aday ülkelerin (Türkiye, Hırvatistan ve Makedonya (hazırlık döneminde) katılımıyla gerçekleşmektedir. Ayrıca, Batı Balkan ülkelerinin de (örn: Arnavutluk) önümüzdeki yıllarda programlara katılımı öngörülmektedir.

Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin LLP'yi yasalaştıran 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı kararı, Hayatboyu Öğrenme Programı'nın genel amacını şöyle ifade etmektedir:

"Hayatboyu Öğrenme Programı'nın genel amacı; hayatboyu öğrenme yoluyla Topluluğu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkânı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir." (www.ua.gov.tr/programlar).

Hayatboyu Öğrenme Programı da diğer tüm topluluk programları gibi temelde Avrupa Birliği'nin kuruluş felsefesi üzerine inşa edilmiş programlar olup temel amaçları tek Avrupa felsefesinin olgunlaştırılması ve gündelik hayata yansıtılmasıdır. Avrupa Birliği'nin Temel Haklar Beyannamesi'nin girişinde şöyle yazmaktadır (2008 Uygulama Raporu, Hayatboyu Öğrenme Programı LLP, 2008: 7):

"Birlik, bölünmez ve evrensel değerler olan insan onuru, hürriyet, eşitlik ve dayanışma üzerine kurulmuştur. Demokrasi ve hukukun üstünlüğü prensiplerine dayanır. Birlik vatandaşlık kavramını oluşturarak, bireyi bütün faaliyetlerinin merkezine oturur. Birlik bu ortak değerlerin korunmasına ve geliştirilmesine katkıda

bulunurken bir yandan da Avrupa'nın kültür ve geleneklerinin farklılıklarına ve üye devletlerin ulusal kimliklerine de saygı duyar."

Avrupa Birliği prosedürleri çerçevesinde üretilen kurallara bağlı olarak yürütülen program, Brüksel'deki merkezi yapı etrafında kurulmuş ve tüm katılımcı ülkelere yayılan kuruluşlar ağı sayesinde etkin bir şekilde uygulanabilmektedir. Hayatboyu öğrenme programı, merkezi yönetim ve ülkesel yönetimler (ulusal ajanslar) tarafından yönetilmektedir. Merkezi yönetimler, Avrupa Komisyonu, Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü (DG EAC), Eğitim, İşitsel, Görsel ve Kültür Yürütme Ajansı'ndan (EACEA) oluşur. Ülkesel yönetimler kapsamında, uluslararası nitelikteki eğitim ve gençlik programlarının her ülke içerisindeki tüm iş ve işlemleri ile ilgili olarak yetkili olan kuruluşlar "Ulusal Ajanslar"dır. (2008 Uygulama Raporu, Hayatboyu Öğrenme Programı LLP, 2008: 14) Ülkemizde Ulusal Ajans, Avrupa Birliği Bakanlığına bağlı bir Merkez Başkanlığı ile Ulusal Otorite ve Yönlendirme ve İzleme Komitesi'nden oluşur.

Hayatboyu Öğrenme Programı'nın (LLP) uygulandığı ilk dönemde (1995-2000) AB tarafından hazırlanan uzun dönemli bütçe planlarında tahsis edilen toplam bütçe yaklaşık 1,7 milyar Avro iken, ikinci dönemde (2000-2006) bu rakam 3,6 milyar avroya yükselmiştir. 3. dönemde (2007-2013) ise bu rakam tekrar ikiye katlanmış ve 7 milyar avro seviyelerine çıkmıştır (2008 Uygulama Raporu, Hayatboyu Öğrenme Programı LLP, 2008: 14-15).

Hayatboyu Öğrenme Programında 2008 yılı proje başvurularını programlara göre dağılım yüzdeliklerine baktığımızda, % 62 ile Leonardo Da Vinci, % 31 ile Comenius ve % 7 ile Grundtvig programlarına başvurulduğunu görülmektedir. (2008 Uygulama Raporu, Hayatboyu Öğrenme Programı LLP, 2008: 28).

Türkiye, 1 Nisan 2004'te Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programlarına ve Ocak 2007'de başlayan Hayatboyu Öğrenme Programı'na (LLP) "tam üye" olarak katılmıştır. Programın dört temel alt programı vardır. Bunlar Comenius Programı Erasmus Programı Leonardo Da Vinci Programı ve Grundtvig Programıdır. Program kapsamında ülkemizde bireyler ve kurumlar aşağıdaki başlıklar altında yararlanmaktadırlar (Hayatboyu Öğrenme Programı, 2009: 3):

1. Comenius Programı kapsamında okul öncesi, ilk ve orta öğretim seviyesinde hizmet veren kamusal veya özel kurumlar ile bu kurumlarda bulunan eğitimciler, öğrenciler, yerel eğitim yetkilileri, okul aile birlikleri, sivil toplum örgütleri, öğretmen eğitim kurumları, eğitim fakülteleri, eğitim çalışanları;

2. Erasmus Programı kapsamında Erasmus Beyannamesine sahip tüm yükseköğretim kurumları ile bu kurumlarda bulunan öğrenciler, öğretim elemanları, kurum çalışanları;

3. Leonardo Da Vinci kapsamında tüm sektörlerde çalışan ve mesleki eğitim boyutu geliştirmek isteyen özel veya kamusal tüm kurum, kuruluş, organizasyonlar ve burada çalışan kişiler ile mesleki eğitim veren kuruluşlarda çalışan ve eğitim gören kişiler;

4. Grundtvig Programı kapsamında okul eğitimi ve mesleki eğitim dışında kalan yetişkinler için örgün, yaygın veya sargın eğitim metodları ile eğitim faaliyetleri sunan tüm kurum ve kuruluşlar ile yetişkin eğitimi alanında çalışanlar ve yetişkin eğitimi alan bireyler;

5. Ortak Konulu Program Çalışma Ziyaretleri kapsamında eğitim yöneticileri, denetçiler, formatör eğiticiler ve benzeri eğitim uzman ve yöneticileri;

6. Jean Monnet Programı kapsamında dünya genelinde yükseköğretim kurumları yararlanabilmektedir.

Programın dört temel alt programı dışında Ortak Konulu (Transversal) Programın Politika Geliştirme ve Yenilik, Dil Öğrenme, BİT (Bilgi İşlem Teknolojileri) ve Örnek Uygulamaların ve Sonuçların Yaygınlaştırılması olmak üzere 4 temel faaliyeti vardır. Jean Monnet Programının ise Jean Monnet Eylemi, Avrupa Kurumları, Avrupa Kuruluşları olmak üzere 3 temel faaliyeti vardır.

Comenius Programı

Comenius Program'ının temel amacı, "Okul Eğitimi" alanında Avrupa ülkeleriyle işbirliği yaparak eğitimde kaliteyi arttırmak, öğrenciler ve eğitim personeli arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği etkileşimini sağlayarak dil öğrenimini teşvik etmektir. Bu program, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim alanlarını kapsamaktadır.

Comenius programı, kurumlar arası işbirliğini, kültürlerarası eğitim girişimlerini teşvik etmek, yeni pedogojik yöntemler geliştirmek, yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğrenimini kolaylaştırmak, dil öğreniminin gelişmesine katkıda bulunmak, öğretilen yabancı dil çeşitliliğini arttırmak, vs yönünde yapılan etkinliklerin gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Comenius Programı, okul eğitimine taraf olan okul öncesi eğitim kurumlarından, liselere ve üniversitelerin eğitim fakültelerine kadar özel veya kamusal nitelikteki tüm kurum ve kuruluşlar ile bu kurumlardaki idareciler, eğitimciler ve öğrencilerin yararlanabildiği bir programdır.

Comenius programı, bireysel faaliyetler ve projelerden oluşur. Bireysel faaliyetler, okul öncesi, ilk ve orta öğretim okullarında görev yapmakta olan eğitimcilerin, LLP'ye üye ülkelerde her yıl düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarına katılımı ile oluşan hizmetiçi eğitimden ve öğretmen adaylarının Avrupa'daki eğitim kurumlarında yaptıkları bir etkinlikten oluşan Comenius asistanlığından oluşmaktadır. Bu etkinliğin amacı, gelecekteki öğretmenlere, öğretme ve öğrenme konusundaki Avrupa boyutunu daha iyi anlamaları için bir fırsat vermek; yabancı dil, farklı ülkeler ve eğitim sistemleri hakkındaki bilgilerini arttırmak ve öğretme becerilerini geliştirmektir. Bu programdan, yükseköğretimde 3. ve 4. sınıfta olanlar ile mezun olup kadrolu/sözleşmeli olarak atanmamış olanlar, iyi derecede yabancı dil (İngilizce, Fransızca, Almanca, vb.) bilenler, yabancı dil öğretebilecek ya da kendi branşında yabancı dille ders verebilecek düzeyde olanlar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen olarak atanabilme kriterlerini taşıyanlar ve daha önce Comenius Asistanlığı yapmamış olanlar yararlanabilir. Comenius asistanları, Comenius projelerine ortak bulma konusunda yardımcı olma, sosyal-kültürel etkinlikler, AB vatandaşlığı kavramını yaygınlaştırma gibi etkinliklerde bulunurlar. Comenius asistanları, 3-6 yaş grubuna eğitim-öğretim veren kreşlerde, anaokullarında, ilk ve orta dereceli okullarda, mesleki, teknik ve özel eğitim veren okullarda görev yapabilirler ve 27 AB ülkesine de gidebilirler. Comenius Asistanlığı ev sahipliği faaliyeti, Avrupa Birliğine üye ülkelerden okulunuzda bir dil ve/veya branş öğretmen adayının misafir edilmesidir. Üye ülkelerin kuruluşları ile birlikte yapılabilen en az birisi AB üyesi olmak üzere en az 3 ülkeden kuruluşların ortaklığı ile hazırlanan projelerden oluşan okul ortakları projelerinden, okul eğitimi alanında bölgesel nitelikte yetkisi bulunan projelerden oluşan bölgesel ortakları projeleridir.

Comenius programı kapsamında proje destek faaliyetleri de bulunmaktadır. Hazırlık ziyaretleri ve irtibat seminerleri proje destek faaliyetleri bünyesindedir. Hazırlık ziyaretleri, sunulacak projelere hazırlık yapmak amacıyla kuruluşlara, proje ortaklarını yakından tanımaları, çalışma planı hazırlamaları ve başvuru formu ile diğer gerekli dokümanları birlikte doldurmaları için sağlanan bir imkândır. İrtibat seminerleri ise Comenius programı kapsamında sunulacak projelere ortak bulma araçlarından biridir. Comenius programı bünyesinde, hizmet içi eğitim kursları da düzenlenmektedir.

Comenius programı kılavuzuna göre (2009), Avrupa Komisyonu tarafından yürütülen faaliyetler şunlardır:

1. Comenius Çok Taraflı Projeler: Bu projeler eğitimde iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasının arttırılmasını, geliştirilmesini, yeni öğretim metodlarının eklenmesini, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesini amaçlayan projelerdir.

2. Comenius Çok Taraflı Ağlar: En az 6 ülkenin organizasyonuyla oluşan ağlar değişik disiplinlerde eğitimin gelişmesini, yeniliklerin yaygınlaştırılmasını sağlar.

3. E-Twinning: Avrupa okul birliği, toplu öğrenme ve proje bazlı pedagoji yöntemleriyle Internet ve dijital medyanın kullanımını sağlayan bir tür portaldır.

4. Destekleyici Faaliyetler: Comenius programının amaçlarına ulaşmayı sağlayacak bir tür destekleyici faaliyettir (Comenius Programı, 2009: 15).

Erasmus Programı

Erasmus Programı, Hayatboyu Öğrenme Programı bünyesinde bir AB eğitim programı olup yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmelerini, kısa süreli öğrenci ve personel değişimini sağlamaya yönelik faaliyetlerden oluşmaktadır.

Erasmus programı, üniversiteler arasında ülkelerarası işbirliğini teşvik ederek; öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlamak, çok kültürlülük ve çok dilliliğe katkıda bulunmaktır. Erasmus programı ile 1987'den günümüze kadar 1,5 milyondan fazla yükseköğretim öğrencisi, başka bir Avrupa ülkesinde öğrenim görerek o ülkenin insanlarını ve kültürünü de tanıma imkânı elde etmiştir.

Erasmus programı, AB üyesi 27 ülke, EFTA üyesi ülkeler ve Avrupa Birliğine aday ülkeler arasında yer alan Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarına yöneliktir. Erasmus programı çerçevesinde gerçekleştirilecek bütün faaliyetlerde, taraflardan en az birinin Avrupa Birliği üyesi ülke kurumu olması şartı aranmaktadır. Hayatboyu Öğrenme Programı'nın ilk yılı olan 2007/2008 akademik yılından beri tüm Avrupa'da 2000'den fazla yükseköğretim kurumu Erasmus programına katılabilmektedir. Erasmus programından, Erasmus Üniversite Beyannamesine (EÜB) sahip yükseköğretim kuruluşlarından görev yapan akademik ve idari personel ile bu kuruluşlarda eğitim gören lisans, yüksek lisans ve doktora seviyesinde eğitim gören öğrenciler yararlanabilir.

Erasmus programında amaç, yükseköğretim kurumları arasındaki çok taraflı ortaklıkların arttırılması, yükseköğretimde edinilen yeterliliklerin uyum ve anlaşılabilirliğinin arttırılması, yükseköğretim kurumları ve iş dünyası arasındaki mevcut ilişkilerin ve işbirliğinin arttırılması, bilişim sistemlerinin etkin kullanıldığı yenilikçi

eğitim metodları, hizmetler ve uygulamaların desteklenmesi, yükseköğretimde yenilikçi uygulamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıdır. (Erasmus Programı, 2009: 3) 2008 LLP Etki Analizine göre, Erasmus programında, yararlanıcıların çalışma alanları arasında ilk sırada mühendislik ve teknoloji, sonrasında işletme yönetim bilimleri, sosyal bilimler ve eğitim-öğretmen eğitimi gelmektedir (2008 Hayatboyu Öğrenme Programı LLP Etki Analizi, 2009: 82).

Hayatboyu Öğrenme Programı ve Gençlik Programı 2009 Yılı Uygulama Raporuna göre, toplam 152 yükseköğretim kurumundan 114 tanesi Erasmus Üniversite Beyannamesine sahiptir (2009 Uygulama Raporu, Hayatboyu Öğrenme Programı ve Gençlik Programı, 2009: 57).

Erasmus programı projeleri içinde yoğun programlar (IP) yer almaktadır. En az biri AB üyesi ülke olmak üzere en az 3 değişik ülkeden EÜB sahibi kurumların ortaklık kurarak düzenlediği yoğun program projeleri ile hiç öğretilmeyen veya çok az sayıda yükseköğretim kurumunun müfredatında yer alabilen uzmanlık konularında yoğunlaştırılmış eğitim programları düzenlenebilir (Erasmus Programı, 2009: 7).

Erasmus Hazırlık Ziyaretleri, EÜB sahibi yükseköğretim kurumu personeline, öğrenci ve personel hareketliliği gerçekleştirmek üzere kurumlar arası yeni anlaşmalar yapabilmeleri, Erasmus projelerinde proje ortaklarını yakından tanımaları için ortak kurumlara gerçekleştirilen ziyaretlerdir. Erasmus faaliyetleri hareketlilik faaliyetlerinden oluşur. Bu bireysel faaliyetler, öğrenci hareketliliği (öğrenim hareketliliği ve staj hareketliliği), personel hareketliliğidir.(ders verme hareketliliği ve personel eğitimi hareketliliği)Hareketliliğin organizasyonu, Erasmus yoğun dil kursları, yoğun programlar ve hazırlık ziyaretleri de programın içerisinde yer alan etkinliklerdendir.

Erasmus Programı ne değildir ?

* Erasmus programı bir "yabancı dil öğrenme programı" değildir.

* Erasmus programı tam anlamıyla bir "burs" programı değildir.

* Erasmus programı bir "diploma" programı değildir.

* Erasmus öğrenim hareketliliği faaliyeti için gereken asgari şartlar şu şekilde sıralanabilir:

* Öğrencinin üniversite bünyesinde örgün eğitim kademelerinin herhangi birinde (lisans, yüksek lisans veya doktora) bir yükseköğretim programına kayıtlı, tam zamanlı öğrenci olması

* Lisans öğrencilerinin akademik not ortalamasının en az 2.20/4.00 ya da 70/100 olması

* Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin akademik not ortalamasının en az 2.50/4.00 ya da 75/100 olması gerekmektedir (http://www.ua.gov.tr/docs/erasmus-program s.10).

Erasmus Öğrenim Hareketliliği ile öğrenciler, kendi okullarındaki diploma/ derecenin tanınırlığının ana parçası olan ders programlarını (veya tez çalışmalarını) yükseköğretim kurumlarının ortak olduğu diğer Avrupa ülkesi EÜB sahibi yükseköğretim kurumunda takip edebilir; başarılı olmaları halinde bu derslerin kendi durumlarında tanınırlığının sağlanması ile dönem kaybı olmadan kendi kurumlarındaki öğrenimlerine devam edebilirler. Öğrenim hareketliliği faaliyeti aynı akademik yıl içerisinde 3-12 ay arasında sürebilir ve kalınan süre için öğrenciye karşılıksız maddi destek (hibe) verilir (Erasmus Programı, 2009: 4).

Erasmus öğrenci seçimi, asgari şartları sağlayarak başvuruda bulunan öğrenciler arasından, Merkez tarafından ilan edilen değerlendirme ölçütleri ve ağırlıklı puanları dikkate alınarak puanların en yüksekten aşağıya doğru sıralanmasıyla gerçekleştirilir. Öğrenciler için aylık hibe tutarları 27 AB ülkesinin yasam standartlarına göre belirlenir.

Erasmus programının öğrenci değişim faaliyeti ile 2006-2007 yıllarında yurtdışına giden öğrencilerin öğrenim gördükleri alanların en fazla mühendislik-teknoloji ve sosyal bilimler alanları olduğu saptanmıştır (Erasmus Programı Değişim İstatistikleri 2005-2006/ 2006-2007, 2008: 57).

Öğrenci Hareketliliği Staj Hareketliliği (Yerleştirme)- Student Placement

Erasmus staj hareketliliği faaliyeti, yükseköğretim kurumunda kayıtlı öğrencinin yurtdışındaki bir işletmede veya organizasyonda mesleki eğitim alma ve/veya çalışma deneyimi kazanma sürecidir. Öğrenciler iş deneyimi elde ederken aynı zamanda farklı bir kültürü de daha yakından tanıma olanağına sahip olurlar. Staj yapılabilecek kuruluşlar, işletmeler, eğitim merkezleri,araştırma merkezleri olabilir.

Erasmus Personel Hareketliliği Faaliyeti –Staff Mobility

Ders Verme Hareketliliğinin hedefleri:

* Pedagojik yöntemler konusunda uzmanlık ve deneyim değişimini teşvik etmek,

* Yükseköğretim kurumlarını sundukları derslerin çeşit ve içeriğini genişletme ve zenginleştirme konusunda teşvik etmektir.

Faaliyet, akademik personelin kendi kurumu ile AB ülkesi bir EÜB sahibi yükseköğretim kurumu arasında anlaşma çerçevesinde ders verme faaliyetini kapsamaktadır.

Eğitim alma hareketliliği

Bu faaliyet ile EÜB sahibi yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari personeli işletmelerde ve diğer yükseköğretim kurumlarında eğitim almak üzere yurtdışına gidebilirler (Erasmus Programı, 2009: 7).

Personel eğitimi hareketliliğine katılabilmek için, EÜB sahibi bir yükseköğretim kurumunda akademik/idari personel olunması, üniversiteler arası anlaşmanın olması, hem gönderen hem de misafir olunan kurum tarafından kabul edilen bir iş planının (work plan) olması gerekmektedir.

Erasmus programının öğretim elemanı değişim faaliyeti ile 2006-2007 yıllarında yurtdışına giden öğretim elemanlarının konu alanlarının en fazla mühendislik-teknoloji, tıp bilimleri, iletişim ve bilgi bilimleri alanları olduğu saptanmıştır (Erasmus Programı Değişim İstatistikleri 2005-2006/ 2006-2007, 2008: 70).

Bireysel faaliyetler dışında, komisyon merkezli faaliyetler çok taraflı projeler ve çok taraflı ağlardan oluşur.

Çok taraflı projeler arasında Erasmus müfredatın ortaklaşa geliştirilmesi, uygulaması ve yaygınlaştırılması alanında farklı katılımcı ülkelerden yükseköğretim kurumlarının katılımıyla

gerçekleştirilebilecek faaliyet türünü destekleyen müfredat geliştirme projeleri, yükseköğretimin modernizasyonu, yükseköğretim kurumları ve işletmeler arası işbirliği, sanal kampüsler yer almaktadır.Çok taraflı projeler en az biri AB üyesi olmak üzere en az 3 değişik ülkeden EÜB sahibi kurumun bir araya gelerek belirli proje türlerinde ortaklık kurmalarına imkân sağlar (Erasmus Programı, 2009: 14).

Çok taraflı ağlar belirli bir akademik disiplin veya öğretim alanına Avrupa boyutunu katmaya olanak sağlayan işbirliği bağlantılarıdır. Akademik ağlar, belirli öğretim alanlarında yenilenmeyi amaçlamaktadır. Yapısal ağlarda amaçlanan yükseköğretim kurumlarının yönetim, idari, mali anlamda modernizasyonuna çağın gereksinimlerine uygun şekilde geliştirilmesine yardımcı olmaktır. Çok taraflı projelere ve ağlara, yükseköğretim kurumları, kamu kuruluşları, işletmeler ve yükseköğretim ile ilgili faaliyette bulunan kuruluşlar katılabilir (Erasmus Programı, 2009: 15).

Diğer faaliyetler arasında ise Erasmus faaliyetine katılan öğrencilere faaliyete katılacakları akademik dönemden önce gittikleri ülkenin dilini öğrenebilmeleri için düzenlenen kurslar olan Erasmus yoğun dil kursları bulunmaktadır

Bolonya Süreci

20. yüzyılın sonlarında Avrupa, 21. yüzyılın Bilgi Avrupası'nı oluşturmak amacıyla eğitim alanında uygulanacak kararlar almıştır. Böylece 9 Haziran 1999'da Bologna Bildirisi'nin 29 ülke tarafından imzalanmış ve Bologna Süreci resmi olarak başlamıştır. Süreci takip etmek üzere bir Bologna İzleme Grubu (Bologna Follow-up Group - BFUG) oluşturularak iki yılda bir eğitim bakanlarının toplanması kararlaştırılmıştır. 1999'dan beri sürece dâhil ülkelerin eğitim bakanları her iki yılda bir toplanmakta ve Avrupa yükseköğretiminin geleceğini planlamaktadır. Türkiye bu sürece 2001 yılında Prag toplantısında dâhil olmuştur.

1999 Bologna Bildirisi ile yükseköğretimde ulaşılmak istenilen sürecin temel öncelikleri şöyledir:

* Derecelerin kolay anlaşılabildiği ve karşılaştırılabildiği bir sistem oluşturulması,
* Lisans ve Lisansüstü olarak kademelendirilmiş bir sistem oluşturulması,
* Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nde (AKTS) olduğu gibi kredili bir sistem kurulması,
* Öğrenci, öğretim elemanları, araştırmacı ve idari personelin serbest dolaşımını kısıtlayan unsurları ortadan kaldırarak hareketliliğin arttırılması,
* Yaşamboyu öğrenme.

Kimler Bolonya Sürecinde yer alır?

2005 yılı itibariyle 45 ülke süreçte yer almaktadır. 45 ülkenin yanı sıra bazı uluslararası kurumlar da sürece katılmaktadır. Örneğin, Avrupa Komisyonu ve danışman üye olarak Avrupa Konseyi, Avrupa Üniversiteler Birliği (http://www.ua.gov.tr/programlar).

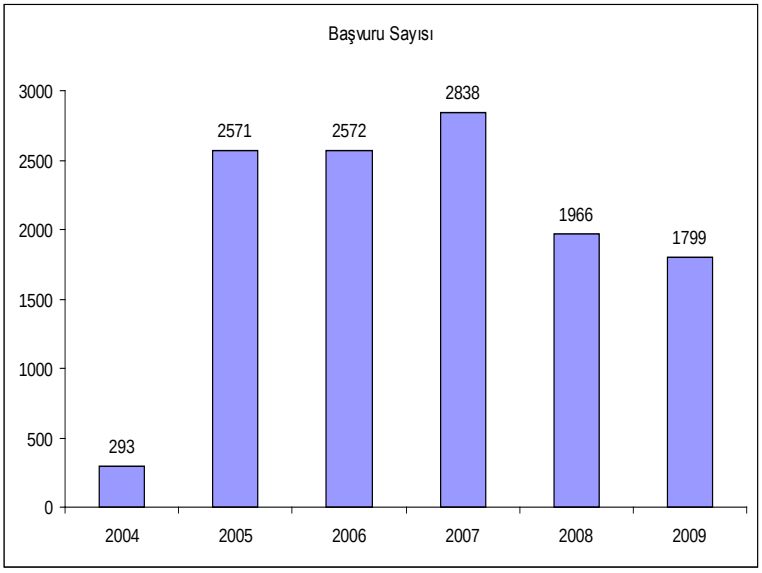
Leonardo da Vinci Programı

Avrupa Birliği'ne aday ve üye ülkelerin mesleki eğitime yönelik politika ve uygulamalarını desteklemek ve geliştirmek için yürütülen mesleki eğitim programıdır. Leonardo Da Vinci programında amaç,

kişilerin bilgi ve becerilerinin artırılması, hayatboyu eğitim / mesleki tecrübe ve yeterliliklerinin kalitesinin artırılması, ülkeler arası teknolojik ve kurumsal değişiklikleri bütünleştirilmesi, mesleki eğitim kurumları ile işletmeler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi ve istihdam imkânlarının artırılmasıdır.

Leonardo da Vinci Hedef Kitlesi, mesleki eğitim kuruluşları, işletmeler, KOBİ'ler, yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri (odalar, borsalar, sendikalar, vakıflar, dernekler), kamu kuruluşlarıdır. Leonardo da Vinci faaliyet türleri, hareketlilik, ortaklıklar ve yenilik transferidir (Leonardo Da Vinci Programı, 2009: 2).

LDV Türkiye Genel Hareketlilik



Meslekî eğitimle ilişkili olanların sağlanan hibeyi kullanarak, belirli süre için AB'ye üye bir ülkedeki kurum/kuruluşa gönderilmesidir. Mesleki eğitimle ilgili özel/ resmi kurum, AB üyesi bir ülkede mesleki eğitimle ilgili bir konu hakkında hareketlilik faaliyetinden yararlanabilir. Hareketlilik projesi hedef grupları, IVT (Temel düzeyde mesleki eğitim almakta olan öğrenciler), PLM (işsizler de dâhil olmak üzere işgücü dünyasındaki kişiler; yeni mezunlar, işe yeni başlayanlar, iş arayanlar) ve VETPRO (Mesleki eğitimden sorumlu kişilerdir).

Yenilik Transferi Projeleri, mesleki eğitim ve öğretimi geliştirmek ve teşvik etmek amacıyla daha önceden yapılmış Leonardo da Vinci projeleri ya da başka yenilikçi proje sonuçlarının yeni ülkelere, bölgelere ya da sektörlere transfer edilmesi amacıyla hazırlanan çok ortaklı projelerdir.

Ortaklık projeleri, "Leonardo Ortaklıkları" faaliyetinde mesleki eğitim alanında faaliyet gösteren, işbirliğini kuvvetlendirici nitelikte oluşturulur ve bu amaca yönelik çalışma ziyaretleri gerçekleştirilir. Faaliyet en az 3 farklı ülkeden ortaklar içermeli ve bu ortaklardan en az bir tanesi AB üyesi olmalıdır.

LDV programı kapsamında sunulacak projelere hazırlık yapmak amacıyla kuruluşlara, proje ortaklarını daha yakından tanımaları, çalışma planı hazırlamaları ve başvuru formu ile diğer gerekli dokümanları birlikte doldurmaları için hazırlık ziyaretleri ve irtibat seminerleri düzenlenir (http://www.istanbul.edu.tr/iuabum/socrates/LeonardodaVinciProjesi.ppt).

Diğer Faaliyetler (Leonardo Da Vinci Mesleki Eğitim Programı, 2009: 14-15).

Avrupa Dil Ödülü: Avrupa Dil Ödülü'nün amacı, dil eğitim ve öğretim alanındaki en yeni ve uygulamada performansı en yüksek yaklaşımları, yöntemleri ve teknikleri teşvik etmek ve Avrupa genelinde yaygınlaştırmaktır.

Merkezi Faaliyetler

1. Yenilik Geliştirme Projeleri: Bu projeler eğitimdeki kaliteyi yükseltmek, yeniliği teşvik etmek amacıyla oluşturulan uluslararası ortaklık projeleridir.

2. Konulu Ağ Projeleri: Mesleki eğitimden sorumlu kişiler ile iş dünyası ve sektörel bazdaki eğitim kurumlarına yardımcı olarak uluslararası konularda proje üretilmesini ve yaygınlaştırmasını destekler.

3. Tamamlayıcı Faaliyet Projeleri: LDV projelerinin amaç ve çıktılarının gelişmesine yardımcı olmak için yürütülen projelerdir.

Grundtvig Programı

Grundtvig Programı, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılayarak yetişkinlere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkânlar sunarak istihdam olanaklarını arttırmalarını amaçlar.

Grundtvig, mesleki eğitim dışında her çeşit yetişkin ve yaygın eğitim üzerine odaklanır. Yaygın eğitim içindeki öğrenci, öğretmen, eğitmen ve diğer personelle eğitim kurumları ve bu tür eğitim fırsatları sunan kuruluşları hedefler. Yaygın eğitim kurumları başta olmak üzere sivil toplum kuruluşları, araştırma merkezleri, özel kuruluşlar, yükseköğrenim kurumları vs. ülkeler arası ortaklıklar, Avrupa projeleri kurarak birlikte çalışabilirler. Bu program ile bir tarafta eğitimlerini yarıda bırakan yetişkinler ya da hiç eğitim imkânı bulamamış göçmenlerle diğer tarafta yaşlanan Avrupa nüfusunun eğitim problemine çözüm aranır. Programa tüzel kişiliği olan ve eğitimin herhangi bir alanıyla ilgili faaliyet yürüten her tür kuruluş başvurabilir. Gönüllü projeleri en az 2 farklı ülke kuruluşunun ortaklığı ile yapılabilir. Bu ülkelerden biri mutlaka AB üyesi olmalıdır. Öğrenme ortaklıkları 2 yıl süre ile yapılabilmektedir (Grundtvig Programı, 2009: 2-4).

2008 LLP Etki Analizi'ne göre, Grundtvig programından en çok yararlanmış bölgeler İç Anadolu, Ege ve Karadeniz Bölgeleri'dir. (2008 Hayatboyu Öğrenme LLP Etki Analizi, 2009: 43-44) Grundtvig Programından yararlanan ve proje yapan kurumlar arasında ise en çok Halk Eğitim Merkezleri, Milli Eğitim Müdürlükleri ve STK'lar bulunmaktadır.

Projeler

1. Öğrenme Ortaklıkları: Yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren kuruluşlar arasındaki işbirliği faaliyetleridir (Grundtvig Programı, 2009: 4).

2. Gönüllü Projeler: İki farklı ülkeden kuruluş arasında yapılan gönüllü projelerinin amacı, 50 yaş üstü profesyonel kişilerin tecrübelerinden ve bilgi birikimlerinden istifade edebilmek için bu kişilerin her iki kuruluş

arasında karşılıklı olarak gönüllü değişimidir. Gönüllü projeleri en az 2 farklı ülke kuruluşunun ortaklığı ile yapılabilir. Bu ülkelerden mutlaka AB üyesi olmalıdır. Gönüllüler 3-8 hafta arasında yurtdışında gönüllü hizmeti verebilirler (Grundtvig Programı, 2009: 6).

Hazırlık ziyaretleri, Grundtvig programı kapsamında sunulacak projelere hazırlık yapmak amacıyla kuruluşlara, proje ortaklarını yakından tanımalarını sağlayan bir imkândır.

İrtibat seminerleri, Grundtvig programı kapsamında sunulacak projelere ortak bulma araçlarından biridir (Grundtvig Programı, 2009: 8).

Bireysel faaliyetler olarak, yetişkin eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan eğitimcilerin ve diğer kişilerin yurtdışında bir kursa katılmasını sağlayan hizmet içi eğitimler düzenlenmekte, yetişkin eğitimi alanında çalışma yapan kişilerin yurtdışında yetişkin eğitimi alanında faaliyet gösteren bir kuruluşta asistan olarak görev yaptığı Grundtvig asistanlığı programı uygulanmaktadır.

Bunun dışında, yurt içinde yapılan ve en az 3 farklı ülkeden 10-20 arasında kişiyi kısa süreli etkinlikler için bir araya getiren Grundtvig çalışma grupları oluşturulmakta (Grundtvig Programı, 2009: 10), yetişkin eğitimi ile ilgili çalışmalar yapan kişilerin yurtdışında bu alanda faaliyet gösteren bir kuruluşta gözlem, ziyaret, staj gibi faaliyetler yapmasını veya konferans, seminer gibi etkinliklere katılmasını sağlayan Grundtvig ziyaret ve değişimler gerçekleştirilmektedir (Grundtvig Programı, 2009: 13).

Diğer faaliyetler olarak, yetişkin eğitimi alanında çalışan kuruluşların verdikleri eğitimi Avrupa Birliği genelinden katılımcılara açmasını sağlayan hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir.

Merkezi Faaliyetler

Grundtvig Çok Taraflı Projeler: Avrupa değerlerine uygun somut, yenilikçi sonuç ve ürünlerin alınabilmesi için değişik ülkelerden katılan kurumlarla birlikte çalışarak, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır.

Grundtvig Çok Taraflı Ağlar: Bu ağlar, yetişkin eğitimi alanındaki faaliyetlerin görünürlüğünün artmasını ve herkese ulaşmasını sağlar.

Destekleyici Faaliyetler: Grundtvig Programının amaçlarına ulaşmayı sağlayacak her türlü faaliyeti içerir (Grundtvig Programı, 2009: 15).

Ortak Konulu (Transversal) Program:

Ortak konulu programda amaç, Genel ve Mesleki eğitim uzmanlarının ve yöneticilerinin diğer Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerini daha yakından tanımalarını sağlamak; Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerindeki yenilikleri yakından takip etmek; yerli eğitim sistemini diğer Avrupalı eğitim yöneticilerine ve uzmanlarına tanıtmak; elde edilen bilgi ve tecrübelerin yaygınlaştırılmasını ve eğitim sistemine katkısını sağlamaktır. Bu programdan, eğitimden sorumlu vali yardımcıları, MEB merkez ve taşra teşkilatında eğitim alanında çalışan idari personel, KOBİ yöneticileri, eğitim danışmanları, rehber öğretmenler, eğitim fakültelerindeki öğretim üyeleri, eğitim müfettişleri, vs. yararlanabilir (Hayatboyu Öğrenme Programı, 2009: 12).

Çalışma Ziyaretleri Programı, merkezi Yunanistan'ın Selanik şehrinde bulunan ve kısa adı CEDEFOP olan Avrupa Mesleki Eğitim, Geliştirme Merkezi'nin koordinasyonunda yürütülmektedir. Bu program sayesinde ilgi alanları birbirine benzer 8-15 kişilik eğitim uzman ve yönetici grupları Avrupa'nın çeşitli ülkelerinden gelip Avrupa'nın herhangi bir ülkesinde eğitimle ilgili 3-5 işgünü arasında değişen çalışma ziyaretleri gerçekleştirirler (Hayatboyu Öğrenme Programı, 2009: 13).

Merkezi Faaliyetler

Merkezi Faaliyetler, AB Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak çalışan ve merkezi Brüksel'de bulunan Eğitim, İşitsel, Görsel ve Kültür Yürütme Ajansı tarafından yürütülür (Hayatboyu Öğrenme Programı, 2009: 14).

Komisyon merkezli faaliyetler, müfredat geliştirme projeleri, yükseköğretim kurumları ve işletmeler arasında işbirliği, yükseköğretimin modernizasyonu, sanal kampüsler, ağ projeleri, destekleyici faaliyetler gibi çok taraflı projelerden oluşmaktadır.

SONUÇ

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı'nın Eğitim ve Gençlik başlıklı dergisinin Kasım 2010 basılmış 14. sayısına göre, toplamda 30.385 gencimiz dünyanın pek çok ülkesinde resmi burslu ve özel öğrenci olarak öğrenim görmekte; Türk Cumhuriyetleri ve Akraba Topluluklarında 6.464 kişi, Avrupa, ABD, Kanada ve Japonya'da resmi burslu olarak öğrenim gören 1.403 ve özel öğrenci olan 22.518 Türk öğrenci eğitim almaktadır (Eğitim ve Gençlik, Kasım 2010: 29). Elimizde güncel veriler bulunmamakla birlikte HBÖ üçüncü dönemde yaklaşık 60.000 öğrenci ve genç yurt dışı etkinliklere katılarak bilgi ve görgüsünü artırma olanağı bulmuştur.

Ülkemizde Avrupa Birliği Bakanlığına bağlı olarak görev yapan Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı bünyesinde gerçekleştirilen AB Eğitim Programları'ndan Hayatboyu Öğrenme Programları araştırmacıların, çalışanların, öğrencilerin, akademisyenlerin vs yurtdışına gönderilmesini, eğitim almalarını ya da eğitim vermelerini, proje faaliyetleri gerçekleştirmelerini sağlamaktadır. Hayatboyu Öğrenme Programı, bünyesinde barındırdığı sektörel ve yatay programlar sayesinde okul öncesinden üniversiteye, meslek hayatından sivil toplum faaliyetlerine kadar çok geniş bir alanda yer alan birey ve kuruluşlara pek çok imkân sunmakta, bireylerin hayatlarının hangi döneminde olurlarsa olsunlar Avrupa çapında kendilerini geliştirmeye teşvik edici eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını sağlamakta, bu sayede kültürler ve ülkeler arası iletişimi ve etkileşimi arttırmaktadır.

Sonuç olarak Hayatboyu Öğrenme Programı bünyesindeki programlar sayesinde, Türkiye'de de eğitim, öğretim, gençlik ve kültür alanlarında kaydedilen seviyenin Avrupa ülkelerinde olduğu gibi iyi bir seviyede olduğunu, bu seviyenin git gide arttığını ve daha fazla kitlelere ulaşacağını söyleyebiliriz.

KAYNAKÇA

A New Idea For Europa (2000). European Commission.

Avrupa Birliği ve Türkiye (1999).Başbakanlık Dış Ticaret Müsteşarlığı. Ankara

Avrupa Birliği Üye Ülkelerinin Eğitim Sistemleri (1996). Milli Eğitim Bakanlığı.

Aytaç, Kemal. (1999). Federal Almanya Okul Sistemi. Ankara: Engin Yayınları.

Baydarol, Can. (2000). Avrupa Birliğinin Genişlemesi. Avrupa Komisyonu Türkiye Temsilciliği.

Berksu Şengül. (1999). AB Adalet Divanı Kararları. Çalışma ve Sos.Güv.Bakanlığı.

Bildung Und Kultur, Sorates- Comenius (2001). Bonn: Kultusministerkonferenz.

Birand, M.Ali. (1999). Türkiyenin Avrupa Birliği Macerası. Doğan Yayınları.

Brock, Colin. (1999). Tulasıewıcz, Witold, Education in a Single Europe. London: Second Edition.

Değişim ve Gelişim Sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye (2001). İstanbul: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği.

Education for Europa. (1998). Vianna: National Libarary.

Education Policy Analysis (1998). Paris: OECD.

Education in France (1998). Paris: Ministere de Education.

Eurupa Für Komminalpolitiker (1994) Bonn: Komumınalpolitiker V. Bildungsverk

Eralp, Atila (1997). Türkiye ve Avrupa. Ankara: İmge Yayınevi.

Euro-Mediterranean Parinership. Ec Gorier Int. Novenber 1995. Barcelona

Fontaine, Pascal. (1998) Europa in Lektionen. Belgium: Europaische Dokumentation

Fontaine, Pascal. (2000). Ein Neues Konzept Für Europa. Belgium: Europa Komm.

İlhan, Suat. (2000). Avrupa Birliğine Neden Hayır. İstanbul: Ötüken Yayınları.

İm Dienste Europas. (1999). Belgium: Europaische Gemeinschaft.

Leitfaden der Programme und Aktionen. (2000). Luxemburg: Ek-Bildung Und Kultur, EG.

Manisalı, Erol. (2001). Avrupa Birliği Çıkmazı. İstanbul: Otopsi Yayınları.

Milli Eğitim Politikaları ve Şuralar. (1996). Milli Eğitim Bakanlığı.

Sokrates Program (2000-2006). Belgium: Europaische Kmmission.

Studien- Lesenlernen in Der Europa. (1999). Germany: Europaische Kmmission.

Türkiye 1998 Yılı İlerleme Raporu. (1999). http // www emraptr. org. tr.

Türkiye Ulusal Programı. (2000). Ankara: Başbakanlık DPT. Ankara

Türkiye Ulusal Programı. (2001). Ankara: Avrupa Birliği Genel Sekreterliği.

Thide, C. Peter. (2000). Europa- Werte Wgge Perspektive. Berlin: Pres. Und Inf.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2009). *Hayatboyu Öğrenme Programı.* Ankara. 3-14.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2009). *Comenius Programı*. Ankara. 15.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2009). *ErasmusProgramı*. Ankara. 3-15.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2009). *Leonardo Da Vinci Programı*. Ankara. 2-15.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2009). *Grundtvig Programı.* Ankara. 2-15.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2008). *Erasmus Programı Değişim İstatistikleri, 2005-2006/ 2006-2007*. Ankara. 57-70.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2008). *2008 Uygulama Raporu Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP).* Ankara. 7-28.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2009). *2009 Yılı Uygulama Raporu, Hayatboyu Öğrenme Programı ve Gençlik Programı.* Ankara. 57.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2009). *2008 Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) Etki Analizi*. Ankara. 82.

T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilâtı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı. (2010). *Eğitim ve Gençlik,* Kasım 2010, Sayı 14, Ankara. 29.

Worldmark Encyclopedia of The Nations. (1998) Newyork: Gale, Research İnc.

http://www.istanbul.edu.tr/iuabum/socrates/LeonardodaVinciProjesi.ppt

http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme-program%C4%B1

http://www.ua.gov.tr/docs/erasmus-program%C4%B1-dosyalar%C4%B1/2012-erasmus_hareketlilik-faaliyeti_uygulama_el_kitabi_duzeltme.pdf?sfvrsn=0

http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme-program%C4%B1/erasmus-program%C4%B1/alt-faaliyetler/ulusal-ajans-merkezli-faaliyetler/bologna-projesi

AB EĞİTİM PROGRAMLARINDAN "WORKSHOPS": ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ

Muhittin ADIYAMAN (İlçe Millî Eğitim Müdürü),
Feride TURAN (AR-GE projeler Sorumlusu)
Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Paşa mah. İmamoğlu Sok. No: 2 Odunpazarı/ESKİŞEHİR
m.adiyaman@hotmail.com, frdtrn@gmail.com

ÖZET

Workshops (çalışma grupları) AB Hayatboyu Eğitim Programlarından Grundtvig'in alt programlarından biridir. Grundtvig Çalışma Grupları, yetişkin öğrenicilerin Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP)'na üye başka bir ülkede düzenlenen Çalışma Gruplarına (öğrenme faaliyetleri, eğitim atölyeleri ve seminerler gibi) katılmalarına imkân sağlayan bir faaliyettir.

Bu çalışma Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 2011-2013 yılları arasındaki bu programla ilgili başvuru ve uygulama aşamasındaki danışmanlığında Avrupa'da düzenlenen 14 workshopa ait Eskişehir'den katılan 27 kişinin deneyimlerini kapsamaktadır.

Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından başta Almanya olmak üzere, Macaristan, İtalya, İspanya ve Avusturya gibi AB ülkelerinde doğa ve kültür, fotoğrafçılık, halk müziği, azınlıklar ve azınlık dili, bölgesel kimlik, kültürel miras, kültürel çeşitlilik, semboller (melek), ebru ve kâğıt, yaşlılık vs. konularında düzenlenen 14 workshopa ait uygulamaları, çıktıları (fotoğraf, günlük, video kayıtları) toplanmış, 2011-2013 yılları arasında sistematik bir şekilde, bir süreç dâhilinde kendilerine danışmanlık hizmeti verilen katılımcılarla workshop dönüşlerinde kazanımlar, kültürler arası etkileşim ve Avrupalılaşmak ekseninde görüşmeler yapılmıştır. Çalışmamızda bu görüşmelere ait bulgular ve katılımcıların workshopa ait izlenimleri ile ilgili Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 2146-4235 ISSN'li yıllık eğitim ve kültür dergisi Sultanönü'ye yazdığı yazıların analizi yer almaktadır.

Workshop projeleri, kurumsal olarak yürütülen AB öğrenme ortaklığı projelerinden daha fazla fırsat eşitliği sunmaktadır. Kurumsal olarak yürütülen projelerden sınırlı sayıda ve proje ekibi, yöneticiler gibi belli kimseler yararlanırken; bireysel başvurunun doğrudan organizatör kuruluşa yapılması ve Avrupa'daki workshopların sayıca fazla olması kişiye yaşamında en az bir kere de olsa Avrupa'yı görme imkânı vermekte, kişisel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Üstelik bu organizatör kuruluşların büyük bir kısmının dil yeterliliği aramadığı, hatta "dili sorun etmeyin, sadece fotoğraf çekeceksiniz ya da dans edeceksiniz" telkinleriyle katılımcıları yüreklendirdiği tecrübe edilmiştir. AB Eğitim Programları kapsamında workshop gibi bireysel gelişime katkı sağlayan, başvuru ve katılım kolaylıkları sunan programların geliştirilmesi AB sürecinin; toplumun tabanına yayılmasına katkıda bulunacak; bireye çalışmalarında Avrupa boyutu katacak, Avrupalılaşmak yaygınlaştırılmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: AB LLP Grundtvig, Workshops (Çalışma Grupları), Kültürler arası etkileşim, Avrupalılaşmak

ABSTRACT

Workshops (working groups) is one of the EU Lifelong Learning Programmes, Grundtvig's sub-programmes. Grundtvig Workshops are activities that give chance to adult learners to participate the Working Groups (learning activities, such as training workshops and seminars) held in another country which is a member of the Lifelong Learning Programme (LLP).

This study includes experiences of 27 people from Eskişehir participating 14 workshops held in Europe and implementation phase of this program and the supervision of the relevant application of Odunpazarı District Directorate of National Education between 2011-2013.

The applications and the outputs (photo, diary, video recordings) of 14 workshops held on subjects such as nature and culture, photography, folk music, ethnic minorities and minority languages, regional identity, cultural heritage, cultural diversity, symbols (angel), marbling and paper, old age, etc in the EU countries notably Germany, Hungary, Italy, Spain and Austria were collected and between 2011 and 2013 in a systematic way, within the process with the participants provided consulting services on the main titles such as their return gains, cultural interaction and Europeanize were interviewed by Odunpazarı District Directorate of National Education.

In our study, the findings of these interviews and observations of the participants on workshops and their analysis take place in the annual education and culture magazine called Sultanönü of Odunpazarı District Directorate of National Education with the number 2146-4235 ISSN.

Workshop projects offers more equality of opportunity than EU learning partnership projects conducted institutionally. While from the projects carried out institutionally, a limited number and certain ones such as the project team managers utilize, the individual application directly to the organizer organization and that the number of workshops in Europe is plentiful, gives opportunity to a person at least once in life, to see Europe and contributes to personal development.

Moreover, a large part of these organizations haven't sought the language proficiency and have encouraged the participants even by saying, "Do not trouble the language, or only you're going to dance or take photos". Within the scope of the EU Training Programs, the development of the programmes like workshops contributing to individual development, programmes that offer ease of application and participation, will contribute the spread of EU process to the society, add a European dimension to the individual studies and expand being Europeanized.

Key words: EU LLP Grundtvig Workshops (Working Groups), cross-cultural interaction, Europeanized

GİRİŞ

Avrupa demek sadece Avro, insan hakları ve ekonomi demek değildir; yine Avrupalı demek sadece müşterek ulusal simgeleri paylaşan insan topluluğu demek değildir. Avrupa entelektüel, kültürel, sosyal ve teknik yönleri ile bir bütün ele alınmalıdır. Bu bakımdan Avrupa Birliği eğitim politikasının temel amacı üye ülkeler arasında işbirliğini ve dayanışmayı sağlarken üye ülke vatandaşları arasındaki karşılıklı anlayışı özendirmek ve Avrupalılık bilincini aşılamaktır.

Avrupa Birliği, tüm toplumsal alanlarda olduğu gibi, eğitim alanında da üye ülkelere belirli bir model uygulamaktadır. Eğitim ve öğretim sistemlerinin kapsamı ve yapılandırılmasında üye devletlerin kendi faaliyetlerini yürütmesinin dışında ayrıca üye devletler arasında çeşitli programlar aracılığıyla iş birliği mekanizması geliştirmiştir. Bu kapsamda, AB çok uluslu ortaklıkların kurulmasına, bu ortaklıklarla fikir alışverişinin sağlanmasına, tecrübelerin paylaşılmasına, farklı uygulamalar arasında karşılaştırmaların yapılarak ortak politikaların, ortak hedeflerin tespit edildiği bir diyalog ortamının oluşturulmasına destek vermektedir (Aykın; Uysal, 2003:366–367).

Avrupa entegrasyonu sürecinde olan ülkelere ise sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel katkıda bulunmak amacıyla ülkeler arasındaki işbirliği ile gerçekleşen Avrupa Birliği Programları bulunmaktadır. Bu programlarla farklı toplumlardan gelen insanlar bir proje etrafında toplanarak dayanışma bilinci ile kültürler arası etkileşimin gerçekleşmesi, Avrupa vatandaşlığı kavramının Avrupa yelpazesi altında bulunan toplumlarca benimsenmesi amaçlanmaktadır (Duman, 2001:36-45). AB uyum sürecinde olan Türkiye vatandaşlarının bu çalışmalara katılması ile Avrupalılaşma yaygınlaştırılarak bu sürece katkı sağlamaktadır. Avrupalılaşma

kavramı, Avrupa çalışmalarında yeni bir boyut olarak ortaya çıkmış popüler bir terimdir. Avrupa Birliği, bütünleşme sürecinde "AB etkisi" olarak da adlandırılan Avrupalılaşma kavramı ile birlikte anılmaya başlanmıştır (Okçu, 2004:2). En basit şekliyle Türkiye için Avrupalılaşma katılım sürecinde AB norm ve standartlarına uyum yönünde yaşanan köklü, yasal ve kurumsal dönüşüm sürecidir (Soyaltın, 2006: XVII).

Avrupa Birliği'nin eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgüt Avrupa Konseyi'dir. Günümüzde toplam 48 üyesi bulunan konsey; Avrupalı vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek, farklı kültürlerdeki Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve tüm bireylere Avrupalılık kimliği kazandırmak amacıyla çalışmalarını sürdürmektedir. (Demirel,2004:72)

Eğitim artık yaşam boyu süren bir araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme kavramı, eğitim ve öğretim kavramının değişimine yol açmakta, mesleki becerilerin ve yaşam deneyimlerinin geniş kapsamlı bir şekilde geçişliliğini sağlamaktadır. Bu süreç bireysel öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve araştırma becerilerinin kişilere kazandırılmasını öngörmektedir (İşler, 2006:64).

AB üyeleri; yaşam boyu öğrenme stratejisini şu özellikleriyle belirlemişlerdir: Bilgi toplumunu oluşturmak ve bireylerin bilgi ve becerilerini yenilemeleri için sürekli ve evrensel eğitime ulaşımlarını garanti etmek; insan kaynağına yatırım yapmak ve onun düzeyini sürekli yükseltmek; öğrenme ve öğretme yöntemleri geliştirmek; bireysel olarak eğitime katılmayı desteklemek; herkesin nitelikli bilgiye kolayca ulaşabilmesini sağlamak; yaşam boyu öğrenme olanaklarının bireylere mümkün olduğunca yakın olmasını ve bilgi teknolojisi ile desteklenmesini sağlamak (Gülcan, 2005:46–47).

AB Yaşamboyu Eğitim Politikası böylelikle bireylere öğrenme fırsatları sağlayarak, kişisel gelişimlerini desteklemektedir (Sağlam,2011:9).

Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP) bireylerin, kurum ve kuruluşların hangi seviyede ve nerede olurlarsa olsunlar Avrupa çapında kendilerini geliştirmeye teşvik edici, eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını ve projeler geliştirmelerini sağlayan bir Avrupa Birliği topluluk programıdır (http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-öğrenme-programı). **Hayatboyu öğrenme programının alt programlarından biri olan Grundtvig Programı, bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlar. (**http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme-program%C4%B1/grundtvig-program%C4%B1) Workshops (çalışma grupları) ise AB Hayatboyu Eğitim Programları (LLP)'ndan Grundtvig'in alt programlarından biridir. **Grundtvig Çalışma Grupları, yetişkin öğrenicilerin Hayatboyu Öğrenme Programı (LLP)'na üye başka bir ülkede düzenlenen Çalışma Gruplarına (öğrenme faaliyetleri, eğitim atölyeleri ve seminerler gibi) katılmalarına imkân sağlayan bir faaliyettir**
(http://www.ua.gov.tr/index.cfm?action=detay&yayinID=977704BE9838EB24B8FB7DDF512FB14C880E32**).**

Her ülkenin Ulusal Ajansının sitesinde yayınlanan kataloglar vasıtasıyla workshop organizatörleriyle doğrudan iletişime geçen 18 yaş ve üstü bireyler, herhangi bir yabancı dil belgesi ibraz etmeden çalışmaya kabul edilebilmektedir.

AMAÇ

Bu çalışma Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün AB Programları ile ilgili faaliyetler kapsamında 2011-2013 yılları arasındaki workshoplarla ilgili başvuru ve uygulama aşamasındaki danışmanlığında Avrupa'da düzenlenen 14 workshopa ait Eskişehir'den katılan 27 kişinin deneyimlerini kapsamaktadır. Çalışmanın amacı AB Workshop projesinin bireysel gelişim, Avrupalılaşma ve kültürler arası etkileşimdeki katkılarını uygulama örnekleri olarak sunmaktır.

YÖNTEM

Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından başta Almanya olmak üzere, Macaristan, İtalya, İspanya ve Avusturya gibi AB ülkelerinde doğa ve kültür, fotoğrafçılık, halk müziği, azınlıklar ve azınlık dili, bölgesel kimlik, kültürel miras, kültürel çeşitlilik, semboller (melek), ebru ve kâğıt, yaşlılık vs. konularında düzenlenen 14 workshopa ait uygulamaları, çıktıları (fotoğraf, günlük, video kayıtları) toplanmış, 2011-2013 yılları arasında sistematik bir şekilde, bir süreç dâhilinde kendilerine danışmanlık hizmeti verilen katılımcılarla workshop dönüşlerinde kazanımlar, kültürler arası etkileşim ve Avrupalılaşmak ekseninde görüşmeler yapılmıştır. Çalışmamızda bu görüşmelere ait bulgular ve 6 katılımcının workshopa ait izlenimleri ile ilgili Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 2146-4235 ISSN'li yıllık eğitim ve kültür dergisi Sultanönü'ye yazdığı yazıların analizi yer almaktadır.

BULGULAR

Tablo 1'de Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 2011-2013 yılları arasında bireysel başvuruda yaptığı danışmanlık sonucu 27 katılımcının yer aldığı Avrupa'da düzenlenen 14 workshopa ait konu, tarih, çalışma diline ait bilgiler yer almaktadır. Buna göre uygulama örnekleri olarak ele alınan projelerin % 57,14'ü müzik, görsel sanatlar, geleneksel sanatlar, folklar gibi sanat eğitimine yönelik iken % 28,57'si azınlık dilleri, bölgesel kimlik gibi kültürel çeşitlilik hakkındadır. Ayrıca workshoplardan 1'i doğa, diğer ise hafıza eğitimi ile ilgilidir. Sanat eğitimi ve azınlık konularında -ki bunlar katılan workshopların % 85,71'ini oluşturmaktadır- uygulamalar kültürel miras ve çeşitlilik üzerine hoşgörü, kaynaşma ve barış içinde bir arada yaşama kültürünü benimsemeye, Avrupalılaşmaya yönelik etkinlikleri içermektedir. Çalışma dili olarak workshopların % 64,28 gibi çoğunluğu Almanca olsa da uygulamada organizatör kurumlar workshop sürecinde İngilizceye de çeviri yapmışlardır. Uygulama örnekleri olarak ele alınan 14 workshopun % 78,57'si 2011 yılında, % 14, 28'i 2012 yılında, % 7,14'ü 2013 yılında gerçekleşmiştir.

Tablo 1. Uygulama Örneği Olarak Ele Alınan Workshoplar

Workshop Adı	Konusu	Tarihi	Ülke	Proje Dili	Kabul Edilen Kişi Sayısı
Vom Forschen in der Natur - Natur und Kultur im Südburgenland	Doğa ve kültür	26/04/2011 - 03/05/2011	Avusturya	Almanca	2
Foto- und Filmworkshop "Dicht an Europaeuropäisches Zusammenleben in einem	Fotoğrafçılık ve film	16/05/2011 - 22/05/2011	Almanya	Almanca	4

Hochhaus, einem Straßenzug, einer Großstadt. Kurzfilme und gemeinsame Fotoausstellung zu Kontrasten einer europäischen Stadt"					
Passau meets european musicians	Müzik	25/04/2011 - 01/05/2011	Almanya	Almanca	1
Volksmusik als Brücke zur Pflege von Traditionen	Halk müziği-folklor	05/03/2011 - 11/03/2011	Almanya	Almanca	2
Engel als Symbol – ein künstlerischer Streifzug durch Berlin	Bir sembol olarak "Melek"	18/07/2011 - 23/07/2011	Almanya	Almanca, İngilizce	2
Mind 2 Move - Gedächtnistraining und Bewegung	Hafıza eğitimi ve egzersiz	14/08/2011- 20/08/2011	Almanya	Almanca	2
Zukunftsfähig: Minderheitensprache wird gelebtt	Azınlık dili	06/06/2011 - 12/06/2011	Almanya	Almanca	2
Culturitalian: the art of learning Italian through the cultural diversity	Kültürel çeşitlilik	09/06/2011- 19/06/2011	İtalya	İngilizce	1
Etwas gutes am Ende der Welt	Bölgesel kimlik	31/07/2011 - 07/08/2011	Macaristan	Almanca, Macarca	2
Cooperative Games and Circle Dances	Kültürel miras	19/07/2011 - 23/07/2011	Almanya	İngilizce	1
„Berlin Stages live"	El Sanatları ve Müzik dahil olmak üzere sanat eğitimi, Sosyal entegrasyon / dışlanma Avrupa ülkelerini öğrenmek	3.7.2011 8.7.2011	Almanya	Almanca	3
Magna charta – The excellence of Fabriano from XIII century to the III millennium	Kültürel miras (kâğıt ve ebru)	12/03/2012- 23/03/2012	İtalya	İngilizce	1
Promoting minority languages	Azınlık dilleri teşvik	09/07/2012 - 13/07/2012	İspanya	İngilizce	2
The beauty of the Valley of Roses in photography	El sanatları, müzik, fotoğrafçılık, kültürel miras	10/05/2013 - 21/05/2013	Bulgaristan	İngilizce	2
TOPLAM					27

Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün talep edenlere yönelik yaptığı danışmanlık hizmeti sonucu Avrupa'ya giden 27 kişiden 6'sının izlenimlerini anlattıkları yazılar Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 2146-4235 ISSN'li yıllık eğitim ve kültür dergisi Sultanönü'de yayımlanmıştır.

Tablo 2. Hakkında izlenimlerin yayımlandığı workshoplar

Workshop Adı	Konusu	Tarihi	Ülke	Proje Dili	Kabul Edilen Kişi Sayısı
Vom Forschen in der Natur - Natur und Kultur im Südburgenland	Doğa ve kültür	26/04/2011 - 03/05/2011	Avusturya	Almanca	2
Foto- und Filmworkshop "Dicht an Europaeuropäisches Zusammenleben in einem Hochhaus, einem Straßenzug, einer Großstadt. Kurzfilme und gemeinsame Fotoausstellung zu Kontrasten einer europäischen Stadt"	Fotoğrafçılık ve film	16/05/2011 - 22/05/2011	Almanya	Almanca	4
Volksmusik als Brücke zur Pflege von Traditionen	Halk müziği-folklor	05/03/2011 - 11/03/2011	Almanya	Almanca	2
Engel als Symbol – ein künstlerischer Streifzug durch Berlin	Bir sembol olarak "Melek"	18/07/2011 - 23/07/2011	Almanya	Almanca, İngilizce	2
Etwas gutes am Ende der Welt	Bölgesel kimlik	31/07/2011 - 07/08/2011	Macaristan	Almanca, Macarca	2
Magna charta – The excellence of Fabriano from XIII century to the III millennium	Kültürel miras (kâğıt ve ebru)	12/03/2012-23/03/2012	İtalya	İngilizce	1

Tablo 2. de yer alan workshoplar hakkında yazılan yazılar analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır: Yazıların önemli bir kısmında kültürler arası etkileşime dair örnekler yer almaktadır. M. Ozan yazısında "her ülkenin öne çıkan figürleri alınarak ortak bir halk oyunu sergilendi. Ülkemizin zeybek oyunlarının parmak şıklatması figürü AB'de halk müziği alanında yerini aldı." (Ozan, 2011:35) diyerek folklor konulu bir workshopta kültürler arası etkileşimle ortak kültür oluşturmaktan bahsetmiştir. Ş. Cırıt ise "Tarihimizi; kültürümüzü ve alışkanlıklarımızı Avusturyalı dostlarımızla paylaştık. Böylelikle kim olduğumuzu, nereye ait olduğumuzu toplumsal kimliğimizle ve davranışlarımızla bir kültür alışverişi içinde AB-Workshop Programı çerçevesinde bütün katılımcılara ve Avusturyalılara sergiledik." (Cırıt, 2011:37) ifadesiyle workshop projesinin kültürel etkileşime zemin hazırladığını vurgulamıştır. Ayrıca "Burgenland-Kale Şehri diye bilinen Güssing'deki kilisenin üzerinde Kanunî Sultan Süleyman tarafından yapılan hilal hâlâ korunmakta ve ona değer verilmektedir. Kanunî Sultan Süleyman'ın II. Viyana Kuşatması sırasında bir hatırası olarak orada kalmıştır. Hilalin ne anlama geldiğini bizlere sordular. Ve biz de bunun Osmanlı'nın, Selçuklu'nun ve aynı zamanda İslam'ın simgesi olduğunu vurguladık." (Cırıt, 2011:37) sözleri kültürler arası etkileşimin somut örneğidir. Yine "Tam anlamıyla doğal güzellikleri ve kültürlerini sekiz gün boyunca gezerek, görerek, yaşayarak uzmanlar eşliğinde bizlere aktarmışlardır." sözlerinden kültür alışverişinin uygulamalı ve uzmanlarca, en etkin şekilde sağlandığı görülmektedir.

F. Turan konu ile ilgili olarak "Organizatör kuruluşun, isteyen katılımcıların çalışma öncesi hazırlık yapabileceğini söylemesi üzerine biz de "Türk-İslam Kültüründe Melekler (Engeln im Türkisch-Islamischen Kultur)" isimli bir video film hazırlayalım, istedik.10 dakikalık filmimizi Berlin'deki çalışma grubumuza sunduğumuzda duyduğumuz sözler bizleri çok memnun etti. Hatta Çekoslovakya'dan katılan ve daha sonra da çok iyi anlaştığımız Michaela Kazdová Hanımefendi, âyetlerin etkileyici olduğunu söyledi ve filmin bir kopyasını aldı." (Turan, 2012:44) diyerek "melek" konulu bir workshopta çok uluslu kültür birikimlerinin paylaşıldığı ve kültürler arası etkileşimle farklı inançlara sahip insanların bir değer çerçevesinde birleştiği anlaşılmaktadır.

F. Kavak katıldığı workshopa dair izlenimlerini anlattığı yazısında Türk köy kültürü ile Avrupa'daki kültür arasında ortak özellikler tespit etmiştir. "Köy hayatları bize çok benziyor. Özellikle sebze ve meyveleri bizim gibi güneşte kurutuyor ve bunları yemeklerinde kullanıyorlar. Ayrıca sofralarına her an bir misafir gelecekmiş gibi sofrada fazladan tabak bulunduruyorlar." (Kavak, 2012:43) diyerek katıldığı workshop aracılığıyla ortak değerlerin farkına varabilmiştir.

Z. Malbeleği kâğıt ve ebru konulu katıldığı workshopu anlatırken "Türkiye'den ebru ustalarının ebrularından örnekler götürmüştüm, bunları İtalyan ebru hocası dikkatle inceledi ve 'İnternetten gördüğüm bu eserleri canlı görebilmek benim için büyük bir şans…' dedi. Gelen katılımcılara dört saat ebru dersi verildi burada, Türk ebrularından ve gelişiminden bahsettik." (Malbeleği 2012:45) diyerek kültürler arası etkileşimin ebru sanatı boyutunu dile getirmiştir. Yine onun "Ebru sanatının İtalya'da Güzel Sanatlar Lisesinde ders müfredatında olduğunu gördüm. Bizde geleneksel sanatlarımıza karşı bir bigânelik varken Avrupa'da ebrunun ders olarak liselerde okutulması, bir Güzel Sanatlar Lisesinde ebru atölyesinin bulunması beni gerçekten çok şaşırttı." tespiti de kültürel etkileşimin bir sonucudur.

Workshop projelerinin aynı zamanda ön yargıların kırıldığı, dostluk ve hoşgörünün pekiştirildiği bir platform olduğu anlaşılmaktadır. Ş. Cırıt "Türk ve Müslüman olmamıza saygı göstererek bizlere ve inancımıza uygun içecek ve yiyeceklerde inanılmaz titizlik göstermişlerdir." (Cırıt, 2011:37) ve F. Kavak "Mübarek Ramazan ayı olması dolayısıyla oruçlu olduğumuzdan bizim için hazırladıkları yemekleri yeme fırsatımız olmadı; fakat inancımızdan dolayı bize büyük saygı gösterdiler ve iftarda yememiz için kendi elleriyle pişirdikleri meyveli kekleri yanımıza verdiler." (Cırıt, 2011:37) demektedir. Böylece Avrupa'da farklı dine mensup kişilere saygı ve hoşgörü çerçevesinde yaklaşıldığını katılımcılar yaşayarak öğrenmişlerdir.

Yine Avrupalıların iş disiplini hakkında M. Ozan "Dolu dolu ve her saati planlanmış 7 gün...", Ş.Cırıt "oldukça sistematik bir programla bizi karşıladılar." demiş ve Ş. Özcan workshopu gün gün anlatarak programın aksamadan uygulandığını belirtmiştir.

Söz konusu 6 yazıda da güzel intibalarla yurda dönüldüğü, kültürler arası etkileşim, diyalogla workshop konusu ile ilgili beceriler edinildiği, özellikle farklı dinlere, kültürlere hoşgörü ve saygı çerçevesinde yaklaşıldığı üzerinde durulmuştur. Sorun olarak sadece M. Ozan "Hava limanında yeşil pasaportumuz olduğu hâlde neden geldiğimiz konusunda sorular yöneltmeleri ve davetiyelerimizi görmek istemeleri bizi derinden yaraladı." demiştir.

Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün AB Programları ile ilgili faaliyetler kapsamında 2011-2013 yılları arasındaki workshoplarla ilgili başvuru ve uygulama aşamasındaki danışmanlığı sonucu Avrupa'da düzenlenen 14 workshopa ait çıktılar toplandığı gibi aynı zamanda Eskişehir'den katılan 27 kişi ile kazanımlar, kültürel etkileşim ve Avrupalılaşmak ana başlıklarında workshop dönüşü görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara workshopla ilgili toplam 7 soru sorulmuş ve aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Soru 1. "Workshop konusu ile ilgili bilgi, becerileriniz arttı mı?"

Katılımcıların % 77,77'si önemli oranda workshop konusu ile ilgili bilgi ve becerisinin arttığını, hatta Türkiye'ye döndüklerinde konuyla ilgili gözlem, farkındalıkların arttığını ve çalışmalarının devam ettiğini; üstelik workshopun çalışmalarına Avrupa boyutu kattığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların % 11,11'i hayır cevabını vermiş, diğer %11,11'i ise soruya cevap vermek istememiştir.

Soru 2. Avrupa'da farklılıklara bakış açısını nasıl değerlendirirsiniz?

Katılımcıların tamamı özellikle dinî vecibe, yemek alışkanlıkları ile ilgili dini hassasiyetlerde Avrupalıların hoşgörülü olduklarını, bu hususta katılımcıları rahat ettirmek için azami gayret gösterdiklerini belirtirken, katılımcılardan % 7,40'ı Avrupa ve Türklerin tarihteki savaşlardan dolayı Türklere karşı bir ön yargıya sahip olduklarını gözlemlediklerini söylemişlerdir. Katılımcıların %29,62'si, Avrupalıların farklı kültürleri zenginlik ve güzellik olarak gördüklerini dile getirmiştir.

Soru 3. Dil bakımından kazanımlarınız oldu mu?

Katılımcıların % 62.96'sı bildikleri yabancı dili bir haftalığına da olsa kullanma imkânı bulduklarını, dil konusunda unuttukları bazı bilgileri ise bu workshop sayesinde hatırladıklarını belirttiler. % 37, 04'ü ise yabancı dillerine fazla güvenmedikleri hâlde başvuru yaptıklarını, ancak organizatör kurumların "dili sorun etmeyin, sadece dans edeceksiniz ya da fotoğraf çekeceksiniz" gibi mesajlarla kendilerine cesaret aşıladığını ve workshop sürecinde yabancı dillerinin günlük, pratik kullanımında olumlu gelişmeler gösterdiğini vurguladılar. Yaptığımız görüşmelerde; workshopların ortalama bir hafta gibi kısa bir süreyi kapsamasına rağmen yabancı dil bakımından katılımcıların özellikle özgüvenlerinin gelişmesine katkıda bulunduğu gözlemledik.

Soru 4. Workshop sonrası hala görüştüğünüz Avrupalı arkadaşlarınız var mı?

Katılımcıların % 25,92'si sosyal medya aracılığıyla sık sık görüştüklerini, % 33,33'ü sadece özel günlerde tebrik mesajları aldıklarını ve yazdıklarını söylerken % 40,74'ü workshop sonrasında hiçbir şekilde iletişimde bulunmadıklarını beyan etmişlerdir. Bu cevaplardan anlaşıldığı kadarıyla katılımcıların önemli bir kısmı Avrupa ile irtibatını kesmemekte, çok kısa sürede oluşan dostluklarla kültürel etkileşime bireysel olarak devam etmektedirler.

Soru 5. Avrupa'da ne gibi sorunlar yaşadınız?

Katılımcılardan % 48,14'ü yeşil pasaport sahibi oldukları hâlde havaalanında kendilerine davetiye sorulduğunu, % 22,22'si organizasyon sıkıntıları yaşadıklarını, % 14,81'i konaklama yapılan otelin standartların altında olduğunu söylerken katılımcıların tamamı sorun olarak gördükleri ortak bir noktada birleşmişlerdir:

Ulaşım. Katılımcılar workshop sürecinde uzun mesafelerde bile yürütüldüklerini, kötü hava koşullarına rağmen yapılan uzun yürüyüşlerin kendilerini yorduklarını ifade ettiler.

Soru 6. Avrupalıların hangi özelliklerini beğendiniz?

Katılımcılar Avrupalıların dinî, vicdani farklılıklar karşısında son derece hoşgörülü ve saygılı oldukları, insanların genel olarak nazik olduğu, yüksek sesle konuşmadıkları; özellikle kapalı mekânlarda, kurumlarda çok sayıda personel olmasına rağmen ses duyulmadığı; sürücülerin korna çalmadığı, çevrenin düzeni ve temizliği konusunda bilinçli oldukları hususlarında ortak kanaat belirtmişlerdir.

Soru 7. Workshop programı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

Katılımcıların % 74,07'si öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin tamamı; workshopların kurumsal olarak yürütülen AB öğrenme ortaklığı projelerinden daha fazla fırsat eşitliği sunduğu üzerinde durmuştur. Kurumsal olarak yürütülen projelerden sınırlı sayıda ve proje ekibi, yöneticiler gibi belli kimselerin yararlandığını söylemişlerdir. Workshoplarda ise bireysel başvurunun doğrudan organizatör kuruluşa yapılması ve Avrupa'daki workshopların sayıca fazla olması kişiye yaşamında en az bir kere de olsa Avrupa'yı görme imkânı verdiğini, kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu organizatör kuruluşların büyük bir kısmının dil yeterliliği aramamasının bu projelerden daha fazla insanın yararlanması yönünde önemli bir avantaj olduğunu belirtmişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün AB Programları ile ilgili faaliyetler kapsamında 2011-2013 yılları arasındaki workshoplarla ilgili başvuru ve uygulama aşamasındaki danışmanlığında Avrupa'da düzenlenen 14 workshopa ait Eskişehir'den katılan 27 kişinin deneyimlerini kapsayan bu çalışma; Workshop projelerinin bireysel gelişim, Avrupalılaşma ve kültürler arası etkileşimdeki katkılarını uygulama örnekleri olarak sunmuştur.

Katılımcılarla workshop dönüşlerinde kazanımlar, kültürel etkileşim ve Avrupalılaşmak ekseninde görüşmeler yapılmıştır. Çalışmamızda bu görüşmelere ait bulgular ve 6 katılımcının workshopa ait izlenimleri ile ilgili Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün 2146-4235 ISSN'li yıllık eğitim ve kültür dergisi Sultanönü'ye yazdığı yazılar analiz edilmiştir. Bu yazılardan workshopların kültürler arası etkileşime zemin hazırladıkları, çok uluslu kültür birikimlerinin workshop çatısı altında paylaşıldığı, ortak değerlerin fark edildiği anlaşılmaktadır. Söz konusu 6 yazıda da güzel intibalarla yurda dönüldüğü, workshop konusu ile ilgili beceriler edinildiği, özellikle farklı dinlere, kültürlere hoşgörü ve saygı ile yaklaşıldığı üzerinde durulmuştur.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ise %77,77 gibi büyük bir oranla workshop konusu ile ilgili becerilerin arttığı, böylelikle bu uygulama örneklerinde yaşamboyu öğrenmenin başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine ön yargıların kırılıp kısa sürede edinilen dostlukların devam ettiği, özellikle katılımcıların yabancı dil konusunda özgüvenlerinin arttığı elde edilen bulgular arasındadır.

Katılımcıların % 74,07'si workshopların kurumsal olarak yürütülen AB öğrenme ortaklığı projelerinden daha fazla fırsat eşitliği sunduğu üzerinde durmuştur. Buna göre kurumsal olarak yürütülen projelerden sınırlı

sayıda ve proje ekibi, yöneticiler gibi belli kimseler yararlanırken; bireysel başvurunun doğrudan organizatör kuruluşa yapılması ve Avrupa'daki workshopların sayıca fazla olması kişiye yaşamında en az bir kere de olsa Avrupa'yı görme imkânı vermekte, kişisel gelişimine katkıda bulunmaktadır. Üstelik iş deneyimimizden hareketle bu organizatör kuruluşların büyük bir kısmının dil yeterliliği aramadığı, hatta "dili sorun etmeyin, sadece fotoğraf çekeceksiniz ya da dans edeceksiniz" telkinleriyle katılımcıları yüreklendirdiğini söyleyebiliriz. AB Eğitim Programları kapsamında workshop gibi bireysel gelişime katkı sağlayan, başvuru ve katılım kolaylıkları sunan programların geliştirilmesi AB sürecinin toplumun tabanına yayılmasına katkıda bulunacak; bireye çalışmalarında Avrupa boyutu katacak, Avrupalılaşmak yaygınlaştırılmış olacaktır.

KAYNAKÇA

AYKIN, Sibel M. ve OĞUZ; UYSAL, Ceren (2003). Eğitimde Avrupa Boyutu, Ezgi Kitabevi, Bursa.

CIRIT Şükran (2011). Avusturya'da Doğa ve Kültür, Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Sultanönü Dergisi (ISSN: 2146-4235), Yıl 1, Sayı 1

DEMİREL Özcan (2004). Yabancı Dil Öğretimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

DUMAN Tayip (2001). Avrupa Birliği Eğitim Programları: Sokrates Programı. Milli Eğitim. : . 2, Sayı 149 (s.36-45).Ankara.

GEDİKOĞLU Tokay Prof. Dr (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1,sayı 1,Haziran 2005

GÜLCAN, Murat Gürkan (2005). AB ve Eğitim Süreci, Anı Yayıncılık, Ankara.

İŞLER, Haluk (2006). Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'deki Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Sisteminin Avrupa Birliği'ne Uygunluğu, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

SAĞLAM Mustafa (2011). Prof. Dr. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Aralık 2011, Cilt: VIII, Sayı:I

SOYALTIN Diğdem (2006). Avrupalılaşma ve Türkiye'nin Dönüşüm Süreci, Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi; İzmir.

KAVAK Fevzi (2012). Macaristan İzlenimlerim, Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Sultanönü Dergisi (ISSN: 2146-4235), Yıl 2, Sayı 2

MALBELEĞİ Zeki (2012). İtalya'da Kâğıt ve Ebru, Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Sultanönü Dergisi (ISSN: 2146-4235), Yıl 2, Sayı 2

Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Sultanönü Dergisi (2146-4235), Proje Yolculukları, Yıl 1, Sayı 1, Haziran 2011

OKÇU Murat (2004) "Avrupa Yönetsel Alanına Doğru Türk Kamu Yönetimi: Çok Düzlemli Yönetişim", Ekonomi Politikaları Araştırma Enstitüsü.

OZAN Mesut (2011). AB Workshop Projesinde Almanya Notlarım, Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Sultanönü Dergisi (ISSN: 2146-4235), Yıl 1, Sayı 1

ÖZCAN Şükrü (2011). Almanya Workshop Günlüğü, Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Sultanönü Dergisi (ISSN: 2146-4235), Yıl 1, Sayı 1

TURAN Feride (2011). AB Grundtvig Çalışma Gruplarından Biri Olan "Melekler" Üzerine, Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Sultanönü Dergisi (ISSN: 2146-4235), Yıl 2, Sayı 2

TUZCU Gökhan (2006). AB Geçiş Sürecinde Türk Eğitimi'nin Planlanması, M.E.B Dergisi Sayı 155–156, Ankara

http://www.abgs.gov.tr/, 2013

http://www.ua.gov.tr/ana-sayfa, 2012

http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-öğrenme-programı, 2013

http://www.ua.gov.tr/programlar/hayatboyu-%C3%B6%C4%9Frenme-program%C4%B1/grundtvig-program%C4%B1, 2013

YÜKSEKÖĞRENİM GENÇLİĞİNİN TÜRKİYE'NİN AVRUPA BİRLİĞİ ÜYELİĞİ ALGISI

Dr. Ahmet Salih İKİZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü Muğla

ahmet@mu.edu.tr

Ersan Uzun

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Muğla

ÖZET

Türkiye uzun yıllar süren Avrupa Birliği üyeliği bekleyişi 2004 yılındaki müzakerelerin başlaması ile nihayete ulaşmıştır. Bu süreç aynı zamanda Avrupa Yükseköğrenim sistemi ile Türk yükseköğrenim sisteminin uyumlaştırılmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada Türk Yükseköğrenim kurumlarından mezuniyet aşamasındaki öğrencilerin AB üyelik süreci hakkında görüş ve düşüncelerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Böylece AB üyelik sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri yükseköğrenim gençlerinin bakış açıları ile değerlendirilmiştir.

Anahtar kelimeler: Avrupa birliği

ABSTRACT

Turkey started membership negotiations with European Union after a long waiting period in 2004. That process also aim to harmonize Turkish higher education system with European University system. This study aims to analyse the perceptions of Turkish higher education graduates on EU membership of Turkey. That provides us the problems and solutions of membership process with graduates point of view.

Keywords: European Union.

1. GİRİŞ

Küresel Dünyanın önemli entegrasyonlarından olan Avrupa Birliği gerek ekonomik ve gerekse politik düzlemde önemli bir yer tutmaktadır. Türkiye'nin AET'ye 1959 yılında üye olmak için başvurması ile başlayan ilişkiler 1963 yılında İsmet İnönü hükümeti tarafından imzalanan Ankara anlaşması ile resmi bir boyut kazanmıştır. Buna göre Türkiye hazırlık ve geçiş dönemlerinin ardından üyelik sürecine geçecekti. 1973 yılında imzalanan Katma Protokol ile hazırlık dönemi sona ermişti, buna rağmen geçiş dönemi oldukça uzun bir döneme yayıldı ve Türkiye'deki istikrarsızlıklar nedeni ile kesintiye uğradı. 2004 yılı Aralık ayı AB Türkiye ilişkilerinde bir dönüm noktası oldu ve AB Türkiye ile müzakerelere başlama kararı aldı. Buna göre AB ve Türkiye karşılıklı olarak AB müktesebatının kabul edilmesi, tarihsel olarak hangi kısımların uygulamaya konacağı ve uygulamayı yapacak kurumların oluşumu konularını belirleyeceklerdir. Bunu belirleyen anlaşma 2005 yılında imzalandı. Bununla birlikte bu dönemde bazı AB ülkeleri tarafından belirtilen imtiyazlı ortaklık fikri Türkiye'nin vetosu karşısında kabul edilmedi ve Türkiye 34 farklı müzakere bölümü üzerinde üyelik işlemlerine başladı.

Şüphesiz bu kararın arkasında Ortadoğu, Rusya Federasyonu ve Türkî Cumhuriyetlerden AB'ye ulaşacak enerji koridorunun güvenliğini sağlama amacı vardı. Bununla birlikte Batı kulübü olarak bilinen AB'ye

ilk Müslüman devletin girecek olması her iki taraf için de tarihi bir dönemeçtir. Avrupa Birliği Toplumsal ve ekonomik bir projedir. Türkiye bulunduğu coğrafya ve ekonomik çekim merkezi itibarı ile bu projede bulunması zorunlu ülkelerin başında gelmektedir. ABD'nin Amerika kıtasında, Japonya'nın kendi bulunduğu Asya bölgesinde etkisi oldukça açıktır. AB de aynı şekilde Avrupa kıtası ve yakın çevresinde bir bölgesel ekonomik güç olma yolundadır. Büyük oranda bunu da başarmıştır. Bu nedenle Türkiye için AB üyeliği bu bölgesel gücün yarattığı ekonomi başta olmak üzere insan hakları, demokrasi, çevre ve eğitim bilincinin geliştirilmesi konularında Türkiye için bir kazançtır. Aynı zamanda AB için Türkiye üyeliği de çok kültürlü çok milletli AB ulus devletinin önünü açan AB ye gençlik aşısı yapan bir durumdur.

2.AB EĞİTİM PROGRAMLARI ve TÜRKİYE

Türkiye üyelik müzakerelerine başladığı 2004 yılından itibaren farklı alanlarda kamusal düzenlemelerini AB müktesebatına uyarlama çalışmalarına başlamıştır. Bilim araştırma ve eğitim kültür fasılları altında Türkiye Avrupa Yüksek Öğrenim Sistemine entegre olma çalışmalarını tamamlayarak Türk Üniversiteleri değişim programlarına entegre olmuşlardır. Bu süreçte Bologna süreci ve Erasmus programları önemli etkiye sahiptir.

Bologna Süreci, tüm Avrupa'da yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve Avrupa'da birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğrenim alanı yaratmak amacıyla oluşturulmuş bir programdır. İtalya'nın Bologna kentinde bulunan Bologna Üniversitesi'nde yürütülen bir dizi görüşmenin ardından ortaya atıldığı için bu adla anılmaktadır. 1999 yılında yirmi dokuz Avrupa ülkesinin eğitim bakanlarınca görüşülerek imzalanmıştır.(wikipedia 2013)

Erasmus programı: Erasmus öğrenci değişim programı veya **Erasmus Projesi** (E***ur****opean Community* ***A****ction* ***S****cheme for the* ***M****obility of* ***U****niversity* ***S****tudents*:[1]*Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği için Avrupa Topluluğu Eylem Programı*), Türkiye'de Avrupa Birliği Bakanlığı'na bağlı Ulusal Ajans tarafından koordine ve finanse edilen, yükseköğretim kurumlarının işbirliğini ve öğrenci ve akademisyenlerin kısa süreli olarak bu işbirliği çerçevesinde farklı ülke ve üniversitelerde deneyim kazanmasını teşvik eden Avrupa Birliği projesidir. Türkiye'de programa 2004 yılında dâhil olmuş ve önemli mesafe kaydetmiştir.(wikipedia, 2013)

Bu programlar ve küresel ölçekte iletişim ve mobilizasyonun artması Üniversite gençliğinin Avrupa Birliği ve Türkiye ilişkilerini değerlendirmelerini etkilemiştir. Bu çalışmanın izleyen kısmında Yükseköğrenim gençliğinin Türkiye'nin AB üyeliği konusunda düşüncelerini ölçmek amacıyla yapılan anket çalışması sonuçları değerlendirilecektir.

3. YÜKSEKÖĞRENİM GENÇLİĞİNİN TÜRKİYE'NİN AB ÜYELİĞİ ALGISI

Çalışmanın bu kısmında belirli sayıda deneğe uygulanan AB Türkiye ilişkilerini konu alan ankete Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi mezuniyet aşamasındaki öğrencilerin verdiği cevaplar değerlendirilecek ve yorumlanacaktır. Anket çalışmasında Türk vatandaşlarının AB konusunda temel bilgileri sorulmuş ve onlardan Türkiye'nin AB üyeliği için olumlu veya olumsuz düşüncelerini belirtmeleri

istenmiştir. Ayrıca anket ile AB'nin Türkiye üyeliğinden nasıl etkileneceği ve Avrupa Birliğinin gelecekteki yapısının nasıl olacağı araştırılmıştır.

Bu amaçla toplam 12 sorudan oluşan bir anket çalışması yapılmış ve cevapları yorumlanmıştır. İlk olarak Türk halkının AB başvurusunun tarihi arka planını hakkında fikrini almak için başvuru sürecinin ne kadar uzun sürdüğü sorulmuş ve bu konuda bilgi alınmıştır. Genel olarak AB başvuru süreci bilgi aktarımı geçişi yeterli bulunabilir.

Türkiye Avrupa Birliğine kaç yıl önce başvurmuştur

	Sayı	Yüzde	Geçerli Yüzde	Birikimli Yüzde
10-20 yıl	28	22,6	22,6	22,6
20 yıldan önce	96	77,4	77,4	100,0
Toplam	124	100,0	100,0	

AB sınırı olan ülke ismi istendiğinde cevap verenlerin önemli çoğunluğu Yunanistan adını vermekte ve 2007 yılında AB'ye tam üye olan Bulgaristan daha az kişi tarafından cevap olarak verilmektedir. Bu nedenle Türkiye'de Avrupalılık halen Yunanistan olarak kabul edilmektedir. Bir kısım öğrencinin farklı cevaplar vermesi ise ülkemizin coğrafi sınırlarını bilmediklerini göstermektedir.

AB'nin Türkiye ile sınırları olan bir ülkesini yazınız

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Bulgaristan	25	20,16	20,16
Yunanistan	81	65,32	85,48
Diğer	18	14,52	100,0
Toplam	124	100	

Türkiye'nin Doğu sınırlarındaki komşularının Türkiye'nin AB üyeliği için bir sorun teşkil edip etmeyeceği sorusuna büyük çoğunluk olumlu cevap vermiştir. Bu nedenle Doğu sınırlarımızdaki komşularımız AB üyeliğine yönelmemizin önünde bir sorun olarak algılanmaktadır.

Türkiye'nin Doğu komşuları AB üyeliği sürecinde istikrarsızlık yaratır

	Sayı	%
Evet	87	70,2
Hayır	37	29,8
Toplam	124	100,0

En sorunlu Doğu Komşusu

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Fikri yok	53	42,7	42,7
Irak	8	6,5	49,2
İran	8	6,5	55,7
Suriye	43	34,7	90,4
Ermenistan	12	9,6	100,0
Toplam	124	100,0	

AB üyeliği yönünde en çok sorun çıkarması muhtemel Doğu komşularımızın sayılması istendiğinde en başta Suriye açık bir sorun olarak algılanmakta ve sorunlu bir komşu sayılmaktadır. Ülke gündeminde belirli dönemlerde konu olan Ermenistan ve Gürcistan ise AB sürecinde sorun yaratma durumunda olan ülkeler değillerdir.

Türkiye'nin AB Üyeliğini olumsuz etkileyecek başlıca faktör hangisidir

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
AB Kültürü ile farklılıklar	49	39,5	39,5
Coğrafi konum ve sorunlu komşular	17	13,7	53,2
Demokratik yapının zayıflığı ve insan hakları ihlalleri	38	30,6	83,9
Zayıf ve kırılgan ekonomik yapı	14	11,3	95,2
Hantal bürokrasi	6	4,8	100,0
Toplam	124	100,0	

Bireylere Türkiye'nin AB üyeliği sürecini olumsuz etkileyecek başlıca faktör sorulduğunda Avrupa ülkelerinin kültürü ile farklılıklar ve demokratik yapının zayıflığı oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Sanılanın aksine zayıf ekonomik yapı ve bürokratik engeller daha alt sıralarda yer almakta ve AB üyeliği için bir sorun teşkil etmemektedir. Bunun başlıca nedeni 2001 ekonomik krizi sonrası alınan ekonomik önlemlerin vatandaşların ülkenin daha sağlam ve güçlü bir ekonomik yapıda olduğunu inanmalarını sağlamasıdır.

AB Türkiye üyeliğine hazır

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Evet	37	29,8	29,8
Hayır	87	70,2	100,0
Toplam	124	100,0	

Avrupa Birliğinin Türkiye'nin üyeliği için hazır olup olmadığına yönelik soru ise öğrencilerin çoğunlukla AB'nin Türkiye'nin üyeliğine hazır olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bu nedenle izleyen

kısımda Avrupa Birliğinin Türkiye üyeliği öncesinde kendi içinde çözmesi gereken sorunları belirtmeleri istenmiştir.

AB'nin Türkiye Üyeliği öncesi çözmesi gereken başlıca sorun

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
AB kurumlarının yapısını ve etkinliğini geliştirmek	34	27,4	27,4
AB karar alma mekanizmasını hızlandırmak	20	16,1	43,5
AB'nin eski ve yeni üyeleri arasında uyumu arttırmak	62	50,0	93,5
AB savunma politikasını yeniden şekillendirmek	8	6,5	100,0
Toplam	124	100,0	

Alınan cevaplara göre Avrupa Birliğinin Türkiye'nin üyeliği öncesi çözmesi gereken başlıca sorun AB'nin eski ve yeni üyeleri arasındaki uyumu arttırmak ve bölgesel kalkınmada bu konuya öncelik vermektir. AB üyeleri arasında entegrasyonun artması ile Türkiye'nin AB içinde daha az sorunla karşılaşacağı düşüncesi genel olarak hâkimdir. Özelikle Balkan ülkeleri ve Yunanistan'da ortaya çıkan ekonomik kriz ve bunun AB genelinde yarattığı sorunlar açıklama olarak sunulabilir. Buna yakın bir oranda AB'nin kurumlarının yeniden yapılandırılması ve karar alma sürecinin hızlandırılması gelmektedir. Bu durum AB karar verme sürecinin çok başlılığını göstermektedir.

Sizce Türkiye kaç yıl içinde AB üyesi olabilir

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
5 yıl	11	8,9	8,9
10 yıl	51	41,1	50,0
20 yıl	62	50,0	100,0
Toplam	124	100,0	

Türkiye'nin 2004 yılında AB müzakerelerine başlaması aynı zamanda AB üyelik görüşmelerinin başlamasını gösterir. Bu nedenle önümüzdeki yıllarda AB üyelik sürecinde önemli gelişmeler olması beklenmektedir. Bu nedenle bireylere Türkiye'nin olası üyelik tarihi sorulmuştur. %50'yi geçen bir çoğunluk 20 yıl içinde AB üyesi olabileceğini düşünmektedir. Önemli oranda deneğin daha kısa süreli seçenekleri belirtmesi daha iyimser senaryoların da dikkate alınmasını gerektirmektedir.

Küresel alanda gelecekte AB

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Şu anki konumunu muhafaza edecektir.	56	45,2	45,2
Avrupa Birleşik Devletleri halini alacaktır.	68	54,8	100,0
Toplam	124	100,0	

Avrupa Birliğinin küresel bir güç olma yolunda gelişme gösterdiği bilinen bir gerçektir. Bu nedenle bireylere Avrupa Birliğinin gelecekte alacağı durum sorulmuştur. AB şimdiki gibi ulus üstü bir kurum olarak mı kalacak yoksa ABD gibi bir devlet haline gelecektir. Bu soruya verilen cevaplar birbirine oldukça yakındır, bu nedenle Türk kamuoyu bu konuda eşit fikre sahiptir denilebilir.

Avrupa vatandaşını Türk vatandaşından ayıran başlıca farklılık sizce nedir

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Ten rengi ve ırk farkı	3	2,4	2,4
Dil ve kültür	92	74,2	76,6
Coğrafi konum	8	6,5	83,1
Farklı tarihi geçmiş	21	16,9	100,0
Toplam	124	100,0	

Anketin yapıldığı bireylerin kendilerini Avrupalılardan hangi alanda farklı gördüklerini anlamak amacı ile sorulan soruda bireyler en çok kendilerini dil ve kültür açısından farklı olarak görmüşler ve ardından farklı tarihi geçmişe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Irk farklılığı ve coğrafi konum belirleyici öneme sahip değildir. Avrupa ile özellikle 1960 sonrası yakın ilişki içinde bulunan ve Avrupa genelinde 5 milyon yerleşik vatandaşı bulunan Türkiye'nin hala kendini Avrupalı saymaması oldukça ilginçtir.

Sizce AB zaman süreci içinde merkez ve çevre olarak ikiye ayrılacak mı ve Türkiye'nin yeri hangisi olur

	Sayı	Yüzde	Birikimli Yüzde
Evet	78	62,9	62,9
Hayır	46	37,1	100,0
Toplam	124	100,0	

	Sayı	Yüzde
Merkez	18	14,5
Çevre	60	48,4
Toplam	78	62,9
Cevap yok	46	37,1
	124	100,0

Avrupa Birliğinin gelecekte kendi içinde bir ayrışmaya girerek Batı Avrupa'nın temsil ettiği merkez ve Doğu Avrupa'nın temsil ettiği çevre olarak ikiye ayrılması bazılarınca belirtilen çift vitesli Avrupa halini alacağı bilimsel çevrelerde oldukça ilgi gören bir tezdir. Bireylere Avrupa'nın kendi içinde bir ayrıma tutup tutulmayacağı sorulduğunda çoğunluk böyle bir ayrım olacağını belirtmiştir. Ardından sorulan Türkiye'nin konumu sorusuna cevap büyük oranda çevre ülke olmaktadır. Bununla birlikte bu konuda deneklerin üçte biri herhangi bir fikre sahip değildir ve bu sonuç değerlendirilirken dikkate alınmalıdır. Batı Avrupa'nın merkez ve Doğu Avrupa'nın çevre olarak anlaşılacağı bu ayrım öğrencilerin de göz önüne aldığı bir ayrımdır.

4. SONUÇ

Yükseköğrenim gençliğinin Türkiye'nin AB üyeliği algısı üzerine yapılmış olan bu anket çalışması çalışmanın uygulandığı bireylerin Türkiye'nin AB'ye hazır olduğunu düşündüklerini bununla birlikte AB'nin kendi içinde çözmesi gereken öncelikli sorunlar olduğunu belirtmektedir. Bu 10 yıl öncesinde çoğu bireyin sahip olduğu Avrupa Birliğinin Türkiye'den oldukça farklı olduğu ve refah kaynağı bir bölge olduğu fikrinin yalnızca eğitimli ve seçkin kişiler için bir refah kaynağı olduğu sıradan bireyler için ise Avrupa ve Türkiye'de benzer durumun söz konusu olduğu algısının yerleşmiş olduğunun göstergesidir.

Bu nedenle önümüzdeki Türkiye'nin AB üyeliği süreci Türkiye için yeni değişim ve transformasyon aşaması anlamına gelmektedir. Avrupa Birliğinin demokrasi, insan hakları ve sivil toplum ile ilişkili çeşitli istek ve önerilerinin bu süreçte Türkiye'nin sosyal ve siyasi yapısında önemli değişmelere yol açması ve yeni bir yapılanmaya gidilmesine neden olacaktır.

AB kendi içinde karar verme sürecini hızlandırmalı ve ardından Türkiye için gerekli açılımları yapmalıdır. Ayrıca AB'nin Türkiye'ye yönelik açılımının yavaş gerçekleşmesi normal halde birkaç yıl içinde olması beklenen AB üyeliğinin bireyler tarafından oldukça uzun döneme yayılmış olarak düşünülmesine yol açmıştır. Bu süre aksine AB bürokrasisi koridorlarında daha kısa olarak telaffuz edilmekte ve AB'nin Romanya ve Bulgaristan açılımının bunun göstergesi olduğu belirtilmektedir. Bu sürenin kısalması Türkiye tarafından değil AB tarafından yapılacak politika uygulamaları ile azaltılabilir. Unutmamak gerekir ki Türkiye'nin AB başvurusu İngiltere dâhil birçok üye ülkeden önce yapılmıştır.

BÖLÜM 18

TÜRKÇE KONUŞAN CUMHURİYETLERİN EĞİTİM PROGRAMLARI
TURKIC COUNTRIES EDUCATIONAL PROGRAMS

MAKEDONYA TÜRKLERİ VE EĞİTİM DÜNÜ VE BUGÜNÜ

THE TURKS IN MACEDONIA AND EDUCATION

Aynur Durmuş
M.Sc.Edu., Emekli,
aynurdu@ttmail.com

ÖZET

Balkanların ve dolayısıyla Makedonya'nın Türklerle tanışması IV.yy'da Hun Türklerinin gelişiyledir. Makedonya'nın bulunduğu Balkan Yarımadası, "sarp ve ormanlık sıradağlar" anlamına gelen adını Türkçeden almıştır...

Üsküp gibi Türk nüfusun ve mülk sahiplerinin ağırlıkta olduğu yerlerde yalnızca kuran surelerinin ezberletildiği, hiçbir şey öğretemeyen birkaç mahalle mektebinin olduğu zamanlardan geriye doğru bakıldığında, hükümetin kararları ve baskıları sonucu, eğitim kurumlarının kapatılmalarından, Makedon Türklerinin fazlasıyla etkilendiği görülmektedir..

Bugüne gelindiğinde, Türkbaş'ları 80.000 kadar nüfusa sahiptirler ve Makedonya'nın batı kesiminde bulunan Jirovnitsa, Reka, Jupa (Kocacık), Golo Birdo, Debre, Ustruga Kırçova, Kalkandelen, Köprülü ve Pirlepe bölgelerinde yaşamaktalar... Kendilerini Türk olarak algılayan ve bu kültürü yaşayan topluluğun anadilde eğitimi, anayasa ile teminat altına alınmasına rağmen, tüm Makedonya'da hala anadilde eğitim hakkına sahip değiller. Makedonya genelinde Türkler, anayasal hakları kullandırılmadığı için, eğitim konusunda olumsuz etkilenen kesim olmuşlar, göç rüzgarları onlar için esmiştir. Sosyalizm döneminde, anadilde eğitim göremeyen bazı Türkler, Makedonca eğitim görmek zorunda kalmış, ancak son dönemlerde Türkçeye ve Türkçe eğitime duyulan ilgi artmıştır.

Makedonya'daki şartların yetersizliğinden dolayı, öğrenciler Türkiye ya da başka ülkelerde lisansüstü eğitim almakta. 2005 yılında 30 civarında yüksek lisans, 10 civarında doktora eğitimli Türk olduğu bilinmekte.. Makedonya Parlamentosu 2004 yılında Türk Dili ve Alfabesi'nin yalnızca Plaznitsa; Merkez Jupa (Kocacık)'ta resmi kullanımını mümkün kılmıştır.

ABSTRACT

Balkans and so Macedonia met Turks in the 4th century through the arrival of Hun Turks. Balkan peninsula where Macedonia is located has received its name from the Turkish Word Balkan, which means "steep and forested mountain chains".

Looking back from the times when there were few district schools teaching nothing but only suras from Koran at places where Turkish population and property owners constitute majority as in Skopje, Macedonian

Turks have been strongly affected from the closing of these schools under decisions and duress of the government.

Today, Türkbaşları have population of nearly 40.000 and live at Jirovnitsa, Reka, Jupa (Kocacık), Golo Birdo, Debre, Ustruga Kırçova, Kalkandelen, Köprülü and Pirlepe in the western section of Macedonia. However, they have major problems in education. They do not have the right to education in Turkish all over Macedonia although the constitution guarantees education in mother language for the community that perceive themselves as Turks and live this culture. Generally, the Turks in Macedonia have been the most affected community due to prevention of their constitutional rights for education, and so emigration winds have blown for them. Some Turks that could not get education in mother language were obliged to communicate in Macedonian during the period of socialism, however in recent years there have been increased interest into Turkish and education in Turkish.

Due to limited conditions in Macedonia, students get graduate education in Turkey or in other countries. It is known that in 2005 there are 30 graduate and 10 post-graduate Turkish students.
Macedonian parliament has made it possible in 2004 to officially use the Turkish language and alphabet only in Plaznitsa and central Jupa (Kocacık).

MAKEDONYA'NIN TARİHİNE KISA BİR BAKIŞ

Balkanların ve dolayısıyla Makedonya'nın Türklerle tanışması, IV.yy'da Hun Türklerinin bu topraklara gelişine dayanır. Hunlar, Balkanlara ve Avrupa'ya ayak basan ilk Türklerdir. Makedonya'nın bulunduğu Balkan Yarımadası "sarp ve ormanlık sıradağlar" anlamına gelen adını Türkçe'den almıştır. Türkbaşlar(Torbeşler) ve Pomaklar Türk Makedonları olarak bilinir.

Dünya'da tanınan, tarih ve bilim dünyasında bilinen, iki Makedon'dan öncelikle söz etmek gerekir..

Büyük İskender'in hocası olan Aristoteles'in babası Nikomac(os), Makedonya Kralı Amyntas'ın doktorluğunu yapar. Aristoteles'in doğum yeri de Selanik'tir..Aristoteles 18 yaşında (M.Ö.367) gittiği ve katıldığı **Akademia**'da yıllarca ders verir ve hocası da Eflatun'dur. Hocası Eflatun'dan sonra, Makedon olduğu için (Atinalıdır , Yunan olmayan ve düşman), Akademia başkanlığına getirilmez. Sonraki yıllarda Makedon Kralı Prens Philip'in dikkatini çeker ve kendisini, geleceğin Büyük İskender'i olacak 13 yaşındaki oğlu küçük İskender'i yetiştirmekle görevlendirir. 3 yıllık ders sürecinden sonra Atina'ya döner ve kendi okulu "**Lykeion"**u (bugünkü "Lise sözcüğü buradan gelir) açar. Dünya uygarlığına bilgi, düşünce ve görüşleriyle çok katkıda bulunan ve bir Makedon olan Aristoteles'in; bilgi, düşünce ve görüşlerini İskender'e yansıttığı kuşkusuzdur. Ancak, Makedon oluşu ve Makedonlarla dostluğu nedeniyle Atina'dan kaçtıktan 2 yıl sonra mide hastalığından hayatını kaybeder.

Balkan ve 1.Dünya Savaşı'nın başlamasıyla vaat edilen hak ve özgürlüklerin ortadan kalkmasıyla,10 Ağustos 1913 tarihinde Ege Makedonları, üzerindeki Makedon ve (çoğu Türk) Müslüman ve diğer unsurlarıyla birlikte Yunanistan sınırları içine alınır. Aynı yıllarda tüm gelişmeler, Osmanlı'nın Sofya'daki genç Ateşemiliteri tarafından yakından izlenmektedir. Bu Ateşemiliter, Makedonların da "Ata" kabul edeceği, O da Makedonya'lı bir Türk olan, Selanikli Mustafa Kemal'dir.

Makedonlar, 1893 yılında ilk bağımsızlık meşalesini bundan 118 yıl önce Selanik'te yakarak yine Selanik'te bağımsız devletlerini kurdular. Makedonya, 1991 yılında da bugünkü bağımsızlığını ilan ederek "Makedonya Cumhuriyeti" adını almıştır.

Makedonya'da Eğitim

Tarih boyunca Türklerin, ki Makedon Türkleri de dahil, eğitim ve bilime önem verdikleri bilinmektedir. Makedonya'daki Türkçe eğitimin 5.yy başlarından beri var olduğu, Üsküp Pedagoji Fakültesi Öğretim Üyesi Yusuf Hamzaoğlu tarafından ifade edilmiştir.[26] Türklerde; Türkçe eğitimin tarihi, Orhun abidelerinde görülen çivi yazısına kadar uzanabilir.

Makedonya'daki eğitimin dününe kronolojik olarak bakıldığında, önemli yazılı kaynağın Evliya Çelebi'nin "Seyahatnamesi" olduğu görülür ve 1120'li yıllarda medreseleri, mektepleri, darülkurraları ve kütüphaneleri anlatır..

Evliya Çelebi; Seyahatnamesi'nde, Makedonya'nın İştip şehrinde, Demirtaş Paşa tarafından yapıldığını tahmin ettiği 2 medrese ve 2 Darülkurra'dan (İlahiyat) bahseder[27]..

Üsküp'ten Priştine'ye giden yol üzerinde bulunan Kaçanik Kasabasında Sadrazam Sinan Paşa'nın yaptırdığı Sinan Paşa Sıbyan Mektebi (1125-1210), Kalkandelen Tetovo Şehrinde 4 medrese, 9 mektep ve 1 kütüphane, Koçana Şehrinde Maden Emini Hasan Bey Medresesi, Komanova'da Eski Medrese, ve İbrahim Bey Mektebi, Leskovaç Kasabasında Niş Şehrine yakın bu yerde Şahsuvar Paşa medresesi bulunduğu[28] yine Evliya Çelebi tarafından ifade edilmekte..Evliya Çelebi ayrıca Manastır'da 9 medrese bildirir. Ancak İbrahim Hakkı Ayverdi ve arkadaşları 14 medrese tespit etmişlerdir.[29]

Manastır Mektepleri ise 10 tanedir.[30] Bunlardan birisi, Mustafa Kemal Atatürk'ün 1896-1899 yılları arasında okuduğu okul olan Manastır Askeri İdadisi'dir. Manastır'da; mekteplerin yanı sıra Fatma Sultan Kütüphanesi ve Yegen Ali Paşa Kütüphanesi ismiyle anılan 2 de kütüphane mevcuttur.

Ohri'de 5 medrese[31], 7 mektep[32] ve bir de ilahiyat lisesi ayarında "darülhadis" mektebi tespit edilmiş.

Üsküp şehrinde ise; Camilerin adlarıyla anılan 5 medrese[33], Cami dışında ayrıca yapılan 7 medrese[34] ve 22 mektep[35] kayıtlarda mevcuttur.

[26] Hamzaoğlu, Yusuf; Doğu Makedonya'da Türkçe Eğitim Sorunu, **Köprü**, Sayı 10, Üsküp 2006**.**
[27]Hüdavendigar Medresesi, Mehmet Emin Ağa Medresesi, Çarşı Cami Darülkurrası ve Hüsam Paşa Darülkurrası
[28]Hacı Ali İsa Mektebi, Sinan Voyvoda Mektebi, İsmi bilinmeyen mütebaki 7 mektep, Yukarı Çarşı Medresesi.
[29] Ahmed Paşa Medresesi, Yegen Ali Paşa Medresesi, Haydar Kadı Medresesi, Kadı Mahmut Bey medresesi, Koca Kadı Medresesi, Sungur Çavuş Medresesi, Şehzade Hatun Medresesi, Şerif Bey Medresesi, Üç Şeyhler Medresesi, Kadı Mahmud Efendi Medresesinin yanı sıra tespit edilenler ise :Dülbend Kadı MedresesiFevziye Medresesi, Şerif Bey MedresesiTevfikiye Medresesi; Türkler Medresesi, Zaim-Zade Seyyid Ali Bey Medresesi
[30] Kadı Mahmud Efendi Mektebi,HamzaBey Mektebi, İshakiye Mektebi,Piri Bey Mektebi, Yakub Bey Mektebi, Uluca Halil Ağa Mektebi, Fatma Sultan Mektebi,Hacı-Zade Mektebi, Seyyid Osman Rıza Mektebi,Sûfi Piri Bey Mektebi.
[31]Sultan Süleyman Medresesi, Zeynulâbidin Medresesi, Ahmed Şerif Bey Medresesi, Eski Siyavuş Paşa Medresesi, Hamza Bey Medresesi.
[32] Nişancı Sinan Bey Mektebi, Ohrizade Mektebi, Yunus Voyvoda Mektebi, Ağa Mektebi, Hacı Musa Efendi Mektebi, Hüseyin Efendi Mektebi, Rüştiye Mektebi.
[33]Burmalı Medrese, İsa Bey Medresesi, İshak Bey Medresesi, Murad Paşa Medresesi, Mustafa Paşa Medresesi

Camisinin adıyla anılan İshak Bey Medresesi'nde 23 adet kitap vakfedildiği kayıtlarda bulunmaktadır.

Ayrıca; kayıtlarda, Müderris "ehliyet ve istihkak sahibi olacak, vasıta ve dilekle tayin edilecek, mütevelli nasbetmeyecek ve günde 20 akçe alacak" diye öğreticiler tanımlanmıştır.[36]

Bir de 1469 Temmuz ortalarında, İsa Bey'e ait, 305 satır sayılı ve eğer Arapçadan tercüme değilse, FATİH devrinde Türkçe yazılmış nadir vakfiyelerden biri olan ve 39 şahidin imzaladığı bir Türkçe vakfiyeden söz edilir. Metin Türkçedir ancak baştan 4 satır Arapçadır.

Söz konusu mülk sahipleri de dahil, büyük çoğunluğu Türk'tür[37]

Kısacası, Yugoslavya'da 223 medrese 1134 mektep, 8 kütüphane, 13 Rüştiye mevcutken, bunun Makedonya'daki payı ise, 44 Medrese, 50 mektep, 3 Rüştiye ve 4 kütüphanedir. Yani Medreselerin % 19.7'si, Mekteplerin %4.3'ü, Rüştiye'nin %23.7'si, Kütüphanelerin % 50'si Makedonya'da yer almış..

Oysa günümüzde bu sayı çok gerilerde..

Osmanlı Hâkimiyetinde Makedonya'da Eğitim

Makedonya topraklarında ise Osmanlı'nın gelişinden önce de vardır. Osmanlı, gelmezden önce fethetmeyi düşündüğü yerlerde, önemli noktalara tekkeler kurarmış. Dervişlerden oluşan tekkeler, birer kültür ve eğitim merkezi görevini görürmüş aynı zamanda. Böylece, bölgedeki insanları hem İslam'la tanıştırır, hem de gereken eğitimi verirlermiş. Bu dergahlar, o dönemlerin okulları sayılır demek yanlış olmaz.

500 küsur yıl devam eden Osmanlı dönemi dışında, çok yönlü asimile politikaları ile yok edilmeye ya da göç edilmesine çalışılan Balkan Makedonya Türk'lerinin Türkçe eğitim görmeleri zorlaştırılmış, 1884 yılında hayrat olarak yapılan bir bina, tefeyyüz mektebinin ilk binası olmuş ve Üsküp'te yaşayan Türk kökenlilere Türkçe eğitim verilmeye başlanmış. Tefeyyüz mektebinin ilk binası Sırpların gelişinden sonra karakola çevrilince, Yahya Paşa camisi yanındaki binada, Yahya Paşa adını alarak öğretime devam etmiş. Önceleri Türkçe eğitim veren okul, sonraları sabahları Sırpça, öğleden sonraları ise Türkçe eğitim verir olmuş, ancak okulun adı hep "Tefeyyüz" olarak anılmış. "Tefeyyüz İptidai Okulu" adıyla anılan okul; 2.dünya savaşında, yani 1919-1920 yıllarında, Bulgar'ca eğitim veren bir okula dönüştürülmüş ve önce 'Osman Çikiş' isimli Bulgar'ın ismiyle, savaştan hemen sonra "yeni hayat", 1944 yılında da "Vuk Karacic" adıyla faaliyete geçirilmesi asimile politikalarının sonucu olmuştur.[38] 1963 yılında kendi binasında eğitime devam eden okulun ismi olan Tefeyyüzün anlamı da 'yükselme, ilerleme'dir.

[34] Atiye Binti Yaşar Bey Medresesi,Hacı Hasan İbni Ali Bey Medresesi,Meddah Baba-Paşa Yiğit Medresesi,Mehmed Bey Medresesi,Tophane Medresesi,Tütünsüz Medresesi,Yahya Paşa Medresesi.

[35] Askeri Rüştiye Mektebi, Beyhan Sultan Mektebi, Elaldı Sultan Mektebi, Fevziye Mektebi, Hacı Ali Mektebi, Hacı Kasım Mektebi, Hafız Mahmud Mektebi, Hayriye Mektebi, Kebir Mektebi, Kız Rüştiye Mektebi, Meddah Baba Mektebi(Paşa Yiğit Mektebi), Mekteb-i Edeb, Mülkiye İdadisi, Ömer Dede Mektebi, Sanayi Mektebi, Şükriye Kız Mektebi, Hacı Muhyeddin Mektebi, İbni Bâli Mektebi, Kaçanikli Mehmed Paşa Mektebi, Mustafa Paşa Mektebi, Yahya Paşa Camisi avlusundaki mektep, Yekta Hatun Mektebi

[36] Ayverdi, İbrahim Hakkı. **Avrupa'da Osmanlı Mimari Eserleri III.Cilt**, s. 252.

[37] Ayverdi, İ.E.a.g.e. s.251

[38] Kaya, Fahri. Tefeyyüz 1944'te değil, 1884'te kuruldu. **Köprü**, Sayı 10, Üsküp, 2006, s.12,13.

1 Eylül 1897 yılında Üsküp'te açılan bir "sanayi mektebinden" söz edilir. Balkan savaşından önce, Üsküp Orta Öğretmen Okulu'nda, Mustafa Şekip Tunç isimli bir hoca tarafından, Türk dili ve edebiyatı dersleri okutulurmuş.

1910 yılında kurulmuş olan 'İttihat Terakki Okulu" olduğu kayıtlarda mevcut.

1913 yılında, Yunan işgali esnasında, Makedon halka gözdağı vermek ve çocukların Makedon okullarına gitmelerini engellemek amacıyla, Hristos S.Sidiropulos'un dedesi, Ege Makedonlarından olduğu için, Yunanlılar tarafından dilinden asılmıştır.[39]

1918 ve Sonraki Yıllarda Eğitim

Makedonya Türklerini Doğu ve Batı Makedonya Türkleri şeklinde ayırmak gerekir. Çünkü doğu ile batı birçok yönden farklıdır. Batı Makedonya Türkleri; ekonomik, sosyal, kültürel, eğitim ve sair bakımdan daha çok imkâna sahiptirler. Doğu Makedonya Türkleri ise batıdakilere oranla daha zor durumdadırlar. Doğu Makedonya'ya bilinçli olarak bazı hizmetler çeşitli bahanelerle götürülmemektedir. Böylece Türklerin kendi kimliklerini kaybetmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Dedeli, Çalıklı, Gökçeli, Alikoç, Kocaali gibi yerlere, başta Türkçe eğitim olmak üzere, birçok yönden hizmet tam gitmediğinden dil, din, kültür açısından bölge Türkleri zayıf durumdadırlar.[40]

1918 sonrasında; Sırp-Hırvat krallığı döneminde Sırp-Hırvat dili zorunlu olmuş, buna rağmen Türk'lerin yoğun talepleri sonucunda, kısmen de olsa, Türkçe eğitime izin verilmiştir.

"Makedonya Türkleri adına büyük bir talihsizliktir mektepsizlik. Mektep ve tahsilsizlik Bulgaristan'dan da çok gerilerdedir. Orta tahsil verecek bir tek Türk mektebi bir yana, üç sınıflı köy mektebi düzeyinde bir ilk mektep bile yoktur. Üsküp gibi 30.000 Türk'ün oturduğu bir şehirde ancak Kuran sureleri ezberletilen, hiçbir şey öğretilmeyen birkaç mahalle mektebinden başka bir şey bırakılmamış."[41] Mevcut mekteplerin, hükümetin kararları ve baskıları sonucunda kapandığını apaçıktır. Aynı tarihlerde Yugoslavya'da hiçbir mektebe yeni harflerimiz girememiş ve bu konuda zorla yönetimin başına geçmiş olanların inat ve ısrarları, hükümet ve onun politikasını güden Boşnak reisler tarafından teşvik görmüş. Balkan harbi esnasında, Eğitim bakımından Osmanlı'nın en ileri vilayetler merkezi olan Üsküp, gerileyerek mektepsiz duruma düşmüş, Türk aileler çocuklarını okutma olanaklarından tamamen mahrum kalmışlardır. Aileleri tarafından Türkiye'ye gönderilen birkaç mutlu çocuk dışında, binlerce Türk evladı, ya tamamen eğitimsiz bir halde sokaklardadır, ya da Sırpçayı bilmedikleri için hiç anlamadan, boşu boşuna Sırp mekteplerine giderek vakit kaybetmişlerdir. "İyi bir milli terbiye verecek ve aynı zamanda resmi dil olan Sırpçayı öğretecek nitelikte ilk mektepler olsaydı, Türk çocuklarının Sırp gimnazyumlarında ve fakültelerinde ilerlemeleri için hiçbir mahzur kalmazdı".[42]

1924 yılında Kratova'da bir okulun açılmasını, 1924-25 yıllarında ise, Üsküp'te Kral Alexandre tarafından kurulan ve 'Medrese Kral Aleksandr Vekili' adını taşıyan ilahiyat karışımı bir okulun açılması gibi

[39] 1997 yılında, İnsan Hakları Savunucusu Hristos S.Sidiropulos'la yapılan bir görüşmede dile getirilmiş.
[40] Çayırlı, Necati.,*"Günümüz Makedon Türkleri"*, **Söyleşi**, Ağustos, 1996, s.1.
[41] Nabi, Yaşar. **Balkanlar ve Türklük II.** Yenigün Haber Ajansı, Basın ve Yayıncılık A.Ş. Ağustos 1999, s.69.
[42] Nabi, Yaşar. A.g.e. s.70

gelişmeler izlemiş,[43] ancak bunlar kısa süreli ve kısıtlayıcı hükümlü olmuştur. "Medrese Kral Aleksandr Vekili' bir Yüksek Müslüman Medresesidir. Öğrenimi, din dersleri hariç tamamen modern olmasına rağmen, Türkçe okutulmadığı ve dersler tamamen Sırpça gösterildiği için, bundan, bir tek Türk öğrenci bile olmadan, yalnızca Boşnak ve Arnavut çocukları yararlanmıştır. Yalnızca din derslerinin Türkçe okutulmasına izin verildiği dönemde Osmanlıca Alfabe geçerli idi ve Türkiye'de kabul edilen Latin harfli alfabenin kullanılmasına izin verilmemiştir.

1930 senesinde, hükümetin bir kararnamesi ile Türkçe öğretim veren öğretmenlerin büyük bir kısmının görevlerine son verilmiş ve bir tek kararla 680 öğretmen açıkta kalmıştır.[44]

1934 yılındaki Bağdat Paktına rağmen, 1937 göçü gerçekleşmiş. "Köklerimize inmeli ve olayların böldüğü tarihimizin içerisinde bütünleşmeliyiz. Onların bize yaklaşmalarını bekleyemeyiz. Bizim onlara yaklaşmamız gereklidir" diyen ve "Türkiye dışındaki Türk'lerin yaşadıkları devlette kalmalarını" isteyen Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk, aynı anda yaşadıkları bölge itibarıyla, Türklerin temel hak ve hürriyetlerini elde etmeleri için de yoğun bir çaba sarf etmekteydi.Ancak yaşananlardan bezmiş olan Türklerin göçü devam etmiş..

1939-44'lü II.Dünya Savaşı yıllarında, Türklerin bir araya gelemedikleri, gazete çıkaramadıkları, okullara alınmadıkları, milli kimliklerinin bile tanınmadığı görülmesine ve yaşanan olumsuzluklara rağmen "Tefeyyüz" ve Vuk Karaciç" okulları faaliyete geçebilmiştir. 19. yy sonlarında İptidai İrfan Okulu'na ait binada "Mehmet Sokoloviç" adıyla bir okul daha faaliyete geçmiş, 1944 yılında kız çocukları için açılan "İrfan", sözü edilen okulun devamı olmuştur. Ancak söz konusu bu okul, okul sayısının azaltılması bahanesiyle 1955-56 öğrenim yılında kapanmıştır. 2.Dünya Savaşı'ndan sonra; Makedon Türkleri için siyasi, eğitim ve kültür alanında bir Rönesans döneminin başladığını söylemek gerek. Türk olmanın, Türkçe yazmanın ve Türk kültürünü geliştirmenin zor olduğu yıllarda, Türk aydınları ağır mücadeleler vermiş. 21 Aralık Makedonya Türklerinin resmi "Eğitim Günü"dür ve Bayram olarak kutlanır.

2.Dünya Savaşından sonra Makedonya'da, 1944 yılında ilk Türk Okulu'nun açılması, "çağdaş eğitimin başlangıcına işaret eder. Okullar sayesinde eğitim ve kültür alanında gıptayla izlenen çok başarılar elde edilmiş, eğitime sıfırdan başlanmış, eğitimin Türkiye Türkçesiyle, alfabenin Atatürk Alfabesi olmasına dair, 1944 yılında alınan kararın tarihi önemi vardır. Zira o günlerde Üsküp'te Latin alfabesinin kullanılmasına karşı güçlü muhalefet ortamı söz konusuydu ve muhafazakarların kalesi Meddah Medresesi hala çalışmasına rağmen, Yücelciler adıyla bilinen Atatürkçü aydınlar, devletin de yardımıyla eğitimlerini modern temeller üzerine oturtmayı başarmışlar[45].

Türklerin; milli varlıklarını, manevi değerlerini, örf, adet ve geleneklerini korumak ve yaşatmak için, Yücel Teşkilatının ve diğer Türk aydınlarının da çabalarıyla 1944-45 eğitim-öğretim yılında Türkçe okullar açılmaya başlanmış, 1947 yılında Fetah Süleyman Pasiç ve Ferid Bayram tarafından ilk alfabe kitabı yayınlanmış, 1940'lı komünizmin etkili olduğu yıllarda, Arnavut ırkçılığının etkisiyle Türkçe eğitim-öğretim kesintiye uğramıştır.

[43] Hasan, Hamdi. Makedonya'da Türkçe Eğitim ve Abdülhakim Hikmet Doğan, Üsküp 1998, s.32
[44] Nabi, Yaşar. a.g.e., s.70
[45] Suat Engürlü'nün Fahri Kaya ile yaptığı röportaj.(www.makturk.com)

Makedonya'da Türkçe Eğitimi veren (zorunlu 8 yıl) İlkokullar 1945-46 öğretim yılında 55 tane idi ve 125 öğretmen 6.702 öğrenciye eğitimle yükümlüydü.. Bu sayı 2003 yılına kadar artarak devam etmiş, 1948-50 yıllarında okul sayısı 100'e, öğretmen sayısı 249'a ve öğrenci sayısı 12.621 e ulaşmış, yaşanan göçler neticesinde bu rakam 2003 yılında okul sayısı 56'ya, öğretmen sayısı318'e ve öğrenci sayısı ise 6.220'ye gerilemiştir. [46]

1948 Mart ayından sonra Sovyet yanlısı politikanın değişmesiyle, Türklere yönelik bazı olumsuzluklara son verildi ise de din, dil, eğitim, sosyal, siyasi vb alanlarında yaşananlar, insanların gelecekle ilgili endişe duymalarına neden olmuştur.

1963-64 öğretim yılında Üsküp Pedagoji Akademisini, 1976-77 öğretim yılında Üsküp Filoloji Fakültesi'nde Türk Dili Edebiyatı Bölümü'nün açılması izledi.[47]

Makedonya Cumhuriyeti anayasası Madde 44'e göre Makedonya vatandaşlarının anadilleriyle, lise öğrenimi dahil, öğrenim görme hakları olmasına ve anadilde eğitim anayasa ile teminat altına alınmasına rağmen, tüm Makedonya'da anadillerinde eğitim hakkına sahip oldukları söylenemez.[48]. Doğu Makedonya ve özellikle Debre'de Türkçe eğitimde sorunlar yaşanmış, 1993'lü yıllarda Makedon yönetimince Torbeş'lerin(zaman içinde dil özelliklerini yitirmiş Türkler olarak kabul edilenler) Türk olmadıkları gerekçesiyle Türkçe eğitimine izin verilmemiştir. Oysa, Torbeş'lerin(Türkbaşlar) büyük bir kısmı Türkçe eğitim görmek istediklerini ve Türk olduklarını ifade ederken, Makedonlar kendi ırkdaşları olarak kabul etmişler. Makedonya genelinde Türkler, eğitim kısıtlı verildiği ve anayasaya uygun temin edilmediği için en çok etkilenen kesim olmuşlar, göç rüzgarları onlar için esmiş, Türkiye'de genelde İzmit, Adapazarı, Bursa, İzmir ve Manisa'ya göç etmişlerdir. Sosyalizm döneminde, eğitim göremeyen bazı Türkler Makedonca konuşmak zorunda kalmış, ancak son dönemlerde Türkçeye ve Türkçe eğitime duyulan ilgi artmıştır.

Bunun yanı sıra, Doğu Makedonya'da Türklere daha yakın yaşayan ve bir kısmı Türkçe konuşan Çingenelerin bazıları, kendilerinin Türk olduklarını ifade ederler. Çingenelerle Türk'lerin yakınlaşmasını istemeyen Makedonya yönetimi, Çingene dilini okullara seçmeli ders olarak koymuştur.[49]

1996 yılında Gostivar Belediyesi, Türkçenin belediye sınırları içinde resmi dil olarak kullanılmasına son veren bir karar alır. 1997 yılında Anayasa Mahkemesi, "Azınlıkların bir başka devletin bayrağını milliyet sembolü olarak kullanmalarını anayasaya aykırı bularak yasaklar. Bayrak kullanımıyla ilgili sadece Kocacık'ta ve Plasnitsa'da bayrak kullanabildiler. Yasaya göre nüfusun % 50'den fazla olması halinde milliyet sembolü olarak bayrak kullanılabilecekti.

1997 yılında Gostivar'da, Makedonya Türklerinin Toplumsal hayatta ve özellikle eğitim, kültür ve sanat alanında daha iyi bir seviyeye çıkartılması amacıyla"Eğitim, Kültür ve Sanat Merkezi" (ADEKSAM) kurulmuş. Hedefi Türkçe eğitimi teşvik ve geliştirmektir ve bu bağlamda anaokullarından başlayarak ilkokul, lise ve üniversite seviyesine kadar Türk eğitim sorunlarının incelenmesi ve bu sorunlar hakkında çözüm üretilmesine gayret göstermektedir. Ayrıca Türk dili üzerine eğitim yapan okullara öğrenci temin etmek, öğrencilerin

[46] HOCA, Fadıl (Koordinatör):**Makedonya Devlet Organlarında, Kamu Kuruluşlarında ve Eğitim Sisteminde Türklerin Katılım Oranı ile ilgili Mukayese Çalışması,** ADEKSAM, Gostivar 2001, 2.12.
[47] Ago, Arif. "*Makedonya'da Türk Halkının Anadil Üzerine Eğitim-Öğretim ve Sorunlar*", **Sesler,** Sayı 302, Üsküp 1996, s.7-10.
[48] Nuredin, Abdülmecid. **"***Torbeşler (Türkbaşlar)"* , **Balkan Strateji**, Aylık Dergi Ocak-Şubat 2001 s.30
[49] TDP Genel Bşk. Erdoğan Saraç ile İbrahimgil Ammar tarafından yapılan görüşme, Ağustos 1996.

üniversite eğitimini kendi ülkelerinde yapmalarını sağlamak gibi amaçlarla burs projesini hayata geçirdiler. Bununla birlikte milli ve manevi kültürümüzü tanıtmak amacıyla değişik panel ve konferansların düzenlenmesi, Matematik, Kimya, İngilizce ve Türkçe kurslarının düzenlenmesi gibi etkinlikler de gerçekleştirmişler. Atatürk Balkan Üniversitesi'nin kurulması, Makedonya devlet organlarındaki Türklerin katılım oranı, Makedonya eğitim sistemindeki Türklerin katıtım oranı gibi tasarı ve hazırlanan raporlarla da ADEKSAM dikkati çekmektedir.[50]

Ocak 2002'de Üsküp 'Aziz Kiril ve Metodi Üniversitesi, Filoloji Fakültesi Türk Dili- Edebiyatı Kürsüsü' öğretim üyesi Hayati Yavuzer ve bölüm öğrencileri tarafından çıkarılan 'Köprü Dergisi' ile ***Köprü*** Kültür Sanat ve Eğitim Derneği ilk atılımını yapar. Hedefi, gençleri yazı yazmaya teşvik etmek ve beraber çalışmayı öğretmektir.[51]

Mart 1993'de Vrapciste/Gostivar'da Millenium Eğitim Kültür Ekoloji Ve Dayanışma Derneği kurulmuş. Hedefi, sivil toplumda değişik proje ve aktivitelerle barışın ve demokrasinin tanıtımı, gelişmesi, iyileştirilmesi ve etnikler arası diyalogun desteklenmesi için gençlerle işbirliği yapılmasıdır. Ayrıca, gerçek eğitim imkânlarının sağlanması, Türk kadınının eğitiminin arttırılması, halkın tarafsız olarak bilgilendirilmesi, farklı milletlere mensup insanlarda güven ve hoşgörünün sağlanması, Makedonya'da yaşayan Türklerin tarihi ve kültürel değerlerinin korunması, yaşam çevresinin korunması için halkın bilinçlendirilmesi, azınlık ve insan haklarının uluslar arası standartlara getirilmesi, genel bilinç ve siyasetin geliştirilmesi ve korunmasını da amaçlamıştır.[52]

Kadının sosyal, ekonomik, kültür, eğitim vb. hususlardaki konumunu belirleyen ya da daha iyi şartlara taşınmasını sağlayan ulusal ve uluslar arası pek çok etkinliklere katılanMakedonya Türk Kadınlar Teşkilatı - MATÜKAT derneği, Makedonya çapında " I. Türk Kadın Öğretmenler Kurultayı" etkinliğini düzenlemiştir.[53]

Oysa, Arnavut nüfusun yüzde 20'nin üzerinde olduğu bölgelerde eğitim ve sağlık hizmetleri ile bütçe planlaması Arnavut yerel yönetimlerinin kontrolü altındaydı ve yine bu bölgelerde Arnavutların anadillerini ve milli sembollerini kullanma hakları var.

Makedonların birlikte yaşadığı Arnavutların büyük bir çoğunluğunun kız çocuklarını okula göndermemesi, toplumların birbirlerini tanımaması ve eğitim eksikliği iki toplumu olumsuz etkilemiş ve ilişkileri zehirlemiş. Tek çözüm, zihniyetleri eğitim yolu ile değiştirmek olmalıdır.[54]

Makedonya'da İlköğretim

Başkent Üsküp, Gostivar, Kalkandelen, Ohri, Rense, Struga şehirleriyle, Vrapçişte ve Atatürk'ün babasının yaşadığı Kocacık köylerinde 1'den 8'e kadar okullar var ve 2001-2002 yıllarında Üsküp'teki okullarda 1550 öğrenci öğrenim görmekteydi[55].

[50](ADEKSAM Başkanı Fadıl Hoca ile yapılan görüşme, Kasım 2001, Gostivar.
[51] Üsküp'te görevli Hayati Yavuzer (Bolu A. İzzet Baysal Ün.) ile yapılan görüşme, Ocak 2002, Üsküp
[52] Çayırlı, Necati, *"Günümüz Makedon Türkleri"*, **Söyleşi**, Ağustos, 1996, s.34.
[53] MATÜKAT'ın tanıtımı, **Köprü**, sayı 4, Üsküp 2002; **http://www.matukat.4t.com**
[54] İbrahimgil, Ammar., "*Makedonya'nın iki büyük Müslüman Azınlığı : Arnavutlar ve Türkler",***Yeni Dünya Gündemi.** 18 Mart 2006, s.2.

Bu yıllarda; eğitimde, özellikle öğretmen ve kitap sorunları yaşandığı, mevcut yönetimce, çeşitli gerekçelerle eğitimle ilgili sorunların özellikle halledilmediği, çeşitli öğretmenlerce ifade edilmiş, ekonomik nedenlerle öğrenciler başka şehirlere gönderilememiş.

1997 yılında Türk nüfusun % 20'nin altında oluşu gerekçe gösterilerek, Gostivar'da Türkçenin resmi dairelerde kullanılmasına son verilmişken, 2005 yılında aynı belediye "Türkçenin resmi dil olarak kullanılması kararını" alır. Yakın zamanda eğitim amacıyla Türkiye'ye gelen Türk öğrencilerden bazılarının geri dönmemesi, ailelerinin de yanlarına gelmesiyle farklı bir göç anlayışı daha doğmuş. Göçü önlemek amacıyla Makedonya'da okuyan öğrencilere burs önerisine rağmen, 2005 yılında Manastır ve civarından 2700 kişi göç etmiştir. Ancak hala tüm Gostivar'da Türkçe resmen kullanılamamaktadır.

Eğitim konusundaki sorunlar, Doğu Makedonya'da daha fazla yaşanmış ve Türkçe öğretim 4.sınıfa kadardır. Bu yörede 78 yerleşim yerinde yaşayan Türk öğrenciler 5.sınıftan 8.sınıfa kadar Makedonca okumak zorunda bırakılmış. 2005-2006 öğretim yılından itibaren Radoviş'teki 2 Türk ilkokulunda (Krste Petkov Misirkov ve Nikola Karev) Türk öğrenci sayısı 400'dür.[56]

İstatistik kurumu verilerine bakıldığında; Makedonya'da ilköğretim düzeyinde eğitim gören 10.120 Türk öğrenciden 6.220'si Türkçe eğitim alabilmiş, 3900 öğrenci ise Türkçe eğitimden yoksun kalmıştır. Türkçe eğitim için 100-120 sınıfa ve 130-160 arası öğretmene ihtiyacın yanı sıra çeşitli araç-gereç kitaba ihtiyaç vardır. Devletin bu konuda yardımcı olmaması(sınıf okul açılması gibi) yanında siyasi gelişmeler, ailelerin çocuklarını Makedonca ve Arnavutça eğitim veren okullara göndermesi de sorunun çözümünü zorlaştırmaktadır.[57]

2006 yılında hoş bir gelişme yaşandı ve Gostivar Belediyesi'nce, Türklerin yoğun eğitim gördüğü "Petre Yovanoski" Merkez ilkokulunun ismi "Mustafa Kemal ATATÜRK" olarak değiştirilmesi kararı alındı.[58]

Din dersleri, ilkokullarda 7. ve 8. sınıflarda zorunlu hale 2006-2007 yıllarında getirilmiş, düz liselerde seçmeli, meslek liselerinde 3.ve 4. sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi dersleri kapsamına alınmış, ancak İslam Dini Birliği Eğitim Sorumlusu ve Makedon Ortodoks Kilisesi bu karara karşı çıkmıştır.[59]

Lise Eğitimi :

1985 yılında çıkan yeni bir kanunla liselerde eğitim dilinin, ancak sınıfta 30 Arnavut öğrenci ve yeterli sayıda Arnavut öğretmen varsa Arnavutça olacağı şartı getirildi. Bu kanunu takiben 1981'de sayıları 8200 olan Arnavut lise öğrencilerinin sayısı 1989'da 4221'e düştü.Arnavut gençliği bu kanunu "kendilerinin bilinçli olarak cehalete mahkum edilmesi olarak" değerlendirdi.[60]

2001 yılından itibaren; bazı sivil toplum temsilcileri ve TDP(Türk Demokratik Partisi)'nin: Ohrid'de Türk Lisesi, Üsküp'te Sağlık ve İktisat Lisesi açılması, eğitim, öğretmen sorunlarının halledilmesi yönünde

---

[55] Yaşar, Abdurrahman. *"Bağımsız Devlet Olduktan Sonra Makedonya'da Genel Durum ile Türklerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumları",***Makedonya'da Rumeli Türklerinin Tarih ve Kültürleri Panelleri ve Konferansı (Mayıs-Aralık 1995 ve Mayıs 1996**), İzmir (MAK-GÖÇ), İzmir 1996., s.68.

[56]**Çocuk Bahçesi.** Birlik Gazetesi eki, sayı.909,913, Üsküp,2001,s.1.

[57] HOCA, Fadıl. *"Makedonya Türk Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri",***Hikmet**, Sayı.3, Gostivar,2004.

[58] Saraç, Veysel; *"Mustafa Kemal Atatürk Merkez İlkokulu",***Yeni Balkan**, Sayı 86, Üsküp 2006.

[59]**"***Hacer Suluoca'nın haberi",***Yeni Balkan,** Sayı 86, Üsküp 2006.

[60] İbrahimgil, Ammar., "*Makedonya'nın iki büyük Müslüman Azınlığı : Arnavutlar ve Türkler",***Yeni Dünya Gündemi.** 18 Mart 2006, s.1.

girişimler olmuştur. Bu girişimler sayesinde, Struga ve Radoviş'te Türkçe lise sınıfları açılmış, 2004 yılında da yine Üsküp'te Stefan Dimov Lisesi'ne bağlı Türkçe iktisat sınıfı açılmıştır.[61]

Türkçe; Orta (lise ve Dengi okullarda) öğretimdeki okul, sınıf, öğrenci ve öğretmen verilerine bakıldığında 1988-89 yılında 4 okulda 8 sınıf, 179 öğrenci ve 27 öğretmen varken, bu rakam her yıl biraz daha artarak 2002-2003 öğretim yılında okul sayısı 6'ya, sınıf sayısı 31'e, öğrenci sayısı 854'e ve öğretmen sayısı da 98'e yükselmiştir.[62]

Anayasal hak çerçevesinde Türkçe eğitim veren Lise veya meslek okulları/sınıfları düzeyinde okullar yetersiz kalmaktadır. 2006 yılında; Üsküp ve Gostivar'da iki Türkçe sınıf ile Kalkandelen'de bir mesleki tıp lisesi, Gostivar'da elektro teknik okulu, ayrıca Üsküp, Gostivar ve Struga'da İngilizce ağırlıklı eğitim veren ve ünlü şairimiz Yahya Kemal'in adını taşıyan kolej faaliyete geçmiştir.[63]

Lise eğitimini Türk dili üzerinden görmek isteyen tüm Türk çocuklarına bu imkan tanındığında, öğrencilerin sayısının 1.500 civarında olduğu tahmin edilmektedir.

İstatistiki verilerde lise eğitimi alabilecek öğrencilerden 1785'i kendilerini Türk olarak ifade ettiği halde sadece 854'ü Türkçe eğitim alabilmiştir.

2004-2005 yıllarında mezun öğrenci sayısı 600 kadardır ve mezunların bir kısmı başka şehirlerdeki Türk okullarına, bir kısmı da Arnavutça ve Makedonca eğitim veren okullara gitmek zorunda kalmışlar...Pirlepe'ye bağlı Kanatlar'daki öğrenciler; Üsküp, Gostivar ve Kalkandelen'deki Türk okullarına gitmeyi tercih etmişlerdir.Bazıları iki dilde eğitim yapmak zorunda kalmış, hem Arnavutça hem de Makedonca eğitim almış,[64] bu durum da uzun vadede asimilasyonu körüklemiştir.

2006-2007 yılında; Makedonya Eğitim ve Bilim Bakanlığı konuya sağlıklı yaklaşmış ve 500 Türk'ün devlet liselerinde eğitim görebileceğini kararlaştırmış. Türk öğrenciler için bu sayı düşüktür. Türkçe eğitim almak isteyenler, **Gostivar'da** (Pançe Popovski, Zlate Malakovski ya da (çede Filipovski) **2**, **Üsküp'te** (Yosip Broz), **Debre'de**(Zdravko çeçkovski), **Radoviş'te**((Kosta Susinov), **Ustruga** (Niko Nestor) ve **Kalkandelen'de**(Nikola Steyn) birer lise seçebileceklerdir. Meslek liselerinden tıp için (Pançe Popovski ve Nikola Steyn) 2, ekonomi için (Tsvetan Dimov ve Çede Filipovski) 2, ve teknik için de Zlate Malakovski okulunu seçebileceklerdir.[65]

Makedonya Cumhuriyeti'nde Türklerin %6'sı (729) eğitim ve kültür sektöründe çalışmakta.[66]

Makedonya'da Yüksek Öğrenim :

Eğitim dili Makedonca'dır. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri'nin açılışı ise; 1963-64 yıllarında Üsküp Pedagoji Akademisinde, 1976-77 yıllarında ise Üsküp Filoloji Fakültesi'nde gerçekleşmiştir. Türkçe öğrenim

[61] **Birlik**, 24 Kasım 2001.
[62] Çayırlı, Necati, *"Günümüz Makedon Türkleri"*, **Söyleşi**, Ağustos, 1996, s.20.
[63] Yaşar, Abdurrahman. **a.g.e.**, s.68.
[64] Hayber, Abdülkadir.,*"Makedonya'da Türkçe Öğretimi"* **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı.,** Bilgi Şöleni (20-24 Nisan 1998.) TDK, Ankara, 1999, s.302.
[65] **Yeni Balkan**, Sayı 92, Üsküp 2006.
[66] Çayırlı, Necati. *"Günümüz Makedon Türkleri"*, **Söyleşi**, Ağustos, 1996, s.19.

sadece bu bölümlerde yapılmakta, Matematik-Fizik, Kimya- Biyoloji ve Tarih-Coğrafya Dersleri için öğretmen yetiştiren Pedagoji fakültesinde dersler Türkçe verilmekteyken ve ihtiyaç olduğu halde, siyasi gelişmelerin etkisiyle 1987 yılında Türkçe verilmesini sonlandırma kararı alınmış..

1995 yılında; Makedonya'nın ikinci büyük şehri olan Tetovo'da, yasadışı Tetovo Arnavut Üniversitesi açıldı ve 1997 yılında resmi niteliğe kavuştu.Kalkandelen Üniversitesi'nde Arnavut dili yasalaşmıştır. Türklerin Makedonya'daki üniversitelere kayıt olma oranı % 07-1.3 arasında iken, 1992-1993 öğretim yılından itibaren Türkiye Cumhuriyeti'nin çeşitli üniversitelerine burslu ya da özel eğitim amaçlı alınmalarıyla, Makedonya Türklerinin yüksek öğrenim sorunu kısmen ve kısa süreli çözülmüştür. Üsküp'te bulunan Sveti Kiril İ Metodi Üniversitesi'nde okuyan Türk öğrenci sayısı 1998-99 yılı itibarıyla 411'dir. Oysa bu rakam 1993-94'te 44, 1995-96'da 62, 1996-97'de 62, 1997-98'de 74 idi[67]. Bu artış, Türkler için ayrılan kontenjandan Türk olmayanların da yararlanması olarak açıklanabilir. Makedonya'da özel üniversite kurulması 2000 yılında gündeme gelmiş ve kanunlaşmış, böylece Türklerin Makedonya'da eğitim görmelerinin önü açılmıştır. Üniversite sorunu 2001 yılında Tetovo'da 3 dilde (Makedonca, Arnavutça ve İngilizce) eğitim veren bir üniversitenin kurulması ile aşıldı.[68]

2002-2003 öğrenim yılı itibariyle devlet üniversitelerine toplam 590 Türk öğrenci kaydını yaptırmış[69], 248'i Kiril Metodi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Pedagoji Fakültesinde okumakta, Makedonya İslam Birliğine bağlı faaliyete geçen İlahiyat Fakültesi ve Kalkandelen'de bulunan özel Güneydoğu Avrupa Üniversitesinde, az da olsa Türk öğrenci bulunmaktadır.

Makedonya'daki şartların yetersizliği dolayısıyla, Yüksek Lisans ve Doktora yapan Türk öğrenci sayısı çok azdır. Dolayısıyla bir kısmı Türkiye ya da başka ülkelerde lisansüstü eğitim almakta. 2005 yılında 30 civarında yüksek lisans, 10 civarında doktora eğitimli Türk olduğu bilinmekte..

Öğretmen Olmak

1970'li yıllarda Makedonya'da yeni dernekler faaliyete başlamış, "şehir çocukları" köy öğretmenliğini onur verici uğraş olarak kabul etmişler. Dernekler, uzun yıllar kör topal eğitime terk edilmiş yavruların, bilgi çağını yakalayabilmelerine yardımcı olma misyonunu kutsal bir görev olarak kabul etmişler[70]. Yıllar önce; Osmanlı Devleti, fethettikleri topraklarda birer kale görevini yapan Yörük köylerini, bölgenin kilit noktalarına yerleştirirmiş. Bunlardan biri de Buçim ve(Üsküp) buradaki ilk okul..Buçim, 1995'li yıllarda hayalet köy konumunda ve öğrencilerin üstleri başları dökülmekte, evler harabe iken, yüzyıllar öncesinde Osmanlı'nın gizli kaleleri olarak yerleştirildikleri dağlarda okula gidemeyen kız çocukları var. Gizli kalelerde yaşayanlar unutulmuş.Okulu olan şanslı Yörük köylerinden biri Kuçitsa'nın, diğer okulsuz köylerden farklı olmadığı bilinmekte[71]..

[67] Abbas, Zerrin Bedri.,*"Makedonya'da Türklerin Eğitimi",* **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı.,** Bilgi Şöleni (20-24 Nisan 1998.) TDK, Ankara, 1999, s.298.
[68] İbrahimgil, Ammar., *"Makedonya'nın iki büyük Müslüman Azınlığı : Arnavutlar ve Türkler",***Yeni Dünya Gündemi.** 18 Mart 2006,s.2.
[69]Istatistiksel çalışmaya göre, 2002-03 eğitim yılında Fakültelere kayıtlı olan öğrenci sayısı, 439'dur.
[70] Engüllü, Suat. *"Söyleşi"*, MAKTURK., İstanbul, Kasım 1995, s.1
[71] Engüllü, Suat. a.g.e. s.6

Yörük köylerindeki okulların iki işlevi var. Biri Devletin eşitliğe ne kadar önem verdiğini göstermek; diğeri, öğretmenlik mesleğinin herkesin harcı olmadığını bilmeyen, kutsallığından ve sorumluluğundan bihaber zavallıların ekmek kapısı olmaktı. Asıl işlevinin yani"eğitim ocağı" yerini tutması kimsenin umurunda değildi[72]. Temel eğitim çok savsaklanmış, yetenekli öğrencilere sahip çıkılmamış. Yörük köylerinde aslında çok imkansızlık vardı ve bunlardan biri eğitimdi. Türk kimliğinin yıkılmaz kaleleri olan Yörük köyleri de göç rüzgarlarından nasiplerini almış.

Bugüne gelindiğinde Türkbaşları, Makedonya'nın batı kesiminde bulunan Jirovnitsa, Reka, Jupa (Kocacık), Golo Birdo, Debre, Ustruga Kırçova, Kalkandelen, Köprülü ve Pirlepe bölgelerinde yaşarlar ve 80.000 kadar nüfusa sahipler.. Sosyo-kültürel-ekonomik sorunların yanı sıra eğitim konusunda da büyük sorunlar hala söz konusu. Kendilerini Türk olarak algılayan ve bu kültürü yaşayan topluluğun anadilinde (Türkçe) eğitim görmelerine engel olunmuştur.

Anadilde eğitim, anayasa ile teminat altına alınmasına rağmen, tüm Makedonya'da eğitim hakkına sahip değiller.[73]

Makedonya Parlamentosu 2004 yılında Türk Dili ve Alfabesi'nin yalnızca Plaznitsa; Merkez Jupa (Kocacık)'ta resmi kullanımını mümkün kılmıştır.[74]

Makedonya Türklerinden Yahya Kemal Beyatlı ve Cenap Şahabettin'i anmadan geçmemek gerek.

Sonuç

Makedonya Türkleri, Makedonya'daki Türk Hâkimiyetinin sona ermesinden itibaren dil, din, eğitim, sosyal ve siyasal örgütlenme boyutunda, Makedon ve Arnavutlara göre düzenlemeler yapılması nedeniyle, görmezlikten gelinmiş ve büyük sıkıntılar yaşamışlar.

Makedonların birlikte yaşadığı Arnavutların büyük bir çoğunluğunun kız çocuklarını okula göndermemesi, toplumların birbirlerini tanımaması ve eğitim eksikliği iki toplumu olumsuz etkilemiş ve ilişkileri zehirlemiş. Bu durumun çözümü, zihniyetleri eğitim yolu ile değiştirmek olmalıdır.

Yeniden şekillenen Makedonya Cumhuriyeti Anayasasıyla birlikte, Yüce Türk Milletinin bir parçası olan Makedonya Türkleri; hem bugün, hem de gelecekte, ülkedeki hak ve özgürlüklerinin yeterince sağlanmasıyla, bölge barışının sağlanmasına öncülük edilmesi sorumluluklarının farkındadırlar.

Bu vesileyle Türkiye'nin, Makedonya'daki Türk teşkilatlarıyla ve temsilcileriyle devamlı diyalog içerisinde bulunmasının gereği vardır.

Balkanlarda ve Makedonya özelinde, Osmanlı Devleri'nin izlerini taşıyan eserlerin korunup asırlara taşınması, Türk kimliğinin ve kültürünün devamı konusunda çaba gösterilmesi hususunda elbette yapılacak çok çaba vardır.. Bu çaba konusunda da gerek akademisyenlere, gerekse devleti yönetenlere büyük görevler düşmektedir.

[72] Engüllü, Suat., a.g.e. s.6
[73] ÜLKER, Çiğdem , **Makedonya Türk Öyküsünde Kimlik Sorunu**, Kültür Bakanlığı, Ankara 1998, s.22.
[74] M.C. *Bölgesel Teşkilatlanma Yasası,* Üsküp, Eylül 2004.

KAYNAKÇA

ABBAS, Zerrin Bedri., *"Makedonya'da Türklerin Eğitimi",* **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı.,** Bilgi Şöleni (20-24 Nisan 1998.) TDK, Ankara, 1999.

AGO, Arif., "*Makedonya'da Türk Halkının Anadil Üzerine Eğitim-Öğretim ve Sorunlar*", **Sesler,** Sayı 302, Üsküp 1996.

İBRAHİMGİL, Ammar., *Makedonya'nın İki Büyük Müslüman Azınlığı: Arnavutlar ve Türkler*",**Yeni Dünya Gündemi,** 18 Mart 2006.

AYVERDİ, İsmail Hakkı ve Arkadaşları; **Avrupa'da Osmanlı Mimari Eserleri,** Yugoslavya II.Cilt, III.Kitap, İstanbul Fetih Cemiyeti, Yugoslavya, İstanbul, 1981.

AYVERDİ, Ekrem Hakkı ve Arkadaşları, **Avrupa'da Osmanlı Mimari Eserleri**, Yugoslavya, III.Cilt (Y.Mimar Aydın YÜKSEL, Mimar Gürbüz ERTÜRK ve Y.Mimar İbrahim NUMAN ile birlikte), İstanbul Fetih Cemiyeti, Yugoslavya, İst. 1981.

BIYIKLIOĞLU, Tevfik., **Trakya'da Milli Mücadele.** (I.C.) TTK Basımevi, Ankara, 1955.**Birlik,** 24 Kasım 2001.

ÇAVUŞOĞLU, Halim., Makedon Milleti ve Ege Makedonları. Balkanlar El Kitabı-Cilt 2: Çağdaş Balkanlar, (der. Osman Karatay-Bilgehan A. Gökdağ) KaraM&Vadi, Çorum-Ankara 2007.

ÇAYIRLI, Necati., *"Günümüz Makedon Türkleri"*, **Söyleşi**, Ağustos, 1996 **Çocuk Bahçesi.** Birlik Gazetesi eki, sayı.909 ve 913, Üsküp,2001.

ENGÜLLÜ, Avni., Araştırmacı Yazar. "*Bir Markadır Tefeyyüz"***, Söyleşi.**

ENGÜLLÜ, Avni., *"Sayılarla Türkler"*, **Birlik,** s.5614, Üsküp 2001, s.12.

ENGÜLLÜ Suat, "Fahri Kaya ile Söyleşi", İstanbul, Kasım 1995. www.makturk.com Suat ENGÜLLÜ, *"Balkan Savaşlarından Günümüze Kadar Makedonya'da Yaşayan Türklerin Toplumsal, Ekonomik, Kültür-Eğitim Durumu ve Göçler",* **Makedonya'da Rumeli Türklerinin Tarih ve Kültürleri Panelleri ve Konferansı (Mayıs, Aralık 1995 ve Mayıs 1996)**, MAK-GÖÇ İzmir 1996.

HASAN, Hamdi, **Makedonya'da Türkçe Eğitim ve Abdülhakim Hikmet Doğan**, Üsküp, 1998.

HAMZAOĞLU, Yusuf., *"Atatürk ve Makedonya'da Yaşayan Türkler ve Azınlıklar",***Çevren Bilim ve Kültür Dergisi**, Rilindta Basımevi, Yıl:XVIII, Sayı.85-86, Priştine 1991.

HAMZAOĞLU, Yusuf., "*Balkan Savaşları ve Makedon Türkleri***", İttihat ve Terakki Partisi ve Osmanlı İmparatorluğu'nda II.Meşrutiyet'in İlanı**. Üsküp 1995.

Yusuf HAMZAOĞLU., *"Doğu Makdonya'da Türkçe Eğitim Sorunu",* **Köprü,** Üsküp, 2006.

HAYBER, Abdülkadir., *"Makedonya'da Türkçe Öğretimi"* **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı.,** Bilgi Şöleni (20-24 Nisan 1998.) TDK, Ankara, 1999.

HOCA, Fadıl., (Koordinatör), **Makedonya Devlet Organlarında, Kamu Kuruluşlarında ve Eğitim Sisteminde Türklerin Katılım Oranı ile ilgili Mukayese Çalışması,** ADEKSAM, Gostivar 2001.

HOCA, Fadıl., *"Makedonya Türk Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri",***Hikmet**, Sayı.3, Gostivar,2004.

KAYA, Fahri., "Söyleşi", **Köprü,** Üsküp, 2006.

M.C. *Bölgesel Teşkilatlanma Yasası,* Üsküp, Eylül 2004.

NABİ, Yaşar., **Balkanlar ve Türklük II.** Yenigün Haber Ajansı, Basın ve Yayıncılık A.Ş. Ağustos 1999.

NUREDİN, Abdülmecid., "*Torbeşler (Türkbaşlar)"* , **Balkan Strateji**, Aylık Dergi Ocak-Şubat 2011.

ORTAYLI, İlber., **Osmanlı İmparatorluğu'nda "Millet Nizamı"** (Prof.Dr.Hamide Topçuoğlu'na Armağan'dan ayrı basım), A.Ü. H.F., A.Ü. Basımevi, Ankara 1995.

ÖZÖNDER, M.Cihat., *"Balkanlar'da Yok edilmeye Çalışılan Bir Millet : Makedonlar",* Batı Trakya'nın Sesi, Sayı: 7-8, Batı Trakya Türkleri Dayanışma Dernekleri Yayın Organı, İstanbul, Aralık-Şubat 1988-1989.

SARAÇ ,Veysel, *"Mustafa Kemal Atatürk Merkez İlkokulu",***Yeni Balkan**, Sayı 86, Üsküp 2006.

SARINAY, Yusuf., *"Balkanların Stratejik Kalbi Makedonya Cumhuriyeti",* Silahlı Kuvvetler Dergisi, Yıl:114, Sayı: 345, Temmuz 1995, Genelkurmay Basımevi, Ankara 1995.

SULUCA, Hacer, *Haber*, **Yeni Balkan**, sayı 86, Üsküp, 2006.

YAŞAR, Abdurrahman.,*"Bağımsız Devlet Olduktan Sonra Makedonya'da Genel Durum ile Türklerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumları",***Makedonya'da Rumeli Türklerinin Tarih ve Kültürleri Panelleri ve Konferansı (Mayıs-Aralık 1995 ve Mayıs 1996)**, (MAK-GÖÇ), İzmir 1996.**Yeni Balkan,** Sayı.92, Üsküp, 2006.

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM AÇISINDAN BİLMECELERİN ZİHİN GELİŞİMİ KATKILARINA GENEL BİR BAKIŞ

Hayrettin TUNÇEL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili, ÇANAKKALE
hayrettin_tuncel@comu.edu.tr
Fatih Mehmet TÜRKER
İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul
mfatihturker@hotmail.com
İsmail GÜLCÜ
İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İstanbul
igulcu@hotmail.com

ÖZET

Geçmiş nesillerin zengin kültür birikimlerini kısa ve etkili bir şekilde günümüz nesillerine aktarmak için geleneksel anlatı türlerimiz olan masallar, destanlar, fıkralar, atasözleri vb. kadar bilmecelerimiz de önemli bir işlev görmektedir. Bilmeceler de kültürün bir taşıyıcısı olarak kabul edilmektedirler. Gerek kendilerine özgü dil yapıları gerekse pratik, işlevsel ve eğlenceli yönleri ile bilmeceler, zengin kültür birikimlerimiz arasında bulunmaktadır.

Çalışmanın temel amacı; yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile bilmeceler arasındaki paralellikleri ortaya koymaktır. Geleneksel anlamdaki öğretimlerin bir kenara koyulduğu, öğrencinin sınıf içerisinde aktif bir duruma getirildiği günümüzde öğretmenin rolü de farklı bir konumdadır. Yapılandırmacılık anlayışına göre öğretmen bilgiye ulaştıran bir rehberdir. Ham bilgiyi öğrencilere vermez, aksine onlara bilgiye ulaşmayı öğretir.

Çalışma sonunda; yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile bilmecelerin işlevleri arasında paralellikler tespit edilmiştir. Öğretim programlarında yeterince yer almayan bilmecelere yapılandırmacı öğretim yaklaşımında daha fazla yer verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacı Yaklaşım, bilmeceler.

ABSTRACT

Riddles has an important function as well as fairy tales, legends, proverbs to transfer rich calturel heritage of pastgenerations to the new generations. Riddless are considered as a carrier of calture. Riddless are in our rich culturel heritage with their ownlanguage structure, functional and enjoyable aspects.

The main aim of the study is that, to clarify the parallels between constructivist approach and riddles. Teacher's role has been in a different stuation today because traditional teaching has was abandoned and students has an active role during class time. According the constructivism teacher is a guide who shows the way towards to information. Theacher dosen't give the direct information to the students but teach to way of information to them.

At the end of this study, has been found some parallels between constructivist approach and riddles. The study has reach an result that riddles which are not included enough in curriculum can give more space to them.

Key Words: Constructivistapproach, riddles.

1. GİRİŞ

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğretmene kalıplaşmış bilgileri öğrenciye aktarma görevin verilmiştir. Öğrenciler pasif dinleyici konumunda; neden, niçin, nasıl gibi sorular sormadan sadece aktarılanları dinleyen, öğretici ile ve sınıftaki diğer unsurlar ile etkileşim içerisinde olmayan bir öğe durumundadır. Öğrenme hızı, kişisel yetenekler, bireysel farklılıklar dikkate alınmaz(Erdoğan 2000).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımın öğretime, öğrenciye ve öğretmene bakışı geleneksel öğretim yaklaşımlarından oldukça farklıdır. Bireysel yaklaşımları dikkate alır; öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyi olabildiğince aktif hale getirir; bireyin bilgiyi üretmesi, keşfetmesi için öğretmenin konumunu yeniden düzenler; öğretmeni salt bilgiyi ileten bir araç olmaktan çıkararak, yönlendirici yol gösterici bir konuma getirir. Bireyin bilgiyi üretmesi için öğretmen gerekli ortamı hazırlamalı, deneme keşfetme fırsatları vermeli ve yönlendirici bir rol üstlenmelidir(Akpınar, 1999, s 32). Yapılandırmacı yaklaşım ile geleneksel öğretim metotlarındaki kalıplar yıkılmış, öğrenci-öğretmen rolleri yer değiştirmiş ve kişisel özellikler dikkate alınmaya başlanmıştır. Öğrenci bilgi sunulan kişi değil, bilgiye yönlendirilen kişidir. Öğrenme sürecinde öğrenci ne kadar aktif olursa öğrenme o kadar iyi gerçekleşebilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci kendi çözüm yollarını icat etmeye ve kendi hipotez ve düşüncelerini denemeye teşvik edilir. Yeni bilgileri daha önceki bilgileri üzerine inşa etmesine imkân tanınır(Kabaca, 2002, s 8.)

Çocukların düşünme eğitiminde ise ister okul öncesi isterse ilköğretim yıllarında bilmecelerin önemli fonksiyonları olduğunu söylenebilir. Düşündürülen varlık, obje veya durum çocuğun hayatı daha iyi tanımasını algılamasını ve öğrenmesini sağlayacaktır (Kılınç ve Türker, 2012). Geleneksel anlatı türlerimizden olan bilmeceler yukarıda çerçevesi verilmeye çalışılan Yapılandırmacı öğretim yaklaşımı ile pek çok noktada paralellikler göstermektedir. Bilmecelerin günümüz eğitim sisteminde aktif olarak kullanılmadıkları bilinen bir durumdur. Ancak günümüzde kullanılan modern öğretim yaklaşımlarının esasları incelendiği zaman aslında bizim geleneksel anlatı türlerimizle paralellikler taşıdığı görülebilmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada *Türk Halk bilmeceleri* kavramı üzerinde durularak; Yapılandırmacı öğretim yaklaşımına uygun ve paralel bir mantığa sahip oldukları ifade edilmeye çalışılacaktır.

2. Bilmece Kavramı ve Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımının Öğrenme Prensipleri

"Bilmece" terimi "bil-" fiil köküne, işlek olmayan "-mece" fiilden isim yapma eki getirilerek yapılmıştır. Bu ek ise "-me" ve "-ce" yapım eklerinin birleştirilmesi ile oluşmuştur.(Özyürek 1996: 72-84). Bilmece ile ilgili ilk yazılı kayıt Kaşgarlı Mahmut'a aittir. Kaşgarlı'nın eserinde bilmece; "tabuzguk" olarak geçer. "Ol manga söz tabuzdı: O bana bilmece söyledi."(Karademir, 2007).

Bilmece teriminin tanımını tek bir şekilde bulmak mümkün değildir. Bu durum sosyal bilimlerin karakteristik bir özelliğidir. Matematik, fen bilimleri gibi kesin hükümlere, tanımlamalara sosyal bilimlerde rastlamak zordur. Şiirin, edebi türün, edebi eserin ne olduğu gibi konularda bile genel geçer bir tanım bulmak zordur. Bu durum bilmece için de geçerlidir; bilmecenin pek çok tanımı vardır. Her bir bilim adamı bilmecenin farklı özelliklerini ön plana çıkaran tanımlar yapmışlardır.

Greening yapılandırmacı pedegojiye örnek olabilecek 6 öğrenme prensibi üzerinde durmuştur (Greening 1998. Akt. Kabaca 2002):

1. **Çokluluk (Çeşitlilik):** Öğrenme çoklu yaklaşım açılarını teşvik edecek bilginin komoleks tabiatını yansıtmalıdır.
2. **Uyum:** Uyum var olan zihinsel yapılar cinsinden yeni yaşantılara yönelik bir tepkidir.
3. **Aktiflik:** Etkili bir öğrenme için problemi bulmak, çözmek ve test etmek gibi aktiviteler gerçekleştirilmelidir.
4. **Özgünlük:** Özgün bir öğrenme ortamı hazırlamak eğitimcilere düşen önemli bir görevdir.
5. **Açıklık (Netlik):** Başarılı bir öğrenci-öğrenci iletişimi var olmalıdır.
6. **Süresizlik:** Öğrenme ürünleri üzerinde, öğrenme sürecinin zengin bir içerikten daha fazla etkisi vardır.

3. Bazı Bilmece Tanımları ve Bilmecenin Yapılandırmacı Yaklaşım İlkeleri İle Paralellikleri

Bilmece bir nesneyi kendinden kaynaklanan özelliklere dayalı bir şekil içinde gizleyerek yorumlamaya çalışan bir mantık ürünüdür. Bu mantık bir muhatabın ilgisine yöneliktir(Öztürk 1985, 292) Bu tanımda dikkat çeken bazı kelimeler; *yorum, mantık, (kendinden kaynaklanan) özellikler, muhatap ve ilgidir.* Bu kavramların karşılıkları yapılandırmacı öğretim yaklaşımında bulunmaktadır. *Yorum;* öğrenciden beklenilen bir davranıştır. Yapılandırmacı öğretim yaklaşımında bilginin hazır olarak öğrencilere sunulması yerine öğrencilerin bilgiye ulaşmak için sentez ve analizler yapması ve bilgiyi yorumlaması istenmektedir; salt bilgiyi aktarma gibi bir anlayış yapılandırmacı yaklaşımda bulunmamaktadır. Öğrenci yeni bir bilgi ile karşılaştığı zaman bu bilgiyi daha önce zihninde var olan bilgi ile karşılaştırır, böylelikle *özümseme* işlevi gerçekleştirilmiş olur (Kabaca, 2002). Bu durum bilginin yorumlanması olarak da tanımlanabilir.

Mantık; karmaşık öğrenme sürecine işaret eder. Mantık yürütebilmek *belli bir metot ve yönlendirici* gerektirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımın yapmak istediği şey ise zaten balık tutmayı öğretmek dolayısıyla mantık yürütme işini öğrenciye kazandırmaya çalışmaktır. Bilmecenin yukardaki tanımında *kendinden kaynaklanan özellikler* olarak ifade edilen bu durum, yapılandırmacı yaklaşımdaki *zekâ düzeylerinin farklılığı, ilgi alanlarının değişik olma durumunu bireysel farklılıklar* gibi durumlarla benzerlikler göstermektedir. Her bilmecenin kendine ait bir (dil, anlam, yapı) farklılığı olabilmesi, bir kalıba sokulamaması; aslında bireysel farklılık kavramı ile benzeşmektedir. Bilmecenin yukarda verilen tanımında yer alan *muhatabın ilgisi* ile yapılandırmacı yaklaşımda ve şimdilerde Amerika'da yabancı dil öğretim yaklaşımı olarak kullanılan Derin Yaklaşımda (Deep Approach), öğreticinin gerek sınıf ortamını dizayn ederek gerekse yapacağı yönlendirmeler ile muhatabın yani öğrencinin ilgisini çekmeye çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Bilmece ile ilgili bir başka tanım ise şöyledir: *"Bilmece; bir şeyin adını anmadan niteliklerini üstü kapalı söyleyerek o şeyin ne olduğunu bulmayı, dinleyene ya da okuyana bırakan oyun, bilinmeyen şeydir. (...) Bilmeceler türlü biçimlerde düzenlenen, düşündürerek ve aratarak bildirmeyi amaç edinen, karşılıklı söyleşilerdir."* (Özyürek 1996, 72-84). Bu tanımda öne çıkan ifadeler; *üstü kapalı(imalı) söylem; sonucu*

bulmayı dinleyene bırakmak; düşündürmek; aratmak; karşılıklı söylemdir. Her bir ifadenin yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Bilmecelerde anlatıcı muhatabın cevabı bulması için elinden geleni yapar; muhatap bilmecenin içinde zaten saklı olan ip uçlarını kullanarak belli bir mantık yürütme sonucunda cevaba ulaşmaya çalışır; cevap kendisine hemen söylenmez. Tahminler yapması istenir. Tahminlerine göre yine kendisine yönlendirmelerde bulunulabilir. Yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkeleri ise bundan farklı değildir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi bireyin kontrolündedir ve zihninde verdiği anlama ve içselleştirmeye göre oluşturduğu bir üründür (YÖK 2012). Öğretmen çalışma sonucunda ulaşılacak neticeyi öğrenciye söylemez; onu yönlendirir ve sonuca onun ulaşmasını sağlar. Gerekli gördüğü zaman ipuçları verir ve öğrenciye bu şekilde yardımcı olur. Bu öğrenci-öğretmen ilişkisi bilmecelerde bilmeceyi soran ve bilmeceye muhatap olan arasındaki mantık örgüsü ile aynı paralelliktedir.

Yukardaki bilmece tanımında öne çıkan bir başka ifade ise *üstü kapalı* söylemdir. Bilmeceler de bulunması istenilen cevap benzetmelerle, benzerliklerle, zıtlıklarla, ip uçları ile üstü kapalı bir biçimde söylenir. Bunda temel amaç; muhatabı düşündürmek, bu söylenenler ile cevap arasındaki ilişkiyi kurmasını sağlamak dolayısı ile bir mantık yürütmesi yapmasını sağlamaktadır. Yapılandırmacı Yaklaşım ise aynı ilkeyi savunur. Bilgi direk olarak muhataba(öğrenciye) aktarılmaz; çeşitli teknikler ile yol gösterimi yapılır ve sonuca öğrencinin ulaşması sağlanır. Öğrenme sürecinde öğretmen öğrenciye bilgiyi inşa etmesi için gerekli ortamı hazırlamalı deneme, keşfetme fırsatları vermeli, yönlendirici olmalıdır (Akpınar, 1999). Bilmecelerin ana işlevlerinden birisi olan *düşündürmek* ve *aratmak* ise yapılandırmacı yaklaşım ile aynı paraleldedir. Öğretmen, öğrenciyi düşündüremiyor ve bilgiyi aratma heyecanı-isteği oluşturamıyorsa yapılandırmacı yaklaşımın temel ilkelerine uygun hareket edemiyor demektir. Bu iki temel nokta yani düşündürmek ve aratmak, bilmecelerin ana unsurlarındandır. Bilmecelerin işlevini yerine getirmesi için en az iki kişi olmalıdır. Bu durum yukardaki tanımda *karşılıklı söylem* olarak ifade edilmiştir. Bu ifadenin yapılandırmacı yaklaşımındaki karşılığı ise *iletişimdir*. İleşitim modern eğitim yaklaşımlarının öğrenciye kazandırmak istediği en önemli unsurlardan birisidir. İçine kapanık, çevresi ile iletişim kuramayan, asosyal bireyler yapılandırmacı yaklaşımın çıktıları arasında yer almaz. Bu bağlamda öğrenci-öğretmen diyalogları, grup çalışmaları, sunumlar ön plana çıkar. Bilmecelerde ise iletişim kurma becerisi çok önemlidir. Muhatap ile direk olarak sözlü iletişim kurulmalıdır. Mimikler, el hareketleri de bilmecelerin sunumunda ön plana çıkmaktadır. Bu şekilde kendisini ifade edebilen, dönüt alabilen, soru sorabilen, verilen cevabı değerlendirerek hemen geri bildirimde bulunabilen bireyler aslında yapılandırmacı yaklaşımı esas alan programların en önemli çıktıları arasında yer almaktadır.

4. SONUÇ

Eğitimin asıl hedefi topluma faydalı, kendini gerçekleştirmiş, bilgiye ulaşmayı bilen ve bunu bir davranış haline getiren bireyler yetiştirmektedir. Bu durumda kendi nesillerimizi en iyi şekilde yetiştirebilmek için gösterilecek her gayret çok önemlidir. Bizler modern eğitim öğretim yaklaşımlarından en iyi şekilde faydalanmak mecburiyetindeyiz. Öğrenciler artık modern dünya ve teknoloji ile muhatap olarak büyümektedirler. Dolayısı ile eski eğitim öğretim yaklaşımları günümüzde geçerliliğini yitirmiştir.

Ancak bizler çok zengin bir halk kültürüne sahip şanslı bir milletin bireyleriyiz. Yeni nesilleri yeni eğitim öğretim metotları ile eğitmeye çalışırken, muhteşem ve zengin kültürümüzün öğelerini onlara aktarmanın yollarını da aramak durumundayız. Sayfalar dolusu sözün anlatamayacağı anlamları birkaç cümleye sığdıran

atasözlerimiz, her birisi ayrı bir hikâye barındıran türkülerimiz gibi kültür unsurlarımızın; ayrıca bu çalışmada gösterilmeye çalışıldığı şekli ile yapılandırmacı yaklaşım ve günümüzün ulaştığı diğer modern öğretim metotlarının yöntemleri ile çok önemli paralellikler taşıyan bilmecelerimizin yeni nesillerin eğitiminde kullanılması önem arz etmektedir. Bu durum gerçekleştiği takdirde batıdan alınan modern yaklaşımların içi bizim kültür öğelerimiz ile doldurulmuş olacaktır.

Bu çalışmada ise bilmecelerin pek çok yönü ile Yapılandırmacı Yakalaşım ile paralellik taşıdığı gösterilmeye çalışılmıştır. Bu durum ise bilmecelerin kolaylıkla eğitim sistemimize adapte edilebileceğinin bir göstergesidir.

KAYNAKÇA

Akpınar, Y. (1999). Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar. Anı Yayıncılık, Ankara. S 32

Erdoğan, Y. (2000). Bilgisayar Destekli Kavram Haritalarının Matematik Öğretiminde Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul. S.5.

Kabaca, Tolga. (2002). Bir öğrenme ve Öğretmen Yaklaşımı: Yapılandırmacılık (Constructivizm), Doktora Ders Ödevi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. S 8.

Kılınç, Aziz ve Türker Fatih (2012). Türkçenin İletişimdeki Fonksiyonları Bağlamında Bilmece ve Ninniler. 4th International Congress of Educational Research. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Özyürek, Rasim. (1996). Bilmecelerimiz, Türk Halk Kültürü Araştırmaları 1995, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara. S. 72-84.

Öztürk, Ali (1985). Türk Anomim Edebiyatı. Bayrak Yayıncılık, İstanbul.

YÖK. 2012. Öğretme ve Öğrenme. http://www.yok.gov.tr/egtfakdoc/ortmatc1/unite41.doc

BÖLÜM 19

EĞİTİM TARİHİ
HISTORY OF EDUCATION

ANADOLU BEYLİKLERİ İLE ERKEN OSMANLI İMARET VAKIFLARININ EĞİTİM YATIRIMLARI VE POLİTİKALARI

Halil ÇETİN
Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü
halilcetinbir@yahoo.com

GİRİŞ

Malazgirt Savaşı sonrasında Anadolu'yu yurt edinen Türkmenler, 1243'te Sivas yakınlarında Kösedağ Savaşı ile Moğol baskısına maruz kalarak kuzey, batı ve güney Anadolu'nun "uç" tabir edilen nispeten dağlık kesimlerine çekilmişler ve siyasi teşekkülleri olan beylikleri kurmuşlardı.[75] Özellikle Anadolu'nun Türkleşme ve İslamlaşma sürecinde oldukça mühim bir aşama olan bu gelişmelerin sadece dini ve etnik alanlarda değil, aynı zamanda mimariden eğitime birçok sahada da önemli sonuçları olmuştur. Çoğu zaman Türkiye Selçuklularının "kurumsal mirasçısı" kabul edilen beylikler, diğer taraftan özgün diyebileceğimiz eserler de vücuda getirmişlerdir. Bunların başında *imaret* olarak tanımladığımız "kamu hizmet kurumları" gelir. İlk örnekleri Osmanlı Beyliği tarafından açılmış ve yine Osmanlılar tarafından yaygınlaştırılmış olsa da Anadolu Beylikleri de bu kuruma ilgisiz kalmamışlardır. Çoğunlukla beyler tarafından açılan bu vakıf kurumları, beyliğin kamu hizmet politikalarının üretildiği ve uygulandığı alanlar olarak dikkat çeker. İmaretler, aynı zamanda beyliğin mali gücünün, mimari ihtişamının, eğitim programlarının, din anlayışının ve gelişmişlik seviyesinin yansıdığı adeta bir "beylik vitrini" niteliği taşırlar. Özellikle beyler tarafından açıldıkları ve yine beylerin görüşleri doğrultusunda yönetmelikleri (vakfiyeleri) belirlendiğinden imaretlerin devletin resmi politikalarının uygulandığı kurumlar olduğu görülür. Bu açıdan bakıldığında beylikler dönemi imaret vakfiyeleri, konumuz olan beylikler dönemi resmi eğitim-öğretim politikaları ve programlarının takip edilebileceği yegâne kaynak çeşididir. Buna rağmen eğitim tarihimiz açısından bu dönemin karanlıkta kaldığını söylemek, yapılan sınırlı çalışmalara haksızlık olmasa gerek. Zira bu tespitimizi paylaşan değerlendirmeler az değildir. Bunlardan biri Fahri Unan'a ait olup şu şekildedir

"Anadolu Selçukluları ve beylikler döneminde ilim ve eğitim-öğretim müesseselerinin durumunu bütün açıklığı ile ortaya koyabilmek imkânından, ne yazık ki, mahrûmuz… Bu dönemde inşâ olunan ilim ve eğitim-öğretim kuruluşlarında nasıl bir eğitim-öğretim faaliyeti cereyân ettiği konusunda yapılmış modern çalışmalar da maalesef çok yetersizdir. Mevcut çalışmalar ise, daha ziyâde umûmî bir nitelik taşımakta; verilen bilgiler sathî değerlendirmelerden ve bir takım varsayımlardan öte geçememektedirler."[76]

[75] Beylikler dönemi ile ilgili elimizdeki en derli toplu çalışma için bkz. İ. Hakkı Uzunçarşılı, *Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu Karakoyunlu Devletleri*, Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1969.

[76] Unan'a göre "Modern çalışmalarda bu dönemin ilim ve eğitim-öğretim hayâtıyla ilgili olarak, ana-hatlarıyla Anadolu Selçukluları ve beyliklerin ilim ve eğitime fevkalâde ilgi gösterdikleri, pek çok şehirde medreseler yapıldığı, âlimlerin korunup desteklendiği; eğitim müesseselerinde *aklî* ve *naklî* ilimlerin birlikte okutulduğu gibi umûmî değerlendirmeler ve yorumlar dışında fazla bilgi bulunmamaktadır. Fahri Unan, "Anadolu Selçukluları ve Beylikler Döneminde Eğitim", *Anadolu Selçuklu Uygarlığı*, Ed. A. Yaşar Ocak, c. I, Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 2006, s. 389.

BEYLİKLER DÖNEMİ İMARETLERİ VE KAMU HİZMET POLİTİKALARI

Beylikler dönemi eğitim politikalarına geçmeden önce imaret kurumları hakkında kısaca bilgi vermek gerekir. Kısa bir literatür araştırmasının da göstereceği gibi, imaretler ne tarihçiler ne de diğer sosyal bilimciler tarafından henüz "yeterince" değerlendirilmemiştir.[77] Buna rağmen konu hakkında kaleme alınmış olan çalışmalar arasında Ömer Lütfi Barkan'ın yazıları mühim bir yekûn oluşturur. Bu araştırmalarında Barkan, Osmanlı imaretlerinin *şehirleşme* ve *kamuhizmeti* açısından incelenebileceğini dile getirir.[78] Esasen Barkan'ın Osmanlı imaretleri hakkındaki tespiti, beylikler dönemi imaretleri için de geçerlidir. Başka kaynaklarda bulamayacağımız çok kıymetli bilgiler içeren vakfiyeleri, birçok kurumun işleyişine dair mühim ipuçları verir.[79] Bu bağlamda günümüze ulaşan beylikler dönemi vakfiyeleri, dönemin eğitim tarihi açısından da paha biçilemez tarihî kaynaklar olarak değerlendirilmektedir.[80]

İmaret müesseselerinin üstlendiği "kamu hizmeti", eğitimden sağlığa, ulaşımdan iletişime kadar geniş bir alanda devlet veya özel şahıs veya kurumlarca halka hizmet götürülmesi anlamına gelir.[81] Dönemin ihtiyaçları kadar beylerin düşünceleri de kamu hizmetlerinin türünü ve miktarını belirleyen temel etkenlerdir. Dönemin imaretleri tarafından verilen kamu hizmetleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

TABLO 1: İMARETLER TARAFINDAN VERİLEN KAMU HİZMETLERİ

İMARET	**Camii**	**Medrese**	**Mektep**	**Darü'l-huffaz Darü'l-kurrâ**	**Türbe**	**Matbah (Mutfak)**	**Han**	**Hamam**
İsmail Bey İmareti	x	x	x	x	x	x	x	x

[77] Özellikle beylikler dönemi imaretleri için bu tespit geçerlidir. Ancak Osmanlı dönemi imaretleri için yine de mütevazı bir literatür oluşmuştur: Osman Nuri Ergin'in *Türk Şehirlerinde İmaret Sistemi* (İstanbul: Cumhuriyet Matbaası, 1939). Ömer Lütfi Barkan, "Edirne ve Civarındaki Bazı İmaret Tesislerinin Yıllık Muhasebe Bilançoları", *Belgeler*, c.1, sayı: 2 (1964), s. 235–377; Aynı yazar, "Fatih Cami ve İmareti Tesislerinin 1489–1490 Yıllarına Ait Muhasebe Bilânçoları", *İstanbul Universitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, c. 23, sayı: 1–2 (1962–63), s. 297–341; Aynı yazar, "Şehirlerin Teşekkül ve İnkişâfı Tarihi Bakımından Osmanlı İmparatorluğunda İmaret Sitelerinin Kuruluş ve İşleyiş Tarzına Ait Araştırmalar", *İstanbul Universitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*,c.23, sayı: 1–2 (1962–63), s. 239–296; Aynı yazar, "Süleymaniye Camii ve İmareti Tesislerine Ait Yıllık Bir Muhasebe Bilancosu 993–994 (1585–1586)", *Vakıflar Dergisi*, sayı: 9 (1971), s. 109–161; A. Süheyl Ünver, "Anadolu'da ve İstanbul'da İmaretlerin Aşhane, Tabhane ve Misafirhanelerine ve Müessislerinin Ruhî Kemallerine Dair", *Tıb Fakültesi Mecmuası*, sayı: 4 (1941), s. 390-410; Aynı yazar, *Fatih Aşhanesi Tevzi'namesi*, İstanbul: İstanbul Fetih Derneği Yayınları, 1953; Amy Singer, *Osmanlı'da Hayırseverlik, Kudüs'te Bir Haseki Sultan İmareti* (çev. Dilek Şendil, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 2004); *Feeding People Feeding Power, Imarets in the Ottoman Empire*, Ed. Nina Ergin, Christoph K. Neumann, Amy singer, İstanbul: Eren Yayıncılık, 2007; Heath W. Lowry, *Osmanlı Döneminde Balkanların Şekillenmesi*, Çev. Ahmet Cemal, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları, 2008. Bu çalışmalara tarafımızdan yapılan bir kitabı da eklemek gerekir. Bkz. Halil Çetin, *Candaroğlu Yurdunda Bey İmaretleri*, Çankırı: Çankırı Belediyesi Yayınları, 2013.

[78] Barkan, "Şehirlerin Teşekkül ve İnkişâfı …", s. 296. Uzunçarşılı da İbrahim Bey'in Karaman İmareti Vakfiyesi hakkında "XV. asırda Türklerin içtimai müesseselere verdikleri ehemmiyeti göstermesi itibari ile tetkik ve mütalaaya değer bir vesikadır" diyerek Barkan'ı destekleyen bir yaklaşımda bulunur. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, "Karamanoğulları Devri Vesikalarından İbrahim Bey'in Karaman İmareti Vakfiyesi" *Belleten*, c. I, sayı: 1 (1937), s. 57.

[79] Vakfiyelerin tarih yazımında taşıdığı kıymet hakkında bkz. Fuad Köprülü, "Anadolu Selçuklu Tarihinin Yerli Kaynakları", *Belleten*, c. VII, sayı: 27 (1943), s. 410-411; Aynı yazar, "Vakıf Müessesesi ve Vakıf Vesikalarının Tarihi Ehemmiyeti", *Vakıflar Dergisi*, sayı: 1 (1938), s. 1-6.

[80] Bkz. İsmail Hakkı Uzunçarşılı, "Karamanoğulları Devri Vesikalarından İbrahim Bey'in Karaman İmareti Vakfiyesi" (*Belleten*, c. I, sayı: 1 (1937), s. 56-127); Hasan Özönder, "Karamanoğlu İmareti ve Vakfiyesi" *II. Vakıf Haftası Konuşmalar ve Tebliğler*, 3-9 Aralık 1984, Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları, 1985, s. 127-142; İsmet Kayaoğlu, "Candaroğlu İsmail Bey Vakfiyesi", X. *Türk Tarih Kongresi'nden Ayrıbasım*, Ankara: Türk Tarih Kurumu (TTK), 1991, s. 1041-1047. Son olarak Candaroğlu İsmail Bey ile İsfendiyaroğlu Kasım Bey'in imaret vakfiyeleri tarafımızdan kısa değerlendirmelerle tanıtılmıştır. Bkz. Halil Çetin, "İsfendiyaroğlu İsmail Bey İmareti", *Kuzey Anadolu'da Beylikler Dönemi Sempozyumu Bildiriler*, Ed. H. Çetin, Çankırı, Çankırı Karatekin Üniversitesi Yayınları, 2012, s. 231-243; "Anadolu'da İmaret Kültürü ve Çankırı Kasım Bey İmareti", *Çankırı Araştırmaları Dergisi*, sayı: 8, s. 35-44.

[81] Aydın Gülan, *Kamu Hizmeti ve Görülüş Usülleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1987, s. 1-8.

İbrahim Bey İmareti	x	x	-	x	x	x	x	x
Yakup Bey İmareti	x	x	-	x	x	x	x	x
Bayezid İmareti	x	x (İki Adet)	-	x	x	x (İki Adet)	x	x

Ancak eğitim kurumlarının imaret yapıları içerisinde her zaman yer aldığını, hatta merkezi konuma yakın bir mevki işgal ettiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda vakfiyelerin de eğitim politikalarına yer verdiğini söylemeye gerek yoktur.

İMARETLERDE EĞİTİM-ÖĞRETİM DÜZENLEMELERİ

Beylikler döneminde uygulanan eğitim politikalarını, bu bölümde ele alacağımız Kastamonu'da Candaroğlu İsmail Bey İmareti (1457), Kütahya'da Germiyanoğlu II. Yakup Bey İmareti (1411), Karaman'da Karamanoğlu II. İbrahim Bey İmareti (1432) ve Bursa'da Osmanlı sultanı Yıldırım Bayezid İmareti (1400) ile bunların vakfiyeleri üzerinden ortaya konacaktır.[82] Tarih olarak XV. asrın ilk yarısında kurulan bu imaretlerin günümüze ulaşan vakfiyeleri, beylikler dönemi eğitim politikalarının esaslarını belirlemiş, oluşturduğu eğitim-öğretim programları da imaret bünyesinde yer alan mektep ve medreselerde uygulanmıştır. Eğitimin temel kademelerinden ilk, orta ve yüksek öğretimde amaç ve ilke ile eğitimciler, ücretler, hizmetliler, öğrencilere yönelik burs, yurt ve yemek yardımı, kütüphane hizmetleri ve öğretim binalarının fiziki özellikleri ve kullanımı gibi birçok hususu bu vakfiyelerden öğrenmek mümkün olabilmektedir.

İlköğretim (Mektep)

Eğitimde ilk kademeyi teşkil İlköğretime dair elimizdeki İsmail Bey İmareti'nin vakfiyesinde belirtilen bilgiler oldukça kıymetlidir. Aslına bakılırsa tespit edebildiğimiz kadarıyla konu hakkında beylikler dönemi için yegâne kaynak durumundadır. Candaroğlu Beyliği'nin merkezi Kastamonu'da İsfendiyaroğlu İsmail Bey tarafından 1457'de açılan imaretin vakfiyesine göre, imaretin bulunduğu mahalleye bir *muallim* tayin edilmiştir.[83] Bu muâllim, evli, Allah'tan korkan (müttaki), *ilm-i kırâ'at* ve *ilm-i tecvîd* gibi lâzım ve zarûrî bilgiye sahip olacak, yetim çocukları ve diğer çocukları okutacak, çocuklardan hiç bir şey talep etmeyecek, tâlim ve terbiye hususunda tavır ve ahlakına daha fazla dikkat ve özen gösterecektir. Görüldüğü üzere ücretsiz olan ilköğretimde mahalle mektebi uygulaması açıkça belirtilmiştir. Ayrıca eğitim programında *ilm-i kırâ'at* ve *ilm-i tecvîd* adı altında temel dersler konulmuştur. Bilindiği üzere bu dersler Kur'an-ı Kerim'i kurallarına göre okuma ile ilgilidir. Muallim nitelikleri ile ilgili İsmail Bey'in vakfiyesinde kaydedilen hükümler de oldukça dikkat çekicidir. Evli ve dindar olması istenilen muallimin eğitim-öğretim sürecinde tavır ve davranışları ile de örnek

[82]İmaret vakfiyelerinin asılları, tercümeleri veya yer aldıkları eserler şu şekildedir: İsmail Bey İmaret Vakfiyesi: "İsmail Bey b. Tacüddin İbrahim Bey Vakfiyesi", Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi (VGMA), *582/1 Numaralı Vakıf Defteri*, Sayfa 225-227, Sıra: 156-157; İbrahim Bey İmaret Vakfiyesi'nin nüshası ve geniş bir tercümesi: İsmail Hakkı Uzunçarşılı'nın "Karamanoğulları Devri Vesikalarından İbrahim Bey'in Karaman İmareti Vakfiyesi", *Belleten*, c. I, sayı: 1 (1937), s. 56-127; Aynı vakfiyenin tam tercümesi: Arzu Karagöz, *Karamanoğlu İbrahim Bey Yapı Topluluğu*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002, Ekler; Yakup Bey İmaret Vakfiyesi'nin tam tercümesi: M. Çetin Varlık, *Germiyan-oğulları Tarihi (1300-1429)*, Ankara: Sevinç Matbaası, 1974, s. 147-149; Sultan Bayezid İmaret Vakfiyesi'nin geniş bir tercümesi: Ekrem Hakkı Ayverdi, "Yıldırım Bayezid'in Bursa Vakfiyesi ve Bir İstibdalnâmesi", *Vakıflar Dergisi*, sayı: 8 (1969), s. 37-46; Vakfiyenin aslı: Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, *608 Numaralı Vakıf Defteri*, Sayfa: 79, Sıra: 95 ve Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, *990 Numaralı Vakıf Defteri*, Sayfa: 167, Sıra: 161; Vakfiyenin tercümesi: Vakıflar Genel Müdürlüğü Arşivi, 1862 *Numaralı Defter*, Sayfa: 218, Sıra: 46.

[83] Osmanlı imaretleri dışında, diğer bey imaret vakfiyelerinde muallim istihdamına dair bir kayda tesadüf etmedik. Bu açıdan bakıldığında İsmail Bey'in Candaroğlu yurdunda eğitime ne denli mühim yatırımlar yaptığı, imaret külliyesi içerisinde bir mektep binası inşa ettirmesi ve buraya yüksek ücretle bir muallim istihdam etmesinden açıkça anlaşılır.

olması istenmektedir. Öğretmenlik mesleği ile ilgili bu dönem için oldukça ileri seviyede bir resmi politika takip edildiği görülmektedir. Dönemin diğer bey imaretlerinde *muallim* istihdamı olmayışı, aslında İsmail Bey İmareti tarafından sunulan kamu hizmetinin ne denli geniş tutulduğuna işaret eder. Bu *muallim*e her gün için üç *dirhem* ücret ödenecek ve her sene vakfın geliri buğday ve arpadan altışar *mudd* (120 kile = 3600 kg) verilecektir.

Ortaöğretim ve Yükseköğretim (Medrese)

İsmail Bey İmaret Vakfiyesi'ne göre medreseye tayin edilecek *müderris*ten beklenen nitelikler tabii olarak daha fazladır. *Müderris*in bilhassa "*hanefiyyü'l-mezheb*"olmasını istemiştir. Akademik olarak yeterlilik şartları ise şu şekilde tespit edilmiştir: "*Ulûm-i edebiye*"ye vakıf, usulen ve füruan "*ulûm-i şer'iyye*"ye aşina olacaktır. Vereceği dersler ise *tefsir-i şerîf, hadîs-i nebevîye* ve *fikh-ı hanefi* olup belirli günlerde bu derslerin konularını anlatıp öğretecektir. Kendisinde aranılan özel nitelikleri ise, inanç ve Allah korkusu (diyanet ve ittika) hususunda güvenilir olmasıdır.

Karamanoğlu İbrahim Bey ise, imarete 12 hafız atanmasını isteyerek bunlardan birini *tefsir* ve *hadis* okutmak üzere imaretin müderrisliğine tayin etmiştir. Bu müderris Kur'ân'dan her gün üç cüz okuyacak ve bunu müteakiben *tefsir* ve *hadis* dersi verecektir. Sultan Bayezid ile Germiyanoğlu II. Yakup Bey'in vakfiyelerinde medrese ve müderris ile ilgili ücret dışında maalesef bir hüküm bulunmamaktadır. Sadece müderris yardımcısı olan *muid* ataması ile ilgili olarak Bayezid İmaret Vakfiyesi'nde bir kayıt söz konusudur ki buna göre *muid* aynı zamanda *imam* olarak görev yapacaktır ve yevmiye olarak altı *dirhem* ücret alacaktır. Bununla birlikte *muid*e senelik otuz altı kile buğday verilecektir.

Müderris ücretleri konusunda vakfiyeler oldukça açık bilgiler verir. İbrahim Bey müderrise her sene için (375) *dirhem* gümüş akçe tayin olunmuştur. İsmail Bey ise, müderrise her gün için on dört *dirhem*, her sene için de altı *mudd* (120 kile) buğday ve altı *mudd* arpa tayîn edilmesi şartını koymuştur. Yakup Bey müderrise altı dirhem, Sultan Bayezid ise, gündelik 15'er *dirhem* ödenek ayırmıştır. Ancak onların ayni olarak başka ödenekleri de olduğu bilinmektedir. Aşağıdaki tabloda imaretlerin eğitim kadrosu ve ücretleri verilmiştir.

Müderrislerin imaretlerin idari işlerindeki konumunu anlamamıza yarayacak vakfiyelerde açık kayıtlar yoktur. Ancak Menteşe Beyliği imaretlerinden Gazi Ahmet Bey ile İlyas Bey'in imaretlerinin denetim görevi (nezaret) müderrise meşruttur.[84]

TABLO 2: EĞİTİM-ÖĞRETİM PERSONELİ, TALEBELER VE HİZMETLİLER İLE ÜCRETLERİ

İMARET	**Müderris**	Yevmî (Akçe/Dirhem)	**Mu'id**	Yevmî (Akçe)	**Talebe (Hücre x 2)**	Yevmî (Akçe/Dirhem)	**Muallim**	Yevmî (Akçe/Dirhem)	**Bevvab/Ferraş**	Yevmî (Akçe/Dirhem)
İsmail Bey İmaret Medresesi	1	14	-	-	20	¼	1	3	1	1

[84] Bkz. Halil Çetin, "Menteşe-ili Bey İmaretleri ve Anadolu'daki Bazı Bey İmaretleri ile Mukayesesi", *Uluslararası Batı Anadolu Beylikleri Tarih Kültür ve Medeniyeti Sempozyumu-II (Menteşe Beyliği)*, Muğla, 25-28 Nisan 2012. (Yayım Aşamasında).

İbrahim Bey İmaret Medresesi	1	375[85] (Senevî)	-	-	-	-	-	-	-	-
Yakup Bey İmaret Medresesi	1	6	-	-	18	½	-	-	-	-
Sultan Bayezid İmaret Medresesi	1+1	15+15	1	6	20 + 20	1	-	-	1+1	2+2

Talebeler, Ayni ve Nakdi Yardımlar

İsmail Bey'in imaret medresesi planı incelendiğinde 11 hücresi olduğu görülmektedir.[86] En az biri müderrise tahsisli olduğuna göre, medresede talebelere ait on hücre olduğu ve burada toplamda 20 öğrenci kaldığı anlaşılır ki dönemin diğer imaret medreselerinin de yaklaşık aynı kapasiteye sahip olduğu bilinmektedir. İsmail Bey İmareti'nde medreseye devam ve *ulûm-i şer'iyye* tahsili ile uğraşan *talebe*lere de her gün için beş *dirhem* tahsis edilmiştir. Müderris bu miktarı, talebeye uygun göreceği bir şekilde paylaştıracaktır. Bunların her birine yeterli miktarda çorba ve ekmek de verilecektir.

İsmail Bey İmareti'nin medresesinde okuyan öğrencilere günlük beş dirhem ödenek (burs) ayrılmış olması, talebelere vakfın sunduğu imkânının genişliğine işaret eder. Bu meblağ, imamın günlük ücretinden düşük, fakat mualliminkinden yüksektir. Bu durumda ortalama bir devlet memurun aldığı ücrete yakın bir miktar, öğrencilere burs olarak ayrılmış demektir. Vakfiyede medrese talebelerine günlük ekmek ve çorba verilmesi şartı kaydedildiğine göre, günlük beş dirhem ödenek, medrese öğrencilerinin kırtasiye ve giyecek gibi diğer ihtiyaçları için tahsis edilmiş olmalıdır.

Yakup Bey'in medresesinde ise dokuz hücre olduğu kaydedilmiş olup her bir hücreye günde birer akça verilmesi kararlaştırılmıştır. Bunun yanında yine her hücreye yılda birer *mudd* buğday ile ikişer kağnı odun verilmesi istenmektedir. Günlük yemek ihtiyaçları içinse her hücreye, yani iki talebeye ikişer çanak aş ile ikişer ekmek ayrılacaktır.

Bayezid imareti ise, her bir medresedeki yirmişer (toplamda 40) talebeden her birine yevmiye olarak birer *dirhem* ödenek ayırmıştır. Bunun yanında her iki medrese talebelerine günlük elli kıt'a (talebe başına 1,1/4) ekmek verilmesi şart kılınmıştır. İbrahim Bey'in İmaret Vakfiyesi medrese ve talebelerle ilgili bir düzenleme içermemektedir.

TABLO 3: TALEBE ÖDENEK VE YARDIMLARI

İMARET	**Hücre Sayısı**	**Talebe Sayısı**	**Toplam Burs Miktarı (Günlük)**	**Yemek ve Ekmek (Günlük)**	**Diğer Ayni Yardımlar (Yıllık)**
İsmail Bey İmareti	10	20	5 *dirhem*	Yeterli Miktarda	
Yakup Bey İmareti	9	18	9 *akçe*	1 *çanak* aş 2 ekmek (*fodla*)	1 *mudd* buğday 2 *kağnı* odun
Sultan Bayezid İmareti	10+10	20+20	40 *dirhem*	1,1/4 *kıt'a* ekmek	Hasır ve Yağ
İbrahim Bey İmareti	-	-	-	-	-

[85] Vakfiyede "senede halis gümüş" 375 akçe alması şartı vardır. Uzunçarşılı, *a.g.m.*, s. 199.

[86] Çetin, *a.g.e.*, s. 71.

BEYLİKLER DÖNEMİNDE EĞİTİM-ÖĞRETİMİN ESASLARI

İmaretlerde belirli bir din/mezhep anlayışı çerçevesinde kamu hizmeti vermesinin kararlaştırıldığı görülmektedir. Esasen bu dönemde bey imaretlerinde eğitimin esasları ile beyliğin din kültürü politikası iç içedir. Özellikle İsmail Bey İmareti için bu tespit geçerlidir. Vakfiyede İsmail Bey, "Millet-i Hanefiye'yi himaye eden" bir sultan olarak vasıflandırılmıştır. Bu durumda gerek medresenin eğitim programında gerek imaretin işleyişinde, Hanefî fıkhının inanç ve uygulama esaslarının belirleyici olacağı muhakkaktır. Medreseye tayin edilecek müderrisin de *"hanefiyyü'l-mezheb"* olması şartı ile medresede *tefsir* ve *hadis* öğretiminin yanında Hanefî fıkhını tedrisle görevlendirilmiş olması bu gerçeğin bir diğer açık ifadesidir. Ayrıca İsmail Bey'in yazdığı *Hulviyyât-i Şahî*[87] adlı eserinin Hanefî fıkhı konusunda bir fetva derlemesi olduğu göz önüne alınırsa, bu durum daha iyi anlaşılır. Konu ile ilgili dikkat çeken bir diğer uygulama, Karamanoğlu İbrahim Bey'in de Hanefî mezhebine gösterdiği bağlılığın, adını taşıyan imaretin vakfiyesine yansımış olmasıdır. İbrahim Bey, imam ve müezzinin Hanefî mezhebinde âlim bir zat olmasını ve *Darulhuffaz*'da Kur'an okuyanların arasından seçilmesini şart koşmuştur.[88] Bu iki örnek, imaretlerin beyler tarafından din kültürüne yönelik politikalarını hayata geçirdikleri alanlara olarak da hizmet verdiklerini göstermektedir. Bu politikanın temeli Büyük Selçuklular ve Anadolu Selçukluları dönemine dayanır. Onlar da Hanefi Mezhebi'ni devletin resmi din politikası olarak benimsemişlerdi.[89]

DİĞER EĞİTİM-ÖĞRETİM KURULUŞLARI

Kütüphane

Kastamonu'da İsmail Bey İmareti, bir yandan karşılıksız olarak 20 öğrenciye yüksek öğrenim imkânı sağlarken, diğer yandan da kütüphane hizmeti de veriyordu. Tedrisatın vazgeçilmez aracı olan kitapların medreseye İsmail Bey tarafından vakfedildiği ve sayısının 300 olduğu kaydedilmektedir.[90] Vakfiyeye göre kütüphanenin muhafazası ile *bevvâb* (kapıcı) görevlendirilmiştir. Bu şahıs, medresede ya da dairesinde ilim ile meşgul olanların bu kitaplardan yararlanmasına engel olmayacaktı. Talebeler de müderristen izin alınmadıkça bu kitapları başkasına veremeyeceklerdi. İmaret yapıları arasında bir kütüphane olması ve görevliler arasında bulunan *bevvâb*ın, kitapları koruma ile vazifelendirilmiş olması, talebeye gösterilen ihtimamın bir başka önemli göstergesidir. Diğer imaret vakfiyeleri kütüphane ile ilgili bir düzenleme içermemektedir. Ancak bu durum kütüphaneleri olmadığı anlamına gelmez.

EĞİTİM-ÖĞRETİMDE HİZMETLİLER

Bevvâb ve Ferraş (Kapıcı ve Temizlikçi)

Bu dönemde eğitim-öğretim faaliyetlerinde hizmetliler yerini almıştır. İsmail Bey, medreseye müderris tarafından güvenilir bir *bevvâb* (kapıcı, güvenlik görevlisi) tayin edilmesini istemiştir. Bu hizmetli, talebe ile ilgilenecek ve onları koruyacaktır. Bir görevi de medreseye vakfedilen kitapları muhafaza etmektir. Sultan

[87] Eser hakkında bkz. Abdülkerim Abdülkadiroğlu, "Candaroğlu İsmail Bey ve Hulviyyat-i Sultanî Adlı Eseri Üzerine Notlar", *Türk Tarihinde Ve Kültüründe Kastamonu Sempozyumu Tebliğler*, Kastamonu: 19-21 Ekim 1988, s. 43-54.
[88] Uzunçarşılı, *a.g.m.*, s. 98.
[89] Unan, *a.g.m.*, s. 395.
[90] Ozanoğlu'na göre İsmail Bey'in iki kütüphanesi olup biri Niksarlı Molla Muhiddin için yaptırdığı medresedeki kütüphanedir. Diğer ise imaret medresesinde olup bilahare camii içerisine nakil olunmuş, 1959'da ise Kastamonu Umumi Kütüphanesi'nde muhafaza altına alınmıştır. İhsan Ozanoğlu, *Kastamonu'nun Yetiştirdiği Meşhur Adamlar Candaroğulları (İsmail Bey)*, Kastamonu: Doğrusöz Matbaası, 1959, s. 18.

Bayezid'in Bursa İmareti de her iki medrese için birer *ferraş* (temizlikçi) tayin etmiş ancak özel bir vazife belirtilmemiştir.

İsmail Bey, medreseye tayin olunacak *bevvâb* için her gün bir *dirhem* ve ekmek ile çorbadan da kâfi miktarda verilmesini ve her sene buğdaydan ve arpadan üçer *mudd* tayin ve tahsisini şart koşmuştur. Bayezid imaretindeki medreselerin her biri için görevlendirilecek *ferraş* içingünlük ikişer *dirhem* para ile her ay ikişer ölçek buğday verilmesi kararlaştırılmıştır.

SONUÇ

Türk eğitim tarihi açısından Anadolu Beylikleri dönemi eğitim politikaları ve programları, Büyük Selçuklular ve Anadolu Selçukluları ile Osmanlı Devleti arasındaki kültür ve kurumlar zincirinin belirgin bir halkasını teşkil etmektedir. Aslına bakılırsa beylikler dönemini müstakil bir coğrafya ve kültür çevresi olarak değerlendirdiğimizde eğitim politikalarında bir bütünlük ve süreklilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Kamu hizmet kurumu olan imaretlerin bünyesinde faaliyet gösteren mektep ve medreselerin, kuruluş amaçları ile izledikleri eğitim programları arasında kayda değer bir fark yoktur. Hatta farklı bölgelerdeki medreselerin kapasiteleri ile eğitim personeline ödenen ücretler bile neredeyse birbiri ile aynı miktardadır. O halde sonuç olarak diyebiliriz ki Moğol sonrası dönemde toplumsal kargaşaya sürüklenen ve çok geçemeden siyasi yıkıma doğru ilerleyen Anadolu'da Türkmen Beylikleri, imaretler vasıtasıyla gerçekleştirdikleri eğitim yatırımları ile tarihsel mirasın aktarılmasında ve kurumsal sürekliliğin sağlanmasında önemli bir görev üstlenmişlerdir.

MAKEDONYA'DA BİR AZINLIK OKULU "TEFEYYÜZ"

AT THE MACEDONIA, SCHOOL OF MINORITIES, "TEFEYYÜZ"

Aynur Durmuş
M.Sc.Edu., Emekli, aynurdu@ttmail.com

ÖZET

629 yıldır Makedonya'da yaşayan Rumeli Türkleri, dört kitlesel göç döneminden sonra şimdi azınlık... Büyük bir imparatorluğun parçası oldukları günlerden küçük bir ülkede, küçük bir azınlık" haline geldiler**.**

500 küsur yıl devam eden Osmanlı döneminden sonra, Makedonya Türkleri çok yönlü asimilasyona ve zorunlu göçe tabi tutuldular. Makedonya Türkleri nin Türkçe eğitimleri zorlaştırılmıştı, ve tefeyyüz mektebinin ilk binası 1884 yılında hayrat olarak yapılan bir bina olmuş, ancak ondan sonra Üsküp'te yaşayan Türk kökenlilere Türkçe verilebilmişti.

Önceleri Türkçe eğitim veren okul, sonraları sabahları Sırpça, öğleden sonraları ise Türkçe eğitim verir olmuştu. Ancak okulun adı hep "Tefeyyüz" olarak anılmaya devam etti.

Kuruluşundan beri bu okulun eğitim dili Türkçedir, ve Makedonca dersi verenlerin dışında öğretmenler Makedonya Türklerindendir.

Türkiye, başka ülkelerde yaşayan soydaşların sosyal haklarını güvence altına almalı, ve bu hakların Avrupa Birliği'nde uygulanmakta olan İnsan hakları çerçevesinde o ülkeler anayasalarında garanti edilmesi için gayret göstermelidir. Türkiye, Makedonya Türklerinin milli kimliklerinin geliştirilmesi için ve eğitim ve kültür bakımından diğer etnik gruplarla benzer seviyelerde olma imkanları için uğraş vermelidir.

ABSTRACT

After four mass exodus periods, the Rumelian Turks living in Macedonia are now minority… After the days when they were part of a big empire, they are now a small minority in small country

After the end of the 500 year long Ottoman period, Macedonian Turks were subjected to multiple assimilation and forced migration. Turkish education for the Macedonian Turks were obstructed, and the first building of Tefeyyuz School could start in a charity building built in 1884 and by then ethnic Turks living in Skopje could get education in Turkish.

The school initially gave only Turkish education, but later gave Serbian education before noon and Turkish education after noon. However, the school continued to be named as "tefeyyuz" school.

Since foundation, the education language of the school is Turkish, and the teachers, other than for Macedonian language, are Macedonian Turks.

Turkey should secure the social rights of our kin living in other countries, and should exert efforts to assure these rights in their constitutions within the framework of human rights applicable in the European Union. Turkey should also strive for developing the national identities of Macedonian Turks and enable them to be at similar educational and cultural levels with other ethnic groups.

Makedonya'da Türklerin Durumu

Azınlık kavramını açmak gerek önce. "Devletler arası antlaşmalar hukukunda, özel bir himaye konusu olan azınlıklar, eski tarihlerden beri, belli bir ülkede yerleşmiş, fakat bünyesine girdikleri devletlerin halkından geleneksel olarak, ırk, dil ve din bakımından ayrılan topluluklardır"[91] Temel insan haklarından biridir "eğitim". İnsanı insan yapan eğitimin hedefi; toplumdaki bireylerin doğumundan ölümüne kadar kendi milli ve manevi değerleri ile donatarak kültürünün istek ve beklentilerine uyacak biçimde etkilenmesi ve değiştirilmesidir. Bizler buna kısaca "kültürleşme" diyoruz.

500 küsur yıl devam eden Osmanlı dönemi dışında, çok yönlü asimile politikaları ile yok edilmeye ya da göç edilmesine çalışılan Balkan Makedonya Türk'lerinin Türkçe eğitim görmeleri zorlaştırılmış.

Lozan barış Anlaşması'nın 40.maddesi, azınlığa kendi okullarını ve eğitim kurumlarını açmak, yönetmek ve denetlemek hakkını tanımaktadır. Bu madde Türkçe müfredatı uygulayacak öğretmenlerin bilfiil azınlık tarafından (okul encümeni ve öğrenci velilerinin tercih ve onayı)görevlendirmesine olanak verir.

1884 yılında, Makedonya'nın başkenti Üsküp'te hayrat olarak yapılan bir bina, tefeyyüz mektebinin ilk binası olmuş ve Üsküp'te yaşayan Türk kökenlilere Türkçe eğitim verilmeye başlanmış. Türk okulu olarak kurulmuş ancak Osmanlı Devleti'nin Üsküp'ten çekilmesinden sonra Türkler sayıca azalınca, okul da azınlık okulu haline gelmiş.

Tefeyyüz mektebinin ilk binası, Sırpların gelişinden birkaç yıl sonra yani İkinci Dünya Savaşı sırasında, polis karakoluna çevrilince, Yahya Paşa camisi yanındaki binada, Yahya Paşa adını alarak öğretime devam etmiş. Önceleri Türkçe eğitim veren okul, Sırp-Hırvat-Sloven Krallığı'nda ilk olarak Türkçe, resmi siyasetin Sırpçayı öne almasıyla sonraları Yugoslavya Krallığı zamanında, sabah Sırpça, öğlenden sonra Türkçe eğitim veriyormuş. Üstelik aynı öğrencilere, ancak okulun adı hep "Tefeyyüz" olarak anılmış. Tefeyyüz İlköğretim Okulu'nun Kuruluşundan beri eğitim dili Türkçedir ve öğretmenler Makedonca dersi dışında Makedonya Türklerindendir. "Tefeyyüz İptidai Okulu" adıyla anılan okul; 2.dünya savaşında, yani 1919-1920 yıllarında, Bulgar'ca eğitim veren bir okula dönüştürülmüş ve önce 'Osman Çikiş' isimli Bulgar'ın ismiyle, savaştan hemen sonra "yeni hayat", 1944 yılında da "Vuk Karacic" adıyla faaliyete geçirilmesi, asimile politikalarının sonucu olmuştur.[92]

Üsküp'te yaşayan Türk çocuklarının kendi dillerinde eğitim yapabilmeleri için, 21 Aralık, 1944 tarihinde Üsküp'ün Tefeyyüz ilk okulunda, ilk kez Türkçe Latin alfabesiyle ders yapıldı. Bundan önce Makedonya'da eğitim eski Türkçe olarak yapılırken, bu tarihten sonra eğitim dili Latin alfabesiyle Türkçe olarak bugüne kadar devam eder..

1950'li yıllarda, okutulan dersler arasında Türkçe, Fransızca, Makedonca, tarih, matematik gibi dersler vardı ve bu okulun bahçesinde Türkçe marşlar[93] söylenmiştir. 2010 yılında ilk kez Din Dersi konulmuş, ancak Makedonların itirazı sonucu Anayasa Mahkemesi tarafından kaldırılmış. Onun yerine beşinci sınıftan sonrasına felsefe ve tarih açısından dinleri anlatan bir ders okutulması kararı alınmış.

Balkan kültürü ve edebiyatının gelişmesinde katkıda bulunan Enver Tuzcu ve Nigar Tuzcu 1950'li yıllarda bu okulda öğretmenlik yapmıştır.

1963 yılında kendi binasında eğitime devam eden okulun ismi olan Tefeyyüzün anlamı da 'yükselme, ilerleme'dir.

[91] K.Gürün, Ermeni Dosyası. S.103,Türk Tarih Kurumu yayınları ; VII. Dizi-Sayı. 79, Ankara : Türk Tarih Kurumu, 1983. viii, 320 s.

[92] Kaya, Fahri. Tefeyyüz 1944'te değil, 1884'te kuruldu. **Köprü**, Sayı 10, Üsküp, 2006, s.12,13.

[93]**Tefeyyüz Marşı**

Balkanlara ad veren olduk / Yurdumuz gururumuz / Bilgi peşinde yürürüz / Yarınlarımız aydınlık / Yaşasın Tefeyyüz bilgi ocağımız / Türküm, özüm özgürlük,

Tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte, okulun 60.kuruluş yıldönümü için çıkarılan dergi tanıtım yazısında, kuruluş yılı 1884 olarak belirtilir. Bu bilginin, 1935 yılında Sırpça yayınlanan "Skopski Glasnik"te de yer aldığı belirtilmiştir.[94]

Öğrenciler, 1950'li yıllarda kıyafet olarak serbest fakat şemsiperli[95]şapka takıyorlardı.

Bu yıl 129. kuruluş yılını kutlayan Tefeyyüz İlköğretim okulu, Makedonya Türkleri için günümüzde de büyük bir anlam ifade eder.

Makedonya'nın pek çok ünlü yazarı, eğitimcisi, sanatçısı, devlet adamı, doktoru, mühendisi, bu okulda yetişmiştir. Türk gazeteci ve yazar olan Mustafa Karahasan, 1950'li yıllarda bir süre hem bu okulun, hem de Türk Öğretmen Okulu'nun müdürlüğünü yapmış.

Azınlık haline neden gelindi?

624 yıldır Makedonya'da yaşayan Rumeli Türkleri, dört kitlesel göç döneminden sonra şimdi azınlık... Büyük bir devletin parçası oldukları günlerden küçük bir ülkede, küçük bir azınlık" haline geldiler.

624 yıldır Makedonya'da yaşayan Rumeli Türkleri, 1877, 1912, 1923 ve 1952 yıllarındaki dört kitlesel göç döneminden sonra şimdi ülkenin azınlıklarından biri konumunda. İki milyon nüfuslu Makedonya'da resmi rakamlara göre 80 bin, Türkçe konuşan kesime bakıldığında yaklaşık 120 bin Türk var.

Aslında bu nüfusun daha fazla olduğu, ancak azınlık hakları konusunda agresif davranan Arnavutların, Müslümanlığı ve arada yapılan evlilikleri kullanarak Türkleri Arnavutlaştırdığı, Üsküp'te yaşayan Türk'lerin yaygın bir iddiası.

İkinci bir iddia da, kimi Türklerin daha güçlü olmak adına Arnavutlarla Müslümanlık potası içinde karışmayı desteklediklerı yolunda. Kendi aralarında böyle davrandıklarına inandıkları Türklere bir ad da vermişler: "Gündüz Türk, gece Arnavut!" Bazı Makedon'ların Türklere : "Göç etmenize sebep biz olduk, size zamanında çok fenalık yaptık. Şimdi de belamızı Arnavutlardan buluyoruz" diye günah çıkardıkları da söylenmekte.

Makedonya'da Rumeli Türkleri hayatlarında ilk kez bağımsız bir devlet kurduklarında eğitim ve sağlık bedavaydı. Şimdi çok şey değişti.

Makedonlar gururla "Size iki Kemal verdik. Biri Yahya Kemal, diğeri Mustafa Kemal[96]" diyorlar. Ben buna bir isim daha ilave etmek isterim. 1892-1979 yılları arasında yaşayan, Cumhuriyet tarihinin önemli sinema ve tiyatro yönetmeni Muhsin Ertuğrul da İlk öğrenimini Tefeyyüz Mektebi'nde yapanlardan biridir.

Azınlık olup anadilde eğitim hakkını kullanma :

Çok ince bir çizgidir dil. Türkçe, Kosova'nın bir medeniyet dili sayılırdı. Yani, eğer şehirli olmak istiyorsan, Türkçe bilmek zorundaydın. Makedon Türklerinin, eğer dillerini kaybederlerse Arnavut olmak gibi bir kaygıları var... 1989'da eski Yugoslavya dağıldıktan sonra , Türkçe resmi dil olmaktan çıkarıldı. Çabalar sonucu şimdi bir tek Prizren belediyesinde resmen kullanılmakta. Ama o da yarım yamalak. Mesela elektrik faturaları Türkçe basılmıyor. Oysa Türklerin olduğu her yerde resmi olarak Türkçenin de kullanılabilmesi talep edilmekte.

Tefeyyüz okullarında, 1991'den bu yana yayınevleri özelleştirildiğinden ve tirajı düşük kitapları basmadıklarından, ders kitabı sorunları var.. TİKA[97]' sayesinde sekiz-dokuz Türkçe ders kitabı basıldı, ancak sorun bitmiş değil.

[94]Köprü dergisi, Ocak-Şubat, sayı 10, 2006)

[95] Güneşten korunmak için ön tarafı uzun olan şapka.

[96] Bu coğrafyada Atatürk paylaşılamıyor.. Makedonlar "hem bizdeki okulda yetişti, hem de babası bizim Debre'nin Kocacık köyündendi; Arnavutlar "Asıl dedesi bizde hafızdı, soyu da bizdendi"; Yunanlılar da "Ne alakası var, Selanik'te doğdu". Türkler ise "Kökleri Konya ve Aydın'dan göç ettirilmiş bir Yörük" diyerek tartışmayı gerekli bulmuyorlar.

Bugün her yerde sınıf açacak sayıda Türk öğrenci bulunamıyor. Özellikle Batı Makedonya'da Türkler açısından bir düşüş var. Zamanla asimile oldukları, karışık evlilikler olunca Türk yerine Arnavut okulları tercih ediliyor. Ya da 'Makedonca okusun' diyorlar. Sınıf açılmayınca, Türkçe eğitim veren okula gitmek isteyenler bile, diğer okullara gitmek zorunda kalıyor.

Ayrıca, Makedonya'da Türklerin oranı yüzde dört, Arnavutların oranı yüzde 25.

Bir Makedon; anılarında, "Zaman olarak 1920 yılını, yer olarak Yahya Paşa Camii'nin bitişiğinde bulunan ve 26 Temmuz 1963 yılında depremden yıkılan binayı" tanımlar.

Tarihte okulun adının değişme yaşadığı doğrudur. Halk, onu hep Tefeyyüz olarak anmış.

Zira, Makedon'larda gelenek olarak gösterilenlerin gerçekle alakası sadece rivayetlere dayanır. Dahası Makedonya resmiyetini 2. Dünya savaşından sonra kazandı. Kilisedeki vaazlar Sırpça, Yunanca ya da Ulah dilinde yapılırken, Türk camilerindeki vaazlar Türkçe yapılırmış. Bu dönemde Üsküp'te Türkçe okutulurken, Makedonca eğitim veren okul yoktur.Sırplar bu hakkı onlara tanımazlar.

Balkanlarda Türkçe eğitim ne zaman başladı?

1884 yılının, Tefeyyüz'de eğitimin başladığı yıl olduğu kesindir. Türk'lerde Türkçe eğitimini, Orhun abidelerinde görünen çivi yazılarına kadar uzatabiliriz. Türkçe eğitim bu topraklarda Osmanlıyla başladı iddiası bir yandan doğrudur, bir yandan da değildir. Buralarda Türkçe eğitimin Osmanlı'nın gelişinden önce de var olduğu ifade edilir. Osmanlı İmparatorluğu gelmezden önce, fethetmeyi düşündüğü yerlerde, genellikle önemli yol ağızlarında tekkeler kurarlarmış. İslam dinini tanıtanları buralara gönderirmiş. Tanıtıcılar, o yerlerde önce insanların gönüllerini fethederlermiş. Söz konusu zamanlarda, bu tekkeler birer kültür ve eğitim merkezi konumundadır.. Milletler bir yandan İslam'la tanıştırılır, bir yandan da gereken eğitim verilirmiş. O zamanın okullarıdır bu dergâhlar.

Tefeyyüz Makedonya'da Türkçe eğitimin gururudur. Makedonya'da aynı adı taşıyan ve o adla yaşayan en eski okuldur. 129 senelik tarih, uzun ve güzel bir tarihtir ve ayrıca Osmanlı döneminde kurulmuş bir irfan yuvasıdır.21 Aralık Makedonya Türklerinin Eğitim Günü, işte o zamana kadar uzar. Ve bu gün bizdeki 23 Nisan Bayramı gibi bayram olarak kutlanır.

Osmanlı Devleti'nde eğitim reformu 1880'li yıllara tekabül etmektedir. Tefeyyüz okulu da eğitim reformunun bir yansıması denilebilir. Tefeyyüz eğitiminin verildiği bina, farklı bir olgu olarak, Türkçe eğitime vakfedilmiş binadır. Üsküp belediyesine vakfedilen bu bina vakfedilmesi bakımından da önem arz etmektedir. Bizde var olan vakıf anlayışı maalesef olmadığı gibi, vakfetme de nedir bilinmez günümüzde.

2011 yılındaki öğrenci sayıları:

1.sınıfta : 8, 2.sınıfta : 6, 3.sınıfta :8, 4.sınıfta ise 14 öğrenci vardır.

Okulda sınıfların kapanmaması gayretiyle öğrencisiz olarak ikinci bir 4. sınıf yaşatılıyor. Yeni dokuz yıllık eğitime ayak uydurmak için yapılan harekettir bu. Okul Müdürü Gönül Bayraktar "Bunu yapmamızın gayesi tektir: Sınıf kapatmak kolaydır. Yeniden açılmaksa zordur!" demekte.

5.sınıfta : 12, 6.sınıfta : 9, 7.sınıfta : 13 ve 8. sınıfta 10 öğrenci! Mevcudu var.

SONUÇ :

Uzun vadeli devlet politikaları olmalı ve Makedonya, Yunanistan ve daha birçok devletlerde olduğu gibi, Türkiye Cumhuriyeti'nce de, başka ülkelerde yaşayan soydaşların hakları, anayasayla güvence altına

[97] 1992 yılında Dışişleri Bakanlığı'na bağlı olarak kurulan ve **Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı** ya da kısaca **TİKA,** Türkiye'nin dış yardımlarını organize eder. Ayrıca yurt dışında Türkçe öğretimini destekler.

alınmalı. Türk azınlıklarla ilgili Avrupa birliğinde geçerli olan İnsan hakları kuralları çerçevesinde, bu garantiyi ifade edecek bir madde yer almalı. Kısaca, Makedonya'da yaşayan Türk azınlığın haklarının güvence altına alınması gerekli.

Göçü zamanında Türkiye de istedi. Zamanın Dışişleri Bakanı Rüştü Aras, Rumeli'de kalan Türklerin anavatana alınması ile ilgili anlaşmalar yapmak üzere 1938 yılı ortalarında Balkan ülkelerine heyetler gönderdi. Yugoslav heyeti ile uzun pazarlıklar sonrası, bu topraklarda 200.000 adar Türkün göçü için anlaşmalar imzalandı. Böyle bir anlaşmaya varılmasında Türk aydın ve basınının büyük katkısı var.

1953 yılında başlayan göçle aileler parçalandı. Nüfus olarak azalma, azınlık kavramını beraberinde getirdi. Milli kimliklerinin geliştirilmesi boyutunda eğitim haklarına yeterince ulaşamadılar. Arnavut ya da diğer milletler kadar eğitim alma hakları olmalı.

Makedonya Türklerinin milli kimliklerinin geliştirilmesi ve bu ülkede yaşarken de Eğitim ve kültür bakımından diğer uluslarla aynı derecede olmaları için uğraşlar verilmeli.

Kısaca : Türkiye, başka ülkelerde yaşayan soydaşların sosyal haklarını güvence altına almalı, ve bu hakların Avrupa Birliği'nde uygulanmakta olan İnsan hakları çerçevesinde o ülkeler anayasalarında garanti edilmesi için gayret göstermelidir. Türkiye, Makedonya Türklerinin milli kimliklerinin geliştirilmesi için ve eğitim ve kültür bakımından diğer etnik gruplarla benzer seviyelerde olma imkanları için uğraş vermelidir.

KAYNAÇA

GÜRÜN**,** Kamuran. Ermeni Dosyası,Türk Tarih Kurumu yayınları ; VII. Dizi-Sayı. 79, Ankara : Tarih Kurumu, 1983.

KAYA, Fahri. "Tefeyyüz 1944'te değil, 1884'te kuruldu." **Köprü**, Sayı 10, Üsküp, 2006.

KAYA, Fahri., "Söyleşi", **Köprü,** Üsküp, 2006.

HOCA, Fadıl., (Koordinatör), **Makedonya Devlet Organlarında, Kamu Kuruluşlarında ve Eğitim Sisteminde Türklerin Katılım Oranı ile ilgili Mukayese Çalışması,** ADEKSAM, Gostivar 2001.

HOCA, Fadıl., *"Makedonya Türk Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri",***Hikmet**, Sayı.3, Gostivar,2004.

NUREDİN, Abdülmecid., "*Torbeşler (Türkbaşlar)"* **, Balkan Strateji**, Aylık Dergi Ocak-Şubat 2011.

YAŞAR, Abdurrahman.,*"Bağımsız Devlet Olduktan Sonra Makedonya'da Genel Durum ile Türklerin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Durumları",***Makedonya'da Rumeli Türklerinin Tarih ve Kültürleri Panelleri ve Konferansı (Mayıs-Aralık 1995 ve Mayıs 1996**), (MAK-GÖÇ), İzmir 1996.

Yeni Balkan, Sayı.92, Üsküp, 2006.

NABİ, Yaşar., **Balkanlar ve Türklük II.** Yenigün Haber Ajansı, Basın ve Yayıncılık A.Ş. Ağustos 1999.

HAYBER, Abdülkadir.*, "Makedonya'da Türkçe Öğretimi"* **Balkan Ülkelerinde Türkçe Eğitimi ve Yayın Hayatı.,** Bilgi Şöleni (20-24 Nisan 1998.) TDK, Ankara, 1999.

HAYBER, Abdülkadir.*, "Makedonya'da Türkçe Öğretimi"* **Balkan Ülkelerinde Türkçe.**

HAMZAOĞLU, Yususf. *"Doğu Makdonya'da Türkçe Eğitim Sorunu",* **Köprü,** Üsküp, 2006.

HAMZAOĞLU, Yusuf., *"Atatürk ve Makedonya'da Yaşayan Türkler ve Azınlıklar",***Çevren Bilim ve Kültür Dergisi**, Rilindta Basımevi, Yıl:XVIII, Sayı.85-86, Priştine 1991.

CUMHURİYET HALK PARTİSİ'NDEN DEMOKRAT PARTİ'YE GEÇİŞTE DİN EĞİTİM POLİTİKALARI (1948–1950)

RELİGİOUS EDUCATİON POLİCİES TRANSİTON FROM REPUBLİCAN PEOPLE'S PARTY TO THE DEMOCRATİC PARTY (1948-1950)

Arş. Gör. İlker DERE

Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi

ilker_dere@hotmail.com

ÖZET

Osmanlı Devleti'nin resmi olarak sona ermesinden sonra Türkiye, 1923 yılından itibaren cumhuriyet ile yönetilmeye başlamıştır. Bu rejim değişikliğiyle her alanda olduğu gibi din eğitimi alanında da reformlar yapılmıştır. Çalışmada öncelikle Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra din eğitiminde meydana gelen gelişmelere değinilmiştir. Daha sonra Türkiye'de uzun süre din eğitiminin neden ihmal edildiğine ve Tahsin Banguoğlu'nun Milli Eğitim Bakanlığı döneminde din eğitiminin yeniden sağlanması için uygulamalara değinilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, Türk eğitim sisteminin önemli bir parçası olan din eğitiminin Cumhuriyet Halk Partisi Dönemi'nde geçirdiği önemli aşamaları yansıtmak, Cumhuriyetin ilan edilmesinden hemen sonra din eğitiminde gerçekleştirilen inkılaplarla Cumhuriyet Halk Partisi iktidarının son döneminde meydana gelen değişimleri karşılaştırmaktır.

Bu araştırmada tarihsel yöntem uygulanarak literatür ve birincil kaynak taraması kullanılmıştır. Ayrıca konuyla alakalı arşiv vesikaları, gazeteler, dergiler ve ilgili literatür çalışmalarına da yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, Cumhuriyet Halk Partisi iktidarının son döneminde din eğitimi politikalarında ciddi değişikliklere gittiğini günümüze kadar varlığını sürdüren din eğitimi kurumlarını kurduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre din eğitimini yeniden sağlamak için yapılan girişimler ilk olması nedeniyle memnuniyetle karşılanmıştır. Ancak atılan adımların ihtiyaca cevap vermekten uzak ve yetersiz olduğu da dönemin önemli isimleri tarafından belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İmam Hatip Kursları, İlahiyat Fakültesi, Tahsin Banguoğlu, Din Dersleri

ABSTRACT

After the Ottoman Empire, Turkey has started to be managed through the republic since 1923. Through this regime change, some reforms were made in the field of religious education. In this study, the author discussed policy changes in the religious education after the proclamation of the Republic. The author also mentioned why religious education has been neglected; and Tahsin Banguoğlu's efforts to reinstate religious education during his ministry.

The purpose of this study is to indicate the main stage of religious education during the era of Republican People's Party. Furthermore, the author aims to compare revolution on religious education after the proclamation of the Republic and the last period of Republican People's Party management.

In this study, historical method was applied; literature and primary sources were analyzed. Also, the author analyzed archives documents, newspapers, and journals. The findings showed that there were serious changes on the religious education policy during the last management of Republican People's Party era. The findings also indicated that these attempts were welcomed by public because it was the first attempt to reinstate religious education. However, these attempts were inadequate to respond public's need.

Key Words: Tahsin Banguoğlu, religious courses, Republican People's Party's education policy

1. GİRİŞ

Cumhuriyetin ilanından sonra Türkiye Cumhuriyeti'nde din eğitimi alanında önemli ve köklü değişimler yaşanmıştır. Osmanlı Devleti'nden kalan önemli dini eğitim kurumları ve sistemleri ciddi bir revizyona uğramıştır. Bu değişimler zamanla kurumların kapanmasına kadar gitmiştir.

1.1 Cumhuriyetin İlanı'ndan Tahsin Banguoğlu'nun Milli Eğitim Bakanlığı Dönemine Kadar Din Eğitiminde Yaşanan Gelişmeler

Saltanatın kaldırmasıyla en önemli ipucunu veren laiklik adımları, 3 Mart 1924 tarihinde ilan edilen kanunlarla kendini göstermiştir. Evkafın ve Hilafetin ilgasının yanı sıra eğitim sistemini tek ve genel bir çerçeveye alan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ilan edilmiştir. (WİNTER, 1999: 239) Bu kanunla medreseler kapatıldığı için imam, vaiz, hatip gibi görevlilerin yetiştirilmesi için İmam-Hatip Mekteplerinin açılacağı ve Darülfünun'da İlahiyat Fakültesi açılacağı belirtilmiştir. (BİLGİN, 1980:40; AYDIN, 2000:30)

1924 yılında kanunun tatbikine geçilerek kapatılan 479 medresenin yerine 29 İmam Hatip Okulu ile İstanbul Darülfünununda bir İlahiyat Fakültesi vücuda getirilmiştir. (AKIN, 2011:98) Medreseleri kaldıran Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan sonra 1923–24 yılında 29 İmam-Hatip Mektebi açılmıştır. Bu mekteplere gittikçe azalan talep nedeniyle sayıları, 1924–25'te 26'a, 1925-26'da 20'e düşmüştür. 1927–1930 yılları arasında Kütahya ve İstanbul'daki İmam-Hatip Okulları dışında mektep kalmazken 1929–30 yıllarında bunlar da lağvedilerek İmam-Hatip Okulları tamamen kapatılmıştır. (YÜCEL, 1994:53)

Sadece birkaç yıl içinde öğrencilerin ilgisinin bu denli azalması ve akabinde İmam-Hatiplerin kapanmasının en önemli nedenleri arasında; lise ve yükseköğretim düzeyinde öğrencilere gelecek vaat etmemesi (ÜNSÜR, 2005:141-142) ve Harf İnkılabıyla Arapça ve Farsçanın müfredatlardan çıkarılması gösterilebilir. (AYHAN, 2004:64)

Öte yandan Tedrisat Kanunu'nun hiçbir maddesinde yer almamasına rağmen kanunun yürürlüğe girdiği ilk zamanlarda ilkokullarda Din Bilgisi adıyla din dersi fiilen verilmeye devam etmiştir. Ancak çok geçmeden bu uygulama terk edilerek mevzuat değişikliğine gidilmeden din dersleri müfredattan çıkarılmıştır. (AYDIN, 2000:32) Sonrasından bunu önce din derslerinin 1924'te lise ve dengi okullardan, sonra 1930'a kadar ilkokullardan kaldırılması izlemiştir. (BİLGİN, 1980:45-46) 1935 yılında isteğe bağlı olarak alınabilecek bir ders haline getirilen dersi verecek öğretmen olmadığı için kendiliğinden uygulamadan kalkmıştır. B(JASCHKE, 1972:82) İmam Hatip Mekteplerinin kapatılmasının ardından 1948 yılına kadar din eğitimi ve öğretimi Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesindeki Kuran Kursları (*Daru-l Kurralar*) ile sürdürülmüştür. Bunların sayısı 1932–33 yılında 9 iken, 1949–50 yılında 127'e ulaşmıştır. (ÜNSÜR, 2005:144)

Din eğitiminin yükseköğretim kademesinde de Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na uygun olarak değişiklik yapılmış ve İstanbul Darülfünuna bağlı bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Açılan bu fakültenin öğretim kadrosunda dönemin güçlü isimlerinden Fuat Köprülü, Şemsettin Günaltay, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, İzmirli İsmail Hakkı yer alıyordu. İlâhiyat Fakültesi, 1933 yılına kadar dokuz sene eğitim faaliyetlerine devam ederken Darülfünun ile birlikte 1933'te lağvedilmiştir.

Üniversite Reformu'ndan sonra 1934 talimatnamesi uyarınca yeni kurulan İstanbul Üniversitesi'nde, Edebiyat Fakültesine bağlı İslam Dinleri Tetkik Enstitüsü (AYHAN, 2004:74) açılmıştır. Böylece İlahiyat Fakültesi kapatılarak enstitüsü seviyesine düşürülürken öğretim kadrosunun bir kısmı tasfiye edilmiştir. Ancak

bu enstitü de uzun ömürlü olamayarak öğrenci eksikliği ve öğretim kadrosunun emekliye ayrılması gerekçe gösterilerek ilga edilmiştir. Bu uygulamalara ek olarak Üniversite Reformu'ndan sonra *Tasavvuf, İslam Mezhepleri, Kelam* gibi dersler kaldırılarak bu derslerin yerine *Türk Filozoflar Dersi* konulmuştur. Daha sonra bu ders, 1942'den itibaren Felsefe Tarihi Kürsüsü'ne bağlı *Türk-İslâm Felsefesi Tarihi* adını alarak devam etmiştir. (KOŞTAŞ, 1989:7-8; ERGİN, 1977:1240-43) Böylece Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nda belirtilen fakülteden ders seviyesine getirilen İlahiyat Fakültesi, 1949 yılında başka bir üniversite çatısı altında açılana kadar *"yüksek diniyat mütehassısları yetiştirecek"* kurum kalmamıştır. (CEBECİ, 1996:166) Bu tarihten itibaren din eğitim konusunda bir boşluk yaşanmıştır. Bu boşluk kendini çok geçmeden göstermiş, din eğitimi politikalarını da bu yönde etkilemiştir.

1.2 Cumhuriyet Halk Partisi'nden Demokrat Parti'ye Geçişte Din Eğitimi Politikaları (1948-1950)

Daha önce de değindiğimiz gibi Türkiye'de 1930'lu yıllardan itibaren devlet eliyle ve desteğiyle din eğitimi veren kurum kalmamıştı. Din eğitimi 1930–49 yılları arasında tamamen genel eğitimden ayrılmıştı. 1946 yılına kadar bu konu zaman zaman gündeme de gelse de bu ses çok cılız kalmıştır. Türkiye'de din eğitimiyle ilgili ihtiyacın karşılanmasına yönelik taleplerin yüksek sesle dile getirilmeye başlanması 1946 yılını bulmuştur. (AYHAN, 2004:139) 1946 yılında Cumhuriyet Halk Partisi'nin kendi içinden bazı isimler, din bilgisi dersleri konulması yönünde taleplerini Recep Peker'e iletmişlerdir. Ancak Recep Peker bunu etmemiş, teklif sahiplerine dünya modern milletlerinin uygulamalarını örnek almayı salık vermiş ve din öğretimini zehri zehirle tedavi etmeye benzetmiştir. (BİLGİN ve FIĞRALI, 2006:519)

Recep Peker'in bu beyanatına rağmen Cumhuriyet Halk Partisi Divanı 1947 yılı Ocak ayı içinde din eğitimi ile ilgili istekleri incelemiştir. Cumhuriyet Halk Partisi Divanı, din eğitimiyle ilgili esasların neler olması gerektiğini Anadolu Ajansı aracılığıyla bir tebliğ ile açıklamıştır. (AKŞAM; ULUS; 3 Temmuz 1947;SELAMET, C.1 S.8 1947) Ancak bu tebliğin uygulamaya geçtiğine rastlanmamıştır. Bu gelişmelere paralel olarak İstanbul Müftüsü Ömer Nasuh Bilmen de konuyla ilgili bir layiha (tasarı) yayınlamıştır. Bilmen, 27.05.1947 tarihli tasarıda Diyanet İşler Başkanlığı'na dini hizmette ihtiyaçlara cevap verilebilmesi ve ehil olmayan kişilerin işbaşına koşulmasını engellemek için *"Büyükçe illerde Kur'an-ı Kerim kursları ve imam-hatip okulları açılmasını"* önermiştir. (BUYRUKÇU, 2007:39-40)

Baştan beri sürecin içinde bulunan Banguoğlu ise bu süreci şu şekilde aktarmaktadır:*"(…) O tarihlerde bu hizmetler artık büsbütün sahipsiz kalmış görünüyordu. Camiiler, mescitler bakımsız, tamirsizdi. İmam-Hatip Mektepleri kapatılmış, uzun yıllar din adamı yetişmez olmuştu. Beş on ayet ezberleyen din adamı geçiniyor, bunlara da <hademe-i hayrat>adı veriliyordu. Bir ara bunların aylıkları 10 lira olduğunu biliyorduk. İlahiyat Fakültesi kaldırılmış, vaiz, müftü seviyesinde mü'mine yol gösterecek bulunmaz olmuştu. Nihayet uzun yıllardan beri okullarımızda din eğitimi yoktu. (...)"* (BANGUOĞLU, 1989:97)

1947 başında yayınladığı tebliğden sonra din siyasetiyle ilgili atılacak adımlarda uzunca bir süre pasif kalan Cumhuriyet Halk Partisi'nde din tedrisatıyla ilgili tartışmalar, 1947'de yapılan CHP 7. Kurultayı'nda yeniden alevlenmiştir. Kurultayın 2 Aralık 1947 tarihli toplantısında, parti tüzüğünün laiklik maddesi değerlendirilirken din tedrisatı da tartışılmıştır. Kurultayın en ses getiren ismi İstanbul Milletvekili Hamdullah Suphi Tanrıöver olmuştur. Din tedrisatını gündeme taşıyan Tanrıöver şunları söylemiştir:*"(…) Amerikada bugün 305 tane seminer ve din fakültesi vardır… Fransada inkılap zamanında din, devletten ayrıldı; devlet din teşkilatını bıraktı… Fakat sonra feyizle çalışan ve hepimizin bildiği Paris'te bir üniversite Katolik kuruldu…*

Ulus gazetesinde bir makale okuduk… Yapılan neşriyata göre Rusyada on yedi bin papas Stalin'in riyaset ettiği bir teşkilatta vazife görmektedir… Avrupa'nın eski üniversitelier ele alalım. Sorbon'dan başlayarak –ki sekiz asırlık bir tarihe maliktir- Cembriç, Oksfort ve dokuz asırlık bir tarihe malik olan Almanya'daki Haydelberg üniversiteleri evvelce birer medrese idi. Bu medreseler harekette ön ayak olmuş, mütemadiyen ıslahat yapılarak bugünkü üniversiteler halini almıştır… Bizim tarihimizde de, bu medreselerin ıslahı yoluna gidilseydi,(…) bugün bu kabil olacaktı. halbuki biz Medreseleri kapattık, imam ve hatip mekteplerini kapattık.(…)" dedikten sonra köylerdeki camilerdeki imam ve gassal ihtiyacının son durumuna değinerek bu konuda herkesin üzerine düşen hassasiyeti göstererek işi çözmesi gerektiğini ifade etmiştir. (C.H.P.YedinciKurultayTutanağı, 1948:454-459)

Tanrıöver'den sonra Cemil Barlas, Yusuf Ziya Kösemen ve Behçet Kemal Çağlar konuyla ilgili konuşma yapmıştır. Son olarak konuyu hülasa etmek amacıyla söz alan Tahsin Banguoğlu, konuyu şöyle toparlamıştır: *"Bütün bu konuşmalardan müsbet olarak çıkardığım talebler şunlardır:*

1. *Din tedrisatı yapılsın,*
2. *Din müesseselerine bakılsın,*
3. *Din adamları terfih edilsin.*

Diğer arkadaşlarımızın dilekleri de bunlardır. Hamdullah Suphi arkadaşımızın da talebleri de bunlardır. Bu dilekler, bu talepler karşısında bütün arkadaşların aynı duygu içinde olduklarını tahmin ediyorum.(…)" (SELAMET, S. 31 Aralık 1947:7)diyerek CHP'nin din eğitimi konusunda uzlaştığı noktaları sıralamıştır.

Kurultayda aktif şekilde bulunan isimlerden biri olan Banguoğlu, daha sonra bu kurultayda yaşananları anılarında şöyle nakletmiştir: *"(…) Mesele Halk Partisi divanına götürüldü. Orada başlıca münakaşa <din eğitimini laiklik prensibi ile nasıl telif ederiz?> davasıydı. Ben de anlatmaya çalıştım ki bizde diyanet hizmetleri fiilen devletin elinde kalacaktı, nitekim kalmıştı. Dini eğitim de bu hizmetlerdendir. Aslında ise bu yolda şimdiye kadar laiklik namına yapılan tatbikat yanlış olmuştur. Divan esasta mutabık kaldı ve din eğitimi işine Parti Meclis Grubu'nca bir şekil verilmesini uygun buldu."* (BANGUOĞLU, 1989:98)

Kurultaydan sonra Tahsin Banguoğlu'nun açıklamalarını destekler nitelikte bir beyanat da Nihat Erim'den gelmiştir. Din adamı yetiştirme konusuna sıcak bakan Erim: *"(…)laiklik prensipi çerçevesi içinde çerçevesi içinde kalmakla beraber, cemiyetin nizamını alakadar eden bu işde tabiatiyle kontrolünü eksik etmez. İşte ben, din meselelerinin ancak bu yönden halledilmesine taraftarım…"* (SELAMET, S.33 2 Ocak 1948:6) diyerek bu sorun halledilmesinden yana olduğunu beyan etmiştir.

1947 yılı içinde CHP kurultayında, özellikle meclisteki bütçe müzakerelerinde din eğitimiyle ilgili önemli tartışılmalar yapılmıştır. Bu tartışma ve arayışlar, 1948 yılı içinde din eğitiminin nasıl yapılması gerektiği noktasında odaklanmıştır. CHP Meclis Grubunun 10 Şubat 1948 tarihli toplantısında, başbakan Hasan Saka'nın vakisiyle din eğitimi ve din görevlisi yetiştirilmesi konularını araştırıp bir rapor hazırlanması için bir komisyon kurulmuştur. Bu komisyon, çalışmalarını tamamladıktan sonra aldığı kararları rapor olarak 19 Kasım 1948 tarihinde CHP Meclis Grubu Yüksek Başkanlığına takdim etmiştir. Raporun kısaca önerileri şu şekildedir;

1) Çocuk velilerinin arzusu haluk olmak (iyi ahlaklı) şartıyla ilkokulların son iki sınıflarında okul içinde ve ders zamanları dışında din dersi verilmesi,

2) Verilecek din derslerinin programlarının ve okutturulacak kitapların Diyanet İşleri tarafından hazırlanıp Milli Eğitim Bakanlığının tasvip ve tasdikiyle geçmesi,

3) Din dersi veren öğretmenlerinin ücretlerinin yardım namı altında Devletçe ödenmesi oy birliği ile karar altına alınması,

4) Müslüman vatandaşların imamlık ve hatiplik gibi dini hizmetlerini ifa edecek elemanlara da ihtiyaç olduğu ve bunları yetiştirecek öğretim müesseselerinin kurulması (DİNÇER, 1998:82)

5) Milli Eğitim Bakanlığı'nın devamlı alaka, teftiş ve murakabesi altında bulunmaları (BCA, 030-01-0000-42-251-17-3)

6) İmam din eğitim verecek kurumların Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından açılması

7) Din münevverleri yetiştirmek için İslam İlahiyat Fakültesi kurulması gibi kararlar alınmıştır.

Ancak bu rapora Tahsin Banguoğlu ve Nihat Erim muhalefet şerhi koymuştur. Muhalefet şerhinde Atatürk inkılâbının sağladığı zihniyet değişimini tehlikeye sokmamak şartıyla raporu kabul ettiklerini ancak din eğitimi verecek kurumları Milli Eğitim Bakanlığının açmasını istemişlerdir. (BCA, 030-01-0000-42-251-17-5)

Ayrıca raporda Erzurum Milletvekili Cevat Dursunoğlu, İmam Hatip mektepleriyle ilgili uygulamada karşılık bulacak birkaç öneride bulunmuştur: *"Şifahen arz ettiğim sebeblere dayanarak komisyon tezkeresinin ikinci maddesinde zikrolunan imam, hatip mekteblerinin yerine kurs halinde ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve askerliğini yapmış Orta mektep mezunlarından talebe alınmak suretiyle bu işin prensibinin hallini teklif ediyorum."* (BCA, 030-01-0000-42-251-17-2)

Bu muhalefet şerhi, Cevat Dursunoğlu'nun önerdiği *"kurs"* ismi ve açılacak kurslara ortaokul mezunu talebelerin alınması CHP Grubu'nda karşılık bularak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 1949'da *imam hatip kursları*'nın açılması uygun bulunmuştur. Bir bakıma bugün dahi süren geleneği başlatan bu iki ismin muhalefet şerhidir. Tahsin Banguoğlu, CHP Komisyon raporunun açıklanması ve Nihat Erim ile birlikte rapora muhalefet şerhi koymalarının gerekçesini anılarında şu şekilde anlatmaktadır:*"(...) Rapora ben muhalefet şerhi yazdım, Nihat Erim de imza etti. Biz mesleki din eğitiminin de Diyanet İşleri'ne değil, Milli Eğitim'e bağlanmasını istiyorduk. Gruptan karar da o yolda çıktı. Ancak devrimciler bir takrirle balgam attılar, İmam Hatip Okulları <kursları< oldu…"* (BANGUOĞLU, 1989:97-102; BANGUOĞLU, Boğaziçi,1983:4-5.) Daha önce ilgili tarihi vesikaya dayanarak belirttiğimiz gibi Tahsin Banguoğlu'nun "kurs" isminden haberinin olmaması imkânsızdır. Çünkü muhalefet şerhi koyduğu belgede Cevat Dursunoğlu'nun "kurs" ismini önerdiğini görüyoruz.

Din eğitim raporunun yayınlanması birçok yeni tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Komisyonun raporu dönemin Diyanet İşleri Reisliği azalarından Yusuf Ziya Yörükan'ın tepkisini çekmiştir. Yörükan, din derslerinin ihtiyari olması ve program dışı olarak verilmesinin çocuğa getirdiği külfeti eleştirmiştir. Banguoğlu'nun yasaların gerekçelerini yeterince incelemediğini düşünen Yörükan, laik bir kurum tarafından kapatılan bir kurumun tekrar açılmasının tezat olacağını, ayrıca ilkokullara din dersi kitabını Milli Eğitimin değil, Diyanetin hazırlamasını istemesinin de tezat olduğunu ve aynı durumlara farklı tepkiler vermesine anlam veremediğini belirtmiştir. (YÖRÜKAN, İslam-Türk Ansiklopedisi Mecmuası, Mart 1948:4-15)

CHP Komisyon raporunun açıklamasından sonra bir araya gelen CHP Meclis Grubu raporu etraflıca değerlendirmiştir. Başbakan Şemsettin Günaltay'ın katılmadığı 6 Mayıs 1948 tarihli toplantıda sert tartışmalar yaşandığı için net bir karar çıkmamıştır. (VATAN, 7 Mayıs 1948) Nihayet daha sonraki görüşmelerde sonuca

varılmış ve karar açıklanmıştır. 21 Mayıs 1948 Cuma günü Ulus gazetesinde CHP Meclis Grubu Başkan Vekilinin bir tebliği intişar edilmiştir (yayınlanmıştır). Bu tebliğde, komisyon raporunun CHP tarafından kabul edildiği ilan edilmiştir. (AKŞAM, CUMHURİYET, 21 Mayıs 1948)

CHP Komisyon raporunun belli değişikliklerle kabul edildiğini resmi olarak 31.5.1948 tarihinde Başbakanlık Yüksek Katına gönderilen tebliğden öğreniyoruz.

Tebliğde:

1) Raporun birinci maddesi aynen,

2) İkinci maddesi ise; konunun tadiline dair verilmiş ve genel kurulca kabul edilmiş olan sureti ilişik önergede tayin ve tesbit edilen şekilde,

3) Üçüncü maddesi de İmam ve Hatip okulları kelimesi çıkarılmak suretiyle kabul edilmiştir." (BCA, 030-01-0000-42-251-17-1.) denilmiştir.

Bu karardan sonra 30 Aralık 1948 tarih ve 247 sayılı kararı ile 10 aylık imam hatip kurslarında okutulacak program belirlenmiştir. Ancak din dersi ve İlahiyat Fakültesi henüz faaliyete geçmemiştir. Bu durumdan rahatsız olan Van Milletvekili İbrahim Arvas, Meclis'te Banguoğlu'na din dersi, İmam- Hatip kursları ve İlahiyat fakültesi hakkında sorular yöneltmiştir. Tahsin Banguoğlu ise yeni açılacak kurumların hazırlıklarını sürdüğünü anlatsa da İbrahim Arvas bu cevapları tatmin edici bulmayarak Banguoğlu'nun verdiği sözleri tutmayacağını iddia etmiştir. (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, B:26 03.01.1949 O: 1, s. 9–12; Son Posta, Yeni Gazete (Vakit); Vatan, 4 Ocak 1949)

2.7.1.İmam Hatip Kursları Açılıyor

1948 yılında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü bağlı olarak 10 vilayet merkezinde mevcut din adamlarına bilgi vermek ve onları günün anlayışına göre yetiştirmek için on aylık İmam ve Hatip Kurslarının açılması kararlaştırılmıştı. (PARMAKSIZOĞLU, 1966:29) Ancak bu kursların programları Ocak 1949'ta resmi olarak onaylanmıştır. Takvimler 7 Ocak 1949 tarihini gösterdiğinde İmam ve Hatib kurslarının ders programı da belli olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı, yeni açılacak İmam ve Hatib kurslarının müfredat programı ile ders dağıtma cetvellerini Milli Eğitim Müdürlüklerine göndermiştir. Kurslarda ders verecek hocalar Bakanlıkça atandıktan sonra İstanbul'daki ilk kurs Cerrahpaşa 26 ncı ilkokulda açılması kararlaştırılmıştır. (Yeni Sabah, 7 Ocak 1949)

Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderilen dağıtma cetveli şu şekilde oluşmuştur:

Tablo 2.7. İmam-Hatip Kursları Ders Dağıtım Çizelgesi

Dersler	***1.ay Haftalık Ders***	***2.ay Haftalık Ders***	***3.ay Haftalık Ders***	***4.ay Haftalık Ders***	***5.ay Haftalık Ders***	***6.ay Haftalık Ders***	***7.ay Haftalık Ders***	***8.ay Haftalık Ders***	***9.ay Haftalık Ders***	***10.ay Haftalık Ders***
Kur'an-ı Kerim	5	5	5	4	5	5	6	6	5	5
Hadis ve Tefsir	-	-	1	1	1	1	1	2	2	2
Akaid	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
İbadet	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
Ahlak	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Türkçe	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2

Hutbe	-	-	-	1	1	1	2	3	4	4
Tarih (Türk-İslam)	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Coğrafya (Türk-İslam)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yurt Bilgisi	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Sağlık Bilgisi	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Toplam	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

Kaynak: Maarif Vekilliği, Milli Talim ve Terbiye Heyetinin 30.12.1948 tarih ve 247 sayılı kararı. Ahmet Ünsür, *İmam-Hatip Liseleri*, s. 102.

Bu kurslara alınacak kişilerin sağlaması gereken şartlar Cevat Dursunoğlu'nun önerdiği gibi olmuştur. *"Kurs halinde ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ve askerliğini yapmış Orta mektep mezunlarından talebe alınması"* esası uygulanmıştır. 21 Mayıs 1948 tarihinde Ulus Gazetesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurslar kurulacağına dair tebliğin yayınlamasından yaklaşık 8 ay sonra 15 Ocak 1949 tarihinde ilk olarak İstanbul ve Ankara, daha sonra Afyon, İzmir, Isparta, Kayseri, Kastamonu, Adana, Trabzon ve Urfa'da 10 ay süreli *İmam Hatip Kursları* açılmıştır. (BOZAN, 2007:14) Bu kurslarda çalışacak öğretmenlere maaş olarak aylık 200 lira verilmesi *"Geçici Hizmetliler Ücreti"* başlığı altında düzenlenmiştir. (BCA, 030-0-018-001-002-118-88-14.)

İlk kurslar, 15 Ocak 1949 tarihinde İstanbul ve Ankara'da faaliyete geçmiştir. (Yeni Sabah, 16 Ocak 1949) Bu kurslardan biri İstanbul Etyemez'de açılan* ve ilk gün itibariyle 17 öğrencisi bulunan imam hatib kursunun ilk dersi, Kilisli Rifat'ın Kur'an dersiyle başlamıştır. Bu dersten sonra sırasıyla Türkçe, ahlak ve akaid dersleri okutulmuştur. Bu kurslarda Tarih derslerini Zekai Konropo, Türkçe derslerini Celaleddin Öktem vermiştir. (Tasvir, 16 Ocak 1949) Bu arada Ankara'da açılan İmam Hatip Kursu, Tacettin Dergâhı'nın yanındaki Mehmet Akif Ersoy'un İstiklal Marşı'nı yazdığı evde öğretime başlamıştır.(İnternet Kaynağı, 21.09.2012)

Kurslar faaliyete geçtikten sonra basında kursların işleyişi hakkında izlenimler içeren haberlere yer verilmiştir. Örneğin; İstanbul Etyemez'deki imam hatip kursunu ziyaret eden Yeni Sabah muhabiri izlenimlerini okuyucularına ulaştırmıştır. Haberin ayrıntılarına göre; 15 Ocak 1949 Cumartesi günü faaliyete geçen kursun öğrenci sayısının artmaktadır. Kursa her gün kayıt olmak ya da dersleri takip etmek isteyen insanlar başvurmaktadır. (Yeni Sabah, 18 Ocak 1949)

İstanbul'da aynı kursu bir ay sonra Cumhuriyet Gazetesi'nin genç muhabiri Metin Toker ziyaret ederek intibalarını gazete sütunlarına taşımıştır. Gözlemlerini aktaran Toker, öğrencilerinin meslek edinmek için gelmediğini, kursun öğretim şartlarının çok yetersiz olduğunu ve bu kursların amacına ulaşamayacağını iddia etmiştir. (Cumhuriyet, 4 Şubat 1949)

Kurslar faaliyete geçtikten sonra işleyişine yönelik bir eleştiri de dönemin Diyanet İşleri Reisi Ahmet Hamdi Akseki'den gelmiştir. Akseki:*" Bugünkü halile bunlardan da hiçbir fayda memul değildir. Evvelce nasıl*

* İstanbul'da Nazperver Kalfa Sıbyan Mektebi'nde açılan kursun binası, bugün Türk Romatizma Vakfı tarafından kullanılmaktadır. İstanbul 2010 Kültür Başkenti Ajansı tarafından restore ettirilmiştir.

kapatılmış ise bugün de açılmadan kapanmış denilebilir. Her birine ikişer yüz lira ücret verilen 5–6 muallim tarafından idare olunan bu kursların bir tek bir talebe bile yoktur. Bunun sebebi de atılan yanlış adımdır. (AKSEKİ, Sebirülreşad, Nisan 1951:67) diyerek umutsuz bir tablo çizen isimlerden biri olmuştur.

Eleştirilerin gölgesinde faaliyetlerini sürdürmeye devam eden kurslar, aynı yıl içinde ilk mezunlarını vermiştir. Örneğin; İstanbul'da faaliyet gösteren kurslardan biri olan İstanbul Etyemez'deki imam hatib kursu ilk mezunlarını Kasım ayı içinde vermiştir (Yeni Sabah, 7 Kasım 1949).1949 yılı sonuna kadar 50 kişiyi mezun eden bu kurslar, daha sonra iki yıla çıkarılmış ve bu kurslara meslek okulu mezunlarının da gitmesinin yolu açılmıştır. (BOZAN, 2007:14) Bu kurslar 1958'e kadar varlığını sürdürmesine rağmen işlevi yeterli görülmemiştir.

Binaenaleyh, 15 Mayıs 1950 tarihinde iktidarı devralan Demokrat Parti, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Müdürler Komisyonu'nun 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararıyla Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesine dayanarak İmam-Hatip Okulları açmıştır. Karara göre; İstanbul, Ankara, Adana, Konya, Kayseri, Maraş, Isparta'da ortaokul dört yıllık ve lise seviyesi üç yıllık olmak üzere yedi yıllık eğitim verecek İmam-Hatip okulları öğretime başlamıştır. Bu okullarda Arapça, Fıkıh, Akaid, Tefsir, Hadis ve Siyer gibi mesleki derslerine ağırlık verilmiştir. (BCA, 51-V33-00-00-4-31-27-4.)

2.7.2.Din Dersleri Başlıyor

İmam hatip kurslarının açılması Banguoğlu'nun hazırlıkların devam ettiği yönündeki beyanatını haklı çıkarmıştı. Bu kursların açılmasıyla din dersinin gecikmesi konusundaki eleştiriler de hafiflemişti. Nihayet 1 Şubat 1949 tarihinde belli olan ve din derslerinin verilmesini öngören genelge, Tebliğler Dergisi'nden önce gazetelerde yer almıştır. (Son Posta, Tasvir, Yeni Gazete (Vakit), 1 Şubat 1949) 01.02.1949 tarih ve 2414 sayılı Özel Kalem Müdürlüğü çıkışlı, Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu imzasını taşıyan, ilkokullarda din öğretimi hakkındaki tamim valiliklere gönderilmiştir. (M.E.B. Tebliğler Dergisi, S. 524, 7 Şubat 1949:153)

Dersin müfredat programı M.E.B. Talim Terbiye Heyeti'nin 25.XI.1948 tarihli ve 232 sayılı, 26.V.1949 tarih ve 42 sayılı kararıyla tayin olunan esaslara göre şekillenmiştir. (ARMANER, AÜİFD C. VII, 1960:116) Bakanlık, yayınladığı tebliğden 8 gün sonra 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren din derslerini okutmaya başlamıştır. Bu derslerde Diyanet İşleri Başkanı Ahmet Hamdi Akseki tarafından yazılan *"Yavrularımıza Din Kitabı"* adlı eserin okutulmuştur. Ayrıca *Öğretmen ve Öğrencilere Yardımcı Açıklamalı Din Dersleri I* (M.E.B. Tebliğler Dergisi, S.543, 20 Haziran 1940:30)ve *Öğretmen ve Öğrencilere Yardımcı Açıklamalı Din Dersleri II* (M.E.B. Tebliğler Dergisi, S.558, 3 Ekim 1949:123) kitapları da öğretmenlere yardımcı olması için Ahmet Hamdi Akseki tarafından yazılmıştır. (AKSEKİ, 1949) Ayrıca Bakanlık, tamiminde ilkokullarda okutulacak din derslerinin sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmesi istemiştir.

İhtiyari ve program dışı olarak verilen bu din derslerine veliler büyük ilgi gösterilmiştir. 1949–50 öğretim yılında ilkokulların 4. ve 5. sınıflarında okutulan din derslerine mevcut 414.477 öğrenciden 2797 müslim ve 3002 gayrimüslim olmak üzere toplam 5799 öğrenci katılmıştır. (PARMAKSIZOĞLU, 1966:31)

Bu ilginin en önemli canlı tanıklarından dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, anılarında durumu şöyle özetlemektedir:*"(...) Din dersleri için tamimler yaptık. Bunlar ihtiyari olacaktı. Ancak ihtiyari öğrencinin velisine aitti. Çocuğunun din dersine girmesini istemeyen ana baba okula bu yolda bir mektup yazmalıydı. Hatırlarım, neticede bana yalnız Ankara Üniversitesi profesörlerinden birinin Türkiye ölçüsünde bir*

tek mektubunu getirmişlerdi. Biz hususiyle Alevi köylerinde din derslerinin zorlanmamasını tavsiye etmiştik. Oysa bütün Aleviler çocukları din derslerine gönderdiler. Sivas'ta bir kısım Ermeniler de çocuklarını bu derslere göndermek istediler, memnuniyetle kabul ettik…" (BANGUOĞLU, 1989:100) Banguoğlu'nun anılarını ve yukarıda aktardığımız istatistikleri birlikte düşündüğümüzde din derslerinin ihtiyari ve program dışı olması olmasına rağmen halkın büyük ilgi gösterdiğine tanık oluyoruz.

Bu ilgiye rağmen okullarda okutulan ders kitabının yazarı A.Hamdi Akseki din derslerinin uygulanmasını eleştirmiştir:*"(…) Mekteplere konmuş olan din dersleri de hiçbir fayda temin etmemiş ve hatta bazı yerlerde öğretmenler için alay konusu olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığınca sınıf öğretmenlerine verilen emre karşı<Biz laik öğretmenleriz; hem bu dersler ihtiyaridir, istersek okuturuz> denilmiştir. Hemen öğretmenin hem de öğrencinin keyfine bırakılmış olan bir ders elbette bu neticeyi verecekti. (…)"* (AKSEKİ, Sebirülreşad, Nisan 1951:68) diyerek imam hatip kurslarında olduğu gibi bu uygulamadan da memnuniyetsizliğini dile getirmiştir.

1950 yılında Demokrat Parti iktidarından sonra din dersi program dâhiline alınırken dersi seçme usulü değiştirilmiştir. 1949 yılındaki genelgede bu dersi çocuklarının almasını isteyenlerin dilekçe ile okula başvurmaları istenmişti. Bu değişiklik neticesinde din dersini çocuklarına aldırmak istemeyen velilere yazılı olarak başvurma şartı getirilmiştir. Aksi takdirde çocukların derslere ve imtihanlara girmesini zorunlu hale getiren bir düzenleme yapılmıştır. (BCA, 030-0-018-001-002-124-81-15;*Cumhuriyet,* 11 Ekim 1950)

2.7.3.İlahiyat Fakültesi Yeniden Açılıyor

İstanbul Darülfünunun'a bağlı İlahiyat Fakültesi, Üniversite Reformu'ndan sonra türlü sebeplerden ötürü kapanarak bir ders raddesine kadar düşmüştü. Uzun yıllar yükseköğretimde bir ilahiyat fakültesi yokluğu yaşanmıştır. Tahsin Banguoğlu'nun selefi Şemsettin Sirer, milli eğitim bakanlığı döneminde din tedrisatı konusuyla yakından ilgilenmiş ve bu yönde çalışma yapılması için talimat vermiştir. Şemsettin Sirer'in halefi olan Tahsin Banguoğlu, bakanlık görevini devraldıktan sonra din tedrisatı konusundaki çalışmaları sürdürmüştür. Bu çalışmalar neticesinde CHP Meclis Grubu, 1948'de Mayıs ayının son toplantısında okullarda din dersleri verilmesi, imam hatip kursları ve *İslam İlahiyat Fakültesi* açılması kararlaştırılmıştır. (Ulus, 26 Mayıs 1948)

Bunun üzerine İslam İlahiyat Fakültesinin açılması için vakit kaybedilmeden çalışmalara başlanmıştır. Çalışmaların neticelenmesi için ilahiyat fakültesi kanun tasarısı müzakere edilmek üzere meclise taşınmıştır. Mecliste fakültenin kurulmasına ilişkin çeşitli yorumlar yapılmıştır. Yorumlarda genel olarak açılmasına olumlu bakılırken bazı tavsiyelerde bulunulmuştur.

İsmail Hakkı Baltacıoğlu (Kırşehir):*" (…)Türkiye'de bir ilahiyat fakültesi kurulması fikrinin, bir kanun tasarısı halinde Kamutaya gelmesi, herkes gibi beni de çok sevindirmiştir.…hükümetin şayanı dikkat olan isteği şudur: Bütün manasıyla ilim haysiyeti ve ilim karakteri taşıyan bir Fakülte meydana getirmek. Öylesine bir fakülte ki, diğer fakültelerden hiç bir surette ayrılığı olmayacaktır. (…)"*

Daha sonra söz alan Maraş mebusu Emin Soysal, fakültenin açılışının *mektep-medrese* kavgasını yeniden yaşatmamasını umduğunu belirtmiştir. İskolastik zihniyeti yeniden canlandıracak, 25 yıl yıldır verilen mücadele ile elden edilen kazanımlara halel gelmemesine dikkat edilmesini istemiştir. *(T.B.M.M. Tutanak Dergisi, B:101, 4.6.1949, O:1, s. 279- 280)* söz alan bir başka isim olan Ahmet Remzi Yüregir, laiklik prensibine, hurafecilerin tarihi faaliyetlerine ve Şeyh Sait İsyanı gibi konulara değinmiştir.

Söz isteyen milletvekillerinin konuşmalarından sonra kürsüye gelen Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, önerilerde bulanan arkadaşlarına teşekkür ettikten sonra fakültenin hüviyetini şu şekilde özetlemiştir:*"* (…) *Bir İlahiyat Fakültesinin kuruluşunda düşündüğümüz en esaslı nokta şudur arkadaşlar: Bugün üniversitelerimiz camiası içerisindeki bir ilim camiasıdır - kurmak istediğimiz bu müessese Atatürk inkılâbının bizi ulaştırdığı yeni medeni ve içtimai hayatın şartlariyle mütenasip ve yeni cemiyetimizin hüviyetine lâyık bir müessese alacaktır. Zaten bunun içindir ki bütün Garp memleketlerinde ve yeni yeni bâzı şark memleketlerinde olduğu gibi bizde de ilahiyat bilgisi veren müesseseyi üniversitenin camiası içinde kurmayı düşünmekteyiz..."* (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, B:101, 4.6.1949, O:1, s. 281–282*)*

Bu konuşmalardan sonra *Ankara Üniversitesi kuruluş kadroları hakkındaki 5239 sayılı kanuna ek Kanun* oylanarakkabul edilmiştir. (Akşam, Yeni Sabah, Yeni Gazete (Vakit), 5 Haziran 1949)Ankara Üniversitesinde 13.VI.1946 tarihli ve 4936 sayılı Kanununa 2 nci maddesi uyarınca açılmasına karar verilmiştir. (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, B:101, 4 Haziran 1949, O:1, s. 284; Resmi Gazete, 10 Haziran 1949, s. 16309–10.)

Mecliste bu kanun kabul edilmeden önce hükümetin İlahiyat Fakültesi açılması yönündeki talebi üzerine konuyu inceleyen Ankara Üniversitesi Senatosu, 7 Ocak 1949 tarihli toplantısında İlahiyat Fakültesi açma kararı almıştır. Bu kararın uygulanması için kuruluş çalışmalarını yürütmesi için bir komisyon görevlendirilmiştir. Bu komisyonda Rektör Hikmet Birand, Ortaçağ Tarihçisi Mükrimin Halil Yınanç, Felsefeci Hilmi Ziya Ülken, Hukukçu Esad Arsebük ve Genel Türk Tarihçisi Şinasi Altındağ yer almıştır. (PARMAKSIZOĞLU, 1966:29)

Komisyonun çalışmalarının sonucuna paralel olarak Ankara Üniversitesi senatosu, kısa bir süre içinde faaliyete geçecek olan fakültenin ders programını ve hocalarını belirlemiştir. (BCA, 030-0-011-001-000-209-33-19; Son Posta, 21 Ekim 1949.) Fakültenin açılış çalışmaları sürerken fakülteye öğrenci kayıtları da başlamıştır. Mezun oldukları takdirde vaiz, müftü, diyanet hademesi ve vakıflar teşkilatında çalışabilme seçenekleri sunan fakülteye, kız öğrencilerin yanı sıra iki Amerikalı öğrenci de kayıt olmuştur. (Yeni Sabah, 2 Kasım 1949) Açılış hazırlıkları arifesinde fakültenin dekanlığına 22.11.1949–12.06. 1951 tarihleri arasında görev yapacak olan Ord. Prof. Esat Arsebük getirilmiştir. (KOŞTAŞ, 1989:17) Senato üyeliklerine Yusuf Ziya Yörükan ve Remzi Oğuz Arık atanmıştır. (Yeni Sabah, 8 Kasım 1949)

Nihayet İstanbul Darülfünunu'na İlahiyat Fakültesi'nin kapanmasından 16 yıl sonra 1949'da İlahiyat Fakültesi, bu kez Ankara Üniversitesi çatısı altında 21 Kasım günü açılmıştır. İlk zamanlar kadrosu tam olarak oluşturulmadığı için dersleri DTCF'de verilmiştir. Ancak kadrosunu kurduktan sonra dersler İlahiyat Fakültesi'nde verilmiştir. (ÇADIRCI ve SÜSLÜ,1982:339)

Tablo 2.8. İlahiyat Fakültesi'nin 1949–50 ders yılındaki programı

Dersin Adı	**Saat**	**Ders Verenler**
Arapça	2	Prof Necati Lugal[98], D.T.C.F.'de
Farsça	2	Prof Necati Lugal, D.T.C.F.'de
Yabancı Dil (İng, Alm, Fr.)	4	D.T.C.F.'nin Yabancı Dil Bl.
Sosyoloji	2	Prof. Mehmet Karasan D.T.C.F.de
Mantık ve İlimler Felsefesi	4	Prof. Hamdi Ragıp Atademir D.T.C.F. de

[98] Necati Lügal, Arapça ve Farsça profesörü olarak görev yapmıştır. "Necati Lügal", *Beyazıt Devlet Kütüphanesi 100 Yaşında*, haz. Hasan Duman, İstanbul, Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, 1984, s. 54.

İslam Dini ve Mezhepler Tarihi	4	Prof. Yusuf Ziya Yörükan[99]
İslam Sanat Tarihi	2	Prof. Remzi Oğuz Arık
Mukayesli Dinler Tarihi	2	Prof. Hilmi Ömer Budda

Kaynak: Münir Koştaş, "Ankara Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi", AÜİFD, Ankara, C. 31, 1989.

İmam hatip kursları ve din dersleri uygulamalarına eleştiriler getiren Diyanet İşleri Reisi Ahmet Hamdi Akseki, açılan İlahiyat Fakültesi'nin yüksek diniyat görevlisi yetiştirmekten uzak olduğunu iddia etmiştir. (AKSEKİ, Sebirülreşad, Nisan 1951:68) Akseki'nin yanı sıra birçok aydından da ilahiyat fakültesi hakkında olumsuz eleştiriler gelmiştir.

Demokrat Parti'nin 1950 yılında iktidarı almasından sonra imam hatip kursları ve din eğitiminde yaptığı gibi İlahiyat Fakültesi'nde değişiklikler yapmıştır. 1951 yılından itibaren Hadis Usul, İslam'da İlimler Tarihi, Din Psikolojisi dersleri ilave edilmiş, buna karşılık Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi'nde takip edilmekte olan Sosyoloji kaldırılmıştır. (KOŞTAŞ, 1999:153) İlerleyen süreçte programı ve içeriği değişliklere uğramış, diğer kurulan ilahiyat fakültelerine model olmuştur. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tahsin Banguoğlu, bu fakültede 1959 yılında ilk olarak öğretim görevlisi, 1960 yılında ise fakültenin dekanı olarak görev yapmıştır.

Cumhuriyet'in ilanından sonra uzunca bir süre ihmal edilen dini eğitim, Şemsettin Sirer dönemiyle birlikte yeniden ciddi şekilde ele alınmıştır. Şemsettin Sirer'in halefi Tahsin Banguoğlu, göreve geldikten sonra bu işle ilgilenmiş ve onun döneminde dini eğitim kurumları birbiri ardına açılmıştır. Eleştirilen yönlerine, aksaklıklarına rağmen Demokrat Parti iktidarından önce dini eğitim CHP döneminde başlatılmıştır.

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nin yeni bir nizamla ve rejimle Türkiye adıyla varlığını sürdürdüğü cumhuriyet döneminde her alanda köklü inkılaplar yapılmıştır. Yeni düzenin bütün organlarında düzene uyum sağlayacak insanları yetiştiren kurumlar meydana getirilmiştir. Bütün düzenlerin en önemli dayanağı olan eğitim alanında da önemli değişiklikler yaşanmıştır. Bu değişikliğin en önemli kanuni dayanağı 1924 yılında ilan edilen eğitim birliği kanunuydu. Eğitimde birliği ve yeni düzeni sağlamayı amaçlayan bu kanun çerçevesinde din eğitimi alanında ciddi inkılaplar yapılmıştır. Osmanlı Devleti'nin klasik eğitim kurumları olan medreseler kapatılırken yerine imam-hatip mektepleri ve İstanbul Darülfününuna bağlı İlahiyat Fakültesi kurulmuştur. Ancak bu kurumlar uzun ömürlü olmamış, 1930'lu yıllardan itibaren dini eğitim veren kurum kalmamıştır.

Türkiye'de din eğitiminin yeniden devlet eliyle verilmesi için girişimler 1946 yılını bulmuştur. Öncesinde ise bu girişimleri destekleyen gelişmeler yaşanmıştır. Ahlaki çöküntü ve komünizm tehlikesi iktidarı dini eğitime yönlendirmiştir. Öyle ki; 1945 yılında dini eğitime ve demokratik adımlara karşı çıkan Recep Peker hükümeti baskılar sonucu istifa etmiştir. Recep Peker'den sonraki Hasan Saka hükümetleri ve Şemsettin Günaltay hükümetleri ile milli eğitim bakanları din eğitimi konusunda çalışmalar yürütmüşlerdir. Ön hazırlıkları

[99] Hilmi Ziya Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi II*, Konya, Selçuk Yayınları, 1966, s. 811.

Hasan Saka hükümetleri döneminde yapılan dini eğitim kurumları çalışmaları, Şemsettin Günaltay hükümetinin milli eğitim bakanı Tahsin Banguoğlu döneminde hayata geçirilmiştir.

Tahsin Banguoğlu döneminde imam-hatip kursları, türbelerin açılması, ilkokulların 4. ve 5. Sınıflarında din derslerinin verilmesi ve İlahiyat Fakültesi'nin kurulması gibi icraatlar gerçekleşmiştir. Lakin bu kurumlar döneminde büyük eleştiriler almış, yetersiz bulunmuştur. Bunun yanında başlangıç olması hasebiyle takdir de toplamıştır. Bütün bunlara rağmen gerek oy kaygısı gerekse dünya düzenine uyum sürecinde demokratikleşme zorunluluğuyla atılan bu adımlar, Cumhuriyet Halk Partisi'ni 14 Mayıs 1950 tarihindeki seçim yenilgisinden kurtaramamıştır. Oy kaygısı, Demokrat Parti'ye karşı siyasi manevra ve halkın desteğini sağlama girişimleri amacıyla yapılsa dini eğitim Türkiye'de yeniden devlet eliyle sağlanmaya başlanmıştır. Bu dönemde kurulan imam-hatip kursları, İlahiyat Fakültesi ve din derslerinin verilmesi kendisinden sonra gelen başta Demokrat Parti olmak üzere bu güne kadar gelen hükümetlere örnek olmuştur. Bu kurumlar ve uygulamalar, bugün dahi varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle Türkiye'de din eğitimini iyi analiz etmek için dönemin çok iyi okunması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ

DERGİLER

Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi

Sebilürreşad Dergisi

Selamet Dergisi

TBMM Tutanak Dergisi

M.E. B. Tebliğler Dergisi

GAZETELER

Akşam

Cumhuriyet

Son Posta

Tasvir

Ulus

Yeni Gazete (Vakit)

Yeni Sabah

Vatan (Konuyla ilgili tarihlerdeki gazete haberleri)

ALANYAZIN KAYNAKLARI

AKSEKİ, H. A. (1949). *Öğretmen ve Öğrencilere Yardımcı Açıklamalı Din Dersleri I,* Ankara.

ALTUNYA, N. (2008). "Türkiye'de Laiklik ve Din Eğitimi", *Cumhuriyetin 85. Yılına Armağan*, İstanbul.

ARMANER, N. (1960). "Okullarımızda Din Öğretimi Üzerine", AÜİFD, C. VII, TTK Basımevi, Ankara.

AYHAN, H. (1999). *Türkiye'de DinEğitimi (1920–1998),* , Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı (İFAV), İstanbul.

BANGUOĞLU, T. (1984). *Kendimize Geleceğiz,* , Derya Dağıtım, İstanbul.

*Beyazıt Devlet Kütüphanesi 100 Yaşında. (*1984*).* haz. Hasan Duman, Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, İstanbul.

BİLGİN, Beyza, FIĞLALI, R. E. (2006) haz. Aydın Usta, Cüneyt Özkaya, ZeynepKuşhanoğlu, Türk Dünyası Kültür Atlası: Türkiye Cumhuriyeti:A Cultural Atlas of the Turkish World: Republic of Turkish, Türk Kültürüne Hizmet Vakfı, IV. Bölüm C.1, İstanbul.

BİLGİN, Beyza, Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri, Ankara.

BOZAN, İ. (2007). Bozan, *Devlet ile Toplum Arasında Bir Okul: İmam Hatip Liseleri, Bir Kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı,* TESEV Yayınları, İstanbul.

BUYRUKÇU, R. (2007). Kurumsal Değişim ve Gelişim Boyutlarıyla Türkiye'de MeslekiDin Eğitim-Öğretimi, Fakülte Kitabevi, Isparta.

ÇADIRCI, M. SÜSLÜ, A. (1982) *Ankara Üniversitesi Gelişim Tarihi,* Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

DİNÇER, N. (1998). *1913'ten Günümüze İmam-Hatip Okulları Meselesi*, haz. M.Ertuğrul Düzdağ, Şule Yayınları, İstanbul.

PARMAKSIZOĞLU, İ. (1966). Türkiye'de Din Eğitimi, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

ÜLKEN, Z. H. (1973). "Prof. Dr. Hikmet Birand(1904–1972)", *AÜİFD,* Ankara.

ÜLKEN, Z. H. (1966). "Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi II", Selçuk Yayınları, Konya.

ÜLKEN, Z. H. (1954). "Yusuf Ziya Yörükan", İlahiyat Fakültesi Dergisi, C.III S.I-II, Ankara.

ÜNSÜR, A. (2005) İmam-Hatip Liseleri: Kuruluşundan Günümüze, Ensar Neşriyat, İstanbul.

YÖRÜKAN, Z. Y. (1948).Yusuf Ziya Yörükan, "Din Maarifi ve Din Tedrisatı: I", *İslam-Türk Ansiklopedisi Mecmuası*, C. II S.98, İstanbul.

İNTERNET KAYNAKLARI

http://www.masajokulu.com/masaj-okulu/kronolojik ozgecmis?phpMyAdmin=XheOUnhzqQM8m4exusVEbYAgVt1.

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE MEFKÛRECİ ÖĞRETMEN VE SOSYAL GERÇEKLİĞİ

Serkan TURĞUT
Ege Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü
Serkanturgut_@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; erken Cumhuriyet dönemi odağa alınarak, Kemalist modernleşme sürecinin ülkenin en ücra köşelerindeki temsilcisi ve tatbik edicileri olan "Cumhuriyet öğretmenleri" gerçekliğini sorunsallaştırmak; bu dönemin öğretmen imgesinin oluşumunu anlamaya çalışmak ve bu imgenin çeşitli içerimlerini ortaya koymaktır. Çalışma erken cumhuriyet döneminde öğretmen kimliğinin politik inşasına odaklandığından, tarihsel materyaller oldukça geniş bir alandan toplanmaya çalışılmıştır. İncelenen başlıca kaynaklar; yöneticilerin söylev ve demeçleri, milli eğitime ait tüzük ve yönetmelikler, talimnameler, şuralar ve dönemin öğretmen dergileri olmuştur. Bu kapsamda öncelikle mefkureci cumhuriyet öğretmeni söyleminin oluşumu anlaşılmaya çalışılmış ardından dönemin öğretmen gerçekliği sorunsallaştırılmıştır. **Anahtar Sözcükler:** Kemalizm, Milli Eğitim İdeolojisi, Öğretmen, Erken Cumhuriyet Dönemi.

ABSTRACT

The aim of this study is to problematize the "Teachers of the Republic" who was perceived as representatives and practitioners of Kemalist modernization process even in the remotest part of the country, to understand construction of "Teacher image" so to clarify different implications of the image. Since scope of the study is political construction of the teacher identity in early republic period, the historical documents tried to be collected and gathered from extensive resources. The resources used are public addresses and statements of administrators, rules, regulations, and guidelines of Ministry of National Education, official records of The Council of National Education and journals that are published both for and by teachers. Within this context, primarily the formation of idealist republic teacher discourse tried to be understood then the teacher reality of the period is problematized. **Keywords:** Kemalism, National Education ideology, teacher, Early Period Turkish Republic.

1. GİRİŞ

Cumhuriyetin kurucuları için, yüzde sekseni köylerde yaşayan bir halkın modernleşmesinin öncelikle ve esas olarak, eğitim kurumuna havale edildiğini söylemek mümkündür. Bu saptamanın geçerliliği bir yana, uygulanabilirliği için bile çok sayıda Kemalist öğretmen kadrosuna ihtiyaç söz konusudur. Az sayıdaki yetişmiş kadronun hemen hemen tümünün kent kökenli oluşu ve bu kadroların ülkenin en ücra köşelerine kadar gönderilmesi zorunluluğu, dönemin eğitim açısından en önemli sorunudur. Bu ahval, erken Cumhuriyet dönemi öğretmen imgesine hâkim söylem olarak idealist ve devrimci özelliklere sahip, dönemin öne çıkan kavramıyla ifade edecek olursak mefkûreci[100] muallim söylemini sokmuştur. Çalışmamızın amacı bu söylemin oluşumunu ve içerimlerini anlamaya çalışmak ve bu imgeye koşut dönemin öğretmenlerinin yaşadığı sosyal gerçekliğe işaret etmektir.

Bu kapsamda öncelikle, mefkûreci öğretmen söylemine kaynak teşkil eden; Kemalist yöneticilerin söylevleri, öğretmenlerin çıkardıkları yayınlar ve dönemin bu söyleme katkı sağlayan edebiyat ürünleri incelenerek mefkûreci öğretmen imgesi analiz edilecektir. Ardından dönemin mefkûreci öğretmenlerinin yaşadığı sosyal gerçeklik; öğretmenlerin ekonomik durumları, siyasetle ilişkileri ve sendikal faaliyetleri kapsamında irdelenecektir.

2. MEFKÛRECİ CUMHURİYET ÖĞRETMENİ

2.1. Devlet Söyleminde Mefkûreci Öğretmen

[100] Dönemin en sık kullanılan kavramlarından birisidir. Ziya Gökalp'tan hareketle tanımlayacak olursak: " Mefkûre, bireysel çıkardan tamamen arınmış kolektif bilinçtir. Kriz anlarında yardıma yetişen ve bireyleri normal şartlar altında olmayacakları kadar fedakâr olmaya teşvik eden, aslında 'cemiyetin görünmeyen varlığından' başka bir şey olmayan bir dinamiktir. Mefkûre bireylerde alturizm eğilimini artırır ve kendilerini hiçe sayarcasına milletin büyük menfaatlerine adamaya hazır hale gelir" (Açıkel, 2009, s. 123)

Mefkûreci muallim söyleminin ana kaynağı elbette ki Mustafa Kemal'dir. Onun Eğitim politikalarıyla ilgili çok fazla beyanı olmamakla beraber, öğretmenlik mesleğine ilişkin meslek üyelerini motive edecek önemli açıklamaları söz konusudur. Mustafa Kemal'in muhtelif zamanlarda bu konuyla ilgili ortaya koyduğu söylev ve demeçleri takip edilerek, mefkûreci öğretmen söyleminin oluşumunu ilk elden izlemek mümkündür. Öğretmenlik mesleğinin kutsallaştırılması amacıyla daha sonraları sıklıkla kullanılacak bu konuşmalar, çoğunlukla öğretmenlerle bir araya gelindiğinde söylenmiştir.

Mustafa Kemal'in öğretmenlere yaptığı ilk konuşma 15 Temmuz 1921 yılında Ankara'da toplanan maarif kongresindedir (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 5). İçeriğinden çok sembolik değeri öne çıkan bu konuşmanın en önemli yanı, cephede kurtuluş savaşı yürütülürken başkumandanın öğretmenlerle buluşması ve onların kongrelerinde, onlara hitap etmek istemesidir. Günümüzde halen Mustafa Kemal'in eğitime ve öğretmenlere verdiği önem anlatılmak istendiğinde, dile getirilen bu durum, Kemalist seçkinlerin Türk modernleşmesinde eğitime biçtiği hayati rolü göstermesi bakımından dikkate değerdir. Bu konuşmadaki en önemli vurgu Mustafa Kemal'in, öğretmenleri ulusun inşasında vazifelendirmesi ve öğretmenlik mesleğinin hayatiliğine ilişkin görüşleridir.

Mustafa Kemal, sadece ülkemizde değil dünyanın her yerinde insan topluluklarının en fedakâr ve muhterem unsurları olarak muallimleri işaret etmektedir (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 14). Mesleğin kendisine yönelik bu kutsallaştırma vurgusu, daha sonra yapacağı bütün konuşmaların omurgasını oluşturacaktır. Bursa'da kendisini ziyarete gelen öğretmenlere hitaben şöyle demiştir: "İsterdim ki çocuk olayım, genç olayım ve sizin nur saçan sınıflarınızda bulunayım, sizden feyiz alayım, siz beni yetiştiresiniz. O zaman milletim için daha yararlı olurdum, çok daha yararlı olurdum fakat maalesef imkânsız bir istek karşısında bulunuyoruz. Bu arzunun yerine başka bir talepte bulunacağım: bugünün evlatlarını yetiştiriniz. Onları memlekete, millete faydalı uzuvlar yapınız… Bunu sizden talep ve rica ediyorum" (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 7). Görüldüğü gibi ulusun önderi, bütün demeçleri göz önünde bulundurulduğunda[101], nadir olarak yaptığı bir şeyi yapıp öğretmenleri kendisinin de üzerinde bir konuma oturtup, onları ulusun yaratıcıları olarak kutsallaştırmaktadır.

Mustafa Kemal'in mefkûreci öğretmen kimliğinin oluşumuna temel oluşturan başka konuşmaları da söz konusudur. 1924 yılında Muallimler Birliği Kongresi üyelerine yaptığı bir konuşmada: "Muallimler yeni nesli, cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti, sizin maharetiniz ve fedakârlığınız derecesiyle uyumlu olacaktır. Sizin muvaffakiyetiniz; cumhuriyetin muvaffakiyeti olacaktır" (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 20) diyerek öğretmenlerin vazifeleriyle ulusun bekasını, Cumhuriyetin muvaffakiyetini özdeşleştirmiştir.

İzmir Erkek Öğretmen Okulu'nda muallimlere yaptığı başka bir konuşmada ise mesleğin önemine ilişkin düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: "Muallimden, mürebbiden mahrum bir millet, henüz millet namını almak istidadını kesbetmemiştir" (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 25). Ona göre; bir kitle, millet olabilmek için mürebbilere ve muallimlere gereksinim duyar. Atatürk'ün muallimlere biçtiği sorumluluk oldukça büyüktür. Milli mücadele yapılmış, yeni paradigmaya sahip bir devlet kurulmuş, onlar da bu Cumhuriyetin istediği müstakbel vatandaşın; yani Türk milletinin inşasını gerçekleştirecektir. Bu büyük görev, maarif teşkilatına ve özellikle muallimlere verilmiştir. Görüldüğü gibi, Mustafa Kemal'in konuşmalarında öne çıkan unsur öğretmenlik mesleğinin kutsallığı ve bu mesleğin ulusun inşasında üstleneceği vazifeye ilişkindir. Ulusun ve Cumhuriyet değerlerinin mevcudiyeti ve bekası ile öğretmenlik mesleğinin özdeş kılınması, öğretmenlik mesleğini bütün çıkarların üzerinde hayati bir konuma oturtmuştur. Bu durum, öğretmenlik mesleğinin ifasının mefkûre sahibi olmak dışında tartışılabilmesinin önünü tıkamıştır.

Mefkûreci öğretmen kimliğinin oluşturulmasına büyük katkı yapan diğer bir devlet adamı da İsmet İnönü'dür. Köy Enstitüleri örneğinde görüldüğü üzere, öğretmenlik mesleğine ilişkin önemli fikir ve uygulamaların mimarı olan İnönü, gerek cumhurbaşkanlığı gerekse başbakanlığı yıllarında çok defalar okulları ve öğretmen birliklerini ziyaret etmiş ve buralarda öğretmenlere yaptığı konuşmalarda mefkûre sahibi öğretmenlerin Cumhuriyet rejimi açısından önemine vurgu yapmıştır.

[101] Taha Parla, "Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri" ve "Atatürk'ün Nutku" adlı çalışmalarında, Mustafa Kemal'in kendini tek ve mutlak bir kişilik, önder olarak sunduğunu/adeta mitselleştirdiğini ifade etmiştir.

Mefkûreci öğretmen söyleminin en önemli basamağı olarak işaret ettiğimiz, mesleğin kutsallığına yapılan vurgu, İsmet İnönü tarafından da sürdürülmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında başbakanlık koltuğunda bulunan İnönü, adıyla anılan zaferin birinci yıldönümünde yaptığı konuşmada, "Devlet adamları gelir, geçerler, milletin hayatında izleri payidar olan muallimlerin elleridir" diyerek, öğretmenlik mesleğini bütün mesleklerin tepesine koymuştur. Aynı konuşmada, çocukları tereddüt etmeden öğretmenlere teslim ettiklerini ve Cumhuriyet rejiminin, öğretmenlerin "ilim ve fennin verdiği kudretle demir bir pençe olan" ellerinde olduğunu belirtmiştir (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 87). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde, öğretmenlere yönelik en sık dillendirilen temalardan birisi ulusun istikbali olan gençliğin öğretmenlere emanet edilmesi durumudur. Her fırsatta Kemalist seçkinler, öğretmenlere yaptıkları konuşmalarında bu durumun altını çizme gereği duymuşlardır. Öğretmenler ulusun geleceğini ellerinde tutmaktadırlar ve ulusumuzun en kıymetlisi olan gençleri onlara emanet etmiş bulunmaktayız.

İnönü, 1925 yılında Muallimler Birliği üyeleriyle bir araya geldiğinde öğretmenlik mesleğinin ulusun mevcudiyeti bakımından yaşamsallığına dikkatleri çektikten sonra öğretmenlere çeşitli nasihatlerde bulunmuştur: İnönü, ulusu yüksek medeniyet seviyesine çıkaracak kişilerin öğretmenler olduğunu, bu bakımdan vazifelerinin "çok şerefli, fakat çok ağır" olduğunu dile getirmiştir. Uzun uzadıya öğretmenlere verilen bu vazifenin ağırlığından bahseden İnönü, bunun beş on yıl değil, en az otuz kırk sene devam edeceğini belirterek, muallimlerden zaman hesabı yapmaksızın bütün bir hayatlarını, bu şerefli vazifeye adamalarını istemiştir.

İnönü ayrıca, bu vazifenin "hem uzun, hem de mahrumiyetli " süreceğini de dile getirmiştir. Tabii ki muallimler, yürüttükleri bu kutsal vazifenin karşılığı olan bir refah içerisinde yaşamalıdırlar, fakat ülkenin ekonomik durumu buna el vermemektedir. Dolayısıyla bu zorlu süreç, aynı zamanda mahrumiyet dolu olacaktır. Ayrıca, sadece ekonomik olarak değil, öğretmenler kendilerini takdir edecek bir toplumsal muhitten de yoksundurlar. İnönü'nün deyişiyle, "Hüsran dolu muhitlerde çalışacaksınız. Çıplak bir kayayı elmas yapmak ne kadar müşkülse tenha bir köşede ulvi gayesine nefsini vakfeden bir muallim de öyle çetin bir müşkülle uğraşacak, kendisi daima birçok ihtiyacın eksikliğini hissedecektir" (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 90). Görüldüğü gibi öğretmen hem zor bir görevi yürütecektir hem de her türlü maddi manevi destekten yoksun olacaktır. Öğretmenler bu müşkülatı yenemezlerse, "aksi takdirde izmihlal vardır, atiden ümit kesmek lazımdır. Bu millet işte buna tahammül edemez". Bu nedenle, ulusun mevcudiyetinin mevzu bahis olduğu böylesi bir durumda öğretmenler, bütün fedakârlıklara elbette ki katlanacaklardır.

Büyük fedakârlıkla çalışmaları beklenen öğretmenlere, Kemalist seçkinlerin işaret ettiği en büyük mükafat ise Cumhuriyetin başarısının onların hanesine yazılacağının belirtilmesidir: "İnşallah yirmi sene sonra tarihler, Türk milletinin en az bir zaman içinde en yüksek bir terakki devresine nasıl çıktığını kaydeder ve esbabını anlatırken en başta Türk Cumhuriyetinin bugünkü muallimlerini işaret ve ilan edecektir… En büyük mükâfat olarak tarihin bu tevkirini bulacaksınız. Bu büyük şerefe müstahaksınız(şiddetli ve sürekli alkışlar)" (M.E.İ.S.D.C1, 1946, s. 96).

Mefkûreci öğretmen kimliğinin devlet söylemindeki diğer oluşturucuları milli eğitim bakanlarıdır. Bu kişiler, Mustafa Kemal ve ismet İnönü'den özünde farklı şeyler söylememekle beraber, mefkûreci öğretmen kimliğinin yerleşmesine ve kalıcı hale gelmesine yönelik, söylem ve uygulamaların yürütücüleri olmuşlardır.

3. ÖĞRETMEN DERGİLERİNDE MEFKÛRECİ ÖĞRETMEN

Devlet söyleminde mefkûreci öğretmen kimliğinin hangi bileşenler üzerinden kurulmaya çalışıldığını yukarıda anlatmaya çalıştık. Bu kapsamda devlet adamlarının öğretmenlere yönelik yaptığı konuşmaların, onları büyük ölçüde mefkûreyle donattığını söylemek mümkündür. Bununla beraber, mefkûreci öğretmen kimliğinin oluşumuna etki eden diğer bir kaynak dönemin öğretmen yazınıdır: Öğretmenler Mecmuası, Öğretmenin Sesi Dergisi, Ülkü Dergisi, Yeni Kültür Dergisi gibi yayınlar, öğretmenlerin en çok takip ettiği süreli yayınlar olarak bu kimliğin yerleşmesinde etkili olmuştur. Bunların yanında öğretmenler tarafından mesleğe ilişkin yazılan kitaplardan da söz edilebilir. Özellikle milli eğitim bakanlığı, bu konuda önemli işlevi olabilecek eserleri kendisi yayımlamış ve hatta öğretmenlerine bedava dağıtmıştır. Bakanlık telkiniyle öğretmenler tarafından ve öğretmenlere yönelik yazılan bu kitaplar, öğretmenlerin devlet söylemiyle nasıl eklemlendiğini göstermesi

bakımından ilginçtir. Aşağıda, bahsettiğimiz kaynaklar kapsamında öğretmenlerin mefkûreci öğretmen kimliğiyle ilişkisini irdeleyeceğiz.

Dönemin en çok okunan öğretmen dergisi olan Muallimler Mecmuası, bu dönemin tek öğretmen örgütlenmesi olan Muallimler Birliği'nin resmi yayın organıdır. Aylık çıkan bu dergi, eğitim bilimsel bir kaynak olarak da işlev görmekle birlikte, derginin başyazıları çoğunlukla öğretmen kimliği üzerinedir. Bu nedenle, kendisi öğretmen olan, uzun yıllar muallimler birliğinin yöneticisi ve derginin başyazarı olarak çalışan ve öğretmenlik mesleğine ilişkin birçok kitap yayınlayan Kazım Nami'nin düşünceleri, mefkûreci öğretmen kimliğinin öğretmenler tarafından algılanışını göstermesi bakımından incelenmeye değerdir.

Kazım Nami, yazılarında sürekli olarak öğretmenlik mesleğinin kutsallığı temasını işlemektedir. Bir yazısında öğretmeni şöyle tarif eder: "Zamanımızın Türk muallimi, ilahi kuvvetlerle mücehhez bir adam, nevama bir peygamberdir" (Nami, 1930a, s. 34). Başka bir yerde ise "Muallim bir soy yaratıcısıdır; bundan ötürü vazifesi çok ağır, mesuliyeti çok geniştir" (Nami, 1934, s. 2) diyerek öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerin tepesinde konumlandırmaktadır. Ona göre hiçbir meslek öğretmenlik kadar haz verici olamaz; "Muallim zengin olmaz; beşere mukadder olan maddi saadetin birinci kademesine bile çıkamaz, yakasının yağdan, kundurasının yamadan kurtulduğu yoktur. Çok defa bütün açlığını doyuramaz, çoluk çocuğunu refahın kapısından içeri sokamaz. Bununla beraber muallimlik, yine her meslekten ziyade inşirah veren bir yoldur" (Nami, 1930d, s. 259).

Mesleğin kutsallığından hareket eden Kazım Nami, muallimlik mesleğinin çok şerefli bir meslek olduğu bu nedenle de zenginlik vermesinin pek de ehemmiyetli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Muallim, bu mesleği başka işlere kabiliyetsiz olduğu için seçmemiştir. Aksine muallim, bu mesleği mefkûreci olduğu için seçmiştir. Nami, hiçbir mesleğin güçlükte muallimlikle yarışamayacağını belirtir: "Ne ölüm tehlikeleri içinde havalarda uçmak, ne vapur ocaklarında ateşçilik etmek, ne de kömür madeni ocaklarında grizu, su baskını gibi korkunç tehlikeler içinde kazma sallamak muallimlikten güç olamaz" (Nami, 1930a, s. 33). Buna rağmen; mefkûre sahibi yurtseverler öğretmenlikten vazgeçmeyeceklerdir. Çünkü: "Muallim bir insan ibda ediyor(yaratıyor)der. Mektepte geçen birkaç saat ömrün en saadetli anlarındandır. Muallimlik bir mefkûre mesleğidir. Onun içindir ki mahrumiyetlerine, refahsızlıklarına tahammül olunuyor. Muallimler o dervişlerdir ki, mefkûrelerine kani olmuşlardır. Bir zeytinle bir abayı aramadıkları zamanlar çoktur" (Akyüz, 1978b, s. 115).

Görüldüğü üzere öğretmenlerin yaşadığı ekonomik sıkıntılar, mesleğin kutsallığı temasıyla ilişkilendirilerek mefkûreci öğretmen kimliğine dayanak yapılmış ve bu kimliğin en önemli göstergesi olarak da öğretmenin fedakârlığı öne çıkarılmıştır. Öğretmenlerin vazifesi devletin ve milletin saadetiyle ilgili olduğundan, bu mücadeleye maddi menfaatleri iliştirerek vazifenin parlaklığını azaltmamak gerekir.

Kazım Nami'nin muallimliğe büyük anlamlar yüklemesinin nedeni, muallimlerin fertlerden başlayarak bütün bir toplumu değiştirebileceğine olan inancıdır. Ona göre, muallimin önünde zihinleri açık onlarca öğrenci vardır ve muallim bu ruhların içine girip işe yaramaz olanları ayıklayabilir ve o ruhlara yeni şeyler yerleştirebilir. Ayrıca muallim, Nami'ye göre: "Abıhayat içmiş gibi ihtiyarlamaz; gerçi yüzü buruşur, saçları ağarır, dişleri dökülür, beli bükülür; fakat ruhu her dem tazedir. Gözleri, masum çocuk gözleri gibi saf parıltılarla parıldar durur" (Nami, 1930d, s. 261). Bu nedenle, öğretmenin "Muallimlikten aldığı zevk o kadar büyüktür ki onu, bütün milyonerlerin hazineleri bir yere gelse yine temin edemez" (Nami, 1934, s. 195).

Kemalist seçkinler açısından muallimin ekonomik sıkıntılarının, mefkûreci bir muallim kimliğinin oluşması açısından işlevsel olduğunu belirtmiştik. Aynı durumun, muallimler tarafından da toplumsal konumlarını güçlendirmek için işlevsel kılındığını görmekteyiz. Dönemin Milli Eğitim Bakanlarından Cemal Hüsnü Bey'in, maarif sisteminin kötü durumda olduğunu ve bu durumun faturasını başarısız olan muhitlerin muallimlerine ve yöneticilerine çıkaracağını söylediği beyanatına tepki gösteren muallimlerden Tahsin Demiray'ın yazdıkları bu konuda iyi bir örnektir.

Tahsin Demiray, maarif ordusunun askeri ordudan farklı olduğunu belirtir: Askeri ordu bir emirle hareket eden birliklerden oluşmaktadır, maarif ordusunun hareket edebilmesi için ise, heyecan, mefkûre, sevgi ve ruh gerekmektedir. Maarif vekilinin konuşmalarında haklılık payı olsa bile üslubunun incitici olduğunu belirten

Demiray, maarif ordusunu şöyle resmeder: "Fedakarlığın şahikasında Türk neferinin vardığı noktaya varan, mahrumiyette Türk köylüsünün derecesini bulan, inkılabın meş'alini, dalgalarını Türk vatanının her bucağına ulaştıran, yediden yetmişe kadar Türk milletinin kafasına ve gönlüne inkılabı nakşeden; gündüz çocuklarla, gece halk kitleleriyle uğraşan, kurunuvusta ile boğuşan, inkılabın yıktığı köhne müesseselerin yığın yığın manevi enkazını temizlemeğe çalışan, Türk inkılabının muallimine cezalardan bahsedilmemelidir" (Muallimler Mecmuası, 1930, s. 289). Ona göre muallimin hakkının ödenmesi zaten mümkün değildir. En azından şevkinin kırılmaması için bu ordunun komutanı acı ve sert değil, müşfik ve yapıcı olmalıdır.

Öğretmen yazınında mefkûreci öğretmen kimliğini en çok etkileyen olaylardan biri, 23 Aralık 1930 günü İzmir'in Menemen ilçesinde, asıl mesleği öğretmenlik olan ve askerlik vazifesini yaparken, Fehmi Kubilay'ın öldürülmesidir. Kutsal bir mesleği her türlü fedakârlık içerisinde yapmaya çalışan öğretmen imgesi, vatanı için gericilere karşı savaşan ve gözünü kırpmadan ölüme giden öğretmen temasıyla bütünlenmiştir. Dönemin öğretmen yazınında sıklıkla Kubilay'dan bahsedilmiş ve Cumhuriyet öğretmeninin mefkûreciliği ölümle kutsanmıştır.

1 Ocak 1931 günü İstanbul Muallimler Birliği'nde yüzlerce muallim Fehmi Kubilay'ın öldürülmesini protesto maksadıyla toplanmıştır. Bu toplantıda konuşan Hilmi Ziya Bey, Fehmi Kubilay'ın muallimler için bir sembol olduğunu belirtir. Ona göre, muallimler her gün bir savaş içerisindedirler. Uçurumlarla çevrili bir yolun üzerinde her gün, kendilerine karanlıklar içerisinden doğrultulmuş bir hançerle karşılaşabilirler. Muallimlerin daha uyanık olmaları gerektiğini belirten Hilmi Ziya, Kubilay'ın öldürülmesinin kendilerini yıldıramayacağını ifade eder (Muallimler Mecmuası, 1931, s. 146).

Kubilay Olayı muallim dergilerinde de geniş yer tutmuş ve bu olayla mefkûreci öğretmen kimliği ilişkilendirilmiştir. H. Raşit, Kubilay'ın öldürülmesi ve muallimlik arasında ilişki kuran bir yazı kaleme almıştır. Kubilay'ın muallim olduğundan dolayı katledildiğini belirten yazar, bu saldırının bütün muallimlere yapıldığını ve yapılabileceğini belirtmiştir. Öldürüleceğini bile bile saldırganların önüne geçen Kubilay'ın; bu cesareti, muallimlik idealinden aldığını belirten yazar, muallimin toplum için yaşayan ve kendini düşünmeyen bir mefkûreci olduğunu belirtir. Yazara göre: "Muallim kadar Cumhuriyetçi, onun kadar Cumhuriyetin tabii ve hakiki müdafii hiçbir meslekte aranmamalıdır. Hiç kimseye bu kadar ağır ve mesuliyetli ve o nispette şerefli bir vazife verilmemiştir" (Raşit H. , 1931, s. 101). Mustafa Kemal'in böylesine önemli bir görevi öğretmene vermesi boşuna değildir. Bu sebepten irtica herkesten evvel muallime saldırmaktadır.

4. CUMHURİYET ÖĞRETMENİNİN SOSYAL GERÇEKLİĞİ

Erken Cumhuriyet dönemi öğretmen algısına, mefkûreci Cumhuriyet öğretmeni nitelemesinin hâkim olduğunu ilgili bölümde ifade ettik. Devlet söyleminde başlayan bu niteleme, öğretmen kaynakları ve edebiyat üzerinden yürüyerek neredeyse bütün bir toplumsal imgeleme kazınmıştır. Öyle ki; günümüzde öğretmenlik mesleğine ilişkin yürütülen tartışmalarda bile, bahsedilen dönemin öğretmenlerine övgüler yapılmaktadır. Zamanla; erken Cumhuriyet dönemi öğretmenlerinin sadece mefkûreci değil aynı zamanda oldukça nitelikli oldukları, devlet katında muteber kabul edildiklerinden sosyo-ekonomik durumlarının bugünkünden çok daha iyi olduğu kabul görmektedir. Bu durumun salt tarihsel bir saptama değil siyasal çıkarımları da içeren bir tartışma olması, dönemin öğretmenlerinin sosyal gerçekliği hakkında genel bir tartışma yapmamızı zorunlu kılmaktadır. Aşağıda, erken Cumhuriyet döneminin mefkûreci öğretmenlerinin sosyal gerçekliği, dönemin öğretmen dergileri üzerinden incelenmeye çalışılacaktır.

4.1. Ekonomik Sıkıntılar

Erken Cumhuriyet dönemi öğretmenlik mesleğine baktığımızda; öncelikle, kanun nezdinde profesyonel bir meslek olarak kabul edilmesine rağmen, öğretmenlik yapanlar arasında mesleki eğitim alanların oranının ancak yüzde yirmi seviyesinde olduğunu görmekteyiz. Bu dönemde öğretmenlik, kapısı açık ve girmesi kolay bir meslek durumundadır. Hatta ihtiyaç dolayısıyla, askerliğini çavuş olarak yapmış kişilere bile altı aylık bir kursla öğretmenlik yaptırılabildiğini görmekteyiz. 1923 yılında hali hazırdaki 10.102 öğretmenin 1357'sinin sadece ilkokul bitirmiş kişilerden oluştuğuna bakılırsa bu dönemde yalnızca ilkokul mezunu olanların bile öğretmen olabildiği görülmektedir. (Akyüz, 1978a, s. 227). 1926 yılından itibaren, öğretmen okullarından mezun olanlar

haricindekilerin ancak çeşitli imtihanlarla öğretmenliğe alınabileceği sınırlaması getirilse bile, köylerin çoğunun okulsuz ve öğretmensiz olduğu bir dönemde bu konuda pek de seçici olunamadığı anlaşılmaktadır.

Erken Cumhuriyet dönemi öğretmen sorunlarına baktığımızda; dönemin öğretmenler açısından en büyük problemi, çok düşük maaşlara çalıştırılmaları hatta bu maaşları il özel idareleri verdiğinden uzun süreler maaş almadan çalışmak zorunda kalmalarıdır. Muallimler Mecmuası ve Muallimin Sesi gibi öğretmen dergileri yaşanılan sıkıntıları dile getiren çeşitli haberleri sayfalarına taşımışlardır. Bu haberler, dönemin muallimlerinin yaşadığı zorlukları çarpıcı bir şekilde gösterir nitelikte olmasından dolayı birkaç alıntı yapmanın gerekli olduğunu düşünüyoruz.

Yıllarca muallimlik yapmış olan Sabri öğretmenin ölümü üzerine yazılan yazı, yaşlı muallimin ancak arkadaşları ve talebelerinin yardımıyla cenaze işlemlerinin yapılabildiğini göstermektedir. Dergideki haber şöyledir: "…müdürünün, muallimlerinin ve bütün ruhuyla sevdiği talebe evlatlarının yardımı yetişmeseydi; bugün kemiklerini örtecek bir karış toprağı bile bulamayacaktı" (Muallimler Mecmuası, 1935, s. 212).

Başka bir örnek ise genç yaşta hayatını kaybeden bir bayan öğretmenle ilgilidir. 1925 yılında mesleğe başlayan Dürdane öğretmen, 1934-35 eğitim yılına hastalığı yüzünden başlayamamıştır: "kıdeminin az olmasına mebni malülen tekaüde(emeklilik) çıkarılmıştır. Beş aydan beri muamelesi itmam edilip maaş alamayan ölü Dürdane, arkadaşlarının yardımı ile ancak 14.4.1935 Pazar gününe kadar yaşamış ve o gün defni için beş parası bulunmadan vefat etmiştir. Bir gün sonra yine arkadaşlarının ve muallimler birliğinin yardımı ile cenazesi kaldırılmış ve ebedi âleme genç yaşta gömülmüştür" (Muallimler Mecmuası, 1935, s. 212).

Muallimler Mecmuası'nın yedinci sayısında yayınlanan başka bir haber yine bir ölüm haberidir. Bu habere göre: "Kayserili bir köy çocuğu olan Toğrul mektepten mezun olur olmaz kendisine verilen mektepte canla başla çılgın gibi çalışmaya başlamış, zayıf düşmüş ve kendisini veremin pençesine kaptırmıştır". Habere göre, bu genç öğretmen gurbette kimsesiz bir şekilde ölmüş ve cenazesi Öğretmenler Birliği tarafından kaldırılmıştır (Muallimler Mecmuası, 1930, s. 192).

Yukarıda alıntıladığımız bu haberler bir taraftan dönemin Cumhuriyet öğretmenlerinin fedakârlıklarına dikkati çekmekte bir taraftan da öğretmenlerin dayanışma içerisinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durum toplumdaki mefkûreci Cumhuriyet öğretmeni kimliğinin pekişmesine hizmet ederken bir taraftan da öğretmenlerin kendi mesleklerini sorunsallaştırmalarına neden olmuştur.

Bu ve benzeri olaylar sonucunda öğretmenlerin kendi sosyal gerçekliklerini ve mefkûrelerini sorguladıklarını söylemek mümkündür. 25.3.1935 yılında yapılan Muallimler Birliği Kongresi'ndeki tartışmalar muallimlerin artık kendilerini yalnız hissettiklerine işaret etmektedir. Kongre kapanırken dilek ve temenni kısmında söz alan çeşitli muallimlerin konuşmaları, muallimlerin kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır; Kara Cemil: "Aldığımız para çok azdır. Bugün yarı aç yarı tok geziyoruz. Yarın ailem bana lanet edecektir. Kıdem müddetinin kısaltılmasını istiyorum", ilk mektep muallimlerinden Nurettin: "…Ulusçuluğu ve Atatürkçülüğü körpe dimağlarda sarsılmaz bir inanç haline koyanlar gene bizleriz. Biz inkılâbın bezirgânları değil mütevazı birer işçileriyiz. …İnkılâp tarihinde ilk kurşunu yiyen bizdendir…" (Muallimler Mecmuası, 1935, s. 216). Aynı muallim, Türk köylüsünün Cumhuriyetin yüceliğini top atışlarıyla değil muallimlerin çabasıyla öğrendiklerini söyleyerek sözlerine şöyle devam etmiştir: "Nüfus memuru sıkışır ona yardıma koşarız, yeni ölçüler çıkar köylüyü biz uyandırırız. Soyadları çıkar halka yol gösteririz…" ((Muallimler Mecmuası, 1935, s. 216). Görüldüğü gibi 1935'lere gelindiğinde o güne kadar canla başla çalışan muallimlerin kırgınlıkları baş göstermiştir.

Öğretmenlerin maaş durumlarıyla ilgili itirazlardan biri de Köy Enstitüleri'nin kuruluşunda yaşanmıştır. Çifteler ve Kızıl Çullu öğretmen okulları 17 Nisan 1940 yılında Köy Enstitüleri'ne dönüştürülmüş ve aynı yıl ülkenin yirmi farklı yerinde yeni enstitü kurma faaliyetleri başlamıştır. 3303 sayılı köy enstitüsü kanunu uyarınca, enstitülerde yetişen öğretmenlerin şehirlerde 60 liraya çalışan meslektaşlarının üçte biri ücret alacakları ve yirmi yıl zorunlu hizmetle çalışacakları belirtilmiştir. "Yirmi lira ücret yirmi yıl hizmet" sözüyle gündeme gelen bu yasa büyük eleştirilere uğramıştır. O dönemde güzel bir takım elbisenin on beş liraya yaptırıldığı düşünüldüğünde durumun vahameti açığa çıkmaktadır.

Öğretmenlerin ekonomik durumun içler acısı olduğunu gösteren bu örnekler, dönemin öğretmen imajına da etki etmiştir. Erzurum öğretmenlerinden Müştak Sıtkı'nın "Muallim" adlı şiiri (Akt. Akyüz, 1978a, s. 236) bu bakımdan ilginçtir:

> Ak saçlı, yolcular gibi yorgun ve neşesiz,
> Solgun ziyalı, gölgeler altında bir beniz,
> Alnında çizgiler sararır: dertlerden iz…
> Bir gölge ki, bir hayal gibi, bir cism-i natuvan(güçsüz bir vücut)
> Sayin erir metaibi altında an be an

1930'ların ortalarına doğru başlayan bu sorgulamaların başka bir nedeni de köylüyü kurtarma hayalleriyle yola çıkan öğretmenlerin yıllar geçmesine rağmen arzu ettikleri sonuçlara ulaşamamalarıdır. Kemal Tahir, Cumhuriyet öğretmeninin yaşadığı bu hayal kırıklığına dikkatleri çekmiştir. Onun deyişiyle: "…Bu onuncu yıl, çok önemli bir dönemeçtir, biz ülkücülerin ömründe… Bizim kuşaklar, bu dönemeçten sonra duydular ilk tüketici yorgunluğu… Ülkücü arkadaşlardan bazısının kendini içkiye, bazısının pokere vurması, bazısının da ilkokul son sınıf kızlarının yeni serpilen göğüslerini görmeye başlaması bu onuncu yıldan sonradır. Daha otuzuna varmadan ülkücülükten yorulmuştuk. Savaş görmemişti bizim kuşağın çoğunluğu… Öyleyse, bu yorgunluk neyin nesiydi? Yorgunluk diyorum ama aslında, yaşamaktan usanmaktı bu… Ayakları yere basmayan, gözle görünür ürün vermeyen ülkü yormuştur bizi…" (Tahir, 2011, s. 165).

Yukarıda kısaca değindiğimiz bu sorunlar birçok öğretmenin görevini bırakmasına neden olmuştur. Hasan Ali Yücel'in 1939 yılında yaptığı bir bilgilendirmeye göre 1930 ve 1939 yılları arasında sekiz bin öğretmenin meslekten ayrıldığını görmekteyiz (akt. Akyüz, 1978a, s. 244).

4.2. Sistem Açısından İşlevselliği

Dönemin kaynakları incelendiğinde açıkça ifade edilmemiş olmakla beraber muallimin ekonomik zorluklar içerisinde yaşıyor olması, dolaylı olarak sistem için işlevsel kabul edilmektedir. Halkla beraber yaşayan ve onlarla aynı ekonomik durumda olan muallim, sistem açısından halka temas etmenin yegâne ve en masrafsız yollarından birisi olarak görülmektedir. Buna göre, halk kendisi gibi olan bir muallimin dünyaya bakışını daha kolay kabul edecektir.

Arifiye Köy Enstitüsü müdürü Edip Balkır, köy enstitüsü öğretmenlerinin düşük maaşla çalıştırılmasının nedenine ilişkin bir yazı kaleme almıştır. Bu yazı, öğretmenlerin ekonomik olarak kötü durumda olmalarının işlevsel olarak kullanılmak istendiğini göstermektedir. Bu yoksulluk durumunun mefkûreci öğretmen imgesini beslemesi bir yana, esas olarak köylüyle iletişim kurmakta zorlanan Kemalist seçkinlerin öğretmen ve köylüyü iktisadi olarak bir birine muhtaç duruma sokarak bu sorunu aşmak istediğini göstermektedir. Edip Balkır'ın yazısı bize göstermektedir ki köy enstitüsü öğretmenlerinin aldığı 20 lira maaş, öğretmenliğin; amelelik, kapıcılık, hamallık gibi mesleklerle kıyaslanmasına sebep olmuştur. Bu gerçekliğe rağmen Balkır, öğretmenlere düşük maaş verilmesinin işlevselliğinden bahsetmektedir. Buna göre: köylünün düşünüşünü değiştirmek oldukça zordur, "[köylünün] piştiği geleneğin sert kabuğunu laf, kitap gibi oyuncak cinsinden bir okla değil delmek, bu okun dokunduğu yerde bir nişan bile bulmak mümkün değildir. Köylünün gözünü bulmak lazım, gözünü. Çünkü aklını, buradan girip fethedebiliriz" (Balkır, 1942, s. 9). Bu zorluk, yazarın bahsettiği gibi, öğretmenin pratikteki eylemleriyle aşılacaktır. Öğretmen, köylüye yapın dediklerini öncelikle kendisi yapacaktır. Fakat bu yapma edimi salt pedagojik olursa köylüyü ikna etmek de güç olacaktır. Öğretmen de köylüler gibi geçimini sağlamak için bu davranışları yapmalıdır ki köylüyle eşit durumda olsun. Buradan hareketle yazar, şehirdeki gibi 60 lira alan bir öğretmenin bunları yapmak konusunda isteksiz olacağını belirtir. Ancak bir kapıcı ya da bir amele kadar düşük para kazanan bir öğretmene gelirini arttırabileceği iktisadi etkinliklere girme olanağı verilirse o da köylüler gibi tarımsal faaliyetlerle uğraşacaktır. Böylece: "Öğretmen de yapacağı şeye geçimini bağlamalı. O zaman bu istihsalin yiyeceği emekte, dikkatte, bilgide tıpkı köylüde olduğu gibi artık hayat bahse mevzu olmuştur. O zaman köy, öğretmenin evini bir fazla hane, öğretmeni de safında alın teriyle azığını çıkaran bir nüfus olarak kendine mal eder" (Balkır, 1942, s. 9).

Benzer görüşler, Muallimler Mecmuası başyazarı Kazım Nami tarafından da savunulmuştur. İlkokul öğretmenleri dergiye yolladıkları bir mektupta, maaşlarının köylüler tarafından ödenmesi durumunun, kuraklık

gibi olumsuzluklar yaşandığında aylarca maaş alamamakla sonuçlandığını belirtmişlerdir. Nami mektuba cevaben yazdığı makalesinde, maaşların köylünün gelirine bağlı olmasının aslında faydalı olduğunu iddia etmektedir. Ona göre; öğretmen kendi maaşının köylünün üretimine bağlı olduğunu bildiği vakit, onlarla dayanışma içinde olmak zorundadır. Bu duygudaşlık durumunun ülkenin ekonomik faydasına olabilmesi için Nami'nin önerisi, öğretmenlere yaz aylarında ziraat kursu verilmesi ve zirai bilgiyi edinmiş öğretmenin de bu bilgiyi köylüyle paylaşması yönündedir (Nami, 1930b, s. 71). Görüldüğü gibi öğretmenlerin yoksulluk durumu, tesadüfî bir durum değildir. Aksine; Kemalist seçkinlerin, köylüye ulaşmak ve de köyün iktisadi kalkınması açısından işlevsel kabul ettiği bir durumdur.

4.3. Siyaset Yasağı

Öğretmen kadrosuna Cumhuriyetin bekasını emanet ettiğini iddia eden kurucu ideoloji, elbette ki bu denli güçlü olduğunu varsaydığı bir kurumun işleyişini gözetlemekten de geri durmayacaktır. Bu nedenle bir taraftan idealistliğine övgüde bulunulan ve Cumhuriyet değerlerinin oluşturucusu rolü verilen öğretmenlerin diğer taraftan da eylemlerinin sınırları net bir şekilde çizilmiştir. Eğitimi ulusun inşasının en önemli aracı olarak görüp öğretmenleri de irfan ordusu olarak konumlayan Cumhuriyet kurucuları, bu gücün tam tersi bir şekilde kullanılabileceği korkusunu da taşımaktadırlar. Bunu önlemek için öğretmenlere ciddi uyarılar yapmaktan da geri durulmamıştır. İnönü bu korkuyu açık bir şekilde ifade etmiştir: "…Hiçbir şey bir öğretmenin kendisine emanet edilen vatan evlatlarına kendi hususi politikasını telkin etmeye çalışması kadar vicdansız ve zararlı olamaz" (Ülkü Dergisi, 1944, s. 2). Ailelerin büyük çabasıyla hazırlanan "genç dimağ" ve "temiz yürek" kötü niyetli bir öğretmen tarafından zehirlenebilir. İnönü'ye göre, vatan için en zararlı ve tehlikeli olan budur. Onun deyimiyle bu bir cinayettir.

Elbette ki bu büyük tehdide karşı devlet "gerekli önlemleri" alacaktır. Cumhuriyet kurucuları alınacak önlemlerin yanı sıra, buna benzer demeçlerle diğer öğretmenleri, öğrencileri ve aileleri de bu tehlikeye karşı göreve çağırmaktadır. Böylelikle, mefkûreci olarak övgüler düzülen öğretmenler Cumhuriyet ideolojisini zihinlere nakşetmek için orada oldukları konusunda uyarılmaktadırlar. Aslında öğretmenlerden beklenen önceden tanımlanmış olanın aktarımından ibarettir. Bu nedenle öğretmen yeni bir yoruma yeltenmemelidir.

Sistemin kendisi için tehlikeli olarak kodladığı o kadar çok düşünce ve davranış pratiği vardır ki, öğretmen ve öğrenciler bu mayınlı arazide oldukça dikkatli ve bir diğerinin muhbirliğinden çekinerek yürümek zorundadırlar. İnönü: "Hiçbir devlet makamı, bir öğretmen kadrosu içerisinde bulunup kötü yola sapmış olan vicdansız fesatçıyı, diğer öğretmenlerden daha kolay ve daha çabuk keşfedemez" (Ülkü Dergisi, 1944, s. 2) derken diğer öğretmenleri de göreve çağırmaktadır.

Öğretmenlerin düşünce özgürlüğünün sorunsallaştırıldığı bir diğer örnek ise Birinci Maarif Şurası'nda karşımıza çıkmaktadır. Şuranın en önemli konularından biri öğretmenlerin derslerinde kullanabilecekleri kitaplara ilişkindir. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin en önemli motivasyon kaynaklarından olan ders kitabı yazma ve bunları öğrencilere tavsiye etme hakkı, Şura'da tartışılmaya açılmıştır. Alınan karar, ders kitaplarının devlet tarafından belirleneceği ve belirlenen kitaplar dışında başka bir kitap okutulamayacağı yönünde olmuştur. Bu tartışmalarda, özellikle sosyal bilim ders kitaplarının mutlak suretle denetlenmesinin gerekliği karara bağlanmıştır. Buna göre: "Okullarımıza sokacağımız öğretmen için ne kadar hassas davranıyorsak okul kapısından girecek kitapta da aynı hassasiyeti, hatta fazlasıyla göstermek mecburiyetindeyiz. Bunun içindir ki tek kitap, fende olsun, edebiyatta olsun, tarihte olsun ve nerede olursa olsun tek kitabı, devlet kitabını okutmak mecburiyetindeyiz" (B.M.Ş., 1991, s. 151).

Bu dönemde öğretmenlerin sıklıkla soruşturma geçirdikleri ve meslekten atıldıkları görülmektedir. Basına yansıyan bir habere göre: "1930 seçimleri sırasında bazı kadınlar bir bayan öğretmene gidip, "hangi fırkaya rey verelim?"diye sormuşlardır. Öğretmen, "istediğiniz fırkaya verin" demiş, bu duyulunca işten el çektirilmiştir." (Akyüz, 1978a, s. 233). Erken Cumhuriyet döneminde öğretmenler Kemalizme karşıt olmayı bırakın, hararetli bir neferi olmadıkları zaman bile çeşitli zorluklar çekmişlerdir.

4.4. Sendika Durumu

Türkiye'de öğretmen örgütlenmesinin çok eski bir tarihi yoktur. Var olan örgütlenmelerin de, 1948 yılında kurulan Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu'na kadar, oldukça etkisiz kaldığı söylenebilir (Akyüz, 1980, s. 13). Erken Cumhuriyet dönemi öğretmen örgütlenmesine baktığımızda, İstanbul Muallimler Birliği'ne alternatif olarak 1921 yılında Ankara hükümetinin kurdurduğu Ankara Muallimler Birliği'ni görmekteyiz. Bu birlik Mustafa Kemal'in isteği üzerine 1924 yılındaki kongreleri sonrasında ülke genelinde teşkilatlanmış ve ismi Türkiye Muallimler Birliği olarak değiştirilmiştir (Akyüz, 1978a).

Türkiye Muallimler Birliği'nin yönetici kadrosu şu şekildedir: "Birliğin hamisi (koruyucusu) Mustafa Kemal Paşa, fahri başkanı İsmet Paşa'dır. Genel merkez heyeti başkanı İzmir mebusu Mustafa Necati, ikinci başkanı Urfa mebusu Refet beylerdir" (Akyüz, 1978a). Görüldüğü gibi birliğin yöneticileri aynı zamanda parti yöneticileridirler. Merkez heyeti başkanı olan Mustafa Necati 1926 yılında milli eğitim bakanlığına getirilmiş, buna rağmen birlik başkanlığını sürdürmüştür. Mustafa Necati'nin bakanlığı döneminde örgütün neredeyse hiçbir faaliyeti olmamış ve 1928 yılında kendini fesh etmiştir. Bir yıl sonra tekrardan, bu kez İstanbul Muallimler Birliği adıyla kurulan örgüt 1936 yılında tamamen kapatılmıştır.

Ankara Muallimler Birliği'nin kurulmasına etki eden Kazım Nami, öğretmen birliğinin iki işlevinden söz eder: En önemli işlevi, memleketin milli terbiye meselesini nasıl koordineli ve en iyi bir şekilde yapabileceğimizi belirlemektir. İkinci olarak da hasta, malul muallimlere ve onların dul ve yetimlerine yardım etmektir. Nami, özlük haklarına ilişkin ikinci işlevin hükümetin işlerinin fazlalığı nedeniyle öğretmenlerin kendi işi olduğunu savunur. Ona göre, öğretmenler sadece kendi istikballerini temin edecek yasaların peşine düşerlerse şahsi ve milli terbiyeleri öğretmenlere emanet edilmiş vatan yavrularına bir faydaları dokunmayacaktır (Nami, 1930c, s. 162).

Muallim birlikleri federasyon yasasına göre, federasyona girecek mahalli birliklerin kabul edilmesinin şartları bu örgütlerin kuruluş amacı hakkında da bilgi vermektedir. Buna göre, birliğin faaliyetleri: "Tesanüt ve teavün hislerinin tenmiyesine yarayacak teşebbüs ve faaliyetlerde bulunmak (tasarruf sandıkları tesis etmek, müsait yerlerde istihlak kooperatifleri vücuda getirmek gibi), halkın irşat ve tenvirine çalışmak (halka mahsus konferanslar tertip etmek, dershaneler açmak, neşriyatta bulunmak, köy seyahatleri tertip ve köylünün irşadı için temas vasıtaları ihzar etmek gibi), Türk halkının tenvir ve inkişafına yarayacak tetkikler yapmak" (Demiray, 1930, s. 238) olarak belirlenmiştir.Görüldüğü gibi Kemalist seçkinler için öğretmen örgütleri Cumhuriyet ideolojisinin yaygınlaştırılmasından başka bir anlama gelmemiş, bir süre sonra da bu misyonuna rağmen merkezin kontrolü dışında bir örgütlülüğün tehlikeli olacağı kanaati nedeniyle 1936 yılında tamamen ortadan kaldırılmıştır.

1936 yılında Öğretmenin Sesi Dergisi baş sayfadan Muallimler Birliği'nin kapatılmasına karşı eleştirisini dile getirmektedir. Dergi halkevleri bünyesinde eritilmek istenen birliğin siyasal değil üyeler arasındaki dayanışmayı arttırmak amaçlı çalıştığını vurguladıktan sonra halkevlerinin daha etkin çalıştırılması niyetiyle kapatıldığı iddia edilen öğretmen birliğinin, zaten yine öğretmenler tarafından çalıştırılan halkevlerine ne gibi olumsuz tesiri olabileceğini sorgulamaktadır (Öğretmen Sesi Dergisi, 1936).

Türkiye Muallimler Birliği'nin yayın organı olan Muallimler Mecmuası öğretmenler birliğinin Avrupa'daki örgütler gibi olmadığını, olmayacağını sürekli olarak dile getirmiştir. Türkiye'de herhangi bir sınıfsal farklılık olmadığından sendikal mücadele verilmesinin bir anlamı olmayacaktır. Birliğin yapması gereken halkın Cumhuriyet değerleri doğrultusunda eğitilmesinin çarelerini aramak ve öğretmenlerin kendi aralarında yaratacakları mesleki dayanışma ile zor durumdaki meslektaşlarına yardım etmek olmalıdır. Muallimler Birliği ve yayın organları, öğretmen yoksulluğu olgusuyla devlet arasında hiçbir zaman doğrudan bir ilişki kurmamış aksine yaşanılan sıkıntıların nedeni olarak öğretmenlerin dayanışma eksikliğini göstermiştir. Yöneticileri devlet adamı olan ve özerk bir yapılanma olmasına hiçbir şekilde izin verilmeyen öğretmen örgütleri, bahsedilen nedenlerle öğretmen sorunlarının çözümü noktasında faaliyet yürütememiştir.

5. SONUÇ

Mustafa Kemal'den başlayarak tek parti dönemi boyunca bütün devlet adamlarının, eğitim kurumuna ve özellikle öğretmenlere büyük önem verdiği söylenebilir. Eğitim aracılığıyla modernleşmenin gerçekleştirilebileceğine inanan Kemalist seçkinler, öğretmenler aracılığıyla ulusu Kemalist dünya görüşüne uygun olarak dönüştürebileceklerini varsaymışlardır. Bu varsayımdan kuşku duymayan seçkinler için en büyük problem ise Cumhuriyet değerlerine sahip öğretmen eksikliğidir. Dönemin öğretmen okulları büyük şehirlerdedir ve öğretmenlerin büyük bölümü de kent kökenlidir. Köylerden öğretmen olmak için büyük şehre gelen köylü çocuklarının bile köylere gitmek istemediği bir ortamda kent kökenli öğretmenleri mahrumiyet içerisindeki köylere yollamak kolay değildir. Mefkûreci öğretmen kimliği Kemalist rejimin yaşadığı bu sıkıntıya çare olarak ortaya çıkmıştır. Başta Mustafa Kemal olmak üzere devlet yönetiminde bulunanların tümü, her fırsatta öğretmenlik mesleğinin ne denli kutsal bir görev olduğunu farklı cümlelerle dillendirmiştir. Mesleğin kutsallığından hareket eden bu söylem ulusun inşasına, oradan da ulusun mevcudiyetine kadar ilerletilmiştir. Öğretmenlere ulusun istikbalinin emanet edildiği ve böylesi şerefli vazifenin onları borçlu kıldığı savunulmuştur. Öğretmen, ulusuna karşı borçludur. Öğretmenin yapacağı hizmet; ulusun tarihini aktararak geçmişini, uyumakta olan halkı uyandırarak şimdisini ve gelecek kuşakları eğiterek istikbali kurtaracaktır.

Yaratıcı ve kurucu bir kimlik olarak oluşturulan öğretmenlik mesleği, bu mistifikasyona karşın erken Cumhuriyet döneminde çalışma koşulları oldukça kötü olan bir meslektir. Yaptığımız çalışma; maaş alamayan, yoksullukla boğuşan bir öğretmen gerçekliğinin yaşandığını göstermektedir. Öğretmenlerin fedakârlığına ve mefkûre sahibi oluşuna dayanak yapılan bu yoksulluk, mesleği mistifiye ederek öğretmenlerin toplum nezdindeki saygınlığını arttırmıştır. Bu durumun Kemalist seçkinler açısından işlevsel bir tarafı da söz konusudur. Buna göre öğretmenlerin düşük ücret almaları, onlarla halk arasında organik bir bağ kurulmasını sağlayacaktır; Halk öğretmenleri kendileriyle benzer koşulları yaşayan kimseler olarak görmeye başlayacak, böylelikle öğretmenler Kemalizmin hedeflediği toplumsal dönüşümü sağlama olanağı bulacaktır.

Mefkûreci cumhuriyet öğretmeni söylemi, öğretmenlik mesleğini kutsal bir mertebeye taşırken olumsuz sonuçlar da doğurmuştur. Öğretmenlik mesleğinin ekonomik boyutunun göz ardı edildiği hatta olumsuzlandığı bu söylem, öğretmenlik mesleğine ilişkin toplumsal algıda değişmesi zor ve olumsuz bir kanının yerleşmesine neden olmuştur. Hepimizin bildiği; tıpkı bir mum gibi kendi yanarken etrafını aydınlatan öğretmen imajı, önemli olanın kendi yaşamı değil okul ve öğrencileri olduğu söylemi, günümüzde bile öğretmenin özlük hakları için verdiği mücadeleleri tatsızlaştırmaktadır. Azla yetinmesi beklenen öğretmenin, ekonomik ve özlük haklarına ilişkin talepte bulunması toplum nezdinde yaptığı işin kutsallığına gölge düşürmektedir.

6. KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (1980). Öğretmen Örgütlenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Akyüz, Y. (1978a). Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri. Ankara: Doğan Basımevi.

Akyüz, Y. (1978b). Türkiye'de Öğretmenin "Öğretmen" ve Meslek İmajı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi , 115-121.

B.M.Ş. (1991). Birinci Maarif Şürası. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Balkır, E. (1942, Temmuz). Yarınki Köy Öğretmeni İçin. Ülkü , s. 8-11.

Başar, E. (2004). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri(1920-1960). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.

Demiray, T. (1930, Mayıs). T.C. Muallim Birlikleri Federasyonu Yasası. Mualimler Mecmuası .

Gültekin, S. (1933b, Ağustos). Melez Terbiye. Ülkü , s. 60-62.

Güntekin, R. N. (2007). Çalıkuşu. İstanbul: İnkılap.

Karslı, M. F. (1935). Köy Öğretmeninin Anıları. Ankara: Köyhocası Basımevi.

Kemal, N. (1934, Nisan). Meksika'da Köy Terbiyesi. Ülkü , s. 140-152.

M.E.İ.S.D.C1. (1946). Cumhurbaşkanları,Başbakanlar ve M.EĞ. Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri CI. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

M.E.İ.S.D.C2. (1946). Cumhurbaşkarnları,Başbakanlar ve M.EĞ. Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri C2. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Muallimler Mecmuası. (1930, Sayı:8). Bir Genç Muallimin Acıklı Ölümü. Mallimler Mecmuası .

Muallimler Mecmuası. (1931, Şubat). Fehmi Kubilay. Muallimler Mecmuası .

Muallimler Mecmuası. (1930, Haziran). Maarif Kongresi. Muallimler Mecmuası .

Muallimler Mecmuası. (1930, Haziran). Mefkureci Muallim. Muallimler Mecmuası .

Muallimler Mecmuası. (1935, Nisan-Mayıs). Muallimler Birliği Kongresi. Muallimler Mecmuası .

Muallimler Mecmuası. (1935, Nisan-Mayıs). Ölen Arkadaşlarımız. Muallimler Mecmuası .

Nami, K. (1930a, Şubat). Bilgi İhtiyacı. Muallimler Mecmuası .

Nami, K. (1930b, Kanunuevvel). Bir Hayat Meselesi. Muallimler Mecmuası .

Nami, K. (1930c, Nisan). Birliklerde Tesanüt. Muallimler Mecmuası .

Nami, K. (1930d, Haziran). Gül Kokan Diken. Muallimler Mecmuası .

Nami, K. (1934). Muallimin Meslek Ahlakı. İstanbul: İstanbul Devlet Matbaası.

Öğretmen Sesi Dergisi. (1936, Şubat 15). Birlikleri Dağıtmayı Değil Kuvvetlendirmeği Düşünelim. Öğretmen Sesi , s. 6.

Petrov, G. (2011). Beyaz Zambaklar Ülkesinde. Ankara: Tema yayınları.

Petrov, G. (1930). Mefkureci Muallim. İstanbul: Devlet Matbaası.

Raşit, H. (1931, Kanunisani). Büyük Şehidimiz Kubilay İçin. Muallimler Mecmuası .

Tahir, K. (2011). Bozkırdaki Çekirdek. İstanbul: İthaki.

Tan, M. G., Şahin, Ö., Sever, M., & Bora, A. (2007). Cumhuriyet'te Çocuktular. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Tonguç, İ. H. (1990). Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Ülkü Dergisi. (1944, Haziran 1). Cumhurreisimizin 19 Mayıs Bayramı Nutku. Ülkü , s. 1-5.

Ülkü Dergisi. (1934, Ağustos). Saadeti Bulan Adam. Ülkü .

KLASİK DÖNEM OSMANLI EĞİTİM SİSTEMİNDE MEDRESE-CAMİ İLİŞKİSİ

Firdevs ÇETİN
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
firdevscetin@yahoo.com.tr

GİRİŞ

Halkı Müslüman olan ülkelerde cami, şehir planlamasındaki merkezî konumu ve estetik yapısı itibariyle şehirleşme ve mimarîde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bununla birlikte günde beş vakit ibadet edilen bir ibadethane olarak yoğun bir dinî işleve sahiptir. Bilhassa ibadet öncesinde ve sonrasında cemaatin görüşme ve konuşma gibi günlük iletişim ve sosyalleşme faaliyetlerin mekânı olarak içtimaî hayatta da mühim bir alandır. Nihayet din eğitiminde vazgeçilmez bir okul olarak konumu daima ön planda olmuştur.

Müslümanların Mekke'den Medine'ye hicretinden hemen sonra karşımıza bir yapı olarak çıkan cami, başlangıçta kutsî bir mekân olarak değerlendirilmemiştir. Tarih boyunca farklı işlevler üstlenmiş olan cami, temelde dinî bir işleve sahip olsa da içtimaî faaliyetlere ve eğitim çalışmalarına da ev sahipliği yapmış ve yapmaktadır. Bildirimizde bu yapının Osmanlı toplumunda içtimaî hayattaki yeri ve eğitim sistemi içinde medrese ile olan ilişkisi izah edilmeye çalışılacaktır. Burada eğitimden kasıt, halkı gerek dinî ilimler konusunda gerekse dünyevî meseleler hakkında bilgilendirmeye yönelik yaygın eğitimdir, bugünkü anlamda örgün eğitim anlaşılmamalıdır.

Arapça "ج - م - ع : cem' " kökünden türeyen "toplayan, bir araya getiren" anlamındaki cami kelimesi, başlangıçta sadece Cuma Namazı kılınan büyük mescitler için kullanılan El- Mescidü'l-Cami'i tamlamasının kısaltılmış şeklidir. Yaklaşık X. yüzyıl başlarında cami kelimesi tek başına kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonraları içinde Cuma Namazı kılınan ve hatibin Hutbe okuması için minber bulunan mescitler "cami", minberi bulunmayan, yani Cuma Namazı kılınmayan küçük mabetler ise mescit olarak anılır olmuştur. Osmanlılar döneminde padişahlar tarafından inşa ettirilen büyük camilere "Selatîn Camileri", vezirler ve diğer devlet ricali tarafından yaptırılan orta büyüklükteki camilere bânisinin adına izafeten sadece cami, küçük olanlara da mescit denilmiştir.[102]

I. CAMİNİN İÇTİMAÎ HAYATIN BİR PARÇASI HALİNE GELMESİ VE İŞLEVLERİ

İslam dini, diğer dinlerden farklı olarak Müslümanlar için bütün yeryüzünü temiz ve ibadete elverişli olarak kabul etmektedir. Allah huzurunda secdeye varmak, temiz olan her yerde mümkündür.[103] Bu sebeple Mekke'de ilk Müslüman cemaatin özel bir ibadet yeri yoktu, fakat Hz. Muhammed Hicret esnasında kısa bir

[102] Ahmet Önkal – Nebi Bozkurt, "Camii", TDV*İA*, c. VII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1993, s. 46-47.
[103] Ahmet Önkal, "Asr-ı Saadet'te Mescidin Önemi ve Yaptığı Görevler", *Diyanet Dergisi*, sayı: XIX/3 (1983), s. 49; Johns Pedersen, "Mescid", *İA*, c. VIII, Eskişehir 1992, s. 1.

müddet kaldığı Kuba'da hemen bir mescit inşa ettirmişti. Medine'ye ulaşıldıktan hemen sonra da bir mescit inşasına başlanmıştı. İlk yapılan mescit olarak kutsî bir mahiyeti olmayan Mescid-i Nebevî'de cemaat istediği gibi oturur veya sırt üstü yatarak sohbet ederdi. Cami ya da mescitlerin sadece ibadet etmek amacıyla inşa edilmediği daha Medine döneminde ortaya çıkmıştır. Sonraki dönemlerde mescit veya camiler, içinde Allah'ın zikredildiği yerler olarak kutsî bir mahiyet kazandı. "Cemaatle kılınan namazın tek başına kılınan namazdan daha faziletli olması ve Hz. Muhammed tarafından mescitte uzun süre kalmaya teşvik edilmesi"[104] caminin ehemmiyetini arttırmıştır. Günde beş defa vakit ve haftada bir kez Cuma Namazı için toplanan Müslüman cemaat hem ibadetini yerini getirmiş, hem de İslam toplumunun işlerini bu resmî ve zorunlu toplantıda görüşmüştür.[105] Diğer bir deyişle, Medine döneminden itibaren caminin işlevi konusunda Müslümanlar geniş bir bakış açısına sahip olmuşlardır.[106] Bu geniş bakışın içinde cami bir devlet kurumu olarak görmek mümkündür. Buna göre, camiler hem siyasî hem dinî faaliyetler için önemli bir mekân olmuştur.[107]

Caminin siyasî önemi, daha sonraları minberde ortaya çıkmıştır. Zira minberde adına hutbe okutmak hükümdarlığın bir göstergesi idi. Genel olarak cami, özel olarak da minber Hz. Peygamber zamanından beri emirlerin resmî olarak tebliğ edildiği yerdir. Kazanılan muharebelerin de buradan halka duyurulduğu bilinmektedir.[108] Ayrıca idarenin kamu ile teması hiçbir bürokratik engelle karşılaşmadan camide temin edilebiliyordu.[109] Anlaşıldığına göre camiler, siyasî meselelerin müzakere edildiği bir çeşit istişare meclisi, diplomatik görüşmelerin yapıldığı bir nevi toplantı salonu olmuşlardır.

Anadolu Selçukluları'nda ve Osmanlılar'da devleti ve milleti ilgilendiren mühim meseleler, idarî hususlar camilerde görüşülür ve karara bağlanırdı. Temenniler makamlarına ulaştırılır, memleketin müdafaası ve birlikte yapılması gereken işlerin yönetimi üzerinde konuşulur, düşünülür ve karar verilirdi.[110]

Diğer taraftan Hz. Muhammed zamanından beri cami, bir mahkeme salonu olarak kullanılmıştır.[111] Osmanlıların ilk dönemlerinde de camilerin mahkeme salonu gibi kullanıldığı görülmektedir. Mesela Bursa'da Yeşil Cami ile Yıldırım Cami, içinde davalara bakılabilecek bir tarzda inşa edilmişlerdi. Planlarına bakıldığı zaman görülecektir ki Yeşil Cami'de biraz yüksek olan minber ile mihrab arası namaza, fıskiyenin bulunduğu ve nispeten alçak olan yer davacılara, iki tarafındaki odalar da davaya bakacak olan kadı veya kazaskerlere tahsis edilmiştir.[112]

Mescit ve camiler her zaman açık ve kullanıma hazır geniş bir merkez olduğundan "ocak ve bucak teşkilatı" olarak iş görmüşlerdir. Şöyle ki Anadolu'daki şehirlerde, merkezinde cami veya mescit ile bir tekkenin bulunduğu mahalle esasına dayalı kent yapısı, bütün bir Osmanlı döneminden günümüze kadar sürüp

[104] Önkal, *a.g.m.*, s. 49.
[105] Hüseyin Atay, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, Dergah Yayınları, İstanbul 1983, s. 25. Süheyl Ünver de cami ve mescitlerin gördüğü hizmetleri sıralarken onların içtimaî ve dinî hayattaki işlevlerine dikkat çekmektedir. Bkz. Süheyl Ünver, "Anadolu'da Selçuklu Devleti, Beylikleri Resmî Daireleri ve Toplantı Yerlerine Dair", *Vakıflar Dergisi*, sayı: 8 (1969), s. 323.
[106] Yıldız, *a.g.e.*, s. 76.
[107] Pedersen, *a.g.m.*, s. 42.
[108] Pedersen, *a.g.m.*, s. 44.
[109] Önkal, *a.g.m.*, s. 52.
[110] Ünver, *a.g.e.*, s. 323.
[111] Önkal, *a.g.e.*, s. 51.
[112] Kazıcı, *a.g.m.*, s. 10.

gelmiştir.[113] Cami özellikle Osmanlılarda XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar mahallenin idare merkezi ve imamların ikametgâhı ve işyeri idi.[114]

Cami fetihler sayesinde İslam kültür ve medeniyetinin yayılmasında çok önemli bir rol üstlenmiştir. Fetihlerde ele geçirilen yerlere yeni camiler inşa ettirmek bazen de eski kiliseleri camiye çevirmek ilke haline gelmiştir.[115] Eğer şehir ordugâh olarak kurulmuşsa genelde merkeze bir cami inşa edilmiştir. Çünkü cami şehrin dinî bir sembolüdür.[116]

İslamiyet'in ilk yılların itibaren kentlerin fizikî yapılanmasında en belirleyici birim olan cami, esas olarak toplu ibadet edilen kutsal bir mekân olmakla beraber, siyaset dâhil her türlü konunun gündeme geldiği, diğer ülkelerdeki gelişmelerin duyurulduğu, ilmî sohbet ve derslerin yapıldığı, davaların karara bağlandığı, devlet işlerinin yürütüldüğü veya ilan edildiği bir mekân, bir forumdur. Hatta bütün Ortaçağlar boyunca zaman zaman kimsesizlerin, yersiz yurtsuzların kısa süreli ikametgâhları olmuştur. Camilerin bu özellikleri Selçuklu ve Osmanlı dönemi Anadolu'su için de geçerlidir.[117]

Zamanla bu tür yapıların inşasına devlet ricali kadar halk da doğrudan katılmaya başlamıştır. Özellikle vakıf yoluyla yürütülen bu çalışmalarda idareciler gelirlerinin bir kısmını kurdukları veya kurulan vakıflara tahsis ederek bu tür yapıların inşasına destek ve örnek olmuşlardır.[118] XVI. yüzyıl tahrir defterlerinden farklı Anadolu şehirlerindeki aşağıdaki cami, mescit ve medrese rakamları üzerinde düşünülmeye değerdir:[119]

	Manisa	Kayseri	Erzincan	Harput	Mardin
Cami	8	4	3	6	4
Mescit	33	20	2	6	14
Medrese	2	9	5	3	10

II. EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİNDE CAMİİ

Eğitim ve öğretim müesseselerinin tarihin en eski devirlerinden itibaren mabetler etrafında teşekkül ettiği, önce dinî eğitimin ön plana çıktığı, zamanla bütün ilim şubelerini kapsadığı görülmektedir.[120] İslam dini de Kur'an ve Hadis ile eğitim-öğretime son derece teşvik edici emir ve yaklaşımlar getirmiştir. Bu teşviklerin

[113] Ahmet Yaşar Ocak, "Küçük Asya'da İslam", *Türk Modernleşme Tarihi Araştırmaları Sempozyumu (14-15Mayıs 2005) Bildiri ve Makaleler*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara 2006, s. 173.
[114] Kuban, *a.g.e.*, s. 66-67.
[115] Kazıcı, *a.g.m.*, s. 9.
[116] Doğan Kuban, "Anadolu Türk Şehri, Tarihi, Gelişmesi, Sosyal ve Fizikî Özellikleri Üzerinde Bazı Gelişmeler", *Vakıflar Dergisi*, sayı: 7 (1968), s. 55, 59, 72.
[117] Ocak, *a.g.m.*, s. 175.
[118] Bahaeddin Yediyıldız, "Müessese Toplum Münasebetleri Çerçevesinde *XVIII. Asır Türk Toplumu ve Vakıf Müessesesi*, *Vakıflar Dergisi*, sayı: 15 (1976), s. 38.
[119] A.Yaşar Ocak, *Ortaçağlar Anadolu'sunda İslam'ın Ayak İzleri Selçuklu Dönemi Makaleler Araştırmalar*, Kitap Yayınevi, İstanbul, 2011, s. 25.
[120] Cahit Baltacı, *XV.-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri*, İstanbul 1976, s. 1

İslam'da ilk eğitim-öğretim müesseselerinin kurulup gelişmesinde mühim rol oynadıkları anlaşılmaktadır.[121] Tarihî süreç içerisinde toplumların karşılıklı etkileşimleri bu sürece ivme kazandırmıştır.[122]

Bizzat Hz. Peygamber tarafından Mescid-i Nebevî'de gerçekleştirilen ve yürütülen eğitim-öğretim faaliyeti, sonraki dönem idarecileri tarafından da devam ettirilmiş ve cami topluma yönelik kamu hizmeti açısından yerini korumuştur. Camilerde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri, konusu ve muhatapları açısından ele alındığında iki başlık altında inceleyebiliriz;

A. Dinî Eğitim

İslamî ilimler konuları itibariyle cami bağlantılıdır.[123] Çünkü Hadis, Fıkıh, Tefsir gibi ilimlerin tedris kaynağı hep mescittir.[124] Medine'de yapılan Mescid-i Nebevî'de eğitilen *suffa* talebelerinin ibade ve iaşelerini zengin Müslümanlarca tesis edilen vakıflar temin etmiştir.[125] Başlangıçta sadece okuma-yazma ile Kur'an ve Hadis gibi insana günlük hayatta yetecek bilgiler verilirken sonraları bu öğretim genişleyip başkalarını da okutacak bir öğretime ihtiyaç duyulmuştur.[126]

Dini ilimler öncelikle camilerde okunmaya başlanmış, böylece medrese öncesi ilmi faaliyetlerin büyük bir bölümünün icra edildiği camiler en büyük âlimlerin yetiştiği birer merkez olma özelliğini kazanmışlardır.[127] Ayrıca bu büyük âlimler tedrislerini, öğrenim ve öğretimlerini camilerde yapıyorlardı.[128]

Camilerin eğitim ve öğretim mahalli olarak kullanılması geleneği, Osmanlılarda da ilk zamanlardan beri benimsenmiş ve uygulanmıştır. Kasaba ve köylerde Sıbyan Mektebi olmayan yerlerde camilerin çocukların eğitimi için bir okul olarak kullanılması çok yaygındı. Yalnız şunu belirtmek gerekir ki camilerde dinî eğitim ve öğretimin yanında, Kur'an ve Hadis'i anlamadaki öneminden dolayı, İslamiyet'in daha ilk asırlarından itibaren edebiyat, bilhassa Arap şiiri de bu derslerin arasına girmiştir.[129]

B. Yaygın Eğitim

Camiye vakit namazlarını eda etmek için gelen cemaatin eğitilip bilgilendirilmesi bu mekanda yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında gelmektedir. Namaz öncesi verilen vaazlar veya Cuma Hutbesi'nde anlatılanlar bu eğitimin bir parçasıdır. Cami görevlilerinden olan hatip ve vaizler cemiyete doğrudan hitap ettikleri için titizlikle seçilmişlerdir. Çünkü onlar umumî eğitim merkezi durumunda olan camide halkı eğiten

[121] Pedersen, *a.g.m.*, s. 47.
[122] Baltacı'ya göre bütün Ön Asya, hatta Uzak Doğu'da meydana getirilen eğitim ve öğretim müesseseleri arasındaki benzerliklerin İslamî devirde de devamını tabii karşılamak gerekir. Esasen İslam, kendinden önce mevcut medenî kurumlardan faydalı ve kendi bünyesine uygun olanı alıp benimsemeyi uygun görmüştür.
[123] Pedersen, *a.g.m.*, s. 47.
[124] Önkal, *a.g.m.*, s. 50.
[125] Köprülü'den aktaran Baltacı, *a.g.m.*, s. 3.
[126] Bu noktada ifade etmemiz gereken önemli bir husus da çocukların eğitiminin İslam toplumu genişledikçe caminin dışına kaydırıldığıdır. Atay, *a.g.e.*, s. 25; Baltacı, *a.g.m.*, s. 4.
[127] Yıldız, *a.g.e.*, s. 78.
[128] İmam-ı Azam Ebu Hanife, İmam Malik ve Taberî gibi büyük alimler bunlardan bazılarıdır.Önkal-Bozkurt, *a.g.m.*, s. 50.
[129] Önkal-Bozkurt, *a.g.m.*, s. 50; Pedersen, *a.g.m.*, s. 26.

muallimler idiler.[130] Buradan anlaşılacağı üzere yaygın eğitim din adamları tarafından verilmektedir. Osmanlılar da bu uygulamanın aynen korunduğu Yahya Akyüz tarafından belirtilmektedir.[131]

Halkı eğitme konusunda vaazlar ve Cuma Hutbesi önemli bir yere sahiptir. Bazı vakit namazlardan önce, özellikle Cuma Namazı'ndan hemen önce verilen vaaz[132] ve Cuma Hutbesi veya Bayram Namazı Hutbesi, yapılan ibadetin bir parçası olarak halkı bilgilendirme işlevi de görmektedir. Halkın bu vaazlara ilgisi büyüktür. Özellikle alim olanların bulundukları yerlerde veya gittikleri yerlerde verdikleri vaazlar bir nevi konferanstır ve yoğun ilgi uyandırır.[133] Camideki görevleri son derece önemli olan vaiz ve hatipler bir taraftan nasihatleri ile cemaati yönlendirirken, diğer taraftan vaazlarıyla bir kamuoyu oluşturma imkânına sahip bulunuyorlardı.[134] Bu vaazlar sayesinde vakıf kuran vâkıfların da kendi görüşlerini yayma imkânı bulduğunu görüyoruz.[135] Bununla birlikte vaazlar sayesinde camiler olağanüstü durumlarda milleti aydınlatmak ve kamuoyu oluşturmak için en elverişli mekânlar olmuştur.[136]

Bunun yanında din alimlerinin camide halka dersler verdiği bilinmektedir.[137] "Camide umuma ders verenlere 'ders-i âmm' denilmiştir. XVIII. yüzyılın ikinci yarısından sonra İstanbul'daki büyük camilerin çoğunluğuna çok sayıda ders-i âmm girmiştir. Hatta XIX. yüzyılda medreselerde eğitim-öğretim faaliyetlerini fiilen bu alimler yürütmüşlerdir. Bunda mevcut medreselerin taleplere cevap veremez duruma gelmelerinin ve daha geniş mekâna sahip olan camilerin dershane fonksiyonunu yüklenmelerinin de tesiri olmalıdır."[138]

Camide verilen herkese açık olan derslerde, herkes istediğini okutuyor, istediğini okuyordu. Bu derslerden medrese tahsili görmemiş olanların da istifade ettiği, mesela Kâtip Çelebi'de ilme heves uyandıran zatın Fatih Camii'nde ders veren Kadızade Mehmet Efendi olduğu bilinmektedir.[139] Fahri Unan da Atay gibi bu dersleri alan ve verenin şahsî tercihini ilgilendirdiğini ifade etmektedir. Bu noktada caminin işlevi halka oluşturacak bir mekânı ve ders verilebilecek uygun bir ortamı sağlamaktır.[140]

Camide yaygın eğitim konusunda Atay dikkate değer bir bilgi daha verir. Ona göre Müslüman olmayan kimseler de okuma ve okutma maksadıyla camilere devam etmişlerdir.[141] Bu bağlamda cami, "her yaşta ve her düzeydeki vatandaşların hiçbir şarta bağlı kalmaksızın hayat boyu bilgilendikleri bir eğitim-öğretim kurumu"[142] olarak tanımlanabilir.

---

[130] Unan, *a.g.e.*, s. 267.
[131] Akyüz, *a.g.e.*, s. 53.
[132] Vaazlar sadece Cuma gününe mahsus değildir. Muhtelif vesilelerle de vaazlar verilebilir. Pedersen, *a.g.m.*, s. 19.
[133] Ünver, *a.g.m.*, s. 32-33.
[134] Unan, *a.g.e.*, s. 267.
[135] Yediyıldız, "XVIII. Asır …", s. 51.
[136] İsmail L. Çakan, "Halk Eğitimi Açısından Camiler ve Akif", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, sayı: 73 (2006), s. 147.
[137] Pedersen, *a.g.m.*, s. 68. Camide ders veren müderrislerin yeri genelde bir sütunun yanında idi. Bu onun meclisi idi ki dinleyenler onun karşısında halka halinde toplanıp yere otururlardı. *A.g.m.*, s. 66.
[138] Unan, *a.g.e.*, s. 266.
[139] Pedersen, *a.g.m.*, s. 74.
[140] Fahri Unan, *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi*, TTK, Ankara 2003, s. 265. Unan'a göre XVIII. yüzyılda cami elemanları arasında sık sık zikredilen bu ders-i âmmlar külliyenin aslî fonksiyonlarına uygun bulunarak daimî kadroya alınmışlardır. *A.g.e.*, s. 266.
[141] Atay, *a.g.e.*, s. 30.
[142] Hüseyin Yılmaz, "Hz. Peygamber Döneminden Günümüze Kadınlar ve Cami Eğitimi", *Değerler Eğitimi Dergisi,*sayı: 5 (14) s. 113, Erişim: 13.4.2013, http://www.dem.org.tr/ded/14/ded14mak5.pdf

Demek ki camiler her yaş grubundan insanların eğitim-öğretim faaliyetlerine katıldıkları daha geniş halk kitlelerinin belirli bir formasyon kazanabildikleri yaygın eğitim müesseseleri haline gelmişlerdir.[143] Medrese ve Enderûn'a paralel, edebiyat ve sanat ile zenginleştirilmiş bu serbest eğitim ve kültürel faaliyetler, son döneme kadar sürdürülmüştür. Medrese eğitiminden farklı olarak daha çok halk kitlelerinin eğitimini hedef alan bu eğitim, Osmanlı eğitim, din, tasavvuf ve kültür hayatında önemli bir yere sahiptir.[144]

III. YÜKSEK ÖĞRENİM KURUMU OLARAK MEDERESENİN BİR MÜŞTEMİLÂTI OLARAK CAMİİ

İslam toplumunda ilk medrese olan Beytü'l-hikme'de "ulûm-u dâhile", tecrübî ve aklî ilimler okutulurken, cami fıkıh bilgisinin öğretildiği yer olmuştur. Yani medrese, caminin bir kısım eğitim-öğretim işlevini üstlenmiştir. İslam toplumu genişleyip ihtiyaçları çoğaldıkça cami, eğitim-öğretim faaliyetlerinde yetersiz kalmış ve tedris işi gibi diğer içtimaî yönü olan müesseseler de zamanla camiden ayrı bir kurum olarak ortaya çıkmış ve varlığını sürdürmüştür. Bazen caminin dışında, bazen ona bitişik, bazen de ayrı bir medrese, "okuma yeri", inşa etme mecburiyeti doğmuştur.[145]

En eski medreselerin içinde bir namazgâh bulunduğu ve dolayısıyla bir cami hüviyetine sahip olduğu tasavvur edilebilir. Bilinen en eski medrese örneği cami formundadır. Eski camilerde de talebelerin yatıp kalktığı odalar bulunduğuna göre, medrese ile cami arasında esaslı bir fark yoktur. Yalnız medreseler, ilim tahsili, iskân ve ibatesi göz önüne alınarak inşa edilmiştir. Medrese bu özelliği ifade eder; bu İbranice ve Aramice ile ortak olan Arapça "darasa (okumak)" kökünden gelmektedir.[146]

İslam şehirlerinde merkeze yerleşen caminin ya içinde ya da yanında bir mektep bulunduğunu görüyoruz. Doğan Kuban'a göre Türk şehirlerinde her yapı fonksiyonel bir amaç için kurulmuştur. Şöyle ki Türklerin Anadolu'da kurdukları şehirlerde bütün olarak bir şehir planlaması fikri mevcut değildir.[147] Pratik bir amaca yönelik inşa edilen, merkezinde orta boyda bir cami ile beraber mektep, medrese gibi yapılar bulunan içtimaî teşkilatlar bütünlüğüne külliye denilir.[148]

Atay'a göre ise, talebelerin zamanlarından tasarrufta bulunmak için namazlarını en çabuk ve kolay ifa edecekleri şekilde medreseler camiye yakındır. Eğer medrese uzakta inşa edilmişse, bu defa medresenin içinde veya bitişiğinde bir mescit yapılmıştır. Bu surette iki tip medrese-cami kompleksi doğmuştur.[149] Külliye denilen bu kompleksin yapılış amacı cami ise "medreseli cami", eğer tedris ise "camili medrese" tipi ortaya çıkmıştır.[150] Bizim için bu noktada önemli olan, dinî bir sembol olarak caminin her halükarda başlı başına bir eğitim kurumu olan mektep ve medrese ile iç içe oluşudur. Bu da klasik dönemde caminin eğitimdeki önemini göstermesi açısından dikkate değerdir.

---

[143] Bahaeddin Yediyıldız, "Vakfiyeler Çerçevesinde Türkiye'nin Kültür Hayatı", *Vakıflar Dergisi*, IV. Vakıf Haftası Özel Sayısı, 1986, s. 23.
[144] Ekmeleddin İhsanoğlu, "Osmanlı Eğitim ve Bilim Müesseseleri", *Osmanlı Medeniyeti Tarihi*, c. I, Ed. Ekmeleddin İhsanoğlu, Feza Yayıncılık, İstanbul 1999, s. 230.
[145] Atay, *a.g.e.*, s. 31.
[146] Pedersen, *a.g.m.*, s. 52.
[147] Kuban, *a.g.m.*, s. 239.
[148] Yediyıldız, "Sosyal Teşkilatlar Bütünlüğü Olarak Osmanlı Vakıf Külliyeleri", *Türk Kültürü*, sayı: 217-222 (1980-1981), s. 265.
[149] Atay, *a.g.e.*, s. 31.
[150] *Aynı yer.*

Esasen cami ve medresenin birbirinden bağımsız olmaları düşünülemezdi. Çünkü medreselerde uygulanan tedris usulleri bunu gerektiriyordu. Medrese talebelerinin veya bazen müderrislerin medreselerdeki bilgileri halka cami vasıtasıyla aktardıklarını görüyoruz. Yediyıldız'ın ifadesiyle cami Osmanlıların üniversitesi durumunda olan medreselerin halka açılan kapısı, konferans salonudur.[151]

Külliyedeki camiden başka, ülkenin çeşitli yörelerinde bulunan camiler de yine aynı fonksiyonu görmüşlerdi. Medrese eğitimine her sene üç ay ara verildiğinde talebeler çeşitli bölgelere dağılarak camilerde medreselerde aldıkları bilgiyi halka aktarmakta idiler.[152] Medresede öğrenilen bilgilerin taşınmasında en önemli mekânlardan olan cami, medreselerde ezberlenilen, özellikle Kur'an-ı Kerim ve diğer ilimlerin tatbik edildiği adeta bir uygulama sınıfı olarak kullanılmıştır.[153] Özellikle Daru'l-Kurrâ mezunlarının imamlık ve müezzinlik gibi cami hizmetleri yapacakları düşünülünce camilerde pratik yapılması onların eğitiminde önemli bir yer tutmuştur.

Evliya Çelebi, özellikle İstanbul'daki Selatîn camileri ve diğer camilerden bahsederken hepsinde birer Daru'l-Kurrâ'nın bulunduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında önce Selatin Camileri sıraladıktan sonra medreseleri ve ardından *darü'l-hadis* ve *darü'l-kurra*ları sayması bu yapıların birbirleriyle olan ilişkileri açısından anlamlıdır. Evliya Çelebi ayrıca İstanbul'daki cami ve mescitlerde bütün bilimlerin öğretildiğini de ifade etmiştir.[154]

Bunun yanında hat sanatının uygulandığı dersler camilerde verilir olmuştu. Nuruosmaniye ve Amasya Bâyezid gibi bazı camilerde hat meşk edilirdi. Bu dersler bazen camiye bir kapı ile açılan bitişik odalarda yapılırdı.[155] Caminin eğitim-öğretim işlevleri arasında ilmiye mensupları için düzenlenen ve ulema huzurunda gerçekleşen bazı imtihanların yapıldığını da Fahri Unan'dan öğrenmekteyiz.[156]

Eğitim açısından yan yana ve iç içe görünen cami ve medrese binalarının yanında yine eğitim-öğretimin temel bir parçası olan kütüphaneler bulunurdu. İlmi eserlerin muhafazası ve kullanıma sunulması işlevini yerine getiren bu yapılar, Osmanlılarda da devam etmiştir.[157] Osmanlı cami kütüphaneleri ya Ayasofya örneğinde olduğu gibi cami içerisinde demir şebeke ile ayrılan bir kısma yerleştirilmiş veya Konya Yusuf Ağa Kütüphanesi'nde olduğu gibi camiye bitişik olan ve bir iç kapı ile girilip çıkılan ek binalarda tesis edilmiştir.[158]

SONUÇ

Temelde dini bir kurum olarak düşündüğümüz cami, esasen Anadolu şehirlerinin hem sosyal hem de eğitim açısından en önemli bir varlığıdır.[159] İlk dönemde mescit ve camilerde başlayan eğitim ve öğretim, daha

[151] Yediyıldız, *a.g.m.*, s. 268.
[152] *Aynı yer.*
[153] Baltacı, *a.g.m.*, s. 24.
[154] *Evliya Çelebi Seyahatnâmesi*, c. I, s. 229-230.
[155] Önkal-Bozkurt, *a.g.m.*, s. 51.
[156] Unan, *a.g.e.*, s. 271.
[157] F. Unan eserinde Fatih Cami'nin bu işlevine dikkat çekmektedir. *A.g.e.*, s. 288.
[158] Önkal-Bozkurt, *a.g.m.*, s. 50-51.
[159] Ocak, *Ortaçağlar Anadolu'sunda*…, s. 26.

sonraları kurumsallaşan medreselerde devam etmiştir. Bununla birlikte cami ile medrese arasında teşkilat ve fonksiyon bakımından benzerlikler mevcuttur.[160]

Kendisinden evvelki Ortadoğu ve İslam devletlerinin pek çok hususiyetini devam ettirmesi yönüyle "gelenekçi" olarak tanımlayabileceğimiz Osmanlı devletinde de medreseler, camilerde başlayan eğitimin devamında asıl kurum olarak görev üstlenmiştir. Bununla birlikte dini ve sosyal hayatın gereği olarak medrese ve caminin yanında hamam ve imaret gibi yapılar eklenmiş ve külliyeler ortaya çıkmıştır.[161]

Bugün iki farklı yapı ya da kurummuş gibi düşünülen cami ve medrese, aslında diğer pek çok İslam devletlerinde olduğu gibi, Osmanlı devleti döneminde de birbirini tamamlayan iki mühim kamu hizmet kurumudur. Tarihi süreç içinde değerlendirdiğimiz bu kurumların bugün halkın yaygın olarak eğitilmesi konusunda da bir takım görevler üstlendiği bilinmektedir. Ancak camilerin, henüz tarihte olduğu gibi eğitim-öğretim faaliyetlerine yeterince ev sahipliği yapamadığı da görülmektedir.

KAYNAKÇA

AKYÜZ, Yahya, Türk Eğitim Tarihi, Alfa Yayınları, İstanbul 1999.

ATAY, Hüseyin, *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi*, Dergah Yayınları, İstanbul 1983.

BALTACI, Cahit, XV.-XVI. Asırlarda Osmanlı Medreseleri, İstanbul 1976.

ÇAKAN, İsmail L., "Halk Eğitimi Açısından Camiler ve Akif", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, sayı: 73 (2006), s. 146-150.

EVLİYA ÇELEBİ, *Evliya Çelebi Seyahatnâmesi*, I, Haz. Robert Dankoff-Seyit Ali Kahraman-Yücel Dağlı, Yapı Kredi Yayınları, [Digital Kopya]

İHSANOĞLU, Ekmeleddin, "Osmanlı Eğitim ve Bilim Müesseseleri", Osmanlı Medeniyeti Tarihi, I, Ed. Ekmeleddin İhsanoğlu, Feza Yayıncılık, İstanbul 1999, s. 223-361.

KAZICI, Ziya, "Tarih Boyunca Camii ve Gördüğü Hizmetler", Diyanet Dergisi, sayı: XXII/4 (1986), s. 8-10

KUBAN, Doğan, "Anadolu Türk Şehri, Tarihi, Gelişmesi, Sosyal ve Fizikî Özellikleri Üzerinde Bazı Gelişmeler", *Vakıflar Dergisi*, sayı: 7 (1968), s. 53-73.

OCAK, Ahmet Yaşar, "Küçük Asya'da İslam", *Türk Modernleşme Tarihi Araştırmaları Sempozyumu (14 Mayıs 2005) Bildiri ve Makaleler*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara 2006, s. 150-203.

ÖNKAL, Ahmet – BOZKURT, Nebi, "Camii", TDV*İA*, VII, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, İstanbul 1993, s. 46-56

ÖNKAL, Ahmet, "Asr-ı Saadet'te Mescidin Önemi ve Yaptığı Görevler", *Diyanet Dergisi*, sayı: XIX/3 (1983), s. 49-55.

PEDERSEN, Johns, "Mescid", *İA*, VIII, Eskişehir 1992, s. 1-71.

TAŞDEMİRCİ, Ersoy, "Medreselerin Doğuş Kaynakları ve İlk Zamanları", s. 269-278, Erişim: 12.4.21013, http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_2.

UNAN, Fahri, *Kuruluşundan Günümüze Fatih Külliyesi*, TTK, Ankara 2003.

[160] Ersoy Taşdemirci, "Medreselerin Doğuş Kaynakları ve İlk Zamanları", s. 269, Erişim: 12.4.21013, http://sbe.erciyes.edu.tr/dergi/sayi_2.
[161] Ocak, *Ortaçağlar Anadolu'sunda*…, s. 27.

ÜNVER, Süheyl, "Anadolu'da Selçuklu Devleti, Beylikleri Resmî Daireleri ve Toplantı Yerlerine Dair", *Vakıflar Dergisi*, sayı: 8 (1969), s. 323-327..

YEDİYILDIZ, Bahaeddin, "Müessese Toplum Münasebetleri Çerçevesinde *XVIII. Asır Türk Toplumu ve Vakıf Müessesesi*, *Vakıflar Dergisi*, sayı: 15 (1976), s. 23-53.

----------, "Sosyal Teşkilatlar Bütünlüğü Olarak Osmanlı Vakıf Külliyeleri", *Türk Kültürü*, sayı: 217-222 (1980-1981), s. 262-271.

----------, "Vakfiyeler Çerçevesinde Türkiye'nin Kültür Hayatı", *Vakıflar Dergisi*, IV. Vakıf Haftası Özel Sayısı, 1986, s. 19-24.

YILDIZ, Hakkı Dursun, *Doğuştan Günümüze Büyük İslam Tarihi*, Çağ Yay, İstanbul 1989.

YILMAZ, Hüseyin, "Hz. Peygamber Döneminden Günümüze Kadınlar ve Cami Eğitimi",

Değerler Eğitimi Dergisi, 5(14), s. 107-130, Erişim: 13.4.2013, http://www.dem.org.tr/ded/14/ded14mak5.pdf

BÖLÜM 20

TÜRKÇE EĞİTİMİ
TURKISH EDUCATION

TÜRKÇENİN İKİNCİ DİL OLARAK İÇERİK YOLUYLA ÖĞRETİLMESİ: HHO ÖRNEĞİ

Fatih Şükrü BAĞDAŞ, Serkan ÜLGÜ, Erdal PEHLİVAN
Hava Harp Okulu, İstanbul

ÖZET

Dünyada yabancı dil öğretme ve öğrenme faaliyetleri içinde önemi gitgide artan Türkçe, yabancı ülke askeri kurumları ile yapılan eğitim öğretim iş birlikleri çerçevesinde Türk Silahlı Kuvvetlerinin de önemli bir faaliyet alanı haline gelmeye başlamıştır.

Hava Harp Okulu bünyesinde öğrenim gören yabancı öğrencilere 4 yıllık lisans eğitimleri öncesinde Türkçe Hazırlık Sınıfında Türkçe öğretilmektedir. Lisans eğitimlerini Türk diliyle sürdüren öğrencilerin başarısında ve eğitim hedeflerine ulaşmada Türkçeyi kullanma becerileri önemli bir rol oynamaktadır.

Yabancı dil eğitimi konusunda önemli bir birikim ve tecrübeye sahip bulunan İngilizcenin bu potansiyelinden Türkçe öğretimi doğrultusunda faydalanmak mümkün olabilir. Bu çalışmada, 2007 yılından bu yana Hava Harp Okulunda yabancı dil eğitimine yönelik özgün bir yöntem olarak uygulanan "İçerik Odaklı İngilizce Eğitimi"nin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilirliği değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, İçerik Odaklı Dil Öğretimi

ABSTRACT

Turkish, whose significance is increasingly day by day in the field of foreign language teaching and learning as a second or foreign language, has become an important issue within the Turkish Armed Forces in the framework of education and training cooperations with the military foundations of foreign countries.

Foreign students in the Turkish Air Force Academy (TurAFA) are instructed Turkish course for one year prior to four for years under graduate education. Their proficency in Turkish plays an important role in their their success in terms of undergraduate courses and achieving their goals.

In this respect, the discipline of Turkish Language Teaching as a Second or Foreign Language (TLT) may benefit from the experience and practices of English Language Teaching (ELT) in the field of foreign language teaching and learning. In this study, it's aimed to assess the possibility of using Content-Based Language Instruction experience, which has been successfully implemented by the TurAFA for teaching of English since 2007, in terms of teaching Turkish to foreign learners.

Key Words: Teaching Turkish To Foreigners, Content-Based Language Instruction (CBLI)

GİRİŞ

Toplumlar, küreselleşmenin etkisiyle sahip oldukları bilgi ve tecrübelerle yetinmemekte, farklı toplumlarla etkileşim kurarak onların da birikimlerinden faydalanma ihtiyacı duymaktadırlar. Bu durum, bireylerin içinde bulunduğu toplumun anadilinden başka dilleri de öğrenmesini gerekli kılmaktadır. Bu

nedenlerle yüzyıllardır yabancı dil öğretimine yönelik adımlar atılmış; ülkeler, seviye ve imkânlarına göre başka toplumların dilini öğrenmiş ya da başkalarına dillerini öğretmişlerdir.

Günümüzde, farklı dilleri konuşan insanların arasındaki iletişim; ulaşım, haberleşme, eğitim, ticaret, siyaset, askerlik, kültür, sanat ve teknoloji alanlarındaki gelişmelere paralel olarak sürekli artmaktadır. İletişim ihtiyaçlarını karşılamak için ortaya çıkan dil öğrenme gereksinimi, Türkçeyi anadili olarak konuşan kimselerin farklı dilleri öğrenmesi kadar başkalarının da Türkçeyi öğrenmesini zorunlu kılmaktadır. Geçmişten getirdiği bağlarla dünyanın çok çeşitli ülkeleriyle iletişim içinde olan Türkiye, kültürel mirası ve önemli konumuyla her dönemde dünyanın ilgisini çeken bir ülke olmuştur. Özellikle Avrupa ile gelişen ilişkiler ve Türkiye'nin dışa açılma arayışları, Türkçeyi öğrenme ve öğretme ihtiyacını daha da belirgin hale getirmiştir.

Türkiye'de askeri kurumlar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda ilk uygulamaları yapan ve kurumsal sahiplenmede bulunan kurumlardan olmuştur (Akış, 2010, s. 202). 24 Nisan 1933 tarih ve 14234 sayılı, Gazi Mustafa Kemal imzalı kararnamede (Bakınız: Ek-1), Suudi Arabistan Hükümeti'nin "Türkiye Harp ve Tayyare Mektepleri"ne öğrenci göndermek istemesi üzerine alınan kabul kararı yer almaktadır. Belge, yabancılara Türkçe öğretimi adına askeri kurumların eskiden beri oynadığı role ışık tutması açısından önemlidir.

Türk Silahlı Kuvvetlerinin yurt içi ve yurt dışındaki eğitim-öğretim faaliyetleri içinde Türkçe öğretimi önemli bir yer tutmaktadır. Bugüne kadar 51 dost ve müttefik ülkeye mensup 25.200 Misafir Askeri Personel (MAP)'e eğitim/kurs vermiş bulunan TSK tarafından; dost ve müttefik 16 ülkede (Afganistan, Arnavutluk, Bangladeş, Bosna-Hersek, Gürcistan, Kazakistan, Kırgızistan, Makedonya, Moğolistan, Romanya, Senagal, Tunus, Türkmenistan, Ukrayna, Ürdün ve Kosova), 21 Türkçe dershanesi kurulmuş, bugüne kadar 3.393 personelin Türkçe kursu görmesi sağlanmıştır. Dil kurslarında dereceye girenlere, her yıl bir hafta süreli kültür gezisi düzenlenmektedir (www.tsk.tr).

Türk Hava Kuvvetleri ise 1955 yılında Libyalı bir öğrenciyi kabul ederek tarihinde ilk kez misafir askeri öğrenci almıştır. 1992 yılından itibaren eğitim-öğretim iş birlikleri çerçevesinde dost ve müttefik ülkelerden misafir askeri öğrenci kabul edilmeye devam edilmiştir (HHO, 2011, s.181).

Hava Harp Okulu, Türkiye'nin havacı subaylarını yetiştiren önemli bir kurumdur. Yapılan eğitim-öğretim iş birliği anlaşmalarına bağlı olarak Ürdün, Azerbaycan, Türkmenistan ve Gürcistan gibi dost ve müttefik ülkelerden gelen askeri öğrenciler de Hava Harp Okulu bünyesinde eğitim görmektedir. Hava Harp Okuluna misafir olarak gelen yabancı öğrencilere dil seviyelerine göre, Türkçe hazırlık sınıfında Türkçe eğitimi verilmektedir. Hazırlık sınıfı ve devamında lisans eğitimlerini Türkçe olarak sürdüren öğrencilerin başarısında ve eğitim hedeflerine ulaşmada Türkçeyi kullanma becerileri önemli bir rol oynamaktadır. [162]

Yabancı dil eğitimi konusunda İngilizcenin sahip olduğu birikim ve tecrübe önemli bir potansiyel oluşturmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe öğretimine yönelik deneme yanılma süreçlerinde zaman kaybetmek yerine zaten uygulanmakta olan yöntemlerden yararlanmanın doğru bir yaklaşım olacağı düşüncesindeyiz.

[162] Bu bölümde, "Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler" konulu yüksek lisans çalışmasından yararlanılmıştır.

2007 yılından bu yana, Hava Harp Okulunda yabancı dil eğitimine yönelik uygulanmakta olan özgün bir yöntem olarak içerik odaklı İngilizce eğitimi yürütülmektedir. Bu uygulama neticesinde İngilizce dilini bir amaç değil sadece bir araç olarak hedef kitlenin meslek hayatında kullanması, kullanırken de konu içeriği açısından destek sağlanması net hedeflerle ortaya konmuştur (Pehlivan, 2003). Bu çalışma sayesinde öğrencilerde İngilizce dilini öğrenmeye karşı olumlu tavır gelişmiş, kurumun yabancı dil öğretim paradigması değişmiştir. Buna benzer yabancı dil öğrenme ile ilgili birçok açıdan faydalar sağlanmıştır (Pehlivan ve Ülgü, 2009; Er ve Ülgü, 2012).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi adına yapılan çalışmalar ve edinilen tecrübelerin Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik olarak değerlendirilmesi önemli fırsatlar verebilir. Bu düşünceden hareketle Hava Harp Okulunda Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik olarak içerik odaklı Türkçe öğretimi projemizi/önerimizi paylaşmak istiyoruz. Masa başı çalışmasından ziyade alan incelemesi ve ihtiyaç çözümlemesine yönelik hazırlanan projenin, oldukça bakir olan Türkçenin ikinci/yabancı[163] dil olarak öğretilmesi alanında çok önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Literatür Taraması: İçerik Odaklı Öğretim

İlk (ikinci) dil öğretme ve öğrenme çalışmaları, eski Yunan eserlerinin ve edebi metinlerinin okunabilmesi amacıyla Latincenin öğretilmesi ile başlamıştır (Richards ve Rogers, 1986). Daha sonraları dil öğretimi için belli bir yaklaşım geliştirme çabaları 1878 yılında ABD'de Berlitz Dil Okulunun açılmasından itibaren süregelmiştir (Stern, 1983, s.98). O zamandan günümüze kadar birçok ikinci/yabancı dil öğretme/öğrenme yaklaşımı, yöntemi ve tekniği ortaya konulmuştur (Larsen-Freeman, 2000). İkinci/yabancı dil ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunu İngiliz dilinin öğretilmesi/öğrenilmesi oluşturmuştur. Bu alanda elde edilen bulgular çoğunlukla diğer iknici, üçüncü, dördüncü, vs. dillere de genellenmiştir (Harmer, 2007). Bunun nedeni, İngiliz dilinini kullanarak iletişim kuran ancak ana dili İngilizce olmayan insan sayısının iki milyara (Harmer, 2007) yaklaşması ve başka bir deyişle bu dilin "lingua-franca" (dünya dili) haline gelmesidir (Jenkins, 2003; Seidlhofer, 2005).

İçerik Odaklı Dil Öğretimi, ortaya konan ikinci/yabancı dil öğretme/öğrenme yaklaşımları, yöntemleri ve tekniklerinin en yenilerinden biridir. Bu yaklaşıma göre, asıl hedef içerik öğretmek ve içeriği çalıştırmaktır. İşte bu içeriği hedef dil yoluyla çalıştırmak, bilgi içeriğini bu dil yoluyla iletmeye çalışmak bu yaklaşımın ana esprisidir (Brinton ve diğ., 1989, s. 5; Grabe ve Stoller, 1997; Stryker ve Leaver, 1997; Lyster, 2007).

İçerik Odaklı Dil Eğitimi

Yabancı dil öğretiminin en ihtilaflı konularından biri de sınıf içi eğitimin ne ölçüde yapı ve doğruluğa (accuracy) ya da anlam ve akıcılığa (fluency) odaklanması gerekliliğidir. Son yıllarda bazı dil öğretim yaklaşımları öğretimin içsel elemanı olarak özel bir bilgi içeriğinde uzmanlaşmayı vurgulamışlardır. Burada konunun öğrenildiği ve hedef dilin bir araç olduğu, dilde anlama ve anlamın ifadesi adına ani öğrenmelerin

[163] Yabancı dil, hedef dilin anadili olarak konuşulmadığı öğrenme ortamında hedef dile verilen isimdir. İkinci dil ise, hedef dilin başkaları tarafından anadili olarak konuşulduğu öğrenme ortamında hedef dile verilen isimdir (Richards ve Schimidt, 2002). Bu çalışmada her ikisine de atıflar yapılacaktır. Ancak HHO bağlamı daha ziyade Türkçenin ikinci dil olduğu bir bağlamdır.

gerçekleştiği ve bu anlamda önemli kazanımların ve yeterliliklerin edinildiği kabul edilmiştir (Brinton ve diğ., 1989: 5).

Işık (1991: 1), İçerik Odaklı Eğitim (İOE) kavramını son zamanlarda ortaya çıkan içerik ve dil öğretimini birleştirme temeli etrafında toplanan genel bir terim olarak algılamaktadır.

İçerik Odaklı Dil Eğitim Modelleri

Brinton ve diğ. (1989: 5-9) 1960 ve 1970'lerde ortaya çıkan müfredat üzerinde dili, özel amaçlı dili ve eğitimsel hareketlilikleri İOE'nin ilk örnekleri olarak kabul ederler. Bu zamandan beri, İOE prensipleri doğrultusunda kullanımda olan üç yaygın modelden söz ederler: **Tema** veya **konu odaklı** dil öğretimi, **korunmalı** dil öğretimi ve **eklemli** dil öğretimi. Bunlardan daha ziyade yetişkin ve genç yetişkinlerin bulunduğu üniversite seviyesinde yararlanılmaktadır. Bu modellerin ayırt edici özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Üç İçerik Odaklı Eğitim Modelinin Ayırt Edici Özellikleri (Brinton ve diğ. A.g.e., s.19)

	TEMA ODAKLI	**KORUNMALI**	**EKLEMLİ**
Öncelikli Amaç(lar)	Belli konu alanlarında öğrencilerde ikinci dilin gelişimine yardımcı olur.	Öğrencinin içerik malzemesini kavramasına yardımcı olur.	Öğrencinin içerik malzemesini kavramasına yardımcı olur. Öğrenciler ikinci dilin akademik yapısı ile tanışır ve transfer edilebilir akademik beceriler geliştirir.
Öğretim Formatı	Yabancı dil olarak İngilizce dersi.	İçerik dersi.	Yabancı dil olarak İngilizce dersini ve içerik dersini birleştirir.
Öğretim Sorumlulukları	Dil ve içerik öğretiminden *dil* öğretmeni sorumludur.	İçerik öğretiminden *içerik* öğretmeni sorumludur. Beklenmedik dil öğrenimi gerçekleşir.	İçerik öğretiminden içerik öğretmeni, dil öğretiminden dil öğretmeni sorumludur.
Öğrenci Yoğunluğu	Doğal olmayan konuşmacı bulunur.	Doğal olmayan konuşmacı bulunur.	Doğal ve doğal olmayan konuşmacı içerik için birleştirilir. Doğal olmayan konuşmacı dil öğretimi için ayrılır.
Ölçme Odağı	Dil becerileri ve işlevleri.	İçerik öğrenimi.	İçerik öğrenimi (içerik sınıflarında). Dil becerileri ve işlevleri (dil sınıflarında).

Brinton ve diğ. (a.g.e., s. 21, 22) tarafından sözü edilen üç modelin eğitimsel yansımalarını genel olarak incelemeye fırsat veren bir başka tablo (Tablo 2) da aşağıdadır.

Tablo 2: İçerik Odaklı Modellerin Eğitimle ilgili Yansımalarını Gösterir Özet Tablo

	TEMA ODAKLI	**KORUNMALI**	**EKLEMLİ**
Ortam	Yetişkin okulları, Dil enstitüleri, Tüm diğer dil programları.	Ortaokullar, Kolej ve üniversiteler.	Ortaokullar, kolej ve üniversiteler.
Yeterlik Seviyesi	Düşükten ileri seviyeye kadar ikinci dil.	Orta ve orta-ileri seviye ikinci dil.	Orta-ileri ve ileri seviye ikinci dil.

Müfredat	Tema odaklı (konu odaklı) müfredat üniteleri dört beceriyi de birleştirir.	İçerik ders izlencesi. Çalışma becerileri içerik izlencesi ile birleştirilebilir.	Müfredat hedefleri içerik ve dil ile birleştirilebilir. İçerik odaklı dil becerilerine ek olarak genel dil becerileri.
Malzemeler	Öğretmen tarafından geliştirilen malzemeler. Ticari yabancı dil olarak İngilizce metinleri.	Yeterlik seviyesine göre seçilen ticari içerikli metinler. Ders ve okumayı birleştirme.	İçerik metinleri ve dersleri öğretmen tarafından geliştirilen malzemeleri ve ticari yabancı dil olarak İngilizce metinleri birçok dil becerisinin öğretiminde temel oluşturur.
Öğretmen Eğitimi	Dil öğretmenleri müfredat/izlence geliştirme ve malzeme üretme için eğitime ihtiyaç duyarlar.	İçerik öğretmenleri ikinci dil gelişimi adına farkındalığa ihtiyaç duyarlar.	Dil ve içerik öğretmenleri müfredat/izlence geliştirme ve malzeme üretme için eğitime ihtiyaç duyarlar. Eğitim, müfredat koordinasyonu ve takım öğrenmesine odaklanmalı.
Yönetimsel Konular	Müfredat/malzeme geliştirmek için zaman verir.	İçerik öğretmeninin dikkatli seçimi.	Geniş çaplı koordinasyon ve müfredat/izlence geliştirme için destek veya mükâfat.

Pehlivan (2003) dil ile içeriğin nasıl birleşeceği konusunu aşağıdaki şekil ile ifade etmiştir:

Şekil 1: İçerik Odaklı Dil Öğretimi: İçerik ve Dil Birleşimini Gösterir Bir Sıralama

İçerik Güdümlü **Dil Güdümlü**



Tam Immersion | Kısmi Immersion | Korunmalı Dersler | Eklemli Model | Tema Odaklı Dersler | Dil Sınıfları

Dil Alıştırmaları İçin İçeriğin Sıkça Kullanımı

(Pehlivan, 2003)

3. HAVA HARP OKULU İÇERİK ODAKLI İNGİLİZCE EĞİTİM PROGRAMI [164]

Hava Harp Okulu

Hava Harp Okulu (HHO) dört yıllık askeri bir üniversitedir. Burada öğrenciler hem akademik olarak havacılık, elektronik, endüstri, bilgisayar mühendisliği ile yönetim bilimleri bölümlerinde hem de Türk Hava Kuvvetleri için savaş pilotu olmak üzere eğitilirler. Eğitim dili İngilizce olmamasına rağmen öğrencilerin muhtemel kariyerleri açısından İngilizce, müfredatın önemli bir parçasını teşkil eder.

HHO İngilizce Eğitim Sistemi

HHO'da öğrencilerin okula girişteki çeşitliliğinden dolayı her seviyede İngilizce eğitimi verilmektedir. Bazı öğrenciler HHO'dan önce belli bir İngilizce seviyesine ulaşmış olarak geldiğinden İngilizce derslerine ileri

[164] Bu kısım, 2009 (Pehlivan ve Ülgü) ve 2012 (Er ve Ülgü) yıllarında yapılan bildirilerden derlenmiştir.

seviyeden başlamaktadır. Fakat bazı öğrenciler HHO'ya İngilizce düzeyleri daha düşük seviyede başladıkları için başlangıç seviyesine alınırlar.

HHO İçerik Odaklı İngilizce Eğitim Programı

Yeni izlence 2007 yılının başından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Bu program öğrencilere İngilizceyi öğrenme fırsatı verirken aynı zamanda kariyerleri açısından çok önemli olan konu içeriklerindeki farkındalığı arttırmayı da hedefler. HHO'dan mezun olan öğrenciler önceden tasarlanmış çalışma sahalarına yönelmektedir. Bu durum müfredat geliştirenlere içerik ile ilgili karar vermede yardımcı olmuştur. Tüm öğrenciler İngilizcelerini dört beceri açısından geliştirmek durumundadır. İOE'in ana prensibinin uygunluğu müfredat geliştiricileri kendi izlencelerini ve malzemelerini oluşturmaları konusunda cesaretlendirmiştir. Bu prensip, içeriğin hedeflenmesi ve dilin bir aracı olarak kullanılmasıdır (Brinton ve ark., 1989: 5).

Takip edilen izlence üç aşamadan meydana gelmektedir. İlk olarak özellikle yetişkinler için kaleme alınan İngilizce kitap serisi kullanılmaktadır. Bu seri başlangıçtan ileri seviyeye kadar beş kitaptan oluşur. Serinin tüm kitapları tema odaklı dört beceriyi de içeren eleştirel düşünme becerilerini geliştiren ünitelerden oluşmaktadır. İkinci adımda, serinin son kitabı çalışıldıktan sonra tüm öğrenciler İOE prensiplerine göre HHO Yabancı Diller Bölümü tarafından hazırlanan özgün kitap serisine başlarlar. Fakat sadece ileri ve süper kur öğrencileri altı kitabın hepsini çalışabilmektedir. Başlangıç ve orta kurdakiler, ileri seviyeye ulaşabilmek için programda daha fazla vakit harcamaktadırlar. Son adımda, öğrencilerin hepsi üç ve dördüncü sınıfta en az iki dersi İngilizce olarak görmektedirler. Esnek yapısından dolayı zaman içinde küçük değişikliklere uğrayan ancak ana iskeleti değişmeyen programın detayları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Bu programdaki öğrenciler dört beceri sınavlarıyla ölçülürler. Bununla beraber tüm öğrenciler ödevlerini bir gelişim dosyasında muhafaza etmek zorundadırlar. Bu da ölçme değerlendirmenin bir parçasıdır.

Tablo 3: HHO İçerik Odaklı İngilizce Eğitim Programı

YIL	DNM	H/DS	SEVİYE			
			BAŞLANGIÇ	**ORTA**	**İLERİ**	**SÜPER**
1	1	25	Introductory & Basic / Low Intermediate	Basic / Low Intermediate & Intermediate	High Intermediate & Advanced	Thematic Materials
	2	7	Intermediate	High Intermediate	Advanced	Thematic Materials
2	1	4	Intermediate	High Intermediate	Turkish Air Force (TuAF)	Turkish Air Force (TuAF)
	2	4	High Intermediate	Advanced	NATO	NATO
3	1	3	High Intermediate	Advanced	Current Issues in Turkish Foreign Affairs (CITFA)	Current Issues in Turkish Foreign Affairs (CITFA)

ersi İngilizc e

	2	3		Advanced	Turkish Air Force (TuAF)	Academic English with Engineering Texts (EAP)	Academic English with Engineering Texts (EAP)	
4	1	3		Advanced	NATO	Military Topics (MilTop)	Military Topics (MilTop)	
	2	3		Turkish Air Force (TuAF)	Current Issues in Turkish Foreign Affairs (CITFA)	Air Forces of the Allied Countries (AFACs)	Air Forces of the Allied Countries (AFACs)	

* Renk kodlaması

1. Ayak: Piyasadan alınan hazır ders kitapları.
2. Ayak: HHO'da hazırlanan özgün kitaplar.
3. Ayak: En az 2 bölüm dersinin İngilizce verilmesi.

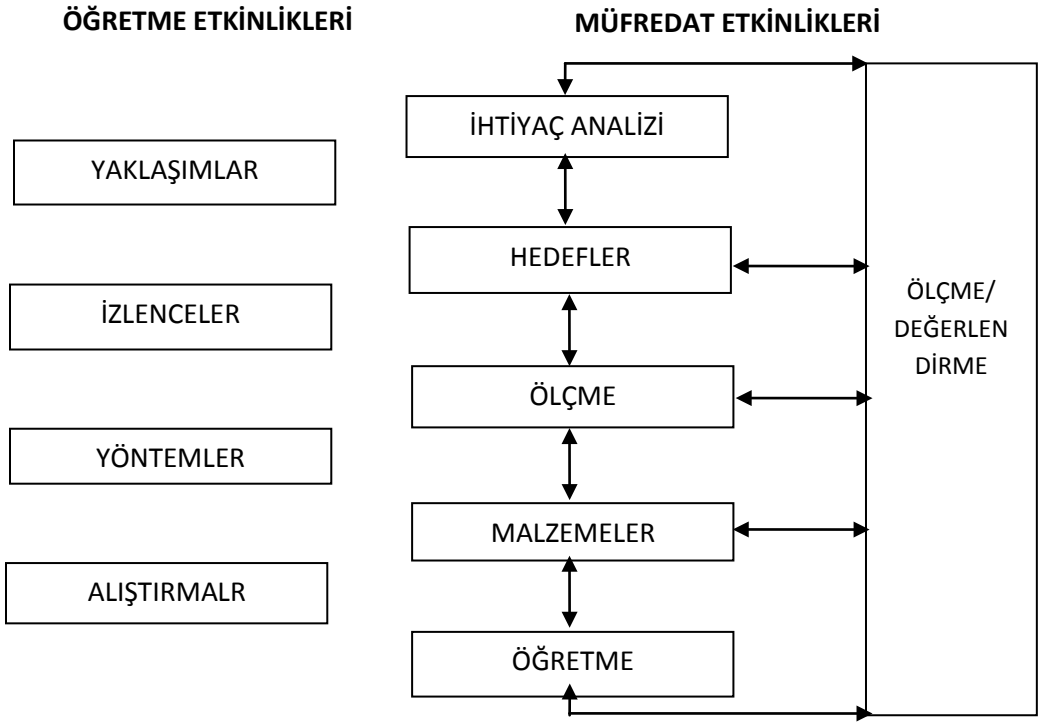
Malzeme Geliştirme

Altı kitaptaki tüm ana başlıklar HHO'daki İngilizce öğretmenleri ve çeşitli sınıflardaki subaylar tarafından belirlenmiştir. Alt başlıklar belirlenirken de aynı yol izlenmiştir. Serinin ilk kitabı olan "Türk Hava Kuvvetleri" isimli kitap bir öğretmen tarafından hazırlanmıştır. Üçü doğal konuşmacı olan dört öğretim görevlisi tarafından gözden geçirilmiştir. Akademik yetkinliğe sahip bir öğretim elemanı tarafından malzeme geliştirme ve İOE açısından kontrol edilmiştir. Bir dönem boyunca işlendikten sonra sözlü ve yazılı geri dönütlere dayanarak "NATO" isimli diğer kitap aynı yazar tarafından aynı süreçlerden geçirilerek yazılmıştır. Diğer dört kitap öğretmenler tarafından grup çalışması halinde kaleme alınmıştır. Her kitabın çeşitli bilgileri içeren özgün DVD'si bulunmaktadır. (Örnek bir ünite için Ek-2'ye bakınız.)

4. HAVA HARP OKULU İÇERİK ODAKLI TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMI ÖNERMESİ

Yukarıda da ifade edildiği gibi, Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda "içerik" hedeflenerek içerik yoluyla dilin öğretilmesi sağlanabilir. Bu yolla özellikle İngiliz dilini öğretme hususundaki bilgi birikiminden de ziyadesiyle istifade edilmiş olacaktır. Bu tam anlamıyla bir program önermesidir. Burada program/müfredat geliştirme konusundaki adımlar takip edilmelidir: İhtiyaç analizi, hedeflerin belirlenmesi, ders malzemesi üretilmesi, ölçme malzemesi geliştirilmesi, değerlendirme ve geri besleme yoluyla program güncellemesi (McDonough ve Shaw, 2003; Işık, 2008). Bu adımları Brown (1995, s. 29) aşağıdaki gibi şemalaştırmıştır:

Şekil 2: Öğretme ve Müfredat Etkinliklerinin Arayüzü (Brown: a.g.e., s.29)



İhtiyaç Analizi

Herhangi bir program geliştirme faaliyetinin en önemli adımlarından biri ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Çünkü sadece bu yolla dikte edici (prescriptive) olmayıp gerçek tanımlayıcı (descriptive) olunabilir. Bu da gerçek ihtiyaçları ortaya koyarak işe başlamak anlamına gelecektir (Nation ve Newton, 2010).

Türkçeyi öğretmek istediğimiz kişilerin ihtiyaç analizlerinin iyi yapılması ve ihtiyaca göre ders planlama sürecinin oluşturulması gerekmektedir (Arslan K. ve Erdem, 2010). Bu aşamada, ihtiyaç analizinin üç ana ayağından söz edilebilir: Kurumun hedefleri, bireylerin beklentileri ve hedeflenen dilin yani Türkçenin öğrenenler açısından kullanım alanları. Burada "kurum"dan kasıt, Türkçe öğretimini yapacak olan mercidir. Bu da Hava Kuvvetleri bünyesindeki üniversite düzeyinde eğitim-öğretim yapan Hava Harp Okuludur. Hava Harp Okulunda öğrenim gören yabancı öğrenciler, lisans öğrenimlerini Türkiye'de gerçekleştirecek ve en azından bu süreçte Türkiye'de yaşayacaklardır. Dolayısıyla hem gündelik yaşam ve kişisel faaliyetler, hem akademik açıdan ve diğer görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmek için dil becerilerinin tamamını etkili bir şekilde kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar (Bağdaş, 2011). Bu kurumun, yabancı öğrencilere (Misafir Askeri Personel – MAP) hangi amaçlarla Türkçe öğrettiği detaylı bir çalışmayla ortaya konmalı, Türkiye'ye gelen MAP'ların ne amaçla Türkçe öğrendiği çözümlenmeli ve bu personelin bu bağlamdaki bireysel beklentileri iyi irdelenmeli, son olarak öğrenilen bu dilin öğrenenler tarafından hangi alanlarda ve nasıl kullanılacağı net bir biçimde belirlenmelidir.

Bu üç ana ayak da çok detaylı ve uzun soluklu çalışmanın ürünü olabilecektir.

Hedeflerin Belirlenmesi

İhtiyaç analizi tamamlandıktan sonra, eldeki verilere göre dil hedefleri oluşturulmalıdır. Burada hâlihazırda elde edilebilen ve uzun uğraşlar sonucu ulaşılan bilgi birikiminden istifade edilebilir. Genelde Türkçe dilini kullanmak yoluyla ihtiyaç analizi sonucu ortaya çıkacak konu içeriklerini öğretmek hedef olurken özelde de dil becerilerinin hangi düzeyde ve ne şekilde kapsanacağı Ortak Avrupa Referans Çerçevesi (Common European Framework for References CEFR) baz alınarak ya da özgün tanımlayıcılar ortaya konularak yapılabilir.

Özet olarak; konu içeriği ve dil hedefleri olarak iki ana başlık altında öğretim hedefleri belirlenmelidir.

Malzeme Üretimi

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesi alanı oldukça bakir olduğundan (Tosun, 2005; Akış, 2010; Yayli, 2010), belirlenen hedefler doğrultusunda özgün malzeme üretimi yapılmalıdır (Rogers ve Medley, 1988). Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizinin yapılarak askeri ortamlarda yabancılara Türkçe öğretimi için uygun öğretim programlarının ve ders materyallerinin geliştirilmesine ve bilgi birikiminin oluşturulmasına ihtiyaç duyulmaktadır. (Bağdaş, 2011). Burada ihtiyaç analizi sonucu ortaya çıkacak içerik uzmanları ile iş birliği yapmak hayatidir (Teeman, Bernhardt ve Rodriguez-Munoz, 1997). Bu aşamada, İngiliz dilinin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesi çalışmalarından edinilen bilgi birikiminden (taklit ve benzetimden uzak ancak bilinçli tercihlerle şekillenen) yararlanılabilir.

Ölçme

Programın diğer bir ana unsuru olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri de klasik ölçme yöntemlerinden de yararlanılarak oluşturulacak özgün bir çalışma sonucu yapılmalıdır. Buna "özgün ölçme ve değerlendirme" denilmektedir (O'Malley ve Pierce, 1996). Dil becerilerini ölçme faaliyetleri sadece seviye belirlemek olmamalı, aynı zamanda da verilen görevleri tamamlamak (Nunan, 1989) suretiyle öğrenenler geriye doğru olumlu dönütler ve çağrışımlar oluşturabilmelidir (Hughes, 1989).

Geri Besleme

Bir programın önemli ayaklarından biri de kendini yenileyebilmesidir. Bu da önerdiğimiz bu program için hayatidir. Her ne kadar ihtiyaç analizi yapılıp program o sonuçlara göre tasarlanmış olsa da zaman ilerledikçe bilgi artmakta ve değişmektedir. Bu değişime ancak geri beslemelerin ana tasarıma ilave edilmesiyle ayak uydurulabilecektir. Bu bağlamda, ana hatları ortaya konan program yapısalcı ve tutucu değil kendini yenileyebilecek biçimde esnek olmalıdır.

Öğretmen Yetiştirme

Ekmekçi (1989, s.107-112)'ye göre yabancı dil öğretiminin kapsamını dil öğretim yöntemiyle beraber yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğretim ortamı da belirlemektedir. Bu unsurların niteliği, öğretim sürecini doğrudan etkilemektedir. Programın bir parçası olmaktan çok genel bir konu olan "öğretmen yetiştirilmesi" de sağlıklı ve uzun soluklu eğitim hedeflerinin ana noktalarından biridir. Bugün, Türkiye'de Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik lisans düzeyinde eğitim veren hiçbir üniversite bulunmamaktadır.

Yüksek lisans seviyesinde ise İstanbul, İzmir Dokuz Eylül, Yıldız Teknik Üniversitesi gibi bazı üniversitelerde eğitim verilmektedir. Ancak İngilizce başta olmak üzere birçok yabancı dilin öğretmenlik bölümü lisans, yüksek lisans ve hatta doktora seviyesinde birçok üniversite ve enstitüde vardır (www.yok.gov.tr). "Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları" konulu makalesinde farklı biçimlerde ortaya çıkan Türkçe öğrenme ihtiyacının, Türkçe öğretmenlerinin hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak yetiştirilmesini zorunlu kıldığını ifade eden Güzel (2010, s.372), bir ana bilim dalından sabit bir programla yetiştirilen Türkçe öğretmenlerinin farklı şartlarla karşılaştıklarını belirterek farklı programlarla beraber Yabancılara Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Ana Bilim Dalının kurulması gerektiğini söylemiştir. Bu konudaki eksiklik, birçok araştırmacı tarafından da bir sorun olarak ifade edilmektedir.

Bu bağlamda, Türkçe öğretmen yetiştirme alanı da genelde çok iyi irdelenmeli özelde de Hava Harp Okulu Türkçe Eğitim Programı (HHO-TEP) içinde bu alana hizmet içi eğitim ve sistematik ama esnek öğretmen gelişim paterni şeklinde yer verilmelidir.

5. SONUÇ

Richards & Rogers (1986) ve Larsen-Freeman (2000) tarafından detaylı bir şekilde açıklanan ve 1800'lü yıllardan günümüze kadar gelen süreçte ortaya çıkan ikinci/üçüncü/dördüncü/vs. dil öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini göz önüne alarak içinde bulunduğumuz dil öğretimi açısından "yöntem sonrası dönem" (Kumaravadivelu, 2003; 2006)'i de değerlendirdiğimizde, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi adına yapılan çalışmaların ve edinilen tecrübelerin Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik değerlendirilmesinin önemli fırsatlar verebileceğini düşünebiliriz. Bu düşünceden hareketle Hava Harp Okulunda Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik olarak içerik odaklı Türkçe öğretiminin çok önemli olduğu kanaatindeyiz. Masa başı çalışmasından ziyade alan incelemesi ve ihtiyaç çözümlemesine yönelik hazırlanan programın, oldukça bakir olan Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretilmesi alanında çok önemli bir katkı sağlayacağını düşünüyoruz. Bu çalışmanın ilham kaynağı olan ve 2012 Avrupa Dil Etiketi Ödülü'nü alan HHO İOİEP'yi başarıyla uygulamamız, benzer bir çalışmayı Türkçenin öğretimi konusunda da yapabileceğimizi bize ilham etmiştir.

6. KAYNAKLAR

Arşiv Belgesi. Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi, Fon numarası: 30.18.01.02, Bölüm Numarası: 35.28.17. 24 Nisan 1933 tarihli, 14234 sayılı ve Cumhurbaşkanı Gazi Mustafa Kemal imzalı Kararname.

Akış, İ. (2010). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Ana Sorunlar". 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. (202-203) 6-7 May, 2009. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Arslan Kechriotis, C. ve Erdem, B. (2010). "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Eğilimleri ve Ders Planlama Süreci." III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, İzmir.

Bağdaş, F.Ş. (2011). "Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler." Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Brinton, D., Snow, M., and Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction.* New York: Newbury House Publishers.

Brown, H. D.: (2001) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.* (2nd ed.) White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

Ekmekçi, F. Ö. (1983). "Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı." *Türk Dili*, Dil Öğretimi Özel Sayısı. TDK Yayınları.

Er, M. and Ülgü, S. (2012). "An Authentic Approach to Creating a Unique Language Learning Environment."11th METU ELT Convention Proceedings. 31 May-2 June, 2012. Ankara: METU Publishing.

Grabe, W. and Stoller, F. (1997). "Content-Based Instruction: Research Foundation". In Snow, M. and Brinton, B. (Eds.) *The Content-Based Classroom.* (pp. 5-21) New York: Longman.

Güzel, A. (2010). "Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları. Türklük Bilimi Araştırmaları." XXVII Bahar, s.371-383.

Harmer, J. (2007). *The Practice of ELT. (4th Ed.).* Essex: Pearson Longman.

HHO, (2011). *Hava Kuvvetlerinin 100'üncü Yılında Hava Harp Okulu*. İstanbul: Hava Harp Okulu Yayınları.

Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Işık, A. (1999) "Teaching EFL Through English or Content: Implications for Foreign Language Learning". Unpublished Doctorate Dissertation, Boğaziçi University Institute of Social Sciences.

Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlıklar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistics*, 4 (2), 15-26.

Jenkins, J. (2003). *World Englishes.* London: Routledge.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for Language Teaching.* New Haven, CT: Yale University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From Method to Postmethod.*

Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Larsen-Freeman, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: OUP.

Lyster, R. (2007). *Leraning and Teaching Languages through Content.* Ansterdam: John Benjamin Publishing Company.

McDonough, J. and Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide. (2nd Ed.).*Oxford: Blackwell.

Nation, I. S. P. and Newton, J. (2010). *Language Curriculum Design.* New York, NY: Routledge.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for Communicative Language Classroom.*Cambridge: Cambridge University Press (CUP).

O'Malley, J. M. and Pierce, L. V. (1996). *Authentic Assessment for Language Learners.*New York, NY: Addison-Wesley.

Pehlivan, E. (2003). "Analysis of ELT at TAFA Advanced English Course from Content-Based Instruction Perspective". Unpublished MA Thesis, İstanbul University Institute of Social Sciences.

Pehlivan, E. and Ülgü, S. (2009). Recent Trends in ELT: Content-Based English Language Instruction; Empirically Observed Positive Outcomes at the Turkish Air Force Academy (TuAFA). METU 7th International Post-Graduate Conference Preceedings, Ankara, 2009

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching.*Cambridge: CUP.

Richards, J. C. and Schimidt, R. (2002). *Dictionaryof Language Teaching & Applied Linguistics. (3rd Ed.).*Essex: Pearson.

Rogers, J. C. and Medley, F. Jr. (1988). *Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom.Foreign Language Annuals.* 21, 467-478.

Seidlhofer, B. (2005). “English as a Lingua Franca.” *ELT Journal*, 59 (4), 339-341.

Stern, H. H. (1980). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stryker, S. and Leaver, B. (1997). *Content-Based Instruction in Foreign Language Education.* Washington: Georgetown University Press.

Teeman, A., Bernhardt, E., and Rodriguez-Munoz, M. (1997). “Collaborating with Content-Area Teachers: What We Need to Share”. In Snow, M. and Brinton, B. (Eds.) *The Content-Based Classroom.* (pp. 311-318) New York: Longman.

Tosun, C. (2005). “Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”. *Journal of Language and Linguistics.* 1 (1), 22-28.

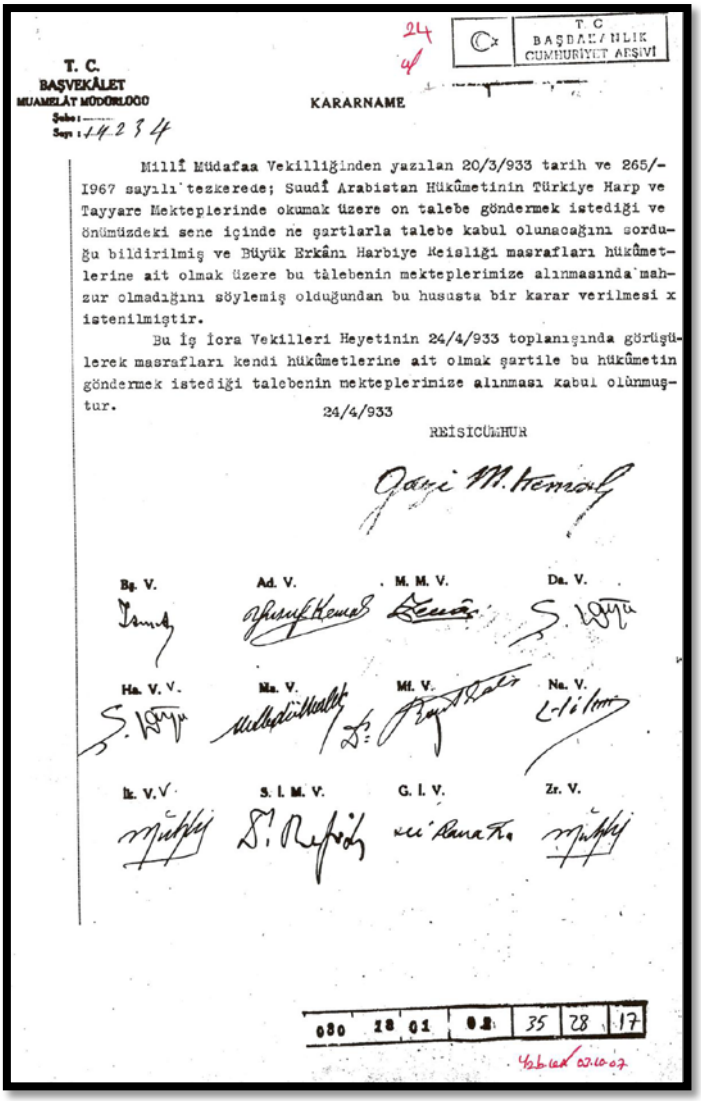
Yayli, D. (2010). “Yöntem Sonrası Dönem ve Yabancı Dil Olarak Türkçe”. 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. (pp. 219-223) 6-7 May, 2009. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

www.tsk.tr (30 Temmuz 2012 itibariyle erişim sağlanmıştır.)

www.yok.gov.tr (19 Temmuz 2012 itibariyle erişim sağlanmıştır.)

7. Ekler

Ek-1: Türkiye Harp Ve Tayyare Mekteplerine Öğrenci Kabulüne Dair Kararname



T. C.
BAŞVEKÂLET
MUAMELÂT MÜDÜRLÜGÜ
Şube :
Sayı : 14234

T. C.
BAŞBAKANLIK
CUMHURİYET ARŞİVİ

KARARNAME

Millî Müdafaa Vekilliğinden yazılan 20/3/933 tarih ve 265/-1967 sayılı tezkerede; Suudî Arabistan Hükûmetinin Türkiye Harp ve Tayyare Mekteplerinde okumak üzere on talebe göndermek istediği ve önümüzdeki sene içinde ne şartlarla talebe kabul olunacağını sorduğu bildirilmiş ve Büyük Erkânı Harbiye Reisliği masrafları hükûmetlerine ait olmak üzere bu tâlebenin mekteplerimize alınmasında mahzur olmadığını söylemiş olduğundan bu hususta bir karar verilmesi x istenilmiştir.

Bu İç İcra Vekilleri Heyetinin 24/4/933 toplanışında görüşülerek masrafları kendi hükûmetlerine ait olmak şartile bu hükûmetin göndermek istediği talebenin mekteplerimize alınması kabul olunmuştur.

24/4/933

REİSİCÜMHUR

Gazi M. Kemal

Bş. V. Ad. V. M. M. V. Da. V.

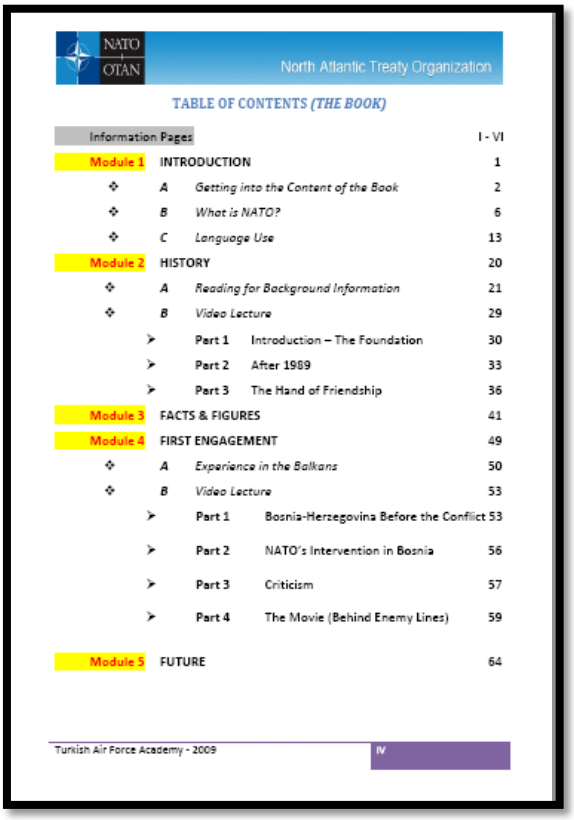
Ha. V. Ma. V. Mf. V. Na. V.

İk. V. S. İ. M. V. G. İ. V. Zr. V.

080 18 01 08 35 28 17

Ek-2: Örnek Ünite

A. İÇERİK ODAKLI EĞİTİM PRENSİBİ İLE ÜRETİLEN BİR KİTABIN (NATO) İÇERİK SAYFASI



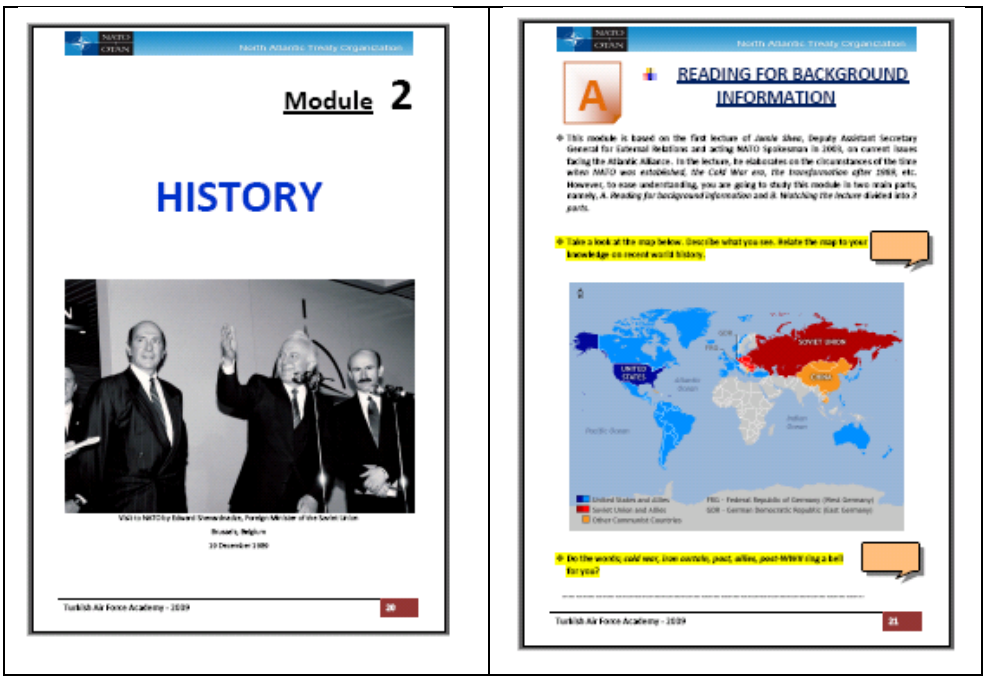
North Atlantic Treaty Organization

TABLE OF CONTENTS *(THE BOOK)*

Information Pages			I - VI
Module 1	INTRODUCTION		1
❖	*A*	*Getting into the Content of the Book*	2
❖	*B*	*What is NATO?*	6
❖	*C*	*Language Use*	13
Module 2	HISTORY		20
❖	*A*	*Reading for Background Information*	21
❖	*B*	*Video Lecture*	29
➢	Part 1	Introduction – The Foundation	30
➢	Part 2	After 1989	33
➢	Part 3	The Hand of Friendship	36
Module 3	FACTS & FIGURES		41
Module 4	FIRST ENGAGEMENT		49
❖	*A*	*Experience in the Balkans*	50
❖	*B*	*Video Lecture*	53
➢	Part 1	Bosnia-Herzegovina Before the Conflict	53
➢	Part 2	NATO's Intervention in Bosnia	56
➢	Part 3	Criticism	57
➢	Part 4	The Movie (Behind Enemy Lines)	59
Module 5	FUTURE		64

Turkish Air Force Academy - 2009 IV

B. ÖRNEK ÜNİTE



Module 2

HISTORY

Visit to NATO by Eduard Shevardnadze, Foreign Minister of the Soviet Union
Brussels, Belgium
19 December 1989

Turkish Air Force Academy - 2009 20

North Atlantic Treaty Organization

A READING FOR BACKGROUND INFORMATION

This module is based on the first lecture of Jamie Shea, Deputy Assistant Secretary General for External Relations and acting NATO Spokesman in 2009, on current issues facing the Atlantic Alliance. In the lecture, he elaborates on the circumstances of the time when NATO was established, the Cold War era, the transformation after 1989, etc. However, to ease understanding, you are going to study this module in two main parts, namely, A. Reading for background information and B. Watching the lecture divided into 3 parts.

Take a look at the map below. Describe what you see. Relate the map to your knowledge on recent world history.

Do the words, *cold war, iron curtain, pact, allies, post-WWII* ring a bell for you?

Turkish Air Force Academy - 2009 21


North Atlantic Treaty Organization

Read the text in parts. After each part, match the key words, in green, with their meanings in the following table. First, use the context or the formation of the word itself to guess the meaning. If not, you may get help from your dictionary.

How did NATO survive the Cold War?

NATO's transformation after the Cold War, from 1989 to the present

Lecture by Esmie Shea, 6 November 2020

The Warsaw Pact may have ended following the Cold War, yet the North Atlantic Alliance has managed to survive and continue to play a role in building security.

1 NATO was born over fifty years ago from the 1949 North Atlantic Treaty due to the threat of the Soviet Union and the declared ideological aims of the Soviet Communist Party.

2 NATO's essential purpose was (and still is) to safeguard the freedom and security of all its members through political and military means in accordance with the North Atlantic Treaty and the principles of the United Nations Charter.

3 Over fifty years later, despite the end of the Cold War and the transformation of old enemies to new allies, NATO continues to expand its Alliance and to project security further and further afield.

NATO and the Cold War

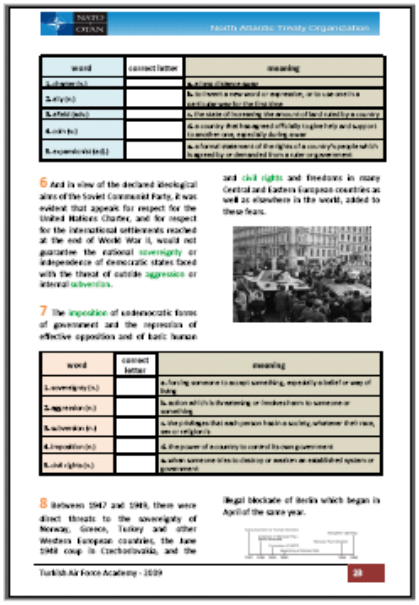
Why did the Warsaw Pact and after the Cold War and not NATO?

4 The Cold War was the term coined to describe the relationship between the democratic and capitalist United States and the Communist USSR post World War II.

5 From 1945 to 1989, Western European countries and their North American allies viewed with concern the expansionist policies and methods of the USSR. Western governments became increasingly alarmed as it became clear that the Soviet leadership intended to maintain its own military forces at full strength.

Turkish Air Force Academy - 2020

22


North Atlantic Treaty Organization

word	correct letter	meaning
1. alliance (n.)		a. a way of doing sth
2. ally (n.)		b. to invent a new word or expression, or to use one in a particular way for the first time
3. a field (adv.)		c. the state of increasing the amount of land ruled by a country
4. coin (v.)		d. a country that has agreed officially to give help and support to another one, especially during a war
5. expansionist (adj.)		e. a formal statement of the rights of a country's people which is agreed by or demanded from a ruler or government

6 And in view of the declared ideological aims of the Soviet Communist Party, it was evident that appeals for respect for the United Nations Charter, and for respect for the international settlements reached at the end of World War II, would not guarantee the national sovereignty or independence of democratic states faced with the threat of outside aggression or internal subversion.

7 The imposition of undemocratic forms of government and the repression of effective opposition and of basic human and civil rights and freedoms in many Central and Eastern European countries as well as elsewhere in the world, added to these fears.

word	correct letter	meaning
1. sovereignty (n.)		a. forcing someone to accept something, especially a belief or way of living
2. aggression (n.)		b. action of strike by threatening or hostile harm to someone or something
3. subversion (n.)		c. the privileges that each person has in society, whatever their race, sex or religion is
4. imposition (n.)		d. the power of a country to control its own government
5. civil rights (n.)		e. when someone tries to destroy or weaken an established system or government

8 Between 1947 and 1949, there were direct threats to the sovereignty of Norway, Greece, Turkey and other Western European countries, the June 1948 coup in Czechoslovakia, and the Illegal blockade of Berlin which began in April of the same year.

Turkish Air Force Academy - 2020

23


North Atlantic Treaty Organization

9 The signature of the Brussels Treaty of March 1948 marked the determination of five Western European countries – Belgium, France, Luxembourg, the Netherlands and the United Kingdom – to develop a common defense system and to strengthen the ties between them in a manner which would enable them to resist ideological, political and military threats to their security.

10 Negotiations with the United States and Canada then followed on the creation of a single North Atlantic Alliance based on security guarantees and mutual commitments between Europe and North America.

11 Denmark, Iceland, Italy, Norway and Portugal were invited by the Brussels Treaty powers to become participants in this process.

12 These negotiations culminated in the signature of the Treaty of Washington in April 1949 which resulted in a common security system based on a partnership among these 12 countries.

word	correct letter	meaning
1. a treaty (n.)		a. to end a war officially by signing a document
2. a signature (n.)		b. the process of choosing something with someone in order to reach an agreement with them, or the discussions themselves
3. a mutual (adj.)		c. an international agreement between two or more countries formally approved and signed by their governments
4. commitments (n.)		d. doing the same thing to or for each other
5. a withdrawal (n.)		e. a promise to do something

13 The Treaty upholds their individual rights as well as their international obligations in accordance with the Charter of the United Nations.

14 It commits each member country to sharing the risks and responsibilities as well as the benefits of collective security and requires each of them the undertaking not to enter into any other international commitment which might conflict with the Treaty.

15 And since the end of the Cold War, NATO has also been able to develop partnerships with neighboring countries. It has set up several forums to encourage dialogue and cooperation between NATO and non-NATO countries:

- Partnership for Peace
- Mediterranean Dialogue
- Euro-Atlantic Partnership Council (which replaced the North Atlantic Cooperation Council)
- NATO-Ukraine Commission

Turkish Air Force Academy - 2020

24


North Atlantic Treaty Organization

- NATO-Russia Council (which replaced the NATO-Russia Permanent Joint Council)

Also, NATO's open door policy enables any European country that is willing and able to contribute to security in the Euro-Atlantic area to become a member of the Alliance.

16 Today, there are 26 Member nations in the Alliance in addition to 24 Partner countries and 7 (ex-MATO) Mediterranean Dialogue countries.

word	correct letter	meaning
1. a policy (n.)		a. to help or improve a thing
2. obligation (n.)		b. following or obeying a rule/law
3. to promote (v.)		c. something that must be done
4. conflict with (n.)		d. to defend or maintain a principle or law
5. compatible (n.)		e. a state opposed to two or more warring factions

Extending a "hand of friendship"

How did the Alliance change its orientation after the fall of the Berlin Wall to extend the "hand of friendship" to former adversaries?

17 Between the creation of the Alliance and the present day, half a century of history has taken place. For much of this time, the central focus of NATO was providing for the immediate defense and security of its member countries.

18 Today, this remains its core task, but its immediate focus has undergone fundamental change as old enemies have now become allies able to work together for peace and security.

Creation of new institutions

Creation of the North Atlantic Cooperation Council and Partnership for Peace and impact they had on democracies in Central and Eastern Europe

North Atlantic Cooperation Council

19 The establishment of the North Atlantic Cooperation Council (NACC) in December 1991 brought together the member countries of NATO and, initially, nine Central and Eastern European countries, in a new consultative forum.

20 In March 1992, participation in the NACC was expanded to include all members of the Commonwealth of Independent States and by June 1992, Georgia and Albania had also become members.

21 The inaugural meeting of the NACC took place on December 20, 1991, just as the Soviet Union ceased to exist.

Turkish Air Force Academy - 2020

25


North Atlantic Treaty Organization

22 Simultaneously, 15 former Soviet republics became members of the new Commonwealth of Independent States entering a period of intense political and economic transformation, both internally and with respect to their international relations. Against this background, regional problems became increasingly dominant.

23 However, it was the deteriorating situation and continuing use of force and mounting loss of life in the territory of the former Yugoslavia which were the major causes of concern, marring the prospects for peaceful progress towards a new security environment in Europe.

24 From the start of the crisis, the North Atlantic Council and the North Atlantic Cooperation Council consulted and supported efforts undertaken in other fora (fauxes) to restore peace.

word	correct letter	meaning
1. adversary (n.)		a. to worsen; to get worse
2. to mar (verb)		b. a friend or ally in war or politics
3. deteriorating (adj.)		c. to stop or begin to do something, especially something that will take a long time to finish
4. territory (n.)		d. an area
5. undertaken (v.)		e. an area of land or sometimes sea, which is considered as belonging to or connected with a particular country or person

25 During the same period, discussion of measures designed to strengthen the role of the Conference on Security and Co-operation in Europe (CSCE) in promoting stability and democracy in Europe, including proposals outlined in the Rome Declaration issued by the Alliance, culminated in the signature of the 1992 Helsinki Document ("The Challenges of Change") at the CSCE Summit Meeting held in July 1992.

26 The document described, inter alia (among other things), new initiatives for the creation of a CSCE forum for security cooperation and for CSCE peacekeeping activities, for which both the North Atlantic Council and the North Atlantic Cooperation Council expressed full support.

Partnership for Peace

27 In 1997, the North Atlantic Cooperation Council was replaced by the Euro-Atlantic Partnership Council (EAPC). It brings together a total of 46 countries – 26 member and 20 Partner countries – in a multilateral forum providing for regular dialogue and consultation between them on political and security-related issues.

Turkish Air Force Academy - 2020

26


North Atlantic Treaty Organization

Write a summary of the reading text in the outlined space below. The introductory sentences are given to assist your writing. You are to make use of at least one key word from each vocabulary table above. Do not forget to pay attention to the language used.

Summary

The reading text has as aim to serve as background information for the first lecture of Zamir Aliyev, Deputy Assistant Secretary General for External Relations and acting NATO Spokesman in 2003, on current issues facing the Atlantic Alliance. It covers the circumstances of the time when NATO was established, the Cold War era, the transformation after 1989 etc.

Turkish Air Force Academy - 2020

27


North Atlantic Treaty Organization

28 Partnership for Peace (PfP) is a major initiative introduced by NATO at the January 1994 Brussels Summit Meeting of the North Atlantic Council. The aim of the Partnership is to enhance stability and security throughout Europe.

29 The PfP program focuses on defense-related cooperation but goes beyond dialogue and cooperation to forge a real partnership between each Partner country and NATO.

30 The program is helping to increase stability, to diminish threats to peace and to build strengthened security relationships based on the practical cooperation and commitment to democratic principles which underpin the Alliance.

31 All members of PfP are also members of the Euro-Atlantic Partnership Council (EAPC) which provides the overall framework for cooperation between NATO and its Partner countries.

32 However, the Partnership for Peace retains its own separate identity within the framework provided by the EAPC and maintains its own basic elements and procedures. It is founded on the basis of a bilateral relationship between NATO and each one of the PfP countries.

Europe and the United States: Maintaining their Alliance

33 Today, despite the end of the Cold War with the former Soviet Union and the threat of general war in Europe has virtually disappeared, North America and Europe have continued to maintain their Alliance in the face of new threats.

34 There are now other risks and uncertainties facing the members of the Alliance and other states in the Euro-Atlantic region, such as ethnic conflict, the abuse of human rights, political instability, economic fragility, terrorism and the spread of nuclear, biological and chemical weapons and their means of delivery.

word	correct letter	meaning
1. stability (n.)		a new action or movement, often intended to solve a problem
2. initiative (n.)		an important formal meeting between leaders of governments from two or more countries
3. summit (n.)		to improve the quality, amount or strength of something
4. enhance (v.)		to keep or continue to have something
5. retain (v.)		a. reliability in withstanding pressure, force, or stress

Turkish Air Force Academy - 2019

37


North Atlantic Treaty Organization

B

Video Lecture

- Analyze the map below. How does it differ from the one given before the reading text above?

As on 11 April 2003

- Now, it's time to watch the video lecture given by Jamie Shea, Deputy Assistant Secretary General for External Relations and acting NATO Spokesman on November 6, 2003.
- The lecture is divided into 3 parts as it totally lasts 45:00 mins. Before each viewing, the glossary and the questions are to be covered in class. The questions can be analyzed while or after watching each part. To be able to answer the questions, jot down as many details as possible during the viewing!

Turkish Air Force Academy - 2019

39

7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ HİKÂYELERİN KARAKTER EĞİTİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Yrd. Doç. Dr. Bayram Baş

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Necmi Aytan

Çanakkale Onsekiz Mart Üni., Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi

ÖZET

Eğitimin insanda ortaya çıkardığı en önemli sonuç *kişilik*tir. Kişilik sahibi birey, yaşadığı topluma uyum sağlayacak ve gelecek toplumlara da aynı niteliklere sahip birey yetiştirmede etken olacaktır. Kişiliğin oluşması mizaç yanında insanın doğduktan sonra kazanacağı karaktere de bağlıdır. Bu noktada da karakter eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada, 7. Sınıf ders Türkçe kitaplarındaki hikâyeler karakter özellikleri, karakter gelişimi, karakter eğitimi ve iletiler açısından değerlendirilmiştir. Hikâye metinlerinde ne gibi karakterlerin bulunduğu, bu karakterlerin metinlerde nasıl işlendiği ve karakterlerin öğrencilere neler kazandırdığı gibi sorulara cevap aranmıştır. Veriler MEB ve Koza Yayınları'na ait 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan sekiz hikâye metninden elde edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemi ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular yorumlanmış ve karakter eğitimi açısından önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kişilik, karakter, karakter eğitimi, ileti, hikâye.

ABSTRACT

Education is the most important result in humans revealed by the people. To ensure compliance with the community and individuals with personality, his future will be the same qualities with individual communities equal parenting factors. Next to the man's temperament will conduct after the formation of personality also depends on the character. At this point, the importance of character education. In this study, 7. The stories in their class Turkish character traits in terms of character education, character development, and messages. These characters are the characters, the story, what texts are handled and how to answer questions such as what the students giving the characters were sought. Data from the Ministry of education and the Koza Publications 7. Class Turkish textbooks have been getting eight stories contained in the text. Qualitative research methods in the study document scanning method and content analysis technique. Findings and interpreted in terms of character education made suggestions.

Keywords: Personality, character, character education, the message, story

GİRİŞ

Eğitimin temel işlevlerinden biri topluma, ülkesine, insanî değerlere ve inançlarına sahip çıkan bireyler yetiştirmektir. Daha anne karnında başlayan eğitim, okul, sosyal çevre ve diğer etkenlerle birlikte kişiyi şekillendirmeye başlar. Eğitim, doğuştan insanda bulunmayan fakat yaşadığımız ortamla kazanılan bir karakter ortaya çıkarır. Çocuk okul ve okul dışında dil becerilerini ve karakterini geliştirir. Karakter eğitimi bu noktada önem kazanır. Günümüzde bu konuda çalışmalar yapılmakta fakat yeterli olmamaktadır. Karakter eğitimi bazı ülkelerde okulların müfredat programında yer almakta, Türkiye'de ise karakter eğitimi bazı derslerin içinde işlenmektedir. Ayrıca bir ders olarak okutulmamaktadır.

İnsanlık tarihi içinde eğitimin amaçları, eğitilmiş mükemmel bir şahsiyetten beklenen temel özellikler, istenen beceri ve üstün başarılar sürekli değişmiştir. Amaçlar ve beklentiler toplumdan topluma, bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Toplumların tarihî ve kültürel geçmişi, o zaman kesiti içindeki gelişmişlik durumu ve ihtiyaçları, gelecekteki çıkarları ve hedefleri kişiden beklenen özelliklere, dolayısıyla sosyalleşmeye ve eğitim düzenine doğrudan etki etmektedir. Her toplum, kendi toplumsal kurumları olan eğitim-öğretim sistemi ve okullarıyla kendisini o andaki durumuna ve gelecekteki amaçlarına uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Ergün 1994: 32).

Toplumlar ailelerle oluşur. Toplumun temel taşlarından olan aile, çocuğunun en iyi şekilde yetişmesini arzu eder. Onun karakterli, bilinçli ve çevresine uyumlu bir birey olması için elinden geleni yapar. Çocuğa karakter kazandırmada ailenin çabası bir yere kadardır. Çocuk belli bir yaşa gelince ailenin yanı sıra okul da işin içine girer. Çocuk ikinci bir mekân olarak okulu benimser. Çocuğun ailede oturmaya başlayan kişiliği okulla desteklenir. Çocuk için aile ve okul bir bütündür. Okullarda verilen eğitim çocukların sonraki yaşamlarını da şekillendirir. Böylece ailede başlayan süreç okulda da devam eder.

Karakter, okulda uygulanan programlarla, uygulanan bir program yoksa bazı derslerin içinde çocuğa aktarılır. Çocukların bir plan dâhilinde alacağı karakter eğitimi uygulaması yoksa çocuk derslerin içeriğine göre örtük ve açık olarak bu değerleri alır. Türkçe dersleri bu karakter özelliklerini alma adına diğer derslerden daha etkilidir. Hem ana dili hem de içerik olarak çocuğa daha uygundur. Türkçe ders kitaplarında çocuklara karakter özellikleri aktarılırken MEB'in planladığı çerçeve dikkate alınır. Türkçe kitaplarındaki metinler de temalar da bu amaçla hazırlanmıştır. Bu amaçlar ders kitaplarında metinlerin içinde doğrudan ve dolaylı bir şekilde bulunmaktadır.

Eğitim programlarında belirlenen belli başlı kırktan fazla karakter özelliği vardır: Sabır, kararlılık, inanç, özgüven, barış, dostluk, vefa, hoşgörü, alçakgönüllülük, duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, güvenirlilik, bilimsellik, saygı, adil olma, cesaret, sevgi, vatan sevgisi, iyilik, yardımseverlik, misafirperverlik, dayanışma, merhamet, tutumluluk, paylaşma, kanaatkârlık, çalışkanlık, temizlik, zamanı kullanma, bağlılık, onur, özgürlük, nezaket, estetik, şefkat, azim, huzur, doğaya saygı, öz saygı, aileye bağlılık gibi. Masal ve hikâyeler bu özelliklerin en çok bulunduğu türlerdir. Günümüzde çocukların ilgisini daha çok masal ve hikâye gibi tahkiyeli türlerin çektiği de ortadadır. Masal ve hikâyenin eskiden beri çocukların ilgisini çeken bir yazı türü olduğu bilinmektedir (Oğuzkan 2001: 17).

Türkçe kitaplarında öğrenciler birçok temayla karşılaşır. Bu temalar çocuklara dil becerilerini kazandırmada bir araçtır. Birçok yazınsal türün içinde hikâye diğer türlere nazaran ana dilini kazandırmada daha etkilidir. Araştırmamızın amacı, hikâye metinlerindeki karakter unsurlarını ortaya

çıkarmaktır. Bu amaçla aşağıda karakter, mizaç, kişilik, açık ve kapalı karakter, karakter eğitimi kavramları kısaca değerlendirilmiş; 7. sınıf hikâye metinlerinde kimlik, açık ve kapalı karakterlerin incelenmesi, karakter gelişiminin anlatılması, iletilerin tespiti ve karakter özelliklerinin ortaya konması gibi sorulara cevap aranmış, bunlar örnek bir metin üzerinde işlenmiştir.

Karakter

İnsanı kavramak için onun iç ve dış özelliklerinin iyi anlaşılması gerekir. İnsan gerçeğini tanımamız, onun fiziksel özelliklerini bütün incelikleriyle öğrenmemiz yeterli olmaz. İnsanı duygu, düşünce ve eylemlerinin bileşkesi olan karakter özellikleriyle tanımamız, bilmemiz gerekir (Sever 2007: 96).

Karakter, kişilikle eş anlamda kullanılır. Kişiye özgü davranışların bütünü olup insanın bedensel, duygusal ve zihinsel faaliyetlerine çevrenin verdiği değerdir. Bireyin karakteri, kişisel özelliklerle içinde yaşanılan çevrenin değer yargılarından oluşur (Çağdaş 2002: 96).

Karakter, insanın ruhi yeteneklerinin kişide özel olarak toplanmasıdır. Aynı zamanda insanın içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlaki kurallardan meydana gelir. Karakter özellikleri, zamanla ve eğitimin etkisiyle değişir, gelişir (Uysal 2008: 6).

Karakter, bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen ana özellik, seciye, huy, tabiat, öz yapı olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda bir insanı başkalarından farklı kılan zihinsel, duygusal, düşünsel ve ruhsal özelliklerin yanı sıra, alışkanlıklar, davranış tarzları, bakış açısı gibi öğelerin; yaşanılan toplumun ve kişinin yetiştirilme tarzının sosyokültürel değerler ile yorumlanarak değerlendirilmesi kişinin karakterini oluşturur (Karaca 2008: 44).

Karakter kavramının anlaşılması için mizaç, kişilik, kimlik ve açık- kapalı karakterlerin açıklanması yerinde olacaktır.

Mizaç

Mizaç, bireye ait bazı temel ve ayırt edici özellikleri ifade eden günlük yaşantı içinde bireye özgü, oldukça sınırlı, belirli duygusal tepkilerin nitelik ve nicelik bakımından değişmesidir (Köknel 1984: 24).

Mizaç, karakter ve yetenek kavramlarının kişilikle yakın bir ilişkisi vardır. Mizaç, bireyin özellik gösteren tutumları, son derece kişisel olan davranış ve düşünceleridir. Karakter çoğu kez insan kişiliğinde bulunan doğuştan var olan ve çevrenin tesiriyle kuvvetli olarak ortaya çıkan eğilimlerin tümüdür. Yetenek denilince bireyin sahip olduğu zihinsel ve bedensel kapasitesinin tamamından söz edilmektedir (Aytaç 2000: 156). Mizaç, karakter ve yetenek insanda bir bütün hâlinde bulunur. Bu da kişiliği ortaya koymaktadır.

Kişilik

Kişilik, sözcük olarak bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerin bütünüdür (TDK Türkçe Sözlük 2005) Latince "persona" kelimesinden türetilen kişilik, bireyin ayırıcı özelliği şeklinde tanımlanabilir (Aytaç 2000: 156).

İnsanı bütün yönleriyle içeren bir kavramdır. Karakter, mizaç, benlik, kimlik gibi kavramlar kişilikle ilgilidir. Karakter kişiliğin ahlaki yönünü oluşturur. Huy ve mizaç da kişiliğin duygusal tarafını açıklayan bir kavramdır. Benlik insanın algı ve değerlendirmelerinden meydana gelir. Kimlik ise benlik ve kişilik yerine de kullanılmaktadır. Bir bireyin belirli bir kimse olmasını sağlar (Kulaksızoğlu 1999: 106).

Kimlik

13-15 yaş grubu çocuklarını karakter, kişilik, mizaç gibi özelliklerinin yanında kimlik açısından da ele almak gerekir. Kimlik, bireyi yansıtan bir belirtidir. Onun bütün özelliklerini kapsayıcıdır. Hem kişinin kendisini nasıl gördüğü, hem de toplum tarafından nasıl görüldüğü, kimlik kavramıyla ilgili konulardır. Kişilik ise bir örgütlenmedir. Kişilik, bireyin kimlikler içinde ve kimliklerle bir örgütlenmesidir. Zira birey, kimlikler aracılığıyla toplumsal çevreye uyum sağlar (Aşkın 2007: 213).

Açık ve Kapalı Karakter

Hikâyelerde karakterlerin yüklendiği görev ve iletiler vardır. Metinlerdeki karakterlerin yüklendiklerini tam anlamıyla yerine getirmesi, her kesime hitap etmesiyle olur. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrenciler kendilerini buldukları, özdeşleştikleri karakterlere ilgi duyarlar. Hikâyede sürükleyici ve değişen karakterler onların ruh dünyalarını daha çabuk etkiler.

Her insanın iç ve dış görünüşü, yaşayışı, varlığı vardır. Başka bir deyişle, her birimizde iki insan yer alır. Bunlardan biri dış insan, diğeri de iç insandır. Dış insan, şahsiyetin görünen kısmıdır. Sözlerimizle, davranışlarımızla, işlerimizle herkesin gözüne çarpan bazı niteliklerin ve hususların mal edildiği yanımızdır. Çevre için bir insanın karakteri bu niteliklerin ve kusurların toplamıdır. İç insan ise, şahsiyetin en önemli ve esrarlı yanıdır (Özgü 1969: 238).

Açık karakter, roman, öykü, masal ve anlatılarda birçok özelliği ile okura tanıtılan, inandırıcı nitelikleriyle öne çıkan, okurun iyi bildiği karakterdir. Bu karakter yazarın aktarmak istediği iletilerin okurlarla paylaşılmasında etkin bir sorumluluk üstlenir. Kapalı karakter, özellikleri yüzeysel olarak tanıtılan, okurun iyi tanımadığı karakterdir. Bu karakterlerin çocuklara yaşam gerçekliğini anlatmada çok az katkıları vardır (Sever 2007: 96).

Karakter Eğitimi

Karakter eğitimi; öğrencilerin özellikle davranış bakımından iyi nitelikler geliştirmeleri üzerinde duran, öğrencilerde belli bir ahlak anlayış ve ölçüsüne göre birtakım özellikler geliştirme amacını güden eğitimdir.

Karakter eğitimi; çocuklukta oluşmaya başlayan kişilik için karakter oluşumuna katkıda bulunacak, ailenin yanı sıra eğitim kurumlarında sistemli olarak verilerek sağlıklı bir toplum oluşması açısından gerekli olan eğitimsel bir çalışmadır. Birey doğumdan itibaren önce aileden daha sonra yakın çevresinden, okulundan, medyadan bir kısım değerler alır veya öğrenir (Karaca 2008: 44).

Bu aldığı veya öğrendiği değerler karakter eğitimi vasıtasıyla insanda bir kişilik oluşturur. Yukarıda açıkladığımız unsurlar MEB'in Türkçe ders programında da yer almaktadır. Bu unsurlar

programda karakter anlatımı örtük veya açık olarak ifade edilmiştir. Belirli bir plan dâhilinde yapılan ve müfredatta işlenen programlara açık program, diğeri ise öğrencilerin ihtiyaçlarından doğan, sosyal faaliyetlerle kazanılan, ahlaki disiplinler aracıyla elde edilen bir programdır ki buna da örtük program denir. Uysal bu iki programı "Yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olmak" özellikleriyle açıklamaktadır (Uysal 2008: 23).

Karakter eğitimi yoluyla öğrenciler hayatın zorluklarıyla başa çıkmaya çalışır. Olumlu yaklaşımlar sergileyerek saygı ve sorumluluk gibi karakter özelliklerini öğrenir. Karakter eğitimi dinlemek, paylaşmak ve öğrendiğini göstermek için öğrencileri cesaretlendirir ve böylece öğrenciler seçim yapmayı öğrenir (Gossett 2006: 141).

Bunlar yapılırken, değer telkin etme, değer açıklama, değer analizi önemli yöntemlerdir. Değer telkin etme, çocuklara örnek olay anlatma ve tarihî şahsiyetleri örnek gösterme, öğüt verme temeline dayanır. Değer açıklama, değer seçimini kişinin hiçbir dayatmaya maruz kalmadan özgürce yapmasıdır. Değer analizi, bu yöntem değerler arası ilişkileri ortaya çıkarmayı, herhangi bir olay veya durum karşısında akılcı düşünerek harekete geçme becerisi edinmeyi amaçlar (Karatay 2011: 1402).

Bu değerlerin de ilk oluşum yeri ailedir. Fakat bu yeterli değildir. Aile, okul çağına gelene kadar çocuk için hangi değerlerin kazanılacağı konusunda temel kurum olsa da okullardaki eğitim değerlerinin kazandırılmasında merkezî bir role sahiptir (Kılınç 2010).

Karakter eğitimi bu rolü yerine getirirken belli başlı ilkeler benimsemiştir. Karakter eğitimi iyi karakterin temeli olarak, ana ahlaki değerleri teşvik eder. Kapsamlı olarak, düşünme, hissetme ve davranış kazanmadır. Okul hayatının bütün temel değerlerini teşvik eden istençli ve aktiviteye yönelik yaklaşımları gerektirir. Karakteri geliştirmek için öğrencilerin ahlaki davranışlar sergilemelerine fırsatlar verilmelidir. Etkili karakter eğitimi, bütün öğrencilere saygı duyan ve onların öğrenmelerine yardım eden anlamlı ve rekabetçi program içerir. Karakter eğitimi öğrencilerin içsel motivasyonunu geliştirmeye çalışmalıdır. Tüm okul personeli ile öğrencilerin eğitimlerine rehberlik eden, karakter eğitimi için sorumlulukları paylaşan ve aynı temel değerlere bağlı bir öğrenme ve ahlak topluluğu olmalıdır. Hem akademik personelden hem de öğrencilerden ahlakî öncülüğü, iyi model olmayı gerektirir (Destebaşı 2011: 24).

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman tarama yöntemi kullanılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerinde tespit edilen karakterler ve iletiler incelenmiştir.

Çalışma, MEB ve Koza yayınları Türkçe ders kitaplarında geçen hikâyelerdeki karakter eğitimi içinde yer alan *sabır, kararlılık, inanç, özgüven, barış, dostluk, vefa, hoşgörü, alçakgönüllülük, duyarlılık, dürüstlük, sorumluluk, güvenirlilik, bilimsellik, saygı, adil olma, cesaret, sevgi, vatan sevgisi, iyilik, yardımseverlik, misafirperverlik, dayanışma, merhamet, tutumluluk, paylaşma, kanaatkârlık, çalışkanlık, temizlik, zamanı kullanma, bağlılık, onur, özgürlük, nezaket, estetik, şefkat, azim, huzur, doğaya saygı, öz saygı, aileye bağlılık* gibi özellikler dikkate alınarak yapılmış, elde edilen veriler de sonuç bölümünde tablo ve grafiklerle gösterilmiştir.

Araştırmanın çalışma evrenini MEB 7. sınıf Türkçe ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabı ile Koza Yayın Dağıtım 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu kitaplarda bulunan ve karakter özelliklerinin arandığı sekiz hikâye metnidir.

Çalışmada yer alan veriler kaynak tarama yoluyla ve bilgisayarda analiz edilerek elde edilmiştir. Koza ve MEB Yayınları Türkçe Ders Kitaplarındaki sekiz hikâye değerlendirilmiştir. Koza Yayın Dağıtım'ın 7. Sınıf Türk ders kitabında serbest okuma metni olarak yer alan "Bulunan Para" adlı hikâyenin değerlendirmesi aşağıda verilmiş, diğer metinlerdeki karakterler, karakter özellikleri ve iletiler ayrıca tablo hâlinde gösterilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde 7. Sınıf hikâyelerinden "Bulunan Para" adlı metin karakter eğitimi açısından değerlendirilmiş ve diğer metinlerdeki karakterler, karakter özellikleri ve iletiler ayrıca gösterilmiştir.

"Bulunan Para" Hikâyenin İncelemesi

Tema: Kişisel Gelişim

Metindeki Karakterler: Vedat, Vedat'ın Babaannesi.

Açık Karakterler: Vedat, Vedat'ın Babaannesi.

Hikâyeden anlaşıldığı kadarıyla Vedat, 5-6 yaşlarında bir çocuktur:

"Vedat henüz okula gitmiyordu."

Bulunan paranın değerini bilememesinden, ayakkabılarını bağlayamamasından da onun küçük olduğu ve okuma yazma bilmediği anlaşılmaktadır:

"Kaç para bu babaanne?"

"Daha ayakkabılarını bağlamayı bile beceremiyorsun."

Vedat'ın çocuk ruhuyla simit satan delikanlıya üzülmesi dikkat çeker:

"Güneşli bir sonbahar günüydü. Akasyaların yaprakları iyice dökülmüş, dalları çıplak kalmıştı. Hafif bir esinti, yerdeki sarı yaprakları önüne katmış sürüklüyordu. Vedat, kazağını giydiğine sevindi. Köşe başında akşam simidi satan delikanlının sırtında yalnızca gömlek vardı. Üşüyor olmalıydı."

Vedat babaannesine bağlıdır ve onu çok sevmektedir:

"Babaannesine kızabilir miydi Vedat hiç? Öyle çok seviyordu ki onu!"

"Vedat neşeli bir kahkaha attı. Babaannesi sürprizlerle doluydu her zaman. Onunla birlikte bulunmak öyle eğlenceliydi ki…"

Vedat'ın babaannesi yaşlıdır. Torunuyla ilgilenen bir babaannedir. Onun sorularına samimi cevaplar verir:

"Böyle sorular sorduğunda Vedat'a takılmayı severdi babaannesi. Ama bu kez şaka yapmadı, anlayışla gülümsedi. Ağaçlar böyle küçükken dikilir yavrum, diye açıkladı. Sonradan büyürler, yükselirler, dallarına kuşlar yuva yapar, gölgelerinde insanlar oturur. Yıllar geçecek. Bu gördüğün ince fidanlar görkemli birer ağaç olacak. Sen de büyüyüp genç bir adam olacaksın."

Yerde buldukları para üzerine Vedat hayaller kurar. Ama bu paranın nereden geldiği meselesi durumu değiştirir:

"O parayı kimin düşürmüş olabileceğini düşündün mü hiç?"

"Ya yaşlı bir adamcağız düşürdüyse? Ya yoksul bir evin mutfak parasıysa bu para? Ya bu akşam çoluk çocuk aç kalacaklarsa?"

Babaannesi torununa durumu izah eder. O da çok güzel bir davranış gösterir:

"Babaannesi söylediklerinde haklıydı. Öyle ya, dedi. Bu paranın sahibini bulmamız gerek babaanne. Hemen geri verelim."

Kapalı Karakter: Hikâyede kapalı karaktere yer verilmemiştir.

Karakter Gelişimi:

Yazar metinde, Vedat ve babaannesini aktarırken yer yer metne müdahale eder ve okuyucuya mesaj verir:

"Kendi küçüklüğünüzü anımsıyorsanız o günlerde ayakkabı bağlamanın insana ne zor geldiğini bilirsiniz. Ama öğrendikten sonra da 'Ne kadar basitmiş!' diye şaşarsınız."

"Vedat anlamaya başlıyordu. Bazı şeyler zaman alıyordu.

Karakter gelişimi daha çok diyaloglar hâlinde gelişir:

"Sen benim kadar hızlı koşamıyorsun ki babaanne. Ben senden daha mı büyüğüm? Sen henüz büyümedin mi yani?"

"Büyüdüm, sonra da yaşlandım. O yüzden hızlı koşamıyorum artık. İkinci çocukluğuma başlıyorum şimdi."

"Yani büyüyüp de küçüldün mü?"

"Hayır yavrum." dedi sonunda. "Büyümüş de küçülmüş olan sensin!"

Yerde bulduğu parayı kendine ait gibi düşünen Vedat, önce babaannesinden destek alır ve bu parayla neler yapılabileceğini düşünmeye başlar. Hayallerinde üst zirvelere geldiğinde babaannesinin uyarısıyla şaşırır ve başkasına ait bir şeyle mutlu olunamayacağını anlar. Babaannesi Vedat'ın ilk baştaki düşüncelerinin yanlış olduğunu ona yaşatarak göstermeye çalışır ve başarılı olur.

Metindeki İletiler:

Ana İletiler: Bu hikâyede alın teri olmadan, çile çekmeden ele geçen parayla mutluluğun olamayacağı

anlatılmıştır.

Yardımcı İletiler:

1. Başkasına ait bir şeyin alınmaması gerekir.
2. Ağaç nasıl yaşken eğilirse bazı davranışlar da küçük yaşlarda kazanılır.
3. Şaka da olsa yalan söylenmemelidir.
4. Çevre herkes tarafından korunmalıdır.

Metinde Bulunan Karakter Özellikleri:

Bu hikâyede küçük bir çocuğun babaannesiyle birlikte geçirdiği bir gün anlatılır. Yerde bulunan para etrafında gelişen olay örgüsünde, çocuklara başkasına ait bir şeyle hayal kurulamayacağı ve onun harcanamayacağı, alın teri olmadan kazanılan bir mala sahip çıkılamayacağı, her şeyin bir sahibinin olduğu gibi karakter özelliklerinin verildiği görülür.

7. sınıf hikâyelerindeki karakter özellikleri ve iletiler aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

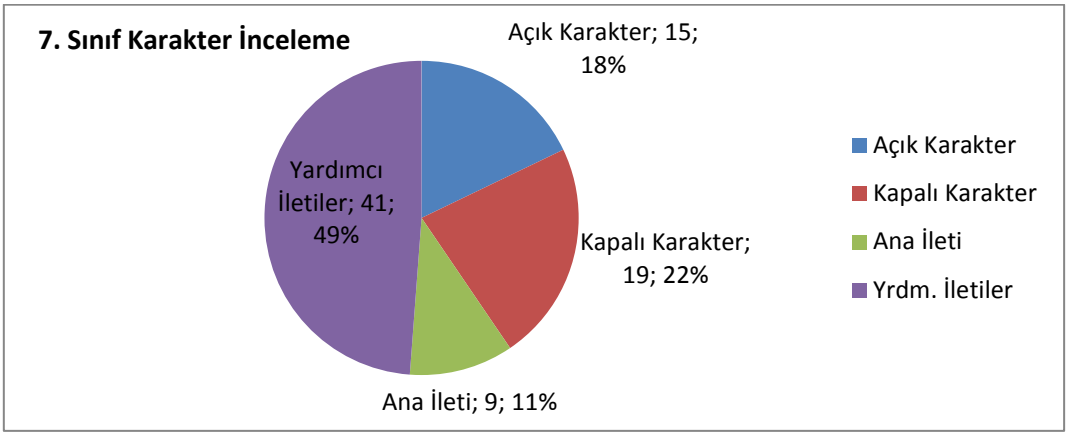
Tablo 1- 7. Sınıf Hikâyelerinde Bulunan Karakter Özellikleri

	7. SINIF					
S	**Metin**	**Açık Karakter**	**Kapalı Karakter**	**Ana İleti**	**Yrd. İletiler**	**Karakter Özellikleri**
1	Sait Faik Adasında	2	0	1	4	Okumayı çok seven birinin **geride bıraktıklarıyla yaşaması ve herkesçe tutulması, kalıcı olması** çocuklara bir mesajdır. Onların okuma yetileri gelişir. Hikâyede **yaşama arzusu ve hayata tutunması, iyilikseverlik, doğaya saygı, inanç, öz güven, dostluk, kitap sevgisi** gibi karakter özellikleri vardır.
2	Son kuşlar	2	2	1	5	Hikâyede öğrencilerin **yaşanılan yerlere sahip çıkma adına doğaya saygı duyma, duyarlılık, sorumluluk, merhamet, hayvan sevgisi** gibi karakter özellikleri çocuklara kavratılır.
3	Cici Semer	2	1	1	3	Metinde, insanın **öz güveninin olması, kendi kararlarını kendisinin verebilmesi, saygı ve sevgiyle yaşama, kişisel gelişim olarak kendi olabilme** gibi karakter özelliklerini bulmak mümkündür.
4	Bulunan Para	2	0	1	4	Hikâyede küçük bir çocuğun babaannesiyle geçirdiği bir gün anlatılır. Yerde bulunan para etrafında gelişen olay örgüsünde çocuklara **başkasına ait bir şeyle hayal kurulamayacağı, onun harcanamayacağı, alın teri olmadan kazanılan bir mala sahip çıkılamayacağı, her şeyin bir sahibinin olduğu** gibi karakter özelliklerinin verildiği görülür. Çocuğa **kişisel gelişim** kazandırılır.

5	Miras Keçe	1	5	1	2	Bu hikâyede **millî değerlere dikkat çekilir. Tarihî ve kültürümüzle ilgili olunca bir keçenin bile değere bindiği, kültürümüze, maddi ve manevi değerlerimize sahip çıkılması gerektiği** gibi mesajlar aktarılır.
6	Karada Yüzen Donanma	1	4	1	6	Hikâyede **vatan sevgisi, azim, kararlılık, bilimsellik, cesaret, dayanışma, fikre önem verme, zamanı kullanma, tarihî bilgi, Türk büyüklerini öğrenme** gibi karakteristik özellikler aktarılmaktadır.
7	Yeşil Gözlü Kardan Adam	1	4	1	7	Doğa ve Evren temasının Kar-Yeryüzü ve Uzay adlı alt temasında yer alan bu hikâyede çocuklara **girişimcilik, doğa sevgisi, üretkenlik, çalışkanlık, estetik, inanç, bilimsellik** gibi karakter özellikleri aktarılmaktadır.
8	Emine Teyzenin Çilek Reçeli	2	3	1	4	Hikâyede çocuklara **yardımlaşma, bireysel yetenekleri kullanma, işin hakkını verme, özgüven, kararlılık, çalışkanlık** gibi özellikler aktarılmaktadır.
Genel Toplam		15	19	9	41	

Tablo-1 incelendiğinde, açık karakterin 15, kapalı karakterin 19, ana iletinin 9 ve yardımcı iletilerin de 41 tane olduğu görülmektedir. Bu değerler aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:

Şekil 1- 7. Sınıf Hikâyelerinde Bulunan Karakter Özelliklerinin Yüzdelikleri



Bu sekiz hikâyenin bütününde, okumayı çok seven birinin geride bıraktıklarıyla yaşaması ve herkesçe benimsenmesi, kalıcı olması çocuklara aktarılmak istenen ortak bir mesajdır. Yaşama arzusu ve hayata tutunma, iyilikseverlik, inanç, öz güven, dostluk, kitap sevgisi,doğaya saygı, duyarlılık, sorumluluk, merhamet, hayvan sevgisi gibi karakter özellikleri çocuklara kavratılır. Metinlerde, insanın öz güveninin olması, kendi kararlarını kendisinin verebilmesi, saygı ve sevgiyle yaşaması, kişisel gelişim olarak kendi olabilme gibi karakter özelliklerini de bulmak mümkündür.

Millî değerlere özellikle dikkat çekilir. Maddî ve manevi değerlerimize sahip çıkılması yönünde mesajlar verilir. Vatan sevgisi, azim, kararlılık, bilimsellik, cesaret, dayanışma, fikre önem verme, zamanı kullanma, tarihî bilgi, Türk büyüklerini öğrenme gibi karakteristik özellikler öğrencilere kavratılmaya

çalışılmıştır. Girişimcilik, doğa sevgisi, üretkenlik, çalışkanlık, estetik, inanç, bilimsellik gibi karakter özelliklere de hikâyelerde rastlanmaktadır. Çocuklara yardımlaşma, bireysel yetenekleri kullanma, işin hakkını verme, özgüven, kararlılık, çalışkanlık gibi özelliklerin önemi de iletilmektedir.

Hikâyelerde *öz güven, dostluk, kitap sevgisi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi, kararlılık* 3 kere, *duyarlılık, sorumluluk, acıma, saygı, sevgi, affedicilik, millî değerler, vatan sevgisi, azim, bilimsellik, iyilik, doğaya saygı, inanç, cesaret, dayanışma, zamanı kullanma, girişimcilik, çalışkanlık* gibi karakter özellikleri de 2'şer kere kullanılmıştır. Estetik ve yardımlaşma gibi karakter özelliklerine de rastlanılmıştır.

Hikâyelerin geneline bakıldığında kitap sevgisi, doğa sevgisi, öz güven gibi karakter özelliklerinin daha ağır bastığı görülmektedir.

Metinler tek tek incelendiğinde hikâye olay örgüsü ile hikâyede geçen karakter özelliklerinin de bir uyum içinde olduğu, inanç, sevgi ve manevi değerlerin hikâyelerin bütününe yayıldığı görülmektedir.

Hikâyelerdeki ileti sayıları ortalama 3-7 arasında değişmektedir. Karakter özellikleri gibi bu iletilerin de çocukların anlama ve gelişim düzeylerine uygun oldukları söylenebilir.

Tablo 2- 7. Sınıf Hikâyelerinde Bulunan İletiler:

1	Hayallere sınır konulamaz.	*Anlayış*
2	İnsan bazı bilgilere araştırarak ulaşır.	*Araştırma*
3	Bir işe başlamadan ön çalışma yapmak gerekir.	
4	Bir şeyin birden fazla çözümü olabilir.	*Bakış açısı*
5	İnsan bir şeyi farklı yollarla da yapabilir.	
6	Hayal dünyalarında tasarladıklarını yapmaya çalışan taze beyinlerin fikirleri ve umutları vardır.	*Çalışkanlık*
7	Ağaç nasıl yaşken eğilirse bazı davranışlar da küçük yaşlarda kazanılır.	*Davranış*
8	Hayatın her anını dolu dolu yaşamak gerekir.	*Değer bilme*
9	Kültürel değerlerin kıymetini bilmeliyiz.	
10	Hayatta bazı şeylerin kıymeti elden kaçırılınca anlaşılır.	
11	Herkese hak ettiği kadar değer vermeliyiz.	*Değer verme*
12	Bazı davranışlar karşılıklı olmalıdır.	*Diyalog*
13	Doğal dengeyi değiştirebilecek hareketlerden kaçınılmalıdır.	*Doğa bilinci*
14	Çevre bilinci verilmeye çalışılmıştır	
15	İnsanlar doğanın yok oluşuna seyirci kalmamalı, bunun düzeltilmesi için gayret göstermelidir.	*Doğa sevgisi*
16	Okuryazar olmak çok önemlidir.	*Eğitim*
17	Her şeyin bir sonu vardır.	*Geçici olma*
18	Bireysel bir yetenekten yola çıkarak birçok insanı bir araya getirip bir iş etrafında istihdam edebiliriz.	*Girişimcilik*
19	Padişah da olunsa fikir alışverişine önem verilmelidir.	*Görüş bildirme*
20	Alın teri dökülmeden gelen malın kıymeti bilinmez.	*Hakkını verme*
21	Alın teri olmadan, çile çekmeden kazanılan parayla mutlu olunmaz.	*Haksız kazanç*
22	Bazı olayları engellemek insanların elindedir.	*İrade*
23	İşini hakkıyla yapanlara hizmet edilmeli, yapmıyorsa onların arkasından körü körüne gidilmemeli	
24	Başkasına ait bir şeyin alınmaması gerekir.	*İzin alma*
25	İnsan bir şeyi ne kadar benimserse onu o kadar yaşar.	*Kabullenme*
26	Zor durumlar insana bazı keşifler, icatlar yaptırır.	*Keşfetme*
27	Tarihî değerler unutulmamalıdır.	*Millî bilinç*
28	Tarihî bilgiler öğrenilmelidir.	

29	İnsan bir şeyi yapmaya karar verince o iş ne kadar zor olursa olsun sonuca ulaşılır.	*Mücadele etme*
30	Zorluklar karşısında pes edilmemelidir.	
31	Çocuklara daha iyi bir dünya bırakmak gerekir.	*Planlı olma*
32	Bazı hayaller planlanırsa ve uygulanırsa gerçeğe dönüşür.	
33	Küçükler büyüklere saygılı olmalıdır.	*Saygı*
34	Canlı cansız her şeye şefkatle yaklaşılmalıdır.	*Şefkat*
35	İşini iyi yapan toplum tarafından her zaman hatırlanır. Kötü yapanın da cezasını toplum verir.	*Takdir edilme*
36	Önlem alınmazsa bu dünya yaşanılır olmaktan çıkabilir.	*Tedbirli olma*
37	İnsan yaşadıkları ve yazdıklarıyla bir bütündür.	*Tutarlılık*
38	Ümit hiçbir zaman yitirilmemelidir.	*Ümitli olma*
39	Şaka da olsa yalan söylenmemelidir.	*Yalan*
40	Yeryüzündeki her şeyin bir yaratıcısı vardır.	*Yaratılış*
41	İnsanlara yardım etmek başka kapılar açar.	*Yardımseverlik*

Sekiz hikâye metninde 32 farklı ileti toplam 41 defa kullanılmıştır. *Araştırma, bakış açısı, çalışkanlık, değer bilme, doğa bilinci, doğa sevgisi, irade, mücadele etme, planlı olma, takdir edilme* gibi iletiler diğerlerine göre daha fazla kullanılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak şunlar söylenebilir:

1. Karakter eğitimi açısından hikâyelere bakıldığında, daha çok *sevgi, aile, cesaret* gibi karakter özelliklerinin önde olduğu görülmektedir.

2. Tablo 1 incelendiğinde metinlerdeki açık ve kapalı karakter yoğunlukları görülmektedir. Karakter ve gelişimleri dikkate alındığında özellikle kapalı karakterlerin bazı metinlerde hiç kullanılmadığı, kullanılanların da geliştirilmediği görülmektedir. Metinlerin içerikleri de bu anlamda zayıf kalmıştır.

3. İncelenen metinlerin ileti yoğunluğunda *araştırma, bakış açısı, çalışkanlık, değer bilme, doğa bilinci, doğa sevgisi, irade, mücadele etme, planlı olma, takdir edilme* diğerlerine göre daha fazla kullanılmıştır. Bunlar da çocukların karakter ve dil gelişiminde önemli özelliklerdir.

4. Son olarak metinlerin içinde çocukların manevî boşluklarını dolduracak, millî değerleri anlatan birkaç metin dışında inanç meseleleriyle alakalı herhangi bir metne rastlanmamıştır. Ortaya konan karakterlerin çeşitliliğinde de eksiklikler vardır. Metinlerin betimleme, sunma ve akıcılık gibi bazı yönlerde de zayıflığı göze çarpmaktadır.

İnsanın kendisini ve içinde yaşadığı toplumu anlaması, ona ayak uydurması, bazı insanî değerlerle olmaktadır. Bu çalışmada kişinin karakter ve dil becerileri olarak farklı özelliklerinin olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Metinler üzerinde yapılan bu çalışma aynı zamanda okullarda okutulan (hikâyenin dışında) tüm metinler için de yapılabilir. Araştırmanın sonuçları dikkate alındığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Henüz okullarımızda bir ders hâline gelmemiş olan karakter eğitimi, bir ders olarak ilkokul ve ortaokullarda okutulabilir.

2. Ders kitaplarına alınacak metinler, karakter eğitimi açısından özellikle incelenmelidir.

3. Çocuklara verilmeye çalışılan karakter özellikleri sadece derslerle sınırlandırılmamalı, bu alanda farklı faaliyetler düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

Aşkın, Muhittin. (2007). Kimlik ve Giydirilmiş Kimlikler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10 (2), 213-220.

Aytaç, Serpil. (2000). İnsanı Anlama Çabası, Ezgi Yayınları, Bursa

Çağdaş, Aysel. (2002). Anne-Baba-Çocuk İletişimi, Nobel Yayınları, Ankara

Destebaşı, Fatih. (2011). Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi, Bolu

Ergün, Mustafa.(1994). Eğitim Sosyolojine Giriş, Ocak Yayınları, Ankara

Gossett, H.A. (2006). The Missing Link: Character Education, Unpublished Dissertation, Capella University, Minosata, USA

Karatay, Halit. (2011). Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı, Turkish Studies, 6(1), 1398-1412.

Kılınç, Aziz ve Akyol, Şebnem. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Sevgi Temasının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi, The First International Congress Of Educational Research, 1-3 May, Çanakkale

Kulaksızoğlu, Adnan. (1999). Ergenlik Psikolojisi, Remzi Kitabevi, İstanbul

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Oğuzkan, A. Ferhan. (2001). Çocuk Edebiyatı, Anı Yayınları, Ankara

Özgü, Halis. (1969). Şahsiyet, Özgü Yayınları, İstanbul

Sever, Sedat. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım) AnkaraÜniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 31 (1): 51–66.

Sever, Sedat. (2007). Çocuk Edebiyatı, Kök Yayınları, Ankara

Uysal, Ferhat. (2008) Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

EK: BULUNAN PARA

Babaannesi eğilmiş, Vedat'ın pabuçlarını bağlıyordu. Az sonra birlikte çarşıya çıkacaklardı. Aslında evin alışverişini Vedat'ın annesi yapardı. Babaanneyle torun ise her akşamüzeri çarşıya çıkmak bahanesiyle biraz gezip dolaşırlar, bu arada fırına da uğrarlar, sımsıcak iki ekmek alıp eve dönerlerdi.

"Sen ne zaman büyüyeceksin?" diye sordu babaannesi.

"Büyüdüm ya!" dedi Vedat. "Ona kadar saymasını biliyorum. Büyüdüm sayılır."

"Sana öyle geliyor." dedi kadıncağız. "Daha ayakkabılarını bağlamayı bile beceremiyorsun."

Vedat henüz okula gitmiyordu. Kendi küçüklüğünüzü anımsıyorsanız o günlerde ayakkabı bağlamanın insana ne zor geldiğini bilirsiniz. Ama öğrendikten sonra da "Ne kadar basitmiş!" diye şaşarsınız.

"İnsanın büyümesi, ayakkabısını kendisinin bağlamasından mı belli olur?" diye sordu Vedat.

"Başka şeyler de vardır elbette. Büyüdükçe insanın bilgisi artar, güçlenir, daha hızlı koşar…"

"Sen benim kadar hızlı koşamıyorsun ki babaanne. Ben senden daha mı büyüğüm? Sen henüz büyümedin mi yani?"

"Büyüdüm, sonra da yaşlandım. O yüzden hızlı koşamıyorum artık. İkinci çocukluğuma başlıyorum şimdi."

"Yani büyüyüp de küçüldün mü?"

Ne diyeceğini kestiremeyen yaşlı kadın güldü.

"Hayır yavrum." dedi sonunda. "Büyümüş de küçülmüş olan sensin!"

Vedat da güldü. Birlikte sokağa çıktılar. Güneşli bir sonbahar günüydü. Akasyaların yaprakları iyice dökülmüş, dalları çıplak kalmıştı. Hafif bir esinti, yerdeki sarı yaprakları önüne katmış sürüklüyordu. Vedat, kazağını giydiğine sevindi. Köşebaşında akşam simidi satan delikanlının sırtında yalnızca gömlek vardı. Üşüyor olmalıydı.

Bakkalı ve yeni acılan manavı geçip caddeye doğru yürüdüler. Vedatların oturduğu sokak pek gürültülü değildi. Ama caddeye yaklaştıkça arabaların korna sesleri duyuluyordu.
"Parkta biraz oturacak mıyız yine?" diye sordu Vedat.
"Oturacağız elbette." diye karşılık verdi babaannesi. "Orayı ben de senin kadar seviyorum."
Tahta sıralardan çoğu boştu. Bir tanesine iliştiler. Parkın ortasına bir havuz yapılıyordu ama henüz bitmemişti. Kenarlarının çimentosu bile kurumamıştı. Babaannesinin söylediğine göre sonradan içi mavi mozaikle kaplanacak, suyla doldurulacaktı. Kırmızı balıklar yüzecekti içinde.
"Kimbilir ne güzel olacak!" dedi Vedat. "Balıklara ekmek atabilir miyim o zaman?"
"Atabilirsin elbette."
"Eski evimizin yakınındaki parkta kuşlar da vardı. Burada neden yok?"
"Çünkü burada kuşların yuva kurabileceği gibi büyük ağaçlar yok henüz. Fidanlar daha geçen yıl dikilmiş."
"Eğer kuşlar büyük ağaçları seviyorsa neden fidan dikmişler buraya? Neden doğrudan doğruya büyük ağaçlar dikmemişler?"
Böyle sorular sorduğunda Vedat'a takılmayı severdi babaanne. Ama bu kez şaka yapmadı, anlayışla gülümsedi. "Ağaçlar böyle küçükken dikilir yavrum" diye açıkladı. "Sonradan büyürler, yükselirler, dallarına kuşlar yuva yapar, gölgelerinde insanlar oturur. Yıllar geçecek. Bu gördüğün ince fidanlar görkemli birer ağaç olacak. Sen de büyüyüp genç bir adam olacaksın."
Vedat anlamaya başlıyordu. Bazı şeyler zaman alıyordu. Parkın bir bölümüne çim ekilmişti.
Alçak duvar boyunca renkli kadife çiçekleri sıralanıyordu. Şimdiden güzeldi park. Ağaçlar büyüdüğünde daha da güzelleşecekti.
"İyi ki burayı yapmışlar," dedi Vedat. "Parkı çok seviyorum."
"Ben de. Tozlu sokaklar arasında dinlenmek için böyle bir yer bulabilmek gerçekten büyük mutluluk."
Vedat tam "Mutluluk ne demek?" diye sormaya hazırlanırken rüzgârın uçurduğu kuru yaprakların arasında mavi bir kağıt parçası gördü. Uzaktan paraya benziyordu. Babaannesine de gösterdi.
"Evet" dedi yaşlı kadın. "Gerçekten para galiba. Hadi, uçup gitmeden yakala bakalım."
Vedat yerinden fırladı. Bir süre rüzgârla yarıştıktan sonra parayı yakalamayı başardı. Soluk soluğa babaannesinin yanına döndü.
"Kaç para bu babaanne?"
Kadıncağız parayı inceledi. Gülümsedi. "Çok para!" dedi. "Ne kadar şanslısın! Bir anda zengin oldun. Gözlerinin keskinliğine diyecek yok. Ayağının çabukluğuna da diyecek yok."
Vedat parayı elinde evirip çevirdi. Üstündeki şekillerden bir anlam çıkaramadı. "Yani kaç para bu?" diye sordu.
"Tam yirmi bin lira." dedi babaannesi.
Bu da fazla bir anlam taşımıyordu Vedat için. "Yirmi bin lira çok mu sayılır?"
"Hem de pek çok."
"Yani neler alınabilir? Çikolata alınır mı?"
"Yiyemeyeceğin kadar."
"Peki top?"
"Kaç tane istersen. Gerçek bir futbol topu bile alabilirsin."
"Üç tekerlekli bisiklet almaya yeter mi?"
"Yeter sanırım."
Vedat kulaklarına inanmıyordu. Durup dururken dünya kadar parası olmuştu. Sevincine diyecek yoktu. "Bu parayı seninle birlikte harcayalım babaanne, olmaz mı? Ben alışveriş yapmasını pek bilmiyorum da…"
"Bana da bir şeyler alırsan olur."
"Alırım elbette. Bu parayı birlikte bulduk sayılır. Birlikte harcarız."
"Peki sen kendine ne alacağını düşündün mü?"
Vedat durakladı. Aklına öyle çok şey geliyordu ki hangisini en çok istediğine karar veremiyordu bir türlü. Hepsini birden almaya ise herhalde yirmi bin lira bile yetmezdi. Ne olursa olsun, yerinde duramıyordu. Bir an önce harcamak istiyordu parayı. "Hadi babaanne," dedi.
"Çarşıya gidelim."
"Gideriz" dedi yaşlı kadın, "Acelemiz yok. Parayı bugün harcayıp bitirmek zorunda değiliz ki! Burada oturalım biraz daha. Parkı çok sevdiğini söyleyen sendin."
Vedat omuzlarını kaldırdı. Doğrusu parkı seviyordu sevmesine ama bulduğu parayla alabileceği oyuncaklar onu daha çok heyecanlandırıyordu. İyi de kendisine ne almalıydı gerçekten?

“Vedat” dedi babaannesi usulca. “Sence o para nerden geldi?
“Nerden olacak? Gelmiştir işte…”
“Gökten inmedi ya! Ağaçlarda da para yetişmiyor. Öyleyse bu parayı biri düşürmüş olmalı.”
Vedat’ın kafası karıştı biraz.
“O parayı kimin düşürmüş olabileceğini düşündün mü hiç?”
“Yoo!” dedi Vedat. Gerçekten de bu konu aklına bile gelmemişti.
“Ya yaşlı bir adamcağız düşürdüyse? Ya yoksul bir evin mutfak parasıysa bu para? Ya bu akşam çoluk çocuk aç kalacaklarsa?”
Kaşlarını çattı Vedat. Az önceki büyük sevinci, büyük bir üzüntüye dönüşüyordu. Babaannesi söylediklerinde haklıydı. “Öyle ya” dedi. “Bu paranın sahibini bulmamız gerek babaanne. Hemen geri verelim. Ben de burada oturmuş, kendime alacağım oyuncakları düşünüyorum. Hadi, kalksana. Gidip herkese soralım.”
Babaannesi yerinden kalktı, eğilip Vedat’ı alnından öptü. “Aferin.” Dedi. “Ben de senden böyle bir davranış bekliyordum.”
“Öyleyse ne duruyoruz? Hava kararıyor. Bunca insan arasında paranın sahibini bulmamız hiç de kolay olmayacak.”
“Haklısın, hiç kolay olmayacak. Ama şimdi sana başka bir şey söyleyeceğim. Sakın şaşırma: Paranın sahibini aramamıza gerek yok.”
Gözlerini iri iri açarak “Neden?” diye sordu Vedat. “Yoksa kimin düşürdüğünü biliyor musun?”
“Hayır. Bilmiyorum.”
“Öyleyse neden aramayacakmışız? Az önce diyordun ki…”
“O elinde tuttuğun para var ya,” diye açıkladı yaşlı kadın. “Yirmi bin lira değil aslında.”
Vedat elindeki paraya bir kez daha baktı. “Değil mi? Kaç lira peki?”
“Sadece yirmi lira.”
Vedat gülmeye başladı. “Yirmi lira ha? Beni yine kandırdın demek… Aşk olsun sana babaanne!”
“Kandırmadım yavrum, şaka yaptım. Hem de küçük bir ders almanı istedim bu olaydan. Kızmadın bana, değil mi?”
Babaannesine kızabilir miydi Vedat hiç? Öyle çok seviyordu ki onu! “Peki, yirmi liraysa sahibini aramamıza gerek yok mu?”
“Değmez. Üstelik bir şey daha var. Bu yirmi liralık çok eski. Artık kullanılmıyor. Hiçbir yerde geçmiyor. Başka bir deyişle elindeki paranın hiçbir değeri yok. Hiçbir şey alınmaz onunla.”
Vedat neşeli bir kahkaha attı. Babaannesi sürprizlerle doluydu her zaman. Onunla birlikte bulunmak öyle eğlenceliydi ki…
“Hadi,” dedi yaşlı kadın. “Fırına gidip ekmeklerimizi alalım, sonra da eve dönelim artık. O parayı bugünün bir anısı olarak saklarsın.”
Bu anı Vedat için on tane bisikletten daha değerliydi. Parayı pantolonunun cebine soktu. Tahta sıradan kalktılar. El ele tutuşup parkın kapısına doğru yürüdüler.
Sulhi DÖLEK

EDEBİYATIMIZDA ELİFNAME

ELİFNAME İN OUR LİTERATURE

Fatih Mehmet TÜRKER
mfatihturker@hotmail.com

Prof. Dr. Aziz Kılınç
akilinc@comu.edu.tr

ÖZET

Edebiyatımızda elifnameler hakkında genel bilgiler verildi. Elifnamelerin konu ve içerikleri üzerinde duruldu. Bu bağlamda ele alınan konu Fuzuli, Seni Ali, Muhibbi ve Deli Birader Gazali nin elifname örnekleriyle açıklandı. Günümüzde kullanılan astokriş ile elifnamenin benzerliği anlatıldı. Sonuç bölümünde genel değerlendirmelerde bulunuldu.

Anahtar sözcükler: Edebiyatımız, elifname, astokriş,

ABSTRACT

Our literature given general information about Elifname. Elifname's focused on subject matter and content. This context, the subject, Fuzuli ,Seni Ali,Deli Brader Gazali and Muhibbi elifname examples was announced. Elifname similarity in use today were introduced by astokriş. General remarks made in the conclusion.

Key Words: Our literature, elifname, astokriş.

GİRİŞ

Elifname, divan edebiyatı ile birlikte aşık ve dini- tasavvufi halk edebiyatımızda kullanılan bir nazım şeklidir. Elif ile name kelimelerinin birleşmesinden meydana gelmiştir. Genel olarak elifnamelerin tanımı şöyledir:"*Osmanlı Türkçesindeki otuz üç harfin değişik konularda, değişik şekillerle, genellikle mısra başlarındaki harflerin alt alta alfabetik sıra ile beyitler halinde yazılarak devam etmesi neticesinde oluşan manzum eserdir*." [165]

Elifnamelerin konuları dini ve tasavvufi olmakla birlikte, din dışı konularda da elifname örnekleri mevcuttur. Elifnamelerde önce sırasıyla harfler söylenir arkasından o harfle başlayan bir kelime seçilerek yazılabileceği gibi, mısra başlarındaki kelimelerin ilk sesleri alfabetik olarak da dizilebilir. Her iki şekilde de elifname örnekleri vardır önemli olan konuya uygun olmasıdır. "Harfler dolayısıyla kelimeler muhtevaya uygunluk gösterir."[166]

[165] Abdurrahman Güzel, Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, III. Baskı, Ankara 2006, s. 634.
[166] Amil Çelebioğlu, Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları, MEB Yayınları, Ankara 1998, s. 605.

EDEBİYATIMIZDA ELİFNAME

Elifnamelerin tür mü şekil mi olduğu konusunda kesin bir kanaat olmasa da şekilleri ile dikkat çektiklerini söyleyebiliriz. Doğan Kaya'ya göre elifnamenin şekil özellikleri şöyle karşımıza çıkmaktadır:

a. " Elif ve diğer harfler beyit başlarına getirilir.

b. Elif ve diğer harfler dörtlük başlarına getirilir.

c. Elif ve diğer harfler dörtlüklerde sıra ile her dizenin başına getirilir.

d. Elif ve diğer harfler beyit sonlarına getirilir.

e. Beyitlerle yazılmış şiirlerde elif ve diğer harfler dize başlarına ve ortalara getirilir." [167]

Elifnamenin şekil özellikleri ele alındığında astokriş ile benzeştiğini görmekteyiz. Elifnamenin harflerle bağlantılı kısmı astokrişteki gibidir. Bu yüzden elifnamelere astokriş şiir örneği olarak da bakıldığı olmuştur.

Divan şiirinde mesnevi, kaside ve gazellere de, aşık şiirinde koşma, destan ve divanlarda, dini-tasavvufi şiirde ise tevhit, münacat, na't ve methiyelerde Allah'ın varlığı, birliği, Allah'a yalvarma, Peygamberi ve tasavvuf konularını işlediği gibi tamamen din dışı konuları ele alan elifnameler de vardır. [168]

Elifname "elif" ve " nağme" kelimelerinin anlamca kalıplaşmasıyla oluşmuş birleşik isimdir. " Elif" Arap alfabesinin ilk harfi, "name" ise Farsçada *mektup, ferman, risale, kitap"* anlamında bir sözcüktür. İki sözcüğün birleşmesiyle manzume ortaya çıkmıştır.

*Elif-nāme*lerle ilgili kesin bir tarif geliştirmek zordur; zira çok değişik biçim ve konularda örnekleri bulunmaktadır. Bununla birlikte ortak özellikleri dikkate alınarak söyle bir tarif yapılabilir: *Elif-nāme*, mısra veya beyitlerin ilk harfleri alt alta getirildiğinde *elif*'ten *y*ā'ya ya da *y*ā'dan *elif*'e alfabetik bir biçimde sıralanan, kimi zaman /p/ ve /ç/ harflerinin de içerisinde bulunduğu, çoklukla aruzun *Remel-i müśemmen-i maḫẓūf (Fāilātün fāilātün fāilātün fāilün)* kalıbıyla ya da 11'li hece ölçüsüyle nazmedilen gazel, kaside, muhammes, müseddes gibi farklı biçimlerle yazılabilen daha çok dinî ve öğretici konulu olmakla birlikte her türde örnekleri görülebilen şiirlerdir. Divan, halk ve tekke şiirinde çok sayıda örnekleri bulunan *elif-nāme*lerin, örnekleriyle birlikte biçim ve içerik özelliklerini ortaya koyan derli toplu bir çalışma henüz ortaya konmamıştır; ancak bazı *elif-nāme*lerin tanıtımını kapsayan çalışmalar vardır.(Öztoprak 2006)[169]

Edebiyatımızda elifname türünde eser veren şairlerden bazıları şunlardır:Ahmet Sûzî, Askerî, Âşık Ömer, Âşık Paşa, Bosnalı Tâlib, Bursalı Feyzî, Dukakinzâde Ahmet Bey, Erbâbî, Esrar Dede, Fahrî, Fakîh, Gazâlî, Giritli Aşkî, Fuzûlî, Hâşimî, Hatâyî, Himmet Üstadım, Kâdirî, Kâimî, Kaygusuz Visalî Alâeddin, Kul Seher Abdal, Mihrî Hatun, Misâlî, Muhibbî, Nesîmî, Nihânî, Sırrî, Seni Ali,Vîrânî [170]

[167] Doğan Kaya, Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü, Akçağ Yayınları, Ankara 2007, s. 309.
[168] Burhan Kaçar, ,Türk Edebiyatında Elif-nameler', V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Halk Edebiyatı Seksiyon Bildirileri I, Kültür Bak. Yayınları, Ankara 1997, s.308.
[169] Nihat Öztoprak, ,Elifnamelerin Tertip Hususiyetleri ve Metin Tesisindeki Yeri', Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu, Bildiriler 2 (K-Z), Erzurum 2009, s. 817-829.
[170] Nihat Öztoprak, "Bursalı Feyzi Efendi"nin Elifnameleri", İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve

Türk edebiyatında en çok elifnamesi olan şair Bursalı Fevzi'dir. Fakihin elifnamesi diğerlerinden farklılık gösterir. Zira beşer beyitten oluşan yirmi dokuz bentten oluşan bu manzumenin her bir bendi bir harfe ayrılmıştır. Beyit başındaki harfle, kafiye sonundaki harf aynıdır. Böylece elifnamenin beyit sonunda da olabileceğine bir örnek olarak gösterebiliriz.

Bizim bu yazımıza esas konu olan elifnameler, dini ve tasavvufi elifnamelerdir. Bu sahada yazılımış birkaç elifname örneğini sırasıyla aktarmaya çalışacağız.

Fuzuli ; yaşamı süresince Kerbela ve Bağdat çevresinden ayrılmamış, bir süre Hz. Ali'nin türbesinde türbedarlık yapmıştır. Fuzuli yakın çevresine Hz. Hüseyin'in türbesinin yanında toprağa verilmeyi ve mezarına taş konulmamasını vasiyet etmiştir. Kendisi veba hastalığı salgınında Hakk'a yürümüş ve vasiyeti yerine getirilmiştir. Kerbela Olayı'nı anlatan "Hadikat-ü Süeda" (Mutluların Bahçesi) en önemli eserlerindendir.Hz. Ali sevgisi yalnız Alevî-Bektaşî edebiyatını değil din etkisindeki edebiyatın bütününü etkilemiş bir olgudur. Hz. Ali'nin cenkleri ve kahramanlığı mensur halk hikâyelerinin başlıca konularından olmuş, Hz. Ali'ye bağlı mazmunlar gerek halk, gerekse Divan şiirinde sıkça kullanılmıştır. Hz. Ali; veliliği, güzelliği ve kahramanlığı dolayısıyla çeşitli adlarla anılmış ve edebiyata bu adlarla girmiştir. Bu şiirde Hz. Ali'nin adlarından belli başlıları şunlardır: "Aliyyü'l-Murtaza, Şah-ı Şehid, Şah-ı Evliya, Haydar,"

"Aşağıda elifname tarzında yazılmış olan kasidede Şah-ı Şehid yani Hz Ali için çimenlikler, yeşillikler siyaha döner. Kefen kanını açık eder. Yüz parça vücud lale gibi kırmızıya döner. Çimenlik sahnesinde erguvanın her yaprağı dile gelmiş, Aliyyül Murtaza'nın mehdini her zaman tekrar eyler. Menekşe boylu Zeynel Abidin'e (on iki imamdan biri) tabi olur. Sultan Nakıyi bağış denizi gibi mehdinin söyleyeni olmuş. Hakikatler düzyazının açık defteri olmuş, zekâ erbabı ondan askerlik sıfatını fehmetmiş, öğrenmiş. Her yerde nevruz olsun, gül bahçeyi şenlendirsin. Şah-ı evliya günleri tek kutlu, talihli gün olsun. Gül bahçesinin canı olan Haydar müminlerin imamıdır. Miskin Fuzuli bir gedadır. Bundan kimsenin kuşkusu olmasın."

KASİDE DER MEDH-İ HAZRET-İ
ŞAH-I VELAYET
VE SİTAYİŞ-İ E'İMME İSNA AŞER

Elhamdülillahi'llezi halaka's- semavati'l –'ula
Kandan tapar hak-i zemin feyz-i bahar-ı dil- kuşa

Bürhan-ı hakdır hey gönül her nesteren nisbetli gül
Sani olan mümkün değil masnudan olmak cüda

Ta hatm-i ahval-i derun arz etti akl-ı zü'fünun
Mabuda oldu reh nümun taptı tarik-ı ihtida

Edebiyatı Dergisi, İstanbul 2006, XXXV, s.137; Hakan TaŞ, "Deli Birâder Gazâlî [Ö. 1535?]"nin Elif-nâme"si", *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 3/2 Spring 2008, s. 644.

Sabit Hak'ı gül-nar eder halkı ki yoktan var eder
Bir kandan izhar eder bin turfa la'l-i hoş-nüma

Cem'- perişan kim iter reh-berleri sünbül yeter
Kim tire topraktan biter eyler gönüller müptela

Hak mazharıdır her çiçekger tutsan ey nakkaş şek
Bir narven şeklini çekvergil ana neşv ü nema

Hat verdi reyhan kim yakin bir Tanrı var ey ehl-i din
Avzu bi- rabbi'l alemin estaizü mimma neha

Tutmuş Hak'a nerkis yüzün açmış hakikat bin gözün
Kılmış nazar görmüş özün sırrı Hak ile aşna

Bu-standa gör nilüferi tutmuş tarik-i ber- teri
Ezharın olmuş reh-beri gör anda esrar-ı Hüda

Rah-i talebdir bi-adet ma'huda ey ehl-i hıred
Ger istesen kurb-ı Samed sad-berg olur reh- ber sana

Zinhar mahv ol hikmete bakgil kemal-i kudrete
Nilüferi hoş surete gör kim verir ab-ü heva

Ger olmasan medhuş tek baksan bir ehl-i huş tek
Hakka ki berzenguş tek tesbih-handır her giya

Şah oldu minber yek-sere çıktı şikufe minbere
Salvat eder Peygam-ber'e sallü ala hayr-ül vera

Sahn-i çemende erguvan her bergini etmiş zeban
Tekrar eyler her zaman medh-i Aliyyü'l Mürteza

Zayi' geçirmez yasemin ömr-ü latif ü nazenin
İhlas eyler özün hak-i reh-i Hayrü'n-nisa

Turfa reyahin ser-be-ser kesb etti ıtr-i müşg-ter
Hulk-i Hasen'den bir eser gül-zare göstergeç saba

Zahir kılar hunin kefen lale kılar yüz pare ten

Tutar dönüp tar-i çemen Şah-ı Şehid için aza

Abid- sıfat çekmekte gam olmuş benefşe kaddi ham
Guya kılar ol pak hem Zeyne'l-'İbad'a iktida

Gam def'i için her taraf gül-şende çekmiş sebze saf
Bakır senasında segaf bulmuş kılar vird-i sena

Feyz-i Hak etmiş arzu çıkmış şekayık sürh-ru
Kılmış bi-emr-i Hak gulu Sadık'ı kılmış piş-va

Kahr ile çerh-i laciverd ger yasemini kılsa zerd
Ne gam çü gör geç ehli derd eyler ana Kazım deva

Keşf etmeğe esrar-ı Hak açmış semen simin varak
Vermiş ana güya sabak ilm içre şah-ı din Rıza

Lu'bet sıfat gör zanbaki gül zare vermiş revnakı
Olmuş heva-hah-i Taki kesb eylemiş andan safa

Meddah tek susen dili olmuş medayih nakili
Mehdinin olmuş ka'ili Sultan Nakıyy-i bahr'-ata

Nesrinin açık defteri olmuş hakayık mazheri
Andan sıfat-ı Askeri fehm etmiş erbab-i zeka

Vakt oldı gonce açıla gül hurdesin zahir kıla
Mehdi zuhurunu bile faş ede sırrını kaza

Her yerde ta nev-ruz ola gül bu-sitan-efruz ola
Nevüruz tek firuz ola eyyam-i Şah-ı Evliya

Ya'ni gül'i gül-zar-i can Hayder imam-ı mü'minan
Ol kim anadır bi-guman miskin **Fuzuli** bir geda [171]

[171]AKYÜZ, Kenan, YÜKSEL, Sedit, BEKEN Süheyl, CUNBUR, Müjgan.Fuzuli divanı, Akçağ Yay.Ankara. 1990 s.42-44

Seni Ali 16 yy'da Kanuni Sultan Süleyman döneminde yaşamıştır. Hayatı hakkında sadece divanından elde edilen bilgiler bulunmaktadır. Senî dinî-tasavvufî şiirler yazan bir şâirdir. Ele aldığı şiirler şekil ve muhteva yönünden geleneğin devamı niteliğindedir. Kullanılan vezin ve nazım şekilleri aynıdır. Aruz dışında hece vezniyle de şiirler yazmış ve şiirlerinde mazmunları da ustalıkla kullanmıştır. Dört halifeden, meleklerden, efsanevî kahramanlardan bahsetmiş, kıssalara, efsanelere yer vermiş, Ayetlerden iktibas yaparak şiirlerinin muhtevasını zenginleştirmiştir. Türkçe dışında Arapça ve Farsçasının da iyi olduğu anlaşılan şâir dîvânda 15"e yakın mülemma gazel kaleme almıştır. şiirlerinde kendisinin Rûm/Anadolu şâiri olduğunu belirtmiş ve bir gazelinde, hünerin Arap ve Acem"den geldiğini fakat Anadolu'yu ihyâ edenin kendi ilim ve irfanı olduğunu dile getirmiştir.[172]

Senî Ali"nin elif-nâmesi mutavvel gazel nazım şekli ile yazılmış olup toplam 29 beyitten meydana gelmiştir. Metni verilen elif-nâme düz elif-nâmelerin "Beyit veya dörtlük başları alfabetikolan elif-nâmeler" grubuna bir örnektir. Elifname içerik olarak tasavvufi bir içeriğe sahiptir ve Allah aşkını işlemektedir. Elifnamedeki elif harfi Allah'ın zatına işaret ettiği için Hz. Muhammed (s.a.v)'in tevhîd evinin kapısına insanları çağırdığından, yerin göğün, toprağın vs. Allah"tan gelen neticelere sübût ettiğinden, Allah'ın eşyayı ve bütün canlıları yaratıp nûrunu eşyaya ve rûhlara saçtığından ve bütün varlıklar yaratıldıktan sonra Allah"ı tesbih ettiklerinden bahsedilir. Ayrıca Allah"ın zâtından başka hiçbir şeyin var olmadığı, mâsivânın karanlık, hatta geçen gölge ve boş heves olduğu anlatılmaktadır.(Candan-2012)

Seni Ali'nin elifnamesin'den örnekler:

Elif Allah zatına oldı işaret mutlaka
Hem elif ta'bir-i ülfettür Hüda halka şeha

Be bekadan sadır olan cevher ol durur
kim ana ruhum didi haberde Mustafa

Te tebarek nefs-i kül mevcud olmakdur delil
k'ol sebeptir cüz'i küllün fıtratına ibtida

Sa *subut ider ki senden çok netayic gelmeye*
arş-u ferş-u hem anaşır hem tebay'i ile sera

Cim *cemali nurunu eşyaya saçdı ol cemil*
Ta ki mevcud oldular ol dem ademden bi' hafa

Ha *hayatı hayyı Hak hay kıldı eşyayı tamam*
Ta müsebbih oldılar Mevlaya da'im ey feta

1- Gülşen Candan, SENİ ALİ'NİN ELİFNAMESİ, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/1 Winter 2012*

***Ha** hayal-i vasl-ı Hakk eşyaya düşdi bi güman*[173]

Muhibbi mahlasıyla kaleme alınmış güzel bir elifname örneğide Kanuni Sultan Süleyman'a aittir.

Elif ey zùlfi siyeh ebrusı çin çeşmi Tatar
Nice feryad ideyin karşuna ey dost hezar

Be bir gùn ola mı kim yùzùm ùzre başasın
Ayağun toprağına eyleyeyin canı nisar

Te temaşa ideliden kad-i dil-canı şeha
Hidmete bağladı bil karşuna el tutdı çenar

Se senalar idelüm olmaya ol hüsne zeval
Nitekim mihr ü meh ile ola bu leyl ü Nehar[174]

Deli Birader Gazali (….-1535) Muhammes nazım biçimiyle dini konulu bir elifname yazmıştır. Elifnamede Yaradan'ın emrine uymanın erdemleri anlatılamakta haramdan kaçmanın faziletleri üzerinde durulmaktadır. Nefis ve şeytanın desiselerine kanmadan namazı dosdoğru kılma gibi dinin temel esasları üzerinde durulmaktadır. Ömrün Allah'ın emirleri doğrultusunda geçirilmesi gibi öğütler verilmektedir.

1. Muhammes-i Gazali[175]

Elif Allāhı añup źikr-i ilāh eyle göñül
Bā beḳā mülki içün n'ola bir āh eyle göñül
Tātemennā ḳıluban Ĥāliḳa rāh eyle göñül
Śā śevāb ister-iseñ terk-i menāh eyle göñül
Cim cehd ile düris Ĥidmet-i şāh eyle göñül

Hā hisāb olasıdur tıñla ḳamu yaĥşı yaman
Ĥā ĥacil olsa gerek ol arada çoḳlar inan
Dāl dāyim özidür yoḳdur aña şekk ü gümān
Źāl źikr eyle adın ger var-ısa sende imān
Rāriyāsız amel et Haḳḳı penāh eyle göñül

Zāzebūn olmayagör nefs-ile seytāna uyup
Sin saādetle yöri îsıdḳ-ıla Rahmāna uyup

[173]Metnini verilen elif-nâme, Senî Ali Dîvânı"nın Süleymaniye Kütüphanesi, Uşşaki Tekkesi, nr. 181 ile Süleymaniye Kütüphanesi, Uşşaki Tekkesi, nr. 161 nüshalarından elde edilmiştir. Senî Ali, *Dîvân,* Süleymaniye Kütüphanesi, UĢGaki Tekkesi, nr. 181, yk. 8b-9a ve Süleymaniye Kütüphanesi, Uşşaki Tekkesi, nr. 161, yk. 8a-8b.
[174]*Muhibbi Dîvânı,* haz. Coşkun Ak, Kültür ve Turizm Bak. Yay., Ankara 1987, s. 811-812 . İlk dört beyti verilen Muhibbî"nin elif-nâmesi 29 beyittir; bk. Nihat Öztoprak, , s. 819.
[175]Süleymaniye Kütüphanesi *Ali Nihat Tarlan Kitaplığı* 67, 90a.

Şın şeriatla düris āyet-i Ḳ*ur'ān*a uyup
Ŝād ŝ**a**rf eyleyigör ömrini ihsāna uyup
Dad żāyi ise pes ömri tebāh eyle göñül

Šā š**a**hāret aluban eyle namāzın güźār
Žā ž**u**hūr olasıdur ĥayr-ıla serrüñ ne ki var
Ayn āl**e**mde bir is islemedüñ Haḳḳa yarar
Ġayn ġ**a**fletde niçe bir olasın leyl ü nehār
Fāfirāḳında gözin yasını rāh eyle göñül

Ḳāf ḳ**a**hrına beli deyen erer lušfa hemin
Kāf kesb eyle düriş tā bola hem derdüñ emin
Lām lahd olduġı dem tıñla saña ḳar-ı zemin
Mim müşkil isini bilmis olasın o demin
Nūn nehy eyle yeter nāme-siyāh eyle göñül

Vāv varmaġa yerüñ taġt-ı türāb olduġını
Hā henūz bilme-misin dünye ĥarāb olduġını
Lāmelif lā deyene dürli aźāb olduġını
Yā yaḳin bil ĠAZĀLI ŝūr u ġisāb olduġını
Demidür tevbe ḳılup terk-i günāh eyle göñül[176]

SONUÇ

Çalışma sonunda ulaşılan sonuçları şöyle sıralayabiliriz:

1. Elifnameler hem divan hem de halk edebiyatı şairleri tarafından kullanılan manzumelerdir.
2. Elifnameler konularına göre beş guruba ayrılır.
3. Elifnâmelerde de harfler elif"ten ye"ye doğru alfabetik olarak sıralanmaktadır. Bugün bilinen astokriş ile benzerlik göstermektedir.
4. Genellikle aruzun fâ„ilâtün/ fâ„ilâtün/ fâ„ilâtün/ fâ„ilün kalıbıyla ve 11'li hece vezniyle yazıldıkları görülmüştür.
5. Elifnameler genellikle dini olmakla birlikte her konuda yazılmıştır. Ancak en önemli elifname örneklerinin dini konularda kaleme alındığı görülmüştür.
6. Yukarıda örneklerini verdiğimiz Fuzuli, Muhibbi, Seni Ali ve Gazali dışında da elifname kaleme pek çok şair olduğu bilinmektedir.

[176] Orhan Saik Gökyay: "Deli Birader", *Türkiye Diyanet Vakfı Ðslâm Ansiklopedisi*: V.c. 135-136. ss.

KAYNAKÇA:

GÜZEL ,Abdurrahman, Dinî-Tasavvufî Türk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, III. Baskı, Ankara 2006, s. 634.

ÇELEBİOĞLU Amil, Eski Türk Edebiyatı Araştırmaları, MEB Yayınları, Ankara 1998, s. 605.

KAYA,Doğan. Türk Halk Edebiyatı Terimleri Sözlüğü, Akçağ Yayınları, Ankara 2007, s. 309.

KAÇAR Burhan, ,Türk Edebiyatında Elif-nameler', V. Milletlerarası Türk Halk Kültürü Kongresi Halk Edebiyatı Seksiyon Bildirileri I, Kültür Bak. Yayınları, Ankara 1997, s.308.

ÖZTOPRAK ,Nihat, ,Elifnamelerin Tertip Hususiyetleri ve Metin Tesisindeki Yeri', Uluslararası Türklük Bilgisi Sempozyumu, Bildiriler 2 (K-Z), Erzurum 2009, s. 817-829.

AKYÜZ, Kenan, YÜKSEL, Sedit, BEKEN Süheyl, CUNBUR, Müjgan.Fuzuli divanı, Ankara. 1990 s.42-44

CANDAN Gülşen, SENİ ALİ'NİN ELİFNAMESİ, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/1 Winter 2012*

Senî Ali, *Dîvân,* Süleymaniye Kütüphanesi, Uşşaki Tekkesi, nr. 181, yk. 8b-9ª ve Süleymaniye Kütüphanesi, Uşşaki Tekkesi, nr. 161, yk. 8ª-8b.

AK ,Coşkun .*Muhibbi Dîvânı,* , Kültür ve Turizm Bak. Yay., Ankara 1987, s. 811-812

Süleymaniye Kütüphanesi *Ali Nihat Tarlan Kitaplığı* 67, 90a.

GÖKYAY ,Orhan Saik: "Deli Birader", *Türkiye Diyanet Vakfı* Ðslâm *Ansiklopedisi*: V.

c. 135-136. ss.

BİLMECELERİN ÇOCUĞUN DİL GELİŞİMİNE KATKILARI

THE CONTRIBUTIONS OF RIDDLES TO THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S LANGUAGE

Okt. İsmail GÜLCÜ
İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İSTANBUL
igulcu@hotmail.com
Okt. Fatih Mehmet TÜRKER
İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İSTANBUL
mfatihturker@hotmail.com
Okt. Hikmet ÇIĞLIK
İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İSTANBUL
hikmetciglik@hotmail.com

ÖZET

Halk edebiyatı ürünleri, çocuklar için bir kültür hazinesidir. Bilmeceler, çocuk folklorunun en önemli türlerinden biridir. Bilmeceler, çocukların dil, algı ve zihinsel gelişiminde katkılarda bulunur. Bilmeceler, çocuklarda edebi estetik zevk oluşturur. Çocukların cümle kurma becerilerini geliştirir. Çocukları ana dilin söz varlıklarıyla tanıştırır. Çocukların kelime hazinelerini zenginleştirir. Çocukların zekâ gelişimine katkı sağlar. Kültür aktarımı yapar. Çocukların dil bilincini güçlendirir.

Anahtar Kelimeler: Bilmece, çocuk, dil, dil gelişimi.

ABSTRACT

Products of folk literature are a cultural treasure for the kids. Riddles are one of the most important types of children's folklore. Riddles contributes to children's language development, perception, and the development of the intelligence. Riddles create a literary aesthetic pleasure in children and develop children'sability to a make sentence. Riddles introduce the main language's words to children and enriches the vocabulary of children and contribute to the development of children's intelligence and make a cultural transfer and strengthen children's language awareness.

Key Words:Riddle, kids, language, language development.

1. GİRİŞ

Bilmeceler çocuk folklorunun en önemli türlerinden biridir. Eğlenmek, hoşça vakit geçirmek ve eğitmek amacıyla yazılan veya söylenen zekâ ve söz oyunlarıdır. Bilmeceler, bir şeyin ne olduğunu, o şeyin adını anmadan özelliklerini söyleyerek bulmayı, dinleyene ve okuyana bırakan ifadelerdir. Bilmeceler soru üretmeyi ve cevaplamayı öğreten yapılardır. Bilmecelerle ilgili çeşitli tanımlara rastlamaktayız. Bilmeceler,

tabiat unsurları ile bu unsurlara bağlı hadiseleri; insan, hayvan ve bitki gibi canlıları; eşyayı; akıl, zekâ veya güzellik nev'inden mücerred kavramlarla dini ve motifleri vb. kapalı bir şekilde yakın uzak münasebetler ve çağrışımlarla düşünce, muhakeme ve dikkatimize aksettirerek bulmayı hedef tutan kalıplaşmış sözlerdir (Elçin, 2004, s. 607). Gelenekten süregelen ve hemen her konudaki birtakım somut soyut kavramların uzak yakın ilişkiler yoluyla zihinde çağrışımını sağlayan, bir nevi oyuna dayalı zihni melekelerin gelişmesinde önemli rol oynayan ve daha ziyade manzum yapıda söz kalıplarıdır (Kaya, 2004, s. 471). Bilmece, bir şeyin adını anmadan, özelliklerini üstü kapalı söyleyerek, o şeyin ne olduğunu bulmayı karşısındakine bırakan, eğlenceli, sözlü halk edebiyatı ürünüdür (Yardımcı, 2000, s. 104).

Bilmecelerle ilgili dilimizdeki ilk bilgiler XI. yüzyılda, Kaşgarlı Mahmud'un Divanü Lügat-it Türk'ünde karşımıza çıkar. Kıpçak Türklerinin, dil ve halk edebiyatı örneklerini içine alan Codex Cumanicus'da da bilmece örneklerine rastlarız (Elçin, 2004). Bu eserler, dilimizin ilk ürünleri arasında bilmecelerin bulunduğunu göstermesi bakımından son derece önemli eserlerdir.

Türk dünyasında ve diğer Türk topluluklarında bilmece geleneği vardır. Bilmeceler, "bilmek" fiilinden doğmuş bir isimdir. Doğu ve Kuzey Türkleri ile Azeri sahası ve Kerküklüler aynı manaya gelen "tabmak" fiilini ve bu kökten türeyen "tabmaca, tappaca"yı, Kaşgarlılar "tabguz", Altay Türkleri "tapkır"ı "tavsak"ı, Kırgızlar "tapcang-nımah"ı kullanmaktadırlar. Ayrıca Türkmenlerde "matal" ile Kırgızlar, Kazaklar, Karakalpaklar ve Başkırtlarda "cumbak, yumak" sözü yaygındır (Elçin, 2004, s. 621).

Bilmecelerin sözlü ve yazılı olmak üzere iki kaynağı vardır. Bunlardan biri milletin ruhu, özü ve hayal gücüdür. Bilmeceleri besleyen geleneğe, zamana, mekâna ve yaşama şekline bağlı olarak bu kaynaktır. İkinci kaynak ise eski sözlüklerde, şairlerinin divanları, cönkleri, masalları, hikâyeleri, seyahatnameleri, mecmuaları gibi yazılı eserlerdir (Elçin, 2004).

2. Bilmecelerin Sınıflandırılması

Bilmeceleri anonim ve yazarı belli olan bilmeceler diye de iki kola ayırabiliriz.

2.1. Anonim Bilmeceler (Doğal Bilmeceler)

Anonim halk ürünleri olmaları nedeniyle bilmecelerin ilk söyleyenlerini tespit edemeyiz. Bilmeceler, iki düşünceyi karşılaştırabilecek medeniyet seviyesindeki geniş ve genelde okumamış halk çevrelerinde ve bu çevrelerin sade ve yaşayan dillerinde doğmuşlardır (Elçin, 2004). Bilmeceler bütün halk edebiyatı ürünleri gibi zamana, mekâna ve konuya göre değişikliklere uğramışlardır. Bilmeceleri incelediğimizde, bazen tam olarak şiir sayamayacağımız işlenmemiş örneklere; bazen de şiirsel özelliği çok yüksek örneklerine rastlarız.

2.2. Yazarı Belli Olan Bilmeceler (Yapay Bilmeceler)

Belli yazarlar ve şairler tarafından söylenen ve yazıya geçirilen bilmecelerdir. Hem saz şairlerinin hem de divan şairlerinin yazdığı bilmeceler vardır. Bu bilmeceler yazılırken hem hece hem de aruz vezni kullanılmıştır. Yazarı belli olan bilmeceleri muamma ve lügazlar oluşturur. Muamma ve lügazlar âşıklar, şairler tarafından söylendiği halde, bilmeceler bilhassa kadın ve çocuklar tarafından söylenmiştir. Lügaz ve bilmeceler muhatabın zekasını, kavrayışını kelimelerin ve söz oyunlarının elverdiği ölçüde test ederler (Kurnaz, 1996).

2.2.1. Muamma

Muammayı Elçin (2004, s.617) şöyle tanımlar: Arapça "körletmek", "gizli ve güç anlaşılır söz" manalarına gelen muamma, bir isme delalet eden söz, mısra veya beyit demektir. Muammayı hazırlayıp sormanın da çözmenin de kendine göre usulleri vardır. Muamma hazırlamak için de çözmek için de belli bir bilgi ve birikime, kültür seviyesine ihtiyaç vardır. Muammaya verilecek cevap anlamlı ve konu ile ilgili olmalıdır.

"Bende yok sabr ü sükûn sende vefadan zerre

İki yokdan ne çıkar fikr idelim bir kerre" (Nabi)

Şair Nabi'nin beytinde görüleceği üzere "iki yok" sözüyle kasdedilen "na" ve "bi" edatlarıdır. İkisi de "yok" manasına geliyor. Bunlar birleşince "Nabi", şairin adı çıkmış olur.

Âşık kahveleri, muamma hazırlanıp çözülen önemli mekanlardır. Şairlerden birinin düzenlediği muamma kahvede uygun bir yere asılırdı. Çözülünceye kadar orada dururdu. Buna "muamma asmak" denilirdi. Muammayı düzenleyen, işe fesat karışmasın, suiistimallere neden olmasın diye cevabını bir zarfa veya keseye koyup mühürledikten sonra kahveciye teslim ederdi. Muammanın çözüleceği gece meraklılar kahveye gelirdi. Âşıklardan biri, sorulan muammayı çözünce zarf veya kese açılır, cevap karşılaştırılırdı. Doğruluğu anlaşılınca muamma indirilmiş olurdu. Buna "muamma indirmek" denilirdi (Elçin, 2004). Kültürel geleneğimizde bir aşık tarafından düzenlenmiş bir muammayı başka bir aşığın çözmesi önemlidir. Muammanın çözülme süresi, hazırlayanın ve çözenin zekasına işaret ederdi (Kurnaz, 1996).

2.2.2. Lügaz

Lügaz, Arapça bilmece demektir. Şairler ve âşıklar tarafından söylenir. Halk bilmecelerinin sanatlı ve süslü söylenmiş edebi şeklidir. Çoğu zaman soru sorma yoluyla meydana getirilir. Muammadan farkı çözüme yarayacak açıklamayı ve ipuçlarını bünyesinde bulundurmasıdır (Elçin, 2004).

Lügaz bir çeşit muammadır. Muammaya benzer ama tam olarak muamma değildir. Muammadan farkı, içinde çözümü kolaylaştıracak gizli açıklamalara sahip olmasıdır (Kurnaz, 1996).

"Ol nedir kim, âlem ona dolanır

Kulağın büktükçe ağzı sulanır" (çeşme musluğu)

3. Yapılarına Göre Bilmeceler

Bilmeceleri yapılarına göre incelediğimizde şekil bakımından manzum ve mensur olmak üzere ikiye ayırabiliriz:

3.1. Manzum Bilmeceler

Manzum bilmeceler, vezin, kafiye ve nazım özellikleri ile şiir özelliği gösterir. Manzum bilmecelerde hece vezni kullanılır. Bilmecelerde yarım, tam, cinaslı ve zengin kafiye ve redif örneklerine rastlanır. Zaman zaman kafiyesiz manzum bilmece örnekleri de karşımıza çıkabilir. Bilmecelerde aliterasyona ve ses tekrarlarına

da rastlamak mümkündür. Bilmecelerde nazım birimi olarak 2, 3, 4, 5, 6 ve daha çok mısralar kullanılmıştır. Birtakım mısralar zamanla hafızalardan (özellikle çocuklarda) silinip azalmış olabilir (Elçin, 2004).

"Uzun yoldan kuş gelir
Ne söylese hoş gelir" (mektup)

"Ocak başında kuyu
Kuyunun içinde suyu
Suyun içinde yılan
Yılanın ağzında mercan" (lamba)

3.2. Mensur Bilmeceler

Mensur bilmeceler, düz cümle halinde, konuştuğumuz şekilde olan ürünlerdir. Düz yazı şeklinde olmasına rağmen çoğu zaman "seci" karakteri gösterir. Tekerlemeleri andırır. Bazen bu bilmeceleri manzum bilmecelerden ayırmak mümkün olmayabilir. Mensur bilmeceler vezin ve kafiye unsurlarından uzak oldukları için ezberlenmeleri ve hafızada tutulmaları kolay değildir. Bu nedenle manzum bilmecelere göre sayıca daha rastlanır (Elçin, 2004).

"Paltosu yeşil, gömleği kırmızı, düğmeleri siyah." (karpuz)
"Her yeri örter, denizi örtmez." (kar)
"Mavi tarla üstünde beyaz güvercin yürür." (kayık)

4. Bilmecelerin Sorulması ve Cevaplanması

Halk kültüründe bilmece sormanın ve cevaplamanın kuralları ve geleneği vardır. Bilmeceyi soran karşısındakine belli bir düşünme ve çözme süresi verir. Bilmeceyi çözen eğer isterse "canlı mı, cansız mı" "yenir mi, yenmez mi" gibi sorular sorarak ipuçları ister. Bilmeceyi soran, biraz da nazla "evet, hayır" gibi cevaplar verir. Buna rağmen bilmece çözülemezse pazarlık başlar. Bilmeceyi soran şehir, memleket veya meyve ister. Bilmeceyi çözemeyen kişi de çoğu zaman değerli bulduğu bir yeri veya meyveyi verir. Bunun üzerine cevap açıklanır. Karşılıklı nezaket ve terbiye çerçevesinde en çok şehir, memleket ve meyve kazanan üstün sayılır. Bilmeceler edebi birer zihin sporu sayılabilir.

5. Bilmecelerin Dil Eğitimine Katkıları ve Örnekleri

Çocuklarla yetişkinler bilmeceler aracılığıyla yüz yüze iletişim kurarlar. Bu iletişim doğal ve etkin bir dil eğitimine katkıda bulunur. Çocuğun vurgulu, coşkulu, heyecanlı söyleyiş özelliklerini geliştirir. Konuşmasında sözcükleri yavaşlatıp hızlandırmasına; yükseltip alçaltmasına katkı sağlar.

Bilmece, tekerleme, mani gibi ürünler çocuğun dilsel bellek gücünü artırır. Çocuklara, pratik bir dil kazandırır. Çocuklar bu halk anlatı türleriyle hem düşünür hem eğlenir. Dil ile düşünce ilişkisini sezer. Dilin gizemli dünyasını keşfeder. Bilmeceler, sayışmalar, maniler, bir varlığın, kavramın, nesnenin adını vermeden

kapalı biçimde, çağrışımlarla, özelliklerini belirterek bulunmasını sağlarlar. Böylece çocuğun sözcük dağarcığı zenginleşir (Nas, 2002).

Sözlü anlatım ile gerçekleştirilen şiirsel halk edebiyatı ürünleri çocuğun dil oluşumuna ve gelişimine katkıda bulunur. Vurgulu, uyumlu, coşkulu, heyecanlı ses tonu ile söylenen bilmeceler, dinleyen ile konuşanın yüz yüze olmasından kaynaklanan doğal, etkili bir dil eğitimine katkı sağlar. Dildeki yinelemeler, yavaşlayıp hızlanmalar, alçalıp yükselmeler sözcüklerin, cümlelerin anlamlarını derinleştirip netleştirir (Günay, 2001).

Bilmeceler, çocuklar için sözcüklerle üretilmiş bir oyun aracı gibidir. Çocuklara, düş ve düşünce gücüne seslenen kurmaca bir dünya sunar. Şiirsel bir anlatımla çocukları dille kurgulanmış bir zekâ oyununa davet eder. Onları, tüm bildiklerini sınamaya, olaylar ve olgular ile kavramlar arasında anlamsal ilgiler kurmaya yöneltir. İkilemeleri, kalıplaşmış sözcükleri kullanarak, ana dilinin söz varlığını çocuklara öğretir. Soyut kavramları somutlaştırır (Sever, 2003).

Radyo, televizyon, internet gibi eğlence araçlarının bulunmadığı zamanlarda ve yerlerde özellikle kış gecelerinde, bilmeceler yalnız çocuklar için değil, büyükler için bile bir eğlence kaynağı olmuşlardır. Bunlar yalnız eğlendirmeyi değil, aynı zamanda öğretmeyi amaçlar. Varlıkların özelliklerinden yararlanarak tümevarım yoluyla bir sonuca varmayı sağlayarak muhakemeyi geliştirir, zekâyı güçlendirir (Demiray, 1977).

Bilmeceler, çocuklarda estetik zevk ve heyecan uyandırır. Çocuk, küçük yaşta edebiyatın ve estetiğin tam olarak farkında olmasa da kafiye, redif, aliterasyonlar ve söz oyunlarıyla oluşturulan şiirselliği ve söyleyişteki estetik yapıyı fark eder.

Şiirsel özelliği olan bilmecelere örnekler:

(1) *"Gönül alçak yüz yerde*
Yüz yaram var yüz yerde
Hak yarattı görmedi
Ben görmüştüm yüz yerde" (rüya)

(2) *"Biz biz biz idik*
Yüz bin tane kız idik
Gece oldu dizildik
Sabah oldu silindik" (yıldız)

Girişleri kalıplaşmış bilmecelere örnekler:

(3a) *"Bilmece bildirmece, el üstünde kaydırmaca."* (sabun)

(3b) *"Bilmece bildirmece dil üstünde kaydırmaca."* (dondurma)

Ses taklitlerine dayalı bilmecelere örnekler:

(4a) *"Dağda tak tak, suda cıp cıp, arşın ayaklı, burma bıyıklı"* (balta, balık, leylek, tavşan)

(4b) *"İliksiz tin tin, gene de tin tin, gene de tin tin "* (saat)

Yukarıdaki bilmeceleri incelediğimizde (1) numaralı bilmecede "yüz" sözcüğündeki cinas sanatını; (2) numaralı bilmecede "biz" sözcüğünün tekrarını, "z, s" seslerindeki aliterasyonu; (1 ve 2) numaralı bilmecedeki

söz oyunlarını, redif ve kafiyeleri; (3a, 3b)'deki yinelemeleri, söz oyunlarını; (4a, 4b)'deki ses taklitlerini ve ses taklitlerinden türeyen sözcükleri rahatlıkla görebiliriz. Bu bilmeceler çocuklardaki estetik zevki, şiirselliği geliştirir.

Bilmeceler çocukların cümle kurma, kurduğu cümleyi bir mantık sırasına göre aktarma gibi dilsel becerilerini geliştirir.

(5a) *"Dürüm dürüm dürüldüm, kuşak gibi sarıldım, göbeğimi yardılar, benden dolma sardılar."* (lahana)

(5b) *"Çarşıdan gelir sandık, içi dolu boncuk, sandığın kilidi yok, boncuğun deliği yok."* (nar).

Soru unsuru bulunmayan cümle değeri taşıyan (5a, 5b)'deki bilmeceler sayesinde çocuklar, kelimeleri söz dizimine uygun hale getirebilirler. Sözcükleri bir mantık sırasına göre dizerek cümle kurabilirler.

İnsan, insan organı, eşya, hayvan, bitki, doğa ve soyut kavramlarla ilgili bilmeceler, çocuğun kavramları, nesneleri ve varlıkları tanımasına katkı sağlar. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılarak verilmesi, çocukları ana dilinin söz varlıklarıyla tanıştırır. Çocukların kelime hazinelerini zenginleştirir.

(6a) *"Yer altında sakallı dede."* (pırasa)

(6b) *"Yedi delikli tokmak, bunu bilemeyen ahmak."* (baş)

(6c) *"Dağda gezer, izi olmaz; aş pişirir, tuzu olmaz."* (arı)

(6d) *"Gökte gördüm bir köprü, rengi var yedi türlü."* (gökkuşağı)

(6e) *"Çarşıdan alınmaz, mendile konulmaz, ondan tatlı şey olmaz."* (uyku)

Yukarıdaki (6a) örneğinde bir bitki ismi, (6b) örneğinde organ ismi, (6c) örneğinde hayvan ismi, (6d) örneğinde doğadaki bir kavram ismi, (6e) örneğinde soyut bir kavram ismi bilmece aracılığıyla çocuklara öğretilebilir.

Bilmecelerin, çocukların zekâ gelişine de katkıları vardır.

(7) *"O, onun içinde; oda onun içinde"* (ayna)

Bu (7) numaralı örnekteki gibi düşünce gücüne dayanan bilmeceler çocukların ilgisini çeker. Çocukların düşünce gücünü geliştirir. Çocuklar, bilmece sorma ve cevaplamayı zevkli bir uğraş olarak görürler. Eğlenirken aynı zamanda öğrenirler. Muhakeme yetenekleri gelişir.

Çocukların dil edinimi aynı zamanda bir kültür aktarımıdır. Bilmeceler bünyesinde toplumun düşünce yapısını, değer yargılarını, dinamiklerini, ortak beğeni ve kültürünü barındırır.

(8a) *"Abdest alır, namaz kılmaz, cemaatten geri durmaz."* (cenaze)

(8b) *"Dağdan gelir dak gibi, kolu var budak gibi, eğilir su içer, böğürür oğlak gibi."* (kağnı)

(8c) *"Altında dört teker, üstünde yük çeker."* (at arabası)

Kültür, dilin yardımıyla yeni kuşaklara taşınır. (8a) örneğinde abdest, namaz, cenaze gibi dini kavramlar; (8b) ve (8c) örneklerinde maddi kültür unsuru olan ve günümüzde unutulmaya yüz tutmuş kağnı ve at

arabası kavramları bilmece vasıtasıyla çocuklara öğretilebilir. Bilmeceler de diğer Halk edebiyatı ürünleri gibi kültürün oluşmasında ve yeni kuşaklara aktarılmasında etkilidir.

SONUÇ

Çocukların dil gelişimi, içinde yaşadıkları toplumun kültür özelliklerine bağlıdır. Çocuklar, kültüre bağlı olarak dillerini geliştirirler. Bilmeceler de diğer Halk edebiyatı ürünleri gibi çocuğun dilini geliştirmede ve kültürünü oluşturmada etkili olmaktadır. Bilmeceler, Türkçenin söz varlıklarını, telaffuzunu, söz sanatlarını, söyleyiş kalıplarını öğretmede etkili ürünlerdendir. Çocuklarımızın daha etkili konuşmasını ve yazmasını istiyorsak ailede, okulda ve sosyal çevrede bilmeceleri daha çok gündeme getirmeliyiz.

Bilmeceler bilimsel yöntemlerle incelenmeli, çocukların dil gelişimine uygun şekilde tasnif edilmelidir. Tasnif edilen bilmeceler, eğitimcilerin ve çocuk psikologlarının ortak çalışmalarıyla, çocukların gelişim süreçlerine katkı sağlayacak şekilde kullanıma sunulabilir.

Öğretmenler, bilmeceleri ders içi ve ders sonu etkinliği olarak kullanabilirler. Öğrenciler, bireysel olarak veya grup halinde birbirlerine bilmece sorup cevaplayarak beyin fırtınası çalışması yapmış olurlar. Bu çalışmalar çocukların dilsel gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Teknolojinin imkânlarından yararlanarak bilmecelere dayalı bilgisayar oyunları üretilebilir, geliştirilebilir. Böylece çocukların yaratıcı zekâ ve dil becerilerine katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR

Artun, E. (2004). *Türk Halk Edebiyatına Giriş*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Demiray, K. (1977). *Açıklamalı Çocuk Edebiyatı Antolojisi.* İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

Elçin, Ş. (2004). *Halk Edebiyatına Giriş.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Günay, D. (2001). *Metin Bilgisi.* İstanbul: Multilingual Yayınevi.

Kaya, D. (2004). *Anonim Halk Şiiri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Kurnaz, C. (1996). *Türk Halk Şiirinin Şekil ve Nev'i*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Nas, R. (2002). *Örneklerle Çocuk Edebiyatı.* Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Sever, S. (2003). *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yardımcı, M. (2000). *Çocuk Edebiyatı*. İzmir: Ürün Yayınları.

DİL VE ANLATIM DERSİ GENEL AMAÇLARINA LİSE ÖĞRENCİLERİNİN UYUM DÜZEYİ

Okt. İsmail GÜLCÜ

İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İSTANBUL

igulcu@hotmail.com

Okt. Hayrettin TUNÇEL

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Rektörlük Türk Dili, ÇANAKKALE

hayrettin_tuncel@comu.edu.tr

Okt. Fatih Mehmet TÜRKER

İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, İSTANBUL

mfatihturker@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeylerini belirlemektir.

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Tavşanlı ilçesi merkezinde bulunan 9, 10, 11 ve 12. sınıfta okuyan lise öğrencileri oluşturmaktadır. İlçe merkezinde bulunan özel bir lisedeki 313 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 15.08.2011 tarih ve 114 sayılı Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programlarında değişiklik yapılamasına yönelik kararıyla yayımlanan, Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundan (9-12. Sınıflar) yararlanılmıştır.

Araştırma boyunca "Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçlarına Lise Öğrencilerinin Uyum Düzeyi" anket formu kullanılmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik analizleri kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 18.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçları, Lise Öğrencileri, Uyum Düzeyi.

1. GİRİŞ

Eğitim ve öğretimin bir programa göre yapılması, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için çok önemlidir. Bu programın da önceden planlanmış olması gerekir. Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikler programın kapsamı içerisindedir (Demirel, 2004).

Öğretim programları ülkenin eğitim felsefesine göre hazırlanmaktadır. O ülkede yetiştirilmek istenen insan tipi öğretim programlarının ilkelerini belirlemekte ve önemini arttırmaktadır. Göğüş'e göre (1983, s. 40) Eğitimciler, ana dili eğitimi de içinde olmak üzere, program yaparken başlıca şu etmenleri göz önünde tutmaktadırlar: 1) Toplumun eğitim felsefesi, 2) Toplumda çağdaş yaşamın gerekleri, 3) Öğrenmenin ruhbilim temelleri, 4) Çocukların yaşlarına göre yetenekleri, 5) Alan uzmanlarının görüşleri.

Öğrencilere Türkçenin kullanımı esnasında her türlü değer ve özelliği beceri düzeyinde kazandırmak için Dil ve Anlatım dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı gidermek için de Dil ve Anlatım programı oluşturulmuştur.

Türk Milli Eğitiminin olduğu gibi, Dil ve Anlatım dersinin de genel amaçları vardır. Bu amaçlara göre konuşulan ve yazılan dil, anlamı, sesi görünüşü, kuralları ve çağrışım değerleriyle bir sistemler bütünüdür. Sistem içerisindeki bu öğeler kullanıldıkça yeni anlamlar ve değerler kazanır. Her düzeydeki dil göstergesinin ve dil birliğinin anlam ve şekil olmak üzere iki yönü vardır. Bu iki yönü birbirinden ayrı düşünmek imkansızdır. Dil ve Anlatım dersi programı hazırlanırken bu temel hususlar dikkate alınmıştır (Kaplan ve dig., 2005).

Dil ve Anlatım dersi dilin kullanımı esasına dayanır. Dilin etkili ve doğru kullanımı da bilgiden çok beceriye bağlıdır. İnsanın her türlü etkinliğinde dili kullanma becerisinin önemli rolü vardır. İnsan kendini ve dünyayı dil aracılığıyla anlamlandırır. Öğrencilerin dili kullanma becerisi kazanarak, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler durumuna gelebilmeleri Dil ve Anlatım dersiyle doğrudan ilgilidir.

Dil ve Anlatım dersinde öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma, okuma, anlama, yazma gibi temel dil becerilerini anlamaları ve geliştirmeleri; Türkçe'nin ifade gücü ve imkanlarından yararlanmaları amaçlanmıştır. Bu derste öğrencilerden ünitelerdeki kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalar doğrultusunda Türkçeyi kullanma becerilerini olgunlaştırmaları; bu dil vasıtasıyla bireysel ve toplumsal düzeylerde kültür zenginliklerinin bilincine ermeleri beklenmektedir (Kaplan, 2005).

Dil ve Anlatım Dersinin programda yer alan genel amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Dilin rolünü ve önemini kavratmak
2. Dil-kültür ilişkisini kavratmak
3. İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavratmak
4. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazandırmak
5. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavratmak
6. Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavratmak
7. Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazandırmak
8. Metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazandırmak

9. Anlatım türlerinin özelliklerini kavratmak

10. Her anlatım türünde yazma becerisi kazandırmak

11. Metin türlerinin özelliklerini kavratmak

12. Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazandırmak

13. Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavratmak

14. Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazandırmak

15. Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazandırmak

16. Tartışma, değerlendirme becerisi kazandırmak

17. Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazandırmak

18. Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavratmak

19. Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsetmek

20. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermelerini sağlamak

21. Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmelerini sağlamak

22. Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamak (MEB, 2011).

Eğitim ve öğretim sürecinde bir dersin genel ve özel amaçlarına ulaşılıp ulaşılmadığı çok önemlidir. Öğrencilerin o dersin amaçlarına uyum düzeyleri dersin hedefine ulaşıp ulaşmadığını belirler. Bu araştırmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili, Tavşanlı ilçesi merkezinde özel bir lisede eğitim-öğretim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin, Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklei

Çalışma evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Tavşanlı ilçesi merkezinde özel bir lisede bulunan 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini Kütahya Tavşanlı ilçesindeki Özel Yavuz Selim Anadolu Lisesinde öğrenim gören 313 tane 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının, Ortaöğretim Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzundan yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen, "Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçlarına Lise Öğrencilerin Uyum Düzeyi" anket formu kullanılmıştır. 22 maddeden oluşan bu anket formu 5 basamaklı Likert tipinde hazırlanmıştır. Basamaklar "Kesinlikle Katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Kararsızım" (3), "Katılıyorum" (4), "Kesinlikle Katılıyorum" (5) olacak şekilde uygulanmıştır.

Hazırlanan anketin güvenirliği, Cronbach Alpha katsayısı ile test edilmiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değeri ölçeğin test puanları arasındaki iç tutarlılığını ölçer. Test güvenirliği için 0.70 üzeri değerler yeterli kabul edilir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmamızda Cronbach Alpha katsayısının değeri 0,955 çıkmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik analizleri kullanılmıştır. Bu analizler SPSS 18.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

2.3. Araştırma Modeli

Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012)'ye göre tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır.

2.4. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Dil ve Anlatım dersinin genel amaçlarına öğrencilerin uyum düzeylerinin değerlendirilmelerini içeren verilerin analizinde, her bir maddeye ait frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), ve standart sapma (S) değerleri hesaplanarak tablolar halinde verilmiş ve bu tablolara dair yorumlar yapılmıştır.

Öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre farklılıkları ise tek yönlü varyans analizi (one-way ANOVA) tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri hakkındaki görüşlerine yer verilerek tablolar değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçlarına Uyum Düzeyleri

Katılım Düzeyi												
SORULAR	**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Tamamen Katılıyorum**		**X**	**Ss**
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
1. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dilin rolünü ve önemini kavrayabiliyorum.	27	8,6	24	7,7	60	19,2	130	41,5	72	23	3,6262	1,17023
2. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dil-kültür ilişkisini kavrayabiliyorum	20	6,4	35	11,2	54	17,3	139	44,4	65	20,8	3,6198	1,12341
3. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, iletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavrayabiliyorum	17	5,4	30	9,6	47	15	128	40,9	91	29,1	3,7859	1,2754
4. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçeyi doğru	20	6,4	45	14,4	50	16	119	38	79	25,2	3,6134	1,19054

ve güzel kullanma yeteneği kazanabiliyorum												
5. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavrayabiliyorum	22	7	40	12,8	61	19,5	113	36,1	77	24,6	3,5847	1,19025
6. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavrayabiliyorum	18	5,8	27	6,8	67	21,4	132	42,2	69	22	3,6613	1,08914
7. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazanabiliyorum	24	7,7	28	8,9	48	15,3	115	36,7	98	31,3	3,7508	1,20703
8. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazanabiliyorum	20	6,4	29	9,3	53	16,9	127	40,6	84	26,8	3,7220	1,14469
9. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, anlatım türlerinin özelliklerini kavrayabiliyorum	18	5,8	24	7,7	75	24	124	39,6	72	23	3,6645	1,08866
10. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, her anlatım türünde yazma becerisi kazanabiliyorum	40	12,8	47	15	96	30,7	87	27,8	43	13,7	3,1470	1,21323
11. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, metin türlerinin özelliklerini kavrayabiliyorum	12	3,8	32	10,2	70	22,4	143	45,7	56	17,9	3,6358	1,01350
12. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dinledik-lerimi ve okuduklarımı doğru inceleme ve anlama becerisi kazanabiliyorum	15	4,8	30	9,6	53	16,9	127	40,6	88	28,1	3,7764	1,10411
13. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçe' nin kendine özgü ses, yapı ve anlam özellik-lerini metinler çevresinde kavrayabiliyorum	20	6,4	34	10,9	56	17,9	133	42,5	70	22,4	3,6358	1,13296
14. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazanabiliyorum	21	6,7	34	10,9	68	21,7	112	35,8	78	24,9	3,6134	1,16606
15. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazanabiliyorum	27	8,6	30	9,6	67	21,4	123	39,3	66	21,1	3,5463	1,17612
16. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, tartışma, değerlendirme becerisi kazanabiliyorum	24	7,7	34	10,9	61	19,5	119	38	75	24	3,5974	1,18386
17. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanabiliyorum	20	6,4	30	9,6	45	14,4	103	32,9	115	36,7	3,8403	1,20364
18. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavrayabiliyorum	28	8,9	22	7	56	17,9	129	41,2	78	24,9	3,6613	1,18498
19 Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimseyebiliyorum.	18	5,8	22	7	60	19,2	99	31,6	114	36,4	3,8594	1,15722
20. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen gösterebiliyorum	21	6,7	31	9,9	72	23	122	39	67	21,4	3,5847	1,12945
21. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dinlediklerimi, okuduklarımı, anladıklarımı, düşündüklerimi söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebiliyorum	25	8	39	12,5	82	26,2	107	34,2	60	19,2	3,4409	1,16734
22. Dil ve Anlatım dersi sayesinde, konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uyabiliyorum	26	8,3	41	13,1	64	20,4	116	37,1	66	21,1	3,4952	1,19861

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi öğretim programının genel amaçlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dilin rolünü ve önemini kavrayabiliyorum."

maddesine %64,5 oranında; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dil-kültür ilişkisini kavrayabiliyorum." maddesine %65,2; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, iletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavrayabiliyorum." maddesine %70; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazanabiliyorum."maddesine %63,2; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavrayabiliyorum." maddesine %60,7; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavrayabiliyorum." maddesine %64,2; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazanabiliyorum." maddesine %68; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazanabiliyorum." maddesine %67,4; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, anlatım türlerinin özelliklerini kavrayabiliyorum." maddesine %62,6; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, her anlatım türünde yazma becerisi kazanabiliyorum." maddesine %41,5; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, metin türlerinin özelliklerini kavrayabiliyorum." maddesinde %63,6; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dinlediklerimi ve okuduklarımı doğru inceleme ve anlama becerisi kazanabiliyorum." maddesinde %68,7; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavrayabiliyorum." maddesinde %64,9; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazanabiliyorum." maddesinde %60,7; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazanabiliyorum." maddesinde %60,4; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, tartışma, değerlendirme becerisi kazanabiliyorum." maddesinde %62; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanabiliyorum." maddesinde %69,6; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavrayabiliyorum." maddesinde %66,1; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimseyebiliyorum." maddesinde %68; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen gösterebiliyorum." maddesinde %60,4; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, dinlediklerimi, okuduklarımı, anladıklarımı, düşündüklerimi söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebiliyorum." maddesinde %53,4; "Dil ve Anlatım dersi sayesinde, konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uyabiliyorum." maddesinde %58,2 oranında katıldıkları görülmektedir.

Tablo 2a: Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçlarına Uyum Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	N	**X**	**Ss**
Kadın	94	3,8757	0,7534
Erkek	219	3,5247	0,05728
Toplam	313	3,6301	0,82890

Tablo 2b: Öğrencilerin Uyum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	8,104	1	8,104	12,219	0,001
Gruplar İçi	206,266	311	0,663		
Toplam	214,370	312			

Analiz sonuçları (tablo 2a, 2b), öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(1,311)=12,219$, $p<0,05$. Başka bir deyişle öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kız öğrencilerin uyum düzeyleri, erkek öğrencilerin uyum düzeylerinden yüksektir. Kız öğrencilerin ortalaması (X=3,8757) iken; erkek öğrencilerin ortalaması (X=3,5247) daha düşüktür.

Bu veriler ışığında Dil ve Anlatım dersi genel amaçları, cinsiyet de dikkate alınarak geliştirilebilir.

Tablo 3a: Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersi Genel Amaçlarına Uyum Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	N	X	Ss
9. Sınıf	106	3,9001	0,58478
10. Sınıf	66	3,4339	0,89322
11. Sınıf	67	3,8664	0,56805
12. Sınıf	74	3,2045	1,033
Toplam	313	3,6301	0,82890

Tablo 3b: Öğrencilerin Uyum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	27,408	3	9,136	15,100	0,000
Grup İçi	186,962	309	0,605		
Toplam	214,370	312			

Analiz sonuçları (tablo 3a, 3b) öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir $F(3,309)= 15,100$, $p<0,05$. Başka bir deyişle öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir.

9. sınıf öğrencilerinin uyum düzeyleri en yüksektir (X=3,9001). İkinci sırada 11. Sınıf öğrencilerinin uyum düzeyleri gelmektedir (X=3,8664). Daha sonra 10. Sınıf öğrencilerinin ortalaması gelmektedir (X=3,4339). En düşük ortalama 12. Sınıf öğrencilerine aittir (X=3,2045).

Bu veriler ışığında Dil ve Anlatım dersi genel amaçları, sınıf düzeyleri de dikkate alınarak geliştirilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dil ve Anlatım dersi, bir bilgi dersi olmaktan ziyade bir beceri dersi olma özelliği göstermektedir. Okuma, anlama, anlatma, yazma, konuşma ve dinleme faaliyetleri dersin beceri kısmını oluşturur. Bu becerinin en üst seviyede olması öğrencilerin dersin genel amaçlarına uyum düzeyiyle doğrudan ilgilidir.

Bu çalışma ile öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmanın konu ile ilgili sonuçları aşağıda ifade edilmiştir.

Öğrenciler "İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavrayabiliyorum." maddesine en yüksek oranda (%70) katılmaktadırlar.

Öğrencilerin yüksek oranda katıldıkları diğer maddeler ise (%69,6) oranıyla "Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanabiliyorum."; (%68,7) oranıyla "Dinlediklerimi ve okuduklarımı doğru inceleme ve anlama becerisi kazanabiliyorum; (%68) oranıyla "Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazanabiliyorum." ile ""Türkçenin milli birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimseyebiliyorum." maddeleri olmuştur.

Öğrencilerin en az katıldıkları madde (%41,5) ile "Her anlatım türünde yazma becerisi kazanabiliyorum" maddesi olmuştur.

Öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kız öğrencilerin uyum düzeyleri, erkek öğrencilerin uyum düzeylerinden yüksektir.

Öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeyleri sınıf düzeylerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. 9. sınıf öğrencileri en yüksek düzeyde uyum gösterirken; 12. Sınıf öğrencileri en az düzeyde uyum göstermektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Öğrencilerin anlatım türlerine göre yazma becerilerini arttırmaları için yapılan çalışmalar gözden geçirilmeli, iyileştirmeler yapılmalıdır.

Dil ve Anlatım dersinin genel amaçları sınıf düzeylerine göre gözden geçirilmelidir.

Dil ve Anlatım dersinin genel amaçları cinsiyete göre gözden geçirilmelidir.

Öğrenciler programın genel amaçlarıyla ilgili bilgilendirilmelidir.

Programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesinde uzman ve akademisyenlerin yanı sıra öğrencilerin de görüşleri alınmalıdır.

Öğrencilerin Dil ve Anlatım dersi genel amaçlarına uyum düzeylerini daha da arttırmak için program yeniden gözden geçirilerek geliştirilmelidir.

Bu tür araştırmaların sayısı arttırılması programın geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 13. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Göğüş, B. (1983). *Ana Dili Eğitim Programlarının Niteliği*. Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı. 379.

Kaplan, R., Aktaş, Ş., Akçaoğlu S., Keleş A. S., Yeşil K., Karaşahin M. (2005). *Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

MEB (2011) Dil ve Anlatım Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/?width=900 adresinden 8 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.

EĞİTİCİ METİNLERDE ARANAN NİTELİKLER BAĞLAMINDA CAHİT ZARİFOĞLUNUN "YÜREK İLE PADİŞAH" HİKÂYESİNİN İNCELEMESİ

Fatih Mehmet TÜRKER[177] Hayrettin TUNÇEL[178] İsmail GÜLCÜ[179]
mfatihturker@hotmail.comhayrettin_tuncel@hotmail.com *igulcu@hotmail.com*

ÖZET

Bu çalışmada Cahit Zarifoğlu'nun Yürek Dede İle Padişah hikâyesi *Eğitici Metinlerde Aranan Nitelikler* bağlamında ele alınmıştır. Birinci bölümde bu araştırma probleminin durumu belirtilmiş ve araştırmanın amacı alt amaçları ile birlikte önemi ve sınırlılıkları belirtilmiştir. Kuramsal yaklaşımlar bölümünde ise çocuk edebiyatı kavramı ve bu kavram etrafında yapılan tartışmalara değinilerek, çocuk edebiyatının içerik, konunun işlenişi, fiziki yapısı ve resimle ilgili kriterleri üzerinde durulmuştur. Son bölümde ise Cahit Zarifoğlu'nun edebi kişiliği, çocuk edebiyatına katkıları ile birlikte Yürek Dede ile Padişah Hikayesi çocuk edebiyatı kriterlerine göre incelenmiştir. Eser incelenirken hikayenin muhtevaya dayalı özellikleri, ana fikri, özeti, eserde işlenen temel değerler, kabuller, eserin şahıslar kadrosu, ve eserde işlenen zaman- mekan unsurları belirtilerek sonuç hazırlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: çocuk edebiyatı, Yürek Dede İle Padişah, eğitici metinler

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılmasına duyulan ihtiyaç anlatılmış olup araştırmadaki "Problem durumu", "Amaç ve Önemi", "Sınırlılıklar", ve başlıca "Tanımlar" ele alınmıştır.

1. 1. Problem Durumu

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren dış dünya ve hemcinsleriyle iletişim kurmaya çalışmıştır. Meramını anlatma ve iletme vasıtası olarak en çok kullandığı yöntem ise dildir. Dilin tarihi serüveni her ırk ve kültürde ayrı olmuş ve her ulus kendi iletişim vasıtasını yani dilini günümüze değin kullanmıştır.

Dilin birbirinden farklı pek çok tanımı vardır. Bunlar arasında en yaygın olanları şunlardır:

"Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden oluşmuş toplumsal bir kuruluştur(Ergin, 2002, s. 3)"

[177] Okt. İstanbul Üniversitesi AUZEF, Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi
[178] Okt. Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi
[179] Okt. İstanbul Üniversitesi AUZEF, Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. Türkçe Eğitimi Doktora Öğrencisi

"Dil duygularımızı, düşüncelerimizi, inançlarımızı, kültürümüzü yansıtan bir aynadır. Bu nedenle ulusu ulus yapan unsurların başında gelir. Dilde birlik olmazsa, duyguda, düşüncede, inançlarda, kültürde birlik ve toplumda dirlik olmaz(Hengirmen, 1998. s.15)"

Dil düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öge ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir(Aksan. 1990.s.11-12)

1. 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Cahit Zarifoğlu'nun "Yürek Dede İle Padişah" hikâyesinin çocuk edebiyatı ve eğitici metinler bağlamında incelenmesidir. Günümüzde çocuk edebiyatı kavramı konusunda farklı yaklaşımlar olsa da çocuk edebiyatının ne olduğu ya da olmadığından çok bu alanda verilmiş eserlerin verimlilik ve fayda bağlamında ele alınmasının daha tutarlı bir yaklaşım olduğu muhakkaktır.

1. 2. 1. Araştırmanın Alt Amaçları

Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda alt amaçlar şunlardır:

- Çocuk edebiyatı kavramı nedir ve bu edebiyatın kriterleri ne olmalıdır?
- Hikâyelerin çocuk edebiyatındaki yeri nedir ve ne olmalıdır?
- Çocuklar için yazılmış eserler çocuk edebiyatına ne kadar katkı sağlamaktadır?
- Cahit Zarifoğlu'nun "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesinin çocuk edebiyatına katkısı var mıdır?
- "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesinde çocuk edebiyatının ilkelerine uygun hangi kabuller vardır?
- "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesinin muhtevaya dayalı özellikleri nelerdir?
- "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesinde konu nasıl işlenmiştir?
- "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesinde işlenen temel değerler nelerdir?
- "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesinde işlenen kabuller nelerdir?
- "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesindeki şahıslar kadrosu, zaman ve mekan unsurları kimler veya nelerdir?

1. 3. Araştırmanın Önemi

Çocukların olgun bir birey olarak yetişmesi ve gelişiminde özellikle ilköğretim yıllarındaki kitap okuma alışkanlıkları çok önemlidir. Bu önem bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin önemi şüphesiz ki çok büyüktür. Milli Eğitimin genel amaçları doğrultusunda öğrencilerin elde etmesi gereken kazanımlar göz önünde bulundurularak oluşturulan yüz temel eser ve bu eserlerin öğrencilere okutulması şüphesiz ki çok önem arz etmektedir.

Çağdaş edebiyatımızın önemli yazarlarından olarak kabul edilen Cahit Zarifoğlu'nun eserlerinin bu bağlamda ele alınması gerektiği şüphesizdir. Yürek Dede ile Padişah hikâyesi çocuklara sunduğu kazanımlar ve genel evrensel değerler bakımından çocuk edebiyatının önemli eserleri arasında yer almaktadır. Çocuklara

sağladığı kazanımlar bakımından bu hikâyenin incelenmesi ve çocuk edebiyatı kriterlerine göre ele alınması bu saha için önemli olduğu muhakkaktır.

Temel eğitim okulları Türkçe Dersi genel amaçlarının anlama ve anlatmaya dair kriterleri olan:

- *Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam doğru olarak anlama gücü kazandırmak.*
- *Öğrencilerin duygu düşünce evrenini genişletmek yorum gücünü geliştirmek.(MEB. 2005. s.326)*

İfadelerden de anlaşıldığı gibi öğrencilere Türkçe dersi içerisinde veya bağımsız olarak okutulacak edebi eserlerin öğrencilerin bilişsel gelişimine katkıda bulunması esastır.

1. 4. Sınırlılıklar

Bu çalışma çocuk edebiyatı genel kavramı etrafında Cahit Zarifoğlu'nun "Yürek Dede ile Padişah" hikâyesinin muhteva ve şekil yönünden incelenmesi etrafında sınırlandırılmıştır. Eser işlenen temel değerler, kabuller, eserin şahıslar kadrosu, zaman ve mekân başlıkları altında ele alınmıştır.

2. KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

2. 1. Çocuk edebiyatı kavramı ve bu kavram etrafında yapılan tartışmalar

Çocuk edebiyatı kavramının çok yeni olmasından dolayı, eğitimciler, edebiyatçılar ve çocuk edebiyatı ile meşgul olan çeşitli çevreler birbirinden çok farklı tanımlar yapmışlar, kendi düşünce ve fikirleri doğrultusunda çocuk edebiyatı kavramını ve bu kavram etrafında yapılan tartışmaları açıklamaya çalışmışlar, çocuk edebiyatının nasıl olması veya olmaması gerektiği hususunu belirtmişlerdir.

Yrd. Doç. Dr. Zeki GÜREL "Çocuk Edebiyatı Enstitüsü Kurulması Üzerine" isimli tebliğinde özetle şu görüşleri savunmuştur. "Çocuk edebiyatı, sadece çocuktan bahseden edebiyat değildir. Konusu çocuk olan birçok şiir çocuğa hitap etmediğinden çocuk şiiri sayılmazlar"[180] Recaizade Mahmut Ekrem'in oğlu Nejat için yazdığı şiiri, çocuk edebiyatından mı sayacağız? Sait Faik'in kahramanları çocuk olan hikâyelerini çocuk edebiyatı içinde düşünür ve bunları çocuk klasikleri arasında yayınlamaya kalkarsak meseleyi farklı algılamış oluruz.[181]

Prof. Dr. Berin U. YURDADOĞ çeşitli yaş guruplarında çocuk kitaplarının kağıt, hurufat ve renk seçiminde dikkat edilecek hususlar isimli tebliğinde, çocuğun düzensiz, uyumsuz, zevksiz şeylerden hoşlanmadığını, çocuk kitaplarının da çok hassas bir şekilde hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu tebliğde özetle şu görüşlere yer verilmektedir. "Masallar, hayal ürünü yaratıklar yanında tarihten, efsanelerden folklardan da kahramanları anlatması açısından (a) beklentileri karşılayıcı, (b) hayal gücünü arttırıcı, milli ve evrensel konularda çocuğu bilinçlendiricidir.

Çocuk kitaplarının istenilen kalitede olup olmadığını belirleyen bir takım kriterler şunlardır:

[180] (Gürel,2007,27).
[181] Gürel,1995.s.92-112

2.1.1. İçerikle ilgili kriterler:

- Çocuklar için yazılmış olmalıdır.
- Tanrı,insan ve doğa sevgisini işlemelidir.
- Sevginin saygıyla bütünleşmesi gereğini vurgulamalıdır.
- Aile, vatan, bayrak,millet kavramları açıklanmalı, önemleri üzerinde durmalıdır.
- Özgürlüğün anlamını, insan için taşıdığı önemi belirtmelidir.

2.1.2. Konunun işlenişine ilişkin kriterler:

- Konu ile bir bütün olarak ele alınmalı, dağıtılmadan, gereksiz ayrıntılara inilmeden (a) sunulmalı, işlenmeli, sonuçlandırılmalıdır.
- Dil açık, sade olmalı; üslup akıcı olmalıdır.
- Kelimeler özenle seçilmeli, çocuğun yaş ve bilgi düzeyine uygun olmalı, kelime hazinesini zenginleştirici nitelikte bulunmalıdır.
- Noktalama işaretleri de dahil olmak üzere dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır
- Ne çocuğu bıktıracak kadar uzun, nede onu hayal kırıklığına uğratacak kadar kısa olmalıdır.

2.1.3. Fiziki yapıya ilişkin kriterler:

- Çocuk kitapları ne çok büyük, nede çok küçük olmalıdır.
- Çocuğun taşımasına olanak taşıyacak kadar hafif, rüzgârda uçmayacak kadar ağır olmalıdır.
- Cilt sağlam olmalı, dikişli olması yeğlenmelidir. Ciltte önemli olan lüks oluşu değil rahat okunabilir oluşudur.
- Kâğıt mutlaka iyi cins olmalıdır. Bebekler için hazırlanan kitaplarda ya bez ya da yıkanılabilir kâğıtlar kullanılmalıdır.

2.1.4. Resimle ilgili kriterler:

- Resimler çizgi açısından açık, net ve güzel olmalıdır.
- Kitap boyama kitabında ise çizgiler net, oldukça kalın, renkler parlak olmalıdır.
- Kitap resimli bir masal kitabı ise resimler masala uygun olmalıdır.
- Bilgi veren eserlerde resimler ve çizimler, metni açıklayıcı olmalıdır.
- Resimlerin siyah beyaz olmaları yerine renkli olmaları yeğlenmelidir.

Mustafa Ruhi ŞİRİN; çocuk edebiyatını çocuk edebiyatı yapan öncelikleri şu şekilde sıralamıştır. "Çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyatın oluşumu ile ilgili bütün ilkeler çocuk edebiyatı için de gereklidir. Edebiyatın içinde çocuksu bir yöneliştir. Çocuk kalbinin duyarlılıkları ve çocuk bakışı çocuk edebiyatına yön verir. Çocuk dünyasının bütün güzelliklerini yansıtır. Öncelikle çocuğa göre yapılması gereken bir edebiyat yönelişidir. "[182]

[182]ŞİRİN,M.Ruhi.Çocuk Edebiyatı,İstanbul,1994,s 12-14

Çocuk edebiyatı çocuksu bir dil ile oluşur. Çocuğa göre bir anlatımı özünde taşır. Çocuk yaş guruplarının düzeyi dil ve anlatımın çerçevesini belirler. Dilin kullanımında çocuksu eda çocuk edebiyatının vazgeçilmez kuralıdır. Çocuğun algılama düzeyine göre biçimlenir. Bu ise sanıldığı gibi gereksiz süslü anlatım değildir. Dilin ve temanın anlatım için gerekli olan yapıya ulaşmasıdır.[183]

Prof. Dr. Nilüfer TUNCER; çocuk edebiyatı konusunda öteden beri süregelen yanlış görüşleri şöyle açıklamaktadır.

a) Bazı yetişkinle, çocuk kitabının yetişkinlere hitabeden bir temanın basite indirgenmiş edisyonu olması gerektiği görüşündedirler. Bu görüş çocuğun kendine özgü bir dünyası olduğunu kabul etmek yerine, onu "minik-yetişkin" olarak görür. Ülkemizde yayımlanan bazı eserlerde bu hataya sık sık rastlanmaktadır.

b) Bir diğer görüş, çocukluk döneminin insan yaşamında kısa bir yer tuttuğu bu nedenle çocukluk deneyimleri önemsiz ve hızla geçilmesi gereken bir dönem olarak düşünülmektedir. Oysa bugün bilinmektedir ki, çeşitli etki ve biçimlendirmelere en yatkın olan bu dönem kısalığından ötürü kötü eserlerle geçiştirilemez.

Cemil MERİÇ'in çocuk edebiyatının durumu ile ilgili görüşleri şöyledir. "Çocuklar için yayımlanan nefis ansiklopedilere, hem lüks hem de ucuz albümlere ve sayısız kitaplara bir göz atarsak şöyle bir hükme varırız. Bu edebiyat ısmarlama bir edebiyattır. Ahlakın emriyle, psikolojinin ticaretin ve hürriyetin emirleri arasında emekleyerek yolunu aramaktır henüz. Bununla beraber görevini de saygı değer bir biçimde yerine getirmektir. Bugün Ad Usum Delphini (Veliahdın okuması için gözden geçirilmiş ve kısaltılmış baskı anlamına Latince deyim) bir edebiyat söz konusu değil artık, dünyanın bütün çocuklarına seslenen bir edebiyatın peşinde insanlık"[184]

Çocuk kitaplarının nasıl olması ve nasıl olmaması hususundaki görüşleri şöyle sıralamamamız mümkündür:

1- Çocuk kitapları, çocuğun gelişim düzeyine uygun konuları işlemeli, dili yalın, kavramlar açık seçik olmalıdır.

2- Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, eğitici ve düşündürücü olmalıdır.

3- Konunun işlenişi bilim verilerine ve evrensel ahlak kuralarına uygun olmalıdır. İnsanı ve çevresini gerçekçi açıdan tanımalı, yurt sevgisini, insan sevgisini ve yardımlaşma duygusunu güçlendirici olmalıdır.

4- Denemeci, araştırmacı, eleştirici, kısacası özgür düşünceli insan yetiştirme amacı göz önüne alınarak yazılmalıdır.

5- Çocuğun kendini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunmalıdır.

6- Çocuk kitapları her türlü ön yargıdan arınmış olmalıdır. Irk üstünlüğü, din ayrılığı ve bağnazlık dolaylı ya da doğrudan aşılanmamalıdır.

[183] Çocuk Edebiyatı Yıllığı.(M.Ruhi ŞİRİN)İstanbul.1987.s. 72-75
[184]MERİÇ.Cemil.Kültürden İrfana.İstanbul.1986. s 323

7- Yurt sevgisi ve Türklük bilinci geliştireceğiz diye evrensel değerler bir kenara itilmemeli, düşmanlık ve öç alma duyguları körüklenmemelidir.[185]

3. CAHİT ZARİFOĞLU VE ÇOCUK EDEBİYATI

Cahit ZARİFOĞLU, edebiyatın hemen bütün türlerinde eserler vermiş bir sanatçıdır. Şiir, roman, hikâye, hatıra, tiyatro. Çocuk kitapları ve çocuklara şiirler… Bu türlerde verdiği eserlerinin birkaç ortak tarafı vardır. Eserlerinde şair kimliğini hep korumuştur ve insanı yalın haliyle vermeye çalışmıştır.

İnsanın en yalın olduğu dönem şüphesiz çocukluk dönemidir. Bu dönemdeki safiyeti hiçbir dönemde bulmamız mümkün değildir. Günlük hayatın sıkıntılarından bıkan sanatçı, güzel hasletleri çocukların dünyasında bularak rahatlamayı düşünmektedir.[186]

Zarifoğlu, içindeki çocukluğu ve çocuksuluğu bir ömür boyu muhafaza etmiştir. Daha evlenmeden arkadaşlarına çeşitli masallar anlatması bunu göstermektedir. Konuşamayacak kadar küçük çocuklara masallarını dinletebilmiştir. Kendi çocuklarına ise her gece masallar anlatmış, bir bakıma daha sonra yazacaklarının provasını yapmıştır.

Şair ve yazar arkadaşlarından da çocuklarına masallar anlatmalarını isteyen Zarifoğlu, masallarını tamamlamayan arkadaşlarının masallarını çok güzel bitiriverir. Onun masalları zaten hep orijinal masallardır. Masallarının kahramanları, konuları hep taze, hep yenidir. [187]

3.1. Cahit Zarifoğlu'nun çocuklar için yazdığı eserleri

Cahit ZARİFOĞLU, çocuklar için yazdığı düşünülen dokuz kitaba sahiptir. Bunlar:

3.1.1. Nesir Kitapları;

- Serçekuş (96s)
- Katıraslan (116s)
- Ağaçkakanlar (141s)
- Yürekdede ile Padişah "1 Yürekdede ile Padişah (74s) 2 (Hazreti Süleyman'la Kirpi (6s), Köyümüze Yağdı Karlar(8s)"
- Küçük Şehzade "1 Şehzade yazı yazıyor (27s), 2 Kırk bin kaplı hazine (16s), 3 Nöbetçi (11s), 4 Padişah ile bir veli (18s), 5 ,(Fitnecinin çabuk gelir kötü sonu ,(23s).
- Motorlu kuş "1 Motorlu kuş (12s), 2 Dünyanın en vahşi hayvanı (10s), 3 Tilki ile aslan (31s), 4 Kırmızı gözlü karayılan (26s), 5 (Çın çın yılancıklar (22s)".
- Kuşların dili (100s)'dır

3.1.2. Manzum Kitapları ;

- Gülücük (60s), otuz iki şiirden meydana gelmiştir.

[185] Yörükoğlu 1976 .s 265-266
[186] Zarifoğlu. CAHİT, Mavera Özel Sayısı 1987 s 129-104
[187] Zarifoğlu CAHİT,Konuşmalar,Beyan Yayınları.İstanbul.Tarihsiz.s .7

- Ağaç okul "Çocuklara Afganistan şiirleri" (80s)i otuz yedi şiirden meydana gelmiştir.

4. YÜREK DEDE İLE PADİŞAH

4.1. Hikâyenin muhtevaya dayalı özellikleri:

Yürekdede ve karısı padişah ve adamlarını tanımadığı halde onlara büyük bir misafirperverlik örneği gösterir. Allah'ta mükâfatını verir.

4.2. Hikâyede işlenen ana fikir:

Yeryüzündeki her şeyin sahibi olan Allah'tan gayrısına güvenmek ve dayanmak yersizdir. İnsan bunu başarabilirse hep mutlu olur.

4.3. Ana çizgileri ile özet:

Yürek Hasan ve Yürkdede diye bilinen arif ve feraset sahibi bir dede ile kocasına sadık, saygıda kusur etmeyen Ayşe Nine köylerinde huzur içinde yaşamaktadırlar. Bu yaşlı karı koca eşekleri öldükten sonra pazardan "bir güzel söz, bir sevgiye" aldıkları küçük develeriyle yaylaya çıkmaya başlarlar. Bu birkaç gün sürecek bir yoldur. Konaklaya konaklaya çıkarlarken kıyafet değiştirerek halkını kontrol etmek için çıkan padişahla karşılaşırlar. Padişahın ve vezirlerinin büyük insanlar olduklarını anlayan Yürekdede ile karısı hizmette kusur etmek istemezler ve develerini kesip ikram ederler. Çünkü misafirlerine ikram edecek başka yiyecekleri yoktur. Padişah ve vezirleri bu tutumdan ve Yürekdede'nin arifane davranışlarından etkilenirler. Padişah kendisini tanıtmadan Yürekdede'nin saraya gelmesini, sıkıntılarının giderilmesi için padişahı ziyaret etmesini istemiş.

Yürekdede'nin yaylaya çıkabilmesi için bineğe ihtiyacı vardır. Padişahı görmek de istemektedir. Ayrıca büyük insanlara benzeyen bu misafirlerin de etkisi ile Cuma günü saraya gider. Etrafı hep bir şeyler talep eden insanlarla dolu padişahı uzaktan görür. Bu kadar ihtiyaç sahibi varken bir şey istemek bana düşmez diyerek geri dönmek ister. Bu sırada padişah Yürekdede'yi görür ve onu tanır. Yürekdede'nin içeri gelmesini söyler. Cuma namazı kılınır, bu sırada Padişahın hemen arkasında duran Yürekdede padişahın duasını işitir. Padişah her şeyi Allah'tan istemektedir. Yürekdede hemen orayı terk eder. Padişahta onun neden gittiğini anlamıştır. Çünkü her şeyin sahibi Allah'tır ve O'ndan istemek gerekir.

Yürekdede çadırını söküp yaylaya çıkma hazırlıklarına başlar. Fakat çadırın son kazığı bir türlü sökülmez. Bir kazma yardımıyla sökmek isterken toprağın altından büyük bir küp bulur. Küpün içi altın doludur. Yürekdede bu hazine ile sabahı zor eder. Sabah hemen şehre gide, ihtiyaç sahiplerine bu altınları dağıtır. Yürekdede'nin seccadesinin üzerinde kendisini bekleyen karısına süt dolu deve ile gelirken yüzünde tatlı bir tebessüm vardır.

4.4. Eserde işlenen temel değerler:

1- Yürekdede'nin karısı Ayşe Nine kocasına sadıktır. Saygıda kusur etmez, alçakgönüllüdür. Yürekdede'de karısına saygı ve sevgi beslemektedir. Onun için hayır duada bulunur.

2- "Bir güzel söz ve sevgi" en büyük zenginliktir. Parayla alınamayan şeyler ancak onunla alınabilir. (Yürekdede tatlı dilinin ve temiz kalbinin mükâfatını pazarın en güzel devesini almakla görür. Aldığı deve parayla satılmamakta, "bir güzel söz ve sevgiye verilmektedir". Padişaha kesilen deve bu devedir).

3- Devlet adamları halkın sesine kulak vermelidir. Buda yüz yüze görüşmekle mümkün olabilir. (Padişah kıyafetlerini değiştirip halkının dertlerini yakından tespit etmeye çıktığında Yürekdede'yi tanımış, onun hal ve hareketlerinden dersler almış, bu sayede tecrübesini arttırmıştır.

4- Misafirlere elden geldiğince ikram etmelidir. (Yürekdede, misafirlerine ikram edebilmek için tek varlığı olan deveyi kesmekten çekinmemiştir. Oysa yaylaya çıkabilmeleri için bu deveye çok fazla ihtiyaçları vardı. Bu riski göze alan ihtiyar mükâfatını gördü).

5- Bencil olmamak, kendinden kötü durumda olanları görmek. (Yürekdede, padişahın yanına sıkıntısını gidermesi için gittiğinde kalabalığı görüp, bu kadar ihtiyaç sahibi varken benim padişahtan bir şey istemem doğru olmaz diye düşünmüş, hemen geri dönmek istemiştir).

4.5. Eserde işlenen kabuller:

1- Yürekdede abdest alırken huşu içindedir. Namazlarını Allah'ı görüyormuş gibi kılmaya çalışmakta imiş. Allah'ın kudreti ve yüceliği, kendisinin ise acziyeti dualarının ana temasıdır.

- "Hey ilahi (ilahi olması gerekiyordu) dedi Yürekdede, dağların başka, sahillerin başka. Güneşi alıp götürüyorsun, karanlığı çekip getiriyorsun. Göğü yıldızlarla donatıyorsun. Dünya şu dağların yükünü kaldırıp götürüyor da bir kul bir günah işleyen olsa, arşı azam titriyor, senin gazabın geçinceye kadar melekler korkudan ölüyor… Ey yüce Rabbim, yarattığın bin bir koku hakkı için sen beni bağışla,

Beni benim amellerimle tartma, bin yıl ömür versen, bin yıl senden gayrısını düşünmeden ibadet etsem verdiğin bir tek göz nurunun, bakıp alemi görebilmenin şükrünü eda etmiş olamam. Sen beni bağışlamazsan ben ne yaparım? Sen hiç kimseye muhtaç değilsin ama biz hepimiz sana muhtacız. Sen olmasaydın biz ne yapardık"?

2- Yürekdede ile Ayşe Nine'nin her an manevi bir iklimde yaşıyor gibi halleri vardır. Her hareketlerinde besmele, zikir göze çarpmaktadır. Allah'ın azametini her an hissetmekteler ve ona göre hareket etmektedirler.

3- Misafirleri büyük bir nimet olarak görürler. Misafirleri Allah'ın lütfu olarak kabul ederler. Misafir gelmediği zaman Allah'ın onları unuttuğunu, "defterden sildiğini" zannederler. "Can yoldaşım dedi, bunlar çok kıymetli misafirlere benziyorlar. Allah acıdı bize de, ağırlayalım diye bunları gönderdi. Hani bunlarda gelmeseydi, şu yol çıktığımız iki günden beri neredeyse hani acep Allah bizi iyice defterden sildi ve unuttu mu haşa diyerek içimden geçirmeye başlayacaktım. Ne kadar günahkar olmalıyız ki Allah'ı hatırlamak için ya bir izzet ikram olacak, ya bir musibet, yada bir misafir konuk gelecek. Vah bizim başımıza".

4- Padişahın, Cuma namazından sonraki "Ya Rabbi bana rızık ver, bana sıhhat ver" diye dua ettiğini işiten Yürekdede'nin "m, bu padişahın elinde bir şey yok" demesi, mülk ve kerem sahibinin sadece Allah olduğuna işaret etmesi bakımından önemlidir.

4.6. Eserin şahıslar kadrosu:

a) Yürekdede: seksen yaşlarında, beyaz sakallı, karısını çok seven ve onu hoş tutmaya çalışan bir pir-i fanidir. Mütevekkil, dünya malında gözü olmayan, arifane düşünceleri olan biridir. Padişah onun güzel huylarıyla hayran olmuştur. Masalda hiçbir olumsuz tarafı anlatılmamıştır.

b) Ayşe Nine: Kocasına sadık, saygıda kusur etmeyen, kocasını mutlu etmeye çalışan biridir. Bir daha çok düşünebilecek başka birinin olmadığına inanmaktadır. Kocasına karşı o kadar itaatlidir ki, Yürekdede onun erdiğine inanmaktadır. Bu durumda da kocası, onun bir dediğini iki etmemeye çalışmaktadır.

c) Padişah: Halkına karşı şefkatli ve merhametlidir. Halkını daha iyi tanıyabilmek için kılık değiştirerek, halkının arasında gezmekte ve halkının dertlerini daha yakından bile bilme imkanı elde etmektedir. İhtiyaç sahiplerine yardım etmektedir. Fazilete, irfana çok büyük değer vermektedir. Yürekdede'nin arifane düşüncelerinden istifade etmeye çalışmaktadır. Alçak gönüllü olduğundan ibret alınacak olaylardan kendine dersler çıkarmaktadır.

4.7. Eserde işlenen zaman:

Eser bir hafta gibi bir zaman içinde geçmektedir. Eser padişahın olduğu bir devirde geçmektedir. Kesin tarih verilmemiştir.

4.8. Eserde işlenen mekân:

Eser adı verilmeyen bir köyde başlamıştır. Olaylar yayla yolunda ve padişahın sarayında gelişir. Tekrar yayla yolundaki çadırda devam eder.

4.9. Bu hikayeyi kimlere tavsiye edebilirim?

Hikâyedeki ana tema karakterlerin ısrarlı mesaj verme çabaları, iyilik, doğruluk, kanaatkarlık, yardımseverlik, fedakarlık gibi erdemlerin sunuluş tarzına da dikkat ederek bu hikayeyi ilköğretim 4. 5. sınıf öğrencilerine tavsiye edebiliriz.

SONUÇ

Yürek Dede ile Padişah hikâyesini çocuk edebiyatının ana çizgileri bağlamında değerlendirdiğimiz yukarıdaki incelemeye göre aşağıdaki sonuçları çıkarmamız mümkündür:

- Yürek Dede ile Padişah hikâyesi Milli Eğitimin temel ilke ve amaçlarına uygundur.
- Yürek Dede ile Padişah hikâyesi sade ve anlaşılır bir dille kaleme alınmıştır.
- Yürek Dede ile Padişah hikâyesinin şahıslar kadrosu çocukların hayal dünyalarını zenginleştiren ögelerden oluşmaktadır.
- Yürek Dede ile Padişah hikâyesinin mekân unsurları zengin ögeler ve tasvirlerle başarılı bir şekilde yansıtılmıştır.
- Yürek Dede ile Padişah hikâyesinin zaman kavramı tutarlı bir şekilde aktarılmıştır.
- Yürek Dede ile Padişah hikâyesini ilköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerine tavsiye edebiliriz.

KAYNAKÇA

ŞİRİN,M.Ruhi.Çocuk Edebiyatı,İstanbul,1994,s 12-14

ERGİN, M. (2002). Türk Dil Bilgisi. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım

GÜREL.Zeki.Çocuk Edebiyatı Enstitüsü Kurulması Üzerine ,*Birinci Çocuk Edebiyatı Sempozyumu.*Ankara. 1995.s 92-112

HENGİRMEN, M. (1998). Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi

ŞİRİN.M.Ruhi.Çocuk Edebiyatı Yıllığı.İstanbul,1987.s 72-75

MERİÇ.Cemil.Kültürden İrfana.İstanbul.1986. s 323

YÖRÜKOĞLU.Atalay.Çocuk Kitapları.*Çocuk Edebiyatı.*Yaykur.Ankara.1976 s.265-266

ZARİFOĞLU.Cahit,YÜREK DEDE İLE PADİŞAH Beyan Yayınları.İstanbul.2005

MERİÇ.Cemil.Kültürden İrfana.İstanbul.1986. s 323

ZARİFOĞLU.Cahit, Mavera Özel Sayısı 1987 s 129-104

ZARİFOĞLU.Cahit,Konuşmalar,Beyan Yayınları.İstanbul.Tarihsiz.s .7

Çocuk Edebiyatı Yıllığı.(M.Ruhi ŞİRİN)İstanbul.1987.s. 72-75

KABAKLI.Ahmet,Türk Edebiyatı,C.4,İstanbul,1991

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi,C.2,s.154-163

Mavera Cahit Zarifoğlu ÖZEL SAYISI Eylül 1987.s 129

KOCA DEV İLE PERİ KIZI MASALININ METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Aziz Kılınç

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türk Dili Bölüm Başkanı, Çanakkale

Necmi Aytan

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi

Erhan Yeşilyurt

Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü Arş. Görevlisi

ÖZET

Bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatı kaynaklarından masalın yerini ortaya koymak, bir örnek masalı metin dil bilim açısından değerlendirmektir. Masal çeşitli özellikleriyle sunulmuş olup "Koca Dev ile Peri Kızı" masalı bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır. Metinden elde edilen sonuçlar çalışmanın sonunda verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Masal, Metin dilbilim, Koca Dev ile Peri Kızı

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the location of children's literature resources, fairy tale, tale of a sample to evaluate in terms of text linguistics. Fairy tales are presented various properties of the "Big Giant and Fairy Girl" tale coherence, consistency, and text elements were evaluated. Analysis of the data, coherence, consistency, and the three scales were used in text elements. The results of the study are provided at the end of the text.

Keywords: Fairy tales, Text linguistics, Fairy Girl with Big Giant

GİRİŞ

Masalın çocuk edebiyatının içinde çok farklı bir yeri vardır. Masal yüzyıllardır çocukların hep ilgisini çeken bir tür olmuştur. Masalın Çocuk edebiyatındaki yerini daha iyi kavramak için Çocuk edebiyatına değinmek gerekir.

Çocukların içinde yaşadıkları dünyayı, kültürü daha sağlıklı anlamalarında masalın önemli bir yeri vardır. Çocuklara edebi zevki veren ve karşılayan ilk türdür. Asırlar boyu anlatıla gelen masalların kaynağı ise tam olarak bilinmemektedir. Grimm Kardeşlerden Wilhelm Grimm(1856) masalların İndo-Avrupa kaynağından geldiğini, bu milletlere ait mitolojilerin zamanla değiştiğini ve zayıflayarak masalları meydana getirdiğini söylemiştir. Bazı araştırmacılar da masalların Hindistan'da doğduğunu, sonra da yazılı ve sözlü yollarla batıya, oradan da bütün dünyaya yayıldığını kabul etmişlerdir (Seyidoğlu, 1987: 125).

Masal zaman içinde değişik adlarla günümüze kadar gelmiştir. Dilimizde masalın birçok tanımı

vardır. Arapça'da "mesel", İngilizce'de "tale", Fransızca'da ise "conte" gibi karşılıkları vardır.

Masal, genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, çoğunlukla insanların veya tanrıların başından geçen, olağan dışı olayları anlatan hikâye diye tanımlanır (TDK, 2005: 1349).

Kamûs-ı Osmanî'ye göre ise "masal" kelimesi "mesel"in değiştirilmiş şeklidir. "Mesel" halk dilinde meşhur olan, âdap ve öğütleri anlatan söz demektir. "Darbı mesel" atalardan kalma hikmetler, ibretler sözler anlamındadır. Buna göre, "masal" Arapça bir kelime olan "mesel"den çıkmıştır (Tezel, 1987: 134).

Masala çocuklara anlatılan, olağan ve olağanüstü, hemen hemen tamâmen hayalî olaylara ve kahramanlara yer veren hikâye de denir (MEB, 1996: 1908).

Masalın çocukların dünyasındaki yeri apayrıdır. Anlatıma dayalı ve kendine has bir mantığı olan masal, hemen bütün milletlerde çocuk edebiyatının ilk ve en önemli kaynağı olarak kabul edilmektedir. Çocuklar masal yardımıyla hayalden gerçeğe geçer, gerçeği hayalleriyle kıyaslayarak somutlaştırır (Yalçın; Aytaş, 2005: 60).

Masallar yerinde ve zamanında ustaca kullanıldığında çocukların duygu dünyalarını, düşsel evrenlerini beslemelerinde, sözcük dağarcıklarını geliştirmelerinde ve sözcükleri zamanlara uygun olarak kullanmalarında etkili birer araç olabilirler (Güleryüz, 2006: 201).

Çocukları hayata hazırlama aşamasında, hayatla ilgili ilk tecrübeleri kazandırmada, gerçek dünya ile hayali dünyanın çizgilerini fark etmelerinde masalın işlevi büyüktür. Çocuklar için seçilen masalların nitelikleri önemlidir. Anne-babalar ve yayıncıların buna dikkat etmeleri gerekir. Bu nitelikler şu şekilde sıralanabilir:

1.Masalı oluşturan olaylar canlı ve hareketli olmalıdır.

2. Masalın dili sade, anlatımı akıcı olmalıdır.

3. Masalda düğüm noktası ustaca işlenmiş olmalı, olaylar beklenmedik biçimde sonuçlanmalıdır.

4. Tasvirler, kahramanların davranışları ve beğenileri çocuklarda iyilik ve güzellik duygusunun gelişmesine yardımcı olmalıdır.

5. Masalda anlatılanlar zaman zaman çocukları neşelendirmeli, güldürmeli ve eğlendirmelidir.

6. Masal konusu ve kahramanları bakımından, çocukları korkutmaktan ve üzmekten uzak olmalıdır.

7. Masalda çocukları uyuşukluğa, boş inançlara yönelten telkinler bulunmamalıdır (Oğuzkan, 2001: 26).

Metin Dilbilimi ve Unsurları

Metin dilbilim, metni incelemekte, bunu yaparken metnin yapısı - işlevi ve metni oluşturan öğeler arasındaki ilişkileri ele almaktadır. Metin türlerindeki dilsel olguyu ve ölçütleri belirlemekte ve kuralları ortaya koymaktadır.

Metindilbilimin kendi başına bir dilbilim alanı olarak ortaya çıkışı, 1960'lı yılların sonunda gerçekleşen edimbilimsel dönüm noktası ile yakından ilişkilidir (Şenöz, 2005: 21) Bu döneme bakıldığında metin dilbilim araştırmalarında metnin kullanım biçimlerinin de araştırılmaya başlandığı görülür.

Metindilbilim 70'li yıllarda çalışmalarını kendi içinde değişik alanlarda sürdürmüştür; örneğin kimi

metindilbilimciler bildirişime önem verirken diğerleri metnin yapısını incelemeyi yeğlemişlerdir (Şenöz, 2005: 22)

Bağdaşıklık: De Beaugrande ve dressler'e göre metinselliğin ilk ölçütü olan bağdaşıklık, metnin yüzey yapısındaki bileşenlerin dil bilgisel ilişkilerine dayanır ve bu ilişkilerin ortaya çıkardığı tüm kullanımlar, bağdaşıklığın kapsamına girer (Aktaran: Özbay, 2011; 135). Bir metinde, ek, kök, kelime ve kelime gruplarının aralarında oluşturdukları anlam bağlantılarıdır. Bağdaşıklıkta bir öğenin anlamı başka bir öğeye bağlıdır.

Tutarlılık: Bir metinde anlatılanların, diğer anlatılanlarla gerçeklik veya doğruluk açısından aynı niteliği taşıma durumudur. Bağdaşıklıktan farklı olarak tutarlılık, dil bilgisel bağlantılarla değil, anlamsal bağlantı ve bütünlükle ilgilidir. Ancak, bağdaşıklığın sağlam kurulması metnin tutarlı olmasına katkıda bulunabilir (Özbay, 2011; 136).

YÖNTEM

Bu çalışma betimsel bir çalışma olup doküman incelemesi tekniğine göre veriler incelenmiştir. Gündüz'ün yayınladığı eser esas alınarak metin değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri olmak üzere üç ölçek kullanılmıştır.

Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği ve öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği Çoşkun'un geliştirdiği ölçektir. Hikâye elementleri değerlendirme ölçeği ise, aynı araştırmacının Harris ve Graham'dan, Türkçeye çevirmesiyle oluşturduğu "Scale for Scoring the Inclusion and Quality of the Parts of a Story" isimli ölçektir.

Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği; gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı olmak üzere beş başlıktan oluşmaktadır. Öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeğinde, birden beşe kadar puan aralığı belirlenmiştir. Her puan aralığı için dört temel nitelik belirlenmiştir. Bu nitelikler "konu, plân, metin birimleri arasındaki ilişkiler ve metin türü" ile ilgilidir. Böylece 5x4=20 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Metin elementleri değerlendirme ölçeği ise, bir metni oluşturan sekiz element belli puan aralıkları ile toplam 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

BULGULAR

A. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık; gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı olmak üzere beş başlıkta incelenmiştir.

1. Gönderim: Gönderim, metni oluşturan öğeleri başka bir öğeye bağlama işidir. Bu öğeler anlamlarını bağlandıkları öğeler sayesinde kazanırlar. Araştırmada, gönderim; zamirler, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ile kelime bağdaşıklığı şeklinde incelenmiştir.

1.1.Zamirler

a. Şahıs Zamirleri: Türkçedeki şahıs zamirleri şunlardır: ben, sen o, biz, siz, onlar. Şahıs zamirleriyle yapılan gönderimler metinde isimlerin bıkkınlık verici şekilde tekrarını önler.

*"Aslına bakılırsa, bu düşünceler **onun** iyi yürekli oluşundan kaynaklanıyormuş."*

*"…**sen** olmasan **biz** ne yapardık diye onu övmüşler."*

b. Dönüşlülük Zamiri: Türkçede kendi kelimesi ve bu kelimenin iyelik ekleri alarak oluşturulan çekimleri (kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendileri) dönüşlülük zamiri olarak kullanılır.

*"**Kendinden** yardım istenmesi devin hoşuna gitmiş."*

*"Küçük bir dev olsaydım, bunların hiçbirini beceremezdim, küçük peri kızı çok haklıymış, demiş **kendi kendine."***

c. İşaret Zamirleri: İşaret zamirleri, varlıkları adlarını söylemeden işaret yoluyla göstererek belirten kelimelerdir. Başlıca işaret zamirleri şunlardır: Bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, öteki, beriki, bura, şura, ora.

*"Oysa bizim dev, güçlü kuvvetli **o** iri gövdesinden yakınır dururmuş."*

d. İlgi Zamirleri: İlgi zamiri, isim veya başka zamirlerden sonra gelen ve daha çok sahiplik bildiren "ki" zamiridir.

1.2. İşaret Sıfatları: İşaret sıfatları, işaret zamirleri gibi varlıkları işaret yoluyla göstererek belirten kelimelerdir.

*"Eğer **bu** gücünle, senden küçük yaratıklara yardım edersen, onların seni ne kadar sevdiklerini göreceksin."*

1.3. Karşılaştırma: Karşılaştırma gönderimi metinde daha önce geçen bir varlığa ilişkin olarak benzerlik, farklılık, zayıflık, üstünlük, azlık, çokluk gibi anlamsal ilişkiler oluşturur. Türkçede karşılaştırma gönderimi daha çok zarflar ve edatlar yoluyla sağlanır. Türkçede karşılaştırma gönderimi oluşturan başlıca ifadeler şunlardır: daha, kadar, başka, gibi, benzer, farklı, bu denli, daha farklı, en, çok, ise ….

*"Bunu senden **başka** kimse yapamaz."*

2. Eksiltili Anlatım: Eksiltili anlatım (ellipsis), okurun algılamasını olumsuz biçimde etkilemeyecek şekilde, metindeki bazı ifadeleri düşürme yoluyla oluşur. Bu düşürme sırasında temel amaç, metindeki fazlalıkları atarak, söyleyişi külfetsiz hâle getirmektir.

*"Kurbağaları, balıkları, sinekleri ve daha bir yığın küçük yaratığı**..."***

2.1. Cümlenin Düşürülmesi: Soru cevap şeklindeki bazı diyaloglarda sadece "evet", "hayır" gibi bir kelime söylenip asıl cümle tamamıyla düşürülebilir.

*"Sadece çiçekleri mi çiğnemekten korkarmış? **Hayır**..."*

2.2. Ortak Öğelerin Düşürülmesi: Aynı öğeye sahip cümlelerin, birleşik cümle veya arka arkaya gelen

ayrı cümleler olarak kullanılması durumunda ortak öğe, cümlelerin sadece birinde söylenir, diğer cümle veya cümlelerde düşürülebilir.

*Oysa bizim **dev**, güçlü kuvvetli o iri gövdesinden yakınır durumuş. Ne yatak bulabilirmiş girmeye, ne bir mağara bulabilirmiş sığınmaya...*

2.3. Eklerin Düşürülmesi: Bir cümlede, aynı çekim ekine sahip olan sözcüklerin bulunması durumunda iki cümlede de ortak bulunan ek, kelimelerden birinde kullanılıp diğerinde veya diğerlerinde düşürülebilir.

*"Elleri kürek gibi **geniş**, gözleri otomobil farları gibi **iriymiş.**"*

3. Değiştirim: Değiştirim metinde bir öğenin yerini başka bir öğenin almasıdır. Değiştirilen öğe bir isim, fiil veya cümle olabilir. Buna göre değiştirim üç şekilde ortaya çıkar: İsme dayalı, fiile dayalı, cümleye dayalı değiştirim.

İsme dayalı değiştirim, değiştirilen öğenin bir isim ya da isim grubu olduğu değiştirim türüdür. Türkçede değiştirim, "aynı", "öyle" ve "böyle" kelimeleri ile oluşturulmaktadır. Eserde kullanılan değiştirim cümleleri şunlardır:

"Pazuları çelik gibi kuvvetli, kafatası beton bir gülle gibi dirençliymiş.

*İnsanların çoğu, **böyle** bir güce sahip olabilmek için, belki de bütün servetlerini ortaya korlar."*

4. Bağlama İlişkileri: Bağlamlar pek çeşitli yönlerden kelime ve yargılar arasında ilişkiler kurarlar. Söz içinde iki kavramı, veya düşünceyi bütünleştiren bu ilişkilerdir (Banguoğlu, 2011: 390).

4.1. Ulama Bağlamları: Birbirleriyle aynı görevdeki kelime, kelime grupları ve cümlelerin birbirleriyle aynı hizada anlam ilgisi oluşturur. Türkçede kullanılan başlıca ulama bağlamları şunlardır: ile, ve, de, de … de, hem … hem (de), gerek … gerek(se), hâkeza, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, bundan başka, üstelik, üstüne üstlük, hatta, ayrıca, bir de, dahi, bile, vb.

*"Peri kızı, **hem** deve karşı gülümsüyor **hem de** elindeki kepçeyle kazanı karıştırıyormuş."*

4.2. Ayırtlama Bağlamları: İki isim, varlık veya durumdan birinin geçerli olduğu veya tercih edilmesi gerektiği anlamını gösterir. Türkçede kullanılan ayırtlama bağlamlarından başlıcaları şunlardır: ya, yahut, ya da, ya … -sa, ya … ya (da), ya …yahut (da), veya, yahut (da), veyahut (da), bari, sadece, en azından, hariç, hiç değilse, kâh … kâh, bazen … bazen (de), hiç olmazsa vb.

*"Parmaklarının ucuna basa basa yürümek zorunda kalırmış. **Sadece** çiçekleri mi çiğnemekten korkarmış? Hayır..."*

4.3. Karşıtlama Bağlamları: Biri olumlu diğeri olumsuz iki yargıyı veya durumu bağlamak amacıyla kullanılır. Karşıtlama Bağlamlarının başlıcaları şunlardır: aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, halbuki, -in tersine, ise (de), lâkin, ne var ki, oysa, oysa ki,

tersine, yalnız, yine de vb.

*"- Sana bu iyilik büyüsünü veriyorum **fakat** karşı dağın yamacına geçmeden içmeyeceksin."*

*"- Elbette veririm. **Ama** onu ne amaçla kullanacağını bilmem gerek."*

*"**Oysa** bizim dev, güçlü kuvvetli o iri gövdesinden yakınır dururmuş."*

Metinde zıtlık bildiren bağlama öğelerinin çokça kullanıldığı görülmektedir.

4.4. Almaşma Bağlamları: İki unsur arasında almaşık bir değişme ilişkisini gösteren bağlamlara denir (Banguoğlu, 2011: 391).

*"**Daha sonra** da elindeki büyü şişesini yere çalmış."*

4.5. Şart Bağlamları: metin içinde birbirine bağlanan birimlerden birinin diğer yargı veya yargılar için şart bildirmesine denir. Türkçede şart bağlamlarından başlıcaları şunlardır: eğer … (i)se, şayet … (i)se, yeter ki, …-se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde.

*"**Eğer** bu gücünle, senden küçük yaratıklara yardım eder**se**n, onların seni ne kadar sevdiklerini göreceksin."*

4.6. Açıklama Bağlamları: Metinde belirtilen bir durum, varlık veya olayın daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla açıklama yapmak için kullanılan bağlama öğeleridir. Türkçede açıklama bağlamlarının başlıcaları şunlardır: yani, gerçi, gerçekten, hakikaten ki, kaldı ki, zaten, meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, gel gelelim, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, işin aslı, aslında, anlaşılan, tabi ki, elbette (ki), eminim, sanırım, zannederim, gel gör ki, güya, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, hâsılı, kim bilir, belki (de), ne de olsa, nasılsa, başka bir deyişle, aynı şekilde, benzer şekilde, neyse, nitekim ille (de), illa (da), herhalde vb.

*"**Meğer** bu kulübe, bir peri kızına aitmiş. Koca dev, kulübenin çevresinde ürkek ürkek dolaşırken, peri kızı onu görüp içeri davet etmiş."*

4.7. Açıklama Bağlamları: cümledeki iki unsurdan birinin diğerinin açıklayıcısı olması durumunda kullanılan bağlamlardır. Bunların başlıcaları: mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, … gibi, …ve benzeri (vb.), … ve sair (vs.)

*"Anne kırlangıç da tıpkı arıların yaptığı **gibi**, ona övücü sözler söyleyip teşekkür etmiş."*

4.8. Sebep Bağlamları: Türkçede sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama öğeleri iki yapıda oluşabilmektedir. Birinci yapıda, sebep önce sonuç sonra söylenir (sebep+sonuç).

İkinci yapıda ise sonuç önce sebep sonra söylenir (sonuç-sebep). Sebep-sonuç bağlama öğeleri; bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, dolayısıyla, ki, madem(ki), …-nın bir sonucu olarak, …-sı sebebiyle, … -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda vb. iken, sonuç-sebep bağlama öğeleri çünkü, zira, -sinin sebebi … si, -sinin nedeni …-si, -si …. –den, -si … -den kaynaklanmakta vb.

***"-** O hâlde söyleyeyim. Bu koca ve çirkin gövdeden kurtulup küçük biri olmak istiyorum. **Çünkü** kendimden nefret ediyorum."*

5. Kelime Bağdaşıklığı: Kelime bağdaşıklığı iki başlık altında ele almıştır: Tekrar ve aynı kavram alanından kelime kullanımı.

5.1. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma: Metinde bir kelimenin yanında o kelimeyle ilişkili bir başka kelimenin kullanılmasına denir.

Aynı kavram alanından olan kelimeler arasındaki ilişkiler çeşitli yollarla oluşabilir. Bu yollardan bazıları şunlardır: a. Birbirine yakın kelimelerle (felaket-hastalık, çocuk-delikanlı, sandalye koltuk vb.), b. Birbirine zıt kelimelerle (erkek-kız, ıslak-kuru, hoşlanmak, nefret etmek vb.), c. Aynı düzendeki seriden alınmış kelimelerle (salı-çarşamba, kuzey-güney vb.), d. Parça-bütün, alet-işlev, meslek-fiil gibi karmaşık anlam ilişkileri taşıyan kelimelerle (kapak-kutu, bıçak-kesmek, yazar-yazmak vb.)

*"Bu **koca** ve çirkin gövdeden kurtulup **küçük** biri olmak istiyorum."*

"Bizim koca dev, yine bir gün, sırtını dağa verip derin derin düşünürken, tepedeki bir kulübe dikkatini çekmiş."

B Tutarlılık

Tutarlılık; konu, plan, metin birimleri arasındaki ilişkiler ve metin türü olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir.

Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği

Puan aralığı		Koca Dev ile Peri Kızı	
Konu		(0-5)	5
Plan		(0-5)	4
Metin Birimleri Arasındaki İlişki	(0-5)		4
Metin Türü		(0-5)	4
Toplam	20		17

Tutarlılık değerlendirme ölçeğine göre metnin alabileceği en yüksek puan 20'dir. Koca Dev ile Peri Kızı bu değerlendirmeye göre 17 puanı bulunmaktadır.

1. Konu: Bu masal sahip olunanlarla yetinmenin güzelliklerini konu edinmiştir. Masal, başından sonuna kadar bir bütünlük göstermektedir. Olaylar belli bir düzen içinde gerçekleşir ve masalın sonunda dev sahip olduklarının değerini anlamaya başlar.

2. Plan: Masal incelendiğinde metnin eksiksiz bir şekilde planlandığı ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerine riayet edildiği görülmektedir.

Metin birimleri arasındaki ilişkiler: koca dev ile peri kızı adlı masalda birimler birbiriyle bağlantılıdır. Ancak masalın kısa olmasından dolayı bu bağlar ayrıntılı işlenememiştir.

Metin türü: Bu metnin türü masaldır. Metin, masal türünün çoğu özelliğini bünyesinde barındırmaktadır.

C Metin Elementleri

Tablo 1: Metin Elementlerini Oluşturma Düzeyi

Metin Elementi	Puan Aralığı	Koca Dev ile Peri Kızı
Ana Karakter	(0-2)	2
Mekân	(0-2)	1
Zaman	(0-2)	1
Başlatıcı Olay	(0-2)	2
Amaç	(0-4)	4
Girişim	(0-4)	4
Sonuç	(0-2)	2
Tepki	(0-2)	2
Metin Elementleri Toplam Puanı	(0-19)	18

Metin elementleri bakımından metnin alabileceği en yüksek puan 20'dur. Koca Dev ile Peri Kızı bu değerlendirmeye göre 18 puanı bulunmaktadır.

1. **Ana Karakter:** Metnin ana karakteri devdir. Dev metinde hakkında yeterince bilgi sahibi olacak kadar işlenmiştir.
2. **Mekân:** Masalda Mekân olarak dağ ve kulübe geçmektedir. Ancak dağın ve kulübenin nerede olduğuna yer verilmemiştir.
3. **Zaman:** Masal "bir zamanlar…" ile başlamıştır ve türünün özelliği olarak zaman belirtilmemiştir.
4. **Başlatıcı Olay:** Masalda başlatıcı olay tepedeki kulübenin devin dikkatini çekmesi ve devin kulübeye gitmesidir.
5. **Amaç:** Masalın amacı sahip olunan özelliklerin mutlu olmaya yeteceğinin farkına vardırmaktır.
6. **Girişim:** Peri deve özelliklerinin ve yaratılışının güzelliklerini göstermek için ona iyilik büyüsü veriyor ama bunu kullanmadan bir miktar yolculuk yapmasını ve yardıma muhtaç olanlara yardım etmesini istiyor.
7. **Sonuç:** Dev ihtiyaç sahiplerine yardım ederken sahip olduklarının değerini anlıyor.
8. **Tepki:** Dev, kendi ile ilgili fikrini değiştirince büyü şişesini yere atarak parçalıyor.

SONUÇ ve ÖNERİLER

1. Bağdaşıklık Araçlarının Kullanımıyla İlgili Sonuçlar

Araştırma sonucunda Koca Dev ile Peri Kızı adlı masalda bağdaşıklık öğeleri çokça kullanıldığı görülmüştür. Bunlardan gönderim öğelerine daha fazla yer verilirken bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığının da kullanıldığı görülmüştür. Öğe bağlama öğeleri, gönderim, kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım ve değiştirim olduğu görülmektedir.

Koca Dev ile Peri Kızı'nda, en az kullanılan bağdaşıklık öğesinin değiştirim; değiştirim öğesi içinde ise kullanım sıklığına göre cümleye dayalı değiştirim, fiile dayalı ve isme dayalı değiştirim olduğu görülmektedir. Yine İngilizcedeki aynı araştırmalara göre değiştirimin en az kullanılan bağdaşıklık aracı olduğu belirlenmiştir.

Metinde bağdaşıklık araçlarının kullanılması metni daha akıcı ve daha anlaşılır kılmaktadır. Çocuklar için yazılan metinlerde metnin anlaşılır olması ayrıca önemlidir. Bu nedenle çocuklar için oluşturulacak metinlerde bağdaşıklık öğelerinin kullanımına özen gösterilmelidir.

2. Metin Tutarlılığıyla İlgili Sonuçlar

Metnin tutarlılığı; konu, plan, metin birimleri arasındaki ilişki ve metin türüne bağlıdır. Masal 20 puan üzerinden 17 puana sahiptir. Buna göre masal tutarlılık değerlendirmesinde iyi düzeydedir. Çocuklara hitap eden metinlerde metnin kabullenilmesi ve mesajların benimsenilmesi metnin tutarlı olması ile doğru orantılıdır. Bu nedenle çocuklar için yazılacak metinlerde tutarlılığa önem verilmesi gerekmektedir.

3. Metin Elementlerini Oluşturma Düzeyiyle İlgili Sonuçlar

Ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepkiden oluşan metin elementleri oluşturma düzeyi ölçeğine göre Dev ile Peri Kızı adlı masal 19 puan üzerinden 16 puan almaktadır. Bu durum metnin metin elementleri açısından iyi düzeyde olduğunu göstermektedir.

Dev ile Peri Kızı adlı masalın metin dil bilimi açısından iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

Banguoğlu, Tahsin. Türkçenin Grameri, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011

Çetinkaya, Zeynep. Masalların Türkçe Öğretimindeki Yeri ve Önemi, Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Tezi, İzmir 2007

Çoşkun, Eyyup, İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2005

Güleryüz, Hasan. Yaratıcı Çocuk Edebiyatı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2006

MEB. Örneklerle Türkçe Sözlük, MEB Yayınları, Ankara, 1996

Oğuzkan, A.Ferhan. Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2001

Özbay, Murat. Yazma Eğitimi, Pegema Akademi, Ankara, 2011

Seyidoğlu, Bilge. Masalların Kaynakları, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yayınları, İstanbul 1987

Şenöz, A. Canan. Metindilbilim ve Türkçe, Multilingual, İstanbul, 2005

Tezel, Naki. Türk Masalları, Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yayınları, İstanbul 1987

Türk Dil Kurumu, Türkçe sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2005

Yalçın, Alemdar; Gıyasettin Aytaş. Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları III. Baskı, Ankara 2005

EK

KOCA DEV İLE PERİ KIZI

Bir zamanlar Kafdağı'nın ardında kocaman bir dev yaşarmış. Boyu o kadar uzunmuş ki minareler onun yanında hiç kalırmış. Elleri kürek gibi geniş, gözleri otomobil farları gibi iriymiş. Su kuyusunu andıran çizmelerine, ayakları zor sığarmış. Pazuları çelik gibi kuvvetli, kafatası beton bir gülle gibi dirençliymiş.

İnsanların çoğu, böyle bir güce sahip olabilmek için, belki de bütün servetlerini ortaya korlar. Oysa bizim dev, güçlü kuvvetli o iri gövdesinden yakınır dururmuş. Ne yatak bulabilirmiş girmeye, ne bir mağara bulabilirmiş sığınmaya... Karnını doyurabilmesi ise ayrı bir dertmiş. Her öğünde, iki sığır az gelirmiş. Ama devin asıl yakınması bundan değilmiş.

İri gövdesini ve kocaman başını çok çirkin bulur, herkesin kendisinden nefret ettiğini düşünürmüş. "Allah'ım, ben ne çirkin ve korkunç bir yaratığım." diye üzülür dururmuş. Aslına bakılırsa, bu düşünceler onun iyi yürekli oluşundan kaynaklanıyormuş. Dağın çevresini saran rengârenk çiçeklere o kadar saygı duyarmış ki onları kocaman ayaklarıyla çiğneyeceğim diye ödü koparmış. Parmaklarının ucuna basa basa yürümek zorunda

kalırmış. Sadece çiçekleri mi çiğnemekten korkarmış? Hayır... Kurbağaları, balıkları, sinekleri ve daha bir yığın küçük yaratığı...

Bunları düşündükçe huzuru kaçar, koca gövdesinden nefret edermiş. "Ne olur ben de diğer insanlar gibi küçücük olsaydım. O zaman ne çiçeklere basardım, ne de kurbağalan ezerdim." diye geçirirmiş içinden.

Bizim koca dev, yine bir gün, sırtını dağa verip derin derin düşünürken, tepedeki bir kulübe dikkatini çekmiş. Kalkmış, oraya kadar yürümüş. Meğer bu kulübe, bir peri kızına aitmiş. Koca dev, kulübenin çevresinde ürkek ürkek dolaşırken, peri kızı onu görüp içeri davet etmiş. Kızın önünde, altında ateş yanan koca bir kazan duruyormuş. Peri kızı, hem deve karşı gülümsüyor hem de elindeki kepçeyle kazanı karıştırıyormuş. Dev, meraklanarak sormuş:

- O kazanda karıştırdığın şey nedir?

- İyilik büyüsü yapıyorum, demiş kız.

- Ne işe yarar bu?

-Yardıma ihtiyacı olanlara bundan bir yudum veririm, bütün dilekleri yerine gelir. Dev, az kalsın sevincinden dilini yutacakmış.

- Bir yudum da bana verir misin? demiş.

- Elbette veririm. Ama onu ne amaçla kullanacağını bilmem gerek.

- O hâlde söyleyeyim. Bu koca ve çirkin gövdeden kurtulup küçük biri olmak istiyorum. Çünkü kendimden nefret ediyorum.

Bir yudum iyilik büyüsü alabilmek için, niçin küçülmek istediğini peri kızına uzun uzun anlatmış. Ama peri kızı, devin ileri sürdüğü bahanelerin hiçbirini akılcı bulmamış:

- Çok yanılıyorsun dev kardeş, demiş. Her şeyden önce hiçbir varlık çirkin değildir. Sen de çirkin değilsin. Çünkü altın gibi bir kalbin var. Üstelik sen, çoğu insanın sahip olamadığı bir güce sahipsin. Eğer bu gücünle, senden küçük yaratıklara yardım edersen, onların seni ne kadar sevdiklerini göreceksin. Hayattan zevk alacaksın ve bu gövdenle yaşamayı seveceksin.

Peri kızı ne kadar dil döktüyse de, devi ikna edememiş. Sonunda bir yudum iyilik büyüsü vermeye razı olmuş ama şöyle bir şart koşmuş:

- Sana bu iyilik büyüsünü veriyorum fakat karşı dağın yamacına geçmeden içmeyeceksin. Ayrıca, yolda işittiğin her sese kulak verip onunla ilgileneceksin.

- Koca dev, peri kızına namus sözü verip ayrılmış. Elindeki büyü şişesini sımsıkı tutuyormuş. Fundalıkların arasında, kocaman adımlarla ilerlerken kulağına bir arı vızıltısı gelmiş.

Durup dinlemiş. Küçük bir arının kendisine yalvardığını duymuş:

- Dev kardeş, ne olursun bizi kurtar. Kovanımızı bu ağaca kurmuştuk. Dün gece çıkan fırtına onu yerle bir etti. Kovanın ağzı toprağa yapıştı. Kraliçemizle diğer kardeşlerim içerde hapis kaldılar.

Kendinden yardım istenmesi devin hoşuna gitmiş. Kocaman ağacı, parmağının ucuyla şöyle bir doğrultup yerine dikivermiş. Arılar, sevinçten kanat çırpıp en güzel bal peteğini ona ikram etmişler. Bir taraftan da Allah senden razı olsun dev kardeş, sen olmasan biz ne yapardık diye onu övmüşler.

Koca dev, vadinin ortasına geldiğinde başka bir ses duymuş. Bir kuş sesiymiş bu. Eğilip bakmış. Küçük bir kırlangıç, yerdeki yavrusunun başucundan ona sesleniyormuş:

- Oh! İyi yürekli dev, çok şükür geldin... Bütün gün yolunu bekledim. Yavrum yuvadan düştü. O kadar ufak ki uçmayı beceremiyor. Yerine koyar mısın? Bunu senden başka kimse yapamaz.

Kırlangıcın sözleri, devi o kadar gururlandırmış ki böyle bir vücuda sahip olduğuna sevinmeye başlamış. Yavru kuşu kaptığı gibi ağacın tepesindeki yuvaya bırakıvermiş. Anne kırlangıç da tıpkı arıların yaptığı gibi, ona övücü sözler söyleyip teşekkür etmiş.

Koca devin işittiği son ses, bir dereden geliyormuş. Su zambaklarının yalvaran bakışlarını görmüş. Çünkü derenin ortasına düşen koca bir kaya, suyun akmasını engelliyor ve zambakların rengini solduruyormuş. Dev, koca kayayı bir çakıl taşı gibi tutup kenara fırlatıvermiş. Zambakların duası ona yetiyormuş. Küçük bir dev olsaydım, bunların hiçbirini beceremezdim, küçük peri kızı çok haklıymış, demiş kendi kendine.

Daha sonra da elindeki büyü şişesini yere çalmış. Artık hiçbir şikâyeti kalmamış. Mutlu bir hayat sürmeye başlamış.

Üzeyir GÜNDÜZ
Gül Çocuk
-Zambak Yay.-

ORTAOKUL 7 VE 8. SINIF TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ KELİME HAZİNESİNİN ZENGİNLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ETKİNLİKLERİN KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Ömer KEMİKSİZ

Yerkesik Ortaokulu Türkçe Öğretmeni-MUĞLA

omerkemiksiz@meb.k12.tr

ÖZET

İnsan kelimelerle düşünür, onlarla kendini ifade eder. Bireyin dünyası, belleğinde yer alan sözcüklerle sınırlıdır. Kişinin okuduğu bir metni anlayabilmesi, kendini gerek sözlü gerekse yazılı olarak ifade edebilmesi kelime hazinesinin zenginliğine bağlıdır.

Eğitim öğretim kurumlarının temel işlevlerinden biri de sağlıklı iletişim kurabilen, anlama-anlatma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çocuğun duygu, düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirecek özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu metinlerde yer alan kelimelerin pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması için her metnin sonunda yer alan söz varlığını geliştirme çalışmalarına mutlaka önem verilmelidir.

Bu çalışmada 2012-2013 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde okutulmakta olan 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki söz varlığını geliştirme etkinliklerinde kullanılan yöntemler, öğrenciye kazandırılmaya çalışılan sözcükler, hem bu iki sınıf seviyesinde hem de aynı sınıf seviyesinde ortak kullanım özelliği gösteren kelimeler üzerinde durulacaktır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program yönergeleri vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008:187-189)

Araştırmanın evrenini Muğla ilindeki ortaokullarda okutulmakta olan Türkçe çalışma kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Muğla ilinde okutulmakta olan ortaokul 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitapları oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, kelime hazinesi, Türkçe çalışma kitapları,

ABSTRACT

Peoplethinkin words, expresses themselves inthem.The world ofthe individual, is limited with the vocabulary in their memories.Understanding ofatextread bya person, either oralor in written,or expressing himself/herself depends onthe richness ofvocabulary.

One ofthe main functions ofeducation and traininginstitutions, is to produce people who can communicate correctly and comprehend and and express their opinions correctly.Primary material to achieve this goal are textbooks Thetexts inTurkish textbooks,must have the features to develop and enrich especially the child'sfeelings, thoughts andimagination.Consolidationof the words usedin these texts, and to maintain the sustainabilityof the textat the end ofeachwork, importance mustbe given tovocabulary development.

This study focuses on vocabulary in Turkish textbooks,how to improve vocabulary and target vocabulary, methods,and words with common usage character will be studied for both 7th and 8th grades in the same frame, and also seperately for both grades, used in Mugla county in the 2012/2013 education year.

Document analysismethod is used inqualitative research methods.Document review coverstargetedwritten materialscontaining information about thecase orcasesanalysis.In a studyon educationtextbooks,softwareinstructionsand so on.can be usedas the data source. (Yıldırım ve Şimşek, 2008:187-189)

Turkish textbooks which are used at the primary schools in Mugla county forms the core of the study.

Samples of the study were taken from the Turkish textbooks taught in the 7th and 8th grades of the primary schools in the education year2012-2013,in Mugla county.

Key Words: Turkish teaching, vocabulary, Turkishstudy books,

1. GİRİŞ

TDK Türkçe Sözlük'te (2011: 2158) kelime hazinesi kavramı, söz varlığı maddesi altında "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler." şeklinde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Günümüzde hemen herkes, toplumun kelime hazinesinin zayıflığından yakınmakta, günlük hayatta sınırlı sayıda sözcük ile kendimizi ifade ettiğimizden şikayet etmektedir. Bu noktada eğitim öğretim kurumlarına büyük görevler düşmektedir. Okuyan, düşünen, sağlıklı iletişim kurabilen bireylerin yetiştirilmesi bu kurumların en başta gelen görevlerindendir. Bahsettiğimiz nitelikte yetişmesini arzuladığımız çocukların ise bu vasıfları taşıyabilmelerinde sahip oldukları sözcük dağarcığının rolü yadsınamaz bir gerçektir. "Sözcük dağarcığının genişliği çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi bakımından da önemlidir. Çocuk toplumda etkin olabilmek için başkaları ile anlaşabilmelidir. Çocuğun sözcük dağarcığının fakirliği, onu toplum dışı bırakabilir. Çocuk bir şeyler söylemek isteyip de sözcük yetersizliği nedeniyle derdini anlatamadığı zaman hayal kırıklığına uğrar." (Calp, 2007: 182)

Kelime hazinesinin geliştirilmesi dil becerileri olarak adlandırılan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Bu becerilerin geliştirilmesi için de kelime hazinesinin geliştirilmesi gerekmektedir. (Kurudayıoğlu, 2005: 15)

Kelime dağarcığımızdaki kelimeler aktif ve pasif olmak üzere iki çeşittir. Yazılı ve sözlü anlatımda rahatça ve kolayca kullanabildiğimiz kelimler aktif, ara sıra duyduğumuz ve bir metin içinde karşılaştığımız zaman anladığımız kelimeler ise pasiftir. Bildiğimiz kelimeler, kullandığımız kelimelerden daha fazladır; aktif kelime kullanılan, pasif kelime ise bilinendir. (Karakuş, 2002: 121)

Bireyin hem zihinsel hem de sosyal varlığını sürdürebilmesinde, ana dili eğitimiyle gerçekleştirilen kavram dünyasının zenginleştirilmesi etkin rol oynamaktadır. Bu bakımdan ana dili eğitiminde söz varlığının çok özel bir yeri vardır. Türkçe derslerinde sözcük öğretimi bu bakımdan oldukça önemlidir. Türkçe programında sözcük öğretimine ayrı bir önem verilmektedir. (Karadüz ve Yıldırım, 2010: 965)

İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. Sınıflar) bu hususa Genel Amaçlar içerisinde yer verilmekte ve öğrencinin, *"Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri*

amaçlanmaktadır." denilmektedir. Bu ifadeden hareketle Türkçe derslerinin öğrencilere kelime dağarcığı kazandırmada ne denli önemli bir yere sahip olduğunu ve bu derslerin öğrencilerin duygu ve fikir dünyalarını zenginleştirmelerine katkı sağlayacak biçimde yapılandırılması gerektiğini söyleyebiliriz.

1.1. Problem Durumu

Araştırmamız, ortaokul 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarında yer alan kelime öğretimi etkinliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesini kapsamaktadır.

Kelime öğretiminin öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerindeki, duygu ve düşüncelerini aktarabilmelerindeki öneminden hareketle araştırmamızın temel problemleri şunlardır:

1. Kelime öğretimi çalışmalarında hangi etkinlik türleri kullanılmaktadır?
2. Çalışma kitaplarında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan kelimeler sayı ve tür bakımından hangi noktadadır?

1.2. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Muğla ilinde okutulmakta olan 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarıyla sınırlıdır. Yine bu çalışma doğrudan kelime/ kelime grubu ve bunların anlamlarını öğretmeye dönük etkinliklerle sınırlandırılmıştır.

Tablo 1: Çalışmada Etkinlikleri İncelenen 7. Sınıf Tema-Metin Dağılımı

TEMA	METİN
Millî Kültür	Dünyayı Güldüren Adam
	Anadolu'da Kilim Demek
	Bir Güreş Öyküsü
	Bilmece
Atatürk	Dil Devrimi
	Atatürk, Sanat ve İnsan
	Atatürk ve Türk Tiyatrosu
	Sana Borçluyuz
Duygular	Anılar İçinde Bir Anı
	Bugün Hava Güzel
	Ümit Dünyası
	O Konuşursa Bu da Düşünür
Okuma Kültürü	Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması
	Kitaplarımın Cumhuriyetinde
	Gülnaz ve Ödünç Sevinç
	Sözlükle Arkadaşlık
Doğa ve Evren	Yine Bahar Geldi
	7 Tane Erik Ağacı
	Uluabat Gölü
	Postal ve Ben
Sevgi	İstanbul Liseli Küçük Hasan
	Niçin Sevgi?
	Türkçemiz

Tablo 2: Çalışmada Etkinlikleri İncelenen 8. Sınıf Tema-Metin Dağılımı

TEMA	METİN
Duygular	Aşk Mektupları
	Kazılık Dağı'nın Aslanı Boğaç Han
	Gün Olur
Atatürk	Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler
	Atatürk (Kişiliği, İlkeleri, Düşünceleri)
	Akılcılık, Bilim, Eğitim
	Türkiye'nin Jeopolitik Önemi
	Gençliğe Hitabe
Doğa ve Evren	Doğa Dedi ki…
	Güney ve Batı Anadolu Ormanları
	Dünya Yuvarlakmış
	Sığırcık Kayası
Toplum Hayatı	Ceviz
	Çalıkuşu
	Saygı
İletişim	Tarihin Tanığı Yazı
	Tatlı Dil
	Bayan Hardy
Zaman ve Mekan	Çocuktum Ufacıktım, Top Oynadım Acıktım
	Hayalinizdeki Oda
	Evim

2. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki "kelime" etkinliklerinin incelenmesi sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgulardan hareketle yorumlara yer verilecektir.

2.1. 7. Sınıf Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Kelime Çalışmaları

7. sınıf çalışma kitabındaki etkinliklerde öğrencilere verilen yönergeler ve bu yönergeler altında kazandırılmaya çalışılan sözcükler aşağıda belirtilmiştir:

Yönerge: "Kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz."

bilge, çelişki, devrim, efsaneleşmek, engin, halkçı, kara haber, kıssa, latife, misket, mizah, mola, muharebe, müderris, nakdî, nüfuz etmek, nükte, odak, sarsılmak, seher, sıhhiye, siper, süngü, taarruz, tıknaz, üslup, vurdumduymaz, yapıcı, yergi, yurt, zaruret

Yönerge: "Kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ederek kelimeleri birer cümlede kullanınız."

başpehlivan, bornoz, çelimsiz, ikircikli , kispet, lokma, mengene, peşrev, protokol, tuş, uğrak, yumulmak, yüreklendirmek

Yönerge: "Birden fazla anlamı verilen kelimeleri metindeki anlamıyla eşleştiriniz."

aydın, dil, kalıt, özleşmek, terim

Yönerge: "Birden fazla anlamı verilen kelimeleri metindeki anlamıyla eşleştiriniz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız."

çekici, dirlik, huzur, illetli , mimari, sanat

Yönerge: "Birden fazla anlamı verilen kelimeleri metindeki anlamıyla eşleştiriniz ve tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz."

arife, buruk, gönenmek, göz, karne, somun

Yönerge: "Birden fazla anlamı verilen kelimeleri metindeki anlamıyla eşleştiriniz ve sözcükleri kullanarak bir paragraf yazınız."

çember, dünya, hava, nur, şehadet

Yönerge: " Verilen kelimeleri verilen anlamlarla eşleştiriniz."

anlatı, bahsetmek, bütünleşmek, cazibe, cihangir, cüce, çağdaş, derece, dev, evren, eziklik, fabl, filozof, fors, hakim olmak, hazine, karanlık, kayırma, liyakat, meşgul olmak, mevki, muhafaza etmek, onur, psikolog, soğuk, söyleşi, suskun, şövalye, talih, tohum, yankı, yavan, yüce

Yönerge: " Verilen kelimeleri verilen anlamlarla eşleştiriniz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız. "

banko, belgesel, defne, delta, erguvan, gizem, içten, iletişim, kart, kervansaray, klasik, kuş bakışı, manzara, nilüfer, ödünç, renk cümbüşü, sahiplenmek, sedir, sivil toplum kuruluşu, soluklanmak, sözcük dağarcığı, tezgah, varsıllaşmak

Yönerge: "Verilen kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve kelimeler ile anlamlarını karışık olarak eşleştiriniz. Arkadaşınızdan doğru eşleştirmeyi yapmasını isteyiniz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız."

baston, çentik, çiftlik, çuval, fanila, fer , kabuk, kızgın, kozalak, küme, kütük

Yönerge: "Verilen kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz."

aydınlatmak, barış, çiçek, düşünce, kalp, karanlık, kitap, sanat

Yönerge: "Bazı harfleri verilmiş kelimeleri tamamlayınız. Bu sözcüklerin anlamını tahmin ediniz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız."

akçe, çıkışma, mercan, piyasa, tellal, yüksek perde

Yönerge: "Anlamları verilen kelimeleri bulmacaya yerleştiriniz."

arıoğul, atkı, cascavlak, cömert,çile, dokumak, ekmek parası, ense, Frenk, gergef, güzide, hacıyatmaz, haydut, hülya, içre, kasa, kaza, kilim, körpe, kuytu, lügat, mani, meçhul, mucize, oba, peşkir, romantik, sükunet, tezgah, tombalak, totem, uzlet, yağlık, yapıncak, yavuklu, yörük

Yönerge: "Anlamları verilen kelimeleri bulmacaya yerleştiriniz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız. "

insan, ümit, yaşamak

Yönerge: "Karışık verilmiş harfleri düzenleyip anlamlı bir sözcük oluşturunuz. Bu kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz ve tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz."

aktör, ataşemiliterlik, bahis, cömert, destan, dürüm, falso, iltifat, loca, perde, piyes, temsil

Yönerge: "Verilen anlamlardan hareketle harfleri karışık olarak düzenlenmiş kelimeleri tespit ediniz. Bu kelimeleri birer cümlede kullanınız. "

ağıt, bakım, dayanışma, gelişmek, ninni

Yönerge: "Metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri tespit ediniz. Bu sözcüklerin anlamlarını tahmin ediniz ve kelimeleri birer cümlede kullanınız."

7. sınıf çalışma kitabındaki etkinleri genel olarak değerlendirdiğimizde farklı türdeki çalışmaların geniş yer tuttuğunu görmekteyiz (16 farklı yönerge). Kelime çalışmalarının tekdüzelikten çıkarak daha renkli hâle getirilmesinde değişik türdeki etkinliklerin işe koşulması yararlı olacaktır. Yukarıda yönergelere dayanarak yazılmış olan ve toplam kelime/ kelime grubu sayısı 203'dür. Bu kelimelerden beş tanesi farklı iki etkinlikte kullanılmış ortak sözcüklerdir. Bu kelimeler bahis/bahsetmek, cömert, karanlık, sanat ve tezgah kelimeleridir. Fiil türündeki kelime/ kelime gruplarının sayısı ise 18'dir. Öğrencilerin fiil türündeki kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine katkıda bulunması amacıyla bu türdeki kelime/ kelime gruplarının etkinliklerde daha sık kullanılması uygun olacaktır.

Çalışma kitabındaki "kelime" etkinliklerinde bir defada verilen sözcük sayısına baktığımızda en fazla kelime/ kelime grubu sayısının "Duygular" temasında yer alan " Ümit Dünyası" metninin etkinliğinde olduğunu görmekteyiz. Bu etkinlikte bir defada 14 kelimenin/ kelime grubunun öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Burada, verilen kelimelerle/ kelime gruplarıyla verilen anlamlar arasında eşleştirme yapılması öğrencilerden istenmiştir. Bu etkinliği 13 kelime/ kelime grubu ile "Milli Kültür" temasındaki "Dünyayı Güldüren Adam" ve "Anadolu'da Kilim Demek"; "Okuma Kültürü" temasının "Sözlükle Arkadaşlık" ve "Sevgi" temasının "İstanbul Liseli Küçük Hasan" metinlerinin etkinlikleri takip etmiştir.

Kelime öğretiminde en önemli hususlardan biri de sözcüklerin cümle içinde kullandırılmasıdır. Sözcüklerin kullanıldıkları cümleye göre "anlam" kazandığı dikkate alınacak olursa bu tür çalışmaların asla ihmal edilmemesi gerekir. 7. sınıfta çalışma kitabındaki "kelime" çalışmalarında cümle içinde kullanılması istenen sözcük/ sözcük grubu sayısının 72 olduğunu görmekteyiz. Bu bulgudan hareketle çalışma kitabındaki kelime/ kelime grubu sayısının yaklaşık 1/3'ünün cümle içinde öğrencilere kullandırıldığını söyleyebiliriz.

2.2. 8. Sınıf Çalışma Kitabındaki Etkinliklerde Yer Alan Kelime Çalışmaları

8. sınıf çalışma kitabındaki etkinliklerde öğrencilere verilen yönergeler ve bu yönergeler altında kazandırılmaya çalışılan sözcükler aşağıda belirtilmiştir:

Yönerge: "Kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz."

açlıktan kırılmak, addetmek, ahali, ahval, alamet, bedhah, bilfiil, bîtap, cebren, dahili, delâlet, dil dökmek, doruk, döş, ehemmiyet, elim, emsal, fakr u zaruret, gaflet, harici, ihtimam, ilelebet, istikbal, kehribar, kürem kürem uçmak, mahcup etmek, mahiyet, malumat, mamafih, mektep, mevcudiyet, muhafaza etmek, muhakkak, mukabele etmek, muntazam, musallat, mutaassıp, müdafaa etmek, mümessil, müstevli, müsvedde, nâmüsait, sığırcık, sual, sus pus olmak, şelek şelek, şerait, taş kesilmek, teselli, tevhit etmek , tezahür etmek, vahim, yalak, yangın yerine dönmek, yegane, zapt edilmek, zevce

Yönerge: "Verilen kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz ve sözcükleri birer cümlede kullanınız."

arılık, beşerî, cevr, cümbüş, çamçak, ekseriya, eşkal, eza, haileengiz, han, hara, harp, hudut, istif, istikamet, istiskal, itiyat, izbe, jeopolitik, kabil, kımız, mahcup, melal, menteşe, meşakkat, meşbu, meşkuk, methal,muhteriz,mütemadiyen, nevale, nihayet, oba, pakt, pençe, potansiyel, rabıta, sada, sadak, şemme, tanyeri, tasavvur etmek, teravet, teşkil etmek, timsal, uluvvücenap, ulvî, us, vakar, zaptetmek

Yönerge: "Verilen kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz."

açı, akis, analiz, asabiyet, azap, beyan, bilhassa,cemiyet, çap, dikte ettirmek, dimağ, direktif vermek, dönence, ehemmiyet, etimoloji, fasıla, filoloji, fitnelik, gaye, güverte, hitabet, istikbal,itina, kroki, kuramsal, malumat, metot, muallime, müspet, naturel, nazım, nesir, saadet, sentez, tedris, teessür, tevil etmek, trigonometri, vasıf

Yönerge: " Verilen kelimeleri verilen anlamlarla eşleştiriniz."

alafranga, alaturka, aşar, cemiyet, dogma, erdem, esaret, gönenç, göze almak, halife, ilke, imaret, irade, kavuk, keyif, kooperatif, kulak vermek, lâik, mağrur, manevi, medrese, mihver, muazzam, muzaffer, mümtaz, müstakil, salim, sefalet, takke, taşlama, tayin etmek, tekke, telkin etmek, topyekûn, uygarlık, yurttaş, zaviye, züppe

Yönerge: "Karışık olarak verilmiş hecelerden anlamlı kelimeler oluşturunuz ve kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz."

bellek, cemaat, çıkmaz, figür, gösterge, hiyeroglif, kutsal, parşömen, piktogram, tablet, tapınak

Yönerge: "Bazı harfleri verilmiş kelimeleri tamamlayınız. Bu sözcüklerin anlamlarını sözlükten bulunuz."

disleksi, egzantrik, iyimser, kekelemek, minnet, misket, rapor, revir, yöntem

Yönerge: "Metinde anlamını bilmediğiniz kelimeleri tespit ediniz. Bu sözcüklerin anlamlarını tahmin ediniz ve tahminlerinizin doğruluğunu sözlükten kontrol ediniz."

8. sınıf çalışma kitabındaki etkinleri genel olarak değerlendirdiğimizde farklı türdeki çalışmaların bir önceki sınıf seviyesine göre daha az olduğunu görmekteyiz (7 farklı yönerge). 8. sınıfta öğrencilere verilen

toplam kelime/ kelime grubu sayısı 204'dür. Bu kelimelerden altı tanesi farklı iki etkinlikte kullanılmış ortak sözcüklerdir. Bu kelimeler cemiyet, ehemmiyet, istikbal, mahcup/mahcup etmek, malumat ve zapt etmek/zapt edilmek kelimeleridir. Bu sayı, bir önceki sınıf seviyesinde verilen kelime sayısıyla neredeyse birebirdir. Fiil türündeki kelime/ kelime gruplarının sayısı ise 25'dir. Bu sayı, 7. sınıfta verilen fiil türündeki kelime/ kelime grubu sayısının 7 adet fazlasına tekabül etmektedir. Bir önceki sınıf seviyesi için söylediğimiz gibi öğrencilerin fiil türündeki kelime hazinelerinin zenginleştirilmesine katkıda bulunması amacıyla bu türdeki kelime/ kelime gruplarının etkinliklerde daha sık kullanılması uygun olacaktır.

Çalışma kitabındaki "kelime" etkinliklerinde bir defada verilen sözcük sayısına baktığımızda en fazla kelime/ kelime grubu sayısının "Toplum Hayatı" temasında yer alan " Ceviz" metninin etkinliğinde olduğunu görmekteyiz. Bu etkinlikte bir defada 28 kelimenin/ kelime grubunun öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. Burada, verilen kelimelerin/ kelime gruplarının anlamlarının sözlükten bulunarak belli sayıdaki kelimenin cümle içinde kullanılması öğrencilerden istenmiştir. Bunu bir defada 27 kelimenin/ kelime grubunun öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı "Atatürk" temasındaki "Gençliğe Hitabe" metninin takip ettiğini görmekteyiz. Bu etkinlikte de verilen kelimelerin/ kelime gruplarının anlamlarının önce tahmin edilmesi sonra bu tahminlerin sözlükten kontrol edilmesi öğrencilerden istenmiştir. Yine aynı temanın "Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler" metninin etkinliğinde de 25 kelime/ kelime grubu yer almıştır. Bu çalışmada ise verilen kelimelerin/ kelime gruplarının anlamlarının sözlükten bulunması öğrencilerden istenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle toplam kelime/ kelime grubu sayısının iki sınıf seviyesinde aynı olmasına karşın 8. sınıflarda öğretilmesi hedeflenen kelimelerin/ kelime gruplarının bazı etkinliklere daha fazla yığıldığını ifade edebiliriz.

8. sınıfta çalışma kitabındaki "kelime" çalışmalarında cümle içinde kullanılması istenen sözcük/ sözcük grubu sayısı ise 50'dir. Bu bulgudan hareketle çalışma kitabındaki kelime/ kelime grubu sayısının yaklaşık 1/4'inin cümle içinde öğrencilere kullandırıldığını söyleyebiliriz. 7. sınıf etkinlikleriyle kıyaslandığında "kelimeyi/ kelime grubunu cümle içinde kullandırma" çalışmalarına 8. sınıfta daha az başvurulduğunu görmekteyiz.

8. sınıf çalışma kitabındaki etkinliklerde yer alan bazı kelimelerin ise TDK Türkçe Sözlük'te yer almadığı tespit edilmiştir. *Disleksi, haileengiz, kürem kürem, şemme, uluvvücenap* gibi kelimeler lügatte yer almadığı için öğrencilerin bu kelimelere kolaylıkla ulaşmaları mümkün görünmemektedir.

7 ve 8. sınıf çalışma kitaplarındaki etkinliklerde her iki sınıf seviyesinde ortak olan kelime / kelime grubu sayısı ise 3'tür (misket, muhafaza etmek, oba) .

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlardan hareketler önerilere yer verilecektir.

7. sınıflarda gerçekleştirilen kelime çalışmalarında 8. sınıflardaki çalışmalara oranla daha fazla ve farklı etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin bu tür çalışmalara daha istekli katılımının sağlanması noktasında 8. sınıftaki etkinliklerde öğretmenlerin farklı yöntemlere başvurması etkili olacaktır.

Her iki sınıf seviyesinde yıl içinde öğrencilerin karşılaşacakları kelime/ kelime grubu sayısı neredeyse aynıdır. Ancak ortak kelimelerin sayısı oldukça düşüktür. Öğrenilen kelimelerin kalıcılığının sağlanması noktasında –özellikle ilk defa karşılaşılan sözcükler için- yıl içinde bu kelimelerin belli etkinliklerde tekrarlanması yararlı olacaktır.

7 ve 8. sınıflarda eylem türündeki sözcüklerin çalışmalarda daha az yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple fiil öğretimi noktasında da gerekli hassasiyetin gösterilmesine önem verilmelidir.

Kelimelerin cümle içinde kullandırılmasıyla ilgi çalışmalara her iki sınıf seviyesinde belli miktarda yer verilmiştir. Bununla birlikte çalışma kitaplarında ayrı bir yönerge olarak dile getirilmese dahi öğretmenlerin cümle içinde kelime kullanma çalışmalarına sıkça başvurmaları fayda sağlayacaktır. Etkinlikte verilen sözcüklerden oluşturulacak bir "kelime ve kavram havuzu" ile metin yazma çalışmalarına da bu noktada yer verilebilir.

8. sınıf etkinliklerinin bazılarında çok sayıda kelime öğretilmeye çalışılmıştır. Kelime çalışmalarında öğrenci ilgisinin üst seviyede tutulması için bir etkinlikte çok sayıda sözcüğün öğrencinin önüne getirilmemesi uygun olacaktır.

8. sınıf çalışma kitabında yer alan kelimelerin çoğu öğrenilmesi ve akılda kalıcılığı oldukça zor sözcüklerdir. Bunun yanında Türkçe Sözlük'te yer almayan kelimelere yine bu sınıf seviyesinde yer verilmiştir. Kelimelerin çalışma kitaplarına alınırken zorluk derecelerine ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine mutlaka dikkat edilmelidir. Bu tür zor kelimelerin kalıcı olması noktasında da farklı zaman dilimlerinde ilgi çekici etkinliklere başvurulmalıdır.

Çalışmalarda kelime ve kelime grubu ayrımının yapılması da faydalı olacaktır. Özellikle deyimlerin farklı bir etkinlik altında verilmesi uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

Calp, M. (2007). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi, Eğitim Kitabevi, Konya.

Kaplan, Ş. ve Yıldırım Şen, G. (2012). İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, Gizem Yayıncılık, Ankara.

Karadüz, A. ve Yıldırım, İ. (2011). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Görüş Ve Uygulamaları, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C.10 S.2 , Gaziantep.

Karakuş, İ. (2002). Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.

Kurudayıoğlu, M. (2005). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma(Yayınlanmamış Doktora Tezi) , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Şahin, D. (2012). İlköğretim Türkçe 8 Öğrenci Çalışma Kitabı, Bisiklet Yayıncılık, Ankara.

MEB, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (2006). Ankara.

TDK Türkçe Sözlük (2011). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

AN EVALUATION OF PRESERVICE TEACHERS' WRITING SKILLS

[a]Miriam Zeliha STEBLER, [b]Bircan EYÜP ve [c]Serap UZUNER YURT

[a]*Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, GİRESUN*

zeliha.stebler@giresun.edu.tr

[b]*Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, TRABZON*

bircaneyp@gmail.com

[c]*Erzincan Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, ERZİNCAN*

suzuner@erzincan.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı iletişim için gerekli olan yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik, Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya bu bölümlerden 170 öğrenci katılmıştır. Örnekleme alınan bölümlerden öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir konu belirlenmiştir. Öğrencilerden bu konuyla ilgili düşüncelerini içeren bir yazı yazmaları istenmiştir. Yazılar nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerisine yeterli düzeyde sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin cümlelerinde sıklıkla anlatım bozukluğu, bağlaçların ve bazı kelimelerin yazımında hata yaptıkları ortaya çıkmıştır. Kâğıt düzeni ve noktalama işaretleri konusunda da eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı incelendiğinde bölümler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, öğretmen adayları, yazım kuralları.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to evaluate education faculty students' writing skill which is necessary for written communication. The sample of the study consists of the 1nd grade students of Giresun University Education Faculty departments of mathematics, preschool, science,Psychological counseling and guidance in 2012-2013 academic year. 170 students from these classes participated in our study. A topic was determined by the researcher from chapters where sampling was taken in order to measure students' written expression skill.The students are asked to write a composition about this topic. The texts were analyzed via content analysis which is a qualitative research method.

Students' papers were examined one by one by the researchers. When the obtained data compared it was determined that 93% consistent result was provided.

As a result of the study, it was revealed that the education faculty students do not have sufficient level of written expression skill.

Key Words: Written expression, teachers, spelling rules.

1.GİRİŞ

İnsan, yaşadığı toplum içerisinde varlığını devam ettirebilmek için diğer bireylerle devamlı iletişim kurmaya ihtiyaç duyar. Bu iletişimin kurulabilmesinde sözlü ve yazılı çeşitli iletişim araçlarından yararlanılmaktadır. Ancak bu iletişim araçları içerisinde en etkili olanı yazılı anlatım becerisidir. Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum veya duyguları dili en güzel şekilde kullanarak belirli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmayı ve böylece kalıcılığı sağlamayı amaçlayan bir araçtır (Aktaş ve Gündüz, 2009, 163).

Yazılı anlatım becerisini birey okulda belli bir plan ve sistem içerisinde kazanmaya başlar. Zihinsel becerilerin yoğun olarak kullanıldığı bu becerinin kazanılmasında en önemli faktörlerden biri de öğretmenlerdir. Fakat bu becerinin öğrenciye kazandırılmasından sadece sınıf ve Türkçe öğretmenleri sorumluymuş gibi düşünülse de aslında bütün öğretmenlerin bu konuda sorumluluğu vardır. Birçok derste öğrencilere yazılı anlatım becerilerine yönelik etkinlikler yaptırılmaktadır. Bu etkinlikleri yaptıran öğretmen hangi alandan olursa olsun öğrencisinin yazma becerisini değerlendirebilme yeterliğine sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin de bazen sınıf içerisinde yazma becerilerini kullanmaya yönelik çalışmaları da olmaktadır. Bu durumda bütün öğretmenlerin öğrencilere örnek olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda belli bir yeterliğe ve duyarlığa sahip olması için lisans eğitimleri sırasında en iyi şekilde eğitim almış olmaları ve bu konudaki eksikliklerini kapatmış olmaları büyük önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada öğretmen adaylarının yazılı iletişim için gerekli olan yazma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

1.2.Yöntem

Bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, mevcut olan iletişim boyutlarını analiz etmek ve buradan mevcut olmayan sosyal gerçeğin belirli boyutlarına (kaynak-hedef-ortam) yönelik çıkarım yapmak amacıyla, metinlerin içeriklerini analiz eden ve bu süreçte belirli kurallar çerçevesinde hareket eden bir yöntemdir (Gökçe, 2006, 20).

1.2.1.Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik, Okul Öncesi, Fen Bilgisi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmaya bu bölümlerden 170 öğrenci katılmıştır.

1.2.2.Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada problemin doğru bir biçimde belirlenebilmesi, detayların ortaya konulabilmesi ve kuramsal yapının oluşturulabilmesi için kaynak taraması yapılmış, benzer çalışmalar incelenmiştir. Sonrasında örnekleme alınan öğrencilerden uzaktaki bir arkadaşlarına üniversite hayatları ve yeni geldikleri şehirle ilgili

izlenimlerini mektup şeklinde yazmaları istenmiştir. Uygulama bizzat araştırmacılar tarafından yapılmış ve sonunda öğretmen adaylarının yazdıkları metinler hemen geri toplanmıştır.

Bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi yöntemiyle öğrencilerin yazdıkları yazılar analiz edilmiştir. İçerik analizi yazılı veya sözlü materyalin sistemli bir analizi olup söylenenin ya da yazılanın kodlanarak nicelleştirilmesidir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Böylece sözel bilgi nicel veriye dönüştürülür (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 277).

Söz konusu kâğıtlar, Türk Dil Kurumu tarafından 2012 yılında yayınlanan Yazım Kılavuzu'na göre değerlendirilmiş ve öğrencilerin yaptığı yazım ve noktalama hataları belirlenmiştir. Ayrıca kâğıtlardaki anlatım bozuklukları, verilen konuları ifade ediş düzeyleri, kâğıt düzenleri de dikkate alınarak öğrencilerin eksik oldukları konuların bir listesi frekans ve yüzdeleriyle (%) birlikte hazırlanmıştır.

Öğrencilerin kâğıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve yapılan hatalar sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmada yapılan hata dikkate alınmış, kaç kez yapıldığına bakılmamıştır. Elde edilen veriler karşılaştırıldığında % 91 oranında tutarlılık sağlandığı tespit edilmiştir. İçerik analizi çalışmalarında en az % 70 düzeyinde bir güvenirlilik yüzdesine ulaşmak gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 233). Bu bakımdan araştırmacıların elde ettikleri veriler arasındaki tutarlığın yeterli olduğu söylenebilir.

2.BULGULAR

Bu bölümde, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla oluşturdukları metinlerdeki yazım ve noktalama hataları, anlatım bozuklukları ve sayfa düzenleri ile ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

2.1. Sayfa Düzeniyle İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının metin oluştururken sayfa düzenine dikkat edip etmedikleriyle ilgili bulgular tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Sayfa Düzeniyle İlgili Bulgular

Bölümler	**Sayfa Düzeni Yok**		**Sayfa Düzeni Var**	
	f	**%**	**f**	**%**
Matematik Öğretmenliği	9	11.5	25	26.9
Okul Öncesi Öğretmenliği	12	15.6	22	23.6
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	25	32.4	9	9.7
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	16	20.7	18	19.3
Türkçe Öğretmenliği	15	19.4	19	20.4
Toplam	**77**	**100**	**93**	**100**

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yazı yazarken kullandıkları sayfalarda % 54.7'sinin sayfa düzenine dikkat ettiği, % 45.3'ünün ise sayfa düzenine dikkat etmediği görülmektedir. Bölümler incelendiğinde ise sayfa düzenine en çok matematik öğretmeni adaylarının (% 26.9) dikkat ettiği en az ise fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının (% 9.7) dikkat ettiği belirlenmiştir. Mesleğe başladıktan sonra öğrencilere sayfa düzenini

anlatacak olan Türkçe öğretmeni adaylarının ise yaklaşık yarısının sayfa düzenine dikkat etmediği ortaya çıkmıştır.

Yapılan hatalar; kâğıdın alt, üst, sol ve sağ kenarlarında gerekli boşlukların bırakılmamış olması, paragraf başlarının olmayışı, karalamaların yapılması, yazılara başlık konmayışı olarak sıralanabilir.

2.2. Sözcüklerin Yazımıyla İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının yazı yazarken sözcükleri doğru yazıp yazmadıkları ile ilgili bulgular tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sözcüklerin Yazımıyla İlgili Bulgular

Bölümler	Yanlış Sözcük Yazan		Sözcükleri Doğru Yazan	
	f	%	f	%
Matematik Öğretmenliği	23	21.5	11	17.5
Okul Öncesi Öğretmenliği	21	19.6	13	20.6
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	23	21.5	11	17.5
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	19	17.7	15	23.8
Türkçe Öğretmenliği	20	18.7	14	22.2
Toplam	**107**	**100**	**63**	**100**

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 62.9'unun yazı yazarken bazı sözcükleri yanlış yazdıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sadece % 37.1'inin sayfasında yanlış yazılmış hiçbir sözcük bulunmamıştır. Bölümler arası bakıldığında ise matematik, fen ve teknoloji, okul öncesi ve Türkçe öğretmeni adaylarının yarısından fazlasının metninde yanlış yazılmış sözcük belirlenmiştir. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni adaylarından yanlış sözcük yazanlarla sözcükleri doğru yazanların birbirine yakın değerlerde olduğu görülmektedir. Fakat genel olarak bakıldığında bütün bölümlerde sözcükleri yanlış yazan öğretmen adaylarının sayısının doğru yazanlardan yüksek olduğu görülmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının en çok "her şey"i bitişik yazdıkları, "olucak, yapıcaz, biliyo" gibi kelimeler kullandıkları ve bunun yanında "film" yerine "filim", "Türkçe" yerine "türçe" yazdıkları belirlenmiştir.

2.3. Noktalama İşaretlerinin Kullanımıyla İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının yazı yazarken noktalama işaretlerini doğru kullanıp kullanmadıkları ile ilgili bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Noktalama İşaretlerinin Kullanımıyla İlgili Bulgular

Bölümler	Noktalama Hatası Var		Noktalama Hatası Yok	
	f	%	f	%
Matematik Öğretmenliği	22	22.9	12	16.2
Okul Öncesi Öğretmenliği	20	20.8	14	18.9
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	26	27	8	10.8
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	16	16.7	18	24.3

Türkçe Öğretmenliği	12	12.5	22	29.8
Toplam	**96**	**100**	**74**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının % 56.5'i yazı yazarken noktalama hatası yaparken, % 43.5'i noktalama hatası yapmamıştır. Öğretmen adaylarından en fazla fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının (% 27) noktalama hatası yaptığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmeni adayları (% 12.5) ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni adaylarının (% 16.7) ise diğer bölümlere oranla daha az hata yaptığı tespit edilmiştir. Bu durum, noktalama işaretlerini doğru kullanma bakımından öğretmen adaylarının yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmen adaylarının noktalama işaretleri ile ilgili yaptıkları hatalar genellikle cümle sonunda noktanın unutulması, gereken yerlerde virgülün kullanılmaması ve başkasından aktarılan sözlerin tırnak içinde gösterilmemesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4. 'de' Bağlacının Kullanımıyla İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının yazı yazarken 'de' bağlacını doğru yazıp yazmadıkları ile ilgili bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. 'de' Bağlacının Kullanımıyla İlgili Bulgular

Bölümler	**Yanlış Kullanım**		**Doğru Kullanım**	
	f	**%**	**f**	**%**
Matematik Öğretmenliği	25	26.9	9	11.7
Okul Öncesi Öğretmenliği	20	21.5	14	18.1
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	23	24.8	11	14.2
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	13	13.9	21	27.2
Türkçe Öğretmenliği	12	12.9	22	28.6
Toplam	**93**	**100**	**77**	**100**

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 54.7'sinin de bağlacını doğru kullanamadığı, % 45.3'ünün ise doğru kullandığı görülmektedir. Bölümler arasında ise Türkçe öğretmeni adayları (% 27.2) ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni adaylarının 'de' bağlacını diğer bölümlere oranla daha doğru kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle matematik öğretmeni adaylarından çok azının (% 11.7) 'de' bağlacını doğru kullandığı görülmektedir. Fakat genel olarak bakıldığında öğretmen adaylarının önemli bir kısmının 'de' bağlacının kullanımıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının çoğu 'de' bağlacı ve –de ekini karıştırmakta, buna bağlı olarak da bitişik yazılması gereken –de'yi ayrı, ayrı yazılması gereken de'yi bitişik yazmaktadırlar. Ayrıca ayrı yazılması gereken de'de ünlü uyumuna göre ses değişikliği yapmakta ve bağlacı "te" şeklinde yazmaktadırlar.

2.5. 'ki' Bağlacının Kullanımıyla İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının yazı yazarken 'ki' bağlacını doğru yazıp yazmadıkları ile ilgili bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. 'ki' Bağlacının Kullanımıyla İlgili Bulgular

Bölümler	Yanlış Kullanım		Doğru Kullanım	
	f	%	f	%
Matematik Öğretmenliği	12	29.2	22	17.3
Okul Öncesi Öğretmenliği	5	12.1	29	22.8
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	13	31.7	21	16.5
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	6	14.6	28	22
Türkçe Öğretmenliği	5	12.1	29	22.8
Toplam	**41**	**100**	**127**	**100**

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının % 74.7'si 'ki' bağlacını doğru kullanmışken % 25.3'ü yanlış kullanmıştır. Bölümlerin arasında 'ki' bağlacını en fazla yanlış kullananların matematik (% 29.2) ve fen ve teknoloji (% 31.7) öğretmeni adayları olduğu görülmektedir. Diğer bölümlerde ise 'ki' bağlacını kullanmada öğretmen adaylarının çok azının problem yaşadığı görülmektedir. 'de' bağlacına oranla öğretmen adaylarının 'ki' bağlacını kullanma konusunda daha az eksiğinin olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının 'de' bağlacında olduğu gibi 'ki' bağlacında da en fazla yaptıkları hata 'ki' bağlacıyla '-ki' ekini karıştırmalarıdır.

2.6.Soru Edatının Kullanımıyla İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının yazı yazarken soru edatını doğru kullanıp kullanmadıkları ile ilgili bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Soru Edatının Kullanımıyla İlgili Bulgular

Bölümler	Yanlış Kullanım		Doğru Kullanım	
	f	%	f	%
Matematik Öğretmenliği	3	18.7	31	20.1
Okul Öncesi Öğretmenliği	1	6.3	33	21.4
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	4	25	30	19.5
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	4	25	30	19.5
Türkçe Öğretmenliği	4	25	30	19.5
Toplam	**16**	**100**	**154**	**100**

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının büyük bir kısmının (% 90.6) soru edatını doğru kullandığı görülmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmeni adaylarından sadece bir kişinin, matematik öğretmeni adaylarından üç kişinin ve diğer bölümlerden dörder öğretmen adayının soru edatını hatalı kullandığı belirlenmiştir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının soru edatını kullanma bakımından yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir.

2.7.Büyük Harflerin Kullanımıyla İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının büyük harfle yazılması gereken sözcükleri doğru yazıp yazmadıkları ile ilgili bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Büyük Harflerin Kullanımıyla İlgili Bulgular

Bölümler	Yanlış Kullanım		Doğru Kullanım	
	f	%	f	%
Matematik Öğretmenliği	12	14	22	26.1
Okul Öncesi Öğretmenliği	27	31.4	7	8.3
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	19	22.1	15	17.9
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	14	16.2	20	23.8
Türkçe Öğretmenliği	14	16.2	20	23.8
Toplam	**86**	**100**	**84**	**100**

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının hemen hemen yarısının büyük harfle yazılması gereken sözcükleri doğru yazmadıkları görülmektedir. Özellikle de en çok okul öncesi öğretmeni adaylarının (% 31.4) büyük harfle yazılması gereken sözcükleri yanlış yazmışlardır. Diğer bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının da büyük harflerle yazılması gereken sözcükleri yanlış yazdıkları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının büyük harfle yazılması gereken sözcükleri küçük harfle, küçük harfle yazılması gereken sözcükleri büyük harfle yazmakta ve cümleye küçük harfle başlamaktadırlar.

Tablo 8. Anlatım Bozukluklarıyla İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının oluşturdukları metinlerde anlatım bozukluğu yapıp yapmadıkları ile ilgili bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Anlatım Bozukluklarıyla İlgili Bulgular

Bölümler	Anlatım Bozukluğu Var		Anlatım Bozukluğu Yok	
	f	%	f	%
Matematik Öğretmenliği	12	26	22	17.7
Okul Öncesi Öğretmenliği	5	10.9	29	23.3
Fen ve Teknoloji Öğretmenliği	12	26	22	17.7
Psikolojik Dan. ve Rehberlik Öğretmenliği	8	17.4	26	21
Türkçe Öğretmenliği	9	19.6	25	20.2
Toplam	**46**	**100**	**124**	**100**

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının % 73'ünün metninde hiçbir anlatım bozukluğu bulunmazken % 27'sinin metninde anlatım bozukluklarına rastlandığı görülmektedir. Anlatım bozukluğu en çok matematik (% 26) ve fen ve teknoloji (% 26) öğretmeni adaylarının; en az ise okul öncesi öğretmeni adaylarının (% 10.9) metinlerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak bakıldığında ise öğretmen adaylarının önemli bir kısmının yazı yazarken anlatım bozukluğu yapmadığı görülmektedir.

3. SONUÇ ve ÖNERİLER

2. Öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmeleri, öğrenim hayatlarının ilk yıllarından itibaren önem taşımalı ve ilerleyen yıllarda sözel olmayan alanların seçimi halinde de aynen devam etmelidir.

3. Eğitim fakültesi öğrencilerine verilen yazılı anlatım dersi kapsamında, uygulamalara daha fazla fırsat tanınması için özellikle yazılı anlatım derslerine giren öğretim elemanların yoğun ders yükü altında ezilmeden her öğrenci için birebir dönüt verme olanağına sahip olmasına dikkat edilmelidir.

4. Yazılı anlatım dersi kapsamında, bölümü ne olursa olsun bütün öğretmen adaylarının, öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde kontrol unsuru olacaklarına dair bilinç geliştirilmelidir.

KAYNAKLAR

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). Yazılı ve Sözlü Anlatım, Ankara: Akçağ Yayınları.

Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*, Ankara: Siyasal Kitabevi.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma Teknikleri: 2 Uygulamalı Yazma Eğitimi*, Ankara: Grafiker Yayınları.

Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ E-KİTAP OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

TURKISH LANGUAGE TEACHERS' VIEWS ON E-BOOK LITERACY

Gamze ÇELİK
Ayşe GÜDÜKOĞLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ÇANAKKALE
gamzecelik@comu.edu.tr
ayseduk@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; gelecekte basılı kitapların yerini almaya aday olan elektronik kitapların Türkçe öğretmeni adaylarının gözünden değerlendirilmesini sağlamaktır. Araştırmanın katılımcıları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi bölümünde 2011-2012 bahar döneminde dördüncü sınıfta okuyan on sekiz erkek, otuz bir kadın olmak üzere toplam kırk dokuz öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin hepsi basılı kitap okumayı tercih ederken, kadınların 27'si basılı, 3'ü hem basılı hem elektronik kitap okumayı tercih etmiştir. 1 kişi ise elektronik kitap okumayı tercih ettiğini belirtmiştir. Basılı kitabı tercih edenlerden 14 kişi bunun nedenini "kitaplara dokunmak isteği" olarak belirtmiştir. 10 kişi ise bunun sebebini "elektronik kitap okumanın sağlık sorunlarına neden olması" olarak göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, E-kitaplar, Türkçe Öğretmeni Adayları.

ABSTRACT

This study aims at providing an evaluation of printed books' having replaced gradually with e-books by pre-service Turkish Language teachers. The participants of study consists of totally 49 students, 18 male and 31 female students, in the 4th grade at Turkish Education Department at Canakkale Onsekiz Mart University during the spring term of the 2011-2012 academic year. Document analysis method from qualitative research methods was applied in the study. According to the results, as all of male students preferred reading printed books, 27 of females preferred printed books and 3 of females preferred reading both e-books and printed books. The rest only female student stated she preferred reading e-books. 14 of the pre-service teachers preferring printed books declared their reasons for this as their wish to touch books. In addition, 10 of students pointed out their reasons as reading e-books may cause some sort of health problems as well.

Key Words: Reading, e-books, Pre-service Turkish teachers.

1.GİRİŞ

Okumak eyleminin Türk Dil Kurumu sözlüğündeki kelime anlamı; "Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak" olarak ifade edilmiştir (http://tdkterim.gov.tr) Bir başka tanıma göre okuma; ses organları ve göz aracılığıyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilerek anlamlandırılması sürecidir (MEB, 2006, s.6) Okumak insana farklı dünyaların kapısını açan, kısa zamanda edinilmesi zor olan bir beceridir. Okuma alışkanlığını kazanan birey, kitapları yaşamının olmazsa olmazları arasına katmaktadır.

Yılmaz (2006)'a göre okuma-yazma bireyin demokratik bakış açısını, yaratıcılığını, özgür düşünmesini geliştiren bir olgudur. Ulusal değerler, kültür ve gelenekler ancak okumakla anlam kazanmaktadır. Bir toplumun gelişmesi için, okumaya değer vermesi büyük önem taşımaktadır.

Manguel (2004) "Okumanın Tarihi" adlı eserinde okumanın nasıl gerçekleştiğinin insanlar için henüz keşfedilmemiş bir sır olduğunun altını çizmiştir. Bir nesne, bir olay ya da bir yerde okunabilirlik olgusunun farkına varacak kişi okur olmaktadır. Bizler kendimizi tanımak için varolduğumuz sürece okuma ihtiyacı duymaktayız. Bireyin kendisini geliştirmesi için okumak bir ihtiyaçtır. Bununla birlikte yazar, günümüzde okurken alınan notların bilgisayarın belleğinde muhafaza edilmesinin kolaylığından bahsetmektedir. Bilgisayarın hafızası sayesinde eğer kesinlik önemliyse daha kesin bir biçimde ve nicelik değerliyse de daha çok sayıda anımsama yapmak artık atalarımızın yaşadığı zamanlara kıyasla çok daha kolaydır. Ancak bu bilgiler elektrik kesintisi, yanlış basılan bir tuş, bir virüs ya da bozuk bir disket nedeniyle silinip gitme riskini de taşımaktadır.

Antik çağlara gittiğimizde, bu dönemde bitki kökenli yazı malzemeleri içinde, çoğunlukla kısa metinleri yazmak için kullanılan ahşap en başta gelmektedir. Yöntem olarak en basit yol, tahtanın üzerine doğrudan mürekkeple yazmaktı. Yazının daha iyi anlaşılması için bu tahtalar kireç ya da alçıyla beyazlatılmaktaydı. Bunların en zengin örneklerine Mısır'da rastlanmaktadır. Zira oradaki iklimin kuru olması sebebiyle organik yazı malzemeleri daha iyi korunabilmişti (Blanck, 2000, s.55).

Mektubun yolculuğu, 1800'lü yıllarda Londra'dan New York'a buharlı vapurlar aracılığıyla günlerce sürerken; önce telgraf teknolojisinin kullanılmaya başlanmasıyla, daha sonra da elektronik devrimin ortaya çıkmasıyla, anlık olarak meydana gelmeye başlamıştır. Son yıllarda ise, elektronik devrimin geldiği son nokta olan internet aracılığıyla gönderilen e-posta (e-mail)'lar, mektubun internet ortamındaki biçimi olmuştur. "İnternet World Stats" adlı dünya çapında internet kullanım istatistiklerini tutan şirketin verilerine göre, 2010 yılında dünya çapında 9 trilyon elektronik posta gönderilmiştir (www.internetwoldstat.com)

Günümüzde elektronik iletişim günden güne daha yaygın bir iletişim yöntemi durumuna gelmiştir. Elektronik devrimin işareti olan "e-" ifadesi farklı kombinasyonlar oluşturarak günlük yazma alışkanlıklarımızı etkilemiştir. "E-devlet", "e-bankacılık", "e-okul", "e-kitap" gibi yeni kavramlar bunlar arasındadır (Kılınç, 2011, s.197).

Papirüslere yazılan yazılar, parşömenlere kaydedilen bilgiler derken, dünyamız yüz binlerce kitapla dolu kütüphanelere kavuşmuştur. İnsanoğlu bilgileri, merak ettiklerini uzun yıllar boyunca basılı kitaplardan aramıştır. Günümüze baktığımızda ise bir tıklamayla sayfalarca yazıya, bilgiye erişme hızına sahip olduğumuzu görmekteyiz. İnternet ve bilgisayarlar en önemli veri kaynağımız haline gelmiş durumdadır.

Okumak zaman içinde teknolojinin gelişmesiyle birlikte daha farklı bir boyuta taşınmıştır. Günümüzde kitapların yerini internetin almaya başladığını görmekteyiz. İnternet ve bilgisayarlar en önemli veri kaynağımız haline gelmiş durumdadır. İnternetin bize sunduğu en büyük kolaylık şüphesiz bilgiye erişimin artık daha hızlı olmasıdır. Kullandığımız kaynaklar, erişim hızı derken tabii ki okuma alışkanlıklarımız da bu değişimlerle birlikte olumlu ya da olumsuz olarak şekillendi, değişti ve daha da değişmeye devam edecektir.

Konu okumak ve bilgiye erişim olunca bu gelişmelerden doğrudan etkilenen en önemli alan elbette eğitim alanıdır. Artık öğrenciler, öğretmenler internet aracılığıyla aradıkları bilgiye saniyeler içinde sahip olabilmektedir. İnternetin bize sunduğu bir diğer kolaylık da elektronik kitaplardır. Küçücük belleklere kaydettiğimiz kitaplar, cebimize sığdırdığımız kütüphaneler, teknolojinin gücünü ispatlar niteliktedir. Bilgisayarla iç içe yaşayan bir toplum olarak basılı kitapların yerini yavaş yavaş elektronik kitapların aldığını görmekteyiz. Kitaplar ve bilgiye erişim yolları bu denli hızlı değişirken, bizler de kişisel ya da toplumsal olarak farklılıklarla karşılaşacağız. Peki kişisel olarak ve toplum olarak bu değişime gerçekten hazır mıyız? Teknolojinin nimetlerinden gerektiği gibi yararlanabiliyor muyuz? Yoksa aslında faydalı olacak bu yenilikler bizim için ve geleceğimiz için tehdit unsurları barındırıyor mudur? Teknolojinin getirdiklerini bir yandan büyük bir ilgiyle karşılarken, diğer yandan geleneksel okuma alışkanlıklarımızdan vazgeçmenin kolay olmayacağı aşikârdır.

Elektronik kitapların geçmişine baktığımızda, kitabın gelişme döneminde bazı önemli köşe taşları olduğunu görmekteyiz. Kitabın bu değişim süreci, hem genel anlamda, hem de her ülkede farklı şekilde ortaya çıkmıştır. İlk elektronik kitap 1995'te Hırvatistan'da basılmıştır (Živković, 2008, s.2).

Wilf Lancaster (1995)'in "Elektronik Basım Devrimi" adlı makalesinde bilgisayardan basılmış dokümanların geçmişinin 1960'lı yıllara dayandığını belirtmiştir. Kişisel ihtiyaçlar doğrultusunda duruma uydurularak bilgisayardan elde edilen yazılar basılmış ve kullanılmaya başlanmıştır. Elektronik formda metinlerin dağılımı, basılı metinlerin dağılımına eşdeğer ölçüde kullanılmaktadır. Bilgisayarlar basılı kitapların üretimi için, elektronik formatta dağıtımı için kullanılmaktadır. Dergilerin elektronik olarak kullanımı kısmen daha geç ortaya çıkmıştır. Günümüzde elektronik ortamda metin, grafik ve gazetelerin kullanımı yaygınlaşmıştır aynı zamanda bunların basılmış şekli de satılmaktadır. Bir kitabın yeniden baskısı yapılmak istendiği zaman artık bir tuşa tıklayarak kitabın baskısına ulaşmak çok daha kolaylaşmıştır. Bunlar basılı kitapların çoğaltılması için de kullanılabilmektedir. Elektronik kitapları istediğimiz zaman basabiliriz. Elektronik kitap aracılığıyla kitap tanıtımları da kolaylaşmıştır.

Günümüzde elektronik dergilere, kitaplara, bunların elektronik versiyonlarının ulaşımına yönelik projeler yaygındır. ADONIS, Red Sage, CORE, TULIP, Amazon, CURLIB bunlar arasındadır (Stern ve Compier, 1990,Borman 1990; Annual Review, 1992; Borman, 1993'ten akt: Lancaster, 1995, s.519). Buna ek olarak DIALOG tarafından çok sayıda çevrimiçi tam metin gazete satılmaktadır.

2. YÖNTEM

Araştırma, betimsel analiz yöntemine göre yapılmıştır. Bu yaklaşıma göre; veriler toplandıktan sonra, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir. Daha sonra yorumlaması yapılır. Verilerin sunulması temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da oluşturulabilir. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlem yapılan bireylerin görüş ve düşüncelerini daha dikkat çekici bir şekilde yansıtabilmek için, doğrudan alıntılara başvurulmaktadır. Bu analizin amacı; elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumu yapılmış bir şekilde okuyucunun eleştirisine sunmaktır. Yapılan bu düzenlemelerin ardından bu betimlemeler yorumlanır, ortaya çıkış sebepleri sorgulanır. Sonuçlara ulaşılır. En sonunda da gelecekte olası sonuçlara ilişkin öngörülerde bulunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224).

Çalışmamızda bu yöntemi seçmemizin nedeni; Türkçe öğretmeni adaylarının e-kitaplar hakkındaki görüşlerini almak istememiz ve dışardan hiçbir etkide bulunmadan varolan durumu ortaya çıkarmayı hedeflememizden kaynaklanmıştır. Yanıtlar belirli temalar altında yorumlanmış, daha sonra da okuyucular için açıklamalarda bulunulmuştur.

2.1. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 2011-2012 öğretim yılının Bahar döneminde, 4. sınıfta okuyan toplam 49 lisans öğrencisidir. Katılımcıların 31'i kadın, 18'i ise erkek öğrencidir. Katılımcılar seçilirken son sınıfta okuyan öğrenciler tercih edilmiştir, çünkü son sınıfta oldukları için konuyla ilgili daha çok bilgi sahibi olabilecekleri düşünülmüştür.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma için veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme forumu oluşturulmuştur. Bu tür görüşme formunda araştırmacı, görüşme öncesinde bir form hazırlamaktadır. Bu forma bağlı kalmakta böylece daha sistematik bir şekilde bilgi toplamaktadır. Formda açık uçlu sorulara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Araştırma için 49 öğrenciye iki soru yöneltilmiştir:

"1. Elektronik kitapları mı basılı kitapları mı okumayı tercih edersiniz?

2. Sizce gelecekte yaygın olarak kullanılması beklenen elektronik kitapların okuma alışkanlığı üzerinde ne gibi etkileri olur?"

Kapsam geçerliliği için maddeler, alanında uzman olan iki kişiye gösterilmiştir. Alınan dönütler sonucunda bir form oluşturulmuştur. Görünüş geçerliliği açısından bir uzmana danışılarak forma son şekli verilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Öğrencilerden alınan veriler incelenmiştir. Bu veriler ana noktalarına göre sınıflandırılmıştır ve kodlanmıştır. Her öğrenci birden kırk dokuza kadar sıralanmıştır. Yanlarına cinsiyeti belirten kodlamalar yapılmıştır (1K, 2E şeklinde). Elde edilen veriler frekans olarak tablolarda gösterilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin hepsi basılı kitap okumayı tercih ederken, kadınların 27'si basılı, 3'ü hem basılı hem elektronik kitap okumayı tercih etmiştir. 1 kadın ise elektronik kitap okumayı tercih ettiğini belirtmiştir.

3.1. Basılı Kitap Okumayı Tercih Edenler ve Nedenleri

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların basılı kitapları elektronik kitaplara tercih etmelerindeki ilk sebebin "alışkanlık" (f=14) olduğu görülmektedir. Daha sonra sağlık sorunları (f=10) gelmektedir. Katılımcılar

bilgisayardan kitap okumanın baş ağrısı yaptığını ve gözleri yorduğunu belirtmişlerdir. Daha önce e-kitap görmemiş olanlar da (f=2) basılı kitapları tercih etmektedir. Basılı kitapların tarihî değer taşıdığı için (f=1) daha önemli olduğunu belirten bir katılımcı da basılı kitapları tercih etmesini bu sebebe bağlamıştır.

Tablo 1: Basılı Kitapları Tercih Edenlere İlişkin Veriler

Özellikler	**Örnek İfadeler**	**f**
Daha Önce E-kitap Görmeyenler	"Elektronik kitap görmediğimden ötürü basılı kitapları tercih etmekte fayda görüyorum." (9E)	2
Alışkanlık	"Belki bu, geçmişten gelen bir alışkanlık olabilir." (10E)	14
Sağlık Sorunları	"Çünkü internetten kitap okurken gözlerim çok yoruluyor" (25K)	10
Tarihî Değer Taşıması	"Tarihî değer açısından da basılı kitaplar daha önemli bir yere sahiptir." (7E)	1
Boş		18
Toplam		**45**

Önder (2011, s. 105) kitapların vazgeçilmesi zor olan bir alışkanlık olduğuna dikkat çekerken, yine de zamanla elektronik kitapların hayatımıza daha çok yerleşeceği görüşündedir. Bunun sanıldığı gibi korkulacak bir tehdit olarak görülmemesi gerektiğine değinmekte ve e-kitapların sağlayacağı kolaylıkların farkına varılması gerektiğine dikkat çekmektedir. Amaç kitap okumaksa, bizim için önemli olan biçim değil, içerik olmalıdır. Dolayısıyla çok daha fazla sayıda kitaba ulaşabilmek, koskoca bir kütüphaneyi gittiğimiz her yere taşıyabilmek e-kitap okuyucusu olmakla mümkündür.

3.2. Elektronik Kitap Okumayı Tercih Edenler ve Nedenleri

Tablo 2: Elektronik Kitapları Okumayı Tercih Edenlere İlişkin Veriler

Özellikler	**Örnek İfadeler**	**f**
İlgi Çekici Olması	"İlgimi çektiği sürece ve merak ettiğim sürece okurum." (49K)	2
Teknolojinin Gelişmesi	"Biz basılı kitaplara alıştık, ama elektronik olursa ona da alışırız. Bizden sonraki nesil zaten doğduğunda elinde iphone vardı." (48K)	1
Boş		1
Toplam		**4**

Tablo 2'ye göre; e-kitap okumayı tercih edenler, bunun nedeninin kitapların konularının ilgi çekici olmasından (f=2) kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir. Bir katılımcı e-kitap okumasının nedenini teknolojinin gelişmesine dayandırmaktadır. Dünya hızla gelişirken, günümüzde internette geçirdiğimiz zaman oldukça fazladır. Dolayısıyla bunu olumlu yönde kullanmak gerekmektedir. Bu teknolojinin bize sunduğu imkânlardan olabildiğince çok yararlanmayı tercih eden bireyler bulunmaktadır.

E-kitap okuryazarlığı şimdilik çok yaygın değilmiş gibiyse de, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, gün geçtikçe yaygınlaşacak gibi gözükmektedir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nin kütüphanesinde de e-kitapların sayısında her yıl artış görülmektedir. 2010 yılında e-kitap sayısı 48.321 iken, bu sayı 2013 yılında 192.297'ye ulaşmıştır. ÇOMÜ Kütüphanesi'nin 2015 yılında ulaşmak istediği e-kitap sayısı ise; 500.000'dir.

Uzmanlar ÇOMÜ Kütüphanesi'nin 500.000 matbu, 500.000 e-kitap olmak üzere toplamda 1 milyon kitap hedefine 2015 yılından daha önce ulaşabilme imkânının olduğunu belirtmişlerdir (Doğangün, 2013, s. 16-19).

3.3. Gelecekte E-Kitap Okuryazarlığı

Araştırmanın sonuçlarına göre; 29 katılımcı e-kitapların gelecekte okuryazarlığı olumsuz etkileyeceği görüşündedir. 15 kişi e-kitapların gelecekte okuma alışkanlığı üzerinde olumlu etkisi olacağını belirtmiştir. 5 kişi ise e-kitapların okuryazarlık üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etki bırakacağı düşüncesindedir. Öğretmen adaylarının gelecekte elektronik kitapların okuma alışkanlığı ve yaşamımız üzerinde var olabilecek etkileri hakkındaki görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3: Gelecekteki E-Kitap Okuryazarlığına İlişkin Olumlu Veriler

Özellikler	**Örnek İfadeler**	**f**
Kolay Taşınabilirlik	"Taşıma kolaylığı dayanıklılık konusunda bakılacak olursa elektronik kitaplar daha çok tercih edilecektir." (43K)	3
Kolay Erişim	"Kitaba ulaşmak daha kolay olacağı için daha rahat alışkanlık kazandırabilir." (6E)	5
Teknoloji Çağı	"Gelişen teknoloji ve teknoloji çağının çocukları olan ilköğretim basamağındaki öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması açısından bu elektronik kitapların faydalı olacağını düşünüyorum."	5
İlgi Çekici	"Olumsuz etkilemez. Aksine arttırır. Çünkü o nesil için ilgi çekici olan şey elektronik şeyler." (48K)	2
Boş		
Toplam		**15**

Tablo 3'e bakıldığında öğretmen adaylarının bir kısmı e-kitapların tercih edilme nedenini kolay erişim imkânını sunması (f=5) olarak belirtmiştir. Aynı sayıda öğretmen adayı (f=5) ise günümüzün teknoloji çağı olmasından dolayı artık istesek de istemesek de bir süre sonra e-kitap okuryazarı olmamız gerekeceğine dikkat çekmişlerdir. 3 katılımcı e-kitapların kolay taşınabilir olmasını tercih edilme sebepleri olarak gösterirken, 2 öğrenci e-kitapların konularının ilgi çekici olmasını yaygınlaşma sebebi olarak göstermiştir.

Tablo 4: Gelecekteki E-Kitap Okuryazarlığına İlişkin Olumsuz Veriler

Özellikler	**Örnek İfadeler**	**f**
Emek Hırsızlığı	"Elektronik kitaplar elektronik ortamda gayrikanuni olarak paylaşılabilir ve böylece kitap yazanların emekleri boş yere harcanabilir." (1E)	2
Ekonomik Sorunlar	"Yer kaplama açısından ekonomik olsa da, maddi açıdan herkes ulaşamayabilir." (29K)	2
Bilgisayar Bağımlılığı	"Çocuklarımızda hızla artmakta olan bilgisayar bağımlılığını arttırabilir." (4E)	2
Sağlık Sorunları	"Elektronik kitaplar insan sağlığı açısından da tehlikeli olabilir. Saatlerce bir ekrana bakmak gözlere zarar verecektir." (17E)	6
Okuma Alışkanlığını Yok Eder	"Okuma alışkanlığı diye bir şey kalmaz. Okumak; bakmak-geçmek, tıklamak vb. şeyler adını alır." (38K)	9
Boş		8
Toplam		**29**

Tablo 4'te görüldüğü gibi; e-kitabın okuma alışkanlığını yok etmesinden (f=9) endişe duyan katılımcılar çoğunluktadır. E-kitapların sağlık sorunlarını beraberinde getireceğini düşünen katılımcılar (f=6) bulunmaktadır. Bilgisayardan kitap okumak özellikle baş ağrısına neden olmakta ve gözlerin bozulmasına yol açabilmektedir. E-kitapların emek hırsızlığının (f=2) önünü açacağını düşünenler ve bu nedenle yazarların telif ücreti alamayacağını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Ayrıca basılı kitapları satın alamayan öğrencilerin, tablet, iphone gibi e-kitap okumayı sağlayacak araçları almalarının zor olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır (f=2). Günümüzde çocuklar gün boyunca bilgisayar başında bilgisayar oyunları oynamakta ya da ders çalışmaktadır. E-kitap okumanın bilgisayar bağımlılığına neden olabileceğini düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır (f=2).

Tablo 5. E-Kitap Okumanın Hem Faydalı Hem de Zararlı Olduğunu Düşünen Katılımcılara İlişkin Veriler

Özellikler	Örnek İfadeler	f
Kolay Taşıma-Alışkanlık	"Bir mantık aramaksızın kitaba vakit ayırıp, onu eline alıp okumayı zevk edinen kişiler vardır. Elektronik kitaplar bu zevki ortadan kaldırıyor. Ama taşınabilirlik açısından faydası vardır."	1
Kolay Ulaşabilirlik – Kitap Zevki	"İstenilen kitaba hemen ulaşma imkânı doğar. Böylece okuma hızı artar ve isteklere göre kitap okunur. Diğer yandan odaklanma azalır ve kitap okuma zevki eski önemini yitirir." (30K)	1
Çok Sayıda Kaynak-Sağlık sorunları	"Sanal ağ sürekli kullanılan bir alan olduğu için, bu tür kitaplarla karşılaşma imkânımız artar ve göz gezdirme isteği oluşur. Olumsuz etkisi ise; elektronik altten kaynaklanabilecek olan rahatsızlıklar bizi ondan uzaklaştırabilir." (47K)	2
İlgi Çekicilik- Sosyalleşme	"Teknoloji çağında olduğumuz için çocuklar elektronik kitaplara daha çok ilgi duyarlar. Ama bunun aksine çocuklar bilgisayar ortamına daha çok heves sarıp okumaktan uzaklaşabilir ve sosyalleşmelerini etkileyebilir."	1
Boş		-
Toplam		5

Araştırmamızın 2. problemi gelecekte e-kitap okuryazarlığının okuma alışkanlığına olumlu etkisi olup olmayacağı ile ilgilidir. Bu probleme ilişkin olarak öğretmen adaylarından bazıları, e-kitapların hem olumlu hem de olumsuz tarafları olabileceğini belirtmişlerdir. Kolay taşınabilir oluşu e-kitapları çekici kılarken, matbu kitapların verdiği okuma zevkini yine de veremeyeceğini düşünen öğretmen adayları bulunmaktadır (f=1). E-kitaplar sayesinde çok sayıda kaynağa kısa sürede ulaşabiliriz diyen öğretmen adayları, bunun kitap okuma zevkinin yerini tutamayacağına da dikkat çekmiştir (f=2). İnternet günümüzde çok sık kullandığımız bir araç olduğu için, e-kitapların dikkat çekebileceğini düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Ancak onlar da sağlık sorunlarının insanlık için daha büyük problemlere neden olabileceği kaygısını ifade etmişlerdir (f=2). Son olarak bu konuyla ilgili bazı öğretmen adayları e-kitapların ilgi çekici konular hakkında olabileceğini düşünmektedirler. Ancak sürekli bilgisayar başında oturmak sosyalleşmeyi olumsuz etkileyebilecektir (f=1).

4.SONUÇ

Türkçe öğretmeni adaylarının e-kitap okuryazarlığı hakkında düşüncelerini aldığımız çalışmamızın bulgularına göre elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunluğu matbu kitap okumayı e-kitap okumaya tercih etmektedir.
2. Basılı kitapların tercih edilmesinin en önemli sebebi vazgeçilemeyen alışkanlıklarımızdır. Katılımcılara göre; kitabın sayfalarına dokunmak, kitabın arasında kalan kuru bir çiçeğin kıymeti, başka hiçbir şeyle ölçülemeyecek değerdedir.
3. E-kitap okumayı tercih edenler, bunun nedeni olarak bu kitapların ilgi çekici olmasını ileri sürmüştür.
4. Gelecekte e-kitap okumanın olumsuz etkileri olabileceğini düşünen öğretmen adayları çoğunluktadır.
5. E-kitap okumanın gelecekte neden olabileceği en olumsuz durum okuma alışkanlığını yok etme riskidir.
6. E-kitap okumanın olumlu yönü, teknolojinin getirmiş olduğu kolaylıklardan yararlanabilme şansıdır. Ayrıca çok sayıda bilgiye kolay erişimin sağlanabilmesidir.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak şu önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Türkçe öğretmeni adayları arasında şimdiye kadar e-kitap okumamış olanlar olduğu görülmüştür. Bu konuda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi, onların gelecekteki çalışmalarında kolaylık sağlaması açısından yararlı olabilecektir.
2. E-kitapların sağlık sorunlarına neden olabileceği endişesi taşıyan katılımcılar çoğunluktadır. Bu konuyla ilgili tedbirler alınması e-kitaplara karşı duyulan önyargıyı azaltabilecektir.
3. E-kitapların tüm öğrencilere ulaşabilmesi sağlanmalıdır.
4. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenlerin etkisinin önemine bağlı olarak, öğretmen adaylarının okuma kültürlerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Blanck, H. (2000). Antikçağda Kitap, Dost Kitabevi, Ankara.

Doğangün, Ö. B. (2013). Çanakkale Boğazına yeni kale, ÇOMÜ Kütüphanesi, *ÇOMÜ Dergi*, ss.16-20.

Kılınç, A. (2011). Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım, Kriter Yayınları, İstanbul.

Lancaster, F.W. (1995). The evolution of electronic publishing, Library Trends, Spring, ss.518-527.

Manguel, Alberto (2004). Okumanın Tarihi, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

MEB (2006). Türkçe Dersi 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Önder, I. (2011). E-Kitap ve dünyada elektronik kitap yayıncılığı, *Türk Kütüphaneciliği*, 25 (1), ss. 97-105.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.

Yılmaz, Z. A. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı. *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6. http://ilkogretim-online.org.tr.

Živković, D. (2008). The electronic book: Evolution or revolution?, *Bilgi Dünyası*, 9(1), ss.1-19.

http://tdkterim.gov.tr (Erişim Tarihi: 14.04.2013).

www.internetwoldstat.com (Erişim Tarihi:14.04.2013).

ÇOCUK EDEBİYATININ İÇİNDEKİ SANAT: NİNNİLER

ART IN THE CHILDREN LITERATURE: LULLABYS

Aziz KILINÇ
Hacer GÖKÇE
Gamze ÇELİK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ÇANAKKALE
akilinc@comu.edu.tr
hasanahmetgokce@gmail.com
gamzecelik@comu.edu.tr

ÖZET

Bir anne bebeği için ninni söylemeye başladığında bu anne ve bebek için en özel zamanlardır. Annenin ninni söylemesindeki amaç sadece bebeğini uyutmak değildir. O bebeğiyle dertleşmek, umutlarını ve kaygılarını paylaşmak için ninni söylemektedir. Ninniler bu yönleriyle annelerin yaratmış olduğu bir sanat ürünüdür. Bu araştırmada ninnileri diğer halk edebiyatı türlerinden ayıran özelliklere dikkat çekilmek istenmiştir. Ayrıca ninnilerin sanatsal işlevi de incelenmiştir. Literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre ninniler; annelerin duygu ve düşüncelerini sade anlatım özellikleriyle yansıtan, başlı başına bir sanat ürünüdür.

Anahtar Kelimeler: Ninniler, Çocuk Edebiyatı, sanat.

ABSTARCT

When a mother started to sing a lullaby, this is one of the most special times for both mother and her baby. Making the child sleep is not the only aim for a mother to sing lullaby. She also wants to communicate and share her bubbles and concerns with her baby by singing. For this reason, lullabies are such kind of art works created by mothers. This study aims at paying attention to the distinguishing qualifications of lullabies among other types of folk literature. In addition, art function of lullabies has also been analyzed. A review of related literature was followed as a method. According to the research results, lullaby is an art works all by itself by means of reflecting feelings and ideas of mothers via its plain expression.

Key Words: Lullabys, Children Literature, art.

1.GİRİŞ

Çocukların ruhsal gelişiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin yeri ve önemi büyüktür. Her çocuk büyürken masallarla, tekerlemelerle, halk hikâyeleriyle, ninnilerle iç içe büyür. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte bu ürünlere olan ilgi azalmış gibi görünse de çizgi filmlerde, basılan yeni kitaplarda, internet ortamında, sinema filmlerinde ve günlük hayatta bu eserlerin etkisi devam etmektedir.

Çocukluk çağındaki kişilerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı tüm eserleri içine alan "çocuk edebiyatı"nın çok farklı tanımları yapılmıştır. Oğuzkan'a (2006, s.3) göre çocuk edebiyatı; usta

yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserler için kullanılan genel ad olarak tanımlamıştır.

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayarak, ergenlik dönemini de kapsayan yaşam evresi içinde, çocukların anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlere verilen genel addır (Sever 2003'den akt: Maltepe 2009, s. 399).

Bir toplumun yaşattığı, paylaştığı ve geliştirdiği gelenekler o toplumun kültürünü meydana getirmektedir. Dünya coğrafyası üzerinde 250 milyondan fazla Türk'ün konuştuğu Türkçe'de halkın söz değerleri ortak özellikler göstermektedir. Türk toplumunun yaşattığı, paylaştığı ve geliştirdiği geleneklerin çoğunluğunu sözlü kültür eserleri oluşturmaktadır. Bunlar arasında atasözleri, bilmeceler, ninniler, mâniler, tekerlemeler gibi anonim sözlü kültür ürünleri anılabilir. Türk halkları tarafından ortak yaşam biçiminin canlı ifadeleri olarak kullanılan benzer sözlü kültür ürünlerinin öz değerlerinden bir şey kaybetmeksizin varlıklarını koruma ve geliştirmeleri, toplumun da varlığını sürdürmesi anlamına gelmektedir (Yardımcı, 1998, s. 1).

Türkler çocuklarını halk edebiyatı ürünleriyle beslemişlerdir. Göçebe bir hayat yaşadıkları dönemlerde bile halk edebiyatı ürünleriyle çocuklarını yetiştirmişlerdir. Destanlarında çocuğa önem vermişlerdir. Dede Korkut Hikâyelerinde çocuğu olmayanlar sevilmez. Çocuk doğduktan sonra isim verilmez, bir kahramanlık yaptığı zaman Dede Korkut gelir. Çocuğa kahramanlığına uygun düşen bir ad verir. Bütün Türk boylarında ninnilerin söyleniş biçiminde ortak özellikler göze çarpmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Halk ürünleri içinde ninnilerin ayrı bir yeri ve işlevi vardır. Ninni yüzyıllar boyunca anne ve bebeğini birbirine yakınlaştıran, karşılıklı sevgiyi dile getiren, çocuğun büyümesinde büyük önemi olan bir türdür. Aslında ninniler sadece halk edebiyatı ürünleri içinde bir tür değil, başlı başına bir sanattır. Çünkü ninniyi dile getiren annenin söyleyişi, duygularını dile getirişi ve ninnide anlattığı hikâyeler büyük bir yaratıcılık gerektirmektedir. Bu çalışmada ninniyi diğer halk edebiyatı türlerinden ayıran özelliklere ve sanatsal işlevine dikkat çekilmeye çalışılacaktır.

2. NİNNİLERİN MUHTEVA ÖZELLİKLERİ

Ninniler anneler tarafından çocuk emzirilip, karnı doyurulduktan sonra sallanıp uyutulurken belli bir ezgi ile söylenen ilk söyleyeni belli olmayan türkülerdir. Bunları söylemedeki amaç; bebekleri uyutmak ve rahatlatabilmektir. Bebek sallanırken, salınma hareketinin ritmine göre dile getirilen ninniler, bebeğin gelecekteki hayatının iyi olması, yüksek mevkilerde bulunması, zengin olması gibi istekleri dile getirmektedir. Ninniler genellikle dört dizeden oluşmaktadır. Hece ölçüsü ve sade bir dille söylenmektedirler. Ninnilerin sonu nakarat sayılabilecek şu sözlerle bitmektedir:

"*Ee,eee,eh*

Ninni yavrum ninni"

Anneler ninnilerin ilk şairi ve bestekârıdır. (Yardımcı, 1998, s. 2-3).

Annelerin çocukları için söylediği ninnilerle, milli ninniler arasında bir ayrım söz konusudur. Annenin söylediği ninniler "taklidî" ya da "güdümlü" olmaktan uzaktır. Onun kendi duygularını yansıtmaktadır. Aynı zamanda bir ezgi eşliğinde söylenmektedir. Dolayısıyla annenin bu ezgili manzumenin söyleyicisi olması ve "doğaçlama" yoluyla bir ninni yaratabilmesi onun bir şair/sanatkâr olduğunun göstergesidir. Freud sanat eserini, sanatçının kişisel yaşantısından çıkarma yolunu ileri sürmüştür. Bunun bazı problemlerin çözümüne bir vesile olacağını düşünmüştür. Freud'un bu düşüncesinden yola çıkan Jung da ninniye bir nevroz gibi bakıldığında ninninin ikinci bir işlevinin daha ortaya çıktığına dikkat çekmiştir. Ona göre; annenin bastırıp bilinçaltına gönderdiği istekleri, hayalleri ve türlü duygularını yansıtması ninnilerin diğer bir işlevini oluşturmaktadır. Anne henüz anlama yetisine sahip olmayan bebeğiyle dertleşmektedir. Onunla içinden geldiği gibi konuşmaktadır. Hiç kimseye anlatamayacağı sıkıntılarını onunla paylaşmaktadır. İnsan derdini paylaşmadan acıya dayanamamaktadır. Sığınacak bir liman, kederini dindirecek bir dayanak aramaktadır. Anneler de ninnilerle tüm bunlara göğüs gerebilmektedir. Anne bunları ifade etme ihtiyacı içindedir. İşte bu sebeple ninni bir sayıklama hâli olarak da okunabilmektedir (Aka 2010, s. 39-40).Bu şekilde annenin derdini paylaştığı ninniler insanı derinden etkilemektedir:

"*Ana ninnisi yaman olur,*

Sap savrulur saman olur,

Oğlum sakla samanı,

Satılacak zaman olur!

Arap atlar eşkin olur,

Akan çaylar coşkun olur,

Yerine düşmeyen gelin,

Ölmez ama şaşkın olur!" (Güleç, 2002, s.49).

Ninnilerin kimi zaman annenin günlük hayatında yaşadıklarının izlerini taşıyan sözlerden oluştuğu görülmektedir:

"Kışın mangal yakarım aman,

Bahçelerden su gelir,

Tekkelerden hu gelir,

Yavrum yattı beşiğe,

Şimdi uykusu gelir.

Dan dini dan dini dan ister,

Babasından don ister.

Basmadan don beğenmez,

İpekten olsun ister.

Hu hu Allah bir Allah,

Sen uykular ver Allah,

Oğlum büyüsün inşallah."(Artun, 1976, s. 42).

Ağlayan bebeklerin susmasını sağlamak için anneler ninnileri keşfetmiştir. Dünyanın farklı yerlerinde anneler bebeklerini ninnilerle büyütmektedirler. Bu sebeple de ninniler annelere özgü bir duyarlılığın, annelere has bir yeteneğin simgesidir. Her toplum ninnileri başka şekilde yorumlamaktadır. Bu aynı zamanda bir çeşitliliktir. Nağme ve ses çizgisi annelerin yaratıcılığına kalmıştır (Şirin, 1990, s. 9).

"*Akkoyunun kuzusu*

Yüreğimin sızısı ninni

Uyusun da büyüsün ninni

Ninni yavrum ninni

Kuyuya bakır saldım

Gözünü çakır sandım

Ben çakırdan hoşlanmam

Kara gözlü yavrum ninni

Uyusun da büyüsün ninni

Ninni yavrum ninni"(Artun, 1976, s.41).

Ninniler annenin dileklerini, dualarını da dile getirmektedir. Anne kendisinden daha çok evladını düşünür ve onun için yaşama tutunur. Ninni söylerken de annelerin bu duygularını yansıttıklarına şahit olmak mümkündür:

"Derdim dağlar taşlar gibi

Yüreğim dişler gibi

Çölde kalmış kuşlar gibi

Bir dalım yoktur konayım.

Ninni yavrum ninni ninni. (Erzurum) (Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 143).

Her yörede yaşayan annenin sıkıntıları o yörenin çetin şartlarına göre değişebilmektedir. Hayat zorlukları, geçim derdi, ayrılıklar ve bir bebeğin ihtiyaçları anneler için kaygılara neden olmaktadır. İşte Diyarbakır yöresinden bir ninnide de anne bu sıkıntılarını dile getirmiştir:

"*O dağ, o dağ, o dağlar,*

Bin dert kalbimi dağlar,

Bu hasrete dayanmaz.

Ne hastalar, ne sağlar.

Uyu yavrum ninni,

Büyü yavrum ninni." (Yalçın ve Aytaş, 2005, s. 143).

2.1.Ninnilerin Edebî Türlerle İlişkisi

Yüzyıllar boyunca söylenegelmiş ninnilerin pek çok edebi türle ilintili olduğu görülmektedir. Bunlara birkaç örnek verecek olursak:

2.1.1.Ninni İlahiler:

Hak Teâlâ'nın habîbi

Dertlilerin tabîbi

İki cihânın habîbi

Nenni Muhammed'im nenni

Uyu can Ahmed'im nenni.

2.1.2. Ninni Ağıt:

Nenni babam oğlu nenni

Sabın'ın geçeği nenni

Öldürmüşler bir gardaşı

Sular akar ala gannı.

2.1.3.Ninni Tekerleme:

Pöt pöt pötücek

Pötüceğe ne gerek

Yağmur ile sel gerek

Ver Allahım ver

Oğluma bol bol uyku ver

Ninni yavrum ninni.

2.1.4.Ninni Türkü:

Ala kilime sardığım,

Yüksek mayaya koyduğum

Yedi yılda bir bulduğum

Bebek beni del eyledi

Nenni nenni nenni bebek oy.

2.1.5.Ninni Halk Hikâyesi

Senin baban benim gibi köklüydü

Çok sefillik görmüş derdi çok muydu?

Birde sana alsaydı parası yok muydu?

Nenni Ali¨m, kuzum, yavrum nenni oy!…

2.1.6.Ninni Efsane

Aktaş diye belediğim ninni

Seni haktan dilediğim ninni

Al bağırdak doladığım ninni

Mevlam sana bir can versin ninni.

(http://www.mehir.org/kitaplar/Turk_Ninnilerinde_Islami_Motifler.pdf).

Şefkat ve anne sevgisini yansıtan ninniler, annenin bebeğini okşaması, sevmesi ve ona dokunarak güven vermesiyle birlikte eşsiz bir değer kazanmaktadır. Annesinin sesini yakınında duyan bebek, annesinin sevgi göstermesiyle olumlu şekilde gelişmektedir. 13. yüzyılda Holy Roman İmparatoru Frederick II, bebeklerin ağzından çıkan ilk sözcükleri duyabilmek için ve hangi dilde konuşabildiklerini öğrenmek için, yeni doğmuş bebekleri annesinden ayırmıştır. Onları bakıcılara vermiştir. Bakıcılardan bebeklerle hiçbir kelime konuşmamalarını, sadece fizyolojik ihtiyaçlarını gidermelerini istemiştir. Ancak çevresinden sevgi sözcükleri duymayan bebeklerin öldüklerine tanık olunmuştur (Boven 2008'den akt: Ungan, 2009, s. 21).

3. NİNNİLERİN SÖYLENME AMACI

Bir anne, mırıldanarak bebeği giydirir, banyo yaptırır, besler, onunla oynar, onu kucaklayıp sever, tüm bu ritüeller esnasında aslında anne bebeğini uykuya sebep olan ninniye doğru yöneltmektedir. Bu sabit olan bir gidiştir. Dans ve dramanın bütünleşmesidir. Anne tüm bu işlerini tamamladıktan sonra yavaşça geri çekilmektedir. Parmak uçlarında kapıya doğru yönelmektedir. Perdeyi çekmekte, beşiğe son kez bakarak kapıyı kapatmaktadır. Böylece bebek uykuyla buluşmaktadır. Hepimizin alıştığı bu tören gerçekte bir aşk şarkısı gibidir. Sözden daha çok ritmi ön plana çıkaran ninniler de bulunmaktadır:

"Hoppala yavrum hoppala,

Vermem seni topala

Topal seni kaçırır

Ormanlara yatırır

Ormanlardan kurt gelir

Seni yer de bitirir

Dünya bana dar gelir." (Gümüşhane) (Ungan, 2009, s. 45).

Ninnilerin bebekler üzerinde rahatlatıcı bir etkisi olduğu aşikârdır. Özellikle ritmik seslerin tekrarlanarak bu etkiyi arttırdığı da kabul gören bir tespittir. Ancak annelerin de ninni söylerken rahatladığı ve kendi sorunlarını, ruh durumunu anlattığı gözlenmiştir. Ayrıca özel alanda söylenen, geniş bir dinleyici kitlesi olmayan, tek dinleyicisi olan bebeğin de dili anlayamaması sebebiyle, ninniler anne üzerinde bir terapi etkisi göstermektedir diyebiliriz. Anne toplumsal cinsiyet rollerinin üzerinde oluşturduğu baskıyı bu türün sözlü kültür ürünleriyle ifade etmektedir. "Küçük Güvey" adlı ninnide kendisinden yaşça çok küçük bir erkekle zorla evlendirilen genç bir kız, acısını anlatmıştır. Onu zorla evlendiren annesine beddua etmektedir:

"Nenni diyem yatırayım uyusun,

Uyusun da nenni diyem büyüsün,

Anam beni güldürmedi gülmesin,

Dokuz yorgan parçalasın ölmesin!"(Çelebioğlu 1995'den akt: Kurtuluş, 2010, s.47-48).

Anneler için hayatın anlamı bebekleridir. Onların yanından bir an bile ayrılmak istememekte, bebeklerinin büyümesinin her anına şahit olmayı arzu etmektedirler. Günler, aylar geçer giderken zamanın geçişini dile getiren ninniler de görülmektedir:

"Dünya dönüyor ninni,

Güneş batıyor ninni,

Ay doğuyor ninni,

Ninni yavrum ninni!

Ninni yavrum ninni!"(Şen, 2010, s. 261).

Yavruları için ninni söyleyen annelerin tek dileği çocuklarının sağlıkla büyümesi ve huzurlu bir hayat sürmesidir. Kimi ninnilerde teşbih sanatını kullanan anneler, belki de farkında olmadan çok güzel tasvirlerde bulunmaktadırlar. Annelerin yaratıcılığı ninnilerle ortaya çıkmaktadır:

"Başaklardan kundağın,

Bağ bahçe solun sağın,

Yıldızlar oyuncağın,

Ağlama güzel çocuk,

Ağlama uyu bebek,

Nenni nenni ...

Eee eee eee ..." (Şen, 2010, s. 261).

Bebek ilk paylaşımlarını annesi aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Anne ve bebek arasındaki bu etkileşim biçimi, anadili gelişiminin somut göstergesi olarak görülmektedir. Bu etkileşim, çocukta gelişmekte olan dinleme becerisinin oluşmasına da katkı sağlamaktadır. Dinleme, alma ve iletme şeklinde meydana gelen bu sürecin ilk basamağı annenin bir ezgiyle söylediği ninniyle başlamaktadır.

Temel dil becerilerinin kazandırılıp geliştirilmesi için ninni ilk kullanılan pedagojik araçtır. Ninniler yumuşak bir ezgiyle söylendiği için rahatlatıcı bir etkisi vardır. Rahatlama sonucunda çocuk, annesine ya da ona bakan kişiye karşı güven duygusunu kazanmaktadır. Anneler ise ninniler aracılığıyla kimi zaman acılarını unutur, kimi zaman hasret dolu yüreğini teselli eder, kimi zaman da bebeğiyle dertleşir. Ninniler aracılığıyla bebeğine iyi dileklerde bulunur.

"Ninni dedim ben sana,

Uyu yavrum sen bana,

Allah sabırlar versin

Hem sana hem de bana, ninni."(Şirin 1990'dan akt:Toker, 2011, s. 26).

"Uyu dedim uyutamadım
Ninni yavruma ninni
Anasının kucağında
Büyütemedim ninni
Benim yavrum gül idi
Ninni yavrum ninni
Anasının bülbülü idi
Ninni yavrum ninni" (Artun 1989'dan akt: Toker, 2011, s. 26).

"Ninni yavrum ninni e, e, e,
Uyutayım, büyüteyim e, e, e,
Anasına su taşısına, e, e,
Babasına odun kessin e, e, e,
Tarlalara gitsin e, e, e,
Hayvanları yetsin e, e, e,
Büyüsün çalışsına, e, e,
Dağlara taşlara gitsin e, e, e,
Gelincilik oynasın e, e, e,
Çelik çomak oynasın e, e, e,
Ninni yavrum ninni e, e, e..." (Artun 1989'da akt:Toker, 2011, s. 26).

Bugün Türkiye' nin pek çok yerinde bilinen ve bebeklere ilk söylenen ninnilerden biri de şudur:

"Dandini dandini danalı bebek
Beşiği yeşile boyalı bebek
Uyusun da büyüsün ninni
Parmakları kınalı bebek
Dandini dandini dasdana
Danalar girmiş bostana
Kov bostancı danayı
Yemesin lahanayı

Benim oğlum lokum yer

Uyusun da yürüsün ninni" (Artun 1989'dan akt: Toker, 2011, s. 26).

Ninnilerin sözlerine bakıldığı zaman annelerin bir âşık gibi şiir ürettiği görülmektedir. Anneler bebekleri için şair olup şiir yazmakta, ozan olup türkü yakmaktadır. Geçmişten günümüze uzanan ninnilerin edebî değeri burada ortaya çıkmaktadır. Her annenin söyleyecek bir sözü, anlatacak hikâyeleri vardır. Anneliğin yükü ağır, çilesi çoktur ama bebeği için anneler tüm bunlara katlanmaktadır. İçini rahatlatmak, kaygılarından kurtulmak ve bebeğine sevgisini gösterebilmek için ninniler söylemektedir.

"Akşam yemeği boyalı teneke yassı kapta pişiriyorken,

Bir çocuk oyunu görürüm,

Kocam başka bir eş buldu ve benden ayrıldı,

Bir işaret yok ninni ve benim hayallerim şimdi harap."

Yaygın olarak bilinen "Taş Bebek" efsanesini Anadolulu bir annenin söylediği ninnidir. Bu efsanenin çok farklı varyantları vardır. İkinci bir evlilik, annenin çocuk doğurmadaki yetersizliği ve kınanması sebebiyle yapılmıştır. Karısı yaşlanınca, adam ikinci eş almıştır. Bunun üzerine ilk karısı kederden taştan bir bebek yapar. Her akşam ve her sabah ona ninni söyler. Ninnisinde Allah'a ve peygamberimize dua eder. Taştan yaptığı bebeğin canlanmasını, gerçek bir bebek olmasını diler. Sonunda bebek canlanır, gerçek bir bebek olur.

"Üzüm tanesi bakkalda bulunur,

İki gözümden kanlı yaş dökülür,

Taştan yapılmış küçük bebeğim ağla,

Yabani şifalı otlar sana hayat versin." (Emeksiz, 2011, s. 148).

"Taş bebek", bazı bölgelerde sadece efsane türü olarak yayılmıştır. Bazı bölgelerde ise sadece ninni türünde varlığını korumuştur. Zamanla iki türün de iç içe geçerek yeni bir form oluşturduğu görülmüştür. Türk dünyasında geniş bir coğrafyada bilinen, Anadolu'nun hemen her bölgesinde yayılmış olan efsane, gerektiği şekilde işlenmemiştir ve değeri anlaşılamamıştır. Oysa Anonim Türk edebiyatı açısından incelenmeye değer, Türk kültür tarihindeki köklü yeri ve dayandığı sosyal olaylar bakımından önem taşımaktadır (Emeksiz ve Oktay, 2004, s. 149).

Taş bebek ile ilgili bütün anlatmalarda, taş sabaha karşı ve birdenbire canlanmaktadır. Çanakkale'den yapılmış olan derlemede canlanma ile ilgili dileğin karşılık bulma sürecinin diğer çeşitlemelerden farklı olduğu görülmektedir. Taş bebeğin gerçek bir bebek olma sürecinin uzun yıllar aldığı görülmektedir (Emeksiz ve Oktay, 2004, s. 154).

Çocuksuz annelerin dertleri ninnilerin oluşmasında etkili olmuştur. Bir de çocuğunu iş koşulları sebebiyle göremeyen babalar vardır ki, onlardan ayrı kalan anneler de sıkıntı ve kederlerini ninnilerle dile getirmektedirler. İşte böyle ninnilere güzel bir örnek maden işçisinin karısının söylediği ninnidir:

"Uyu küçük bebeğim, yoksa

Babanı uyandıracaksın seninle;

Baban kuyuya gitmeli,

Güneş doğmadan.

Senin için bütün gün çalışacak,

Zor işi bittiğinde,

Sana neş'eli bir şarkı terennüm edecek;

Ve kapıdan öcüleri kovacak."(Çelebioğlu, 1995, s. 439).

Bir denizcinin karısı da kocasının denizden döneceği günü bekler ve içindeki özlemi bebeğine söylediği şu ninniyle anlatmaktadır:

"Suss…e…e…sevgili bebeğim,

Babanın gemisi yelken açtı görüyorum;

Suss…e…e…sevgili bebeğim,

Baban gemide,

Suss…e…e…sevgili bebeğim,

Şimdi güzel bir rüzgâr esiyor,

Suss…e…e…sevgili bebeğim,

Baban ekmeğimizi kazanmaya gidiyor!" (Çelebioğlu, 1995, s. 441).

Farklı ülkelerde farklı kültürlerin ninnilerini incelediğimiz zaman annelerin bebeklerine olan sevgisi bizim ninnilerimizde olduğu gibi göze çarpmaktadır. Kültürler farklı olsa da duygular ve düşünceler ortaktır. Buna güzel bir örnek bir Japon ninnisinde görülmektedir:

"Benim küçük bebeğim ne güzel de büyüyor.

Bebeğim büyüyünce daha büyük bir bahçe yapacağım.

Bahçede ona küçük bir köşk yaptıracağım.

Bu köşkün etrafına çam ağaçları diktireceğim.

Çamlardan sonra bambu ağacı.

Bambudan sonra erik ağacı yetiştireceğim.

Erik ağacının dallarına küçük çanlar asacağım.

Bu çanlar çalınca sen küçük bebeğim, ne mutlu olacaksın!" (Perkins'den akt: Çelebioğlu, 1995, s. 490).

Anneler için bebekleri dünyadaki bütün bebeklerden daha güzel ve daha sevimlidir. Her anne kendi bebeğini bambaşka bir gözle görmektedir. Bebeğine olan sevgisini ninnilerle anlatan anneler, bebeklerini uyuturken onları hep güzel görmektedirler ve bebeklerinin her özelliğinden övgüyle bahsetmektedirler:

"Ala beşik sallamadım kucakta,

Al kundağı gezdirmedim kucakta,

İnkisar verilmiş bizim ocakta!

Ninni benim melek yavrum ninni!" (Aka, 2010, s. 42).

4. SONUÇ

Ninniler annelerin yaşamlarındaki izlerle şekillenen duygularını ortaya çıkaran halk edebiyatı ürünlerindendir. Ninni sadece bebeğin uyumasını sağlamakla kalmamakta, annenin duygularına da tercüman olmaktadır. Bunun neticesi olarak, anneler bir sanatçı gibi ninnileri üretmektedirler. Onların kederi, sıkıntısı, korkuları, sevgisi ninnilerde en güzel şekilde anlatılmaktadır. Çocuk edebiyatı kaynakları arasında yer alan ninniler, annelerin edebiyatımıza kazandırdığı bir tür olmasıyla ayrı bir önem ihtiva etmektedir.

KAYNAKLAR

Aka, B. (2010). Ninnileri psikanalitik yaklaşımla yeniden okuma denemesi, *Milli Folklor*, Yıl:22, Sayı:88, ss. 38-43.

Artun,E. (1976). Tekirdağ'dan ağıt, ninni ve türküler, *Folklora Doğru Boğaziçi Üniversitesi Folklor Kulübü Süreli Yayını*, Cilt:4, Sayı:44, ss. 41-58.

Çelebioğlu, A. (1995). Türk Ninniler Hazinesi, Kitabevi, İstanbul.

Emeksiz, A. (2011). Ninniler uyumak için midir?, *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, ss.143-156.

Emeksiz, A. ve Oktay S. (2004). Taş bebek efsane ve ninnileri arasında tematik ilişkiler, *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, Sayı:11, Güz, İstanbul.

Güleç, H.(2002). Türk Halk Edebiyatı, 1. Baskı, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

Kurtuluş, M. (2010). Ninnilerde "kadın sorunu"na bakış, *Millî Folklor*, Yıl:22,Sayı:88, ss. 44-52.

Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, Sayı:21, ss. 398-412.

Oğuzkan,A.F. (2006). Çocuk Edebiyatı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Oğuz, Ö.,Ekici M., Açа M., Düzgün D., Akarpınar R. B., Arslan M., Yılmaz A. M., Eker G. Ö. ve Özkan T. (2011). Türk Halk Edebiyatı El Kitabı, Grafiker Yayınları, Ankara.

Şen,Ü. (2010). "Türk ninnileri" üzerine,*Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, Vol:2, No:2, Ankara.

Şirin, M. R. (1990). Ninni Bebeğim Ninni Ninni Şiirleri Antalojisi, Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara.

Toker, S. (2011). Türkçenin anadili olarak öğretiminde ninni ve tekerlemelerin yeri, *IJSES Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 1(1), ss. 25-29.

Ungan, S. (2009). İşlevsel Yönleriyle Ninniler, Pegem Akademi, Ankara.

Yalçın A. ve Aytaş G. (2005), Çocuk Edebiyatı, Akçağ Yayınları, Ankara.

Yardımcı, M. (1998). *Kıbrıs ve Türk Ülkelerinde Ortak Ninni ve Tekerlemeler*,II. Uluslararası Kıbrıs Araştırmaları Kongresi, 24 - 27 Kasım 1998, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.

http://www.mehir.org/kitaplar/Turk_Ninnilerinde_Islami_Motifler.pdf (Erişim Tarihi:12.11.2012).

NAMIK KEMAL'İN TİYATRO OYUNLARININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Elif Aktaş
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Çayeli/RİZE
elif.aktas@erdogan.edu.tr
Öğrt. Gör. Yasemin Baki
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Çayeli/RİZE
yasemin.baki@erdogan.edu.tr

ÖZET

Türkçe öğretimi, sınıf ortamında büyük ölçüde metinler aracılığıyla gerçekleştirilen ve öğrenciye bilgi değil beceri kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Bu amaçla Türkçe dersinde kaynak metin kullanımı önemli bir husus arz etmektedir. Türkçe ders kitabında yer alması gereken metinlerin niteliği bu anlamda önem kazanmaktadır. Bu çalışma, Tanzimat dönemi aydınlarından Namık Kemal'in tiyatro eserlerinin Türkçe öğretiminde kaynak metin olarak kullanılabilirlik düzeyini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, çalışmada "Namık Kemal'in tiyatro oyunlarının Türkçe eğitiminde kullanılabilirlik düzeyi nedir?" sorusunun cevabı aranmaktadır.

Çalışmada Namık Kemal'e ait altı tiyatro eseri (Vatan yahut Silistre, Akif Bey, Zavallı Çocuk, Gülnihal, Karabela, Celâleddin Harzemşah) içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen veriler, toplumsal değişim sürecinde Türk insanının aydınlanma serüvenine büyük katkıda bulunan Namık Kemal'in özellikle Türk insanını eğitmeyi ve bilgilendirmeyi amaçlayarak kaleme aldığı tiyatro eserlerinden eğitim-öğretim ortamında faydalanılması gerektiğini ortaya koymuştur. Geleneksel tarzda bir eğitimin karşısında olan Namık Kemal'in düşünen, eleştiren, sorgulayan, bilimin rehberliğini kabul eden, yeniliğe açık bireyler yetiştirme gayreti bugünkü çağdaş eğitimin de en önemli amaçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağının ilerisindeki düşünceleriyle dikkat çeken Namık Kemal'in 19. yy. da ortaya attığı bu görüşler 21. yy. için de geçerliliğini sürdürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Namık Kemal, Türkçe Öğretimi, Tiyatro, Tanzimat Dönemi.

ABSTRACT

Turkish teaching, classroom environment is largely realized through texts and aims at enabling students to develop skills not knowledge. For this purpose, the use of the source text is an important consideration in Turkish language course. This study of drama Namık Kemal intellectuals Tanzimat period (Vatan yahut Silistre, Akif Bey, Zavallı Çocuk, Gülnihal, Karabela, Celâleddin Harzemşah) aims to determine the level of availability of teaching Turkish as the source text. For this purpose, the study "What is the availability of Namık Kemal theater plays in Turkish education?" sought the answer to the question.

In this study, Namık Kemal's six theatre games are studied with the content analysis approach. The data obtained in the process of social change that contributes to a great adventure of enlightenment Namik Kemal Turkish society, especially the works of drama penned by the Turkish people aiming to educate and inform the exploitation of the educational environment should be revealed. The most important aim of modern education, raising thinking, criticizing, questioning, innovative individuals is, for the first time, brought up by Namık Kemal in this period. In the works within the scope of this study, educated, strong willed, questioning, heroic, patriotic human who took his/her place in the new society that changed after the Tanzimat Era is thoroughly discussed, in this way, Namık Kemal's contribution to the modernization process of Turkish people is propounded.

Keyword: Namık Kemal, Turkısh Education, Theatre, Tanzimat Era.

1. GİRİŞ

"Başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı" olarak tanımlanan metin, Türkçe öğretiminde en önemli ve en temel ders materyalidir (Günay, 2003: 44).*"Bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılar"* olarak da tanımlanan metin, ana dili ya da yabancı dil öğretiminin her aşamasında kullanılır (Güneş, 2013: 2). Metinler; öğrencilerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin nasıl seçileceği ve işleneceği, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için en uygun metinlerin neler olacağı üzerinde önemle durulan konulardan biridir.

Ana dili öğretimi; temelde öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirmeyi ve onları ders kitaplarının dışındaki metinlere de yönlendirmeyi amaçlar (Aksan, 2004: 350). Bu durumda Türkçe dersinde kullanılacak olan metinler, öğrencinin edebî bir zevk kazanmasını ve gelecek yaşantısında nitelikli bir okur-yazar olabilmesini sağlayan nitelikte seçilmelidir (Cemiloğlu, 2009: 19).

Sınıf ortamında büyük ölçüde metinler aracılığıyla gerçekleştirilen Türkçe dersinde, metinlerle öğrencilerin dil ve düşünce yapısı geliştirilmek istenir. Yazıldıkları toplum ve dönemle sıkı bir ilişki içinde olan metinler, dilin ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasını sağlar. *"Gençler, edebî eserlerde; istekleri, acıları, büyüklükleri, eksik yönleriyle insanları tanır, sorunlarını anlarlar. Bu insanlarda kendilerini görürler. Bu hayatlarda kendilerinden bir şeyler bulurlar. Bu, edebiyatın etkisi en yararlı ve eğitici yönlerinden biridir."* (Göğüş, 1994: 89). Zira Türkçe dersi öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi becerilerini geliştirmekle beraber öğrencinin millî, manevî, ahlakî, kültürel ve sosyal yönden gelişmesini de sağlamayı amaçlar. Dil öğretilirken kültür de öğretildiği için Türkçe dersi her şeyden evvel bir kültür aktarını dersidir. Bu nedenle Türk kültürüne ait unsurların bu derste kullanılması bir zorunluluktur (Karakuş, 2012: 2-3).

Dil eğitimi, metinlere dayandırılmaktadır. Türkçe dersinde işlenecek konular, seçilen metinler üzerinden yürütülmekte, örneklendirilmekte ve pekiştirilmektedir. Dolayısıyla Türkçe dersinde okutulacak metinlerin, kültür değerinin yanı sıra estetik ögelerle bezenmiş, millî duyguyu zihinlere kolayca yerleştirmeye uygun ve edebî nitelikli metinler olması bir zorunluluktur.

Türkçe dersinde kullanılacak dinleme ve okuma metinlerinin hangi niteliklere sahip olması gerektiği MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2006 yılında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında belirtilmiştir. Söz konusu özellikler incelendiğinde, program, Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin *"Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden; dil, anlatım ve içerik açısından türün güzel örneklerinden seçilmesi gerektiğine"* vurgu yapmaktadır. Ayrıca metinlerin, millî, manevî ve ahlakî değerlere uygunluğunun yanında; çocuğa estetik duyarlılık, okuma zevk ve alışkanlığı kazandıracak, dil zevki ve bilinci geliştirecek nitelikte olmalarında da özen gösterilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2006: 56-57; 2005: 169-170).

Duman'a göre de Türkçe eğitimi sürecinde kullanılacak bir metin;

-Türünün belirgin özelliklerini göstermeli,

-Kelime serveti, cümle özellikleri, anlatım tarzı, tahkiyeli metin ise olay örgüsü vb. bakımından hedef kitlenin seviyesine uygun olmalı,

-Derste işlenecekse, öğretilecek dil bilgisi konusuna uygun örnekler içermeli,

-Eğitsel açıdan sakıncalı ifadeler taşımamalı,

-Verdiği mesaj ve çizdiği karakterle hedeflenen insan tipini yetiştirmeye uygun olmalı,

-Türkçenin güzellik ve zenginliklerini sezdirmeli,

-Öğrencinin Türk toplumuna mensubiyet duygusunu geliştirmeli,

-Öğrencinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini geliştirmeli,

-Öğrencinin kişilik gelişimine katkıda bulunmalıdır (2010: 286).

Metinler, düzenleme biçimine, kullanılan mantık düzeyine, işlevlerine, yazılış amaçlarına ve gerçeklikle ilişkilerine göre çeşitli türlere ayrılmaktadır (Güneş, 2013: 3). Bu bağlamda Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze kadar pek çok metin türü kullanılmıştır. Bunlar, genel anlamda "edebî metinler, üretilmiş metinler, özgün ve özel metinler" başlıkları altında toplanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında ise metinler, genel anlamda bilgilendirici, öyküleyici ve şiir türü metinler olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2005: 169).

Dünyada ve ülkemizde eğitim yaklaşımlarında meydana gelen değişiklikler metin seçimini de etkilemiştir. Geçmişten günümüze doğru bir değerlendirme yapıldığında dil öğretiminde edebî metinlerden üretilmiş metinlere ardından da özgün ve özel metinlere geçildiği gözlenmektedir. Davranışçı yaklaşımda edebî metinlerle Türkçe öğretimi yapılırken yeni Türkçe öğretim programında özgün ve özel metinlerden yaralanılmakta; öyküleyici, bilgilendirici ve şiir türü metinlere yer verilmektedir (Güneş, 2013: 2-3).

Edebî metin, duygu düşünce ve hayallerin insanda heyecan ve hayranlık uyandıracak şekilde ve estetik bir yapı içinde ifade edilmesiyle oluşan edebiyat ürünleridir. Bunlar genellikle sanat yönü öne çıkan, okuyucunun duygu, düşünce ve hayal dünyasına yönelen, mecazlı ifadeler kullanılan, anlatıma çağrışım ve duygu kazandırılarak okuyucunun farklı anlamlar çıkarması amaçlanan metinlerdir. Ait olduğu toplumun sosyal ve kültürel özelliklerini taşıyan, genellikle kurmaca (tasarlanmış) olan bu metinlerde sanatsal bir dil kullanılmakta, mecaz ve yan anlamlara geniş yer verilmektedir (Güneş, 2013: 4). Edebî metinlerin okunması edebî bir beceri gerektirdiğinden bu tip metinlerin dil öğretiminden ziyade edebiyat öğretiminde kullanılması gerektiği görüşleri de mevcuttur. Edebî eserler, genel anlamda bir dilin yapısını, güzelliklerini, inceliklerini, anlatım zenginliğini en iyi şekilde yansıtmaktadırlar. Bu nedenle dil becerilerinin kazandırılması yanında kelime hazinesinin zenginleştirilmesi ve dil kurallarının öğretiminde de örneklem oluşturması bakımından temel bir işleve sahiptirler.

Anlaşılması için ön bilgiye ihtiyaç olmayan bir metin türü olarak kabul edilen üretilmiş metinler günlük yaşamdan çeşitli kesitler sunan, bir durumu anlatan metinlerdir. Bu metinler dil öğretimi için daha uygun olmakta ve öğrencilerin dil becerilerini daha hızlı geliştirmektedir. Bu tip metinler, ses ve görüntü kullanılarak dil öğretiminde hem kulağa hem de göze yönelmektedir (Rodríguez ve Seara, 2004; Puren, 2004; Akt.: Güneş: 2013:6).

Özgün ve özel metinler, dil öğretimi için hazırlanmamış, ancak kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etmeye, öğrenilen kelime ve dil bilgisi kurallarını uygulamaya yardım eden, işitsel, görsel ve yazılı dokümanlardır. Bunlar gazete yazıları, mektuplar, afişler, yemek tarifleri, notlar, şiirler, haberler, resimli romanlar, roman özetleri, hikâyeler vb. olmaktadır (Coste, 1982; Akt.: Güneş, 2013: 6). Özgün metinler edebi metinlerin tersine kısaltılmadan ve belirli bölümleri kesilmeden olduğu gibi alınmakta, öğrencilerin dil ve kültürel becerilerini geliştirmek amaçlı kullanılmaktadır. Bu anlamda özgün metinler dil öğretiminden ziyade iletişim amaçlı kullanılan üretilmiş veya seçilmiş metinler olarak nitelendirilebilir (Güneş, 2013: 6).

Yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik, etkinlik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılarak hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında da (1-5. sınıflar ve 6-8. sınıflar), metin türü olarak öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç türden yararlanılmış, özgün ve özel metinlere yer verilmiş, bunların belirli bir uzunlukta olması öngörülmüştür. Uygulamada ise öğrencilere metinlerdeki bilgileri öğretme yerine öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmiştir. Dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine göre değişen metin seçimiyle Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, düşünen, araştıran, öğrenen, sorgulayan, gelişen, kendinin ve ülkemizin geleceğine yön veren bireyler yetiştirme amaçlanmıştır.

Günümüzde özellikle dil öğretiminde edebî nitelikli metinlerin kullanılması gerektiğini savunan görüşler yaygındır. Bu bakımdan metinler, sadece dil öğrenme aracı olarak değil; öğrenciyi meraklandıran, düşündüren, duygulandıran, onların estetik yönünü geliştiren bir yapıda olmalıdır. Her okunduğunda yeniden yaratılan bu tip metinler yalnızca edebî kimliği olan sanatçılar tarafından meydana getirilen edebî nitelikli metinlerdir. Aynı zamanda bir dili işleyen, geliştiren ve ebedileştiren de yine o dille yazılmış edebi eserlerdir. Bu yüzden Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitaplarında edebi metinlerin seçilmesi ve dersin bu metinler üzerinden yürütülmesi önem arz eder (Kahraman, 2010 : 2).

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, dil öğretimi yanında birtakım ulusal ve evrensel değerleri de aktarma işlevine sahip olduğu unutulmamalıdır. Özellikle toplumsal değerlerin iletilmesinde, genç kuşakların yitirmekte olduğu birtakım kavramlara vurgu yapan metinlerin önemi göz ardı edilmemelidir.

Sever'e göre Türkçe öğretimi; ulusal bir bilinç edinmiş, evrensel değerlerle barışık, iletişim becerileri gelişmiş, yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, düşünen, duyarlı bireyin yetiştirilmesi sorumluluğunu üstlenmiş bir öğretimdir (2007). Yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programında da (2005), Türkçe öğretiminin kültür birliğinin sağlanması, öğrencilere yurt sevgisinin kazandırılmasındaki sorumluluğuna göndermeler yapılarak sanatsal özellikler taşıyan metinlerin, bu amaca ulaşmadaki etkisi belirtilmiştir. Ulusal kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlılık kurulmasının sağlanması, millî eğitimimizin temel amaçları arasındadır (MEB, 2005:7, MEB, 2006: 1). Örgün eğitim kurumlarında bu görevin yerine getirilmesinde en büyük sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir. Çünkü ulusal kültürümüzün en canlı, en birleştirici, milli şuuru en iyi biçimde yaratıcı, ulus ve yurt sevgisini besleyip güçlendirici örnekleri Türkçe yazılmış sanat eserleridir ve çocuk, bu eserlerin ilk örnekleriyle Türkçe derslerinde karşılaşmaktadır. Öte yandan, öğrencilerin evrensel kültür ve sanat eserleri ile karşılaşmaları da okulda ve özellikle Türkçe derslerinde olmaktadır (Sever: 2007).

Programda, Türkçe dersleriyle varılmak istenen genel amaçlar incelendiğinde; bunların, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek onların ulusal bilinç edinmelerini, evrensel değerleri içselleştirmelerini sağlamak olduğu anlaşılır. Bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersi olarak nitelendirilen Türkçe dersleri, temelde öğrencinin ulusal kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşmasını sağlayarak, ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu, güzel metinlerin zevkini tadarak Türk diline olan sevgisini geliştirmeyi amaçlar (MEB, 2005: 12).

Sever'e göre Türkçe öğretiminin sorunlarından en önemlisi nitelikli metin ihtiyacıdır. Öğrencilerin dil bilinci ve duyarlılığı edinmeleri, Türkçeyi bilinçli ve özenle kullanmaları açısından da öğretimde işlenen metinlerin önemli işlevleri olduğu bilinmektedir. Öğretimde, genellikle öğretici (didaktik) metinlere ağırlık verilmesi, dersin duyuşsal kazanım boyutunu gerçekleştirememesi anlamına gelir. Türkçe öğretiminde kullanılan bazı metinlerin, salt bilgi aktarımı yaparak öğrenciyi duygu ve düşünce tembelliğine ittiği görülmektedir. Öte yandan, söz varlığı ve ifade zenginliği açısından yetersiz olan bu nitelikteki metinlerle, öğrencilerin kavramsal gelişimi de köreltilmektedir.

Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil gelişim düzeylerine uygun olarak seçilen nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce dünyasının zenginleşmesine katkıda bulunur. Öğrencilerin, hayal güçlerini kullanmalarına imkan vermeyen, onların düşünce üretmesine olanak sağlamayan metinlerle gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerinin gelişimini de engellemektedir. Türkçe öğretiminde, öğrenciler ilköğretim birinci sınıftan başlayarak, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanıldığı, türünün en güzel örnekleri olarak kabul edilen metinlerle karşılaştırılmalıdır. Nitelikli yazınsal (masal, şiir, öykü, roman vb.) ve öğretici metinler (makale, deneme, söyleşi vb.) ile karşılaşan öğrenci, sanatçı duyarlılığını kavramaları; sezme, imgeleme becerilerini güçlendirmeleri, duygu ve düşünce evrenlerini genişletmeleri için olanak yaratır.

Tuncer de Türkçe öğretiminin edebî metinlerle yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre edebî metinlerin Türkçe öğretiminde kullanımının çocuğa duyuş ve düşünüş açısından olumlu katkısı olacaktır. Bu eserler vasıtasıyla estetik zevke ulaşan çocuk, hayata ve olaylara daha başka gözle bakacaktır. İşte bu nedenlerle eğitimi edebî eserler yoluyla gerçekleştirmek en güzel ve kalıcı yoldur. (2010).

Türkçe ders kitaplarında çeviri metinlerin kullanımı da önemli bir sorun arz etmektedir. Çiçek, yapmış olduğu araştırmalarda çeviri metinlerin nitelik ve nicelik olarak uygun olmadığı sonucuna varmıştır (2012: 925).

Edebî metinlerin Türkçe öğretiminde kullanılması metne müdahale sorununu da kimi zaman gündeme getirmektedir. Çünkü Türkçe öğretiminin amaçlarına, kazanımlarına ve seviyeye uygunluk açısından anılan nitelikleri taşıyan orijinal metin sayısı fazla değildir. Amaca uygun metin ihtiyacının karşılanamaması da ister istemez metne müdahale konusunu gündeme getirmektedir.. Sadeleştirme, günümüz Türkçesine çevirme, düzeltme, ekleme, kısaltma gibi yollarla edebî bir esere müdahale etme kimi uzmanlar tarafından doğru kabul edilmese de Trükçe ders kitaplarında söz konusu müdahalelere uğramış metinlere rastlamak mümkündür.

Öğrenciye dilin, edebiyatın, dolayısıyla millet hayatının devamlılığını kavratmak için farklı devirlerin metin örneklerinden yararlanmak gerekir. Bugünkü nesil tarafından eski devirlere ait birçok eser anlaşılamamaktadır. Çeşitli sebeplerle öğrencilere hitap etmeyen bu tip kültürel içerikli metinleri öğrencilerle

karşılaştırmak için gerektiği zaman ve gerektiği ölçüde metne müdahale yolu tercih edilmelidir. Aksi takdirde geçmişini, kültürünü bilmeyen nesiller yetişmesi söz konusu olacaktır. Kafesoğlu'nun yaklaşımı bu açıdan dikkate değerdir: *"Zaman yönünden derinlik, mekân yönünden genişlik vasıfları, herdilden ziyade Türkçe için doğrudur. Türkçeyi çağdaş kültürün icaplarınagöre geliştirmek, bu arada, halk kütlelerinin de anlayabileceği bir dil haline getirmek maksadıyla sadeleştirmek ne derecede lüzumlu ise, onun tarihî-millî fonksiyonundan doğan özel vasıflarını da asla dikkatten kaçırmamako kadar mühim bir vazifedir*." (1995: 88).

Türkçe öğretiminde metne müdahale etmek, kimi zaman zorunlu olmaktadır. Bu durumda metne müdahalenin nasıl ve kim tarafından yapılacağı konusu önem kazanmaktadır. Öncelikle metne müdahale eden kişi mümkünse yazarın kendisi olmalıdır. Eğer bu mümkün değilse alanında uzman kişilerce söz konusu değişiklikler yapılmalıdır. Metinde gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılırken yazarın üslubu, metnin ana fikri, anlam bütünlüğü korunmalıdır (Duman, 2010: 288).

MEB, Türkçe dersi öğretim programında belirttiği üzere metne çeşitli yönlerden müdahale etmeyi doğru bulmakla birlikte bu durumu şarta bağlamıştır. Söz konusu koşullar şunlardır: *"Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/2'si bütün hâlinde alınmalıdır. Şiirlerin bütün hâlinde alınması esastır. Şiir dışında bütün hâlinde alınan metinlerde eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler varsa -metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla bir cümle, cümlelerin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla en fazla beş kelime- çıkarılmalıdır. Yıl boyunca işlenecek okuma metinlerinin 1/3'ünde metnin özünü ve anlam bütünlüğünü bozmamak kaydıyla kısaltma ya da düzenlemeye gidilebilir. Düzenleme sırasında metne cümle ya da paragraf düzeyinde ekleme yapılamaz."* (MEB, 2006: 56).

Dolayısıyla kültür ve değer aktarımının en iyi yapıldığı derslerin başında gelen Türkçe öğretiminde, öğrencileri Türkçenin en güzel kullanıldığı, Türk edebiyatının en seçkin eserleriyle karşı karşıya getirmek bir zorunluluktur.

Kültür, sanat ve düşünce hayatımızda önemli bir yeri olan Namık Kemal (1840-1888), vatan ve hürriyet şairi olarak anılmakla beraber yaşadığı dönemde toplumu eğiten görüşleriyle de dikkat çeken önemli bir düşünürdür. 19. yy. aydını olan Namık Kemal'in bugün neredeyse unutulmaya yüz tutmuş eserlerini Türkçe öğretiminde kaynak metin olarak kullanmak önemli bir husustur.

Tanzimat döneminde Namık Kemal'in öncülüğünü ettiği yeni edebiyat anlayışının, toplumu çağdaşlaştırmayı, eğitmeyi ve bilgilendirmeyi amaçladığı görülmektedir. Dolayısıyla onun eserlerinde eğitim, yeni bir insan modeli oluşturma anlamında ele alınmış, bir çağdaşlaştırma süreci olarak değerlendirilmiştir. Köklü bir yenilik ve değişme hareketinin yaşandığı Tanzimat döneminde, halkı bilinçlendirme görevini üstlenen Namık Kemal, tüm eserlerini bu amaçla vücuda getirmiştir. Yüklendiği bu misyon onun "eğitici bir fikir adamı" olarak çağlar boyu anılmasını sağlamıştır. Çağdaş eğitimin amaçlarından en önemlisi olan düşünen, eleştiren, sorgulayan, yeniliğe açık bireyler yetiştirmek, Namık Kemal tarafından ilk kez Tanzimat döneminde ortaya atılmıştır.

Edebiyata sosyal fayda açısından bakan Namık Kemal düşüncelerini halka aktarma, efkâr-ı umumiye oluşturma ve toplumu yönlendirme çabasındadır. Başta şiir olmak üzere edebiyatın roman, tenkit, makale, biyografi, mektup gibi türlerinde de eser vermiş, özellikle tiyatroyu amacına ulaşmada kullanacağı vasıtaların

başında görmüştür. Onun tiyatrodan beklediği; insanlara güzel zaman geçirterek mesaj vermek, yazarın fikrini karşı tarafa aktarabilmesini sağlamak, böylelikle insanları eğlendirerek onların duygularını harekete geçirebilmektir.

Namık Kemal, fikirlerin işlendiği önemli bir tür olarak gördüğü tiyatronun kitleleri eğitme gücünü fark etmiş ve bu türü gelenekselden uzaklaşarak 'tezli tiyatro' veya 'dava tiyatrosu' denilebilecek bir anlayışla düşüncelerin savunulup aktarıldığı bir kürsü hâline getirmiştir. Biyografi ve makalelerinde ortaya attığı fikirleri özellikle *"eğlencelerin en faydalısı"* olarak gördüğü tiyatrolarında işlemiş, böylelikle okuma yazma oranının az olduğu, halkın bilgisizlik içinde kıvrandığı ülkede fikirlerini bu yolla geniş kitlelere ulaştırmayı hedeflemiştir (1289a, 1). "*Bir millet umûmen ahlak kitabı yazsa bir âdemi pek kolay terbiye edemez. Bir edip birkaç güzel tiyatro tertip etse bir milletin umumunu terbiye edebilir."* sözleriyle de tiyatronun halkı eğitmedeki önemini dile getirmiştir (1289a, 1). Tiyatroyu *"beşerin hâlini taklit eden faydalı ve ibret verici bir tür"* olarak tanımlayan yazar, ahlakça tiyatronun hizmetini diğer tüm türlerden üstün görmüş ve tiyatroyu edebiyatın en güç kolu olarak kabul etmiştir (1289b, 2-3). Ona göre bu türün giderek gelişmesi ülkenin ilerleyişine de hizmet edecektir.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışma, Tanzimat dönemi aydınlarından Namık Kemal'in tiyatro eserlerinin (Vatan yahut Silistre, Akif Bey, Zavallı Çocuk, Gülnihal, Karabela) Türkçe öğretiminde kaynak metin olarak kullanılabilirlik düzeyini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, çalışmada "Namık Kemal'in tiyatro oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilirlik düzeyi nedir?" sorusunun cevabı aranmaktadır.

2. YÖNTEM

Tanzimat Dönemi Türk Edebiyatının en önemli isimlerinden olan Namık Kemal'in oyunlarının Türkçe öğretiminde kullanılabilirliğinin belirlenmesine yönelik bu çalışma, bir nitel araştırma çalışmasıdır.*"Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin işlendiği araştırmadır." (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 39). "Nitel araştırmada; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen veriler, analiz edilerek sentezlenir, özetlenir ve yorumlanır." (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011, 262).*

Söz konusu çalışmada Namık Kemal'e ait altı tiyatro eseri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile incelenmiştir. *"Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır."* (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 187). Araştırma sürecinde öncelikle elde edilen dokümanların içeriği betimsel bir yaklaşımla ortaya konmuş, ardından verilerin fişleme yöntemiyle sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Belirli temalar altında sınıflandırılan veriler birbiriyle ilişkilendirilip yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Pek çok yeniliğin yaşandığı Tanzimat döneminde yeni bir dünya görüşü, yeni bir dil ve yeni bir edebiyat anlayışıyla insanın değişmesi müjdelenir. Asırlardan beri sürüp giden kaderciliğin sebep olduğu pasiflikten kurtulan insan, Tanzimat'la birlikte aklın ve bilimsel düşüncenin dünyasına adım atar. Yeni bir

toplum anlayışıyla birlikte artık edilgen ve içe kapanık insanın yerini, dışa dönük, mücadeleci ve azimli bir insan tipi almıştır. Bu yeni insan, Batı medeniyetindeki gibi akla, tabiata, mantığa ve insan iradesine güvenmekte, batıl inanışlara karşı çıkmakta, toplum yapısını kanuna dayandırmakta, memleket meseleleri hakkında fikir beyan etmekte, çalışmayı ve yardımı yüce bir değer olarak görmekte, dış dünyaya açık olmakla birlikte vatanına bağlılığı da önemsemektedir (Kaplan, 1985, 176).

Tanzimat aydınları içerisinde halkı eğitmek ve aydınlatmak görevini hakkıyla yürüten isimlerin başında gelen Namık Kemal'in tüm eserlerinde bu yeni insan anlayışını görmek mümkündür. Onun, yeni insanda bulunmasını istediği tüm bu özellikler, Türk millî eğitiminin ve Türkçe öğretim programının yetiştirmek istediği insan tipiyle büyük oranda örtüşmektedir. Türk millî eğitiminin genel amaçlarından olan vatanını ve milletini seven, demokratik, adaletli, eleştiren, mücadeleci, kararlı, sorgulayan, akılcı bireyler yetiştirmek Namık Kemal'in arzuladığı eğitim anlayışının temelinde yer alan görüşlerdir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html). Onun bu doğrultuda kaleme aldığı tiyatro eserleri eğitim-öğretim ortamını düzenlemede yardımcı ders gereci olarak kullanılmalıdır.

Namık Kemal, tiyatro eserlerinde şiirlerine ve romanlarına göre çok yalın bir dil kullanmış olmasına rağmen aradan geçen zamanda onun eserleri unutulmaya yüz tutmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan, 04.08.2005 tarihli "İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser" konulu genelgede Namık Kemal'in Vatan yahut Silistre adlı tiyatro oyununa yer verildiği görülmektedir (http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/45.pdf). Yazarın diğer eserleri liste kapsamına alınmamakla beraber, ortaöğretim için hazırlanan 19.08.2004 tarihli "Ortaöğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser" konulu genelgede Namık Kemal'e ait hiçbir esere yer verilemesi dikkat çekici bir bulgudur. (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEserGenelge.htm).

Roman, tiyatro, makale, tenkit, mektup, şiir gibi edebiyatın hemen her türünde eser vermiş olan Namık Kemal'in bu türden eserlerinden eğitim ortamında faydalanmak mümkündür. Onun özellikle, kızı Feride'ye yazmış olduğu mektuplarından ve sosyal bir endişeyle, toplumu eğitmek için yazdığı oyunlarından eğitsel anlamda yararlanmak mümkündür. Onun tiyatro oyunlarında akıl ve terakki, insan iradesi, vatan ve hürriyet kavramlarının yüceltildiği görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının (2005), öğrencilere birtakım millî, manevî, ahlakî ve evrensel değerleri kazandırmayı amaçladığı bilinmektedir (MEB, 2006: 4).

Vatan ve hürriyet şairi olarak anılan Namık Kemal'in eserlerinde vatan sevgisi, kutsal değerler için fedakârlık, dürüstlük, hürriyet fikri, haksızlığa karşı durma duygusu, gayretli ve adaletli olma, mücadele azmi, ortak hareket etme bilinci, atalarına ve geçmişe bağlılık, sosyal sorumluluk, halka hizmet ve yüksek ahlak gibi ulusal ve evrensel değerleri içeren temalar çokça yer almaktadır. Bu yönüyle Namık Kemal, hem kendi nesli hem de sonrakiler üzerinde oldukça etkili olmuş bir şahsiyettir. Türkçe ve edebiyat öğretiminin ahlakî boyutu göz önüne alındığında, bu fikirlerin ve davranış kalıplarının Namık Kemal'in eserleri aracılığıyla bugünkü nesle kazandırılması sağlanmalıdır. Bu sebeple Namık Kemal'in eserlerinden dil eğitimi, ahlak eğitimi, değer eğitimi, edebiyat eğitimi ve estetik eğitimi açısından yararlanılması mümkündür.

Tiyatronun Batı kültüründe oynadığı rolü yakından gören ve milletini vatan sevgisiyle şahlandırmak için tiyatrodan faydalanan Namık Kemal'in, beşi sahnede oynanmak için, biri de sadece okunmak üzere yazılmış altı tiyatro eseri vardır.

Namık Kemal'in oyunları işledikleri temaya göre iki grupta değerlendirilebilir. Birinci gruptakiler 'vatan sevgisini' her kutsal değerin üstünde tutan tarihsel konulu oyunlardır. *Vatan yahut Silistre* (1872) adlı oyunda 1338 yılında Türkler tarafından fethedilen ve bugünkü Bulgaristan'da Tuna Irmağı'nın kıyısında bir kent olan Silistre kalesinin düşman işgaline karşı yiğitçe savunuluşu anlatılır. Eser, konusunu II. Mahmut Devri'nde gerçekleşen 1854 Kırım Savaşındaki Silistre Muhasarasından almıştır. Namık Kemal'in ilk tiyatro eseri olan *Vatan yahut Silistre*, 1873 yılında Güllü Agop Efendi'nin Gedikpaşa'daki tiyatrosunda temsil edilmiştir. Piyesin canlandırılması esnasında halk arasında yaşanan heyecan dolu olaylardan ötürü yazar, Magosa'da otuz sekiz aylık bir sürgün hayatı yaşamak zorunda kalmıştır.

Namık Kemal'in bu tiyatro eseri onu geniş çapta bir üne kavuşturan en bilindik eseridir. Vatan sevgisinin yüceltildiği *Vatan yahut Silistre* oyununda, Namık Kemal'in yeni bir genç kız tipi idealize ettiği görülmektedir. Yaşamı boyunca kadınların eğitimine özel bir önem veren yazar, Zekiye adlı bu genç kız modeliyle olması gereken genç kız tipini gözler önüne serer. Dört perdeden oluşan oyun, sahnelendiği dönemde büyük etki uyandırmasına rağmen, günümüz koşulları açısından, ancak birtakım teknik düzenlemeler yapılarak yeniden sahnelenebilir. 19. yy.da kaleme alınmış bu eser, dilde sadelik anlayışını benimseyen yazarın sade bir dille kaleme aldığı eserlerindendir. Günümüzde pek çok baskısı yapılan eserin "İlköğretim 100 Temel Eser" listesinde de yer aldığı dikkat çekmektedir.

Vatan, Namık Kemal'in vatan şairi olarak anılmasına sebep olacak kadar, şahsiyeti üzerinde etki etmiş bir kavramdır. Nitekim Banarlı'ya göre *"İstiklal kelimesini lisanımızda, milletimize bir gün bir İstiklal Savaşı kazandıracak derecede sağlam ve millî bir manada kullanan kudretli edip Namık Kemal'dir."* (1998, 79). Yazarın söz konusu tiyatro eserinde vurguladığı vatan fikri ölmez bir değer oluşuyla da günümüz için geçerliliğini sürdürmektedir.

Konusunu, Harzemşahlar Devri Türk tarihinden alan ve on beş perdelik bir eser olan *Celâleddin Harzemşah'*ta (1897) İslam birliği düşüncesi kapsamlı bir biçimde dile getirilmiştir. Bu tarihî oyunda, Orta Asya'daki Müslüman olan ya da olmayan Türk dünyası arasındaki çarpışmalar nedeniyle sağlanamayan İslam birliğinden, siyasî olaylardan ve bunların verdiği zararlardan söz edilir. Namık Kemal'in *"sahnede oynanması için değil, okunması için yazdığını"* ifade ettiği bu eser, kahramanlık ve yurtseverlik temasını yoğun olarak işleyen tarihî bir oyun olmakla birlikte yazarın İslam tarihi ve birliği üzerindeki fikirlerini de içermesi bakımından önemlidir (1897, 15). Ayrıca eserin ön sözü olan *Celâl Mukaddimesi* de edebiyat tarihimizde tiyatro türünün kuramsal ilkelerini içeren ilk eleştiri niteliği durumundadır.

Namık Kemal'in *Celaleddin Harzemşah* adlı tarihi oyunu, teknik açıdan sahnelenmeye elverişli bir oyun olmasa da tarihî şahsiyetlerin sınıf ortamında tanıtılması ve biyografi öğretimi boyutunda Türkçe öğretiminde kullanılabilir. Sahnelenmesi için değil okunması için yazılan bu eserde İslam Birliği gibi ölü bir ideoloji savunulsa da tarihî şahsiyetlerin gerçeğe yakın bir şekilde tanıtılması önemli bir unsurdur. Bu anlamda söz konusu eserden tarih bilinci ve Türk büyüklerine saygı gibi birtakım değerlerin aktarımı açısından yaralanılabilir.

1875'te yayımlanan *Gülnihal* adlı eserde, zalim bir sancak beyine karşı halkın isyanı dile getirilir. Eser, zulme ve zalim insanlara karşı mücadele etme ve onlardan intikam alma düşüncesini işler. Ayrıca oyunda, keyfî tutum ve davranışlara göre hareket eden idareciler eleştirilirken, güçsüzleşen imparatorluğun merkezden uzak taşradaki sancak beylerine söz geçiremediği gerçeği de gözler önüne serilir. Asıl adı *Raz-ı Dil* olan ve sansür sebebiyle adıyla birlikte pek çok bölümü değiştirilen bu eser, Namık Kemal'in *Celâleddin Harzemşah*'la beraber siyasî ve ahlakî görüşlerini en çok dile getirdiği eseridir. Ahmet Hamdi Tanpınar ve Mehmet Kaplan, bu oyunun tarihî bir gerçekliği konu aldığı görüşünde birleşirler. Nitekim 18 ve 19. asırlarda sancak beylerinin merkezî otoriteden koparak başlarına buyruk hareket etmeleri, ağır vergilerle halkı bunaltmaları ve halka zulmetmeleri, bu nedenle sık sık meydana gelen mahallî isyanlar yazara ilham vermiştir (1956, 385; 1948, 164).

Adaletsiz bir yönetim altında ezilen halkın isyanını dile getiren bu eserde, *Gülnihal* adını taşıyan kadın kahramanın cesareti, azmi ve aklı ön plana çıkarılır. Böylelikle kadının toplumsal ve siyasal açıdan ön planda olması gerekliliğinin de altını çizen Namık Kemal, toplumda görmek istediği kadın tipini idealize etmiştir.

Namık Kemal; bu eserinde kanun, hukuk, hürriyet, meşrutiyet, medeniyet, demokrasi, adalet, terakki gibi kavramlara vurgu yapmıştır. O, imparatorluğun çöküşünü önlemek için savunduğu meşrutiyet isteğini *Gülnihal* adlı oyununda açıkça dile getirmiştir. Memleketin âdeta çiftlik gibi babadan oğla geçen bir sistemle yönetilmesini eleştiren yazar, oyunda sözünü emanet ettiği kahraman vasıtasıyla halkın meşrutiyet özlemini ve olması gereken devlet düzenini kendince ortaya koymuştur. Bu da evrensel bir değer olan demokrasi bilincini ve adalet kavramını yüceltmektedir.

İkinci grupta değerlendirilen toplumsal konulu oyunlar, Tanzimat tiyatrosunun sık işlediği gençlerin birbirlerini görmeden evlendirilmelerinin kötü sonuçları temasını işleyen üç perdelik *Zavallı Çocuk* (1874) ile korkusuz ve yiğit bir deniz subayının eşi tarafından gördüğü ihanetle kendisini ve ailesini mahvedişini konu alan *Akif Bey* (1874) adlı oyunlardır. Vatanseverlik duygularıyla başlayıp bir aile faciasıyla son bulan *Akif Bey*'de yazar, askerlik görevine de ahlakî ve sosyal açıdan yeni bir bakış açısı getirir. Beş perdeden oluşan eser, sahnede canlandırılma güçlüğü ve konusu itibariyle popüler olmayan bir eserdir.

Namık Kemal'in yaşadığı toplumda önemli bir sorun olarak kabul edilen ve aradan yüz yıldan fazla bir zaman geçmiş olasına rağmen günümüz Türkiye'sinde özellikle kırsal kesimlerde hâlâ kanayan bir yara olan görücü usûlü evliliğin tenkit edildiği *Zavallı Çocuk* adlı oyunda da sevgi kutsallaştırılan bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Birbirine kavuşamayan iki gencin yaşamlarına son verişiyle neticelenen oyunda baskıcı/zorba anne-babalara da ders verilir.

Yazarın ölümünden sonra yayımlanan *Kara Bela* (1908) adlı oyunu ise, konusu itibariyle diğer oyunlardan ayrılır. Magosa'da yazılan bu eser, saray hizmetindeki zenci bir harem ağasının, Hint hükümdarının kızı olan ve bir şehzadeyi seven Behrever Banu'ya olan aşkını ve bu aşkın sebep olduğu faciayı konu alır. Eski Doğu saraylarındaki harem ağalarının çevirdikleri türlü entrikaları anlatan *Kara Bela*'da padişahlara ders verilmek istenmiş, sarayların iç yüzü halkın gözleri önüne serilmiştir. Aynı zamanda yazar, bu oyunda bir zencinin ölümü göze alacak kadar büyük bir aşkla sevebileceğini dile getirirken güzel-çirkin çatışması gölgesinde iyi-kötü sorununu da ele almıştır.

Saray entrikalarının dile getirildiği oyun, yazarın teknik açıdan en zayıf oyunudur. Arap bir saray kölesinin, sınıf farklılığından ötürü yaşadığı ruhî bunalımın dile getirildiği oyunda sınıf farklılıkların ve köleliğin insan ruhunda yarattığı tahribat gözler önüne serilmiştir.

Bununla birlikte, Namık Kemal'in oyunlarında olumsuz bir kavram olarak intihar temasının sıkça kullanıldığı da dikkat çekmektedir. Her zaman eyleme dönüşmese de bu fikrin olumsuz bir nitelik arz ettiği söylenebilir. Oyun kişilerinin yaşadıkları çatışmadan kurtulamadıklarında (sevdiğine kavuşamama, vatan savunmasında başarılı olamama) çareyi yaşamlarına son vermekte bulmaları olumsuz bir durum arz etmektedir.

Namık Kemal'in oyunlarında ve romanlarında kişiler fazla bir zenginlik ve çeşitlilik göstermezler. Sosyal bir endişeyle kaleme aldığı tiyatrolarında yaymak istediği fikirleri işleyen yazar, bu sebeple, oyunlarında aksiyona çok az yer vermiş, şahısları da iyiliğin ve kötülüğün sembolü olarak tek yönlü ele almıştır. Namık Kemal'in eserlerinde hep savunmak ve yermek üzere ele alıp işlediği bir problemi vardır. Onun eserlerinde görücü usulü evlilik tenkit edilir (Zavallı Çocuk), esirlik reddedilir (Karabela), tek yönlü eğitim ve terbiyenin eksikliği vurgulanır (Gülnihal), namus ve sadakatin övgüsü yapılır (Akif Bey), özellikle kadınların eğitilmesi gerektiği vurgulanır (Zavallı Çocuk, Vatan yahut Silistre, Akif Bey). Celaleddin Harzemşah ve Vatan yahut Silistre gibi oyunlarda ise vatan, hürriyet, adalet, terakki, kahramanlık, İslam birliği, Osmanlıcılık gibi siyasî ve sosyal konular ele alınarak toplumun muhtaç olduğu idealist ruhu aşılama gayreti gösterilir. Bu sebepler onun eserlerinin genç kuşaklar tarafından okunup anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır.

İbrahim Necmi Dilmen'in deyişiyle *"büyük davaların adam*ı" olan Namık Kemal, sanat eserlerini de bu çerçevede meydana getirmiştir (1992, 42). Bu durum onun özellikle tiyatro eserlerinin teknik ve edebî açıdan yetersiz olduğuna ilişkin birtakım haksız eleştirileri de beraberinde getirmiştir. Namık Kemal'in bir dava ya da meydan adamı olarak görülmesi, edebiyatının tezli edebiyat biçiminde nitelendirilmesi, yapıtlarının da kürsü veya hitabet yeri gibi tanımlanması, yazarın edebiyata sosyal bir görev vermesinden kaynaklanır. Büyük fikirlerin savunucusu ve bir siyaset adamı olarak bilinen Namık Kemal'in edebî kişiliğini bu doğrultuda değerlendirmek gerekmektedir. Onun özellikle roman ve tiyatrolarını edebî, sanatsal ve teknik açıdan yetersiz bulmak; öncelikle onu yaşadığı çağın koşullarından soyutlamak ve onun fikir adamı olma özelliğini görmezden gelmek demektir.

Namık Kemal'in vücuda getirdiği eserlerin başarısını ya da başarısızlığını yalnızca teknik açıdan değerlendirmek doğru değildir. O, her şeyden önce fikir ve eserleriyle Türk milletinin zihnini açmış, ona yol göstermiş ve bu uğurda hayatta en kıymet verdiği değer olan hürriyetinin uzun zaman kısıtlanmasına bile tahammül etmiş önemli bir ülkü insanıdır. Onun Tanzimat döneminde topluma yeni giren edebî türleri, fikirlerini yaymak için bir deneme niteliğinde kullandığını da unutmamak gerekir. Bu anlamda onu edebî açıdan başarısız bulmak, onun Türk fikir ve edebiyat alanına getirdiği pek çok yeniliği görmezden gelerek yapılan büyük bir haksızlıktır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tanzimat döneminde Türk edebiyatına giren roman, tiyatro, tenkit, makale gibi pek çok edebî tür, çağdaşlaşma çabalarının bir ürünü olarak doğmuştur. Türk edebiyatına eklenen bu yeni türler bir yandan edebiyatın çağdaşlaştırılması işlevini görür, diğer taraftan bu yeni türler vasıtasıyla edebiyat, yeni bir insan tipini

şekillendirmek için araç olarak kullanılır. Bu dönem yazarları içinde halkını aydınlatma ve çağdaşlaştırma çabalarıyla dikkat çeken en önemli isim Namık Kemal'dir. Onun sosyal bir endişeyle kaleme aldığı tüm eserleri ideolojik, kültürel, siyasî ve sosyal muhteva bakımından zengindir. Bu nedenle yazarın eserlerinden eğitim-öğretim ortamında yararlanmak hem Türk toplumunun çağdaşlaşma sürecini ve geçirdiği değişimi ortaya koyması bakımından hem de birtakım ulusal ve evrensel değerlerin iletimi açısından gerekli ve önemlidir.

Mücadeleci, sorgulayan, irade sahibi, eğitimli, aklın ve bilimin önderliğini benimsemiş, evreni ve yaratılışı zihniyle kavramaya çalışan, batıl inançları reddeden insan, Namık Kemal'in tüm oyunlarında eskiye meydan okur biçimde yer almaktadır. Söz konusu bu insan tipinin çağdaş eğitim yaklaşımları tarafından yetiştirilmek istenen insan modeli olduğu bilinmektdir.

Tanzimat dönemi aydını olan Namık Kemal'in arzuladığı eğitim modelinin günümüzdeki eğitim anlayışıyla benzerliği dikkat çekicidir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenen millî eğitimin genel amaçları *"Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek"* şeklinde ifade edilir (MEB, 2005). Buna göre Türk millî eğitiminin genel amaçlarından olan vatanını ve milletini seven, demokratik, adaletli, eleştiren, mücadeleci, kararlı, sorgulayan, akılcı bireyler yetiştirmek, Namık Kemal'in de ortaya çıkarmak istediği insan tipinin en belirgin özellikleridir.

2005 yılında uygulamaya konan Türkçe dersi öğretim programının on bir adet genel amacının da Namık Kemal'in yetiştirmek istediği insan modelini işaret ettiği dikkat çekmektedir:

"Türkçe DersiÖğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,

4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır." (MEB, 2006: 4).

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan yeni programda (2005), öğrencilere ana dili bilinci ve sevgisi ile okuma alışkanlığı ve zevkinin kazandırılması; onların ahlâkî ve kültürel değerleri benimsemesi; üst düzey zihinsel becerilere sahip, araştırıcı, eleştirici, sorgulayıcı bireyler olarak yetişmeleri amaçlanmıştır. Buradan yola

çıkarak Türkçe dersi genel amaçlarının, Namık Kemal'in eğitimle ortaya çıkarmak istediği insanda bulunması gereken temel niteliklerle donatmaya çalıştığı görülmektedir.

Yazar, tiyatro oyunlarında halkına hep bir mesaj vermeyi amaçlamıştır. Piyesleri içerisinde *Vatan yahut Silistre*'nin gördüğü ilgiden son derece memnun olduğunu dile getirirken bu ilgiyi eserin konusuna bağlar. *Gülnihal* adlı oyunda zalim bir yönetime karşı halkın ayaklanması ve bu sayede özgürlüklerini elde etmeleri anlatılır. Böylelikle yazar, özgürlüğün hiçbir zaman baskı ile kısıtlanamayacağını tezini ortaya koyar.

Zavallı Çocuk adlı oyunda ise görücü usulü evlilik tenkit edilir. Oyunda sevmediği bir adamla zorla evlendirilmek istenen genç bir kızın hazin ölümü anlatılır. Böylelikle yazar, anne-babalara bu çağ dışı âdetin bir an önce terk edilmesi gerektiğini öğütler.

Vatanseverlik duygularıyla başlayıp bir aile faciasıyla son bulan *Akif Bey* adlı oyunda da kahramanlık duygusu yüceltilir. Namık Kemal'in en zayıf oyunu sayılabilecek olan *Kara Bela*'da ise haremlerin iç yüzü gözler önüne serilir.

Namık Kemal'in en çok ehemmiyet verdiği oyunu olan *Celâleddin Harzemşah*'ta İslam birliği ülküsü dile getirilir. Celâleddin'in yenilerek yaşamını yitirdiği oyunun sonunda yazar, İslam dünyasının aralarında ittifak sağlayamadığı için yenildiği tezini dile getirerek ittihad-ı İslam fikrini desteklemiş olur.

Adı vatan ve hürriyet kavramlarıyla özdeşleşen Namık Kemal, kaleme aldığı tiyatro eserleriyle toplumu eğitmeyi, bilgilendirmeyi ve bilinçlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada Namık Kemal'in incelenen altı tiyatro eserinin (Vatan yahut Silistre, Zavallı Çocuk, Akif Bey, Celaleddin Harzemşah, Karabela, Gülnihal) teknik açıdan birtakım kusurlar içermesine rağmen ilettikleri değerler açısından Türkçe öğretiminde araç materyal olarak kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir.

Namık Kemal'in tiyatro eserlerinin ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olarak sadeleştirilmiş, yalınlaştırılmış ve kısaltılmış bir şekilde yeniden yayıma hazırlandığı görülmektedir. Yazarın *Gülnihal, Akif Bey, Vatan yahut Silistre* ve *Zavallı Çocuk* adlı eserleri bu anlayış doğrultusunda yayıma hazırlanmıştır. Ancak yazarın *Celâleddin Harzemşah ve Karabelâ* adlı eserleri dil ve içerik yönünden ilköğretim düzeyindeki öğrencilere hitap etmemektedir. Söz konusu eserlerin bu anlayışla yeniden hazırlanarak günümüz gençliğine de ulaştırılması gerekmektedir.

Türkçe dersinde kullanılacak metinlerin hedef kitlesinin genişletilmesi için günümüz Türkçesine aktarılması, kısaltılması ve sadeleştirilmesi doğrultusunda metne müdahaleyi gerektiren düzenlemeler kimi zaman eleştirilmektedir. Ancak Türkçe dersinde kullanılabilecek metinlerin nicelik olarak azlığı böyle bir konuyu da gündeme getirmektedir. Türkçe eğitimi sürecinde metne müdahale bir ihtiyaç olarak değerlendirilmeli ve ilkeleri belirlenip bu ilkeler çerçevesinde hareket edilmelidir.

Türkçe öğretiminde, Namık Kemal'in fikir ve eserleri Atatürkçülük konularıyla ilişkilendirilerek verilmelidir. Cumhuriyeti kuran kadronun ve bu kadronun önderi konumundaki Atatürk'ün hürriyet ve vatan fikirlerinin oluşmasında Namık Kemal'in etkisi oldukça fazladır. Millî mücadele yıllarında Namık Kemal'in eserleriyle tanışan Atatürk'ün söylev ve demeçlerinden bu etkiyi açıkça ortaya koyan ifadeler ders kitaplarında

yer almalıdır. Bu anlamda Namık Kemal'in düşünce yapısının modern Türkiye'nin temelinde yer alan görüşlerle aynı olduğu sezdirilmelidir. Bunun başlıca kaynağı da yazarın oyunlarıdır.

Dil eğitiminde metin seçiminin oldukça önemli olduğu herkesçe vurgulanmaktadır. Çünkü dil eğitimi genellikle metinlere dayandırılmaktadır. Okutulacak konular seçilen metinler üzerinden yürütülmekte, örneklendirilmekte ve pekiştirilmektedir. Dolayısıyla okutulacak metinlerin kültür değerlerinin yanı sıra estetik öğelerle bezenmiş, millî duyguyu zihinlere kolayca yerleştirmeye uygun ve edebî değerinin olması bir zorunluluktur. Derslerde kullanılacak metinler sınıf seviyesine uygun, fikir, sanat ve bilgi değeri bulunan, incelemeye ve okunmaya uygun, ifadece sağlam, açık, zevk verici ve yetiştirici parçalar olmalıdır. Bu ilkeden hareketle Namık Kemal'den seçilen şiirler, romanlar ve tiyatro eserleri ders kitaplarında yer almalıdır. Nitekim bu eserler hem içerik yönünden hem de yazarın estetik anlayışını yansıtması bakımından Türkçe ve edebiyat eğitimi için önem taşımaktadır. Seçilen metinler yazarın sanat anlayışını ortaya koymakla birlikte Türk dilinin ve edebiyatının değişimini yansıtan ilk örnekler olması yönüyle de önem taşımaktadır. Bu sebeple Namık Kemal'in eserlerinden dil eğitimi, ahlak eğitimi, değer eğitimi, edebiyat eğitimi ve estetik eğitimi açısından yararlanılabilir.

Bir kültür ve beceri dersi olan Türkçe dersinde kullanılacak metinlerden sadece edebiyat tarihi, edebî tür ya da sanatçı biyografisi öğretme aracı olarak değil; öğretimin birliği ilkesinden hareket ederek demokrasi bilincinin gelişmesine, vatan ve hürriyet sevgisinin kazandırılmasına yönelik bir fırsat eğitimi materyali olarak da yararlanılmalıdır. Dolayısıyla öğretmenler, içeriği uygun edebiyat eserlerini birer öğretim materyali olarak seçip eğitim durumlarını düzenlemede kullanmalıdırlar. Değer aktarımının en iyi yapılacağı derslerin başında gelen Türkçe dersinde kullanılan kaynak metinlerin belli başlı değerleri iletmesi gerekmektedir. Namık Kemal'in tiyatro oyunları vasıtasıyla öğrencilere vatan sevgisi, fedakârlık, yardımseverlik, adalet, demokrasi, akılcılık, vefa duygusu gibi ulusal ve evrensel değerlerin sezdirilmesi mümkündür. Bu da onun eserlerinin eğitim-öğretim ortamını düzenlemede ana ve yardımcı ders gereci olarak kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKLAR

Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe Yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları,

Aktaş, E. (2011). *Namık Kemal'in Eserlerinde Eğitsel Bir Değer Olarak İnsan*. Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Erzurum.

Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2008*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Banarlı, N. S. (1998). *Resimli Türk edebiyatı tarihi I, II.* İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı).* Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi – Yeni Programa Uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Çiçek, M. (2012). *İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarında Yer Alan Çeviri Metinlerin Türkçesi Üzerine Bir Araştırma.*Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (http://sbe.gantep.edu.tr). 11(3). ss.: 917 -928.

Dilmen, İ. N. (1992). *Namık Kemal'in Romanları ve Romancılığı*. Ankara: DTCF Yayınları.

Duman, A. (2010). *Türkçe Öğretiminde Metne Müdahale Sorunu*. TÜBAR Dergisi. XXVII-Bahar. ss. 285-295.

Enginün, İ. (1988). Namık Kemal'in Eğitim Konusundaki Görüşleri. *Ölümünün 100. Yılında Namık KemalSempozyumu.* (ss. 25-38). İstanbul: Marmara Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınevi.

Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*, Multilungual, İstanbul.

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi.*Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1),* ss. 1-12.

Kafesoğlu, İ. (1995). *Türk Milliyetçiliğinin Meseleleri*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Kahraman, M. (2010). Türkçe Öğretiminde Edebî Eserin Yeri. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu.http://www.dilbilimi.net/2010_uluslararasi_dunya_dili_turkce_sempozyumu_programi.pdf. E.T.: 07.05.2013.

Kaplan, M. (1948). *Namık Kemal Hayatı ve Eserleri*. İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.

Karakuş, N. (2012). Türkçe Öğretiminde Kaynak Metin Kullanımı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

MEB. (2005). İlköğretim İçin 100 Temel Eser Listesi. http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/45.pdf. Erişim Tarihi: 21.03.2013.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* (1-5. Sınıflar). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını.

MEB. (2005). Ortaöğretim İçin 100 Temel Eser Listesi. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEserGenelge.htm. Erişim Tarihi: 21.03.2013.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* (6-8. Sınıflar). Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü Yayını.

MEB. (2006). Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html. E. T.: 10.04.2013.

Namık Kemal. (12 Mart 1289a). Tiyatro. *İbret 127*, s. 1-2.

Namık Kemal. (1897). *Celâleddin Harzemşah.(Beş Fasıl, 16 Perde).* Nâşiri: Rodoslu Salih Cemâl. Kahire: Kanun-i Esâsi Matbaası.

Namık Kemal. (1961). *Akif Bey.* (hzl.: Mustafa Nihat Özön). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Namık Kemal. (1969). *Celâleddin Harzemşah.* (hzl.: Hüseyin Ayan). İstanbul: Hareket Yayınları.

Namık Kemal. (1974). *Zavallı Çocuk*. (5. Baskı). (Tertip Eden: Mustafa Nihat Özön). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Namık Kemal. (1996). *Vatan yahut Silistre*. (hzl.: Sabahattin Çağın). İzmir: Akademi Kitabevi.

Namık Kemal. (2011). *Karabela*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Namık Kemal. (26 Şevval 1289b). Tiyatrodan Bahseden Arkadaşlara. *Hadika 33*, ss. 2-3.

Sever, S. (2007). *Nasıl Bir Türkçe Öğretimi?*http://www.edubilim.com/forum/nasil_bir_turkce_ogretimi-t5613.0.html. E.T. : 08.05.2013.

Sinan, A. T. (2011).*İlköğretimİkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatılan Metinlerin YapıÖzellikleri ve Programı Uygunları.* Turkish Studies. 6/3. ss.: 1149-116.

Tanpınar, A. H. (1956). *19. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*. (2. Baskı). İstanbul: İbrahim Horoz Basımevi.

Tuncer, H. (2010). *Türkçe Öğretiminde Edebî Metinlerin Yeri ve Önemi*. http://turkcede.org/dil-uzerine yazilar/575-turkce-ogretiminde-edebi-metinlerin-yeri-ve-onemi.html. E.T. : 07.05.2013.

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNE UYGUN YÖNTEM VE TEKNİKLERİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF METHODS AND TECNIQUES WHICH ARE SUITABLE FOR THE LEARNING STYLES OF STUDENTS IN TURKISH LEARNING AS A FOREIGN LANGUAGE

Müzeyyen Altunbay
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, ANKARA
muzeyyenaltunbay@gazi.edu.tr

ÖZET

Eğitim ve öğretimin odak noktası bireydir ve eğitim-öğretim süreci içinde her birey birbirinden farklı özellikler, tutumlar vb. sergilemektedir. Bu süreç ise çoğu zaman bireysel farklılıklar dikkate alınarak, modern eğitim sistemine ve çağa uygun bir şekilde düzenlenir. Eğitim ve öğretimde istendik davranışların kazandırılması ile birlikte programın amacına ulaşması ancak bireysel özelliklerin dikkate alınmasıyla gerçekleştirilebilir. Gerek kişisel gerekse bilişsel olarak birbirinden farklı niteliklere sahip olan öğrencilerin öğrenmesi bu nedenle değişiklik gösterir. Bu farklılıklar öğrenme stillerini oluşturmakta ve öğrenme sürecini biçimlendirmektedir. Eğitimde bilinçli her birey nasıl öğrendiğini veya nasıl daha iyi öğreneceğini belirleyerek öğrenme biçimine göre bir yöntem veya teknik belirler. İçinde bulunduğumuz son yüzyıl dil öğreniminin ve dile dair araştırmaların öne çıktığı bir çağ olarak kabul edilmektedir. Bu yüzyılda Türkçenin ana dil olarak eğitiminin ve öğretiminin yanı sıra yabancı dil olarak da eğitimi ve öğretimi konusu öne çıkmış, bu alandaki çalışmalar ivme kazanmıştır. Bununla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birbirinden farklı yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Ancak uygulama esnasında bu yöntem ve teknikler öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaksızın uygulanmakta, genel olarak bütün öğrencilerin aynı öğrenme stiline sahip olduğu varsayılmaktadır. Oysa farklılıkların fark edilmediği bir eğitimden istenilen verimin alınması güçtür. Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hangi öğrenme stiline sahip öğrencilerin hangi yöntem ve teknikleri kullanmasının eğitim-öğretim açısından daha faydalı olacağı incelenmiş, uygulanan yöntem ve teknikler öğrenme stillerine göre sınıflandırılmıştır. Konu, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile ortaya konmuştur. Doküman incelemesi incelenmek istenilen konu ya da olgu hakkında gerekli bütün kaynakların toplanmasını ve analizini gerektirir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe, eğitim-öğretim, öğrenme stilleri.

GİRİŞ

1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dil öğrenimi ve öğretimi ihtiyacı tarihin çok eski dönemlerine kadar uzanmaktadır. Sadece belirli bazı ihtiyaçları (ticaret, siyaset, toplumlararası ilişkiler vs.) karşılamak amacıyla öğrenilen yabancı dil anlayışı günümüzde farklı boyutlara ulaşmıştır. Artık çıkar amaçlı bir yaklaşımdan ziyade dil öğreniminde kültürlerarası etkileşime dayalı bir anlayış öne çıkmıştır. Teknoloji ve bilimin insanlara sunduğu olanaklar neticesinde giderek kolaylaşan hayat tarzı ile birlikte farklı kültürleri tanıma, bilme, kültürel alışverişte bulunma ihtiyacı ve isteği öne çıkmıştır. Bunun neticesinde ise dil öğretimi ve yabancı dil öğrenimi büyük bir hızla dünya genelinde yayılmaktadır. Türkçe açısından düşünüldüğünde aslında bilinçli ve programlı olmasa da çok eski tarihlerden

itibaren Türkçenin dil olarak öğretimi üzerinde durulur ve bu alanda çok farklı kaynaklar gösterilir. Ancak Orhun Kitabelerindeki bazı ifadelerden de o dönemlerde Türkçenin öğretildiğini ya da yabancı bir dil olarak öğrenildiğini anlayabiliriz. Bu demek oluyor ki dil öğrenmek aslında düşünüldüğü gibi bir seçim ya da tercih değil, aynı zamanda tarihin her döneminde toplumsal açıdan bir zorunluluk olmuştur.

Yabancılara Türkçenin öğretimi konusunda yazılan ilk kitap, Kâşgarlı Mahmut'un Divan u Lügat'it Türk'üdür. Kâşgarlı Mahmut bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek üzere 1072 yılında yazmış ve kitabın önsözünde Araplara, Türklerin büyük bir ulus olduğunu, Türkçeyi öğrenmelerinin ve Türklerle iyi geçinmelerinin kendilerine pek çok yarar sağlayacağını belirtmiştir (Hengirmen, 1993: 5).

Ancak bu yıllardan sonra yaklaşık iki yüz yıl kadar Türkçenin ihmal edildiği yeterince işlenmediği bilinmektedir. Karamanoğlu Mehmet Bey'in 1277'deki çıkışı ile birlikte Türkçe yeniden bir yükselme dönemine girmiştir.Ancak tarihi süreç bir bütün olarak değerlendirildiğinde Türkçenin bunca yıllık sürede halen istenildiği yere gelemediği görülmektedir.Yabancı dil olarak sistemli ve planlı öğretimi ise ancak içinde bulunduğumuz son yüzyıla rastlamaktadır.

Türkçenin dünya dilleri arasında yerini alabilmesi ve aynı zamanda "şuurla işlenebilmesi" için iyi bir dil bilincinin oluşturulması ve dil öğretiminin sağlam temellere dayandırılması gerekmektedir.Dünya üzerinde Türkçenin konuşulduğu ülkeleri ve bu ülkelerdeki lehçe, şive, yerel ağızları da göz önüne alınırsa oldukça büyük bir kitleyle karşılaşılır.Ancak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde esas amaç Türkiye Türkçesinin öğretimidir.Kültür aktarımında Türk kültürü bir bütün olarak öne çıkarılmaya çalışılsa da sadece Türkiye Türkçesinin öğretimi ile ayrılıkların ve farklı uygulamaların önüne geçilmiş olur.Ancak Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde istenilen seviyeye ulaşılıp ulaşılmadığı konusu da yıllardır tartışılagelmektedir. Bu sadece Türkçenin öğretiminde değil diğer yabancı dillerin öğretiminde de ciddi sorunlarla karşılaşılmakta ve istenilen başarının sağlanamadığı gözlenebilmektedir. Bu da demek oluyor ki dil öğretiminde toplumsal olarak büyük bir eksiklik söz konusudur.

Yüksek Öğretim kurumlarında sürdürülen yabancı dil öğretimi, son elli yıllık tüm çabalara karşın, olumlu bir oluğa girmiş gibi görünmemektedir. Bunun da başlıca nedeni, ulusal eğitim düzeyinde belli bir öğretim siyasasının yeterince açıklık ile saptanamayışı olsa gerek.Gerçekten, her öğretim birliği, ancak ve ancak ulusal çapta belirginleşmiş bir genel çerçevenin bağlamı içerisinde özel bir amaca yönelik olarak kendi işlevini sürdürebilir (Başkan, 2006: 174).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçeğine dönersek özellikle Batı dillerinden olan İngilizce Almanca ve Fransızcanın uzun yıllar ciddi manada etkilediği Türkçenin gelişiminin bir hayli geri kaldığı görülmektedir.Ancak büyük bir sorun olan bu konunun da tek açıdan ele alınması doğru değildir.Nitekim bir dili oluşturan, ona şekil veren, değiştirip geliştirebilen insanlardır.Bu nedenle Türkçenin binlerce yıllık geçmişine rağmen hâlâ hak ettiği yeri alamamasının en büyük nedeni insanlarda dil hassasiyetinin oluşturulamamış olmasıdır.Ancak Türkçeye olan ilginin artması da inkâr edilemez bir gerçektir.Bunun en büyük göstergesi ise her yıl Türkçe öğrenmek ve Türkiye'de öğrenim görmek amacıyla gelen öğrenci sayısının giderek artmasıdır. Bu, sadece ülkenin gelişimi açısından değil Türkçenin gelişimi ve yaygınlaşması açısından da önemli bir olaydır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, son yıllarda dünyada siyaset, sanat, bilim, kültür alanlarında Türkiye'nin çıkışına bağlı olarak büyük bir ilerleme kaydedildiği görülmektedir. Ancak en önemli konu niçin ve nasıl öğretileceği konusudur. Çünkü bilindiği gibi amacın, hedef kitlenin ve yöntemin tespiti dil öğretiminin altın kuralı kabul edilmektedir.

		Kime?	Öğrenciye
	Neyi?		Yabancı dil
Saptanık		Kim?	Öğretici
ETKENLER		Niçin?	Gerek
		Ne Ölçüde?	Kapsam
		Nasıl?	Yöntem

(Başkan, 2006:203)

Türkçenin öğretimi ve öğrenimi iki açıdan ele alınmaktadır: Birincisi ana dil olarak öğretimi, ikincisi ise yabancı dil olarak öğretimi. Bu iki ayrım sadece hedef kitlenin değişmesini değil aynı zamanda amaç ve yöntemin değişmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Bu yolla etkili ve verimli bir dil öğrenimi/öğretimi gerçekleştirilebilir. Ülkemizde Türkçenin öğretim eksikliklerinin bulunması ya da genel itibarıyla dil öğretiminde başarı düzeyinde yeterince verim alınamamasının en büyük nedeni ya bütün öğrencilere aynı yöntemin uygulanmaya çalışılması ya da belirli bir yöntemin ve sistemin oturtulamayışı olarak gösterilebilir.

2. Eğitim ve Öğretimde Öğrenme Stilleri

TDK Büyük Türkçe Sözlük'te biçem, üslup olarak tanımlanan stil, aslında öğrencinin öğrenme şeklidir. Öğrenme stilleri ise öğrencinin algılama, anlamlandırma, uygulama gibi zihinsel beceriler ile birlikte motor becerileri uygulayış şeklidir. Her öğrencinin gerek dünyayı gerekse derslerini aynı şekilde öğrenmesi ya da aynı yönde tutum ve davranış geliştirmesi mümkün değildir.

Eğitim ve öğretimin ayrılmaz bir bütün olduğu düşüncesi özellikle formal eğitimlerde öğretimin yanında eğitime dair kazanımların da verilmesini sağlamıştır. Ancak hemen her yüzyılda yeni öğrenme yaklaşımlarının ortaya çıkmasının en büyük nedeni toplumsal olarak değişen ihtiyaçlar ve beklentilerdir. Buna paralel olarak yeni ve çağa uygun yöntemler ortaya çıkmaktadır. Eğitimin merkezi öğrencidir. Dolayısıyla tüm eğitim programlarında odak noktası öğrenci olmalıdır. Eğitim ve öğretimde öğrenim başlı başına önemli bir konudur.

Bireyin okul çağına gelerek sistematik olarak eğitim almaya başlamasıyla birlikte onun bilgiyi ne şekilde öğrendiği sorusu da gündeme gelmektedir. Her birey farklı fizyolojik, psikolojik ve bilişsel yapıya sahiptir. Bu farklılık beraberinde değişik öğrenme stillerini de doğurmaktadır (Demir, 2008: 129).

Öğrenme stillerinin kullanılmasındaki temel amaç her bireyi, kendi farklılıkları ile kabul edip onu eğitim öğretime katmak ve hepsinin eğitim öğretim faaliyetlerinden yeterince faydalanmalarını sağlamaktır. Nitekim aynı sınıfta, aynı sosyo-kültürel çevrede büyümüş çocukların bile öğrenmelerinde görülen hatta bazen

ileri seviyede belirgin olarak ortaya çıkan öğrenme farklılıkları aslında bireylerin öğrenmelerinde farklı etkenlerin de olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu farklılıkların en aza indirilmesi için gerek programcılar gerekse öğretmenler çalışmaktadır. Ancak bireysel farklılıklar ilk başta ve kolayca gözlemlenemediği için öğretim-öğrenim aşamasında sonradan ortaya sorunlar çıkabilmektedir. Özellikle bireysel farklılıklar düşünülmeden hazırlanmış eğitim öğretim ortamları öğrencilerin tekdüze yetişmelerine veya istenilen oranda başarılı olamamalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenme stilleri konusu gündeme gelmiştir. Öğrenme stilleri bireylerin farklı oluşlarını ortaya kabul eden en önemli yaklaşımdır.

Öğrenme stilleri kavramı ilk defa 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atıldı. O yıldan beri üzerinde sürekli çalışıldı ve araştırıldı. Bu çalışmanın amacı insanların birbirinden farklı olarak öğrendiklerini ortaya koymaktı. Bu konu 1960'tan çok sonraları okullara girdi ve uygulama alanı buldu. Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenirken ve hatırlarken, farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Boydak, 2001: 3).

Öğrenme stili araştırmaları 1940'lı yıllarda başlamış ve 1970'lerde yaygın bir şekilde kullanım sahası oluşturmuştur. 1940'lı yıllardan bu yana araştırmacılar tarafından öğrenme stillerini ele alan birçok model ortaya atılmıştır. Bunlar, Gregorc öğrenme stili modeli, Dunn öğrenme stili modeli, McCarthy 4MAT**,** Kolb öğrenme stili modeli vb. (Demir, 2008: 135).

Öğretimin öğrenci merkezli olmasının, öğrencinin öğrenme biçiminin dikkate alınması ile geliştirilen öğrenme stilleri öğrencilere büyük kolaylık sağlamaktadır. Çünkü bilindiği gibi birçok öğrenci neyi, nasıl öğreneceğini bilememekte, bu da öğrenimin yeterince verimli olmasını engellemektedir.

Güven'e (2004, 17) göre kişilerin öğrenme stiline uygun alanda eğitim görmesi onun verimini artırmada etkilidir. Öğrenme stili ile bağdaşmayan ya da çok az uyuşan bir alanda öğrenim gören kişinin güven ve başarısında, sonuçta da kaygı düzeyinde değişiklikler olabilir. Öğrenme stili bireyin, öğrenme sürecini denetim altına almasını, böylece öğrenme sorumluluğu üstlenebilmesini sağlar. Bu yolla birey, sürekli değişen ve artan bilgiyi yardım beklemeden elde edebilir (Durukan, 2013: 1310).

Öğrenme stilleri en yaygın şekliyle üçe ayrılmaktadır: görsel, işitsel, kinestetik. Öğrenme stilleri kişinin öğrenimini etkileyen, yaşamdaki başarısını da dolaylı olarak etkileyen bir özelliktir. Her öğrenme stiline sahip bireylerin öğrenimini etkileyen çeşitli yöntem ve teknikler vardır. Öğrenme stilleri öğrencinin nasıl öğreneceğinin tespiti ile birlikte hem öğrenciye hem de öğretmene büyük kolaylıklar sağlar. En önemlisi az zamanda çok verim alınabilir ve zaman kaybının önüne geçilmiş olur. Öğrenci eğitim-öğretime daha aktif olarak katılabilir.

Judith C. Reiff (1992) "Öğrenme stillerinin bilinmesi öğretmenlerin çocuklarını daha iyi tanımaları ve böylece de daha iyi ders programları hazırlamalarını sağlar." Demektedir. Elbette ilk önce öğretmenin bu stilleri bilip anlaması gereklidir (Boydak, 2001: 65).

2.1. Görsel Öğrenme Stilleri

Eğitimcilerin zeka ve çevresel uyarıcıların varlığına dair bilinçlenmesiyle birlikte bu konuda yapılan araştırmalar da arttı. Eğitim araştırmacıları öğretim faaliyetlerinde farlılıkların dikkate alınması yönünde görüş

ve önerilerini bildirmeye başladılar. Farklı öğrenme ortamları ve öğretim yöntemleri denenerek öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttırılmasına çalışıldı. Öğrenmelerin attırılmasına yönelik yapılan çalışmalar her bireyin, öğrenmesini Şekillendiren, kendine özgü bir öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koydu (Günaydın, 2011: 35).

Öğrenme stillerinin bu kadar yankı uyandırmasının ve destek bulmasının temelinde şüphesiz bireysel farklılıkların vurgulanması yatmaktadır. Her bireyi özel olarak kabul eden bu anlayış aynı zamanda herkesin öğrenmesinin farklı olacağını da vurgulamaktadır. Öğrenme stilleri de çeşitli yaklaşımlara göre değerlendirilmekte ve ele alınmaktadır. Bunlar öğrenme stillerini

a. Bilgiyi Algılama ve İşleme Tercihine Göre (derin ve yüzeysel)
b. Bilgiyi Algılama Tercihine Göre (görsel, işitsel, kinestetik)
c. Doğuştan gelen kişilik özelliklerine göre
d. Öğrencilerin yeteneklerine göre
e. Öğrencilerin Tercih Ettikleri Çalışma Ortamlarına Göre olmak üzere belli başlı sınıflandırma biçimleri oluşturulmuştur.

Kolb, Rubin ve McIntrye, Lotas, Fischer ve Fischer, Mc Carthy, Gregorc, Taggart ve Torrance gibi farklı kişilerin öğrenme stilleri sınıflamaları mevcuttur (Akt. Günaydın, Schmeck, 1988, s. 276). Ancak bireyin algılaması ve bilgiyi anlamlandırma becerisine dayalı olarak öğrenme stilleri görsel, işitsel ve kinestetik olarak ayrılmaktadır.

Bunlardan bir tanesi de görsellerdir. Görsellerin gerek özel yaşantılarında gerekse eğitim yaşantılarında onlara özgü birtakım özellikleri mevcuttur. Bu özelliklerin onlara sunulduğu zaman hayatları kolaylaşabildiği gibi, eğer eğitim-öğretim ortamı onlara uygun hazırlanmamışsa hayatları çekilmez olabilir de.

Özel yaşamlarında genellikle titiz, tertipli ve düzenlidirler. Karışıklık ve dağınıklıktan rahatsız olurlar. Kılık kıyafetlerine özen gösterirler, kıyafette renk uyumu olması onlar için önemlidir. Eşyalarını korurlar ve eşyalarının iyi görünmesini önemserler. Programlı hareket etmeyi severler, plansız yapılan işlerden huzursuz olurlar. Kurallara uymak ve disiplinli olmak onlar için önemlidir. İyi gözlemcidirler, gözlem yapmayı severler. İyi bir görsel hafızaları vardır. Yüzleri hatırlamada sorun yaşamazken, isim hatırlamada kimi zaman başarısız olurlar (Günaydın,2013: 46).

Çok iyi birer gözlemci olan görseller için derste öğretmenin bilgileri aynı zamanda materyalle sunması ya da teknolojik aletlerden yararlanması önemlidir.

Görseller, öğretmenin ya da bir öğrencinin konuyu sunması/anlatması olan düz anlatım yönteminin uygulanması durumunda, çabuk sıkılırlar ve dersten yeterince yararlanamazlar. Bunlar, derste işlenen konuyla ilgili öğrendiklerini gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar. Bu nedenle öğretmenler, her öğrencinin değişik oranlarda da olsa görsel öğrenme stiline sahip olduğunu düşünerek ve konuyla ilişkisini çok iyi kurarak harita, şema, grafik, resim, fotoğraf, katalog vb. görsel araçlar kullanmalıdırlar (Akt, Günaydın, 2011; Vural, 2005).

Aynı zamanda çeşitli resimler, resimli kitaplar, kavram haritaları, tablolar, istatistikler de görsellerin konuyu özümsemeleri için önemlidir. Görsel öğrenciler için yine not tutma, yazma çok önemlidir. Bu nedenle derste öğretmenin anlattığı bilgilerin iyice öğrenilebilmesi için öğretmenin tahtayı kullanımı gerekmektedir.

Sadece anlatılarak geçiştirilen konularda görsel öğrencilerin yeterince verimli olmaları zordur ve ayrı bir çalışma programını gerektirir.

2.2. İşitsel Öğrenme Stilleri

Bu gruptaki öğrenciler de kendi içinde farklılıklar gösterebilmektedirler. Kimisi sessiz bir çalışma ortamı arzularken kimisi de tam tersi sesten rahatsız olur ve sakin bir ortam oluşturmaya çalışırlar. İşitsel öğrencilerin en büyük sorunlarından bir tanesi sessiz çalışma programlarıdır. Bu öğrencilerin çalışmalarının verimli olabilmesi ve çalıştıkları ortamdan mutlu olabilmeleri için sesli tekrara, yüksek sesle konunun anlatılmasına ihtiyaç vardır.

Yabancı dil öğrenmeye yatkındırlar, özellikle konuşma ve dinleme becerileri çok iyidir. Fakat okuma ve yazma becerilerinde zorluk çekerler. Yabancı dilde o dilin ahenk ve melodisini çok çabuk kaparlar ve kısa zamanda ana dili gibi telaffuz ederler. O nedenle işitsel öğrencilerin öğretmenlerinin de hedeflenen dili ana dili gibi konuşması doğru bir telaffuzun öğrenilmesinde çok önemlidir (Boydak, 2001: 24-26).

Özellikle ilköğretimin ilk sınıflarında, kendi kendilerine konuştukları için öğretmeni dikkatle dinleyemezler. İşittiklerini iyi anlamalarına rağmen bu özellikleri nedeniyle öğrenme oranları azalabilir. Konuşarak, tartışarak ve başkalarının sözlü sunularını dinleyerek daha iyi öğrenirler. Dinlemenin yanında konuşma fırsatı da verildiği için, derslerde grup çalışması gerektiren yöntem ve teknikler uygulandığında mutlu olurlar. Dil derslerinde ve dili kullanmaya dayalı derslerde daha başarılıdırlar. Bir öğretmeni dinleyerek veya konuyu bilen bir öğrenci ile konuşarak daha iyi öğrenebilir. Konuyu bilen arkadaşının açıklamalarını dinler, anlamadıklarını ona sorar, böylece onun aktarımıyla daha rahat ve kalıcı bir öğrenme sağlar (Akt, Günaydın,2011; Vural, 2005).

2.3. Kinestetik Öğrenme Stilleri

Bazı kaynaklar kinestetik öğrenme stilinden hariç bir de dokunsal bir öğrenme stilinden bahsetmektedir. Ancak dokunsallığın kinestetiğin bir alt dalı olarak değerlendirilmesi daha uygundur. Özellikle hareket halinde olmayı seven bu grup dersin işlenişi esnasında öğretmene sıkıntı çıkarabilmektedir. Çünkü bu grubun bir ders saati boyunca yerinde tutulması çok da kolay değildir. Sürekli kalkma ve dolaşmayı istemelerinden dolayı bu öğrenme stilinden haberdar olmayan öğretmenler tarafından bu grup hep sorunlu olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin öğrenme stillerinden haberdar olmaları önemlidir.

Willis ve Hodson (1999) *Discover Your Child's Learning Style* adlı kitaplarında kinestetik/ dokunsal öğrenme stilini dört alt gruba ayırmışlardır. Bunlar; deneyerek (el becerisini kullanarak, küçük kas becerileri ile) öğrenenler, bedenini kullanarak (büyük kas becerileri ile) öğrenenler, bir şeyler karalayarak (çizerek, boyayarak) öğrenenler ve yazarak öğrenenlerdir. Yazarak öğrenenler adını verdikleri dördüncü grubun diğer üçünden farklı bir hareketselliğe sahip olduğunu, bu gruptakilerin hareket etmeye diğer üç gruba dahil olanlar kadar ihtiyaç duymadıklarını savunurlar (Günaydın, 2011: 48).

Kinestetikler dünyayı adeta vücutları ile hissediyorlar ve o dünyayı anlamak için de tüm vücutlarını kullanıyorlar. Bu durumu Grinder şu şekilde ifade etmektedir. "Görseller görüntü belleğini, işitseller ses belleğini, kinestteikler de kas belleği kullanırlar (Boydak, 2001: 33).

Öğrenme stilleri öğrencilerin nasıl öğrendikleri sorusuna cevap verebilmek için önemlidir. Her öğrencinin aynı öğretim yöntemi ile öğrenmesi mümkün değildir. Bu nedenle önce öğrencilerin nasıl daha rahat ve daha kolay öğrendikleri tespit edilmeli, ardından ona uygun yöntem ve teknikler ile birlikte öğrenmeyi verimli kılacak materyaller hazırlanmalıdır. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun teknikler tablo halinde şu şekilde açıklanmıştır.

Öğrenme Stili	Algılama Yolu	En İyi Eğlenme/ Öğrenme	En İyi Okumayı Öğrenme
Görsel	Gördüğünü hatırlar. Metin ve çizimleri takip eder. İnsanları, eşyaları, resimleri gözlem yoluyla tanır/kavrar.	Bilgisayar grafiklerini, görsel yapbozları, haritaları, posterleri, grafikleri, şemaları, karikatürleri, ilan panolarını inceleyerek ve çizerek	Sessiz okuma Resimli romanlar Yazılı posterler
İşitsel	İşittiklerini hatırlarlar. Sözel ifadeleri takip eder. Dinleyerek ve konuşarak öğrenir.	Konuşarak, mülakat yaparak, panele katılarak, soru sorarak ve cevap vererek, sözlü rapor vererek	Seslendirme Yüksek sesle okuma Masal ve kitap kasetlerini dinleme Olay ve öyküler hakkında sohbet etme
Kinestetik	Yaşadıklarını hatırlar. Oynayabildiklerini ve prova yapabildikerlini takip eder. Fiziksel etkinlikler içeriinde öğrenir.	Yer oyunları oynayarak, eşyaları yapıp bozarak Model inşa ederek Deney kurarak Rol oynayarak Şeklini alarrak, hoplayarak Koşarak	Pandomim Oyunlarda rol alam Kondisyon bisikleti çevirirken dinleme Talimat okuyarak inşa etme ya da bir eylem gerçekleştirme
Dokunsal	Dokunduklarını hatırlar. Dokunduklarını ve yazdıklarını takip eder. Dokunarak şeklini ve yerini değiştirerek öğrenir.	Karalayarak, eskiz yaparak, model inşa ederek, kabartma harita ve yazıları inceleyerek Deney kurarak İz sürerek yazarak	Yazma/izleme Oyun kurallarını okuyup oynama Talimat okuyup inşa etme ya da bir eylem gerçekleştirme

(Boydak, 2001: 71-72).

3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Gerek Türkçenin ana dil olarak gerekse yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan pek çok yöntem bulunmaktadır. Yöntem ve teknikler dil öğretiminde amaç değil sadece araçtırlar. Dilin öğrenilmesi veya öğretilmesi amacıyla bireyin özelliklerine en uygun yöntemi seçebilmesi gerekir.

Bir yandan insan dilinin nitelikleri, öte yandan da dilin öğrenilişindeki mekanizma yeterince açıklığa kavuşturulmamış olduğundan, yabancı dil öğretiminde bugün bile ‘deneme/yanılma’ yordamı ile ilerlenmektedir (Başkan, 2006: 143).

Bu deneme yanılma yöntemi ise insana zaman ile birlikte emek kaybettirmekte ve sonuçta ortaya faydasız bir uğraş çıkmaktadır. Dil öğretiminde zaman çok önemlidir. Ancak zamanın verimli kullanılması için işe uygun yöntem ve tekniklerin tespiti ile başlanmalıdır. Yöntem ve tekniklerin belirlenebilmesi için ise hedef kitlenin özelliklerinin tespiti yapılmalıdır. İşte bu noktada ortaya öğrenme stilleri kavramı çıkmaktadır.

Her ne kadar "yabancı dil öğretilmez, öğrenilir" sözü geçerli ise de, öğretim kadrosunun da yeni yöntemler ve yordamlar deneyerek bu öğrenim işlemini kolaylaştırması ve hızlandırması olanaklıdır dil öğretilmez, öğrenilir" sözü geçerli ise de, öğretim kadrosunun da yeni yöntemler ve yordamlar deneyerek bu öğrenim işlemini kolaylaştırması ve hızlandırması olanaklıdır (Başkan, 2006: 162).

Yabancı dil öğreniminin zorluklarla dolu olmasının pek çok sebebi vardır. Bu bireyin kendisinden kaynaklı olabileceği gibi yöntem ve tekniğin doğru tespit edilememesinden veya öğrenilen dil ile bireyin ana dili arasındaki farklılıklardan da meydana gelebilir.

Herhangi bir ana dili öğrenmeye başlayan çocuğun belleği ve anlağı, bir "boş yüzey" olarak, ilk kez ana dili yapısına göre biçimlendiğinden, daha sonra edinilecek olan bir ikinci dil davranışı, bu ana dil alışkanlıkları düzeni üzerine zorlanan yeni bir düzen olmakta ve yabancı dil öğrenen işlemi de, kaçınılmaz bir biçimde, öğrenim zorlukları ile dolu bulunmaktadır. Bu yüzden, bir yabancı dili öğrenme ve giderek öğretme güçlükleri, tüm dünyada da yeterince çözümlenmemiş bir biçimde sürüp gitmektedir (Başkan, 2006: 183).

Bu çözümlenemeyen sorun en çok Türkçede kendini göstermektedir. Türkçenin öğretiminin yaygınlaşması ile birlikte bu sefer gündeme hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı sorusu gelmektedir. Dil öğreniminin en önemli ölçütü dilin etkili kullanımıdır. Bu nedenle amaca göre yöntemin belirlenmesi önemlidir.

Yeni bir "davranış düzeni" kazanmak veya kazandırmak yolunda girişilmiş bir çaba olan "yabancı dil" "öğrenim öğretim" eyleminde başarı ölçütü, son çözümde, hiç kuşkusuz, bu yabancı dilde sürdürülen "dil kullanımı" olsa gerek (Başkan, 2006: 201).

Bu nedenle çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanılarak dil öğretimi çalışmaları sürdürülmektedir.

Yabancı dil öğretimi konusunda yüzyıllardır geliştirilen yöntemler gerçekten ileri bir düzeye erişmiş sayılabilirler. Bütün sorun, hangi amaca yönelik olarak, hangi dil becerisinin, hangi oranda, ne gibi bir sürede ve ne tür koşullarda öğretileceğine bakılarak, en uygun yöntemin seçilmesidir. Bu bakımdan, temel sorun, güçlü bir yöntem bulmaktan çok, yöntemler arasında uygun bir seçim yapmak ve giderek en elverişli bir karışımı sağlamak konusunda ortaya çıkmaktır (Başkan, 2006: 204).

Dil öğretiminde pek çok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Her öğrencinin doğuştan sahip olduğu bazı özellikleri olduğu ve bu özelliklerin onların öğrenmeleri üzerinde doğrudan etkili olduğu düşünülünce eğitim-öğretimde ve dil öğretiminde bu yöntem tekniklerin de değişmesi ya da şekillendirilmesi gerçeği ortaya çıkmaktadır.

Dil öğretim yöntemleri ihtiyaca bağlı olarak hemen her yüzyılda değişiklik göstermiştir. Bir yüzyılda kullanılan bir diğer yüzyılda ya değişikliğe uğramış ya da tamamen terk edilmiştir. Örneğin yeniçağda "*biçimsel yaklaşım, sözlü yaklaşım, uygulamalı yaklaşım, görsel yaklaşım, doğal yaklaşım, dil bilgisi çeviri yöntemi*" kullanılırken 20. yüzyılın ilk yarısında "*yapısal ve bilimsel yaklaşım, dolaysız yöntem, sözlü yöntem, okuma yöntemi*" kullanılırken 20. yüzyılın ikinci yarısında "*işitsel-dilsel yöntem, bilişsel yaklaşım, işitsel-görsel yaklaşım, çözümleyici yaklaşım, bileşimsel yaklaşım, insancıl yaklaşım, tiyatro yöntemi"* gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Ancak bununla birlikte çeşitli yaklaşımlar da yine bu yüzyılda gündeme gelmiştir ve halen kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır:

"*İşlevsel-Kavramsal yaklaşım, Doğal yaklaşım, İletişimsel yaklaşım, Toplumsal-Ruhbilimsel yaklaşım*"

Dil öğretiminde en çok kullanılan bazı tekniklerin öğrenme stillerine göre sınıflandırılması ise şu şekildedir:

3.1.İşitsel-Dilsel Yöntem

Dilin sözlü yönüne –dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan, bu becerileri davranışçı öğrenme yorumlarından yararlanarak diyaloglar ve yoğun sözlü alıştırmalar kullanarak dil yapılarını belli bir sıraya göre öğretmeyi amaçlayan bir yabancı dil öğretim yöntemidir (Demircan, 2005: 182).

Bu yöntemin en önemli özelliği dili konuşma becerisi ile değerlendirmesidir. Bu yöntem bireyin önce dinleme ile işe başladığından ve daha sonra okuma becerilerini geliştirdiğinden hareket ederek yabancı dil öğretiminde de önce konuşma becerisinden işe başlamaktadır. Dolayısıyla sadece konuşma ve dinleme becerisine yoğunlaştığından işitsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için çok uygun bir öğrenme yöntemidir.

Diyaloglar, taklit ve ezberleme yoluyla öğretilir. Her tümce, önce bütün öğrenciler, sonra kümeler, en sonunda da teker teker yinelenir. Bir küme yanlış yapınca tüm öğrencilerle, bir öğrenci yanlış yapınca küme düzeyinde yinelemeye dönülür. Birkaç tümce öğrenildikten sonra bunlar bir diyaloğa dönüştürülür. Bu diyalog rollere göre, önce kümeler, sonra bireyler arasında uygulanır. Bundan sonra diyalogdaki tümcelere dayalı yapısal sözlü alıştırmalara geçilir (Demircan, 2005: 186).

3.2. İşitsel-Görsel Yaklaşım

İşitsel-Görsel Yaklaşım, yabancı dil öğretiminde ses ile görüntünün, bir başka deyişle görsel bağlamın öğrenmeye yardım etmek ve onu kolaylaştırmak için ses ile birleştirilmesi, eş zamanlı kılınmasıdır. En başarılı uygulama dil deneyliliğinin ortaya çıkması ile başlamıştır.

Dil öğrenmeye başlayan öğrenciye somut kavramlar görsel araçlar yardımı işle öğretilebilir. Bu destek, öğrenmeye ve onun kalıcı olmasına yardım eder. Kültürle ilgili bilgiler görsel araçlar yardımıyla, özellikle o ülkede çekilmiş filmlerle öğrenciye ulaştırılabilir (Demircan, 2005: 198).

Filmler, videolar, müzik klipleri vs. bu yöntemde kullanılan araçlardır. Yöntem hem görsel hem işitsel olduğu için özellikle görsel öğrencilerin öğrenmesine büyük kolaylık sağlar. Hatta öğrenilenlerin doğrudan somutlaştırılmasını sağladığı için öğrenmede bu yöntemle büyük aşamalar kaydedilir.

3.3. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi

Bu yöntemi geliştiren ruhbilimci James Asher, gelişim ruhbilimi, öğrenme kuramı, insancıl eğitim ve daha önceki uygulamalardan yararlanmıştır. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, başlangıç düzeyinde sözlü yeterlik kazandırmayı amaçlar. Anlamayı geliştirme bir araç olup asıl amaç temel konuşma becerilerini öğretmektir. Öğrenciler ana dili konuşanlarla çekinmeksizin anlaşılabilir iletişim kurmalıdırlar. Belirlenen amaçlar, eyleme dayalı, emir türü alıştırmalarla gerçekleştirilebilmelidir. Sözlü emir alıştırmalarından sonra okuma ve yazma etkinliklerine yer verilebilir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişmesi doğal hızına bırakılır (Demircan, 2005: 223).

Verilen emir cümleleri uygulamalı olarak öğrencilerin katılımı ile yapıldı takdirde aktif öğrenme gerçekleşeceği gibi kinestetik öğrenciler de daha kolay öğreneceklerdir. Aşağıda verilen örnek cümlelerin öğrencilerin kendilerine yaptırılması sayesinde kinestetik öğrenciler hem dersten sıkılmayacaklar hem de daha iyi kavrayacaklardır.

Pencere: Pencereyi kapatır mısın?

Sil-: Tahtadaki yazıyı sil.

Kitap: Arkadaşının kitabını al.

Kalk-: Sıradan kalk/kalkma.

3.4. Tiyatro Yöntemi

Tiyatro dört temel dil becerisinin belirgin bir şekilde kullanıldığı bir görsel sanattır. İşitsel dilsel yöntemden daha başarılı kabul edilmektedir. Çünkü aynı anda hem görsel, hem işitsel hem de kinestetik özellikleri içinde barındırmaktadır. Bu yöntem hemen her öğrenme stili için kullanılabilir. Ancak çok maliyetli olmasa da çok fazla zaman almasından dolayı kullanılamamaktadır. Tabi bir de buna uygun ortam sorunu eklenince çok fazla tercih edilmemektedir. Ancak dört temel dil becerisinin gelişmesine olanak sağladığı gibi aynı zamanda öğrenme stillerini geliştirici de bir etkisi bulunmaktadır. Şurası unutulmamalıdır ki, bir öğrencinin bir öğrenme stiline sahip olması diğerlerini de taşımadığı anlamına gelmemektedir.

SONUÇ

Grinder'e göre her 30 kişiden 22'si, bu üç özelliğin ikisini bazen üçünü de taşımaktadır. Yani nerdeyse toplumun üçte ikisi üç öğrenme stilini de taşımaktadır ve yaşamlarında pek sorun olmamaktadır (Boydak, 2001: 9).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapıldığı kurumlarda gerek yöneticiler gerekse öğretmenler öğrenme stillerini dikkate alarak olabildiğince çok öğretme yaklaşımını ya da yöntemini derslerde kullanmak zorundadırlar. Öğrencilerin öğrenme stillerinin tespiti ise her zaman mümkün değildir. En kötüsü de birçok öğrencinin henüz öğrenmeyi öğrenememiş olmasıdır. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinde en üst düzeyde verim alınabilmesi için uygun öğrenme koşullarının oluşturulması öğrenciye göre bir eğitim programının belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü herkes dili aynı amaç için öğrenmemektedir. Bazısı yazmayı geliştirmek, bazısı ise sözlü dili geliştirmek niyetiyle dil öğrenebilir. Bu nedenle ihtiyaca dönük öğrenme programları öğrenme stilleri dikkate alınarak yeniden düzenlenirse Türkçenin öğretiminde daha iyi sonuçlar alınacaktır. Nitekim şu anda bazı bireysel farklılıklar görülse de genel olarak farklı ülkelerden gelen ve farklı özelliklere sahip birçok öğrenci aynı sınıfta aynı öğrenme yöntemine göre Türkçe öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle öğrenme stillerine göre belirlenmiş bir öğrenme programı ve etkinlik düzeni hazırlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*, Multilingual Yayınları, İstanbul.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri*, Beyaz Yayınları, İstanbul.

Demir, T. (2008). *Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, S. 1/4.

Demircan, Ö. (2005). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*, Der Yayınları, İstanbul.

Durukan, E.(2013). Türkçe *Öğretmen Adaylarının Öğrenem Stilleri ve Öğrenem Stratejileri Arasındaki İlişki*, Turkish Studies, 8/1.

Hengirmen, M.(1993). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, A.Ü. TÖMER Dil Dergisi, S.10, s.

Günaydın, F. (2011). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRSEL OKURYAZARLIK BECERİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS' VIEWS ON THEIR VISUAL LITERACY SKILLS

Osman ÇEKİÇ
Gamze ÇELİK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,ÇANAKKALE
osmancekic@gmail.com
gamzecelik@comu.edu.tr

ÖZET

Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni okuryazarlık türlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık konusundaki düşüncelerini değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe öğretmenliği bölümünde 2012-2013 Güz ve Bahar döneminde okuyan 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı görüşmedir. 6 öğretmen adayıyla görüşülmüştür. Araştırma deseni "örnek olay"dır. Görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adayları görsel okuryazarlık becerisinin eğitimi konusunda eksiklerin olduğu görüşündedirler. Görsel okuryazarlığın eğitimi çevremizdeki görsellerden doğru mesajları anlamamız için önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Görsel okuryazarlık, Türkçe eğitimi, görsel öğrenme, nitel araştırma.

ABSTRACT

Today, new types of literacy emerged with the technological advances in the era of knowledge society. The aim of this paper is to evaluate the students' opinions about visual literacy. 4th year Canakkale Onsekiz Mart students who are enrolled in the Department of Turkish Language teaching was involved in this study. This research was undertaken in the Autumn and Spring terms of 2012-2013 academic year. The methodology used is a qualitative approach rested on "Case-study" which includes six face-to-face interviews and questionnaire surveys. The students' opinions about their visual literacy abilities showed that some areas in their skills are not well developed. This research suggests that Visual Literacy is an important ability for understanding of messages coming through media.

Key Words: Visual Literacy, Turkish education, visual learning, qualitative research.

1. GİRİŞ

Okumak insanı geliştiren ve yaşama bakışını değiştiren bir beceridir. Geleneksel okuryazarlık sembollere anlam yüklemeyi ifade ederken, günümüzde okuryazarlık türlerinin teknolojinin gelişmesiyle birlikte çeşitlilik gösterdiğini görmekteyiz. 21. yüzyıl bilgi çağı olarak görülmekte ve bilgi akışı son sürat bir hızla sürmektedir. Böyle bir zamanda okuryazarlığa bakışın değişmesi de kaçınılmaz bir sonuçtur.

"Görsel okuryazarlık" kavramı bir beceri olarak 2500 yıl kadar eski, bir kavram olarak bakıldığında ise 30 yıl kadar yenidir. Nitekim görsel okumanın 50'li 60'lı yıllarda, televizyonun davranış ve bilgi üzerine etkilerinin anlaşılmasıyla eğitimcilerin ilgisini çekmeye başladığı bilinmektedir (İpek, 2003). Eski çağlarda filozoflar, görsel iletişim amaçlı imgelerden yararlanmıştır. Örneğin Aristo, anatomi ve tıp alanında gösterimlerden yararlanırken, Pisagor, Sokrat ve Plato ise matematikte geometri öğretmek için imgelerden yararlanma yoluna gider. Aristo'nun görsel okuryazarlığa ilişkin ortaya koymuş olduğu genel kavram, zaman içinde sanat ve görsel okuryazarlık kuramcıları Arnheim ve Dondis tarafından da benimsenmiş ve geliştirilmiştir (Dondis 1973'den Akt. Akçam 2006).

Çizim içeren en eski papirüs İ.Ö. 2. yüzyılın başında görülmektedir. Bu astronomi eserinde yazıların arasına burç işaretleri ve gök cismi çizimleri serpiştirilmiştir. Eserdeki basit çizimler renklidir. Samoslu ressam Agatharkhos İÖ 5. yüzyılın sonunda sahne dekoru ressamlığı üzerine bir yazı yazmıştır. Doğa bilimci filozoflar arasında olan Demokritos ile Anaksagoras Samoslu Agatharkhos'un perspektif incelemeleri üzerine çalışmalar yapmışlardır. Sözkonusu bu metinlerin açıklayıcı ve örnekleyici bir takım çizimler içerdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Helenistik geleneğe bağlı matematikçi ve mühendis İskenderiyeli Heron'un Mekanik adlı incelemesi 13. yüzyıldan kalma bir eserdir. Bu el yazması eserde de cihaz ve aletlerin özgün Yunanca metinde de yer almış olması gereken çizimler bulunmaktadır (Blanck, 2000, s. 117).

Resimlerin kelimelerin işlevine benzer hatta kimi zaman da daha güçlü bir etkisi olduğu eski çağlardan itibaren insanoğlunun dikkatini çekmiştir. Şair François Villon, 1461 yılında "Vasiyetname" adlı değişik şiir formlarının bulunduğu uzun bir şiir yazmıştır. Annesinin isteği üzerine kaleme aldığı Meryem Ana'ya dua biçimindeki parçalardan birinde annesinden ağzından şu sözleri dile getirmiştir:

"*Ben yaşlı ve yoksul bir kadınım,*

Bir şey bilmem; harfleri hiç sökemedim;

Bizim kilisenin manastırında

Cenneti gördüm resimlenmiş; harplar ve lavtalar ile

Cehennemi de gördüm, lanetlerin yandığı

Biri beni korkuttu; öteki mutluluk verdi." (Villon 1854'ten akt: Manguel, 2010, s. 131).

Bu şiirden de anlaşılabileceği gibi; insanlar resimleri okuyarak sayısız öykü ya da tek ama hiç bitmeyen bir öykü görebileceklerdir. Görsel okuryazarlığın geçmişini çok eskilere dayandırmak yanlış olmayacaktır. Ancak son yıllarda bu becerinin geliştirilebilecek bir beceri olduğu dikkat çekmiştir ve görsel okuryazarlık daha çok önem kazanmıştır.

1960'lı yıllar görsel okuryazarlık kavramı konusundaki çalışmaların başladığı dönemdir. John Debes görsel okuryazarlık konusuna dikkati çeken ilk araştırmacıdır. Debes (1969)'in tanımına göre görsel okuryazarlık; "İnsanın görerek ve diğer algılama deneyimleriyle bütünleştirerek geliştirebileceği bir grup görme yetisi"dir. Debes'e göre; bir grubun görsel yetkinliklerini geliştirmesi ve bireyin gördüklerini geliştirerek diğer duyu organlarıyla bütünleştirmesi görsel okuryazarlık becerisini kazanmış olmanın göstergesidir. Bu beceriyi

geliştiren birey çevresindeki görsellerin verdiği mesajların altında yatan sebepleri daha iyi çözebilecektir. İletişim becerileri de gelişecek ve insan davranışlarını daha doğru ayırt edip yorumlayabilecektir.

Köksal (2013)'a göre günümüz hız çağıdır ve resimlerin kelimelere oranla 60.000 kat daha hızlı zihinde işlendiği düşünülürse görsel okuryazarlığın önemi anlaşılacaktır. İnternet artık günümüzün olmazsa olmazları arasına girmiştir. Dolayısıyla da işaretlere, sembollere, grafiklere, renk ve resim kavramlarına odaklanan görsel okuryazarlık kavramı gündeme gelmiştir. Kuvvetli (2008) ise okuryazarlık kavramının önceleri bazı düzeylerde okuyup yazabilme olarak tanımlanırken, şimdilerde ise bu tanımın işaret sistemi şeklindeki görsel materyalleri de, yazılı materyaller gibi anlayabilme, okuyabilme kabiliyeti olarak tanımlandığını belirtmiştir.

Kimse grafiklere, görsellere sık sık duyularıyla bakmaz ve düşünmeyi beceri haline getirmez. Yaşamımızda son yıllarda görsellerin ilettiği mesajların bombardımanı altında kalmaktayız. Televizyon, ürün paketleri, reklamcılık, servis mesajları, web siteleri, kitap kapakları, resimler, gazeteler, video oyunları, posterler, bilboardlar, tişört tasarımları ve işaretler bunların arasındadır. Görsel okuryazarlık literatürde henüz tam olarak sorgulanmamıştır. Bununla birlikte literatürde görsel okuryazarlık eğitiminin nasıl verileceği de açık bir şekilde tanımlanmamıştır (Golubieski, 2003, s. 32).

Bu çalışmada görsel okuryazarlık kavramının ne olduğu ve Türkçe derslerinde yeteri kadar uygulanıp uygulanmadığı üzerinde durulmaktadır. Günümüzde önemi giderek artan görsel okuryazarlık becerisinin Türkçe öğretmeni adaylarının gözünden bakışı tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerisini edinme sürecindeki durumları ve eğitimde bu konuyla ilgili karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

2.YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Veri toplama aracı, görüşmedir. Araştırma deseni örnek olay (durum çalışması) dır.

Nitel araştırma tanımlanması zor bir kavramdır. Bu tanımlama güçlüğü birden fazla disiplinle ilgisi olan kavramların bu araştırma adı altında anılmasından ileri gelmektedir. "Kültür analizi (etnografya), "antropoloji", " durumsal araştırma", "kuram geliştirme", "içerik analizi" bu kavramlardan bazılarıdır. Ancak nitel araştırmanın tanımı yapılacak olursa; "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar"dır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Araştırmamızda doğal bir ortamda görüşme yapılması, yeni bir kavram olan görsel okuryazarlık konusunda öğretmen adaylarının görüş ve düşüncelerinin alınması için en uygun yöntem olarak görülmüştür.

Veri toplama aracımız olan görüşme Stewart ve Cash (1985'den akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 119)'in yaptığı tanıma göre; "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir." Görüşme yönteminde araştırmacıya esneklik sağlar. Araştırmacı aldığı yanıtlara göre yeni sorular sorabilir ya da bazı soruları geçebilir. Diğer araştırma türlerinden farklı olarak araştırmacı sürece bizzat katıldığı ve görüşme ortamında bizzat bulunduğu için, bu yöntemde yanıt alma oranı tamdır demek yanlış olmayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 125) Çalışmamızda bu araştırma

yöntemini seçmemizin nedenlerinden bir tanesi de bu özelliğidir. Bir diğer neden ise; bu veri toplama aracıyla araştırma konumuzla ilgili derinlemesine bilgi alabilme şansımızın olmasıdır.

Araştırma deseni olarak seçilen örnek olay (durum çalışması); " 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir." (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.277). Biz de çalışmamızda görsel okuryazarlık kavramını derinlemesine incelenmesine çalıştık. Bunun için de en uygun araştırma deseni olan örnek olayı (durum çalışması) seçtik.

2.1. Katılımcılar

Tablo 1'de görüldüğü gibi; katılımcıların 3'ü erkek, 3 katılımcı ise kadın olmak üzere toplam 6 öğrencidir. Tüm katılımcılar Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 2012-2013 öğretim yılında okuyan 4. sınıf öğrencisidir. 3 öğrenci 1. öğretimde okurken, 3 öğrenci ise ikinci öğretim öğrencisidir. 3 katılımcı 23 yaşındadır, diğerleri ise 22 yaşındadır.

3 katılımcı bölümü isteyerek seçerken, diğerleri puanından dolayı ya da tesadüf eseri bu bölüme gelmiştir. Bu bölümde okumak konusunda çok istekli olmayan katılımcılardan bir tanesi bölüme öğretmeninin tavsiyesiyle gelmiştir. Başka bir katılımcı puanından dolayı bu bölümü tercih etmiştir. Ailesi öğretmenlik mesleğini seçmesini istediği için bölümü seçen bir öğrenci bulunmaktadır. Bölüm seçiminde dikkati çeken nokta; istemeyerek bölümü ve üniversiteyi seçen öğretmen adayları okumaya başladıktan sonra seçimlerinden memnun kalmışlardır.

Tablo 1:Kişisel Bilgiler

Katılımcının Cinsiyeti	Katılımcının Yaşı	Katılımcının Mezun Olduğu Lise	Bölümü Seçimi	Tercih Sırası
1E	23	Akhisar Çağlak Anadolu Lisesi	İsteyerek.	9. Tercihidir.
2K	22	Edremit Anadolu Lisesi	İsteyerek.	7. Tercihidir.
3K	23	Hulusi Uçaçelik Anadolu Lisesi	İstemeden.	1. Tercihidir.
4E	22	Abdulkadir Konukoğlu Lisesi.	İstemeden.	3. Tercihidir.
5K	22	Hoca Faiz Ömer Anadolu Lisesi	İsteyerek	3. Tercihidir.
6E	23	İnegöl Anadolu Lisesi	İstemeden.	6. Tercihidir.

Katılımcılar seçilirken 6 kişinin de 4. sınıfta okuyan öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir. Son sınıfta "Medya Okuryazarlığı" dersini de aldıkları için, görsel okuryazarlık hakkında bilgi düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmüştür. Katılımcıların 3 kadın ve 3 erkek olması tercih edilmiştir. Katılımcılar görüşme yapmaya gönüllü olan öğretmen adaylarıdır.

2.2. Verilerin Toplanması

Görüşme nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bireylerin tecrübelerinden ve görüşlerinden yararlanmayı sağlamada daha etkilidir. Aynı zamanda birey düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade etme şansına sahiptir. İletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı ele alması bir başka önemli özelliğidir (Yıldırım ve Şimşek 2011: 127). Verilerinin toplanması için, araştırmacılar tarafından

araştırmayı uygulamaya başlamadan önce yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda açık uçlu sorulara yer verilmiştir.

Araştırma için 6 öğrenciye sorulacak olan sorular önceden genel hatlarıyla belirlenmiştir. Literatür taraması yapıldıktan sonra sorular oluşturulmuştur. Öncelikle kişisel bilgileri alınan katılımcılara aşağıdaki soru modelleri yöneltilmiştir:

1. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlık türleri değişmekte ve çeşitlenmektedir. Bu konu ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Görsel okuryazarlığı nasıl tanımlarsınız?
3. Sizce iletişim sürecinde görsel okuryazarlık önemli midir? Neden?
4. Türkçe Öğretim Programı'nda görsel okuryazarlığa yeteri kadar yer verildiğini düşünüyor musunuz?
5. Derslerinizde görsel okuryazarlıktan nasıl yararlanmayı düşünüyorsunuz?
6. Fotoğraf, grafik, tablo gibi görsellerden Türkçe derslerinde nasıl ve ne ölçüde yararlanabileceğinizi anlatır mısınız?
7. Görsel okuryazarlıkla ilgili hiç çalışma yaptınız mı? Nasıl zorluklarla karşılaştınız?
8. Bir metin işlerken metnin daha iyi anlaşılması konusunda görselleri nasıl kullanabileceğinizi anlatır mısınız?
9. Reklamların bilinçaltımıza ilettiği mesajlar size göre her zaman doğru mudur?
10. Gelecekte Türkçe Eğitimi'nde görsel okuryazarlığın kullanımıyla ilgili öngörüleriniz nelerdir?

Kapsam geçerliliği için görüşme protokolu, alanında uzman olan 2 uzmana sunulmuş ve onların görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler sonucunda görüşme protokolu son halini almıştır. Görüşme yapılan öğrencilerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

2.3 Verilerin Çözümlenmesi

Katılımcılarla yapılan görüşme ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Daha sonra her öğrencinin cevapları dinlenmiş ve konuşmaları yazıya geçirilmiştir. Her bir öğrenci birden altıya kadar sıralanmış ve cinsiyetleri de 1K,2E vb. şekilde belirtilmiştir. Sorulan sorular esas alınarak temalar belirlenmiştir. Benzer yanıtlar belirlenerek bunlara bağlı olarak değerlendirme yapılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Teknolojinin Okuryazarlığa Etkisi

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte okuryazarlık türleri de çeşitlenmektedir. Teknolojinin okuryazarlık üzerinde olumlu etkisi olduğunu 4 katılımcı söylerken, 2 katılımcı bu durumun hem olumlu hem de olumsuz sonuçlar doğurduğunu dile getirmiştir.

Bu konuda Türkçe öğretmeni adayları aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir:

"Teknolojinin ulaşabildiği yerlerde bu olumlu bir sonuç. Ama kırsal kesim olarak düşünüldüğünde çok etkisi yok. Şu an için bir öğrenci çok rahat ulaşabiliyor bilgilere. Ama bu biraz da tembelliği beraberinde getiriyor." (1E)

"Teknolojinin gelişmesiyle birlikte hayatımıza en önemlisi internet girdi. Birçok şeyi artık internetten elde edebiliyoruz." (2K)

"Teknolojinin gelişmesiyle birlikte görsel okuryazarlığın geliştiğini düşünüyorum. Çünkü, örnek verecek olursam televizyon önceden yoktu ve artık televizyon her evde olduğu için ve bilgisayarlar her evde olduğu için nerdeyse, bunun arttığını düşünüyorum." (3K)

"Bence teknolojinin gelişmesiyle okuryazarlık daha da çok önem kazanmaktadır. Her ne kadar denilse de okuma oranı az. Bence daha da artıyor aslında." (4E)

"Teknolojiyle birlikte tabii birçok şeyde değişiklik meydana geliyor. Okuryazarlık deyince aklımıza hep okuma-yazma bilme geliyordu daha öncesinde. Fakat şu an bir grafik okuryazarlığı, bir çevre okuryazarlığı, bir medya okuryazarlığı bu şekilde birçok çeşidinin olduğunun farkına vardım. Bunları tabii ki teknolojiye bağlayabiliriz." (5K)

"Bilinçli olması gerekiyor. Ben bu konuda mesela Facebook, Twitter gibi şeyler kullanmıyorum. Bilinçsizce kullanıldığını düşünüyorum çünkü. Bilgisayarda sadece derslerle alakalı, araştırmayla ilgili şeylere bakıyorum. İnternet o bakımdan işime yarıyor." (6E)

Teknolojinin okuryazarlığa olumlu etkisi olarak öğretmen adayları bilgiye kolay erişebilmenin mümkün olmasını göstermişlerdir. Eskisinden çok daha kolay bir şekilde öğrenmek istedikleri bir konu hakkında sayısız bilgiye erişebilmekte olduklarını belirtmektedirler. Okuryazarlık türleri de çeşitlenmiştir. Görsel okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Sanıldığının aksine okuryazarlık oranı da gittikçe artmaktadır.

Öğretmen adayları teknolojinin gelişmesinin okuryazarlık üzerindeki olumsuz etkisinin bilgiye ulaşma konusunda bireyleri tembelliğe sürüklediği görüşündedirler. İnternetin bilinçsizce kullanımı, insan yaşamının kalitesini düşürmektedir. Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçları zamanımızın büyük kısmını ele geçirmiş durumdadır. Artık sanal bir dünyada yaşamaya başladığımızı söylemek yanlış olmayacaktır. Öğretmen adayları sanal bahçelerimizde domates yetiştirirken, sanal evlerimizde oturup sanal dostluklarımızla sohbet ederek yaşamayı öğrendiğimizi belirtmişlerdir.

3.2. Görsel Okuryazarlığın Tanımı

Araştırma sorularından birisi görsel okuryazarlığın Türkçe öğretmeni adayları için ne ifade ettiğidir. Öğretmen adayları görsel okuryazarlıkla ilgili kendi tanımlarını şöyle ifade etmişlerdir:

" Görerek ve dinleyerek aynı anda iki duyu organına hitap etmesi daha iyi olur. Çünkü öğrenme ve algılama duyu organlarına oranlandığında iki tanesi olursa daha kalıcı olur diye düşünüyorum." (1E)

"Görsel okuryazarlığı bütün duyularımıza hitap eden bir sunum şekli olarak tanımlayabilirim. Hem görsel hem duyuşsal." (2K)

"Her türlü gördüğümüz, okuduğumuz şeylerden edindiğimiz bilgiler diyebilirim." (3K)

"Televizyondur, bilgisayardır, ipadlerdeki okuma olarak." (4E)

"Mesela bir grafikten yola çıkalım. Orada birçok şekil söz konusudur. Fakat siz onları yorumlayamadığınız sürece sadece birkaç çizikten ibarettir. Ancak onların ne anlama geldiğini bildiğimizde, işte onların ne gibi yorumlar yapabileceğimizi ya da nerelerine bakıp da, neyi çıkartabileceğimizi bildiğimizde ancak onu anlamlandırabiliriz." (5K)

" Gördüklerimizin dışında görmediklerimiz de var. Reklamı yapanın, o işi yapanın bize inceden inceye aktarmak istedikleri oluyor. Bunları bilinçli şekilde izlememiz gerekiyor. Aynı şekilde doğaya da insanlara da bilinçli şekilde yaklaşmak gerekiyor. Her şey göründüğü gibi değil demek istediğim." (6E)

Öğretmen adaylarının yaptıkları tanımlara göre görsel okuryazarlık; bütün duyularımıza hitap eden televizyon, bilgisayar, grafik, reklamlar vb. görsel araçlardan gördüklerimiz dışında göremediklerimizi de anlamamızı sağlayan ve aslında her şeyin göründüğü gibi olmadığına dikkat çeken bir okuryazarlık türüdür.

3.3. İletişim Sürecinde Görsel Okuryazarlık

İletişim kurarken jest ve mimiklerin kullanımından trafik işaretlerine kadar pek çok alanda görsel okuryazarlık önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının iletişim sürecinde görsel okuryazarlığın yeri konusundaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde belirtmişlerdir:

" Görsel olarak olduğunda delillere dayalı veya resimlerle, karşımızda gördüğümüzde daha da canlandırıcı olur. İnsan gördüğünü daha çok zihninde tutar. Bence yararlıdır." (1E)

"İletişim sürecinde çok önemli değildir. Ama ders esnasında önemlidir diye düşünüyorum. Çünkü çocukların anlamasını kolaylaştırıyor." (2K)

"İletişim sürecinde önemlidir. İletişimi arttırmış da olabilir diye düşünüyorum. Çünkü daha çok şey üzerinde bilgimiz olduğu için, olmaya başladığı için daha çok şey üzerinde konuşabiliriz." (3K)

"Günümüzde çok önemlidir. Sonuçta şuanda bütün iletişimler kitle iletişim araçları üzerinden döndüğü için önemlidir." (4E)

"Önemlidir. Hocamız bize bir tane slayt izlettirmişti. Bir makyaj öncesi, fotoşop öncesi yüzler. Daha sonra da fotoşoplanmış halleri. Sonuçta bu da bir görsel okuryazarlıktır diyebiliriz sanırım. Çünkü daha öncesi hakkında bilgi sahibi değilsin, fakat bundan yola çıkarak, sorgulayarak onun öncesinin, gerçeğinin o olmadığının farkına varabilirsin. Görsel okuryazar değilsen, birçok konuda aldanabilirsin." (5K)

"İletişim sürecinde görsel okuryazarlık önemlidir. Karşıdaki insanı daha doğru, ne yapmak istediğini anlayabilirsek daha sağlam temelde bir iletişim süreci geçirmiş oluruz." (6E)

Öğretmen adaylarından bazıları iletişim sürecinde görsel okuryazarlığın çok da önemli olmadığını belirtirken, derslerde önemli bir yeri olduğu üzerinde durmuşlardır. Dersin daha dikkat çekici bir şekilde anlatılabilmesi için görseller kullanılmalıdır. Çocukların dersi anlaması da böylece kolaylaşacaktır. İnsan gördükleriniz zihninde daha uzun süre tutabilmektedir.

İletişim sürecinde görsel okuryazarlığın önemli olduğu görüşünde olan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Öğretmen adayları bunun nedenini; kitle iletişim araçlarının öneminin artmasına ve karşımızdaki kişiyi daha iyi anlayabilmemizde etkisi olmasına bağlamaktadır. Ayrıca gördüklerimizi anlamlandırırken, sorgulamamızı sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

3.4. Türkçe Öğretim Programı'nda Görsel Okuryazarlık

2005 yılında yeniden düzenlenen Türkçe Öğretim Programı Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Görsel okuryazarlığın programda yeterli ölçüde yer alıp almadığı konusunda Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri şöyledir:

"Yok yeteri kadar yer verilmiyor. Tek slaytlarla sağlamaya çalışılıyor. İlk seviyelerde, ilköğretim seviyelerindeki Türkçe'de tabii ki yararlı olur." (1E)

"Yeteri kadar yer verilip verilmemesinden ziyade buradaki konu okulda bunun yapılabilme imkânının olup olmaması, yer verilse bile öğretmen bu konuda duyarlı olmayabiliyor bazen. Önemli olan öğretmenin bunu isteyip istememesi. Yer verilmese bile öğretmen bunu kendi imkânlarıyla da başarabilir." (2K)

"Bu alanla ilgili ayrıca bir ders olması gerektiğini düşünüyorum. Çok önem verildiğini sanmıyorum." (3K)

"Şuanda ben 1.dönem-2.dönem olmak üzere staja gittim. Sadece 1 veya 2 derste kullanıldı yanlış hatırlamıyorsam. Onda da görsel olarak değil de, soru yansıtıp öğrencilere çözdürme şeklinde kullanıldı. Yeterli değil bence." (4E)

"Görsellik çok fazla, resimler, karikatürler, renklendirmeler görsellik fazla ama, bu görsellik hakkında okuryazar yapmak bireyleri, bu konuda eksiklikler var." (5K)

"Türkçe öğretimi konusunda yeteri kadar yok. Bu yüzden kendimizi geliştirmemiz yetiştirmemiz gerekiyor." (6E)

Öğretmen adaylarının hepsi önemli olan konunun Türkçe Öğretim Pogramı'nda görsel okuryazarlığa yer verilip verilmemesinden ziyade, görsel okuryazarlık becerisini öğrencilere kazandırabilmek olduğuna dikkat çekmişlerdir. Programda resimlere, karikatürlere, renklendirmelere çok fazla yer verilmiş ancak görsel okuryazarlık becerisini öğrencilere kazandırmak konusunda eksikler bulunmaktadır. Bu konuda öğretmen adayları kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedirler.

3.5. Türkçe Derslerinde Görsel Okuryazarlık

Türkçe derslerinde görsellerden yararlanarak dersi anlatmak dikkat çekici olacaktır. Ancak görselleri kullanmak konusunda öğretmen adaylarının farklı konularda endişe taşıdıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmen adaylarının bu konudaki açıklamalarına yer verilmiştir:

"Mesela Orta Asya'ya bakıldığında Türkçe'nin gelişimiyle ilgili doğa şartları, insanlar at üzerinde oldukları için kısa sözcükler tercih etmişlerdir. Bunları görsel ögelerle desteklersek daha da zihinde kalıcı olur. Dolaylı yollarla kullanabiliriz daha çok, birebir direk değil de, düşündürme yoluyla kullanılabilir." (1E)

"Hazırlık çalışmalarında kullanabilirim. Videolar izlettirebilirim çocuklara konuyla ilgili ya da fotoğraf gösterebilirim. Bunları yorumlamalarını isteyebilirim. Hazırlık çalışmaları olarak ve ön çalışma olarak bunu yaptırabilirim. Onun dışında etkinliklerde, ders arası etkinliklerde de kullanabilirim." (2K)

"*Sunumlar yapılabilir görsel olarak öğrencilere. Sadece öğretmenin konuşmasıyla ve tahtaya bir şeyler yazmasıyla olan dersler değil de, daha içeriği zengin dersler yapılabilir."* (3K)

"Bence hayatta olan her şeyi görsel olarak sınıfa da yansıtabiliriz. Örneğin; bir gazete getirerek sınıfta güncel bir bağlantı kurabiliriz ya da bir haber."(4E)

"*Görselleri kullanmaktan ziyade görsellerin anlamlarını ve o görselleri yorumlatmayı öğretmek üzerine yoğunlaşacağım ben."* (5K)

"En önemli görsel materyal öğretmenin kendisidir. Öğretmen kendisini yeterli şekilde yetiştirebilirse en önemli materyal öğretmen olacaktır. Bunun yanında slaytlar, bilgisayar, internet önemlidir." (6E)

Öğretmen adayları Türkçe derslerinde hazırlık çalışmalarında video, fotoğraf gibi görsellerden yararlanarak derse dikkati yoğunlaştırabileceklerini düşünmektedirler. Sunumlar yaparak, gazete gibi basın yayın araçlarından yararlanarak dersi daha etkili anlatabileceklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı ise en önemli görsel materyalin öğretmenin kendisi olduğuna dikkat çekmiştir. Zira öğretmen tutumuyla, davranışlarıyla, giyimiyle öğrencilere örnek olmaktadır.

3.6. Türkçe Derslerinde Fotoğraf, Grafik, Tablo ve Diğer Görsellerin Yeri

Türkçe derslerinde fotoğraf, grafik, tablo gibi görsellerden nasıl yararlanabileceği konusunda öğretmen adayları şu görüşleri belirtmiştir:

"Rastlantısal olarak çekilen fotoğraflar dersimizde aktif olarak kullanılabilir. Normal bir olay, rastgele çekilmiş bir fotoğraf bile derse malzeme olabilir." (1E)

"Örneğin duygu ve hayaller temasında herhangi bir ressamın resmini gösterip onları yorumlatabilirim. Onun dışında video izletebilirim. Grafik yorumlatma pek bize uymuyor." (2K)

"Bir metne hazırlık çalışması yaparken, gazeteden bir şeyler kesip gösterebilirim. Hazırlık çalışması yaparken onunla ilgili düşüncelerini alabilirim çocukların." (3K)

"Fotoğraf yorumlatmak aslında Türkçe derslerinde kullanmamız gereken bir şeydir. Yaratıcı düşünme, gördüğünü anlatma kabiliyetini geliştirme için fotoğraf yorumlatmayı kullanabiliriz. Videoları derse yardımcı kaynak olarak kullanabiliriz. Videoları anlamlı bir metin gibi kullanabiliriz. Nasıl ki güdümlü konuşma yaptırabiliyorsak, metinle videoyu belirli bir yere kadar izlettirip, tamamlattırabiliriz konuşma olarak veya yazma olarak. Bundan sonra ne olacak diye."(4E)

"Doğa ve evren temasındayız diyelim. Hazırlık çalışmalarında yaz mevsimine ait, çeşitli fotoğraflar getirebiliriz. Bu fotoğraflardan hareketle çocukları konuşturabiliriz. Hazırlık çalışmasında bu şekilde kullanılabilir ya da bir video izletebiliriz. O videodan hareketle hazırlık aşamasını sürdürürüz." (5K)

"Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek isterken, fotoğraf, grafik gibi şeyler gösterilip, öğrencilerin bu resimlerden neler anladıkları sorulabilir. Konuşma becerilerini ölçmek açısından da önemlidir." (6E)

Öğretmen adayları Türkçe derslerinde grafik yorumlatmanın pek kullanılmadığını belirtirken, fotoğraf, video gibi görsellerden özellikle hazırlık çalışmalarında yararlanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, doğa ve evren temasında ya da duygu ve hayaller teması işlenirken konuyla ilgili fotoğrafların, resimlerin öğrenciler tarafından yorumlanabileceğini düşünmektedirler. Böylece konuşma becerisinin geliştirilmesinde de görsel okuryazarlıkla ilgili etkinlikler faydalı olacaktır.

3.7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Görsel Okuryazarlıkla İlgili Tecrübeleri

Öğretmen adayları görsel okuryazarlık becerisini kullanarak etkinlikler hazırlayacak olurlarsa ilerde bu konuda kendilerini yeterli hissedebileceklerdir. Konuyla ilgili görüşlerini aldığımız öğretmen adaylarının fikirleri şöyledir:

"Sunumlar yaptık. Sunumlar yaptığımızda çok fazla resimlerle, grafiklerle veya videolarla süsleme olanağımız olmuyordu. Bu da çok yararlı olmuyor, düz okumakla olmuyor. Düz anlatım daha da etkili olabilir bizim yaptıklarımızdan." (1E)

"Üniversitedeyken yaptık tabii, çok fazla yaptık. Hiçbir sıkıntı olmadı. Soru-cevap şeklinde yine anlamadığımız yerlere geri dönüp bakabiliyorduk. Ama ben bunu hiç okul esnasında, okulda öğrencilere yapmadım. Şu an stajda olduğum okulda da zaten hiç böyle bir etkinlik yok. Nasıl olur, nasıl gider, nasıl bir sorunla karşılaşırım onu kestiremiyorum şuanda. Onu öğretmen olduğumda kendim göreceğim." (2K)

" Power point sunumu yapılıyor, ama bunun çok fazla faydalı olduğunu sanmıyorum. Sonuçta orada göreceğimiz şeylerle onların anlattıkları şeylerin farklı olması lazım. Görsel olarak anlattıkları şeyleri desteklemeleri lazım. Fakat arkadaşlar direk yazıp oradan okudukları için bu bir anlam ifade etmiyor. Onun yerine en azından görsel şeyleri koyup anlatımı kendilerinin yapmasını tercih ederdim." (3K)

"Çalışma şuanda yapıyoruz. Gayet zevk alarak yaptığım bir iş. Sınıfta uygulama şansım olmadı. Yalnız yaptığımız projeleri şuanda hocamız beğendi. Uygulanabilecek nitelikte olduğunu söyledi. Zorlukları ise, sonuçta sürekli reklamlar üzerinden gittiği için, kitle iletişim araçları şuanda. Taraflı davranmaya yöneltebilir insanları." (4E)

"Kitap inceleme dersimiz vardı. Biz de bir metin bulduk ve metne dair hazırlık çalışmaları, kelime çalışmaları, metin anlama soruları hazırladık. Bir sürü etkinlik oluşturduk. Tıpkı bir kitaptaki metni oluşturduk biz de. Bu çalışmaları yaparken, görsel bulmak zor bir iş. Sonuçta birçok şey var. Google'a yazdığınızda bir sürü resim çıkıyor karşınıza. Fakat o resimlerden hangisini seçeceğiniz konusunda gerçekten bocalıyorsunuz ve bu konuda çok, işin en basit kısmı buymuş gibi gözüküyor ilk başta. Bir sürü seçenek var." (5K)

"Evet hep slaytla oluyor zaten. Dediğim gibi zaten en önemlisi öğretmen olduğu için, her zaman yapabiliyoruz bunu. Zorluklarla şu ana kadar hiç karşılaşmadım. Faydalı oluyor, çünkü sadece kuru bir anlatım, öğretmenin kuru bir anlatımı etkili olmuyor." (6E)

Öğretmen adayları görselleri kullanarak kendi derslerinde sunumlar yapmışlardır. Ancak Milli Eğitim'de staja gittikleri okullarda henüz bu sunumlarla birlikte ders anlatmayı deneme fırsatı bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları görselleri kullanarak ders anlatmaktansa düz anlatımın daha etkili olabileceğini düşünmektedir. Çünkü sunum hazırlayarak ders anlatanların sadece slaytları okuyup geçtiklerini, bunun da pek faydalı olmadığını düşünmektedirler. Diğer yandan görselleri kullanarak dersin monontonluktan kurtulacağını ve daha etkili bir anlatım olacağını düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır.

Görsellerle ders anlatma konusunda kimi öğretmen adayları hiç zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise günümüzde çok fazla görsel mevcut olduğu için, bunların arasından iyi olanlarını ve dersin konusuna uygun olanları seçmenin hiç de kolay bir iş olmadığı görüşündedirler.

3.8. Metin İncelemede Görsellerin Kullanımı

Türkçe öğretmeni adaylarına bir metni işlerken metnin daha iyi anlaşılması için görsellerden nasıl yararlanmayı düşündüklerini sorduğumuzda, öğretmen adayları aşağıdaki şekilde görüşlerini belirtmişlerdir:

"İlkokul çocuklarına baktığımızda hikâyelerle görseller uyumlu bir şekilde, o seviyedeki öğrencilerin hayal gücünün zayıf olmasından dolayı ve algılamalarından dolayı, görsel ögeler faydalı olabiliyor. Biz de daha çok renklendirip, konuyla ilgili görselleri daha çok seçersek daha faydalı olur ilk aşamalarda. Ama ondan sonraki evrelerde biraz daha görsellerin geri plana itilmesi gerekebilir. Hayal gücünü kısıtlayabilir, zararlı olabilir o yönden." (1E)

"Yine metne uygun fotoğraf göstermek. Metne uygun video izletmek. Metinle ilgili, metinden çıkartabildiğimiz anlamları videolara göre yorumlatmak olabilir." (2K)

"Öğretmenler hiçbir hazırlık yapmadan gidiyorlar genellikle. Hazırlık yaparak gitmek kesinlikle daha faydalı olacaktır, görsellerden faydalanmak." (3K)

"Aslında herkes görsellikten hoşlanmayabilir. Bazıları resme ilgi duyar, bazıları sesle. Sadece görsel olarak algılamamak lazım bence bir ders işlenirken. Eğer görselliğe ilgi duyan öğrencileriniz varsa, örneğin bir fotoğraf göstererek onu konuşturabiliriz ama o sadece o öğrencinin dikkatini çekebilir. Diğeri de sadece videolar eşliğinde öğrenmeyi sağlayabilir. Kullanılabilir sadece bir araç olarak." (4E)

"Elbette ki, kitap okurken de, hiçbir görsellik yokken de zihnimizde biz onları canlandırıyoruz. Fakat daha netlik oluşturması açısından önemli sizin görsel sunmanız. Hem dikkatini vermesi açısından, hem kalıcılığı sağlama açısından, inandırıcılık açısından." (5K)

"Hazırlık çalışmasında yapılması gerekiyor tabii ki görsel sunu. Ders sırasında da konuya göre, değişik materyaller sunulabilir, görsel sunular konulabilir." (6E)

Metne uygun fotoğraf göstermenin, video izletmenin önemine değinen öğretmen adaylarından bazıları, görsellerden yararlanmanın amaç değil araç olması gerektiğini düşünmektedir. Sürekli dersi görsellerle işlemenin bir anlam ifade etmediğini, gerektiği yerde gerektiği kadarıyla görsellere yer verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedirler. Aynı zamanda çok fazla görsel kullanmak öğrencilerin hayal gücünü kısıtlayabilecektir. Bununla birlikte, dersin görsellerle birlikte işlenmesinin öğrenmede kalıcılığı, inandırıcılığı ve etkililiği sağlaması açısından önemli olduğunu düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır.

3.9. Reklamlar ve Görsel Okuryazarlık

Reklamcılık görsellerin çok kullanıldığı ve insanları etkileyerek, yaşamlarını da şekillendiren bir alandır. Türkçe öğretmeni adaylarına reklamların bilinçaltımıza ilettiği mesajların her zaman için doğru olup olmadığı konusundaki görüşlerini sorduğumuzda aldığımız yanıtlar aşağıdaki şekilde olmuştur:

"Reklamlarda gördüğümüz bir olay, karşılaştığımız bir durum günlük hayatımızı şekillendirebiliyor. Şöyle bir olgu var, bu reklamlarda çıktı. Bu daha iyidir. Reklamda çıkan daha iyidir anlayışı oluyor. Duyulmuşluk veya görülmüşlük daha etkili oluyor. Hayatımızı daha çok şekillendiriyor. Hiç duyulmamış bir marka, reklamı olmamış bir marka tercih edilmezken, daha kalitesiz olan ama reklamı olan daha çok tercih ediliyor."(1E)

"Reklamlar her zaman olumlu sonuçlar doğurmuyor. Ama genel olarak iyi diye düşünüyorum. Mesela, herhangi bir şey tanıtılıyor. O karşıdaki, çocuk olarak görüyorum onu, izleyen çocuk onu elde edemeyince bu çocukta kötü şeyler doğurabilir." (2K)

"Reklamların gizli mesajları da var aslında. Biz bunu ister istemez algılıyoruz ama farkında değiliz. Ama açık mesajları da var direk söylenenler. Yanlışlar olduğunu düşünüyorum kesinlikle, yani hepsinin doğru bir şekilde iletildiğini sanmıyorum." (3K)

"Reklamların amacı sana doğru mesajı vermek değildir öncelikle. Reklamın amacı sana o ürünü tanıtmaktır. O ürünün propagandasını yapmaktır. Burada uzman görüşlerini öne sürerler, yalnız o uzmanlar da yine kendilerindendir. Ben hiçbir reklamda A ürününü tanıtan uzmanın o ürünün kötü yönlerini söylediğini görmedim." (4E)

"Tabii ki her zaman doğru mesajlar değil. Mesela bir diş macunu reklamını ele alalım. Orada beyaz önlük giymiş bir adam var ve diş hekimi sıfatıyla bize bir şeyler söylüyor. Fakat bunu nasıl kanıtlayabiliriz ki? Belki yoldan geçen birini aldılar ve orada oynattılar. Ama buna inanmamız bekleniyor bizden. İşte sorgulamazsak, direk bize verilenleri kabul edersek aslında birçok konuda yanlış yönlendirilmiş oluyoruz." (5K)

"Bizim açımızdan tabii ki değildir. Bu reklamcıların kendi işleri doğrultusunda yaptıkları propagandadır." (6E)

Türkçe öğretmeni adaylarının hepsi reklamların her zaman için doğruyu ve gerçekleri yansıtmadığı görüşündedirler. Reklamcılar kendi ürünlerini tanıtırken, o ürünün en güzel taraflarını bize göstermeye çalışmaktadır. Yaşamımızı yönlendiren reklamların bize ilettiği gizli mesajları doğru anlayabilmek için görsel okuryazarlık becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Bize verilen mesajları sorulamazsak, birçok konuda yanlış yönlendirilebiliriz.

3.10. Gelecekte Türkçe Eğitiminde Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık teknolojinin gelişmesiyle birlikte şekillenmeye ve gelişmeye başlamıştır. Bundan sonra zaman geçtikçe kullandığımız iletişim araçları, günlük yaşantımızdaki değişim ve internet dünyasıyla birlikte görsel okuryazarlığa olan ihtiyacımız daha da artacak gibi gözükmektedir. Öğretmen adaylarına bu konuyla ilgili görüşlerini sorduğumuzda aşağıdaki düşünceleri ifade etmişlerdir:

"Üç boyutlu olarak da görsellerden yararlanılabilir. Görsel olarak diğer başka yerlerden insanlarla birebir görüşme sağlanabilir. Anında konuyla uzman kişilerle görsel olarak bilgi alınabilir. Mesela şu an e-kitap uygulaması çok yaygın olarak kullanılmıyor. Ama ilerleyen dönemlerde e-kitaplarda görsellere ağırlık verilebilir. Kitaptan bir bölüm yazılıyken okurken üstte de bir video olabilir." (1E)

"Gelecekte tabii ki okuldaki imkânlar arttıkça görsel okuryazarlık da okullarımızda artacak. Her sınıfta bilgisayar olması, projeksiyon aletinin olması, yine bunun dışında öğretmenin kattığı çaba bu en önemlisi." (2K)

"Daha çok olacağını düşünüyorum, eğer sağlıklı bir ilerleme kaydedilirse. Daha çok olması, daha faydalı olacaktır kesinlikle. Bilinçli olarak faydalanılmaya çalışılırsa." (3K)

"Eğitim öğretim programıyla sınıflara tablet bilgisayarların dağıtılması, bütün sınıflara projeksiyonların bağlanılması, aslında şuanda tam geleceğe adım atmışız, adım atmak üzereyiz diyebilirim. Bunlar daha çok hayatımıza girecek. Görsel okuryazarlık daha çok kullanılacak." (4E)

"Bence daha çok artar ki böyle olması gerektiğine inanıyorum. Şimdi yapılandırmacılık sistemi de buna zaten çok uygun. Katman metinler artık kullanılacak. Düz metinler yerine, video metinleri. Daha farklı şeyler kullanılmaya başlanılacak artık. Bu gelişen teknolojiyle birlikte görselliğin çok artacağını düşünüyorum. Bunun da çok yararlı olacağına inanıyorum." (5K)

"Görsellik derken, facebook, twitter değil de, slaytlar olsun, öğrencilerin daha çok ilgisini çekebilecek şeyler olsun. Görselliğe bu açıdan bakıyorum. Eskiden insanlar sitelerde yaşarlardı, sonra şehirlerde yaşamaya başladılar. Şuanda, günümüzde internette yaşıyorlar. Bu artarak devam edecek. Bu teknoloji devam edecek. Ama bilinçli kullanmak gerekiyor. Yapmacıklıktan uzakta kullanılması gerekiyor." (6E)

4. SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına göre; Türkçe Öğretmeni adayları görsel okuryazarlığın derslerde kullanımının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Ancak dersin tamamında değil, gerekli olduğu yerlerde görseller kullanılmalıdır. Görseller amaç değil araçtır.

Görsel okurayazarlıkla ilgili 2001 yılında yapılmış olan "Designing Online Learning Materials" adlı çalıştayda, internet üzerindeki web sayfalarındaki görsel tasarımlar ve elektronik kaynaklardaki tasarımlar incelenmiştir. Katılımcılardan alınan görüşler araştırmamızın sonuçlarıyla benzer şekildedir. Görsellerin insanların dikkatini daha çok çektiğini ve böylece yaratıcılığı geliştirdiğini ve çalışmaları daha az sıkıcı hale getirdiğini belirtmişlerdir (Sims, O'Lerry, Cook ve Butland, 2002).

Türkçe öğretmeni adayları derslerinde görsel okuryazarlıkla ilgili çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ancak henüz bir okulda bu etkinlikleri deneme fırsatını bulamadıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla da ancak öğretmenliğe başladıklarında bu konuda yeterli olup olmadıklarını anlayabileceklerini düşünmektedirler.

Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik (2013)'in yapmış olduğu Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik olan çalışmanın sonuçları bizim çalışmamızın sonucunu destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre; öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkla ilgili aldıkları eğitimle görsel okuryazarlığa yönelik düzeyleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Alınan eğitimin görsel okuryazarlık becerisini geliştirmeye yeteri kadar katkısı olmadığı görülmektedir. Bizim çalışmamızda da öğretmen adayları sadece son sınıflarda alınan "Medya Okuryazarlığı" dersinde bu beceriye yönelik etkinlikler yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu da yeterli görülmemektedir.

Brill, Kim ve Branch (2007) yaptıkları araştırmada görsel okuryazarlığın bir ihtiyaç olup olmadığı konusuna değinmişlerdir. Katılımcılardan bir kişi görsellerin anlatmak istediklerimizi kısa ve inandırıcı bir şekilde anlatmamızı sağladığı için bir ihtiyaç olduğunu düşünmektedir. Başka bir katılımcı ise görsel okuryazarlığın anlatmakta zorlanılan konuların daha iyi anlaşılmasını sağlaması nedeniyle önemli olduğunu belirtmiştir. Görsel okuryazarlığın gelecekte kullanımının artarak devam edeceğini düşünen öğretmen adayları, video, fotoğraf, resim gibi görsellerin kullanımının yaygınlaşacağına dikkat çekmişlerdir.

KAYNAKLAR

Akçam, H. K. (2006). Görsel Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Bilgi Verici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Blanck, H. (2000). Antikçağda Kitap, Dost Kitabevi, Ankara.

Brill, M.J., Kim, D., Branch, R. M. (2007). Visual literacy defined-The results of Delphi Study: Can IVLA (Operationally) Define Visual Literacy?, *Journal of Visual Literacy*, 27(1), 47-60.

Şahin,Ç., Kurudayıoğlu, M., Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-144.

Debes, J. (1969). "What Is 'Visual Literacy?'", *International Visual Literacy Association,* İnternet'ten 20 Aralık 2012'de http://www.ivla.org/drupal2/content/what-visual-literacy adresinden alınmıştır.

Golubieski, M. R. (2003). Teaching For Visual Literacy: Critically Deconstructing The Visual Within A Democratic Education, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Miami University.

İpek, İ. (2003). Bilgisayarlar, görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejileri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2, (3), 68-75.

Köksal, H. (2003). Görsel okuryazarlık ve renklerin öğrenmeye etkisi, *Çoluk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (25), 18-20.

Kuvvetli, E. (2008). Görsel Okumanın Ortaöğretim Öğrencilerinin Fiziki Başarılarına Etkisinin Araştırılması, (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Manguel, A. (2004). Okumanın Tarihi, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Sims, E., O'Leary, R., Cook, J. Ve Butland, G. (2002). Visual literacy: What is it and do we need it to use learning Technologies effectively? Document from at 2002 ASCILITE Conference.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA HALK EDEBİYATI METİN TÜRLERİNİN KULLANIMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

THE USE OF TEXTBOOKS ON THE TURKISH FOLK LITERATURE REVIEW

Yasemin BAKİ
Recep Tayyip ErdoğanÜniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, RİZE
yasemin.baki@erdogan.edu.tr
Elif AKTAŞ
Recep Tayyip ErdoğanÜniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, RİZE
elif.aktas@erdogan.edu.tr

ÖZET

Temelde halk inanışı ve yaşayışına dayanan, edebiyatımızın önemli şubelerinden biri de halk edebiyatıdır. Türk milletinin ulusal ruhunu yansıtan tarihsel ve toplumsal müştereklerden beslenen bu edebiyat, dili ve içeriğiyle halkın ortak kültürünün tezahürüdür. Bu edebiyat kendi bünyesinde oluşturduğu türler vasıtasıyla; halkın ortak ve yaygın davranış kalıplarını, yaşama biçimini, çevresini ve dünyayı algılayışını, geleneksel ve törensel yaşamdaki kurumlaşmayı bir ucuyla geçmişe, bir ucuyla da zamanımıza uzanan gelenekleri, görenekleri, âdetler zincirini yansıtmaktadır. Türk milletinin yüzyılların deneyiminden süzülmüş ortak mirasının gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan halk edebiyatı ürünleri, bu işlevini dil vasıtası ile gerçekleştirir. Ülkemizde örgün eğitim sürecinde bireyin dil gelişimini amaçlayan Türkçe öğretiminde, "Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçteoluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi" ve "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları" temel hedefler arasında yer almaktadır. Türkçe öğretimi, bu hedeflerini ana materyali olan ders kitaplarındaki edebî metinler vasıtasıyla gerçekleştirir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşmada ana köprü olan ders kitaplarında yer alacak metinlerin, edebî ve estetik zevk kazandırmasının yanında millî ve manevî değerleri kapsaması gelecek nesillerin kendi kültürünü, benliğini tanıması ve milletin devamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada "Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ortaöğretim 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında halk edebiyatı metin türlerine ne ölçüde yer verilmektedir?" sorusuna cevap aranmaktadır. Bu amaçla halk edebiyatı metin türlerinin ders kitaplarında kullanıma oranı ile eğitimdeki işlevleri hakkında bilgiler verilerek bu ürünlerin kültürel aktarımındaki önemi üzerinde durulmuştur. Betimsel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile gerçekleştirilen çalışmada ortaokul 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin türleri incelenmiş ve bu türlerin içerisinde halk edebiyatına ait metin türlerine yer verilme oranı tespit edilmiştir. Çalışma kapsamına okuma metinleri dâhil edilirken serbest okuma metinleri araştırma dışında bırakılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretimi, halk edebiyatı, metin türleri, ders kitabı, kültürel aktarım.

ABSTRACT

Basically, folklore and belief, based on the literature with one of the major branches of the People's literature. Folk literature of the people who created the content of language and literature, the national spirit of the Turkish nation, a literature that reflects the historical and social mutuals fed. These species are formed in its structure by means of literature, public common and widespread patterns of behavior, way of living, environment and perceptions of the world, with one end of the traditional and ceremonial life history of

institutionalization, a tip extending from the present time, traditions, practices that reflect the chain. Turkish nation to transmit to future generations the legacy of centuries of folk literature, the common experience of the filtered product, it performs the function by means of language. Aiming at the development of the individual in the process of formal education in Turkish language teaching in Turkey, "Turkish facilities around the historical process of the development of the literary language, features and products to teac" and "Turkey and the world through the works of culture and art acquainted with national and universal values" is one of the key objectives. For this reason, the main bridge in teaching Turkish textbooks will be targeted to achieve the objectives of texts, literary and aesthetic addition to bringing them to enjoy their own culture for future generations to cover the national and spiritual values, is of great importance for the continuity of the nation to recognize the ego.

In this study, "Published by the Ministry of National Education, secondary 5-8. Turkish folk literature textbooks extent to which class types are given in the text?" sought to answer the question.For this purpose, with a rate of folk literature and texts in textbooks for use in education by giving information about the functions of these products are emphasized on the importance of cultural transmitting.5-8 secondary research methods, descriptive study was carried out by using content analysis. types of reading texts studied in textbooks and classroom Turkish folk literature in these species in the administration of the ratio of text types have been identified.Research, including reading texts while reading texts included in the study were excluded from the release.

Key word: Teaching Turkish folk literature, texts, textbooks, cultural transmission.

GİRİŞ

Temelde halk inanışı ve yaşayışına dayanan, edebiyatımızın önemli şubelerinden biri de halk edebiyatıdır. Dili ve içeriğiyle halkın oluşturduğu bir edebiyat olan halk edebiyatı, Türk milletinin ulusal ruhunu yansıtan tarihsel ve toplumsal müştereklerden beslenen bir edebiyattır. Bu edebiyat kendi bünyesinde oluşturduğu türler vasıtasıyla; halkın ortak ve yaygın davranış kalıplarını, yaşama biçimini, çevresini ve dünyayı algılayışını, geleneksel ve törensel yaşamdaki kurumlaşmayı bir ucuyla geçmişe, bir ucuyla da zamanımıza uzanan gelenekleri, görenekleri, âdetler zincirini yansıtmaktadır (Artun, 2009: 5; Elçin, 1997: 1).

Halk edebiyatı terimi, XIX. yüzyıl sonlarına doğru ortaya çıkmış olmakla birlikte bizde bu alandaki çalışmalar Tanzimat dönemi ile başlamıştır. Bu dönemde yaygınlaşmaya başlayan halka dönüş hareketi beraberinde "halk" ve "millet" kavramlarının sosyal ve edebî alanda yaygınlaşmasını sağlamıştır. Halk için edebiyat fikrinden yola çıkılan bu edebî gelenek sahasında verilen eserler halkın anlayacağı konuşma dili ile oluşturulmuş ve bu süreç beraberinde halk kültürü ile beslenen halk edebiyatı düşüncesinin gelişimini sağlamıştır (Aslan, 2008: 5-6; Güzel, Torun, 2008: 33).

Temelde halk inanışı ve yaşayışına dayanan edebiyatımızın önemli şubelerinden biri olan halk edebiyatı, başlangıçta destanlar, efsaneler, masallar ve halk hikâyeleri şeklinde gelişmekle birlikte atasözü, ninni, türkü, bilmece gibi şekil ve türlerle zenginleşerek manzum ve mensur olmak üzere iki koldan gelişimine devam etmiştir. Tarihi, sosyal ve kültürel faktörlerle çok yakından ilgili olan halk edebiyatı, Türk halkının ulusal ruhunu yansıtan tarihsel ve toplumsal ortaklıklardan beslenen ortak zevk ve düşünceleri yansıtan, anonim veya ferdî eserlerden oluşmaktadır (Artun, 2007: 31; Elçin, 1997: 1). Halkın kültürel mirasının bir sonraki nesillere aktarılmasını sağlayan hazine niteliğindeki bu türler vasıtası ile topluma ait örnek değerler ve ahlâk anlayışı bir sonraki nesle aktarılarak bir milletin ortak ruhunu yansıtılmakta ve böylelikle kültürel devamlılık sağlamaktadır.

Halk edebiyatı kaynağını İslâmiyet'ten önceki dönemi de kapsayarak en eski geleneklerimiz üzerine kurmuş Türk edebiyatının en eski ve millî bölümüdür (Kabaklı, 2006: 11). Bu işlevini edebî eserler vasıtasıyla gerçekleştirerek gelenek-görenek taşıyıcı işlevini üstlenen halk edebiyatı, milletin zevk ve düşüncelerine tercüman olurken kültürel bağlantı ve süreklilik sağlamaktadır. Böylelikle toplumun sahip olduğu geleneksel bilgi halk edebiyatına ait türler vasıtasıyla kodlanarak bir sonraki nesle aktarılmaktadır.

Halk edebiyatı, kaynağını Türklerin sözlü ve yazılı edebiyatlarının ortaya çıktığı İslâmiyet öncesi dönemlerden başlamış olmakla birlikte Türklerin İslâmiyet'i kabulüyle birlikte bu kültürü geleneksel kültürü ile birleştirerek yeniden yapılandırarak günümüze kadar ulaştırmıştır. İslâmiyet'in kabulüyle meydana gelen değişikliklerle oluşan sanat ve estetik anlayışı yeniden şekillendirmiş ve bu yeni yapılanma Kur'ân ve hadisler, peygamber ve evliya menkıbeleri, tasavvuf, Arap, Fars ve Hint edebiyatlarından aktarılan çeşitli eserlerle beslenerek yeniden bir yapılanma sürecine girmiştir. Bu süreç beraberinde Anadolu'da farklı edebiyat disiplinlerinin doğmasını sağlamıştır (Artun, 2008: 3-6). Bu gelişim sürecinde halk edebiyatı da varlığını anonim halk edebiyatı, tasavvufî halk edebiyatı, âşık edebiyatı olmak üzere üç ayrı dalda gelişmiş ve her saha kendi içerisinde türler bazında farklılaşarak gelişimini sürdürmüştür (Levend, 1998: 25; Güzel- Torun, 2008: 141-142). Büyük bir tarihî zenginliğe ve derinliğe sahip olan Türk edebiyatı çeşitli kültürel ve edebî temaslarla zengin bir edebiyat geleneği meydana getirmiştir(Güzel, 2006: 82).

1. Anonim Türk Halk Edebiyatı

Tarih boyunca yüksek medeniyetler kuran Türk milletinin köklü bir edebiyatı vardır. Türk halk edebiyatı köken olarak halk inancı çevresinde inkişaf eden ve halkın ihtiyaçlarını karşılayan bir edebiyattır. Bu edebiyatın mahsullerinin ilk söyleyicileri unutulduğundan dolayı anonim bir yapı arz etmektedir (Güzel-Torun, 2008: 141-142). İşte bu sahada meydana getirilen başlangıçta kimin tarafından söylendiği bilinmeyen, halkın ortak duygu, düşünce ve ülküsünün potasında eriyen manzum ve mensur ürünlerin oluşturduğu edebiyata anonim halk edebiyatı adı verilir (Elçin, 1998: 3).

Anonim halk edebiyatı, ürünleri nazım birimi ve hece ölçüsü esasına dayanmakla birlikte bir kısmı sözlü, bir kısmı musiki eşliğinde, besteli olarak söylenen eserlerden meydana gelir. Mani, türkü, ağıt, ninni, düzgü, bilmece, tekerleme gibi anonim halk edebiyatı ürünlerinde dil yalındır ve Anadolu haklının yaşayışını, bireysel ve toplumsal dünya görüşünü yansıtır (Ekici, 2004: 72; Aslan, 2008: 107-117). Bu sahada verilen ürünler ise şunlardır (Artun, 2009: 31-36):

Nazma dayalı türler: Türkü, mâni, ninni, ağıt, tekerleme, bayatı, hoyrat.

Manzum-mensur türler: Bilmece, atasözü, deyim, alkış-kargış.

Mensur türler: Masal, fıkra, efsane, halk hikâyeleri.

Seyirlik oyunlar: Köy Seyirlik Oyunları, Halk Tiyatrosu.

2. Tasavvufî Türk Halk Edebiyatı

İslâmiyet'in kabulü ile Türklerin hayatında din, kültür, düşünce yapısı, dil, edebiyat ve dünya görüşleri bakımından önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Bu kültür ve medeniyet değişikliği dil ve edebiyat alanında

kendini etkin bir şekilde göstererek yeni bir edebiyatın doğuşuna zemin hazırlamıştır (Köprülü, 2003: 39; Güzel, 2008: 37).

Bu edebiyat şubesine adını veren tasavvuf hareketi, İslâm'ın kuralları doğrultusundaki inancını, fikrî düşünceyle birleştirerek Allah'ın varlığını ve evrenin oluşumunu varlığın birliği anlayışıyla açıklayan dinsel ve felsefi akımdır (Artun, 2008: 31-36; Kırkılıç, 1996: 77-210; Yılmaz, 2007: 85-166). Tekkeler, tasavvuf anlayışlarını yaymak için halkın edebî geleneği, dili ve estetik anlayışını kullanarak geniş ve renkli bir edebiyat olan tasavvufî halk edebiyatını vücuda getirmişlerdir (Artun, 2010:39-58; Köprülü, 2003: 196). Bu edebiyatın gelişiminde tasavvuf hareketi, ortaya koyduğu bu değişik fikirlere sahip tarikatların hayat tarzları, edebiyat telakkileri ve düşünce sistemleri tasavvufî halk edebiyatının gelişip zenginleşmesine yardımcı olmuştur (Köprülü, 2004: 269-272; Güzel, 2006: 71; Artun,2010:73, 90). Bu edebiyat, İslâmiyet'in etkisini yanı sıra "İslâmiyet öncesi inanç sistemi ile tasavvuftan doğan usul, erkân ve adap kültürünün fikir temelleri üzerine beslenerek oluşan zengin bir edebiyattır." (Artun, 2010: 99). Bu sahada verilen eserler nazım ve mensur olarak iki sahada gelişim göstermiştir.

Nazma dayalı türler: Gazel, kaside, kıt'a, mersiye, tuyuğ, mesnevî, murabba, mûsâmmat, ilahî (tapuğ, nefes, durak, cumhûr), nefes, tevhid, münacât, na't, miraciye, mevlid, hilye, ramazaniye, mehdiye, hikmet, nutuk, devriye, şathiye, maktel-mersiye, menakıbnâme, selamnâme, nevrûziye, destur, gevhernâme, dolapnâme, hicretnâme, velayetnâme, vücudnâme, nasihatnâme, ibretnâme, fütüvvetnâme, gazavatnâme, tahassurnâme, tarikatnâme, kıyafetnâme, şefaatnâme, medetnâme, düvaz vb. (Artun, 2010: 43, 99).

Nesre dayalı türler: Tefsir, hadis, akâid, fıkıh, siyer, kısas-ı enbiyâ, tezkiretü'l evliyâ, hamzanâme, battalnâme, saltuknâme, danişmendnâme, cenknâme, selçuknâme, gazavatnâme v.b. (Artun, 2010: 51- 53; Aslan,2008: 163- 167).

Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı

Türk kültüründe önemli bir noktada konumlandırılan âşıklık, çağlar süren deneyimlerden geçerek biçimlenmiş, kendine özgü icra töresi, geleneksel yapısı, âşık olmak için uyulması gereken kuralları olan bir gelenektir (Artun, 2001: 9). Yüzyılların deneyiminden süzülerek biçimlenen, belirli kurallarla nesilden nesle aktarılan âşıklık; din, gelenek ve güncel yaşam ve sözlü geleneğin bütün ürünlerinden yararlanır (Artun, 2008: 9-11; Oğuz, 2008: 113 Aslan, 2008:176- 178). Bu gelenek içerisinde oluşan âşık edebiyatı, ozan-baksı geleneğinin İslâmiyet'ten sonra tasavvufî düşünce ve Osmanlı yaşama biçimi ve kabullerinin sentezi ile birleşerek gelişimin devam ettirmiştir (Kabakalı, 2006: 9-11; Güzel-Torun, 2008:244). Bu edebiyat ferdî bir edebiyat olmanın yanı sıra geleneksellikle iç içe olarak değişen zaman ve zemine ayak uydurarak günümüze kadar gelmiştir (Artun, 2001: 63- 78). Âşık edebiyatı bu gelişim süreci içerisinde hece ve aruz ölçüsüne dayalı şu türlerden yaralanmıştır:

Heceli biçimler: Mâni, bayatî, tecnis, ciğalı tecnis, sicilleme, divan, murabba, muhammes, müstezat, semaî ve koşma önemli türler arasında yer alır.Koşmabu şiir geleneğinde en çok kullanılan nazım şekillerindendir. Koşmalar yapı, konu ve ezgilerine göre değişik şekillerde adlandırılırlar. koşmalar yapı bakımından; düz, ayaklı, musammat, zincirbend, yedekli, dedim-dedi; konu bakımından: güzelleme, koçaklama,

ağıt, taşlama, öğütleme, yalanlama, sicilleme, kargışlama, alkışlama, salavatlama; ezgi bakımından: semaî, varsağı, destan gibi türlere ayrılır (Aslan,2008: 118- 161).

Aruzlu biçimler: Divan, selis, semaî, kalenderî, satranç (Artun, 2008: 78- 82).

Türk milletinin yüzyılların deneyiminden süzülerek oluşmuş ortak mirasının gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan halk edebiyatı ürünleri, bu işlevini dil vasıtası ile gerçekleştirir. Ülkemizde örgün eğitim sürecinde bireyin dil gelişimini amaçlayan Türkçe öğretiminde, "Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçteoluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi" ve "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları" temel hedefler arasında yer almaktadır (MEB, 2005).

Türkçe Öğretim Programı'nın (1-5) amaçları incelendiğinde bu amaçlara ulaşmada Türkçe dersinde halk edebiyatı metinlerinin kullanımının önemi daha da belirginleşmektedir (MEB: 2005, 16). Bu bağlamda programda ele alınan amaçlar arasında yer alan maddeler şunlardır: "Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak", "Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek", "Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek", "Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak", "Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek", "Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak".

Türkçe Öğretim Programı'nda (6-8) genel amaçları incelendiğinde metinlere yüklenene işlevlerin benzer olduğu görülmektedir: "Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri", "Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri", "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları", "Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları", "Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları","Millî, manevî ve ahlakî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili" duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri" amaçlanmaktadır (MEB 2006, 6).

Türkçe öğretimi bu hedeflerini temel materyali olan ders kitapları vasıtasıyla gerçekleştirmektedir. "Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu, 2005: 9)". Türkçe öğrenme sürecinin vazgeçilmez araçları olan ders kitapları gelişen ve değişen teknolojik şartlara rağmen sahip olduğu işlevlerden dolayı hala geçerliliğini korumaktadır. Eğitimde bilgi ve kültürün en önemli aktarıcısı olan ders kitapları, Türkçe öğretimi de büyük ölçüde ders kitaplarındaki edebî metinlere dayalı olarak yürütülmektedir (Özbay, 2009: 170; Kaya, 2010: 47; Calp, 2010: 359, 362). Duygu ve düşüncelerin mantıksal bir bağlamda düzenlendiği örüntüler olan metinler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil gelişimine uygun nitelikte metinler olmalıdır çünkü Türkçe öğretiminde kullanılacak metinler öğrencilerin duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlenir (Güneş, 2007: 215; Sever 2006: 11).

Ana dil öğretimini amaçlayan Türkçe dersinde kullanılacak bu metinler sahip oldukları nitelikler bakımından da dil ve kültür aktarımında da önemli roller üstlenmektedir (Güneş, 2007, 305). Milletlerin kültürel aynaları niteliğinde olan edebî metinler aynı zamanda kültürel aktarım işlevi ile de eğitimin amaçlarına hizmet eder. Bu bağlamda halk kültürünün aynası niteliğinde olan halk edebiyatı ürünleri ders kitaplarındaki kullanımı, metin ihtiyacını karşılamasının yanında toplumsal birlik ve bütünlüğün özünü oluşturan kültürün taşınması ve yaşatılmasında da bir köprü vazifesi üstlenir.

Matan (2004), Güfta ve Kan (2011), Aral (2008)'ın yaptığı çalışmalarda Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin eksikliğine işaret edilmektedir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşmada ana köprü olan ders kitaplarında yer alacak metinler, edebî ve estetik zevk kazandırılmasının yanında millî ve manevî değerleri kapsayıcı, gelecek nesillerin kendi kültürünü, benliğini tanıması ve milletin devamlılığı açısından da oldukça önemli bir noktada durmaktadır.

Bu bağlamda 4+4 olarak değiştirilen eğitim sisteminde 2005 Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı'nda belirlenen ilkelerden hareketle ders kitaplarında kullanılacak metin türleri öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere anlatım biçimini esas alan üç kategoride değerlendirilmiştir ve bahsi geçen metinlerin hangi edebî türler arasından seçileceği belirtilmemiştir (MEB, 2005).Değişen sistemde ortaokul olarak değerlendirilen aşamayı oluşturan 2006 Türkçe Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı'nda ders kitabında sınıf düzeyine göre kullanılacak türler hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Bu programda 6. sınıf ders kitaplarında "şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, masal, fabl, mektup" ; 7. sınıf ders kitaplarında" şiir, hikâye, anı, deneme, sohbet (söyleşi), tiyatro, gezi yazısı, biyografi"; 8. sınıf ders kitaplarında ise şiir, hikâye, anı, deneme, sohbet (söyleşi), makale, roman, eleştiri ve destan türüne yer verilmesi ön görülmüştür (MEB, 2006).

Türkçe dersinin hedeflediği amaçlar ve bu amaçların gerçekleştirilmesine yardımcı olan ders kitaplarındaki metinler ve işlevleri dikkate alındığında, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak kullanılacak halk edebiyatına ait metin türleri eğitim sisteminde hedeflenen amaçlara ulaşmada önemli avantajlar sağlamaktadır.

1.1.Problem Durumu

Bu çalışmada "Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları ortaöğretim 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında halk edebiyatı metin türlerine ne ölçüde yer verilmektedir?" sorusuna cevap aranmaktadır.

1.2.Yöntem

Çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntem yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun açıklanarak ortaya koyulması olarak adlandırılır. Bu yöntemde varlığını sürdüren olgular ele alınır; olgulara ya da olaylara müdahale edilmez, akışı engellenmez ve ortama yeni bir değişken sokulmaz, olay nasıl işliyorsa öyle ele alınıp incelenir (Kaptan, 1998; Karasar, 2011).

Çalışma kapsamındaki kitapların değerlendirilmesinde mevcut durumu ortaya koymak ve toplanan verileri derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. "*Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür bir analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır."*

(Yıldırım ve Şimşek, 2008, 224). Çalışmada betimsel analiz yöntemiyle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulmuş ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu ortaya konmuştur.İçerik analizi, mesajda bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik ikinci bir okuma olarak tanımlanabilir. Bu analizde betimlenen öğelerden hareketle bir yorum getirme amacı vardır (Bilgin, 2006: 1).*"İçerik analizinde, sistemli ve objektif bir şekilde mesajların spesifik özellikleri tanımlanarak tahminlerde bulunulur. Buna göre birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir, bu kategorilerin dokümanda yer alma sıklığını belirlenir ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenerek yorumlanır."* (Balcı, 2007: 183-184).

Bu yöntemle, ortaöğretim 5-8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler türler açısından incelenmiş ve bu türler arasında halk edebiyatı ürünlerinin kullanım oranı tespit edilerek bu konuda çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Söz konusu çalışmada serbest okuma metinleri çalışma kapsamına alınmamıştır.

BULGULAR VE YORUM

MEB YAYINLARI 5. SINIF DERS KİTABI		
TEMA	**METİN**	**METİN TÜRÜ**
BİREY VE TOPLUM	Uçurtma	Öyküleyici
	Pireyi Deve Yapmak	Bilgilendirici
	Öğretmenim	Şiir
	Arkadaşım Sarmaşık(Dinleme Metni)	Öyküleyici
ATATÜRK	Merhaba Asker	Öyküleyici
	Atatürk'ün Çalışmaları	Bilgilendirici
	Atatürk'le Doğuş	Şiir
	Basın ve Atatürk	Bilgilendirici
SAĞLIK VE ÇEVRE	Çöp Ev	Öyküleyici
	Tırtıldan Kelebeğe	Bilgilendirici
	Orman Konuşuyor	Şiir
	Yaşlı Kadın ile Meşe Ağacı(Dinleme Metni)	Öyküleyici
DEĞERLERİMİZ	Dilim Dilim Güzel Dilim	Öyküleyici
	Hacı Bektâş Velî	Bilgilendirici
	Türkiye	Şiir
	Konuğa İkram(Dinleme Metni)	Bilgilendirici
DÜNYA'MIZ VE UZAY	Küçük Kar Tanesi	Öyküleyici
	Uzayda Yaşam	Bilgilendirici
	Ay'da Bir Küçük Serçe	Şiir
	Yıldızlara Uzanana Asansör	Bilgilendirici
GÜZEL ÜLKEM TÜRKİYE	Burada Dur	Öyküleyici
	Dört Mevsimde Dört Güzellik: Abant	Bilgilendirici
	Güzel Yurdum Türkiye'm	Şiir
	Isparta ve Güller	Bilgilendirici
YENİLİKLER VE GELİŞMELER	Her Şey Bir Uçurtma İle Başladı	Öyküleyici
	Bir Tıkla Elektronik Posta	Bilgilendirici
	Bilgi Çağı	Şiir
	Kuyruklu A(@) İşaretinin Öyküsü	Bilgilendirici
GÜZEL SANATLAR	Çocuk Doğru Söyledi	Öyküleyici
	Şu Heykellere Bak	Bilgilendirici
	Sinemaya Gitme Günü	Şiir
	Ebru Sanatı	Bilgilendirici

Çalışma kapsamında incelenen 5. sınıf Türkçe ders kitabı 5+3 olarak düzenlenen sistemdeki ilköğretim kitabının aynısı olup bu kitap, 4+4 eğitim sistemine göre yeniden düzenlenmemiştir. Bu yapılanma içerisinde kitabın düzenleniş şekli zaten 6-8. sınıf kitaplarından öğrenme alanlarının dağılımı ve içerikteki uygulamalar bakımından farklı bir yapıdadır. Kitaptaki metinler temalara göre incelendiğinde Birey ve Toplum temasında "Pireyi Deve Yapmak" adlı metin tür olarak belirtilmemekle birlikte sadece bilgilendirici metin olarak tanıtılmaktadır. Bu metinde Türk kültürünün sözlü ürünlerinden olan "pireyi deve yapmak" deyimi hakkında bilgi verilmesi amaçlamış olmakla birlikte tür olarak halk edebiyatı metin türlerinden değildir.

Değerlerimiz temasında "Dilim Dilim Güzel Dilim" adlı metin öyküleyici türde dilin güzelliklerinin anlatıldığı bir metin olmakla birlikte yine aynı temada "Hacı Bektaş Velî" ve "Konuğa İkram" adlı bilgilendirici metinler vasıtasıyla kültürel aktarım bu temada yoğun bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Güzel Ülkem Türkiye adlı temada ise "Burada Dur" adlı efsane türündeki metin, öyküleyici tür olarak tanıtılmaktadır. "Dört Mevsiminde Dört Güzellik: Abant" ile "Isparta ve Güller" bilgilendirici metin türünde bu temada yer alan diğer metinlerdir.

Güzel Sanatlar temasında ise Mimar Sinan'ı tanıtan öyküleyici tarzdaki "Çocuk Doğru Söyledi" adlı metin, "Şu Heykellere Bak" ve "Ebru Sanatı" adlı bilgilendirici türlerdeki metinlerdir. 5. sınıf Türkçe ders kitabı genel olarak değerlendirildiğinde bu sınıfın artık ortaokul sürecine dâhil edilmesinden dolayı kitaptaki metinler bilgilendirici ve öyküleyici olarak sınıflandırılmanın yanında metinlerin türleri de belirtilmelidir. Ayrıca kitapta tema ve metin içeriği olarak Türk kültürünü tanıtıcı unsurlardan yararlanmakla birlikte metin türü olarak halk edebiyatına ait türlere yer verilmemiştir. Bu kitapta halk edebiyatına ait sadece Saim Sakaoğlu tarafından derlenen efsane tütündeki metin yer almaktadır. Bu bağlamda kitapta yer alan metinlerde yapılacak yeniden düzenleme ile günümüz Türkçesine uyarlanması gayet tabii bir uygulama iken bu anlatımlardaki estetik simge dilini bozmak kültürel gelişimi sekteye uğratan bir uygulamadır.

Kitapta yer alan 8 tema içerisinde yer alan 32 metin içerisinde öykülendirici ve bilgilendirici metin türleri kapsamında sadece Güzel Ülkem Türkiye adlı temada"Burada Dur" adlı metin halk edebiyatına ait türlerdendir. Bu özelliklerin yanı sıra kitapta Birey ve Toplum, Değerlerimiz ve Güzel Sanatlar adlı temalarda Türk kültürüne ait aktarımı sağlayan metinler olarak dikkat çekmektedir.

MEB YAYINLARI 6. SINIF DERS KİTABI		
TEMA	**METİN**	**METİN TÜRÜ**
OKUMA KÜLTÜRÜ	Kütüphane	Şiir
	Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması	Hikâye
	Canım Kitap	Deneme
	Simyacı	Sohbet(Söyleşi)
ATATÜRK	Mustafa Kemal Atatürk	Biyografi
	Atatürk'ün Fikir Dünyası	Makale
	Atatürk'ün Türk Folkloruna Olan İlgisi	Makale
	Atatürk'ten Anılar	Anı
SEVGİ	Soylu Bilgi Ağacı	Şiir
	Eskici	Hikâye
	Anadolu	Deneme

	Kuğular	Masal
DUYGULAR	Meşe İle Saz	Fabl
	Dijon'dan Trabzon'a	Mektup
	Nasrettin Hoca	Tiyatro
	Anne	Şiir
ZAMAN ve MEKÂN	Anadolu'da Bahar	Şiir
	Bayram Yeri	Hikâye
	Hoşgörüler Diyarı Mardin	Gezi Yazısı
	Momo	Roman
DOĞA ve EVREN	Boş Arsa	Fıkra(Gazete yazısı)
	Kınalı Keklik	Hikâye
	Orman Küstü Bize	Sohbet
	Uzay	Hikâye

6. sınıf ders kitabında Okuma Kültürü temasında "Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması" adlı metin tür halk edebiyatına ait bir tür olmamakla birlikte metin içerisinde Nasrettin Hoca fıkralarına ve fıkraların işlevlerine yer verilmektedir. Bu yönüyle halk edebiyatına ait fıkralar hikâye türü içerisinde yeniden sunulmaktadır. Fıkra türünün özellikleri korunarak yeni bir anlatım form içerisinde sunulması halk edebiyatı metinlerinin zenginliğinin bir göstergesidir. Metnin bütünlüğünü bozmadan yapılacak bu uygulamalar halk edebiyatı metinlerinin günümüze taşınmasında önemli bir şama olarak değerlendirilebilir.

Atatürk temasında "Atatürk'ün Türk Folkloruna Olan İlgisi" adlı metinde halk bilimi ve folklorun önemine değinilmekte, türküler ve seyirlik oyunlar vasıtasıyla bu konuda bir bilinç oluşturulmaktadır. Bu metin tür olarak halk edebiyatı türlerinden olmamakla birlikte Atatürk'ün folklorla ilgili düşünce ve uygulamaları hakkında bilgi veren makale türünde bir metindir.

Sevgi temasında ise Anadolu adlı metin tür olarak halk edebiyatına ait olmamakla birlikte metinde Anadolu'nun güzelliklerini kültürel özelliklerine dair bilgiler verilmektedir. Bu temada halk edebiyatına ait türlerden sadece "Kuğular" adlı metin masal türünde bir metin olarak kitapta yer almaktadır.

Duygular temasında "Meşe ile Saz" adlı metin fabl türündedir. Halk edebiyatında hayvan masalı olarak adlandırdığımız bu tür sonradan yaygın olarak bu adla kullanılmakla birlikte aslında halk edebiyatı türlerinden hayvan masalıdır. Bu temada "Nasrettin Hoca" ile ilgili metin dramatik özelikleri ön plana çıkan bir metin olmakla birlikte ve birden fazla fıkranın bir araya getirilmesi ile oluşturulmuş tiyatro türünde bir metindir. Bu yaklaşım fıkranın kendi söz varlığını koruyarak yeniden yapılandırılmış ve tiyatro türü olarak verilmiştir. Yine aynı temada "Bayram Yeri" adlı hikâye kültürel değerlerimizi tanıtan modern hikâye, "Hoşgörüler Diyarı Mardin" adlı gezi yazısı türündeki metinde halk edebiyatı türünde olmamakla birlikte içerik olarak Anadolu'nun çok kültürlü yapısındaki ahengi anlatmaktadır.

Doğa ve Evren temasında "Kınalı Keklik" adlı metin hikâye formunda oluşturulmuştur ve halk edebiyatı anlatım türleri kullanılmamakla birlikte kültürümüzde önemli bir kuş türü olan keklik ile ilgili bilgiler vermektedir.

Kitapta yer alan 6 tema içerisinde yer alan 24 metin içerisinde sadece Sevgi temasında "Kuğular" adlı metin halk edebiyatı türlerinden olan masal formundadır. Bunun yanı sıra fabl türünde yer alan "Meşe ile Saz" adlı fabl türündeki metin ve tiyatro türündeki "Nasrettin Hoca" adlı metin bu türü temsil eden türlerdendir.

MEB YAYINLARI 7. SINIF DERS KİTABI		
TEMA	**METİN**	**METİN TÜRÜ**
İLETİŞİM	Tatlı Dil	Sohbet(Söyleşi)
	Öyle Denmez	Tiyatro
	Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür	Deneme
	Balkondaki Muhabbet Kuşu	Hikâye
ATATÜRK	Unutulmayan Hafta	Hikâye
	Atatürk ve Türk Dili	Şiir
	Atatürk ve Türk Tiyatrosu	Anı
	Millî Kültür	Makale
KAVRAMLAR VE ÇAĞRIŞIMLAR	Bakardım Güneş Avuçlarımda	Şiir
	Hayata Açılan Kapılar	Deneme
	Pembe İncili Kaftan	Hikâye
	Yiğitlerimiz Cephane Bekliyor	Hikâye
MİLLÎ KÜLTÜR	Miras Keçe	Hikâye
	Oğuz Destanı	Destan
	Mehmet Âkif Ersoy	Biyografi
	Yüksek Yüksek Tepelere	Şiir
DOĞA VE EVREN	Sular	Şiir
	Son Kuşlar	Hikâye
	Kutup Yıldızı	Makale
	Bir Kavak ve İnsanlar	Hikâye
TOPLUM HAYATI	Osmanlı Dürüstlüğü	Hikâye
	Odcu Haftası Şenlikleri	Gezi Yazısı
	Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	Deneme
	Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	Hikâye

7. sınıf ders kitabı incelendiğinde İletişim temasında "Öyle Denmez" adlı tiyatro türündeki metin tür olarak halk edebiyatı türlerinden olup geleneksel halk tiyatrosunun kahramanlarından Karagöz ve Hacivat'tır.

Kitabın Kavramlar ve Çağrışımlar temasında "Hayata Açılan Kapılar" deneme türünde olmakla birlikte Türk kültüründe kapının önemi atasözleri ve kültürel öğelerle birleştirilerek anlatılmıştır.

Millî Kültür temasında ise "Miras Keçe" adlı metinde kültürel mirasın insan hayatındaki yeri ve öneminden bahsedilmiş olmakla birlikte bahsi geçen her iki metinde halk edebiyatına ait türler değildir. Millî Kültür temasında halk edebiyatı metin türüne ait tek kullanım "Oğuz Destanı" adlı destan türündeki metindir.

Toplum Hayatı temasında ise tür olarak halk edebiyatı türünde olmamakla birlikte içerik olarak Türk kültürünün aktarıldığı "Osmanlı Dürüstlüğü", "Odcu Haftası Şenlikleri" ve "Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir" adlı metinlerin türleri halk edebiyatına ait değildir.

Kitapta alan yer 6 temada yer alan 24 metin içerisinde geleneksel halk tiyatrosu metinlerinden Karagöz ve Hacivat'a; Millî Kültür temasında ise "Oğuz Destanı" adlı destan türündeki halk edebiyatı türüne yer verilmiştir.

MEB YAYINLARI 8. SINIF DERS KİTABI		
TEMA	**METİN**	**METİN TÜRÜ**
	Kız Kalesi	Efsane
	Geçmiş Zaman Şiirleri	Şiir
	Verilen Sözü Tutmak ve Vaktinde	Konferans

ZAMAN VE MEKÂN	İş Yapmak	
	Eski Ankara Evleri	Gezi Yazısı
ATATÜRK	Atatürk'ten Anılar	Anı
	Onuncu Yıl Nutku	Söylev
	Dil Devrimi	Makale
	Atatürk ve Bilim	Makale
MİLLÎ KÜLTÜR	İhtiyar Çilingir	Hikâye
	Gönül Mimarlarımız	Biyografi
	Türküler Dolusu	Şiir
	Nevruz ve Birlik	Fıkra
TOPLUM HAYATI	Ergenekon Destanı	Destan
	Çiğdem Der Ki	Hikâye
	Herkesin Dostu Anton	Hikâye
	Aşinasız	Deneme
BİLİM ve TEKNOLOJİ	Basından Teknoloji Haberleri	Haber
	Ekran Efendi'nin Tutsakları	Söyleşi
	Anadolu'nun Bahtı Açık Kara Treni	Söyleşi
	Bilgisayar Yalnızlığı	Deneme
KİŞİSEL GELİŞİM	Hayatta Başarının Yolları	Konferans
	İki İyi İnsan	Hikâye
	Empati ile Yaşamak	Deneme
	Martı	Roman

8. sınıf ders kitabında ise Zaman ve Mekân temasında "Kız Kalesi" adlı metin halk edebiyatına ait metin türlerinden olan efsanedir. Millî Kültür temasında "Gönül Mimarlarımız" adlı metin biyografi türünde olmakla birlikte Anadolu kültürünün mihenk taşlarından Yunus Emre'nin şiirleri ile tanıtıldığı bir metindir. Bu temada yer alan"Türküler Dolusu" adlı şiirde ise türkü formu ile Anadolu kültürüne ait özellikler tanıtılmaktadır. Nevruz ve Birlik adlı fıkra türündeki metinde Nevruz'un Türk kültüründeki kaynaştırıcı özelliği anlatılmaktadır. Toplum Hayatı temasında halk edebiyatına ait destan türünden bir örnek verilmiştir. "Ergenekon Destanı" adlı metin destan türünün özelliklerini yansıtan bir metin olarak bu kitapta halk edebiyatına ait kullanılan türlerden ikinci örneği oluşturmaktadır.

Kitapta 6 tema içerisinde yer alan 24 metin içerisinde halk edebiyatı metin türlerinden Zaman ve Mekân temasında efsane türündeki "Kız Kalesi" adlı metin ve Toplum Hayatı temasındaki destan türündeki "Ergenekon Destanı" adlı metne yer verilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmada kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarında içerik olarak halk kültürüne dair bilgilere yer verilmekle birlikte halk edebiyatına ait metin türlerine gereken önem verilmemiştir. Bu kapsamda incelenen anlatım biçiminden hareketle yapılan sınıflandırma sonucunda 5. sınıf ders kitabındaki 8 tema içerisinde yer alan 32 metinden sadece Güzel Ülkem Türkiye adlı temada"Burada Dur" adlı metin tür olarak halk edebiyatına aittir.

Bu değerlendirme kapsamında 6. sınıf ders kitabında 6 tema içerisinde yer alan 24 metin içerisinde sadece Sevgi temasında "Kuğular" adlı metin halk edebiyatı türlerinden olan masal formundadır. Bunun yanı sıra 6. Sınıf kitabındaki Duygular temasında yer alan "Meşe ile Saz" adlı fabl türündeki metin ve "Nasrettin Hoca" adlı tiyatro metni halk edebiyatını temsil eden türlerdendir.

7. sınıf ders kitabında geleneksel halk tiyatrosu metinlerinden "Öyle Denmez" adlı metinde Karagöz ve Hacivat'a; Millî Kültür temasında ise "Oğuz Destanı" adlı destan türündeki halk edebiyatı türüne yer verilmiştir.

8. sınıf ders kitabında ise Zaman ve Mekân temasında efsane türündeki "Kız Kalesi" adlı metin ve Toplum Hayatı temasındaki destan türündeki "Ergenekon Destanı" adlı metinlerle halk edebiyatı türlerine yer verilmiştir.

İncelenen kitaplardan elde edilen bulgular göstermektedir ki bu kitaplarda Türk dili ve kültürünün temel eserlerinden olan Orhun Yazıtları, Divânü Lûgati't-Türk, Kutadgu Bilig, Atabetü'l Hakayık, Divan-ı Hikmet, Muhakemetü'l Lugateyn, Dede Korkut Hikâyeleri gibi eserlere dair hiçbir bilgiye yer verilmemiştir. Kökü İslâmiyet öncesi döneme uzanan ve zengin bir içeriğe sahip olan halk edebiyatına ait edebî ürünlere ders kitaplarında yer verilmesi kültürel birliktelik ve devamlılık için vazgeçilmez bir zorunluluktur. İslamiyet öncesi Türk kültür ve medeniyetinin ürünlerinden olan sav, sagu, koşuk, destan ve efsaneler sınıf düzeyine göre ders kitaplarında yer almalıdır. İslâmiyet'in kabulünden sonraki dönemde Halk edebiyatı geleneği üç koldan gelişimini sürdürmüştür. Bu geleneğinin bir kolu olan Âşık edebiyatından "güzelleme, koçaklama, ağıt, taşlama, öğütleme, yalanlama" gibi türler, Dini-Tasavvufî Türk halk edebiyatının türlerinden olan peygamber kıssaları, menkıbeler ders kitaplarında kullanılabilecek zengin metinlerdir. Bunun yanı sıra anonim halk edebiyatına ait bilmeceler, mâni, ninni, ağıt, tekerleme, atasözü, fıkra gibi anonim halk edebiyatı ürünleri tek başlarına kullanılamayacakları noktada bir metin oluşturacak boyutta bir ya da birden fazla ürün kullanılarak yeniden bir metin oluşturulma yoluna da gidilebilir.

Ders kitaplarında yer alması gereken türler içerisinde hikâye türü 6-8. sınıflarda mutlak kullanılması gereken bir tür olarak yer almaktır. Ancak incelenen kitapların hiçbirinde halk hikâyesinin geleneğini yansıtan bir türe rastlanılmamaktadır. Halk hikâye geleneği ile destan geleneğinin geçiş noktasında yer alan Dede Korkut Hikâyeleri ders kitapları için eşi bulunmaz metinlerdir. MEB'in belirlediği ölçütler çerçevesinde sadeleştirilme, kısaltma gibi yollarla mutlak ders kitaplarında yer almalıdır.

Ders kitaplarında dikkat çeken bir diğer nokta da masal türüne 6. Sınıftan itibaren yer verilmemesidir. Oysaki masallar sadece küçük çocuklara ait metinler değillerdir. Simgesel dilin kullanıldığı bu metinler sahip olduğu nitelikler bakımından incelendiğinde aslında hiç de kolay metinler olmadıkları görülmektedir. Halkın edebî kültürünün simgeleştiği bu metinler ileriki sınıflarda da mutlaka ders kitaplarında yer almalı ve öğrenciler bu simgelerin arkasındaki kültürel öğeleri çözebilecek düzeye getirilmelidirler. Masallarla ilgili değinilmesi gereken bir diğer nokta da MEB'in zorunlu türler arasında saydığı fabl türü, halk edebiyatı literatüründe hayvan masalı olarak adlandırılmaktadır. Bu konuda Anadolu sahasında yazılı en eski ürünlere gidildiğinde Mevlânâ'nın Mesnevi'si akla gelir ki bu eser sayısız hayvan masalı ile doludur. Bunun yerine sadece La Fontaine ya da Ezop'un tanıtılması bu konudaki bir diğer eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim- öğretimde Türk ve dünya kültürüne ait eserlerin tanıtılması temel hedefler arasında yer almakla birlikte kendi kültürümüzü tanıtmadan başka kültürlerin tanıtılması bu sürecin tersten okunması anlamına gelir ki bu da en azından belirlenen hedeflere ulaşmada bir sorunun varlığına işaret etmektedir.

İslamiyet öncesi Türk kültürünün Anadolu coğrafyasında yeniden harmanlanması ile oluşturulan halk edebiyatı geleneğine ait ürünler, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak ortaöğretimin değişik

kademelerinde, teknolojideki değişimlere paralel olarak görsel ve işitsel materyallerle ders kitaplarının yanı sıra derslerde ek materyaller olarak da mutlak yer almalıdır.

Kültürlerini gelecek kuşaklara aktarmayı amaçlayan devletlerin politikaları incelendiğinde kendi kültürlerine ait dev şahsiyetleri ve eserlerini her aşamada hatırlatmakta, bu işlevi yerine getirmek için sadece ders kitapları ile sınırlı kalmayıp çeşitli etkinliklerle onları unutturmamak için her fırsatı değerlendirmektedirler. Köklü bir geçmişe sahip olan milletimizin bu ürünleri, Türkçe dersi için gerek ders kitaplarında gerekse ders içi uygulamalarda yer verilerek kültürümüzün temel dinamikleri öğrencilere tanıtılmak mecburiyetindedir. Bu sebeple Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinler dikkatle ve özenle seçilmiş edebî zevki geliştirmenin yanında kültürümüzün temel taşlarından olan halk edebiyatı metinlerinin etkin kullanımı ile desteklendiği noktada Türkçe öğretimi amaç ve kazanımlarını elde edecektir.

KAYNAKLAR

Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. 3. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.

Alptekin, A. B. (2009). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Alptekin, A. B. (1991). *Hayvan Masalları,* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığının Hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzetBaysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Artun, E. (2007). *Anonim Halk Edebiyatı Nesri*, İstanbul: Bayrak Matbaası.

Artun, E. (2008). *Âşık Edebiyatı Araştırmalar.* İstanbul: Bayrak Matbaacılık.

Artun, E. (2001). *Âşıklık Geleneği ve Âşık Edebiyatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Artun, E. (2008). *Halk Kültürü Araştırmaları*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Artun, E. (2009). *Türk Halk Edebiyatına Giriş,* İstanbul: Bayrak Matbaası.

Artun, E. (2009). *Türk Halkbilimi*, İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Artun, E. (2010). *Dinî-Tasavvufî Halk Edebiyatı,* İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Aslan, E. (2008). *Türk Halk Edebiyatı,* Ankara: Maya Akademi Yayın-Dağıtım.

Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler. (6. Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi, Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. İzmir: Siyasal Kitabevi.

Boratav, P. N. (2002). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Boratav, P. N. (1997). *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı,* İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Demirel,Ö.; Kıroğlu,K. (2005**).** *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi,* .Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Elçin, Ş. (1998). *Halk Edebiyatına Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Elçin, Ş. (1997). *Halk Edebiyatı Araştırmaları*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Ekici, M. (2004). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.

Ergin, M. (1999). *Orhun Abideleri*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Ergin, M. (1999). *Dede Korkut Hikâyeleri,* İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Esirgen, B. (2007). *Türk Destanlarında Bilge Adam Tipi Üzerine Bir İnceleme*, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.

Gezer, A.(2006). *Soyut Kavramların Öğretiminde Hayvan Masallarının Yeri*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Gökalp, Z. (2008). *Türk Uygarlığı Tarihi*, Hazırlayan: Yusuf Çotuksöken, İstanbul: İnkılab Kitabevi.

Güfta, H. ; Kan, M. O. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Dil ile İlgili Kültür Ögeleri Açısından İncelenmesi.*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:8, Sayı:15 Yıl:2011,* 239-256.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2009). *Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeler ve Yapılandırıcı Yaklaşım*, Mustafa Kemal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 11, ss. 1-21.

Güzel, A.; Torun, A. (2008). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Güzel,A. (2006). .*Dinî-Tasavvûfî Türk Edebiyatı,* Ankara: Akçağ Yayınları.

Artun, E. (2009). *Türk Halk Edebiyatına Giriş,* İstanbul: Bayrak Matbaası.

Kabaklı, A. (2006). *Âşık Edebiyatı.* İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Kaplan, M. (1999). *Edebiyat Üzerine Araştırmalar,* İstanbul: Dergâh Yayınları.

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

Kaya, Z. (2010). *İlköğretim 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinler Üzerine Bir Değerlendirme.* Türkçe Eğitimi Çalıştayı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Ankara. ss.: 47-56.

Kırkkılıç, A. (1996). .*Başlangıcından Günümüze Tasavvuf*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Kocatürk, V. M. (1970). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Edebiyat Yayınevi.

Kolaç. E. (2009). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt:6 Sayı:1 Yıl:2009, 594-626.*

Köprülü, F. (2004). *Türk Edebiyatı Tarihi*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Köprülü, F. (2003). *Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Köse, N. (1989). *Türk Halk Edebiyatında Kısa Hikâyeler*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Levend, A. S. (1998). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Mahmud, K. (2005). .*Divânü Lugâti't-Türk*, Çeviren: Seçkin Erdi, Serap Tuğba Yurteser, İstanbul: Kabalcı Yayıncılık.

Matan, M. (2004). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Kültür Öğeleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2012). *Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB, (2012). Tebliğler Dergisi. Ocak 2012. Cilt: 75. dhgm. meb. gov. tr/yayımlar/dergiler/TebliğlerDergisi/2652. pdf. Erişim Tarihi: 17.12. 2012.

MEB. (2012). *Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB. (2012). *Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB. (2012). *Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

MEB. (2012). *Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: MEB Yayıncılık.

Oğuz, Ö. (2008). *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı,* Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Örnek, S. V. (1995). *Türk Halkbilimi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Özbay, M. (2002), "Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi", *Türk Dili,* S. 602, Ankara, s. 112-120.

Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I.* 3.baskı. Ankara: Öncü Yayın Dağıtım.

Özdemir, A.(2007). *Bütün Yönleriyle Türk Halk Edebiyatı Bilgileri*, İstanbul: Bordo-Siyah Klasik Yayınlar.

Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I.* 3.baskı. Ankara: Öncü Yayın Dağıtım.

Özdemir, E. (1990). Anadili Öğretimimizde Ölü Nokta. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*. Sayı: 31. s. 856-860.

Sakaoğlu, S. (1999). *Masal Araştırmaları*, İstanbul: Akçağ Yayınları.

Sever, S. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları*. Varlık Dergisi, İstanbul.

Tezcan, M. (1997), *Türk Kişiliği ve Kültür-Kişilik İlişkileri,* Ankara.

Tural, S. K. (1993).*Edebiyat Bilimine Katkılar,* Ankara: Ecdâd Yayınları.

Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. Kâmil (2007). *Anahatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*. İstanbul: Ensar Neşriyat.

DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA BEKTAŞİ FIKRALARI

THE BEKTASHI JOKES IN TERMS OF VALUES EDUCATION

Yrd.Doç.Dr. Ahmet Zeki GÜVEN

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

ahmetzekiguven@hotmail.com

Sercan HALAT

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

sercanhalat@gmail.com

ÖZET

Değer kısaca, hangi davranışların iyi, hangilerinin kötü olduğuna dair inanç ve kabullerdir. Değerler davranışlara rehberlik yapar, kişinin eylemlerini, yargılarını, anlık hedeflerini daha üst hedeflere taşıyarak nihâi anlamda nasıl olunması, nasıl davranılması gerektiğini bildirir (Doğan, 2004). Değerler sayesinde birey, hayatı anlamlandırır ve davranışlarına şekil verir. Özellikle sağlıklı bir toplumun oluşturulması, bireylere bu değerlerin sağlıklı bir şekilde kazandırılmasına bağlıdır. Bu değerlerle kendisini yetiştirmiş birey, edinmiş olduğu bu birikimleri kendisinden sonraki nesillere aktarmada da önemli bir işleve sahip olacaktır. Bir toplumun devamlılığı için hayati derecede önem taşıyan bu değerlerin bireylere kazandırılacağı ilk yer aile, aileden sonra bu rolü üstlenen kurum ise okuldur. Okullar özellikle yazınsal metinler aracılığıyla bu değerlerin bireylere kazandırılmasında önemli roller üstlenirler. Çağlar boyunca gerek halk hikâyelerinde, gerek masallarda, gerekse fıkra gibi diğer türlerde değerler eğitimine ilişkin hususlar yer almaktadır. Özellikle fıkralar güldürürken düşündürücü olma özellikleri nedeniyle insanların dikkatini çekmiş, dilden dile aktarılarak varlıklarını bugüne değin sürdürmüşlerdir.

Bu amaçla bu çalışmada 389 adet Bektaşi fıkrası, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiş, inceleme sonucunda fıkralarda şu değerlere yer verildiği görülmüştür:

Dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörü, misafirperverlik, sorumluluk, duyarlılık, adil olmak, çalışkanlık, saygı, temizlik, sağlık, aile birliğine önem verme.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Fıkra, Öğretim

ABSTRACT

Value is briefly our belief and acceptance in terms of determining which values are good, beautiful and right and which are wrong. Values guide our behavior and declare us how we should act and how we lead our actions, ideas by shifting immediate targets for reaching higher goals. (Doğan, 2004). Thanks to values, people, make sense of their life and shape their behavior. Especially, the creation of a healthy society depends on a healthy teaching of these values . The individual who has educated himself with these values, will also have a crucial role in transferring these experiences to next generations. These values are extremely important for the continuity of the society. The first place to teach these values are families and then schools take this role after the families. Especially through literary, schools play an important role in bringing these values to individuals. Throughout the ages, issues related to values education have taken placed in folk tales, fairy tales, anecdotes and

so on. Especially anecdotes captured the attention of people thanks to its characteristic of being thought-provoking during laugh and have been so far continued to asset to transfer from language to language.

For this purpose, in this study, three hundred and eighty-nine Bektashi anecdotes which is a one of the qualitative research methods were examined by the method of document analysis, examination results to these values given in the anecdotes has been seen that:

To be honest, to be helpful, to be tolerant, to be hospitable, to be responsible, to be sensitive, to be fair, to be diligent, to be respectably, to be clean, to be healthy, to give importance to family unity.

Key Words: Values Education, Anecdote, Training

1. GİRİŞ

1.1. Değer Kavramı ve Değerler Eğitimi

Bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi değerlerin toplamı kültürü oluşturur. Bu değerler bir toplumu diğerinden ayıran özgün niteliklerdir (Fritzsche ve Oz 2007; Egri ve Ralston 2004; Argandona 2003). Kültürü oluşturan bütün unsurlar, kaynağını aynı zamanda sosyal yapıyı oluşturan sözlü ve yazılı ürünlerden alır. Bu ürünler, örgün olmayan bir eğitim sistemi oluşturarak genelde bir milletin, özelde ise bireyin kendi geleneğinden haberdar olmasını sağlar. (Alas&Rees 2006). Bu sayede kişi, birey ve toplumla sosyal ilişkilerini düzenleyen ahlâk, inanç, sadakat, hoşgörü, dayanışma gibi sosyal değerlerle donanarak bu değerlerle uyumlu bir hayat yaşar. Bu nedenle hem fert, hem de toplum, yaşa ve yaşat felsefesi kapsamında sosyal değerleri kültürel faaliyetlerle nesilden nesile aktarmak ister (Clausen 1968; Iheduru 2006; Burroughs 2002; Morgan&e.t.c., 1979). Bu felsefe ve beraberinde getirdiği anlayış, kültür-değer ilişkisini daha da güçlendirir (Hitlin&Piliavin, 2004). Toplumda cereyan eden her şey kültürde yer bulduğu gibi sosyal değerleri de aynı şiddette etkileyebilir. Sosyal değerler, değişimi çok çabuk kabul etmemekle birlikte zamanla dünyada meydana gelen sosyal olay ve olgulardan etkilenerek eski değerlerden uzaklaşabilir. Bu durumun gelenek ve göreneklerin yerini modern ya da evrensel değerlere bırakmasıyla devam ettiği görülür (Batur, Sır ve Bek: 2012).

Birey, içerisinde yaşadığı toplumun bir parçası olarak hem toplumu etkilemekte, hem de o toplumdan etkilenmektedir. Bu nedenle toplumun sahip olduğu değerlerin bireye aktarılmasıyla belirli bir süreç sonunda birey, o toplumun bir parçası haline gelir. Geçmişten gelen değerlere yenilerinin eklenmesiyle gelecek kuşaklar ile geçmiş kuşaklar arasında bir köprü kurulur. İşte, bir toplumun devamlılığı bu köprülerin sağlamlığı ile doğrudan ilişkilidir (Kolaç, 2010). Bu yüzden sağlam ve nitelikli bir toplum olmanın en temel koşulu, toplumu ayakta tutan bu değerlerin sonraki kuşaklara aktarılarak varlıklarını sürdürmesidir. Ancak belirli bir zaman dilimi içerisinde toplumca benimsenen ve kabul gören değerlerde çeşitli değişmeler olabilmektedir. Şöyle ki, bir dönemde kabul edilen değerler sonraki süreçte toplum tarafından kabullenilmemekte ve unutulmaktadır. Örneğin geleneksel dönemde aşk, ilahi ve yaşanan tecrübelere dayanırken, modern dönemde akla uygunluğa, post-modern dönemde ise, arzulara dayanmaktadır. Bundan dolayı, geleneksel ve modern dönemde, farklı kaynaklara dayanan bir kesinlik varken, Post-modern dönemde ise kesinliğin yerini muğlaklık, her ihtimale açık olma hali almıştır (Yazıcı, 2013). Özellikle günümüzde bilgi ve teknolojideki ilerlemelerle birlikte değerlerde de meydana

gelen hızlı değişim, toplumsal birlik ve beraberliğin temelleri arasında yer alan değerlerin önemine bir kez daha dikkatleri çekmektedir.

İlk defa Znaniecki tarafından sosyal bilimlerde kullanılan değer kavramı, Latince "kıymetli olmak" veya "güçlü olmak" anlamlarına gelen "valere" kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Güngör (1993), değerleri "bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç olarak tanımlanmaktadır.

Değer kavramı, Türk Dil Kurumunca yayınlanan Türkçe Sözlük'te şöyle tanımlanmıştır:

"1. Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet.

2. Bir şeyin parayla ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha, valör.

3. Üstün nitelik, meziyet, kıymet.

4. Üstün, yararlı nitelikleri olan kimse.

5. Kişinin isteyen, gereksinim duyan bir varlık olarak nesne ile bağlantısında beliren şey.

6. Bir değişkenin veya bilinmeyenin sayı ile anlatımı.

7. Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi ögelerin bütünü" (Türkçe Sözlük, 2011, s. 607).

Hacıkadiroğlu'na (2002) göre değer, eleştirilen niteliklerin genel adıdır. Erdem (2003) ise farklı bir bakış açısıyla, değeri belirli bir durumu diğerine tercih etme eğilimi olarak tanımlar. İnsani değerleri Dilmaç (1999); sevgi, iç huzur, hakikat, şiddetten kaçınma ve doğru davranış başlıkları altında beş temel grupta toplamıştır. Spranger (1928) tarafından geliştirilen ve Allport, Vernon ve Lindzey (1960) tarafından kullanılan değerler sınıflandırılmasına göre ise değerler; sosyal, teorik, dini iktisadi, estetik ve siyasi değerler olmak üzere altı kategoride toplamıştır (Akt. Güngör, 1993).

Değerler, bireyin hayatı anlayıp yorumlamasına ve davranışlarını şekillendirmesine rehberlik eder. Değerler sayesinde insanlar, hayata karşı bir bakış açısı geliştirir ve olaylara belirli tepkiler verir (Akıncı, 2005). Üzerine pek çok tanım yapılan değerler; belli bir durum ve şartlara bağlı kalmaksızın, istenilen, faydalı görülen ve beğenilen şeyleri gösteren kıstaslar olarak da tarif edilebilir (Şirin, 1983)

Toplumsal hayatın devamlılığı için büyük öneme sahip değerlerin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Değerler, bireyin gösterdiği olumlu ve olumsuz davranışları açıklayan bir yapıya sahiptir (Feather, 2002).

2. İnsanların günlük yaşantılarında yaşadıkları şeylerden neyin önemli, neyin önemsiz olduğunu etkileyen bir yapısı vardır (Schwartz, 1992).

3. Bireyin örgütsel yaşantısını kapsayacak şekilde hayatının her aşamasında tüm durumlara karşı alacağı her tavrın bir değere dayanması şeklinde sıralanabilir.

Değer ve ahlâk eğitimi İkinci Dünya Savaşı sonrasında geleneksel yöntemlerle devam etmiştir (Kirschenbaum, 1995). Ülkemizde ise ahlâk eğitimi, karakter eğitimi ve vatandaşlık eğitimi üzerine 1900'lü yıllardan itibaren pek çok kuramsal ve uygulamaya yönelik çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar neticesinde elde edilen sonuçlarla, değerler eğitimi ve ahlâki gelişimleri desteklemeyi amaçlayan yaklaşımlar yeni ilköğretim programlarında yer bulmaya başlamıştır (Akbaş, 2008).

Platon, ahlâk eğitimini okulların görevi olarak görmüş, aklını kendisi için kullandığı kadar, diğerinin faydası için de kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır (Lickona, 1992). Kirschenbaum (1995)'a göre ahlâk eğitimi, bireylere iyi ahlâklı olmakla ilgili bilgi, inanç, tutum ve davranış becerisini kazandırmasının yanı sıra iyi, güzel, nazik kısaca ahlâklı olmayı öğretmeye çalışır. Toplum ve toplumun alt grupları için eğitim sisteminin vazgeçilmez bir anlamı vardır. Çünkü öğrencilerin okulda öğrendikleri veya öğrenmedikleri her şey, ait oldukları toplumun sürekliliğini büyük ölçüde etkilemektedir (Cihan, 2014).

Hartman'a göre değerlerini kaybetmiş ve kutsallığını yitirmiş bir dünyada kimse yaşayamaz (Akt. Akarsu, 1998). Güngör (1998), de buna paralel olarak insanlara faydalı ya da zararlı yiyecekleri ayırt edebilecek bilgiyi verdiğimiz gibi, onlara iyi davranışla kötü davranışı ayırt edebilecekleri ahlâki öğretiyi de vermemiz gerektiğini belirtir. Bununla birlikte değerlerin, ülkenin siyasi yapısını, eğitim sistemini, işyeri verimliliğini ve sosyal refahını ve benzeri pek çok değişkenini etkilediği araştırmalarla ortaya çıkmıştır (Tatto & ve diğerleri, 2001). Zaten ahlâkî davranışların hem kendimize, hem de başkalarına mutluluk getiren davranışlar olduğu konusunda da bir fikir birliği bulunmaktadır (Montagu, 1964).

Değerler eğitimi sorumluluk, sevgi ve karakter eğitimini desteklerken girişimciliği, temel insani değerleri kazandırmayı, kendisiyle ve çevresiyle barışık bireyler yetiştirmeyi, etkili bir okul kültürü yaratmayı, toplumsal düzeni korumayı da kapsar. (Aydın, 2012)

Değerleri anlamak ve onları içselleştirerek benimsemek, bilgi gerektiren edimlerdir. Örneğin cömert olmak ve bu anlamda cömertlik açıkça bilgiyi gerektirir. Bu anlamda eğitim sisteminin en temel görevi, bilgiyi çağın değeri olarak topluma ve insanlığa yararlı hale getirmektir. Çünkü topluma has kültür kökleriyle evrensel kültürü buluşturacak, eskiyle yeni arasında bir köprü kurarak bunları uzlaştıracak en temel vasıta eğitimdir. *"Bilgi kimde olursa o yükseklik alır."* diyen Yusuf Has Hacip ile "*İlim ilim bilmektir/ İlim kendin bilmektir/ Sen kendin bilmezsin/ Ya nice okumaktır"* diyen Yunus Emre'nin bilge seslerini, çağa katmak eğitimin işidir (Doğan, 2007).

Birey, kültürel değerleri yalnızca örgün eğitim vasıtasıyla öğrenemez. Bu değerler aynı zamanda, masallar, deyimler, atasözleri, fıkralar, şarkılar, tekerlemeler gibi farklı kaynaklardan gelen iletilerle de öğrenilir. Millete ait değerler edebî metinlerle yaşatılır ve geleceğe aktarılır. Bu nedenle ana dili öğretiminde temel materyal olarak kullanılan metinlerin özellikle değer aktarımında önemi çok büyüktür (Özbay&Tayşi, 2011).

Bireyin karşılaştığı değişik iletiler arasında özellikle dil ve edebiyat farklı bir yere sahiptir (Baymur, 1996). Dil ve edebiyat alanında sınırsız bir zenginliğe sahip Anadolu, bu zenginliklerle ilgili değerlerin öğretilmesi için de sonsuz bir kaynağa sahiptir. Bu kaynaktan yeterince yararlanılması, yeni neslin Anadolu'da yetişmiş Yunus Emre, Mevlâna, Hacı Bektaş Veli, Hacı Bayram Veli gibi erenlerin sonsuz insan sevgisi ve hoşgörüsüyle tanıştırılması gerekmektedir. Bu kaynaktan beslenerek verilecek eğitim sayesinde birey, kendi

kültürüne, değerlerine, milletine, bizi biz yapan değerlere bağlı bir neslin yetişmesinde de öncü olacaktır. Özellikle Ahmet Yesevi'nin hikmetli öğretileriyle başlayan, gelişen ve sonrasında da onun talebeleriyle Anadolu'ya taşınan hoşgörü temelli tasavvuf akımı; Mevlâna, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre gibi mutasavvıflar ile sağlam bir temele oturtulmuştur. Bu kişiler, farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak görmüş, insanları sonsuz bir sevgiyle kucaklamış, yüzyıllar boyunca Türk toplumuna hoşgörü, sevgi, saygı gibi pek çok değeri aktararak Türk milletinin gönlünde taht kurmuşlardır (Kolaç, 2010).

Mevlâna ve Yunus Emre'nin yanı sıra Hacı Bektaş Veli'nin de bu alandaki katkısı büyüktür. Onun *"İncinsen de incitme"* (Sümer, 1974, s. 12) sözü insan sevgisi ve sonsuz hoşgörüsünün en belirgin örneğidir. Bu nedenle Hacı Bektaş Veli'nin insana bakışı, yaradılanı Yaradan'dan ötürü hoş gören Yunus Emre'den farklı değildir. Öyle ki Hacı Bektaş Veli, hayata ve insanlara bakış açısıyla hoşgörünün sembolü hâline gelmiş, dönemin bir diğer büyük mutasavvıfı Mevlana'nın bile takdirini kazanmıştır (Göçgün, 1999). Hacı Bektaş Veli, bütün insanları sevmeyi, kimseyi ayıplamamayı insan olmanın koşulu olarak kabul eder (Öztürk, 1995). Bütün yaşamı boyunca iyi ahlâklı ve hoşgörü sahibi olmayı öğütleyen Hacı Bektaş Veli, bütün dünya insanlarını birbirlerine kaynaştırarak aralarında dostluk ve kardeşlik bağları oluşturmayı hedeflemiştir. Kendisine kötülük yapıp düşmanlık besleyenlere bile hoşgörü ve sevgi ile yaklaşan Hacı Bektaş Veli, düşmanlık yerine dostluğu; kin yerine sevgi ve hoşgörüyü, savaş yerine barışı temel alan bir dünya görüşüne sahip olmuştur. Ona göre dünyada yaşanan kavga ve savaşların temel nedenleri, insani değerlerin yoksunluğu ile bencillik, kibir, hoşgörüsüzlük, gurur ve kıskançlık gibi olumsuzluklara bağlıdır. Hacı Bektaş Veli hoşgörü anlayışının temeline sevgi ve saygıyı yerleştirmiş, başkalarında kusur aramayı reddederek, ufak tefek kusurları görmezlikten gelmeyi öğütlemiştir. *" Her ne arar isen kendinde ara."* (Sümer, 1974, s. 14), *"Gördüğünü ört, görmediğini söyleme.", "Kimsenin ayıbını görmeyen cana, aşk olsun."* (Özcan, 2005, s. 151) sözleriyle sonsuz insan sevgisini ve hoşgörü anlayışını dile getirmiştir.

Hacı Bektaş Veli, yaratılan her şeyin eşit olduğunu *"Dünya içinde yaratılmış nesneler eşittir."* sözüyle dile getirmiş (Aslan, 2007, s. 78); *"Hiç bir milleti ve insanı ayıplamayınız!"* diyerek hoşgörüsünün derinliğini göstermiş, *"Gelin canlar bir olalım, diri olalım."* diyerek de insanları her fırsatta birlik ve beraberliğe davet etmiştir (Çetinkaya, 2005, s. 39).

Hacı Bektaş Veli'nin hoşgörü felsefesi kibir ve düşmanlığın da karşısındadır (Coşan, 1982, s. 4): *"Vay sana ki içinde, kibir ve haset, cimrilik, düşmanlık, tamah, öfke, gıybet, kahkaha ve maskaralık ile bunlar gibi daha nice şeytan fiili varsa, su ile yıkanıp nasıl arınacaksın?"*

1.2. Bu Alanda Yapılan Çalışmalar

Alanyazın incelendiğinde iki çalışma dikkati çeker. Bunlardan ilki Türk Edebiyatı için büyük bir öneme sahip olan Dede Korkut Hikâyeleri üzerine yapılan değerler incelemesidir. Diğeri ise Nasreddin Hoca fıkraları üzerine yapılan çalışmadır.

"Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi" başlıklı çalışmasıyla Özbay ve Tayşi (2011)'dir. Bu çalışmada Dede Korkut Hikâyelerinde yer alan on iki hikâye Sosyal Bilgiler Öğretimi Programında yer verilen değer başlıklarına göre kodlanmış ve sıklıkları açısından incelenmiş, toplamda 190 değer tespit edilmiştir. Bu değerler en çoktan en aza sırasıyla şöyledir: Saygı, sevgi, sorumluluk,

dayanışma, vatan sevgisi, dürüstlük, aile birliğine önem verme, misafirperverlik, adil olma, yardımseverlik, özgürlük, duyarlılık, temizlik, estetik, sağlıklı olmaya önem verme, bilimsellik, çalışkanlık, bağımsızlık, hoşgörü, barıştır.

"Nasreddin Hoca Fıkralarında Değer Yargıları ve Eğitim" başlıklı çalışmada Batur, Sır ve Bek (2012), Nasreddin Hoca fıkralarındaki değerler eğitimi konusunu incelemişlerdir. Çalışmada Nasreddin Hoca fıkraları; hoşgörü değeri, dini değerler, komşuluk değeri, hak-hukuk ve adalete ilişkin değerler, doğruluk ve eğitim başlıkları altında sınıflandırılmış ve her bir değer başlığıyla ilgili örnek fıkralara yer verilmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Bektaşi fıkralarında yer alan toplumumuza ait değerler Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 6. ve 7. sınıflarında yer alan yirmi değer temel alınarak incelenmiş, tespit edilen değerler sınıflandırılarak örneklendirilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 6. ve 7. Sınıflarda yer alan yirmi değer şunlardır: Vatanseverlik, çalışkanlık, estetik, aile birliğine önem verme, duyarlılık, bağımsızlık, saygı, dayanışma, adil olma, özgürlük, bilimsellik, yardımseverlik, sağlık, hoşgörü, misafirperverlik, sevgi, dürüstlük, temizlik, sorumluluk, barış (MEB, 2005).

2.2. Sınırlılıklar

Araştırma Yıldırım tarafından 1999 yılında yayınlanan Türk Edebiyatında Bektaşi Fıkraları adlı eserde yer alan 389 adet fıkra ile sınırlıdır.

2.3. Araştırmanın Modeli

Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Doküman incelemesi yöntemi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). Tümevarım analizinde temel amaç, toplanan verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 227).

2.4. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde daha önce Bektaşi fıkraları üzerine pek çok çalışma yapılmışken, fıkralardaki değer aktarımı konusu incelenmemiştir. Bu nedenle bu çalışma Bektaşi fıkralarındaki değerler konusunun belirlenmesi ve sınıflanması noktasında ilk olma özelliği taşımaktadır.

2.5. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla her iki araştırmacı fıkraları birbirlerinden bağımsız olarak incelemiş, tespit ettikleri değerleri sonraki aşamada birbirleriyle karşılaştırarak yorumlamıştır. İnceleme sonucunda her iki sınıflamada da bir farklılık görülmemiş, böylece araştırmanın güvenirliği sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma sonucunda incelenen fıkralarda tespit edilen değerler şunlardır:

Dürüstlük

Evrensel değerlerin en önemlilerinden olan dürüstlük, insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Öyle ki toplumlar özellikle doğruluk ve dürüstlük değeri sayesinde ayakta kalmaktadır. Doğruyu söyleyen Bektaşi ereni, devrin valisi tarafından şöyle ödüllendirilir:

Örnek: *"Bu Herifi Tard Ediniz (Fıkra no: 283)*

Tarikat-i Aliyye-i Bektaşiyeye mensub azimden biri bir vilayette vali olup hüsn-i idaresiyle cümlenin memnuniyet ve hürmetini kazanır.

Bir gün vali hapishaneyi gezip mevkuf bulunanların ahvalini tedkîk ve muayene etmek fikriyle hapishane müdürünü beraber alarak koğuşları dolaşmağa başlar. Mevkufların cümlesine birer birer sorar. Hepsi kendilerinin kabahatsiz ve masum olduklarını, oraya garez ve iftira ile sokulduklarını iddia ederler. Nihayet biri:

- Efendim ben falan kabahati yaptım ve bunun muhakkak cezası olarak buraya getirildim, demekle valinin hoşuna gider. Hemen hapishane müdürüne:

- Bu fena adamı burada, bu kadar kabahatsiz ve masumlar arasında bırakmak doğru değildir. Çünkü cümlesinin ahlakını ifsad eder. Şimdi bu herifi tahliye edip buradan tard ediniz, emrini verir ve doğru söylediği için adam istifade eder."

Yardımseverlik

Yardımlaşma, üstünde özellikle durulması gereken toplumsal bir değerdir. Toplumsal hayatta karşılaşılan ve çözümünde zorlanılan problemler, yardımlaşma yoluyla kolaylıkla çözülür. Bektaşi dervişi, toplumda insanların birbiri ile yardımlaşmasına çok önem vermektedir ve bunun toplum içerisinde yaygınlaşmasını istemektedir.

Örnek: "*Bektaşinin Masrafı (Fıkra no: 276)*

Kibarlardan biri bir dükkândan alışveriş ederken bir Bektaşi fakiri yanaşıp kendisinden mangır ister. O da çıkarıp bir mecidiye çeyreği verir. Yanında bulunanlardan biri:

- Efendim, bu gibilere merhamet olmaz. Hem rakı içerler, hem de parayı kebaba, şaraba verirler, der.

Kibar bey:

- Acayib, ben bunları hep peynir ekmek yer sanırdım, bu yaşayışlarını bilmezdim, diye fakiri çağırarak yeniden bir altın verir."

Hoşgörü

Her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha, tolerans (TDK, 2011) anlamlarına gelen hoşgörü, Bektaşi dervişinin kendine hayat felsefesi edindiği bir davranıştır. O, kimseyi hor görmemekte ve yetmiş iki milleti kucaklamaktadır:

Örnek: *"Biz Görmeyiz ki Örtelim (Fıkra no:99)*

Bir Bektaşi dervişi ile Mevlevî konuşurlarken Mevlevînin cübbe gibi uzun olan kolları Bektaşinin dikkatini çeker ve sorar:

- Erenler, yeniniz neden bu kadar geniş? deyince Mevlevî geniş kolu ile bir örtücü hareket yaparak:

- Erenler, biz gördüğümüz günahları bu yenimizle örteriz. Ya siz bu daracık kolla ne yaparsınız deyince Bektaşi:

- İmanım biz görmeyiz ki örtelim, der."

Misafirperverlik

Gelen konuklara verilen önem ve gösterilen saygı olarak ifade edilebilecek olan misafirperverlik, milletimizin en temel değerlerinden bir tanesidir. Dünya üzerinde misafirperverliği ile tanınan bir toplum olarak bu değerin gelecek kuşaklara aktarılması çok büyük bir önem arz etmektedir.

Bektaşi dervişi de misafirlik kavramına önem vermiş, bu değeri kötüye kullanan eden kişileri de eleştirmiştir. "Bu Son Gelişimdir" adlı fıkrada misafirin beklentisiz olması gerektiği şöyle aktarılır:

Örnek: "*Her Gün Birçok Nimetinizi Yiyorum (Fıkra no: 321)*

Ekâbirden bir zatın konağına mütavemet ederek müşarün ileyhin lütfuna mazhar olan zürefadan bir Bektaşi dervişine bir gün o zat elinde bulunan ebu cehil karpuzunu verir. Derviş de bunu alınca ağzına koyarak bekletir.

Sahib-i hane:

- Baba efendi o acı şeyi nasıl yedin?

Derviş bila tereddüt cevap verir:

-Bu kadar senedir günagün nimetlerinizi yediğim halde bir gün bana verdiğiniz acı bir şeyi seve seve yememek elimden gelmez, diyerek bu cevabı müşarün ileyhin pek hoşuna gittiğinden ona teveccüh ve iltifatını artırır, daha çok lütuflarda bulunur."

Sorumluluk

Sorumluluk kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi olarak tanımlanır (TDK, 2011)

"Varlık Harcamakla Belli Olur" adlı fıkrada Bektaşi dervişi, kişinin sahip olduğu nitelikleri yerli yerince kullanması gerektiği ve bu durumdan kişinin sorumlu olduğu mesajını vermektedir:

Örnek: "*Varlık Harcamakla Belli Olur (Fıkra no: 294)*

Birkaç kişi oturmuşlar hocalardan birinin aklından ilminden söz ederek överlermiş. Hocayı iyi bilen Bektaşi babası da orada bulunuyormuş. "Baba efendi sen bu zatı nasıl bilirsin?" diye sormuşlar. Baba:

- Evet onun aklı var, zekâsı var, bilgisi var. O bunların hiçbirini harcamamış. Varlık harcamakla belli olur."

Duyarlılık

Türk Dil Kurumunca yayınlanan Türkçe Sözlükte (2011), duyarlı olma durumu, duygunluk, duyarlık, hassaslık anlamlarına gelen duyarlılık duygusu, insanı insan yapan en önemli değerlerden bir tanesidir. Duyarlılık konusuna Bektaşi fıkralarında da yer verilmiştir. İnsanlar arasındaki eşitsizliği eleştiren Bektaşi dervişi, duyarlılık duygusuyla zaman zaman Allah'a sitem etmekten de geri durmaz:

Örnek: *"Çıplakları Giydirseydin (Fıkra no: 6)*

Bektaşinin biri bir köyden geçer. Birçok çıplak sefil insanlarla birçok temiz tüylü koyun görür:

- Ey Allah'ım, koyunların yerine şu çıplakları giydirseydin, der."

Adil Olmak

Adalet, hayatın her alanında, davranışlarda, karar vermede, insanların hakkını ödemede, sevmede ve ilgi göstermede, yönetim işlerinde ve eğitimde dosdoğru hareket etmek, herkesin hakkını vermek, düzgünce iş yapmak anlamlarına gelmektedir. Adalet duygusunun özellikle yönetici kesiminde olması, toplumda da bu duygunun hakîm olmasında önemli bir etkendir. İncelenen Bektaşi fıkralarından "Garip Bir Hüsn-ü Şehadet" adlı fıkrada Bektaşi dervişi, halkına kötü davranan adaletsiz yöneticiyi eleştirmektedir:

Örnek: "*Garip Bir Hüsn-ü Şehadet (Fıkra no: 384)*

Bir gün Bektaşi babalarından bir zat mutasarrıfın nezdinde oturmakta iken birkaç köylü gelerek nahiye müdüründen arz-ı şikâyetle azlini istirham etmişler. Mutasarrıf şikâyeti tamamiyle dinledikten sonra babaya dönerek:

- Baba efendi buna sen ne dersin?

- Efendim, ben bu adamların yalan söylediğine eminim. Çünkü bunların hakkında şikâyet ettikleri müdürü tanırım. Ondan şikâyet için kimse buraya gelemez. Çünkü oradan kalkıp buraya gelecek kadar kimsede kudret bırakmamıştır, demekle mutasarrıf müdir-i nahiyenin zulmüne kesb-i kanaat ederek onu derhal azl eylemiştir."

Çalışkanlık

Bir toplumun gelişmesi ve ayakta kalabilmesi için bireylerin üzerine düşen en önemli görev çalışmaktır. Çalışma sayesinde toplumlar gelişir ve güçlenir. Toplum içerisinde iyi bir yere gelmek isteyen kişi, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmeli ve çok çalışmalıdır.

"Duası Makbul Değil" adlı fıkrada ise çalışmayıp işin kolayına kaçarak dilenen insanlar eleştirilirler:

Örnek: *"Duası Makbul Değil (Fıkra no: 80)*

Dilencinin biri bir Bektaşi dervişine:

- On para ver sana dua edeyim! demesiyle Bektaşi onluğu verip:

- Duanı istemem, der. Dilenci:

- Hayırlı duamı neden istemiyorsun, deyince Bektaşi:

- Allah'ın yanında eğer duan makbul olsaydı, duayı kendine ederdin de dilencilikten kurtulurdun! demiş."

Temizlik

İslâmiyet'e göre imanın yarısı olarak kabul edilen temizlik; Bektaşî fıkralarında da tespit edilen değerlerden biridir. Öyle ki temizlik maddi ve manevi boyut olmak üzere iki türde düşünülür. Manevi temizlikten maksat kişinin kötü düşünceli olmaması, iyi niyetli olması durumudur. Bektâşi fıkralarında da temizliğin manevi yönü üzerinde durulur. "Ne Yapalım Hocam?" başlıklı makalede bu duruma şöyle dikkat çekilir:

Örnek: *"Ne Yapalım Hocam? (Fıkra no: 185)*

Bektaşi canlarından biri kalıbı dinlendirmişti. Ölüyü yıkamaya gelen hoca teneşir üstüne uzatılan nâşı görünce kendi kendine:

-Rahmetli ne de pis adammış. Şu ayaklarının kirine bak. Ömründe bir kere olsun yıkanmak aklına gelmemiş, diye söylemesi üzerine teneşirde bile nüktedanlığı elden bırakmayan Bektaşî, yerinden şöyle bir doğrularak elini kalbine götürmüş:

-Ne yapayım hocam… İçimizi temizlemekten ayaklarımızı yıkamaya vakit bulamadık! ... demiş."

Saygı

Bugün içinde bulunduğumuz yüzyılda toplumların gelişmişliğinin göstergesi olan en önemli ögelerden birisi de başkalarının yaşam tarzlarına ve düşüncelerine saygı göstermektir.

Bektaşi dervişinin en çok eleştirdiği kişilerin başında başkasının yaşam tarzına ve düşüncelerine saygı göstermeyen insan tipi gelmektedir. O, başkasına saygı göstermeyen kişilerin kendisine ve içinde bulunduğu topluma zarar verdiğini düşünmektedir. Ona göre bir toplumun gelişmesinin altında yatan temel yapı taşlarından birisi de diğer insanlara karşı saygılı olmaktır. "Buna Nasıl Dilin Varıyor da Haram Diyorsun" adlı fıkrada da kendisinde olan kusuru görmeden başkalarını yargılayan ham sofu eleştirilmektedir:

Örnek: "*Buna Nasıl Dilin Varıyor da Haram Diyorsun? (Fıkra no: 241)*

Ham sofular sade ipekten dokunmuş kumaşları giymezlerdi. Böyle kumaşları haram telakki ederler fakat ipekle iplik karışımı kumaşları da kullanmakta beis görmezlerdi.

Bir gün Bektaşînin biri bir su başına gitti. Orada sırtını ağaca verip kendi kendine demlenirken yanına ham bir sofu yanaştı:

- Be adam! Bu yaşa gelmişsin artık taat ve ibadet ile vakit geçirmen icâb ederken daha hâla haram işlersin. Bari şu sakalından utan diye bağırdı.

Bektaşi bu şiddetli taarruza hiç aldırmadı. Büyük bir sükûnetle konuşmaya başladı:

- Kuzum hoca haram olan nedir?

- Ne olacak? İşte şu önündeki zıkkım… Rakı.

- Eee… Müsaade et de ben de sana bir şey sorayım.

- Sor.

- İpekli kumaş giymek haram mıdır değil midir?

- Haramdır.

- Eee… Şu arkandaki mintan ipekli değil mi?

- İpekli ama iplik karışık.

- İplik karışıksa haramlığı zail olur mu?

- Elbet.

- A hocam! Şu önümdeki rakıya baksana! Yarıdan fazla su karışık. Şu halde buna nasıl dilin varıyor da haram diyorsun ?"

Sağlık

Sağlık, insanoğlunun sahip olduğu en önemli kıymetlerden biridir. İnsan sağlığı yerinde olmadığında hayattan beklentisi azalacak, yaşam kalitesi düşecek, geleceğe yönelik ümitleri kaybolacaktır. Bu nedenle sağlığın insan hayatında önemi büyüktür. "Düşman" adlı Bektaşî fıkrasında içkinin sağlığa olan zararı ironik bir dille şöyle aktarılır:

Örnek: *"Düşman (Fıkra no: 222)*

Bektaşînin birisi her gün şarap içmek âdetindeymiş. Bunu hoş görmeyenler, kendisine sormuşlar:

-Baba erenler, içki sağlığımızın düşmanıdır, sen neden içiyorsun?

Bektaşî de:

-Düşman olduğunu bildiğimden onu yok etmek için içiyorum, demiş."

Aile Birliği

Sağlıklı ve nitelikli toplumların var olabilmesi, sağlıklı aile birliklerinin kurulmasıyla mümkündür. Aile birlikleri ne kadar sağlam olursa toplum da aynı ölçüde sağlam olacaktır. Sağlam aile birlikleri de doğru evlilikler sayesinde kurulabilmektedir. Devrinde etrafındaki olumsuzluklara dikkati çeken Bektaşî dervişi, bu olumsuzluklardan dolayı aile kuramadığından şöyle şikâyet eder:

Örnek: *"Ne İçin Evlenmiyorsun? (Fıkra no: 204)*

Otuz beş kırk yaşına gelmiş olduğu halde izdivâç etmemiş olan biri Bektaşî dervişine:

-Baba efendi, hamd olsun hâlin vaktin yerinde. İhtiyar da değilsin. Böyle bekâr kalmanızın sebebi nedir, ne için evlenmiyorsun? Diye sorduklarında:

- Azizim, şöyle bir etrafıma bakıyorum. Ne kocası olmayı arzu edeceğim bir kadın ve ne de babası olmasını isteyeceğim bir evlât göremiyorum. Onun için izdivaç etmiyorum, cevabını verir."

3. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sağlam kişilikli, kendisi ve çevresiyle barışık, sorunsuz bireyler yetiştirmek, bireylerin sahip olduğu değerler ve bu değerlerin bireylerin yaşantılarına olumlu yansıtılmasıyla mümkündür. Birey ahlâki açıdan ne derece sağlam ve nitelikli olursa içerisinde yaşadığı toplum da o derece yüksek bir ahlâki yapıya sahip olacaktır. Bu nedenle topluma ait değerlerin bireylere aktarılması, bunların içselleştirilerek davranışa dönüşmesi uzun vadede toplum için de büyük bir önem arz etmektedir.

Değerlerin bireylere kazandırılmasında en önemli görev hiç şüphesiz okullara düşmektedir. Okullar bu görevi müfredatta yer alan dersler üzerinden yerine getirmeye çalışmaktadır. Derslerde ise özellikle yazınsal metinler bu konuda araç olarak kullanılır. Türk Edebiyatının güldürürken düşündüren en önemli türlerinden biri

olan fıkralar bu konuda en çok kullanılabilecek türlerin başında gelir. Bu amaçla bu çalışmada, Dursun Yıldırım tarafından hazırlanan "Türk Edebiyatında Bektaşi Fıkraları" adlı kitapta yer alan 389 adet Bektaşi fıkrası Sosyal Bilgiler Öğretim Programı 6. ve 7. sınıflarda yer alan değer başlıklarına göre incelenmiş, inceleme sonucunda fıkralarda şu değerlere yer verildiği görülmüştür: Dürüstlük, yardımseverlik, hoşgörü, misafirperverlik, sorumluluk, duyarlılık, adil olmak, çalışkanlık, saygı, aile birliğine önem verme, sağlık ve temizlik. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içerisinde yer almakla birlikte çalışmanın örneklemini oluşturan "Türk Edebiyatında Bektaşi Fıkraları" adlı kitapta yer verilmeyen değerler ise şunlardır: Vatanseverlik, estetik, bağımsızlık, dayanışma, özgürlük, bilimsellik, sevgi, barıştır.

Edebi türdeki metinlerde değer ögelerinin incelenmesiyle ilgili yapılan önemli çalışmalardan birisi olan Özbay ve Tayşi (2011)'nin yapmış olduğu "*Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi*" başlıklı çalışmada Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıfta yer alan değer başlıklarına göre sınıflandırılma yapılmış ve şu değerler tespit edilmiştir: Saygı, sevgi, sorumluluk, dayanışma, vatan sevgisi, dürüstlük, aile birliğine önem verme, misafirperverlik, adil olma, yardımseverlik, özgürlük, duyarlılık, temizlik, estetik, sağlıklı olmaya önem verme, bilimsellik, çalışkanlık, bağımsızlık, hoşgörü, barıştır. Özbay ve Tayşi (2011)'nin yapmış olduğu sınıflandırma sonucunda belirlenen değerlerle Bektaşi fıkralarında var olan değerler karşılaştırıldığında, Bektaşi fıkralarında sevgi, vatan sevgisi, özgürlük, estetik, bilimsellik, bağımsızlık ve barış değerlerine yer verilmediği görülmektedir.

Batur, Sır ve Bek (2012) tarafından yapılan *"Nasreddin Hoca Fıkralarında Değer Yargıları ve Eğitim"* başlıklı çalışmada değerler; hoşgörü değeri, dini değerler, komşuluk değeri, hak-hukuk ve adalete ilişkin değerler, doğruluk ve eğitim gibi değer başlıkları altında sınıflandırılarak birer örnek verilmiştir. Bektaşi fıkralarının incelendiği bu çalışmada, yapılan sınıflandırma Sosyal Bilgiler 6. ve 7. sınıf programında yer alan değer başlıklarına göre yapıldığından ortaya çıkan sonuçlarda bir takım farklılıklar gözlenmektedir. Örneğin Bektaşi fıkralarında Batur, Sır ve Bek (2012)'in belirlediği değer başlıklarına ek olarak çalışkanlık, yardımseverlik ve duyarlılık değerlerinin de kullanıldığı tespit edilmiştir.

Fıkraların toplumun dehasını gösteren en önemli kültürel ürünlerden birisi olduğu, sosyal yapıya ait temel motifleri ve değerleri içerdiği göz önüne alındığında Bektaşi fıkraları, Bektaşi dervişinin ince ve kıvrak zekâsını yansıtması ve birçok değeri içinde barındırması nedeniyle bireylere yüksek ahlâki değerlere ulaşmada katkı sağlayacaktır. Bu nedenle özellikle toplumumuza ait belli başlı değerlerin bireylerce kavranmasında ve bunların bir karakter özelliği haline getirilmesinde Bektaşi fıkralarından yararlanmak gerekmektedir. Bu sayede birey gülerken düşünecek ve aynı zamanda toplumumuza ait pek çok değerle karşılaşacaktır.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir:

Yeni neslin, Yunus Emre ve Mevlana gibi yüce şahsiyetlerin yanında Hacı Bektaş Veli gibi önemli bir şahsiyetin sonsuz insan sevgisi ve hoşgörüsüyle de tanıştırılması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın oluşturmuş olduğu komisyon, ders kitaplarını hazırlama aşamasında Bektaşi fıkralarına öğrencilerin yaş seviyelerine göre gruplandırarak yer vermelidir. Böylece öğrenciler hem eğlenecek, hem de kültürümüze ait değerleri sağlam bir şekilde kazanacaktır.

Edebiyatımızda var olan ve toplumumuzdaki değerleri güçlü bir şekilde yansıtan halk edebiyatının diğer türleri olan; efsaneler, halk hikâyeleri, destanlar, masallar, maniler, ninniler ve türküler de değerler eğitimi açısından incelenmeli, elde edilen bulgular araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak bir de bu açıdan değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akarsu, B. (1998). *Mutluluk Ahlâkı, Ahlâk Öğretileri-1*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Akbaş, O. (2008). Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi, 6(16)*: 9-27.

Akıncı, A. (2005). Hayata Anlama Vermede Dini Değerlerin ve Din Öğretimin Rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3(9):* 7–24.

Alas, R.& e.t.c. (2006). Managerial Values in the Instituonal Context. *Journal of Business Ethics, 65*: 269-278.

Aslan F. (2007). *Hacı Bektâş-ı Velî'nin Düşünce Dünyası.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın, M.Z., Gürler, Ş.A. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Aykan, G. (2000). Hacı Bektaş Veli-ı Velî Nerede Doğdu, Kimdir?. *Hacı Bektaş-ı Velî Dergisi, 15.*

Batur, Z., Sır, A.N., Bek, H. (2012). Nasreddin Hoca Fıkralarında Değer Yargıları ve Eğitim. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 7(3):* 583-596

Baymur, F. (1996). *Genel Psikoloji.* İstanbul: İnkılâp Kitapevi.

Bilgin, N. (1995). *Sosyal Psikolojide Yöntem ve Pratik Çalışmalar.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Burroughs, J. E. & Rındfleısch, Aric (2002). Materialism and Well-Being: A Conflicting Values Perspective. *The Journal of Consumer Research, 29*: 348-370.

Cihan, N. (2014). Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaya Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume, 9(2)*: 429-436

Clausan, J.A. (1968). *A Historical and Comporative View of Socialization Theory and Research, Socialization and Society.* Ed.: J.A. Clausen, Boston: Little Brown: 12-24.

Coşan, E. (1982). *Hacı Bektaş Velî, Makâlât.* Ankara: Seha Neşriyat.

Çetinkaya, B. A. (2005). Hacı Bektaş-ı Veli'nin Gönül Dünyasında İnsan Sevgisi. *Somuncu Baba Aylık-Kültür-Edebiyat ve Araştırma Dergisi, 59*: 36-39.

Dilmaç, B. (1999). *İlköğretim Öğrencilerine İnsani Değerler Eğitimi Verilmesi ve Ahlâki Olgunluk Ölçeği ile Verilerin Sınıflandırılması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, İ. (2004). *Sosyoloji Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Doğan, İ. (2007). *Türk Eğitim Sisteminde Değer Sorunu*. (Ed.) R. Kaymakcan; S. Kenan; H. Hökelekli; Ş. Arslan ve M. Zengin, Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları: 614-633.

Egri, C. P. & Ralston, D. A. (2004). Generation Cohorts and Personal Values: A Comparison of China and the United States. *Organization Science, 15*: 210-220.

Eğri, O. (2012). *Bektaşilîkte Ahlâk Eğitimi.* http://www.anadolualevider.org/bektasilik%E2%80%99te-ahlak-egitimi.html, (13.05.2013).

Erdem, A. R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4)*: 55-72.

Feather, N. T. (2002). Values and Value Dilemmas in Relation to Judgements Concerning Outcomes of an İndustrial Conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28(4)*: 446– 459.

Fritzsche, D. J. & OZ, E. (2007). Personal Values' Influence on the Ethical Dimension of Decision Making. *Journal of Business Ethics, 75*: 335-343.

Göçgün, Ö. (1995). *Dünden Bugüne Yunus Emre.* Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, 92.

Güngör, E. (1993). *Değerler Psikolojisi.* Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.

Güngör, E. (1998). *Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk.* İstanbul: Ötüken Yayınevi.

Hacıkadiroğlu, V. (2002). *Bilgi ve Değer.* Bilgi ve değer sempozyumu bildirileri, Ankara: Vadi Yayınları.

Hitlin, S., Pılıavın, J. (2004). Values: Reviving a Dormant Concept. *Annual Review of Sociology, 30:* 359-393.

Iheduru, O. (2006). Social Values, Democracy, and the Problem of African American Identity. *Journal of Black Studies, 37*: 209-230.

MEB. (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (6-7. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara.

Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings.* Massachusetts: Allyn&Bacon Company.

Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi, (55)*: 193-208.

Lickona, T. (1992). *Educating for Character (How Our Schools Can Teach Respect and Resposibility).* New York: Bantam Books.

Montagu, A. (1964). *Çocuklarımıza Ahlâki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?*. (Çev. R. Öncül), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Morgan & e.t.c. (1979). Social Origins, Parental Values and the Transmission of Inequality. *American Journal of Sociology, 85*: 156-166.

Özbay, M.; Tayşi, E. K. (2011). Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi* / 2011 Cilt: 1, Sayı: 1, 21-31.

Özcan, H. (2005). *Alevi Bektaşi Şiirinde Âdap ve Erkan*. Uluslararası Bektaşilik ve Alevilik Sempozyumu I (28-30 Ekim), Isparta.

Öztürk, Y. N. (1995). *Tarihi Boyunca Bektaşilik.* III. Baskı, İstanbul.

Schwartz, S. H. (1992). *Universals in The Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries.* M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology icinde (*25*: 1-65), New York: Academic Press.

Sümer, A. (1974). *Hacı Bektâş-ı Veli'nin Söyleyişleri.* Ankara.

Şirin, A. (1983). *Gençlerin Değerler Sıralaması Üzerine Bir Araştırma.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Tatto, M.,Tapia, M.,Varela, A., Rodriguez, M. (2001). Examining Mesico's Values Education in a Globally Dynamic Contest. *Journal of Moral Education, 30(2)*: 173-198.

Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*. Altıncı basım, Ankara: Türk Dil Kurumu yayınları.

Yazıcı, M. (2013). Toplumsal Değişim ve Sosyal Değerler. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 8(8):* 1489-1501

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (5. basım), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, D., (1999). *Türk Edebiyatında Bektaşi Fıkraları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

BÖLÜM 21

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

IQ UP BİLİŞSEL EĞİTİM PROGRAMININ 10-12 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL GELİŞİMİNE ETKİSİ

Yrd.Doç.Dr. Hatice Kafadar[a] , Uzm. Psk. Zafer Akıncı[b] , Psk.Belgin Çakır[b]

[a]Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü, BOLU

haticekafadar@yahoo.com

[b]Human Psikolojik Araştırma ve Gelişim Enstitüsü, İSTANBUL

ÖZET

Giriş: Bu araştırmada, gündelik hayatta bilişsel süreçlerin yetersizliğine bağlı olarak ortaya çıkabilecek, çeşitli sorunları ortadan kaldırmaya yönelik olarak hazırlanan IQ Up Bilişsel Eğitim Programı'nın sağlıklı çocuklar üzerinde etkili olup olmadığı görgül olarak incelenmiştir. IQ Up Bilişsel Eğitim Programı, katılımcıların bilişsel süreçlerini aktif bir şekilde kullanmalarını sağlayıcı bir bilişsel eğitim programıdır.

Yöntem: Araştırmaya sağlıklı 10-12 yaş grubunda 201 katılımcı dahil edilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu ön-test son test araştırma deseni kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara ön-test olarak, problem çözme, genel yetenek, planlama, strateji kurma, çalışma belleği gibi bilişsel süreçlerini ölçen iki nöropsikolojik test uygulanmıştır. Daha sonra deney grubunda yer alan 131 katılımcı, IQ Up Bilişsel Eğitim Programı'na günde 45 dakika, haftada 5 gün ve 30 gün süre ile katılmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılara ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bundan sonraki aşamada ise IQ Up Bilişsel Eğitim Programı'nı tamamlayan deney grubu ve kontrol grubunda yer alan katılımcılara ve nöropsikolojik testler ikinci kez uygulanmıştır.

Bulgular: Deney grubunda yer alan katılımcıların son-test nöropsikolojik test ortalamaları, kontrol grubunda yer alan katılımcıların son-test nöropsikolojik test ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.Araştırmadan elde edilen verilere çok yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan istatistik analizi sonuçları, deney ve kontrol grubunun son-test nöropsikolojik test puanları arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir.

Tartışma: IQ Up Bilişsel Eğitim Programı'nın çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: IQ Up Bilişsel Eğitim Programı, bilişsel gelişim, bilişsel eğitim, nöropsikolojik test, RSPM

ABSTRACT

Indroduction: In this research, whether IQ Up Cognitive Training Program which has been prepared to solve various problems may emerge depending upon the cognitive processes in daily life, is effective on healthy children was surveyed empirically. IQ Up Cognitive Training Program is a brain training program providing to use cognitive processes actively to the participants.

Method: For this purpose, 201 healthy respondents take place in 10-12 age group incorporated into this survey, experimental group and control group pretest, final test design has been applied. To the respondents who take place both in experimental group and control group, neuropsychological tests measuring the cognitive processes such as problem solving, general ability, planning, strategy, working memory has been applied as pretest. Then 131 respondents taking place in experimental group have been participated into IQ Up Cognitive Training Program for 30 days, 5 days in a week and 45 minutes per day. On the other hand, the respondents taking place in the control group did not receive any training. At the next stage, the neuropsychological tests have been applied to the participants taking place both the experimental and control groups. The last

neuropsychological test averages of the respondents taking place in experimental group resulted higher than the respondents taking place in the control group's.

Results: Multilateral variance analysis has been applied to the data obtained from the survey.

Discussion: According to the statistical analysis results, IQ Up Cognitive Training Program is positively affecting the cognitive development of children.

Keyword: IQ Up Cognitive Training Programme, cognitive training, cognitive development, neuropsychological test, RSPM

1.GİRİŞ

Geçtiğimiz on yıl içerisinde, bilişsel süreçlerin etkin kullanımını sağlamak amacıyla, bilişsel eğitim veya beyin eğitimi olarak adlandırılan çeşitli teknikler geliştirilmiştir. Bilişsel eğitim, sağlıklı veya hasta kişilerde bu tekniklerin kullanılarak, dikkati belirli bir uyarıcıya uzun süreliğine odaklamak, bu uyarıcıları bellekte doğru bir şekilde organize etmek ve daha sonra tekrar ederek doğru bir şekilde depolamak, saklamak ve hatırlamak, gündelik hayatta ortaya çıkan bellek kayıplarını azaltmaktadır. Bu tekniklerle bireye problem çözme, akıl yürütme, muhakeme yapma, soyut düşünme, planlama, karar verme gibi üst-düzey bilişsel fonksiyonlarını, doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı öğretmek mümkündür. Böylece gündelik hayatta karşılaşılan dalgınlık, unutkanlık, dikkat eksikliği, uzun saatler boyunca çalıştığı halde başarılı olamama, problemlerle başa çıkamama, okul hayatında akademik başarısızlık, iş yaşamında verimsizlik gibi sorunlar ortadan kaldırılabilmektedir (Bracy, 1994; Holmes, Gathercole, Dunning, 2009 ; Klinberg, 2010; Sternberg, 2008).

2.1.Problem Durumu

Gündelik hayatta bu sorunların en sıkça yaşandığı alanlardan birisi eğitim alanıdır. Eğitim yaşantısı için okula devam eden çocuklarda, bilişsel süreçlerin etkili bir şekilde kullanılamamasından dolayı, gerekli akademik başarının sağlanamaması, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Eğitim hayatı içinde bulunan çocukların bilişsel gelişimi, okul başarıları için çok önemlidir. Çocuğun eğitim hayatındaki başarısının, bilişsel süreçlerini dinamik olarak kontrol etmesi ve yönetebilmesi ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Eğitim sisteminde sınıfların aşırı kalabalık olması, araç-gereç, laboratuar, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri, öğretmen sayılarının azlığı gibi çeşitli sorunlar, ayrıca çocuklardaki bireysel farklılıklar, bilişsel süreçlerin gelişimini ve doğru ve etkin kullanımını sağlayamamakta, buna bağlı olarak çocukların okul başarısı düşebilmektedir. Bunun sonucunda da, eğitim sisteminde ve bu sistem içerisinde eğitimlerine devam eden çocuklarda, yeterli ve gerekli eğitim kalitesine ulaşamama gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Gedikoğlu, 2005).

Literatürde, beyin eğitimi veya bilişsel eğitim tekniği yoluyla, bilişsel süreçlerin daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan çeşitli ticari eğitim programlarının geliştirildiği görülmektedir. Bu eğitim programlarında hedef kitle, sağlıklı popülasyon olabildiği gibi, hasta popülasyonu da olabilmekte ya da geliştirilen program her iki popülasyon içinde kullanılabilmektedir. Bu eğitim programlarının önemli bir özelliği, bilgisayar temelli programlar olmasıdır. Katılımcı birey bilgisayar karşısında, online olarak hazırlanmış bilişsel süreçlerini aktif bir şekilde kullanmasını sağlayan bilişsel görevleri yapmaktadır. Görgül olarak çeşitli popülasyonlar üzerinde bilişsel eğitim programlarının etkili olup olmadığını araştıran çeşitli bilimsel araştırmalar

bulunmaktadır. Bu araştırmalarda genel olarak beyin eğitiminin bilişsel süreçler üzerinde olumlu etkisi olduğu yolunda, araştırma bulguları bulunmaktadır (Bergman ve ark 2011; Holmes, Gathercole, Dunning, 2009; Klingberg, 2010; Jaeggi ve ark., 2011; Mahncke ve ark., 2006; Rueda, Checa, Cómbita, 2012; Owen ve ark., 2010; Smith ve ark., 2009; Tachibana ve ark., 2012) Ancak, eğitim programlarının etkili olduğuna dair bilimsel kanıtların henüz yeterli olmadığını savunan bilimsel çalışmalarda bulunmaktadır (Melby-Lervåg, Hulme, 2012; Shistead, Redick, Engle 2012).

IQ Up Bilişsel Eğitim Programı sağlıklı bireylerde bellek, dikkat, çalışma belleği, akıl yürütme, problem çözme, zihinsel esneklik, karar verme, planlama, imgeleme, analitik düşünme, dil gibi bilişsel süreçlerin etkin bir şekilde kullanımının gelişmesini sağlamak amacıyla, psikoloji kapsamında bilişsel psikoloji ve nöropsikolojinin temel kuram ve uygulamalarına uygun olarak geliştirilmiş, bireysel farklılıklara duyarlı, bilişsel gelişim sağlayan bir programdır. IQ Up Bilişsel Eğitim Programı bireysel farklılıkları dikkate alarak, bireyde bilişsel gelişime imkan sağlayan ve bu bilişsel gelişimi sürekli takip eden ve gelişimin kalıcı olmasını sağlayan bir eğitim sürecinden oluşmaktadır. En önemli özelliği ise, katılımcının bire bir eğitmen eşliğinde bu görevleri yapmasıdır. Eğitim sürecine alınacak katılımcılarda uygulama şöyle gerçekleşmektedir: İlk aşamada katılımcıya online olarak, yaşına uygun hazırlanmış dikkat, bellek, problem çözme, akıl yürütme, muhakeme yapma gibi bilişsel süreçlerini ölçen testler uygulanmaktadır. Bu testler sonucunda yapılan değerlendirmede, katılımcının hangi bilişsel fonksiyonlarını ne oranda kullandığı yüzdelik olarak tespit edilmektedir. Katılımcının bilişsel fonksiyonlarının bu şekilde değerlendirilmesinden sonra, her katılımcıya özel bir kitapçık hazırlanmaktadır. Bu özel kitapçıkta, daha önce bu konuda eğitim almış bir eğitmen eşliğinde yapılacak, katılımcının bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş, ona özel olarak hazırlanmış, bilişsel görevler bulunmaktadır. Bu görevlerin güçlük derecesi bireyin yaşına ve bilişsel potansiyeline göre düzenlenmektedir. Eğitimler eğitmen eşliğinde bir sınıfta 1 ile 10 ay süresince haftada 5 gün 45 dakika süre ile devam etmektedir. Daha sonra katılımcılarda bilişsel gelişim açısından değişim olup olmadığını saptamak amacıyla, her katılımcı 30 günlük aralarla tekrar online değerlendirme testlerini yapmaktadır. Böylece yapılan bilişsel egzersizlerin katılımcının bilişsel gelişimine ne kadar katkısı olduğu, hangi bilişsel süreçlerinde ne kadarlık bir artma ya da azalma olduğu saptanmaktadır. Böylece yapılan bu bilişsel görevler sonucunda, katılımcı bireyin bilişsel süreçlerini daha etkili bir şekilde kullanması sağlanabilmektedir (http://www.iqup.com.tr/).

1.2.Amaç

Bu araştırmada amaç, bilişsel fonksiyonların etkin kullanımını arttırdığı ve katılımcı bireylerde bilişsel gelişim sağladığı ileri sürülen, bilişsel ve nöropsikolojik uygulama temellerine dayanılarak hazırlanan IQ Up Bilişsel Eğitim Programının belirli bir yaş grubu sağlıklı çocuklarda, bu etkiyi sağlayıp sağlamadığını görgül olarak test etmektir. Bu amaçla, halen okullarda eğitimlerine devam eden katılımcıların, IQ Up Bilişsel Eğitim Programının eğitim sürecine katılmadan önce ve katıldıktan sonra, ön-test ve son- test yoluyla, bilişsel fonksiyonlarında gelişme olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada IQ Up Bilişsel Eğitim Programının etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla, deney grubuna eşdeğer kontrol grubu da, araştırma sürecine dahil edilmiştir. Katılımcıların bilişsel fonksiyonlarında gelişme olup olmadığını tespit etmek amacıyla nöropsikolojik testler uygulanmıştır. Bu nöropsikolojik testler şunlardır: problem çözme, akıl yürütme, soyut düşünme, çalışma belleği ve genel yetenek becerilerini ölçmek amacıyla Raven Progresif Matrisler Testi (RSPM); planlama ve strateji oluşturma becerilerini ölçmek amacıyla Londra Kulesi (Tower of London^{DX}; LK).

2.YÖNTEM

2.1.Katılımcılar

Araştırmaya toplam 201 sağlıklı çocuk katılmıştır. Deney grubunda toplam 130 katılımcı yer almış olup, yaş ortalamaları 10.83 (± 0.44) 69 erkek (%53.1), 61 kız (%46.9) ve %90.8 sağ elini kullanıyor. Kontrol grubunda ise toplam 71 katılımcı yer almış olup yaş ortalaması 10.52 (± 1.41), 40 erkek (%56.3), 31 kız (%43.7) ve sağ elini kullananların oranı %90.2'dir. Araştırmayı yapabilmek için, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu onayı alınmıştır. Ayrıca katılımcıların ebeveynlerine araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, onların onayı alındıktan sonra çocuklar araştırmaya katılmıştır.

2.2.Veri Toplama Araçları

Bilgi Toplama Formu: Standart bir Bilgi Toplama Formu aracılığıyla katılımcıların demoğrafik özellikleri, sağlık durumları (bir hastalığının olup olmadığı, ilaç kullanıp kullanmadığı, görme bozukluğunun veya renk ayırt etme ile ilgili bir bozukluğunun olup olmadığı vb), gibi konularda bilgi elde edilmiştir.

Raven Standart Progresif Matrisler Testi : Raven, tarafından geliştirilmiş olan RSPM, toplam 5 setten ve her sette 12 madde olmak üzere toplam 60 test maddesinden oluşmaktadır (Raven, 2000;Raven, Raven, Court, 1993).

Londra Kulesi ^{DX}**:** LK testi biri katılımcıya diğeri testöre ait, birbirine eş, iki kule tahtasından oluşmaktadır. Kule tahtalarının üzerinde üçer tane çubuk bulunmaktadır. Bu çubukların en uzunu üç, ortancası iki, en kısası bir boncuk alabilmektedir. Her bir kule tahtası üzerinde mavi, kırmızı ve yeşil olmak üzere üçer tane, farklı renklerde boncuk kullanılmaktadır (Atalay, Cinan, 2007; Culbertson, Zillmer, 2005).

2.2.1.IQ Up Bilişsel Eğitim Programı

IQ Up Bilişsel Eğitim Programı materyalleri, bireylerin bilişsel süreçlerinin gelişimine göre özel olarak hazırlanmış, her biri bilişsel bir görev gerektiren bir sistemin parçalarıdır. Materyallerin yapımında sağlığa zararlı herhangi bir madde kullanılmamıştır . IQ Up uygulamaları adı verilen ve her biri beynin belirli lokal bölgesinin fonksiyonlarına ve buna bağlı olarak farklı bilişsel fonksiyonlara duyarlı materyallerle yapılmaktadır. Materyallerin içeriğinde yer alan bilişsel görevlerin zorluk derecesi giderek artmaktadır. IQ Up içerisinde yer alan materyaller ve katılımcının bu materyalleri kullanarak yerine getirmesi gereken görevler aşağıda belirtilmiştir.

IQ Up-1: Zemin renginin, yazının basımında kullanılan rengin ve yazının kendisinin farklı bir renk ismi ifade ettiği bir materyaldir. Bireyin belirtilen 3 kombinasyonu eşleştirmesi gerekmektedir.

IQ Up-2: Değişik zemin rengi üzerinde birbirine benzer, birbirinin aynısı ve birbirinden farklı resimler bulunmaktadır. Bireyin belirtilen içeriklere göre resimleri eşleştirmesi ya da hatırlaması gerekmektedir.

IQ Up-3: Değişik zemin rengi üzerinde fonolojik ve semantik açıdan benzer kelimeler bulunmaktadır. Bireyin belirtilen içeriklere göre yazıları eşleştirmesi ya da hatırlaması gerekmektedir.

IQ Up-4: Beyaz zemin üzerinde belirli sayı kombinasyonları bulunmaktadır. Bireyin belirtilen içeriklere göre sayıları eşleştirmesi ya da hatırlaması gerekmektedir.

IQ Up-5: Dört rakam 8 renkten oluşan materyaller bulunmaktadır. Bireyin belirtilen rakamları belirtilen renkler ile eşleştirerek verilen soruyu çözmesi beklenmektedir.

IQ Up-6: Materyaller, birbiri ile orantılı ancak farklı boyutlardaki dikdörtgen ve karelerden oluşmaktadır. Bireyin, belirtilen bir materyali diğer materyaller arasında belli bir kural çerçevesinde bir noktadan diğer noktaya getirmesi gerekmektedir.

IQ Up-7: Farklı şekil, renk ve boyutta materyallerden oluşmaktadır. Bireyin belirtilen şekilde, renkte ya da boyuttaki verileri seçmesi, bunlardan anlamlı bir başka şekil oluşturması ya da şekilleri belirtilen özellikleri ile birlikte sıralaması beklenmektedir.

IQ Up-8: Farklı geometrik şekillerde ve renklerde materyaller bulunmaktadır. Bireyin verilen materyallerle belli sınırlar içerisinde bir şekil oluşturması, bu şekli oluştururken tüm materyalleri yerinde ve uygun kullanması beklenmektedir.

IQ Up-9: Birbirinden farklı 28 karttan oluşmaktadır. Bireylerden verilen kartlardaki hareketi görebilmesi, hareketi gördükten sonra da, bunu devam ettirebilmesi beklenmektedir.

IQ Up-10: 32 harften oluşmakta olup içerik olarak büyük – küçük harf, boyut olarak büyük- küçük ve ters olarak hazırlanmış materyallerdir. Bireyden beklenen içeriği belirlenmiş bir sıralamaya göre aynı olan harfleri eşleştirmesi, harfleri detaylı olarak hatırlayabilmesi veya metin içinde verilen belli bazı kelimeleri bu materyallerle oluşturmasıdır. Diğer materyallerle kombinasyon oluşturulması ya da eşleştirme yapılması gibi uygulamalar da mevcuttur.

IQ Up-11: 10 rakamdan oluşmakta olup içerik ve boyut olarak büyük- küçük, beyaz- siyah ve ters olarak hazırlanmış materyallerdir. Bireyden beklenen içeriği belirlenmiş bir sıralamaya göre aynı olan rakamları eşleştirmesi, rakamları detaylı olarak hatırlayabilmesi veya metin içinde verilen belli bazı rakamları bu materyallerle oluşturmasıdır. Diğer materyallerle kombinasyon oluşturulması ya da eşleştirme yapılması gibi uygulamalar da mevcuttur.

IQ Up-12: Farklı şekil, boyut ve renklerdeki şekillerden oluşmaktadır. Bireyin belirtilen şekilde, renkte ya da boyuttaki verileri seçmesi, anlamlı bir başka şekil oluşturması ya da şekilleri belirtilen özellikleri ile birlikte sıralaması beklenmektedir. Diğer materyallerle kombinasyon oluşturulması ya da eşleştirme yapılması gibi uygulamalar da mevcuttur.

IQ Up-13: Farklı renkteki materyallerden oluşmaktadır. Bireyden beklenen renge verilen anlama göre rengi hatırlaması ya da seçmesidir. Diğer materyallerle kombinasyon oluşturulması ya da eşleştirme yapılması gibi uygulamalar da mevcuttur.

IQ Up-14: Üzerinde birbirine benzer, birbirinin aynısı veya birbirinden farklı resimlerin bulunduğu karelerin eşleştirilmesi gerekmektedir. Bireyin belirtilen içeriklere göre resimleri eşleştirmesi ya da hatırlaması gerekmektedir.

IQ Up-15: Belirli harf ve rakamlardan oluşan kartlardır. Bireyden beklenen, bu kartların herhangi birinden istenen bilgiyi bulmasıdır.

IQ Up-16: Farklı boyutlardaki çubuklardan oluşmaktadır. Bireyden beklenen, verilen problemlerin çözümünde bu materyalleri uygun şekilde kullanmasıdır.

IQ Up-17: İsim- meslek- yaş- şehir- yemek- eğlence alanı gibi sosyal hayatta sık kullanılan verilerden oluşturulmuş kartlardır. Bireyden beklenen, bu verileri hatırlaması ya da metin içinde bulmasıdır.

IQ Up-18: Farklı mekan isimleri ve kuş bakışı haritalardan oluşmaktadır. Bireyden beklenen, kendisine metin içinde sunulan veriler doğrultusunda mekanları harita üzerinde bulması ve tüm mekanların isimlerini sırayla hatırlamasıdır.

IQ Up-19: Plastik bir tabla, lastikler ve sayısal-sözel içerikli kartlardan oluşan bir settir. Kartların tabla üzerine yerleştirilerek uygulamaya geçilmesi gerekmektedir. Bireyden beklenen, kendisine verilen direktifler doğrultusunda lastik kullanarak belli bir şekil oluşturmasıdır. Ayrıca şeklin içinde belirli harflerin ya da şekillerin anlamlı olarak bulunması beklenmektedir.

2.3.İşlem

Araştırmaya deney grubunda yer alan katılımcılara Bilgi Toplam Formu ve nöropsikolojik testlerin uygulanması ile başlanmıştır. Deney grubunda yer alan 131 katılımcıya İstanbul Üsküdar Belediyesi Bilgi Evlerinde test uygulamak için uygun ortam oluşturulmuş ve her bir katılımcıya testler burada uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcılara ön-testler uygulandıktan sonra, katılımcılar online IQ Up testlerini yapmışlardır. Online IQ Up testi sözel, sayısal ve görsel dikkat; sözel, sayısal ve görsel bellek; sözel, sayısal ve görsel akıl yürütme gibi çeşitli bilişsel fonksiyonların kullanılmasını gerektiren testlerden oluşmaktadır. Bu işlem sonucunda her bir katılımcının yüzdelik olarak hangi bilişsel fonksiyonlarının daha güçlü, hangilerinin daha zayıf olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların her bir bilişsel fonksiyon seviyesi belirlendikten sonra, her bir katılımcıya özel, zayıf olan bilişsel fonksiyonlarını geliştirmek üzere, içinde hangi bilişsel görevleri nasıl yapacağını anlatan kitapçık hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra, her bir katılımcı kendisi için hazırlanan kitapçığa göre, IQ Up Bilişsel Eğitimine başlamıştır. Bu eğitim daha önce bu konuda eğitim görmüş eğitmenler eşliğinde yapılmıştır. Eğitimler bir eğitmen eşliğinde 8-10 kişilik sınıflarda yapılmıştır. Bu eğitimler deney grubunda bulunan her bir katılımcı için, toplam 30 iş günü, 45 dakika süre ile haftada 5 gün yapılmıştır. Deney grubunda yer alan katılımcıların bu eğitimi tamamlandıktan nöropsikolojik testler ikinci kez uygulanmıştır.

Kontrol grubunda yer alan katılımcılara ise nöropsikolojik testler yaklaşık 30-40 günlük aralarla iki kez uygulanmıştır. Nöropsikolojik test uygulamaları İstanbul Bağcılar Belediyesi Bilgi Evlerinde yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan katılımcılar, ön-test ve son-test nöropsikolojik test uygulamaları arasında, gündelik rutin yaşamlarına devam etmişlerdir.

3.BULGULAR

Araştırmada elde edilen verileri istatistiksel olarak değerlendirmek için, aritmetik ortalama, standart sapma, korelasyon ve çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan

katılımcıların ön-test ve son-test ortalama, standart sapma, F ve anlamlılık değerleri Tablo-1 ve Tablo-2'de ayrı ayrı sunulmuştur. Tablo-1 incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ön-test nöropsikolojik test puan F değerlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı; tablo-2'de ise deney ve kontrol grubunun son-test nöropsikolojik test puan F değerlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, IQ Up Bilişsel Eğitimi Programı, deney grubunda yer alan bütün katılımcılar üzerinde etkili olmuş ve onların bilişsel gelişimlerinin artması yönünde olumlu etkisi olmuştur. Tablo-2'de yer alan betimsel istatistik değerleri de bunu göstermektedir. IQ Up Bilişsel Eğitimi Programına katılmayan kontrol grubu katılımcıların ise, bilişsel gelişimlerinde herhangi bir değişme olmadığı gibi, son-test nöropsikolojik test puanları aritmetik ortalamalarında, ön-test nöropsikolojik test puanlarına göre düşme gözlenmiştir (örneğin RSPM Toplam puanı).

Tablo-1. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların nöropsikolojik test puanları ön-test aritmetik ortalama, standart sapma , F değerleri ve anlamlılık düzeyi.

	Ön-Test							
	Deney Grubu			Kontrol Grubu				
	N	$\overline{X}$	S.S.	N	$\overline{X}$	S.S.	F	P
LK Toplam Doğru	113	2.53	1.91	65	2.38	2.05	.22	.634
LK Toplam Hamle	113	47.60	18.25	65	50.66	22.17	.98	.321
LK Toplam Başlama Süresi	113	30.05	40.24	65	32.37	32.84	.15	.695
LK Kural İhlali	113	1.15	1.54	65	1.62	2.46	2.39	.124
RSPM Testi Toplam Puanı	103	37.66	8.49	44	36.20	10.89	.761	.385
RSPMTesti Toplam Süre Puanı	103	30.56	8.27	44	26.29	7.73	8.54	.004

Tablo-2. Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların son-test nöropsikolojik test puanları aritmetik ortalama, standart sapma , F değerleri ve anlamlılık düzeyi.

	Son-Test							
	Deney Grubu			Kontrol Grubu				
	N	$\overline{X}$	S.S.	N	$\overline{X}$	S.S.	F	P
LK Toplam Doğru	113	2.95	2.13	65	2.12	1.86	**6.88**	**.009**
LK Toplam Hamle	113	43.20	18.48	65	49.29	20.49	**4.13**	**.044**
LK Toplam Başlama Süresi	113	32.77	34.50	65	22.47	24.37	**4.49**	**.035**
LK Kural İhlali	113	.16	.39	65	.43	1.18	**4.64**	**.032**
RSPM Testi Toplam Puanı	103	41.18	7.98	44	33.70	10.95	**21.44**	**.000**
RSPMTesti Toplam Süre Puanı	103	28.31	8.51	44	19.14	6.49	**40.73**	**.000**

Tablo-3'de ise deney grubunda yer alan katılımcıların IQ Up Bilişsel Eğitimi öncesinde, hangi bilişsel süreçlerini ne oranda kullandıklarını belirlemek amacıyla online olarak, bilgisayar başında yaptıkları, bilişsel testlerden elde ettikleri puanların kendi içindeki korelasyon değerleri sunulmaktadır. Bir başka deyişle bu puanlar, katılımcıların yaptıkları bilişsel eğitimlerin sonucunda aldıkları puanlardır. Bu bilişsel testler katılımcıda sözel, görsel ve sayısal bellek, dikkat ve akıl yürütme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Tablo-3'de yer alan korelasyon katsayıları incelendiğinde, sözel bellek puanlarının, akıl yürütme bilişsel görev puanları ile, sözel dikkatin görsel dikkat ile, akıl yürütme puanlarının kendi puanları arasında anlamlı korelasyon katsayıları olduğu görülmektedir.

Tablo-3 Katılımcıların IQ Up eğitimi öncesinde online olarak yaptıkları bilişsel testlerden elde edilen puanların kendi içindeki korelasyon değerleri.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1)Sözel Bellek-1	1.00							
(2)Sayısal Bellek-2	.16	1.00						
(3)Görsel Bellek-3	-.09	.02	1.00					
(4)Sözel Dikkat -1	-.08	-.12	-.23*	1.00				
(5)Sayısal Dikkat- 2	.06	.03	.03	.17	1.00			
(6)Görsel Dikkat -3	.09	-.03	-.08	**.33****	.12	1.00		
(7)Sözel Akıl yürütme- 1	**.49****	.07	.05	-.13	**.24****	-.12	1.00	
(8)Sayısal Akıl yürütme- 2	**.23***	.14	.08	-.10	.06	-.03	**.35****	1.00
(9)Görsel Akıl yürütme -3	**.25****	.12	.13	.02	.19*	-.06	**.39****	**.20***

Tablo-4'de ise, Tablo-1 ve Tablo-3'de bahsedilen IQ Up Bilişsel Eğitim test puanları ile nörospikolojik test puanları arasındaki korelasyon değerleri sunulmuştur. Bu korelasyon değerleri özellikle bilişsel testler puanları ile nöropsikolojik test puanları arasında bir geçerlilik olup olmadığını saptamak amacıyla hesaplanmıştır. Tablo-3'de sunulan IQ Up Bilişsel Eğitim test puanları sözel, sayısal, görsel bellek, dikkat ve akıl yürütme puanları üç puan başlığı altında toplanmış; böylece, bellek, dikkat, akıl yürütme toplam puanları elde edilmiştir. Tablo-4'de sunulan korelasyon katsayıları deney grubunda yer alan katılımcıların, ön-test nöropsikolojik test puanları ile online olarak uygulanan IQ Up Bilişsel Eğitim testlerinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerleridir. Bu korelasyon değerleri incelendiğinde, dikkat ve akıl yürütme toplam puanlarının LK yürütme süresi ve kural ihlali puanı ile, LK bitirme süresinin dikkat toplam puanı ile; ayrıca yürütme toplam puanı RSPM toplam puanı ile anlamlı korelasyon gösterdiği görülmektedir.

Tablo-4 Deney grubunda yer alan katılımcıların, IQ Up bilişsel test puanları ve ön-test nörospikolojik test puanları arasındaki korelasyon değerleri.

Deney Grubu Ön-Test Nöropsikolojik Test Puanları	Bellek Toplam	Dikkat Toplam	Akıl Yürütme Toplam
LK Toplam Doğru	-.03	.09	-.04
LK Toplam Hata	-.05	-.00	-.06
LK Başlama Süresi	-.06	.01	.06
LK Yürütme Süresi	-.03	**-.27****	**-.21***
LK Bitirme Süresi	-.02	**-.25****	-.18
LK Süre İhlali	.09	-.17	-.17
LK Kural İhlali	.03	-.**22***	-.17
RSPM Toplam Puanı	.09	.15	**.42****
RSPM Süre Puanı	-.01	.05	.09

4.TARTIŞMA

Bu araştırma IQ up Bilişsel Eğitim Programının okul çağında bulunan sağlıklı çocukların, bilişsel süreçlerinin gelişimine katkısı olup olmadığını görgül olarak test etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla deney ve kontrol grubunda bulunan 201 çocuğa ön-test ve son-test yoluyla nöropsikolojik testler uygulanmış elde edilen veriler çok değişkenli istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun ön-test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak son-test puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgular her iki grubun aritmetik ortalama nöropsikolojik test puanlarında da görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, farklı bilişsel eğitim programlarının, sağlıklı katılımcıların bilişsel süreçlerinin gelişimine olumlu yönde katkısı olduğunu belirten diğer görgül araştırma sonuçları ile tutarlıdır

(Brehmer, Westerberg, Backman, 2012;Olesen, Westerberg, Klinberg, 2003; Thorell ve ark.,2009; Roughan, Hadwin, 2011).

Araştırma kapsamında katılımcıların IQ Up Bilişsel Eğitim Programının hangi bilişsel süreçlerde ne kadarlık bir gelişme sağladığını ortaya koyabilmek amacıyla problem çözme, planlama, strateji oluşturma, çalışma belleği gibi bilişsel süreçlerini ölçen ve değerlendiren nöropsikolojik testler uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonuçları da, günde 45 dakika hafta da 5 gün ve toplam 30 gün süreyle yapılan IQ Up Bilişsel Eğitim Programının, deney grubunda yer alan katılımcıların belirtilen bilişsel süreçlerinin olumlu yönde gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. IQ Up Bilişsel Eğitim Programı'nda katılımcıların yaptığı bilişsel görevlerden elde edilen puanlarla, araştırmada uygulanan nöropsikolojik testlerden elde edilen puanlar arasında da anlamlı korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu da, IQ Up Bilişsel Eğitim Programı kapsamında yapılan bilişsel görevlerin, nöropsikolojik test puanlarıyla ve dolayısıyla çeşitli bilişsel süreçlerle ilişkili olduğunu destekleyen bir sonuçtur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu sağlıklı çocuklar üzerinde yapılan, bu türden araştırma bulgularıyla uyumludur (Brehmer, Westerberg, Backman, 2012; Jaeggi ve diğ., 2011; Olesen, 2004)

IQ Up Bilişsel Eğitim Programı özellikle okul çağındaki çocuklarda, bilişsel süreçlerde ortaya çıkabilecek performans düşüklüğüne bağlı (unutkanlık, dalgınlık, dağınıklık, dikkat eksikliği vb.) akademik başarısızlığı minumum seviyeye indirebilecek bir eğitim programıdır. Programın en önemli özelliği, katılımcının eğitim programına etkin katılımının sağlanması ve böylece zihinsel süreçlerinde bir aktivasyon artışının sağlanmasıdır. Programda geliştirilen bilişsel görevlerin malzemesi, katılımcının kendisine verilmekte, katılımcı bir eğitmen eşliğinde bu malzemelerle bilişsel görevlerini yapmaktadır. IQ Up Bilişsel Eğitim Programının bilgisayar temelli, online bir eğitim programı olmayıp, katılımcının bütün duyularıyla kendisine verilen eğitim malzemesi ile bilişsel görevleri yapmaya çalışmasının, programın etkinliğini arttırdığı düşünülmektedir. Böylece katılımcının bilişsel görevlere yönelik zihinsel etkinlik artışı en üst seviyede sağlanmaya çalışılmakta ve katılımcının karşılaştığı bilişsel zorluk seviyesi giderek artan problemlerle, daha fazla uğraşması ve daha iyi başa çıkması sağlanmaya çalışılmaktadır. IQ Up Bilişsel Eğitim Programı bu açıdan, diğer bilişsel eğitim tekniklerinden farklıdır.

IQ Up Bilişsel Eğitim Programının bir diğer en önemli özelliği de, katılımcı da geliştirilmesi hedeflenmeyen bilişsel süreçleri de önemli oranda geliştirmesidir. IQ Up Bilişsel Eğitim Programında temel hedef katılımcının diğer bilişsel süreçlerine göre daha düşük performans gösterdiği, bilişsel süreçlerinin gelişimini sağlamaktır. Katılımcıların yapmaları gereken bilişsel görevler buna göre yapılandırılmaktadır. Ancak araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcının geliştirilmeye çalışılan hedef bilişsel süreçlerinin yanında, diğer geliştirilmesi doğrudan hedeflenmeyen bilişsel süreçlerinde de gelişme olduğunu göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, bir nöral şebeke halinde çalıştığı düşünülen bilişsel süreçlerin birbirleriyle son derece ilişkili olduğunu göstermesi bakımından önemlidir (Kafadar, 2004;2012a;2012b, baskıda).

Bilişsel eğitim programlarının yararı sadece sağlıklı kişiler için değildir. Bu bilişsel eğitim programlarının, özellikle dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlüğü, disleksi,otizm, kafa travması, hafif kognitif bozukluk, demans vb gibi nörolojik ve psikiyatrik hastalıklarda çocuklarda ve yetişkinlerde davranışsal bir tedavi tekniği olarak etkili olup olmadığının araştırılması gereklidir . Literatürde

yapılan çalışmalarda bilgisayar temelli online olarak uygulanan bazı bilişsel eğitim programlarının hastalıklar üzerinde tedavi edici etkisinin olduğu belirtilmektedir (Beck ve diğ., 2010; Dahlin, 2011;Gibson ve diğ., 2011; Holmes, ve diğ. 2010; Van der Molen ve diğ., 2010) IQ Up Bilişsel Eğitim Programının da belirtilen hastalıklarda, alternatif bir davranışsal tedavi tekniği olarak etkili olup olmadığının, çeşitli görgül araştırmalarla incelenmesi gereklidir. Ayrıca, gelecekte yapılacak araştırmalarda, IQ Up Bilişsel Eğitim Programının özellikle çocuklarda olumlu kişilik gelişimine katkısı olup olmadığı görgül olarak saptanmalıdır. Bu kapsamda yine IQ Up Bilişsel Eğitim Programının beyinde fizyolojik olarak moleküler ve nöral değişime neden olup olmadığı sinirbilim araştırmalarıyla tespit edilmelidir.

KAYNAKLAR

Atalay, D. Cinan, S. (2007). Planning ability of adults: Standardization and reliability of TOL^{DX} Turkish Psychology Journal 22, (60), 25-38.

Beck, S. J., Hanson, C. A., Puffenberger, S. S., Benninger, K. L., & Benniger, W. B. (2010). A controlled trial of working memory training for children andadolescents with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*,*39*, 825–836. doi:10.1080/15374416.2010.517162

Bracy, O. L. (1994). Cognitive functioning and rehabilitation: Journal of Cognitive Rehabilitation Vol 12(2) Mar-Apr 1994, 12-16.

Brehmer, Y., Westerberg, H., Backman, L. (2012). Working-memory training in younger and older adults: training gains, transfer, and maintenance. Frontiers in Human Neuroscience,**6**:63. doi: 10.3389/fnhum.2012.00063

Culbertson, W.C., Zillmer E.A. (2005). Tower of London Drexel University 2. Edition (TOL^{DX}). Toronto: Multi-Health Systems.

Dahlin, K. I. E. (2011). Effects of working memory training on reading inchildren with special needs. *Reading and Writing*, 2011, *24*, 479–491. doi:10.1007/s11145-010-9238-y

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, ss. 66-80.

Gibson, B. S., Gondoli, D. M., Johnson, A. C., Steeger, C. M., Dobrzenski,B. A., & Morrissey, R. A. (2011). Component analysis of verbal versusspatial working memory training in adolescents with ADHD: A randomized,controlled trial. *Child Neuropsychology*. doi:10.1080/09297049.2010.551186

Holmes, J., Gathercole, S. E., Place, M., Dunning, D. L., Hilton, K. A., & Elliott, J. G. (2010). Working memory deficits can be overcome: Impacts of training and medication on working memory in children with ADHD. *Applied Cognitive Psychology*, *24*, 827–836. doi:10.1002/acp.1589

Kafadar, H., Orhan, İ.B. (baskıda). Yönetici işlevler ve akıcı zeka: Farklı mı aynı mı? *New Symposium.*

Kafadar, H (2012a). Cognitive Model of Problem Solving. *New Symposium 2012, 50 (4):195-206.* Kafadar, H (2012b). Mental Flexibility, Reasoning, Focused Attention, Planning and Fluid Intelligence: A Latent Variable Approach. The International Neuropsychological Society, Mid-Year Meeting 27-30 June 2012, Oslo Norway.

Kafadar, H. (2004). Akıcı Zekanın Performans Zeka, Sözel Zeka, Yönetici İşlevler, Çalışma Belleği, Seçici Dikkat ve Kısa Süreli Bellek Süreçlerinden Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji ABD, Doktora Tezi*.

Klingberg, T. (2010). Training and plasticity of working memory. Trends in Cognitive 826 Sciences, 14, 317–324. http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2010.05.002

Jaeggi, S. M., Buschkuehl, M., Jonides, J., & Shah, P. (2011). Short and long-term benefits of cognitive training. *Proceedings of the NationalAcademy of Sciences of the United States of America, 108*, 10081–10086. doi:10.1073/pnas.1103228108.

Mahncke, H. W., Connor, B. B. , Appelman, J.,…. (2006) Memory enhancement in healthy older adults using a brain plasticity-based training program: A randomized, controlled study. www.pnas.org_cgi_doi_10.1073_pnas.0605194103

Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2012, May 21). Is Working Memory Training Effective? A Meta-Analytic Review. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi:10.1037/a0028228

Meyers JE, Meyers KR. (1995).Rey Complex Figure Test and Recognition Trial. Florida, Psychological Assessment Resources.

Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and Stabiliti Over Culture and Time. Cognitive Psychology,51, 1-48.

Raven, J., Raven, C., Court, J.H. (2000). Raven Manual: Section 3. Standard progressive matrices 2000 Edition. San Antonio, Teksas: Harcourt Assessment.

Roughan, L.. Hadwin J A (2009) .The impact of working memory training in young people with social, emotional and behavioural difficulties .*Learning and Individual Differences, Volume 21, Issue 6, December 2011, Pages 759-764.*

*Rueda, M. R, Checa, P., Cómbita, L. M. (2012). Enhanced efficiency of the executive attention network after training in preschool children: Immediate changes and effects after two months, Developmental Cognitive Neuroscience, , **2**, 192.*

Olesen, P., Westerberg, H., Klinberg, T. (2004). Increased Prefontal and Parietal activity after training of working memory . Nature Neuroscience, 7,(1) 1038-1065.

Owen, A. M., Hampshire, A., Grahn, J. A., Stenton, R., Dajani, S., Burns,A. S., . . . Ballard, C. G. (2010). Putting brain training to the test. *Nature,465*, 775–778. doi:10.1038/nature09042

Smith, GE, Housen, P., Yaffe, K. . (2009) A Cognitive Training Program Based on Principles of Brain Plasticity: Results from the Improvement in Memory with Plasticity-based Adaptive Cognitive Training (IMPACT) Study. JAGS VOL. 57, NO. 4 594–603,

Sternberg, R. J. (2008) Increasing fluid intelligence is possible after all.www.pnas.org_cgi_doi_10.1073_pnas.0803396105

Shipstead, Z ., Hicks ,K.L,. Engle, R. W., (in press) Cogmed working memory training: Does the evidence support the claims? Journal of Applied Research in Memory and Cognition , (2012)

Tachibana, Y, Yoshida J, Ichinomiya M, Nouchi R, Miyauchi C, Takeuchi H, Tomita, N,… (2012). A GO intervention program for enhancing elementary school children's cognitive functionsand control abilities of emotion and behavior:study protocol for a randomized controlled trial, Trials, 13:8, http://www.trialsjournal.com/content/13/1/8

Thorell, L.B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G. , Klingberg, T. (2009), Training and transfer effects of executive functions in preschool children . Developmental Science 12:1 pp 106–113 DOI: 10.1111/j.1467-7687.2008.00745.x

Van der Molen, M. J., Van Luit, J. E. H., Van der Molen, M. W., Klugkist, I., & Jongmans, M. J. (2010). Effectiveness of a computerised working memory training in adolescents with mild to borderline intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research, 54,* 433–447. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01285.x

BÖLÜM 22

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

SİNOP İLİ LİSE SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SOSYO-EKONOMİK DURUMLARININ BELİRLENMESİ

Mücahit KURTULUŞ Erdinç KOLAY
Sinop Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi İstatistik Bölümü 57000 Sinop, TÜRKİYE
mkurtulus@sinop.edu.trerdinc_kolay@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışma Sinop ili 2005-06 eğitim-öğretim yılı liselerin son sınıfında bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Bir ülkenin gelişmişlik göstergelerinden birisi de eğitimdir. Eğitim düzeyi yükseldikçe kalifiye insan gücünde de paralel artış görülmektedir. Aynı durumu iller içinde söylemek mümkündür. Bu nedenle Sinop iline özgü olarak yapılan anket çalışmamızda elde edilen sonuçlar, tablo ve grafiklerle verilerek betimsel amaçlı istatistikler elde edilmiştir. Hipotezler kurulmuş ve bunlara uygun testler yapılmıştır. Test sonuçları yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyo-ekonomik durum, GOOS (Genişliğe orantılı olasılıkla seçim) yöntemi.

ABSTRACT

Aim of this study is to determine socio-economical situation of student's educated last class of high school in Sinop. Education is one of the indicators showing developmental level of a country. In general, if education level increases in a country, skilled manpower will rise. Same word s may be mentioned in special.

Key Words: Social economic condition, PPS probability proportional to size.

1.GİRİŞ

Tüm dünya toplumlarında olduğu gibi ülkemizde de eğitimin çok önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bir ilde lise son sınıfta okuyan öğrencilerin, aldıkları eğitimin kalitesi, okullarının fiziki kapasiteleri, öğretmenleri, ailelerinin eğitim durumları vb. konulardaki verdikleri bilgi ve düşünceleri o il hakkında önemli bilgiler verecektir. Bu öğrencilerin üniversite eğitimlerine veya çalışma hayatına katılacak olmaları kendileri ve aileleri açısından büyük önem arz etmektedir. Ülkenin geleceği olan gençlerin yeterli bilgi birikimi ve donanımına sahip olması gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesi de iyi bir eğitim sisteminden geçmektedir. Eğitim sisteminin en önemli unsurları; öğrenci, aile, okul, öğretmen, idareci ve çevreden oluşmaktadır. Bu unsurlardan biri ve birkaçında sorun var ise istenilen kalitede öğrenciyi üniversitelere veya çalışma hayatına gönderme olanağı başlı başına problem yumağı haline gelmektedir. Bu çalışma ile Sinop ili son sınıf öğrencilerinin alışkanlıkları, eğitim-öğretime dair görüş ve düşüncelerinin yanı sıra sosyo-ekonomik durumlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Özel de Sinop için yapılan çalışmanın, İl bazında veya Türkiye genelinde yapılacak olan benzer çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. MATERYAL VE METOT

T.C. Sinop Valiliği'nin 13.Ekim.2005 tarih ve 017408 sayılı oluru ile 'Sinop İlindeki liselerin son sınıfında okuyan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarının belirlenmesine çalışılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Sinop İl Mil.Eğ.Md.,2006) tüm liselerde okuyan öğrencilerin sayıları ve alanları tespit edilmiştir. Çalışma ile ilgili anket formunun pilot (survey) uygulaması Sinop Atatürk Lisesi'nde yapılmıştır. Pilot çalışmadan sonra anket formu üzerinde son düzeltmeleri yapılmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiler ile yığınımız tanımlanmıştır. Örnekleme çerçevesi oluşturulmuştur. Toplam 2251 öğrenciden anket uygulanacak öğrenci sayısının belirlenmesinde2005 yılında Sinop İlindeÖğrenci Seçme Sınavı (ÖSS)'ndaki başarı oranları (osym.gov.tr) ve varyansa ilişkinhoşgörü miktarı göz önüne alınmıştır(Yamane, 2001)(Çıngı, 1993).

Toplam 548 öğrenciye anket uygulanmıştır.Liseler alanlarına göre üç farklı grupta sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmadan yararlanarak GOOS (Genişliğe orantılı olasılıkla seçim) yöntemi (Başkan, 1980)kullanılarak okullar belirlenmiştir. Okul Müdürleri ile görüşülerek 'Anket Formları' gönderilmiştir. Okul Müdürleri ve öğretmenlerinin katkılarıyla anketin uygulaması yapılmıştır.Veriler SPSS 10.0 paket programı ileçözümlenmiştir.Elde edilen sonuçlar tablolar ve grafiklerle verilerek betimsel amaçlı istatistikler elde edilmiştir. Hipotezler kurularak test edilmiştir.

3. HİPOTEZLER TABLO VE GRAFİKLER

Anket çalışmalarından elde edilen verilerle ilgili olarak gerekli hipotezler kurulmuştur. Hipotezler aşağıda ifade edilmiştir.

1. H_0 : Öğrencilerin kaldıkları yer ile cinsiyet arasında ilişki yoktur.

H_1 : Öğrencilerin kaldıkları yer ile cinsiyet arasında ilişki vardır.

2. H_0 : Öğrencilerin cinsiyeti ile kendine ait çalışma odası olması arasında ilişki yoktur.

H_1 : Öğrencilerin cinsiyeti ile kendine ait çalışma odası olması arasında ilişki vardır.

3. H_0 : Babanın çalışması ile aylık geliri arasında ilişki yoktur.

H_1 : Babanın çalışması ile aylık geliri arasında ilişki vardır.

4. H_0 : Ailenin toplam geliri ile öğrencinin dershaneye gitmesi arasında ilişki yoktur.

H_1 : Ailenin toplam geliri ile öğrencinin dershaneye gitmesi arasında ilişki vardır.

5. H_0 : Cinsiyet ile şans oyunları oynama arasında ilişki yoktur.

H_1 : Cinsiyet ile şans oyunları oynama arasında ilişki vardır.

6. H_0 : Aylık gelir ile şans oyunları oynama arasında ilişki yoktur.

H_1 : Aylık gelir ile şans oyunları oynama arasında ilişki vardır.

7. H_0 : Öğrencinin gazete okuması ile gazete alımı arasında ilişki yoktur.

H_1 : Öğrencinin gazete okuması ile gazete alımı arasında ilişki vardır.

8. H_0 : Öğrencinin cinsiyeti ile ailede sigara içme arasında ilişki yoktur.

H_1 : Öğrencinin cinsiyeti ile ailede sigara içme arasında ilişki vardır.

9. H_0 : Cinsiyet ile internet kafeye gitme arasında ilişki yoktur.

H_1 : Cinsiyet ile internet kafeye gitme arasında ilişki vardır.

10. H_0 : Gelir ile internet kafeye gitme arasında ilişki yoktur.

H_1 : Gelir ile internet kafeye gitme arasında ilişki vardır.

11. H_0 : Öğrencinin ders çalışma süresi ile televizyon izleme süresi arasında ilişki yoktur.

H_1 : Öğrencinin ders çalışma süresi ile televizyon izleme süresi arasında ilişki vardır.

12. H_0 : Cinsiyet ile eğitimin yeterliliği arasında ilişki yoktur.

H_1 : Cinsiyet ile eğitimin yeterliliği arasında ilişki vardır.

13. H_0 : Cinsiyet ile öğretmenlerin yeterliliği arasında ilişki yoktur.

H_1 : Cinsiyet ile öğretmenlerin yeterliliği arasında ilişki vardır.

14. H_0 : Cinsiyet ile meslek seçimi arasında ilişki yoktur.

H_1 : Cinsiyet ile meslek seçimi arasında ilişki vardır.

15. H_0 : Öğrencinin kopya çekmesi ile cinsiyeti arasında ilişki yoktur.

H_1 : Öğrencinin kopya çekmesi ile cinsiyeti arasında ilişki vardır.

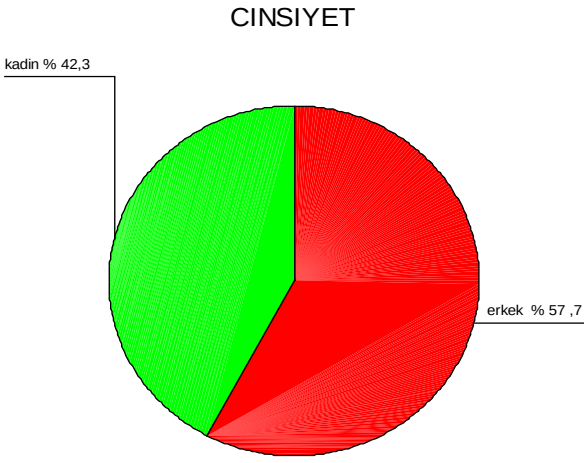
16. H_0 : Cinsiyet ile rehberlik hizmetlerinden yararlanma arasında ilişki yoktur.

H_1 : Cinsiyet ile rehberlik hizmetlerinden yararlanma arasında ilişki vardır.

Bunlara ilişkin bazı çapraz tablolar verilmiş ve kurulan hipotezler Ki-Kare testi ile test edilmiştir. Anket çalışmasından elde edilen verilere ilişkin frekanslar ve yüzde değerleri tablolarda gösterilmiştir. Bazı tabloların grafikleri de çizilmiştir.

Tablo 1.1 Ankete katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

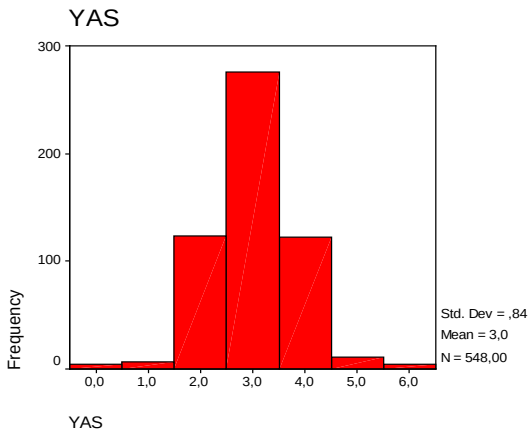
Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	316	57,7
Kız	232	42,3
Toplam	548	100,0



Şekil 1.1 Öğrencilerin cinsiyete göre dağılımının daire grafiği

Tablo 1.2 Öğrencilerin yaşlarına göre dağılımı.

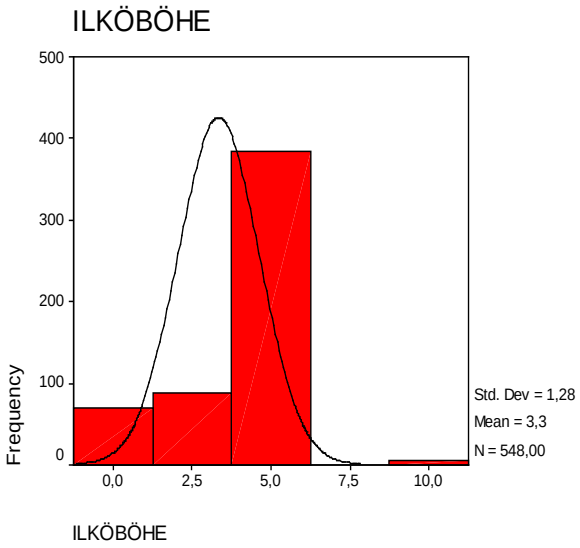
Yaş	Frekans	Yüzde
15	7	1,3
16	124	22,6
17	276	50,4
18	122	22,3
19	11	2,0
20+	4	0,7
Belirsiz	4	0,7
Toplam	548	100,0



Şekil 1.2 Öğrencilerin yaş dağılımının histogramı.

Tablo 1.3 İlköğretime başlamadan önce alınan eğitime göre dağılımı

İlköğretime başlamadan önce alınan eğitim	Frekans	Yüzde
Anaokul	62	11,3
Anasınıf	79	14,4
Kreş	10	1,6
Almadım	384	70,1
Diğer	5	0,9
Belirsiz	8	1,5
Toplam	548	100,0



Şekil 1.3 İlköğretime başlamadan önce alınan eğitimin histogramı.

Tablo 1.4 Annenin eğitim durumuna göre dağılımı

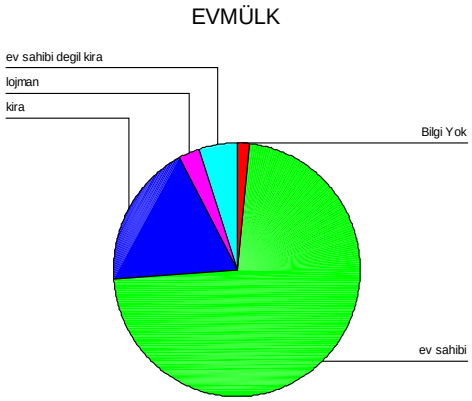
Annenin eğitim durumu	Frekans	Yüzde
Bir okul bitirmedi	24	4,4
İlkokul	355	64,8
İlköğretim	53	9,7
Lise ve dengi	52	9,5
Yüksekokul	12	2,2
Fakülte +	6	1,1
Belirsiz	46	8,4
Toplam	548	100,0

Tablo 1.5 Babanın eğitim durumuna göre dağılımı

Babanın eğitim durumu	Frekans	Yüzde
Bir okul bitirmedi	15	2,7
İlkokul	270	49,3
İlköğretim	106	19,3
Lise ve dengi	88	16,1
Yüksekokul	32	5,8
Fakülte	19	3,5
Belirsiz	18	3,3
Toplam	548	100

Tablo 1.6 Öğrencilerin ailelerinin evlerinin mülkiyet durumuna göre dağılımı**.**

Mülkiyet durumu	Frekans	Yüzde
Ev sahibi	396	72,3
Kira	100	18,2
Lojman	15	2,7
Evsah.d.kira öd.	28	□,1
Belirsiz	9	1,6
Toplam	548	100,0



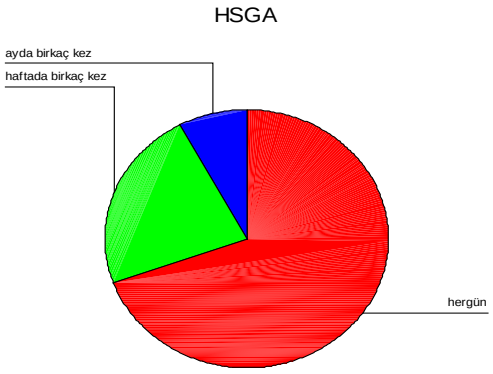
Şekil 1.4 Öğrencilerin ailelerinin mülkiyet durumuna göre dağılımının daire grafiği

Tablo 1.7 Aylık gelir ile dershaneye gitme.

	Dersaneye	gitme	
Aylık Gelir (X)	Evet	Hayır	Toplam
X<500	37	92	129
500≤X<750	4	89	130
750≤X<1000	65	56	121
1000≤X<1250	30	32	62
1250≤X<1500	17	18	35
1500≤X<1750	13	10	23
1750≤X<2000	6	2	8
X≥2000	8	6	14
Belirsiz	10	16	26
Toplam	227	321	548

Tablo 1.8 Öğrencilerin evine hangi sıklıkta gazete alındığına göre dağılımı.

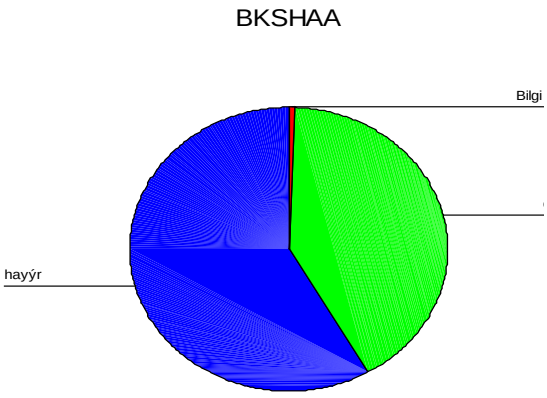
Gazete alınma sıklığı	Frekans	Yüzde
Hergün	380	69,3
Haftada birkaç kez	126	23,0
Ayda birkaç kez	42	7,7
Toplam	548	100,0



Şekil 1.5 Hangi sıklıkta gazete alındığının daire grafiği

Tablo 1.9 Öğrencilerin alkol kullanım durumuna göre dağılımı.

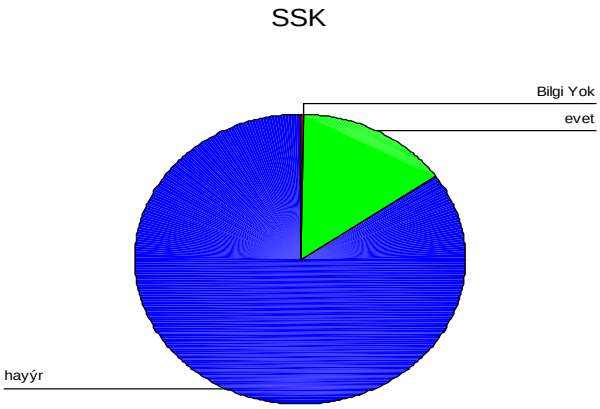
Alkol kullanımı durumu	Frekans	Yüzde
Evet	225	41,1
Hayır	320	58,4
Belirsiz	3	0,5
Toplam	548	100,0



Şekil 1.6 Öğrencilerin alkol kullanımına göre dağılımının daire grafiği

Tablo 1.10 Öğrencilerin sigara içme durumuna göre dağılımı

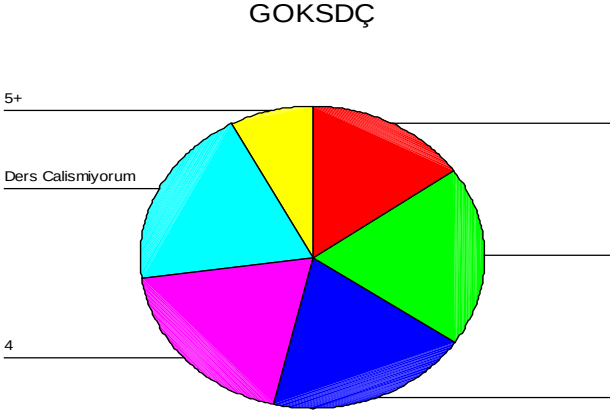
Sigara içme durumu	Frekans	Yüzde
Evet	81	14,8
Hayır	465	84,9
Belirsiz	2	0,4
Toplam	548	100,0



Şekil 1.7 Öğrencilerin sigara içme durumuna göre dağılımının daire grafiği.

Tablo 1.11 Ankete katılan öğrencilerin ders çalışma süresine göre dağılımı

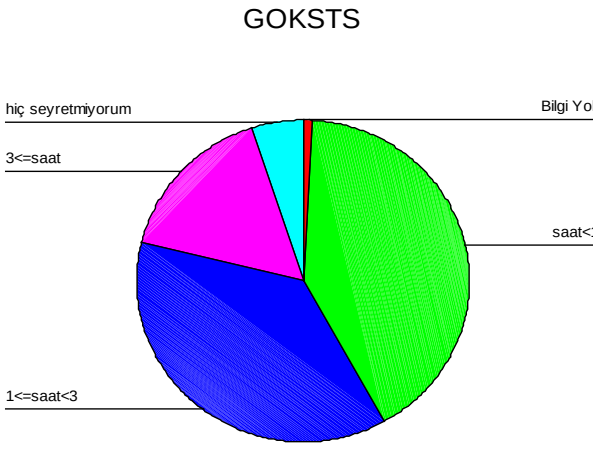
Ders çalışma süresi	Frekans	Yüzde
1	83	15,1
2	105	19,2
3	106	19,3
4	105	19,2
5+	43	7,8
Ders çalışmıyorum	106	19,3
Toplam	548	100,0



Şekil 1.8 Öğrencilerin ders çalışma süresine göre dağılımının daire grafiğİ

Tablo 1.12 Öğrencilerin kaç saat televizyon izlediklerine göre dağılımı.

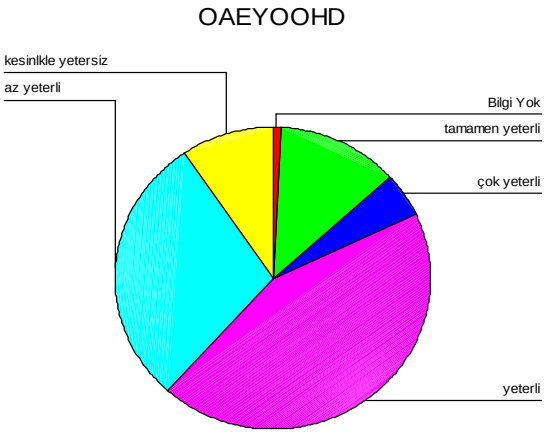
Televizyon izleme süresi (X)	Frekans	Yüzde
X<1	225	41,1
1≤X<3	202	36,9
X≥3	89	16,2
Hiç seyretmiyorum	27	4,9
Belirsiz	5	0,9
Toplam	548	100,0



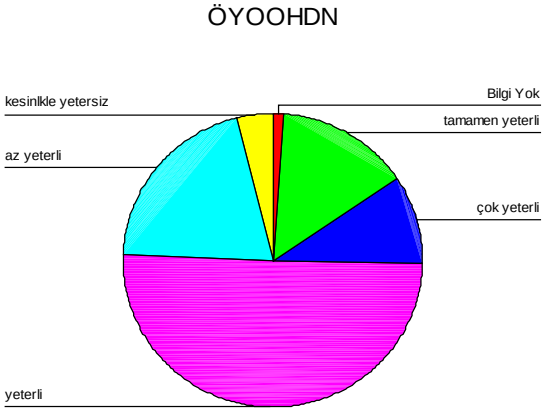
Şekil 1.9 Öğrencilerin kaç saat televizyon izlediklerinin dağılımının daire grafiği

Tablo 1.13 Öğrencilerin TV izleme süresi ve ders çalışma süresine göre dağılımı.

	Ders çalışma süresi						
TV izleme süresi (X)	1	2	3	4	5+	0	Toplam
X<1	27	32	48	55	22	41	225
1≤X<3	34	42	36	41	15	34	202
X≥3	20	22	17	5	3	22	89
Hiç seyretm□yorum	1	6	5	4	3	8	27
Belirsiz	1	3	0	0	0	1	5
Toplam	83	105	106	105	43	106	548



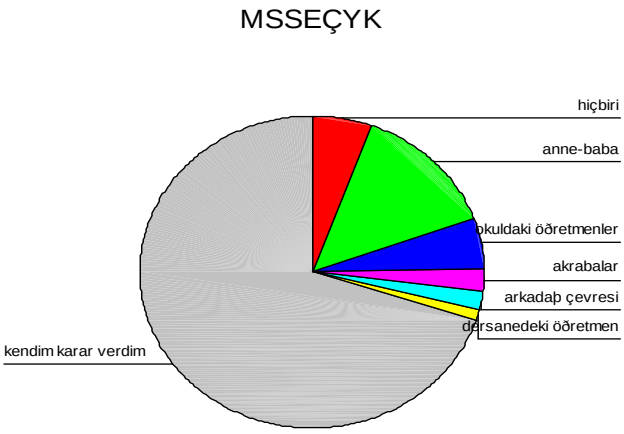
Şekil 1.10 ‘‘Okulda aldığınız eğitimin yeterli olup olmadığı konusunda düşünceleriniz nelerdir?’’sorusuna verdikleri yanıtların daire grafiği



Şekil 1.11 ‘‘Öğretmenlerinizin yeterli olup-olmadığı hakkında düşünceleriniz nelerdir ?’’ sorusuna verdikleri yanıtların daire grafiği

Tablo 1.14 Meslek seçiminde yönlendirenlerin dağılımı

Meslek seçiminde yönlendiren	Frekans	Yüzde
Anne-baba	76	13,9
Okuldaki öğretmenler	30	5,5
Akrabalar	11	2,0
Arkadaş çevresi	12	2,2
Dershanedeki öğretmenler	5	0,9
Kendim karar verdim	384	70,1
Hiçbiri	30	5,5
Toplam	548	100,0



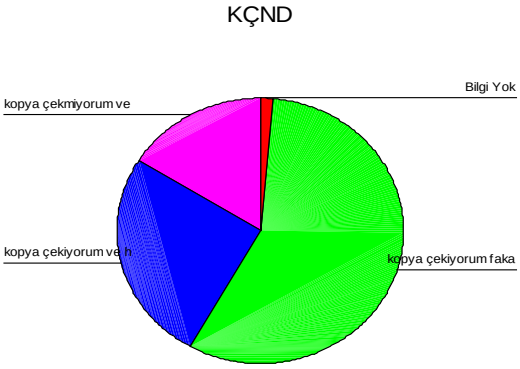
Şekil 1.12 Öğrencilerin ‘‘Meslek seçiminizde sizi en çok yönlendiren kimdir?’’ sorusuna verdikleri yanıtların daire grafiği

Tablo 1.15 Ankete katılan öğrencilerin kopya çekmeye göre dağılımı

Kopya çekme	Frekans	Yüzde
Evet	468	85,4
Hayır	80	14,6
Toplam	548	100,0

Tablo 1.16 Öğrencilerin ‘’İlköğretimden beri hiç kopya çektiniz mi?’’ sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı

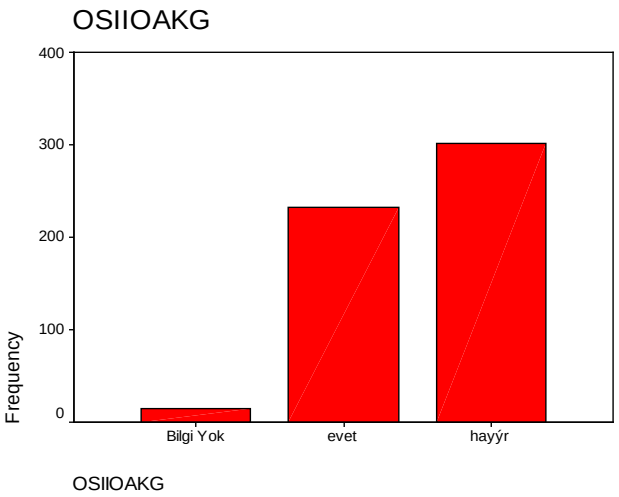
Kopya çekmeyi değerlendirme	Frekans	Yüzde
Kopya çekiyorum fakat kimseye tavsiye etmiyorum	311	56,8
Kopya çekiyorum ve herkese tavsiye ediyorum	142	25,9
Kopya çekmiyorum ve hiç kimseye tavsiye etmiyorum	88	16,1
Belirsiz	7	1,3
Topl□m	548	100,0



Şekil 1.13 ‘Kopya çekmeyi nasıl değerlendirirsiniz?’ sorusuna verdikleri yanıtların daire grafiği.

Tablo 1.17 Ankete katılan öğrencilerin kararlara katılmalarına göre dağılımı

Kararlara katılma	Frekans	Yüzde
Evet	232	42,3
Hayır	02	55,1
Belirsiz	14	2,6
Toplam	548	100,0



Şekil 1.14 "Okulunuzda sizinle ilgili alınan kararlarda size başvuruluyor mu?" sorusuna verdikleri yanıtların histogramı.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışma da elde edilen istatistiki bilgiler yardımıyla; anket uygulanan 548 öğrencinin % 57,7'sinin erkek, % 42,3'ünün kadın, % 83,6'sının Sinop doğumluların oluşturduğunu, ağırlıklı ortalama yaşlarının 17,03 ; medyan yaşın ise 17 olduğunu, ortalama kardeş sayısının yaklaşık 3 olduğunu, % 70,1'inin ilköğretimden öne bir eğitim almadığını, % 83,0'ının ailesinin yanında oturduğunu, % 72,3'ünün ailesinin ev sahibi olduğunu, % 69,0'unun kendisine ait bir çalışma odasının bulunduğunu, annelerinin; % 89,2'sinin okuma yazma bildiğini, % 64,8'inin ilkokulu bitirdiğini, % 88,0'inin çalışmadığını, babalarının % 96,0'sının okuma yazma bildiğini, % 49,3'ünün ilkokulu bitirdiğini, % 24,5'inin çalıştığını, ailelerinin aylık ortalama gelirinin 850 TL olduğunu, % 58,6'sının dershaneye gitmediğini,aylık ortalama harçlıklarının 58 TL olduğunu, % 41,1'nin 1 saatten az televizyon izlediğini% 69,3'ünün evine her gün gazete alındığını, % 70,8'inin bilgisayarının olmadığını, % 70,1'inin meslek seçimine kendisinin karar verdiğini, % 85,4'ünün ilköğretimden buyana en az bir kere kopya çektiğini,fakat % 56,8'inin kopya çekmeyi kimseye önermediğini, % 79,2'sinin cep telefonuna sahip olduğunu, % 72,8'nin ailesinde alkol kullanılmadığını, % 58,4'ünün hiç alkol kullanmadığını, % 61,3'ünün ailesinde sigara içildiğini, % 84,9'unun sigara içmediğini, % 71,4'nün şans oyunları oynamadığını, % 61,1'inin internet kafeye gittiğini söyleyebiliriz.

Okullarına ilişkin; % 43,6'sının aldıkları eğitimin yeterli düzeyde bulduğunu, % 50,4'ünün öğretmelerinin yeterli düzeyde olduğunu, % 36,7'sinin okulun fiziki kapasitesinin yeterliliğini, % 50,9'unun okulunda sağlık hizmetinin olmadığını, % 55,8'inin rehberlik hizmetlerinden yararlandığını, % 50,7'sinin rehberlik hizmetlerinin yeterli olduğunu düşündüğünü, % 55,1'inin okulda kendileri ile ilgili alınan kararlarda kendilerine başvurulmadığını,% 52,2'sinin okullarındaki sosyal-kültürel faaliyetlerinin yeterli olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz.

Kurulan hipotezlerin test sonuçları yardımıyla; Öğrencilerin kaldıkları yer ile cinsiyetleri arasında ilişki olduğunu, Cinsiyet ile kendisine ait çalışma odasına sahip olması arasında ilişki olmadığını, babanın çalışması

ile aylık toplam gelir arasında ilişki olduğunu, ailenin aylık toplam geliri ile öğrencinin dershaneye gitmesi arasında ilişki olduğunu, cinsiyet ile şans oyunları oynama arasında ilişki olduğunu, aylık gelir ile şans oyunları oynama arasında ilişki olduğunu, öğrencilerin gazete okuması ile, gazete alımı arasında ilişki olduğunu, cinsiyet ile ailede sigara içme arasında ilişki olmadığını, cinsiyet ile internet kafeye gitme arasında ilişki olduğunu, gelir ile internet kafeye gitme arasında ilişki olmadığını, ders çalışma süresi ile televizyon izleme süresi arasında ilişki olduğunu, cinsiyet ile eğitimin yeterliliği arasında ilişki olmadığını, cinsiyet ile öğretmenlerin yeterliliği arasında ilişki olduğunu, cinsiyet ile meslek seçiminde yönlendirme arasında ilişki olduğunu, öğrencinin kopya çekmeyi değerlendirme ile cinsiyeti arasında ilişki olmadığını ve cinsiyet ile rehberlik hizmetlerinden yararlanma arasında ilişki olmadığını % 95 güven ile söyleyebiliriz (Esin,Ekni,Gamgam, 2006) (Ersoy,Oral Erbaş, 2005).

KAYNAKLAR

Sinop İl Milli Eğitim Müdürlüğü,2005-2006 Öğretim Yılı Okul Listesi, Öğrenci Sayıları.

www.osym.gov.tr

Yamane, T.2001, Çevirenler: A.Esin,C.Aydın,M.A.Bakır,E.Gürbüzsel, Temel Örnekleme Yöntemleri, Ankara.

Çıngı,H., 1993, Örnekleme Yöntemleri, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

Başkan,Ş., 1980,Beş Aşamalı Örnekleme, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Esin, A., Ekni, M., Gamgam H., 2006, İstatistik, Gazi Kitabevi, Ankara.

Ersoy, N., Oral, Erbaş.S., 2005, Olasılık ve İstatistiğe Giriş, Gazi Kitabevi, Ankara.

EK

Tablo 18. Test Sonuçları ve kararlar.

Çapraz tablo Adı	Ki-Kare değeri	Test sonucu
Kaldığı yer/Cinsiyet	20,126	Ret
Çalışma odası/Cinsiyet	5,210	Kabul
Babanın çalışması/Aylık gelir	26,937	Ret
Aylık gelir/Dershaneye gitme	30,778	Ret
Aylık gelir/Şans oyunları oynama	16,368	Ret
Cinsiyet/Şans oyunları oynama	98,405	Ret
Gazete alımı/Gazete okuma	144,712	Ret
Cinsiyet/Ailede sigara içme durumu	0,332	Kabul
Cinsiyet/İnternet kafeye gitme	52,262	Ret
Gelir/İnternet kafeye gitme	6,797	Kabul
Televizyon izleme/Ders çalışma	39,077	Ret
Cinsiyet/Eğitimin yeterliliği	6,738	Kabul
Cinsiyet/Öğretmenlerin yeterliliği	14,711	Ret
Cinsiyet/Meslek seçimi yönlendirilmesi	36,423	Ret
Cinsiyet/Kopya çekmeyi değerlendirme	1,999	Kabul
Cinsiyet/Rehberlik hizmetleri	0,923	Kabul

LİSANSÜSTÜ EĞİTİMDE İSTATİSTİK OKURYAZARLIĞININ İNCELENMESİ

Pınar KARAMAN* **Çavuş ŞAHİN****

**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstütisi, ÇANAKKALE*

pkaraman1626@gmail.com

***Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, ÇANAKKALE*

csahin25240@yahoo.com

ÖZET

Bu çalışmada lisansüstü öğrencilerin istatistik okuryazarlık seviyelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin istatistik okuryazarlık seviyelerini belirlemek için W. M. Keck İstatistik Okuryazarlığı Projesi ile geliştirilen uluslararası bir envanter kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan envanter, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi EğitimBilimleri Enstitüsü'nde okuyan 57 tane lisansüstü öğrenciye uygulanmıştır. Bulgular, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin istatistik okuryazarlık seviyelerinin ortalama düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin özellikle veri okuma ve yorumlama becerilerinde eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca betimsel analiz sonuçları, lisansüstü öğrencilerin istatistik okuryazarlık düzeylerinin kadınlar ve erkekler arasında önemli farklılık göstermediğini açığa çıkarmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar, lisansüstü öğrencilerin istatistik okuryazarlıklarının gelişmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu nedenle, üniversitelerde istatistik eğitimine verilen önemin arttırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: İstatistik okuryzarlığı, istatistik eğitimi, lisansüstü öğrenciler

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate graduate students' statistical literacy. To achieve that, "Statistical Literacy Skills Survey" developed by W. M. Keck Statistical Project was applied to 57 graduate students enrolled in the Institute of Education Sciences at Canakkale Onsekiz Mart University. The results of descriptive analysis showed that graduate students' statistical literacy scores were approximately average level. The statistical literacy scores of participants did not make a significant difference interms of their gender. The results generally indicated that graduate students' statistical literacy skills needs to be improved. Therefore, statistic education in universities needs to be enhanced.

Keywords: Statistical literacy, statistics education, graduate students

1. Giriş

Eğitim programlarında, istatistik oldukça yeni bir öğrenme alanı olmuştur ve günümüz bilgi toplumundaki önemi gittikçe artmaktadır (Makar ve Rubin, 2009; Shaughnessy ve Pfannkuch, 2004). Minton (1983), istatistiği görünüşte bir disiplin olarak kabul etmektedir. Herhangi bir bilimsel araştırmanın disiplin olarak nitelendirilebilmesi için bazı gereklilikleri yerine getirmesi gerektiğini öne sürmüştür. Bu gereklilikler: (1) kuramın literatürdeki yeri, (2) bu alanda birçok profesyonel insanın çalışma yapmış veya yapıyor olması, (3) periyodik olarak bu alanda çok sayıda modern tartışmaların ve yeniliklerin yayınlanması, (4) bu çalışma alanının

oluşturduğu hizmetlere karşı taleplerin varlığı. İstatistik, bu gereklilikleri tamamıyla yerine getiren önemli bir disiplindir.

İstatistik eğitimi de istatistik ile ilişkili olarak ortaya çıkan yeni disiplinlerden biri olmuştur (Ben-Zvi ve J. Garfield, 2004). İstatistik eğitiminde, son yıllarda özellikle istatistik okuryazarlığı, istatistiksel akıl yürütme ve düşünme üzerine yoğunlaşma artmıştır (Ben-Zvi ve Garfield, 2004). Yapılan çalışmalar, istatistik eğitiminde en çok tartışılan konunun; istatistik öğretiminde öğrencilerin geleneksel yaklaşım yoluyla işlem ve hesaplama yapma becerileri üzerine odaklanılırken, istatistiksel düşünme ve muhakeme yapma gibi beceri kazanımlarının gözardı edilmesi olduğunu göstermiştir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, yaklaşık yirmi yıldan beri, Amerikan İstatistikçiler Derneği (ASA) tarafından istatistik eğitiminin hem lisans hem de lisansüstü eğitimdeki niteliğini değerlendirmek amacıyla toplantılar yapılmaktadır. 1999 yılında, bu toplantılardan birinde alınan en önemli karar ise, lisans öğrencilerine verilen istatistik eğitimiyle ile ilgili girişimler olmuştur. Alınan kararlar arasında: (1) lisans öğrencilerine daha iyi şartlarda sayısal teknikleri vermek için fırsatlar yaratmak, (2) öğrencilerin araştırma alanlarında daha sofistike ve uzmanlaşmış olabilmeleri için istatistiksel muhakeme yapabilme becerilerini geliştirerek daha güçlü bir alt yapı oluşturmak, (3) öğrencilerin sayısal okuryazarlığını arttırmaktır. Diğer taraftan, son yirmi yıldır lisans öğrencilerine verilen 'istatistiğe giriş' dersleri birçok açıdan tartışılmıştır. Öğrenciler genellikle istatistik derslerini, sıkıcı, zor ve cesaret kırıcı bulmaktadır. Hatta istatistiğe giriş dersleri almalarına rağmen, birçok insanın mesleğinde istatistik yöntemlerini kullanabilmek için gerekli beceriye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır (Butler, 1988). Bu durum, istatistik eğitimindeki eksikliklere işaret etmektedir. Hogg (1992), bir istatistik dersinin 'istatistiksel düşünme' üzerine odaklanması gerektiğini, formüllerden çok veri ve kavramlar üzerine vurgu yapılması gerektiğini ve geleneksel öğretim metodunun yanında aktif öğrenmenin de kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Genellikle istatistik bilgi ve verilerine karşı insanlar dört farklı görüşe sahiptirler (Best, 2004). Birinci görüşe sahip insanlar, istatistikten korkan grup olup, istatistiği anlaşılmaz olarak bulur ve istatistiğe sihirli güçleri olan gizemli bir konu olarak görürler. İkincisi, istatistiğe karşı naive (saf) olanlardır. İstatistik hakkında az bilgiye sahiptirler. İstatistiğin her zaman doğru olduğunu düşünürler. Bundan dolayı, sayısal bilgileri sorgulama gereği duymazlar. Diğer görüşteki insanlar ise, veri ile hiçbir şeyin kanıtlanamayacağına inanmaktadırlar. Bundan dolayı, istatistik bilgilerini önemsememe eğilimindedirler. Bu görüşe sahip insanlar, özellikle kendi inançları ve deneyimleriyle meydan okumak isterler. Dördüncüsü ise, kritik edebilen gruptur. İstatistik verilerine, yargılama yapmadan, nasıl toplandığı ve yorumlandığı hakkında sorgulayarak yaklaşır. Eksikleri olan bir istatistik verisinin hala kullanılabilir olup olmayacağı hakkında karar verir. İnsanların bilgi toplumuna ayak uydurabilmesi için istatistiğe karşı görüşlerini geliştirmeleri, diğer bir ifade ile istatistiğe eleştirel yaklaşmaları gerekir. Birçok profesyonel örgüt, istatistiğe eleştirel yaklaşabilme becerisini geliştirmeye odaklanmıştır (Sharma ve diğerleri, 2010). Bunlardan biri olan Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 2000), istatistiğin yanlış kullanıldığı konusunda uyarıda bulunmaktadır. Bu durumun, halkın farklı konulardaki düşüncelerini etkileyebildiği veya ticari ürünlerin kalitesi hakkında yanlış tanıtımlara sebep olabildiği belirtilmiştir. Bu ulusal konsey, öğrencilerin veri ardındaki varsayımları sorgulamaları gerektiğini önermiştir. Öğrencilerin, verilere bağlı olarak ortaya atılan sonuçların 'bir ölçüde belirsiz olduklarını' da dikkate alarak sorgulamaları gerektiğine vurgu yapmıştır.

Birçok alanda önemli kararlar verirken (örneğin, iş, eğitim, sağlık, spor, kamuoyu yoklamaları vs.) sıklıkla istatistik bilgi ve tekniklerini bilmek, anlamak ve buna uygun olarak kullanabilmek gerekir (Gal, 2004; Rumsey, 2002; Watson, 2006). Yapılan araştırmalar, toplumda yetişkinlerin yaşamlarını etkileyen konularda kararlar verirken istatistiksel düşünmediklerini göstermiştir. Bundan dolayı, istatistik okuryazarlığı hem günlük hayatta hem de çalışma hayatında etkili olabilmek için son derece önemli bir gereklilik olmuştur. Rumsey (2002), istatistik okuryazarlığını birçok açıdan değerlendirerek oldukça önemli bir konu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Birincisi, eğitim açısından istatistik derslerinin temelini oluşturur (Moore, 1998). İkincisi, bugünün bilgi çağına ayak uydurabilmek için önemli olmuştur. En son olarak ise, birçok bilginin üretildiği günümüzde, kasıtlı olarak ya da kasıtlı olmadan yanlış bilgi veya kavramlarla karşılaşabilmekteyiz. Halk, tükettiği birçok bilginin niteliği hakkında bilgiye sahip olması gerekir. Bu nedenlerle Ramsey, istatistik okuryazarlığının önemli bir gereklilik olduğunu vurgulamıştır.

İstatistik Okuryazarlığı

İstatistik ve istatistik okuryazarlığına verilen önemin artışı okullarda eğitim programlarına da yansımıştır. İlk olarak 1900'lü yıllarda, istatistik okuryazarlığı okullarda yenilenmiş matematik programıyla ortaya çıkmıştır (Watson, 2006). Okul matematik programında, istatistik ve istatistik okuryazarlığı alanındaki gelişime oldukça önem verilmiştir (Gal, 1995; Ministry of Education, 2007; Watson, 2006). Yeni Zellanda Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education, 2007), öğrencilerin okullarda esnek düşünebilen, hayat boyu öğrenebilen ve yaşadığımız belirsizlik çağının oluşturduğu karmaşıklığı yönetebilen bireyler olarak yetişmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna bağlı olarak, Yeni Zellanda eğitim programlarında istatistik okuryazarlığına ciddi anlamda önem verilmiştir (Begg ve diğerleri, 2004). İstatistik okuryazarlığı gelişimi ile öğrencilerin aktif ve eleştiren vatandaşlar olabilmesi hedeflenmiştir. Watson (2000), istatistik okuryazarlığıyla ilgili beceri kazanabilmek için, dünya genelinde birçok eğitim programlarını tanıyan çarpraz programa (cross-curricular) gerek olduğunu ifade etmiştir.

İstatistik okuryazarlığı, istatistik sonuçlarını anlayabilme ve kritik ederek değerlendirebilme olarak tanımlanmaktadır (Wallman, 1993). Wallman, günlük hayatımıza kadar giren istatistik sonuçları ilgili olarak eleştirel düşünebilmenin, alacağımız bireysel, profesyonel, kamu ile ilgili karalara önemli oranda katkıda bulunabileceğini savunmuştur. Ben-Zvi ve Garfield (2004) ise, istatistik okuryazarlığının istatistik bilgiyi ve araştırma sonuçlarını anlamada kullanılabilecek temel ve önemli beceriler içerdiğini söyler. Bu becerilere örnek olarak, veriyi organize etmek, tablolar oluşturmak, verinin farklı görünümleri üzerine çalışmak verilmiştir. Ben-Zvi ve Garfield, istatistik okuryazarı bireyler için kavramları, kelimeleri, sembolleri ve belirsizlik ölçümü olarak olasılığı anlama gibi becerilerin de önemli olabileceğini öne sürmüştür. İstatistik okuryazarlığı, tüm eğitim kademelerinde istatistik öğretiminin ortak hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir (Garfield ve Gal, 1999). Garfield ve Gal, istatistik okuryazarlığını, öğrencilerin çalışma ve rapor sonuçlarını yorumlayabilmesi, eleştirebilmesi ve yansıtabilmesi için önemli bir gereklilik olarak görür. Schield (2004) ise, istatistik okuryazarlığını, istatistiğin kanıt olarak gösterildiği tartışmalarda eleştirel düşünebilme olarak görür. İstatistik okuryazarı bireyler, tartışılabilir bir iddiada öncelikle tümevarımsal akıl yürütür ve tartışmanın güçlü yönlerine odaklanırlar (Schield, 2004).

Birçok araştırmacı, istatistik okuryazarlığını tanımlarken sadece veri ya da grafikleri okuyabilme ve eleştirebilme becerilerinden oluşmadığını daha karmaşık bir yapı olduğunu ifade etmiştir (Gal, 2004; Garfield ve Gal, 1999; Watson, 2006). Gal (2004), istatistik okuryazarlığı kavramına daha kapsamlı şekilde bakmıştır. Ona göre, istatistik okuryazarlığı hem bilişsel hem de ruhsal (dispositional) bileşenlerden oluşmuştur. İstatistik okuryazarlığını oluşturan bir kısım bileşenlerin okuryazarlıkta ve sayısal anlamda yaygın olan bileşenler iken diğer bileşenlerinin ise bu okuryazarlığa özgün olduğunu ifade etmiştir. Buna göre Gal, bir istatistik okuryazarlığı modeli ileri sürmüştür. Bu modele göre, istatistik okuryazarlığı, birlikte çalışan hem bilgi hem de tutum bileşenlerinden oluşmuştur. Gal, bilgi bileşeninde birbiriyle ilişkili beş bilişsel elementin olması gerektiğini savunmuştur. Bu bilişsel elementler: matematik bilgisi, istatistik bilgisi, içerik (context) hakkında bilgi, okuryazarlık becerisi ve eleştirel sorulardır. Gal önerdiği istatistik okuryazarlığı modelini oluşturan elementlerin ve bileşenlerin, önceden ayarlanmış ve ayrı özellikler olmadığını, duruma bağlılık gösterebilen, dinamik bir şekilde birlikte çalışabilen bilgi ve ruhsal bileşenlerden oluştuğunu belirtmiştir. Diğer bir ifade ile Gal, istatistik okuryazarlığına sadece bilgi ve eleştirel düşünebilme açısından değil aynı zamanda ruhsal açıdan da bakmıştır. Gal, genel bir istatistik verisi ve bilgisine karşı bireyin oluşturduğu duruşlar, inançlar ve tutumların bireyin temel bilgileri ile nasıl etkileştiğini sorgulamıştır. Gal, bireylerin istatistiğe ilişkin duruşları, inançları veya tutumlarının, istatistik aracılığı ile eleştirel düşünebilme özelliklerini olumlu yönde etkilediğini öne sürmüştür. İstatistik okuryazarlığının ruhsal bileşenini oluşturan bu beceri ile, öğrencinin bilgiye karşı sürekli olarak eleştirel bir tutum sergileyebildiğini ortaya koymuştur. Gal, istatistik okuryazarlığı seviyesine ulaşmış bir bireyin günlük hayatta ve çalışma hayatında karşılaştığı istatistik verileri ve bilgilerine karşı temel bilgiye ve eleştirel düşünebilme becerilerine sahip olduğunu vurgular. Wild ve Pfannkuch (1999), istatistik eğitimi okuryazarlığını yapılandıran istatistiksel düşünme üzerine model geliştirmiştir. Wild ve Pfannkuch, modeli araştırma döngüsü, düşünme çeşitleri, sorgulayıcı döngü ve eğilimler olmak üzere dört boyutta tanımlamıştır. Araştırma döngüsü, istatistiksel araştırmalardaki işleyişi belirtir. Bu döngü, problem, plan, veri, analiz ve sonuç aşamalarından oluşur. Araştırmacılar, ikinci boyutta beş temel düşünme çeşidini açıklamıştır. Bunlar verinin farklı gösterimlerini kullanarak veriyi daha iyi anlamak, varyasyonu (çeşitlilik) anlamak, istatistik modelleri kullanmak ve istatistik ve içeriği birleştirmek. Sorgulayıcı döngüde ise, düşünme sürecini (oluşturma, araştırma, yorumlama, eleştirme ve yargılama) tanımlamıştır. Dördüncü boyutta ise, istatistikçilerin problem çözerken sahip oldukları eğilimleri açıklar. Bu eğilimler arasında şüphecilik, hayal gücü, merak, farkındalık, açıklık, daha derin araştırmaya eğilim, mantıklı olma, meşgul olma ve azimli olma vardır (Wild ve Pfannkuch, 1999). Böylelikle, Wild ve Pfannkuch istatistiksel düşünmeyi daha geniş bir çerçevede tanımlamıştır. Bu araştırmacılar, istatistik okuryazarlığı gelişimi üzerine odaklanmak yerine istatistikçilerin ne yaptıklarını ana hatlarıyla belirtmeye çalışmıştır. Dikkat edilirse, Gal'ın istatistik okuryazarlığı modeli bilgi ve ruhsal bileşenlerden oluşurken, Watson (2006)'un istatistik okuryazarlığı modelinde ise istatistik okuryazarlığının istatistik eğitimine etkileri üzerine çalışılmıştır.

Yapılan araştırmalar genel olarak, istatistik okuryazarlığının karmaşık bir yapı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu beceri, sadece formülleri ve kavramları bilmeyi değil bu bilgileri sofistike şekilde anlayarak birleştirmeyi gerektirir (Sharma ve diğerleri, 2010). Aynı zamanda bireylerin içerik ile eleştirel anlamda daha fazla etkilişime girmesi, istatistik okuryazarlığı gelişimi için önemlidir (Watson, 2006).

Araştırmalar eğitim çıktılarına bağlı olarak, etkili bir istatistik eğitimine olan ihtiyacın gün geçtikçe arttığını göstermektedir. Artık günümüzde, eğitimin tüm kademelerinde okuyan öğrencilerin, istatistik okuryazarlığı, istatiksel muhakeme yapma ve düşünme gelişimine olan gereklilik daha çok dikkat çekmektedir (Ben-Zvi ve Garfield, 2004). Öğrencilerin istatistik okuryazarlığı gelişimini sağlayabilmek için, eğitimcilerin de bu alanda gelişmiş olmaları ve profesyonel eğitim almaları önemlidir. Genel anlamda, istatistik okuryazarlığını geliştirebilmek için hem öğrenciler hem de yetişkinler üzerinde, şu anda kullanılan öğretim metotlarından daha farklı ve daha gelişmiş metotların kullanılması gerekir. İstatistik eğitiminde gelişimi sağlayabilmek için okullarda verilen eğitimde kullanılan içeriğin, metotların, öğretmen hazırlığının ve öğretmen eğitiminin, ölçme-değerlendirmenin, teknolojinin sorgulanması ve değişimin sağlanması gerekir (Gal ve Garfield, 1997).

Araştırmanın amacı:

Bu çalışmada, lisansüstü öğrencilerin istatistik okuryazarlık becerileri betimlenmeye çalışılacaktır. Çalışmada, özellikle lisansüstü öğrencilerine odaklanma sebebi, eğitimlerinde ve yaptıkları araştırmalarda istatistik ile daha çok etkileşim halinde olduklarından dolayıdır. Araştırmanın alt amaçlarında ise aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Lisansüstü öğrencilerinin istatistik okuryzarlık becerileri ne seviyededir?
2. Lisanüstü öğrencilerinin istatistik okuryazarlığı puanları cinseyetler göre ne seviyededir?

2. YÖNTEM

Lisansüstü öğrencilerin istatistik okuryazarlıklarının betimlenmesini amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan durumu olduğu şekliyle ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995).

Evren ve Örneklem:

Bu çalışmanın evrenini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstütisi'nde okuyan lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri, oniki alanda okuyan farklı öğrenci grupları oluşturmuştur. Örneklem sadece Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde okuyan lisansüstü öğrencilerinden oluştuğu için ölçüt örneklemini (criterion sampling) temsil etmektedir.

Ölçme Aracı:

Araştırmada, istatistik okuryazarlığı becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş uluslararası bir envanter Türkçe'ye uyarlanarak lisansüstü öğrencilerine uygulanmıştır. Envanter, 2002 yılında W. M. Keck İstatistik Okuryazarlığı Projesi tarafından oluşturulmuş olup grafik ve tablodaki oranları ve yüzde değerleri okuma-anlama ve informal istatistik verilerini yorumlama üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada, orjinali daha uzun olan istatistik okuryazarlığı envanterinden 26 tane madde seçilerek Türkçe'ye uyarlanmıştır. Envanter, öğrencilerin Türkçe'yi kullanarak oranları ve yüzdeleri tanımlamalarını ve karşılaştırma yapmalarını sağlayacaktır. Ölçme aracındaki sorular, 'evet', 'hayır', 'emin değilim ya da bilmiyorum' şeklinde cevaplanacak formattadır. Doğru cevaplanan sorular "1" puan, yanlış cevaplanan sorular "0" puan olarak değerlendirilmiştir.

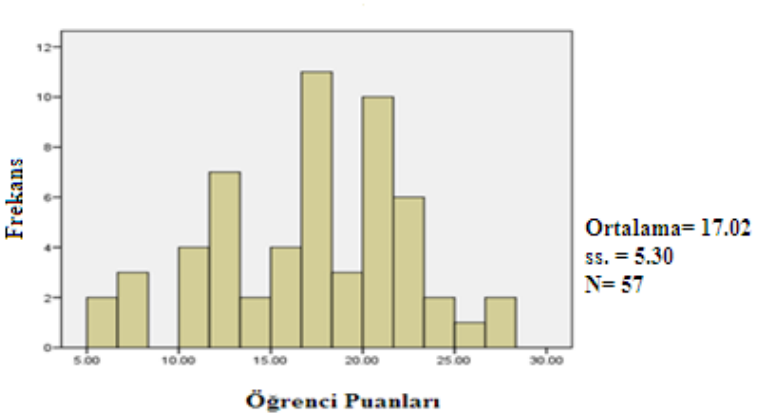
Ölçme aracı Türkçe'ye çevrildikten sonra dil yönünden yeterliliğini tespit etmek amacıyla, bir profesörün, bir Türkçe alanında uzman öğretim üyesinin ve ayrıca birkaç doktora öğrencisinin görüşleri alınmıştır. Buna göre son şekli verilmiş 27 maddeden oluşan envanter lisansüstü öğrencilerine uygulanmıştır.

Türkçe'ye uyarlanan orjinal envanterin geçerlik ve güvenirlik çalışması için madde analizi yapılmıştır. Maddelerin ayırt edicilik ve güçlük indekslerine, envanterin iç tutarlılık katsayısına (KR20) ve testin ortalama güçlüğüne bakılmıştır. 57 tane lisanüstü öğrencisine uygulanan envanter üzerine yapılan madde analizi sonucunda, KR20 güvenirlik katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur. Envanterdeki maddelerin ayırt edicilik değerleri 0.25 ile 0.66 arasında değişirken madde güçlük değerlerinin 0.21 ile 0.89 arasında değiştiği görülmüştür. Testin ortalama güçlük değerinin ise 0.62 olduğu tespit edilmiştir. Büyüköztürk (2007), madde ayırt edicilik değeri 0.20'den düşük maddelerin teste alınmaması gerektiğini, 0.20 ile 0.30 arasındaki değerlerin ise zorunlu görüldüğü şartlarda teste alınabileceğini önermiştir. Bu envanterin madde analizi sonuçlarına göre sadece bir maddenin ayırıcılık değeri 0.25'tir ve maddenin testte kalmasına karar verilmiştir. Walsh ve Betz (2004) ise madde güçlük indeksi değerlerinin 0.10 ile 0.90 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Madde analizi sonuçları maddelerin güçlük indeksi değerlerinin istenilen aralıkta olduğunu göstermektedir. Lord (1953) ise, bir testin ortalama güçlük değerinin 0.60 civarında olması gerektiğini belirtmektedir. Bu envanterin ortalama güçlük değeri 0.63 olarak tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak envanterin orta güçlükte olduğu söylenebilir. Sonuçlar, istatistik okuryazarlığı envanterindeki maddelerin psikometrik açıdan iyi olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada lisansüstü öğrencilerin istatistik okuryazarlığı envanterine verdikleri cevapları değerlendirmek amacıyla betimsel istatistiğe başvurulmuştur. İstatistik analizi sonuçları, Tablo 1'de gösterilen betimsel istatistik sonuçarına göre lisansüstü öğrencilerin ortalama puanları 17.02, standart sapması 5.30'dur. Bu sonuca göre, öğrencilerin istatistik okuryazarlığı seviyelerinin yaklaşık ortalama seviyede olduğu söylenebilir.

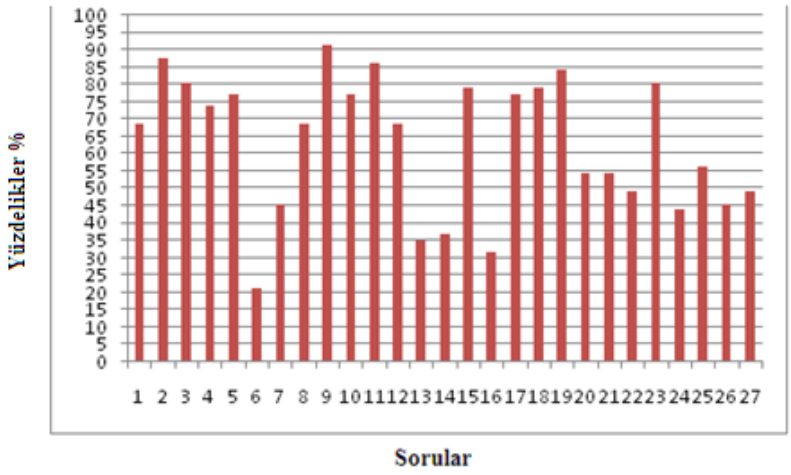
Tabo 1: Lisansüstü öğrencilerin envanterdeki puan dağılımları



Tablo 2'de ise lisansüstü öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevap oranları yüzdelik olarak özetlenmiştir. Genel olarak envanterdeki soruların çoğunu, ortalama ve ortalamanın üstünde birçok öğrenci doğru olarak cevaplandırmıştır. Diğer taraftan, altıncı, onüçüncü, ondördüncü ve onaltıncı sorularda diğerlerine göre doğru cevap oranlarının düşük olduğu görülmektedir. Envanterdeki bu sorular incelendiğinde, soruların

grafik ya da tablo okuyabilme ve yorumlayabilme becerilerini ölçtüğü görülmektedir. Buna göre ortaya çıkan sonuçlar, lisansüstü öğrencilerin veri okuma ve yorumlama konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Lisansüstü öğrencilerin doğru cevap yüzdelik % oranları



Lisansüstü öğrencilerin her bir soruya karşı verdikleri cevaplar cinsiyetlerine göre incelenerek Tablo 3'te özetlenmiştir. 27 soruluk envanterdeki her bir soruya kadınların ve erkeklerin verdikleri doğru cevap yüzdelikleri sorulara göre farklılık göstermektedir. Altıncı soru en düşük oranda doğru cevapladırdıkları soru iken, dokuzuncu sorunun ise en yüksek oranda doğru cevaplandırdıkları soru olduğu tespit edilmiştir. Bu sorular karşılaştırıldığında, altıncı sorunun veri okuma ve yorumlama ile ilgili olduğu görülürken, dokuzuncu sorunun ise sadece veri okuma ile ilgili olduğu gözlenmiştir. Bu bulgular da lisansüstü öğrencilerin en çok veri, tablo ya da grafikleri okuyup yorumlamada eksiklikleri olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 3: Cinsiyetlerine göre lisansüstü öğrencilerin sorulara verdikleri cevap oranları

	Genel Doğru Cevap Yüzdesi %	Genel Yanlış Cevap Yüzdesi %	Doğru Cevap Yüzdesi Erkekler %	Doğru Cevap Yüzdesi Kadınlar %
Soru 1	68.42	31.58	38.60	29.82
Soru 2	87.72	12.28	45.61	42.11
Soru 3	80.70	19.30	36.84	43.86
Soru 4	73.68	26.32	33.33	40.35
Soru 5	77.19	22.81	35.09	42.11
Soru 6	21.05	78.95	7.02	14.04
Soru 7	45.61	54.39	22.81	22.81
Soru 8	68.42	31.58	35.09	33.33

Soru 9	91.23	8.77	43.86	47.37
Soru 10	77.19	22.81	40.35	36.84
Soru 11	85.96	14.04	43.86	42.11
Soru 12	68.42	31.58	28.07	40.35
Soru 13	35.09	64.91	19.30	15.79
Soru 14	36.84	63.16	12.28	24.56
Soru 15	78.95	21.05	42.11	36.84
Soru 16	31.58	68.42	14.04	17.54
Soru 17	77.19	22.81	43.86	33.33
Soru 18	78.95	21.05	40.35	38.60
Soru 19	84.21	15.79	42.11	42.11
Soru 20	54.39	45.61	29.82	24.56
Soru 21	54.39	45.61	33.33	21.05
Soru 22	49.12	50.88	28.07	21.05
Soru 23	80.70	19.30	36.84	43.86
Soru 24	43.86	56.14	26.32	17.54
Soru 25	56.14	43.86	26.32	29.82
Soru 26	45.61	54.39	28.07	17.54
Soru 27	49.12	50.88	24.56	24.56

Lisansüstü öğrencilerin cinsiyetlerine göre aldıkları puanlara bakıldığında, kadınlar arasında minimum puan 8 iken, maximum puanın 27 olduğu tespit edilmiştir (Tablo 4). Erkekler arasında ise alınan minimum puanın 2, maximum puanın ise 26 olduğu görülmüştür. Genel olarak envanterdeki doğru cevap yüzdelikleri incelendiğinde erkeklerin doğru cevap yüzdelik oranı % 32 iken kadınların %31 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, istatistik okuryazarlığı envanterinde lisansüstü öğrencilerin aldığı sonuçların cinsiyetler arasında önemli farklılık göstermediği söylenebilir.

Tablo 4: Cinsiyetlerine göre lisansüstü öğrencilerin envanterdeki doğru cevap oranları

İstatistik Okuryazarlığı Envanteri Doğru Cevap Yüzdelikleri %	Kadın %31	Min. puan: 8puan Max. puan: 27puan
N= 57		N= 28
	Erkek %32	Min. puan: 4 Max puan: 26
		N= 29

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucu ile lisansüstü öğrencilerin, şu andaki eğitim ve gelecek akademik hayatlarında oldukça önemli yeri olan istatistik okuryazarlığı becerileri betimlenmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan bulgular, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri lisansüstü öğrencilerini temsil eden örneklemin istatistik okuryazarlık seviyelerinin yaklaşık ortalama düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin bu alandaki becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Lisansütü öğrencilerin envanterdeki sorular arasında en çok, veri okuma ve yorumlama konularında zorluk yaşadığı görülmüştür. İstatistik okuryazarlığı becerisi, sadece formülleri ve kavramları bilmeyi değil aynı zamanda bu bilgileri sofistike bir şekilde birleştirerek anlamayı ve yorumlamayı gerektirir (Sharma ve diğerleri, 2010). Bu beceri ile birey istatiksel bir bilgi ya da bilimsel araştırmaya eleştirel bir yaklaşımla yaklaşır. Dolayısıyla bu araştırma sonucu öğrencilerin veri okuma ve yorumlama konularında yaşadıkları zorluklar, istatistik okuryazarlık becerilerindeki eksikleri göstermiştir. Ben-Zvi ve Garfield (2004)'in de vurguladığı gibi, günümüzde artık eğitimin tüm kademelerindeki öğrencilerin istatistik okuryazarlığı, istatistiksel muhakeme etme ve düşünme becerilerinin gelişimi bir gereklilik haline gelmiştir. Özellikle lisansüstü eğitimde, öğrencilerin akademik ve profesyonel gelişimleri açısından istatistik çok önemli bir yer tutmaktadır. Lisansüstü öğrencilerin istatistik okuryazarlık becerilerini arttırabilmek için öncelikle lisansüstü eğitimde istatistik eğitimine verilen önemin arttırılması gerekmektedir. Lisansüstü eğitim programlarının geliştirilmesi, hem teorik hem de uygulamaya yönelik istatistik ders sayılarının arttırılması ve uygun dersliklerin ve teknolojik donanımın sağlanması önem arz etmektedir. Yüksek lisans ve doktora öğrencilerine verilecek istatistik derslerinde özellikle "araştırma yöntemlerine" daha fazla önem verilmesi gerekmektedir. Lisanüstü eğitim sırasında verilen istatistik derslerinin ilk olarak temel düzeyde verilmesi ve eğitim ilerledikçe derslerin daha ileri düzeye çıkması önemlidir Verilecek dersler aracılığı ile öğrencilere istatistiksel teknikleri kullanarak öğrenme fırsatı verilmelidir. Ayrıca, eğitimcilerin de istatistik alanında kendilerini sürekli geliştirmeleri ve bu alanda eğitim almaları bir gereklilik haline gelmiştir. Diğer taraftan çalışmada betimsel analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmada kadınlar ve erkeklerin istatistik okuryazarlık puanlarının birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Buna göre, lisansüstü öğrencilerin cinsiyetleri arasında istatistik okuryazarlık düzeylerinin önemli bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

Bu araştırmada, çalışma grubunu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde okuyan lisansüstü öğrencileri oluşturmuştur. Gelecekte yapılabilecek çalışmalarda, Fen Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü lisansüstü öğrencilerinin istatistik okuryazarlıkları betimlenebilir ve karşılaştırma yapılabilir. Örneklem sayısı arttırılarak enstitüler ve bölümler arasında istatistiksel karşılaştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Begg, A., Pfannkuch, M., Camden, M.,Hughes, P., Noble, A. and Wild, C. (2004) The school statistics curriculum: Statistics and probability education literature review. Auckland, New Zealand: Auckland Uniservices Ltd., University of Auckland.

Ben-Zvi, D. and Garfield, J. B. (2004) Statistical literacy, reasoning and thinking: Goals, definitions, and challenges. In D. Ben-Zvi & J. B Garfield (Eds.), The challenge of developing statistical literacy, reasoning, and thinking (pp. 3–16). Dordrecht, The Netherlands: KluwerAcademic Publishers.

Best, J. (2004) More damned lies and statistics: How numbers confuse public issues.California, CA: University of California Press.

Butler, R.S. (1998) On the failure of the widespread use of statistics. Amstat News, March, 84.

Büyüköztürk, Ş., (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gal, I. (1995) Statistical tools and statistical literacy: The case of the average. Teaching Statistics, 17,97–99.

Gal, I. (2004) Statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. In D. Ben-Zvi & J. B. Garfield (Eds.), The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking(pp. 47–78). Dordrecht, The Netherlands: KluwerAcademic Publishers.

Garfield, J. B. and Gal, I. (1999) Teaching and assessing statistical reasoning. In I.V. Stiff and F. R. Curcio (Eds.), Developing mathematical reasoning in grades k-12(pp 207–219). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Hogg, R. (1992) Report on Workshop on Statistics Education, in Heeding the Call for Change. MAA Notes, 34-43.

Karasar, N. (1995). Araştırmalarda rapor hazırlama. Ankara: Nobel Kitap Yayını.

Lord, F.M., (1953). An application of confidence intervals and of maximum likelihood to the estimation of an examinee's ability. Psychometrika, 18, pp:57-76.

Makar, K. and Rubin, A. (2009) A framework for thinking about informal statistical inference. Statistics Education Research Journal, 8(1), 82–105.

Ministry of Education. (2007) Literacy progressions: Meeting the reading and writing demands of the curriculum.Wellington, New Zealand: Learning Media.

Minton, P.D. (1983) The Visibility of Statistics as a Discipline. the American Statistician, 37, 284-289.

Moore, D.S. (1998) Statistics Among the Liberal Arts. Journal of the American Statistical Association, 93(444), 1253-1259.

National Council of Teachers of Mathematics.(2000) Principles and standards for school mathematics.Reston, VA: Author.

Rumsey, D. J. (2002) Discussion: Statistical literacy: Implications for teaching, research and practice. International Statistical Review, 70, 32–36.

Schield, M. (2004) Statistical literacy and liberal education at Augsburg College. Peer Review, 6(4), 16–18.

Sharma, S., Doyle, P., Shandil, V. and Talakia'atu, S. (2010) Towards understanding models: for statistical literacy: A literature review. Waikato Journal of Education, 15 (3).

Shaughnessy, J.M. and Pfannkuch, M. (2004) How faithful is old faithful? Statistical thinking: A story of variation and prediction. Mathematics Teacher,95(4), 252–259.

Wallman, K. K. (1993) Enhancing statistical literacy: Enriching our society. Journal of the American Statistical Association, 88(421), 1.

Walsh, W. B. and Betz, N.E. (2004) Tests and assessment. New Jersey: Printice-Hall. Inc.

Watson, J. M. (2006) Statistical literacy at school: Growth and goals. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Wild, C. J. & Pfannkuch, M. (1999) Statistical thinking in empirical enquiry (with discussion). International Statistical Review,67(3), 223–265.

PISA 2009 OKUMA ANKETİNDE TÜRK ÖĞRENCİLERİN OKUMA İLE İLGİLİ MADDELERE VERDİKLERİ YANITLARIN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Durmuş ÖZBAŞI
Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Ankara
prgdurmus@yahoo.com

ÖZET

Bu araştırma, OECD tarafından yürütülen PISA (Program For International Student Assessment), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi'ne 2009 yılında Türkiye'den katılan öğrencilerin anketlerdeki okuma ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ile OECD ortalamalarını karşılaştırarak incelemektir. Araştırmada ele alınan değişkenler öğrenci anketinde yer alan okuma ve okuma alışkanlarını sorgulayan maddeler seçilerek oluşturulmuştur. Araştırma verileri PISA' nın resmi web sayfası olan http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php den indirilerek elde edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırma öğrencilerin verdikleri yanıtları incelemeye yönelik olduğundan tarama modelindir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin %23'ünde 10'dan az evlerinde kitap bulunduğunu belirtirken, %11'i 100-200 arasında evlerinde kitap olduğunu belirtmişlerdir. OECD ülkelerinin ortalaması ise, sırasıyla %12 ve %30'dur. Okuma aktiviteleri için öğrencilerin %22 si keyif alma (eğlence) amaçlı okuma yapmadıklarını belirtirken, %47'si 60 dakika ve daha az okuma yaptıklarını belirtmiştir. OECD ortalamalarına bakıldığında ise, sırasıyla %37 ve %47'dir. Öğrencilerin %78'i okumak zorunda oldukları için okuduklarını kabul etmemektedirler. Öğrencilerin % 50'sinden fazlası da okumayı eğlenceli buldukları için okuduklarını belirtmişlerdir. Hem Türkiye hem de OECD ortalamasına göre, öğrenciler gün içerisinde en çok sohbet (chat) yaptıklarını belirtmişlerdir. Arkadaşları ile kitap alışverişinde bulunan öğrenciler, kütüphaneyi de eğlenceli bir yer olarak görmektedirler. OECD ortalamaları ile karşılaştırıldığında, Türk öğrencilerin okuma ile ilgili verdikleri yanıtlar arasında paralellik gösterdiği de söylenebilir.

Anahtar kelimeler: PISA 2009, Türk öğrencilerinin okuma eğilimi, okumaya ilişkin tutumlar

ABSTRACT

This research has been examining by comparing responses to questionnaires about reading and OECD averages of students who participate in PISA, carried out by OECD, from Turkey in 2009. The variables handled in research have been created by selecting the ingredients about questioning reading and reading habits. Researh data is obtained by being downloaded from http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php, official web page of PISA. Descriptive statistics has been used to interpret the data.The research is descriptive model as the reseach investigates the responses of students. According to research findings, while 23 % of students state that they have less than 10 books in their home, 11 % of students state that they have between 100-200 books in their home. Also the avarage of OECD countries are 12 % and 30 % respectively. For reading, while 22 % of students state that they don't read for enjoyment, 47 % of students state that they read 60 minutes and less. According to averages of OECD, these percent are 37 and 47 respectively. 78 % Turkish students do not accept that they read only if they have to. 50% and more of Turkish students state that they read because they find reading enjoyable. But only 33% students in OECD state that reading is an enjoyable activity. According to both Turkey and OECD average, Turkish students state that they have chat mostly during day. Students, who change books with their friends, define library as an enjoyable place. When compared with averages of OECD, it can be said that there is parallelism between Turkish and OECD students' responses about reading.

Keywords: PISA 2009, Trends of Turkish students readingi, attitudes related to reading

GİRİŞ

Okuma, bireylerin eleştirel bakış açılarını geliştiren ve çok yönlü düşünmelerini sağlayan eğitim-öğretim sürecinin temel becerilerinden biridir. İlkokul çağlarında başlayan okuma, hayatın her döneminde ihtiyaç olan ve eğitim-öğretimin temelini oluşturan, bireyleri çağdaşlaşma yolunda, yeni ufuklar kazanmalarını sağlayan farklı dünyaların kapısını açan bir anahtardır.

Okumanın hem akademik hem de sosyal hayatta yer alması, hemen hemen bütün alanlarla bağlantılı olması, insan eğitiminde ve hayatında vazgeçilmez bir noktaya getirmiştir. Toplumda iyi eğitim almış kişilerin çoğunluk kazanması, toplumların gelişmişlik seviyelerini arttıracağı gerçeği göz önüne alındığında, okuma üzerinde çok daha titizlikle çalışılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır (Sünbül, Yılmaz, Ceran, Çintaş, Demirer, Işık, Çalışkan ve Alan, 2010).

Gelişen teknoloji ile birlikte, bilgiye ulaşma, okuma kaynaklarına ulaşma, geçmişin aksine oldukça kolay ve zahmetsiz bir şekle gelmiştir. Akıllı telefonlar ile birlikte büyük kütüphaneler, yerli-yabancı kitaplar e-kitaplar sayesinde bilgisayarlara hatta cep telefonlarına kadar inmiş, kolayca ulaşılabilir hale gelmiştir. Tüm bu gelişmeler ışında toplumun okuma ile olan ilişkisinin artmasını beklemek şüphesiz yanlış olmaz. Ancak bu okuma eğiliminin çocukluk çağlarında başlayan bir alışkanlıkla başlaması, ileri yaşlarda içselleşen ve alışkanlık haline gelen bir davranış olması için şarttır.

Alışkanlık; "bir şeye alışmış olma durumu, ihtiyat, huy, ünsiyet" (Türk Dil Kurumu, 2013) olarak tanımlanır. Okuma alışkanlığı ise, okuma eyleminin düzenli gerçekleştirilmesi, yani okumanın süreklilik kazanması olarak ifade edilebilir. Okumayı zevkli hale getirmek için kişisel ilgileri artırmak ve olumlu tutum geliştirmek, okuma alışkanlığı kazanmanın temel bileşenleridir. Okuma alışkanlığının kazanılması, bireylerin kitaba ulaşmaları, zaman içinde ilgi duydukları alanları belirleyerek bu yönde kitap seçmeleri ve kitap okumaya ayırdıkları zamanın daha çok olmasıyla sağlanabilir. Ancak bu aşamaların geçekleşmesi için çevreden olumlu yönlendirmelerin olması da şarttır (Sünbül ve Diğerleri, 2010). Okumanın alışkanlık haline dönüşmesi üst düzey bir okuma gelişiminin göstergesidir (Balcı, Uyar ve Büyükikiz, 2012). Okuma alışkanlığının kazanılması ve geliştirilmesiyle öğrencilerin sadece akademik anlamada başarılarının değil kendilerine olan saygılarının ve güvenlerinin de arttığını bu nedenle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde eğitimin her basamağına önemli görevler düştüğünü belirtmek gerekir (Towsend, 2002).

Bireylere okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde başta okul ve aile olmak üzere, öğrencinin yakın çevresinin de okuma alışkanlığının olmasının büyük rolü vardır. Her yaşta farklı ilgileri olan öğrencilerin, yaşlarına uygun olarak kitap seçmelerinde hem eğitimciler hem de ailenin büyük bir çaba göstermesi gerekir.

Okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve geliştirilebilmesi için aşağıdaki noktaların vurgulanması gerekmektedir (Yılmaz, 1990);

- Okuyan ve okuması için çocuğuna yoğun ilgi gösteren bir aile ile çocuğun istediği gibi kullanabileceği bir aile kitaplığına,
- Okuma gönüllüsü oluşturmadaki etkisi sebebiyle önem taşıyan nitelikli bir okuyan arkadaş grubuna, yakın çevre ve topluma,

- Okumaya ve kitaba olumlu bakan bir çevreye; okumanın, toplumsal hayat içinde doğal bir parça olarak görülmesine;
- Bireylerde okuma alışkanlığı yaratma ve geliştirmeye yönelik sürekli tutarlı bir devlet politikasının varlığına,
- Bireylerin okuma alışkanlığının ekonomik yanını karşılayabilecek güçte olmalarına,
- Okuma alışkanlığına önem veren, bunu programına alan ve bilinçli bir biçimde uygulayan eğitim-öğretim sistemine,
- Üzerine düşeni yeterince yerine getirmesi gereken toplumsal kurum ve kuruluşlara,
- Bu konuda önemli role sahip kitle iletişim araçlarına,
- Okuma alışkanlığını kalıcı biçimde sorun olmaktan çıkarmada çeşitli düzeylerde oluşturulup uygulanacak okuma alışkanlığı programlarına,
- Bu programlarda kullanılacak özel nitelikli okuma materyallerine,
- Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde doğrudan rolü olan halk kütüphanelerine ihtiyaç duyulmaktadır

Yukarıdaki verilen maddeler okuma alışkanlığının belirlenmesinde dikkate alınması gereken maddelerdir. Okuma alışkanlığı kazanmada Güleryüz (2002) aşağıdaki uygulamaların yapılmasını önermektedir;

- Öğrenciler, değişik kitap sergilerine getirilir, kitabevi sahibi, yazarlarla tanıştırılır,
- Sınıf kitaplığının oluşumuna öğrencilerin de katkı vermesi sağlanır,
- Öğretmen, veli ve öğrenci işbirliği yaparak her öğrencinin evde küçük de olsa bir kitaplık kurması sağlanabilir,
- Bazı masal ve öykü kitapları okunarak yarıda ya da ilginç bir bölümünde bırakılarak merak edenlerin okumaları sağlanabilir,
- Öğrencilerin okudukları kitaplarla düşünceleri sorularak, düşüncelerini söylenme fırsatı verilerek,
- Okuduğu kitabı tanıtıcı kısa bir yazı 3–5 cümlelik yazmasını sağlayarak,
- Öğrencilere aksam yatarken bir kitabı okumaya başlamaları istenebilir

Özellikle çocuklar ve gençler arasında okumaya olan ilginin azalması, toplumun geleceğini olumsuz etkileyecektir. Ayrıca ülkedeki kültür, bilim, sanat faaliyetlerinde önemli sorunlara sebep olacaktır (Yalçın, 2004). Bu nedenle ilk öğretimin ilk dönemlerinden itibaren öğrencilerin okuma alışkanlıklarını kazanması hem akademik hem de toplumsal açıdan önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin okuma alışkanlıkları hem ulusal hem de uluslar arası yapılan bir çok test veya sınav ile ölçülmeye çalışılmakta, öğrencilere bu tür alışkanlıklarını kazaınılması için bir çok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA (Program for International Student Assessment) dır. PISA her üç yılda bir tekrarlanan OECD ülkesi olan ve olmayan bir çok ülkenin katıldığı geniş ölçekli bir değerlendirme uygulamasıdır.

Birincisi 1997 yılında yapılmaya başlanan PISA; 2000, 2003, 2006 ve 2009 yıllarında yapılmıştır. Türkiye 2003 yılından itibaren katılmaya başladığı PISA projesi ile, öğrencilerinin durumunu uluslar arası alanda değerlendirme ve karşılaştırma olanağı elde etmiştir. Türkiye'nin katıldığı PISA 2003, PISA 2006, PISA 2009 ve PISA 2012 çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre, ülke çapında eğitimle ilgili olan eksikliklerin tespit edilesine ve gerekli olan düzenlemelerin yapılmasına başlanmıştır. Şuanda son olarak Türkiye için PISA2009 çalışmaısna ait ön rapor yazılmış, nihai rapor halen açıklanmamıştır. PISA çalışmasında Fen, Matematik ve

Okuma gibi üç temel konu alanındaki bilgi ve becerilerini değerlendirmenin yanında, PISA projesinde öğrencilerin öğrenme stratejileri, problem çözme becerileri ve değerlendirilen konu alanına yönelik ilgi ve tutumları da araştırılmaktadır. PISA 2000 uygulamasında öğrencilere motivasyonları ve öğrenmeye yönelik tutumları, bilgisayar kullanımına yatkınlıkları ile öz düzenleyici öğrenme (self-regulated learning) başlığı altında kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve izlemeleriyle ilgili sorular sorulmuştur. PISA 2003'te, bu öğeler geliştirilmiş ve değerlendirmeye problem çözme bilgi ve becerileri de dâhil edilmiştir. Fen okuryazarlığının değerlendirildiği PISA 2006'da öğrencilerin motivasyonlarının ve tutumlarının değerlendirilmesine devam edilmiştir. Okuma becerilerinin ağırlıklı alan olarak ele alındığı PISA 2009'da ise, öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır (EARGED, PISA 2009 Ulusal ön raporu). PISA 2009'da değerlendirme çerçevesine ilişkin alt boyutlar şu şekilde tanımlanmaktadır:

- Öğrencilerin her bir alanda sahip olması gereken bilgi
- Her bir alana ilişkin düşünme süreçleri
- Öğrencilerin bilimsel problemlerde karşılaştığı bağlamlar
- Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutum ve eğilimleri

Türkiye'nin de katıldığı PISA 2009 uygulaması için ağırlıklı alanı okuma becerileri olan ilk PISA uygulamasıdır. Bu nedenle, okuma becerileri alanında PISA 2000 uygulaması ile detaylı bir karşılaştırma yapma imkânı bulunmamaktadır. Ancak, 2003, 2006 ve 2009 uygulamalarında ortalama başarı puanının her dönem arttığı görülmektedir. PISA 2006'ya göre okuma becerileri ortalama puanı 17 puan artmıştır (EARGED, PISA 2009 Ulusal ön raporu).

Türkiye, 2003, 2006 ve 2009 yılları arasında PISA araştırmasındaki verilere göre, okuma becerileri konusunda pozitif bir eğilim göstermektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin okuma becerilerinin yanı sıra okuma alışkanlıklarının nasıl değiştiğinin de belirlenmesi gerekmektedir Ancak PISA araştırmasında Türkiye okuma alışkanlıklar ile ilgili anketi 2009 yılında uygulamaya başlamıştır..

Tablo 1. Öğrencilerin Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

PISA 2009	Ortalama Puan	1b düzeyinin altı (%, SH) (262,04 den az)	1b düzeyi (%, SH) (262,04 den 334,75 e kadar)	1a düzeyi (%, SH) (334,75 den 407,47 e kadar)	2. düzey (%, SH) (407,47 den 480,18 e kadar)	3. düzey (%, SH) (480,18 den 552,89 a kadar)	4. düzey (%, SH) (552,89 den 625,61 e kadar)	5. düzey (%, SH) (625,61 den 698,32 ye kadar)	6. düzey (%, SH) (698,32 nin üstü)
Türkiye	464 (3,5)	0,8 (0,2)	5,6 (0,6)	18,1 (1,0)	32,2 (1,2)	29,1 (1,1)	12,4 (1,1)	1,8 (0,4)	0,0 (0,0)
OECD Ortalama	493 (0,5)	1,1(0,0)	4,6(0,1)	13,1(0,1)	24,0(0,2)	28,9(0,2)	20,7(0,2)	6,8(0,1)	0,8(0,0)

Hem içerik, hem de biçim olarak aşina olmadıkları metinlerin üstesinden gelebilmeyi gerektiren 5. düzeyde başarı gösteren öğrenci oranı Türkiye'de %1,8'dir. Bu oran, OECD ülkelerine ait bu düzeydeki

ortalama başarı oranının yaklaşık olarak dörtte biridir. Türkiye'deki öğrencilerin %75,5'i 2. düzey (temel yeterlik düzeyi) ve üzerindeki yeterlik düzeylerinde bulunmaktadır. Buna göre, Türkiye'deki öğrenciler ortalama olarak (EARGED, PISA 2009 Ulusal ön raporu):

• Bir kaç duruma karşılık gelen ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi metinde bulabilir,

• Bilgi açıkça verilmediği halde, metnin anlaşılır bir parçasının ne anlama geldiğinibulabilir,

• Metin ve kişisel deneyimleri arasında bağlantı kurabilirler ve metnin bir özelliğinedayanarak karşılaştırma yapabilir,

• Metindeki ana düşünceyi bulabilir,

• Metindeki ilişkileri ve bilginin açıkça belirtilmediği ya da okurun düşük düzeyde

çıkarımlarda bulunmasını gerektiren metnin sınırlı bir bölümünü anlayabilir,

• Genellikle metinde yeri belli olan açıkça belirtilmiş bilgileri bulabilirler ve birözellikle ilgili karşılaştırma yapabilirler.

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere, Türkiye'deki öğrenciler, üst düzey anlama becerilerinde oldukça düşük oranlarda bulunmaktadır. Hatta 6. Düzey anlama becerisi bölümünde hiç öğrenci bulunmamaktadır. Tüm bu sorunlar öğrencilerin kaliteli okuma yapmadıkları ile ilgilidir. Bunun için öğrencilerin okumaya ayırdıkları zaman ve okuma ile ilgili yapmış oldukları aktivitelerin incelenmesi araştırılması gerekmektedir. Bu kapsamda, araştırmanın problemini 2009 PISA uygulaması verilerine dayalı olarak öğrencilerin okuma alışkanlıklarının OECD ülkeleri ile karşılaştırıldığında nasıl bir durum içinde olduğunun belirlenmesi oluşturmuştur.

Amaç

Araştırmanın amacını, 2009 PISA araştırmasındaki verilere dayalı olarak, OECD ülkeleri ile Türkiye'deki öğrencilerin okuma anketindeki okuma ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların karşılaştırılmasıdır. Bu genel amaç atlında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

OECD ile Türkiye' deki öğrencilerin okuma anketindeki okuma ilgili maddelere verdikleri yanıtlara göre;

1. Evde sahip oldukları eşyalar nelerdir?
2. Evde bulunan kitap sayısı nedir?
3. Eğlence amaçlı kitap okumaya ne kadar zaman harcanıyor?
4. Okuma davranışlarına ilişkin ankete verdikleri yanıtlar yüzdeleri nasıl değişmektedir?
5. Okuma materyallerini kullanma sıklıklar nedir?
6. Okuma ile ilgili aktivitelere katılma sıklıkları nedir?
7. Öğrencilerin kütüphaneyi kullanma sıklıkları nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

PISA 2009 çalışmasına katılan Türkiye'deki öğrenciler ile OECD ülkelerindeki öğrencilerin okumaya ilişkin maddelere verdikleri yanıtların incelenmesini amaçlayan "tarama modelinde" araştırmadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

Evren ve Örneklem

PISA öğrenci evreni, okul türüne bakılmaksızın okullarda öğrenim gören, değerlendirmenin yapılacağı tarih itibariyle yaşları 15 yıl 3 ay ve 16 yıl 2 ay arasında değişen, en az altı yıllık örgün eğitimi tamamlamış öğrencilerden oluşmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini de, OECD ve Türkiye'den araştırmaya katılan 15 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye'den araştırmaya katılan öğrencilerin %48'i kız, %52'si ise erkektir. OECD ülkelerinden toplam katılan öğrencilerin %50,1'i kız ve %49,9'u erkektir.

Verilerin Toplanması ve Veri toplama Aracı

Araştırma verileri PISA 2009 çalışmasında kullanılan, öğrenci anketinde yer alan, okuma ile ilgili maddelere öğrencilerin verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. PISA 2009 öğrenci anketinde, okuma becerilerini etkileyebilecek veya etkilediği düşünülen bir çok değişkene yer verilmiştir. Bu araştırmada, PISA 2009 öğrenci anketinde okuma ile ilgili maddeler seçilerek, PISA web sayfasındaki (http://pisa2009.acer.edu.au/) datalar kullanılarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kapsamında, öğrenci anketinde sadece okuma ile ilgili maddelere verilen yanıtların OECD ülkeleri ile Türkiye'deki öğrencilerin verdikleri yanıtlar inceleneceğinde; betimsel istatistiklere (Frekans ve yüzde) yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

PISA 2009 çalışmasında, öğrenci anketindeki, öğrencilerin evinde sahip olunan eşyalar ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 3. Öğrencilerin Evde Sahip oldukları Eşyalar

	Türkiye (%)		OECD Ortalama (%)	
İfadeler	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Çalışmak için masa	84,13	14,86	92,23	6,92
Sana ait özel bir oda	68,95	29,89	85,20	14,08

Çalışmak için sessiz bir ortam	84,45	14,54	90,04	8,93
Okul işleri için kullanabileceğin bir bilgisayar	59,86	38,90	90,91	8,32
Eğitimsel Yazılım	33,35	64,70	54,90	43,34
İnternet Bağlantısı	52,30	46,38	88,03	11,14
Klasik Edebiyat Eserleri (Shakespare vb.)	69,38	29,33	52,46	46,63
Şiir kitapları	66,45	32,26	51,78	46,60
Sanat ile İlgili Eserler (Resim, tablo gibi)	33,90	64,25	62,58	35,94
Okul ödevlerine yardımcı kitaplar	84,43	14,80	85,11	13,70
Teknik Başvuru kitabı	57,90	40,08	64,01	33,86
Sözlük	95,31	4,06	96,14	3,11
Bulaşık Makinesi	55,24	43,50	68,75	30,10
DVD oynatıcı	56,66	42,05	92,56	6,73

PISA 2009 çalışmasına katılan öğrencilerin hem Türkiye hem de OECD ortalamasına göre, büyük bir çoğunluğu evlerinde çalışma masaları, sessiz bir oda, okul ödevlerine yardımcı kitaplar ve sözlük olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin evlerinde, sanatla ilgili bir eşya ve eğitimsel yazılımı konusunda OECD ortalamasının altında olduğu Tablo 3' ten anlaşılmaktadır.

PISA 2009 çalışmasında, öğrenci anketindeki, evde bulunan kitap sayısı ile ilgili soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 4. Evde Bulunan Kitap Sayıları

	0-10 Kitap	11-25 Kitap	26-100 Kitap	101-200 Kitap	201-500 Kitap	500 Kitap ve Üzeri
Türkiye (%)	23,69	24,89	29,27	11,716	5,88	3,24
OECD ortalama (%)	12,06	15,69	30,69	18,06	14,17	8,16

Tablo 4' e göre, Türkiye'deki öğrencilerin evlerinde yaklaşık %50'sinde 25 ve daha az kitap bulunduğu söylenebilir. OECD ortalamalarına göre ise, bu durum % 27 oranındadır. Türkiye'deki öğrencilerin evlerinde OECD ortalamasına göre daha az kitap bulunduğu da bu bulgudan anlaşılmaktadır. Türkiye'deki öğrencilerin evlerinde bulunan bu kitapların bir kısmının okul ve yardımcı kitaplar olduğu düşünüldüğünde, evde bulunan kitap sayısının azlığı dikkat çekmektedir.

PISA 2009 çalışmasında, öğrenci anketindeki, "Eğlence amaçlı kitap okumaya ne kadar sıklıkla zaman harcarsınız" sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 5. Eğlence Amaçlı Kitap Okumaya Harcanan Zamana İlişkin Bilgiler

	Eğlence Amaçlı Kitap Okumam	Günde 30 Dk. Ve Daha Az	Günde 30 İle 60 Dakika Arasında	Günde 1-2 Saat	Günde 2 Saatten Fazla
Türkiye (%)	22,39	26,96	21,72	21,06	5,86
OECD Ortalama (%)	37,01	30,06	17,04	10,54	4,41

Türkiye'deki okullarda çalışmaya katılan öğrencilerin, yaklaşık %50'si günde 30 dakika ve daha fazla eğlence amaçlı kitap okuduklarını belirtirken, diğer %50' si 30 dakika ve daha az ile hiç okumam olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Aynı durum OECD ortalaması için, yaklaşık %67'si 30 dakika ve daha az ile hiç kitap okumam olarak görüşlerini belirtmiştir. OECD ortalamasına göre, Tablo 4'te görüldüğü üzere, kitap sayısının fazla olması öğrencilerin fazla okuduğunu göstermemektedir.

PISA 2009 çalışmasında, öğrenci anketindeki, okuma aktivitelerine ilişkin bir takım soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 6. Öğrencilerin Okuma İle İlgili Maddelere Verdikleri Yanıtlar

Maddeler	**Türkiye (%)**				**OECD Ortalama (%)**			
	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Sadece zorunlu olduğumda okurum	43,80	34,34	17,12	3,75	23,67	34,68	27,82	13,05
Okuma benim en favori hobimdir	8,42	25,84	47,85	17,01	29,65	36,91	23,35	9,30
Başkaları ile kitap hakkında konuşmayı severim	9,27	22,89	48,21	18,28	28,03	33,78	29,38	7,89
Kitap bitirmeyi zor buluyorum	24,29	42,40	25,40	7,06	29,10	37,79	22,90	9,37
Hediye olarak bir kitap verildiğinde mutlu oluyorum	6,33	16,24	51,56	24,71	23,61	29,47	35,45	10,51
Benim için, okumak zamanı boşa harcamaktır	58,04	33,32	5,04	2,65	37,32	37,76	14,60	9,38
Kitapçıya veya kütüphaneye gitmekten hoşlanırım	5,91	19,14	52,08	21,63	25,35	32,15	29,82	11,77
Sadece ihtiyacım olan bilgiyi elde etmek için okurum	24,09	43,66	23,30	7,87	17,77	36,07	32,28	13,05
Birkaç dakikadan daha fazla okuyamam ve oturamam	29,10	39,91	22,92	7,01	37,89	36,45	16,18	8,63

Okuduğum kitap hakkındaki görüşlerimi ifade etmeyi severim	3,97	11,10	51,48	32,58	15,86	27,08	40,49	15,77
Arkadaşlarımla kitap değiş-tokuş yapmayı severim	7,18	15,83	46,11	30,16	30,70	32,64	26,14	9,79

Tablo 6' ya göre, hem Türkiye'deki hem de OECD ülkelerindeki öğrencilerin %50' sinden fazla okuma ilgili aktivitelere ilgi gösterdiği, bu nedenle; kitap değiş-tokuş yapmayı, başkaları ile kitap hakkında konuşmaktan hoşlanmayı, okumayı hobi olarak görmeyi, sadece ihtiyacı olduğu zaman değil her zaman kitap okumaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu tablo, öğrencilerin genel olarak okumaktan keyif aldıklarını göstermektedir. Öğrenciler arasında okunan kitaplar hakkında fikir alışverişinin olması da önemli bulgular arasındadır. Çünkü öğrencileri arasundaki bu alışveriş, okuma alışkanlıklarının artması ve bilginin genişlemesi anlamında önemli bir yere sahiptir.

PISA 2009 çalışmasında, öğrencilerin dergi, roman ve gazete gibi materyalleri ne kadar sıklıkla istedikleri için okuduklarına ilişkin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 7. Öğrencilerin Okuma Materyallerini Kullanma Sıklıkları

	Türkiye (%)					**OECD Ortalama (%)**				
	Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda yaklaşık bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez	Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda yaklaşık bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez
Dergiler	6,55	15,39	29,03	26,20	21,59	8,66	12,81	20,06	31,84	25,93
Komik kitaplar	33,96	24,14	17,65	14,51	7,85	39,86	22,69	14,33	12,55	9,62
Romanlar	5,47	13,75	24,21	32,30	22,98	23,62	25,47	19,59	17,46	12,84
Roman olmayan kitaplar	20,13	27,18	24,53	17,05	9,34	32,85	28,63	19,01	12,91	5,56
Gazete	2,98	2,68	7,69	16,84	68,98	12,69	11,01	13,73	23,83	38,02

Tablo 7'ye göre, Türkiye'deki öğrencilerin %29'u yaklaşık ayda bir kez dergi, %18'i komik kitaplar, %24'ü romanlar, %27'si komik kitaplar okuduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %69'u ise haftada birkaç kez gazete okuduğunu belirtmiştir. Bu durum OECD ortalamalarına göre, öğrencilerin %20'si ayda birkaç kez dergi, %14,33'ü komik kitaplar, %20'si romanlar, %19'u roman olmayan kitaplar okuduklarını belirtmiştir. Haftada birkaç kez gazete okuyanların oranı ise %38'te kalmıştır. Bu durum Türkiye'deki öğrencilerin OECD ortalamalarına göre daha çok gazete okuduklarını göstermektedir.

PISA 2009 çalışmasında, okuma aktiviteleri ile ilgili maddelere öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 8. Öğrencilerin Okuma İle İlgili Aktivitelere Katılma Sıklıkları

	Türkiye (%)					OECD Ortalama (%)				
	Ne olduğunu bilmiyorum	Hiç bir zaman	Ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez	Günde birkaç kez	Ne olduğunu bilmiyorum	Hiç bir zaman	Ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez	Günde birkaç kez
e-mail okuma	7,45	22,01	19,24	27,56	22,57	1,78	14,23	19,98	37,60	25,55
Chat yapma (Örneğin MSN)	3,12	18,13	18,00	29,67	30,28	1,79	14,62	10,05	25,98	46,66
İnternetten haber okuma	2,75	22,59	22,64	28,40	22,47	2,43	29,24	21,98	26,04	19,09
Online sözlük ve ansiklopedi (wikipedia) kullanma	4,99	22,54	28,10	26,69	16,81	2,94	21,25	36,22	28,15	10,42
Özel bir konu için online bilgi araştırma	1,56	5,74	27,43	38,56	25,77	1,46	10,68	36,05	34,66	16,15
Bir forum veya tartışma grubunun online üyesi olma	9,04	48,08	18,71	12,73	10,42	9,13	55,85	14,60	10,90	8,52
Pratik online bilgiler için araştırma yapma (örneğin, zaman programlama, yemek tarifi vb)	5,80	35,59	26,20	19,25	12,28	3,14	23,84	36,96	24,86	10,30

Yukarıda verilen tabloya göre, PISA 2009 çalışmasına katılan OECD ülkelerindeki öğrencilerin gün içerisinde en çok yaptıkları etkinliklerin başında yaklaşık % 47 ile internet ortamında sohbet (chat) yapmak gelmektedir. Türkiye'deki öğrencilerin de gün içerisinde en çok yaptıkları okuma ile ilgili etkinlik %30 ile chat (sohbet) yapmak olarak tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin haftada birkaç kez olarak gerçekleştirdikleri etkinliklerde ise, özel bir konu için online araştırma yapmak Türkiye'deki öğrenciler için birinci sırada (%39) gelmektedir. OECD ortalamalarına göre ise, hafta içinde en çok yapılan etkinlik e-mail okuma olarak bulunmuştur. Ayda birkaç kez yapılan etkinler içinde Türkiye'deki öğrencilerin %28,10'u online sözlük (wikipedia) kullandıklarını belirtmişlerdir. OECD ortalamasına göre ise öğrencilerin %37'si ayda birkaç kez pratik bilgiler için internette araştırma yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hiçbir zaman yapmadıkları etkinliklerin başında da hem Türkiye hem de OECD ortalamalarına göre bir forum veya tartışma grubunun online üyesi olmak gelmektedir.

PISA 2009 çalışmasının gerçekleştiği okullardaki kütüphane oranları Türkiye için % 84,27 ve OECD ülkeleri için ise % 85,87 oranındadır. PISA 2009 çalışmasında, öğrencilerin kütüphane aktiviteleri ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar ise aşağıdaki gibidir.

Tablo 9. Öğrencilerin Kütüphaneyi Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bilgiler

	Türkiye (%)					OECD Ortalama (%)				
	Hiç bir zaman	Yılda Birkaç Kez	Ayda Yaklaşık Bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez	Hiç bir zaman	Yılda Birkaç Kez	Ayda Yaklaşık Bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada birkaç kez
Keyif amaçlı okumak	31,4	19,46	20,70	18,25	9,05	47,02	27,96	12,97	8,65	2,60

için ödünç kitap alırım	3									
Okul işleri için ödünç kitap alırım	22,80	22,88	24,20	19,94	9,15	35,94	35,65	17,19	8,52	1,92
Ödev, ders görevleri, veya araştırmalar ile ilgili çalışmalar yaparım	17,71	16,41	19,94	23,45	21,10	46,69	22,16	12,21	10,71	7,13
Gazete veya dergi okurum	25,49	9,52	13,11	17,26	33,19	57,17	13,96	8,98	9,54	9,19
Eğlence amaçlı kitaplar okurum	28,76	13,90	17,21	19,19	18,94	54,40	19,10	10,65	9,00	5,58
Ders ile ilgili olmayan, spor, hobi veya müzik insanları ile ilgili bir şey öğrenmek için kullanırım	25,75	12,08	14,26	16,97	29,26	49,73	19,15	10,64	10,13	9,24
İnternet kullanırım	31,45	6,56	9,74	15,72	35,31	47,66	12,12	7,25	9,17	22,45

Tablo 9' a göre, Türkiye'de PISA 2009 çalışmasına katılan öğrencilerin yaklaşık %50'si keyif amaçlı ödünç kitap almak için kütüphaneye yılda en fazla birkaç kez gittiklerini belirtmişlerdir. OECD ortalamasına bakıldığında ise bu oran yaklaşık olarak %74 düzeyindedir. Aynı ay içerisinde ise Türkiye için bu oran %47 iken OECD ortalaması yaklaşık %22dir. Okul işleri için öğrencilerin kütüphaneden ay içinde kitap alma oranları ise Türkiye için yaklaşık % 54, OECD ortalamasına göre de yaklaşık %28 dir. Ev ödevlerini yapmak için haftada birkaç kez kütüphaneyi kullanma oranı Türkiye için %21 iken OECD ortalaması %7'dir. Gazete veya dergi okumak için ise, Türkiye'deki oran %33, OECD ortalaması ise %9'dur. Öğrencilerin kütüphaneyi hafta içinde gazete ve dergi okumak için kullanma oranları Türkiye'deki öğrencilerin oldukça yüksek olması dikkat çekmektedir. Eğlence amaçlı herhangi bir kitap okuma için hafta içi kütüphaneyi kullanma oranları ise Türkiye için %18,94 iken OECD ortalaması %5,58 olarak belirlenmiştir. Ders ile ilgili olmayan spor, hobi veya müzikle ilgili araştırmalar yapmak için kütüphaneyi hafta içi kullanma oranları incelendiğinde Türkiye için %29,26, OECD ortalaması ise %9,24 olduğu tablodan görülmektedir. Hafta içinde internet kullanma amaçlı kütüphane kullanım oranları Türkiye için %35,11, OECD ortalaması ise %22,45 olduğu görülmektedir. buna göre, Türkiye'deki ve OECD ortalamasına göre öğrenciler hafta içerisinde birkaç kez en fazla internet kullanma amaçlı kütüphaneyi kullandıkları söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin hem Türkiye hem de OECD ortalamasına göre büyük bir çoğunluğunun kendisine ait bir odası olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendilerine ait bir odalarının olması, okuma alışkanlıklarının kazanmalarında ve okuma sıklığının artmasında yapılan araştırmalar tarafından önemli bir değişken olarak belirlenmiştir (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Çalışmak için öğrencilerin önemli bir bölümünün sessiz bir ortamının bulunması da önemli bir başka sonuçtur. Çünkü öğrencilerin yaklaşık Türkiye %84, OECD ortalaması için ise %90'ı sessiz bir çalışma ortamları olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin çoğunluğunun evlerinde uygun bir çalışma ortamı olduğunu da göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin fiziksel ve zihinsel bir takım engellerle karşılaşması okuma ve okuma alışkanlığını kazanmasında önünde önemli

bir engel olarak görülmektedir (Sünbül ve Diğerleri, 2010). Bu durumda öğrencilerin evlerinde rahat okumalarını sağlayacak; çalışma masası, özel bir oda, sessiz bir ortam gibi değişkenlere sahip olmaları bu durumda önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Ancak, özellikle Türkiye'deki öğrencilerin yaklaşık %60'ında bilgisayar ve yaklaşık olarak yine %50'sinde internet bağlantısı olması, okulların birçoğunda internet bağlantısı olması, öğrencilerin ödevlerini yapabilmeleri için sadece yardımcı kitaplara, kütüphane veya internet kafeye bağlı kalacağını göstermektedir. Öğrencilerin evlerinde bilgisayara sahip olma ve internet bağlantısına sahip olma oranın düşük olması internet üzerinden okuma yapma durumunun pek gerçekleşmeyeceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu oran, OECD ortalamasının oldukça altında olduğu da net olarak ortaya çıkmıştır. PISA 2009 öğrenci anketine eklenen DVD, bulaşık makinesi gibi maddeler, özellikle ailelerin sosyo-ekonomik durumunu görme amacıyla eklenmiştir (EARGED, PISA 2009 Ulusal ön raporu). Buna göre, öğrencilerin %55'inin evinde bulaşık makinesinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak yapılan çalışmalarda, sosyo-ekonomik değişkenin öğrencilerin okumaları sıklıklarını etkilemediği belirtilmiştir (Başar, 1997; Sağlam, Suna ve Çengelci, 2008, 2008; Can ve Diğerleri, 2010).

Araştırmaya göre, önemli bir diğer sonuç evde bulunan kitap sayılarına ilişkin bulgudur. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayıları incelendiğinde, yığılmanın 26-100 kitap aralığında olduğu bulunmuştur. Türkiye ve OECD ortalamalarına göre öğrencilerin yaklaşık %30'unun evinde 26-100 aralığında kitap vardır. Ancak daha önce Can ve Diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada, ergenlik dönemindeki öğrencilerin evlerinde sahip olunan kitap sayısı 11-25 aralığında ve %30 oranında tespit edilmiştir. Bu farklılık araştırma gruplarının farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Eğlence amaçlı okunan kitap oranları incelendiğinde ise, Türkiye için yığılma %26,96 ile günde 30 dakikadan daha az olduğu araştırma bulgularına göre tespit edilmiştir. Aynı durum OECD ortalamasına göre, %37,01 ile eğlence amaçlı kitap okumam olarak bulunmuştur. Bu durum, Türkiye'deki öğrencilerin eğlence amaçlı kitap okuma durumlarının OECD ortalamalarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okuma davranışları ile ilgili maddeler incelendiğinde ise, Türkiye'deki öğrencelerin çoğunluğu, kitap okumayı zorunlu görmemektedirler. Kitap okumayı hobi olarak gören öğrenciler en yoğun olarak kitap okumayı boşa zaman harcama olarak görmemektedirler. Öğrencilerin %91 okumayı boşa zaman geçirme olarak görmemektedirler. Bunun dışında, tüm maddelerde öğrencilerin %50'sinden fazlası kitap okumaya karşı olumlu tutumlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilrin %76sı okudukları kitapları arkadaşlarıyla değiş-tokuş yaptıklarını belirtmiş, %84'ü de okudukları kitap hakkında arkadaşları ile fikir alışverişinde bulunmaktan hoşlandıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, kitap okumanın öğrenciler arasında iletişimi arttırması açısından önemlidir. Çünkü kitap okuma kişiler arası iletişim araçlarından biridir (Russel, 1949; Coşkun, 2002)

Öğrencilerin okuma materyalleri ile ilgili görüşlerinde ise, hafta içinde birkaç en fazla okudukları gazetedir. Türkiye'deki öğrenciler Roman tarzındaki kitapları ayda %30 oranında birkaç kez okuduklarını belirtmişlerdir. OECD ortalamaları incelendiğinde ise, bu oran %17'dir. Araştırma bulgularına göre, öğrenciler roman olmayan kitapları daha az okudukları görülmektedir. Türkiye'de çalışmaya katılan öğrencilerin görüşlerine göre, ay içerisinde okunan diğer önemli bir materyal ise, %29 ile dergiler olmuştur. OECD ortalamalarına göre de bu durum değişmemiş, ay içerisinde öğrencilerin gazeteden sonra en çok okudukları

materyal dergi olmuştur. Yapılan araştırmalarda da, öğrencilerin okuma materyalleri arasında %50'sinden fazlasının gazeteyi tercih ettiği tespit edilmiştir (Ersoy, 2007; Can ve Diğerleri, 2010; Sünbül ve Diğerleri, 2010). Buna göre, öğrenciler en çok okuma materyali olarak gazeteleri tercih ettiği söylenebilir.

Araştırmaya göre, Türk öğrencilerin gün içerisinde en çok okudukları %22 ile internet haberleri olmaktadır. OECD ortalamasına göre gün içerisinde en çok %26 ile e-maillerini okudukları bulunmuştur. Gün içerisinde Türk öğrencilerin %29 ile en çok chat yaptıkları da araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Chat yapma oranı OECD ortalamalarına göre de %47 ile öğrencilerin gün içerisinde en çok yaptıkları etkinlikler arasında yer almaktadır. Şahin (2009) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin gün içerisinde vakitlerini nasıl değerlendirdiğini araştırmış ve üst sosy-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin vakitlerini daha çok internet veya bilgisayarda gezinti yapmaya daha çok zaman harcadıklarını tespit etmiştir. Bu araştırmada, sosyo-ekonomik düzeye göre bir sınıflandırılma yapılmamasına rağmen, öğrencilerin gün içerisinde internet veya bilgisayar ortamında da olsa, kitap okumak yerine sohbet (chat) veya e-mailleri okuma gibi diğer aktiviteleri tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin kütüphaneyi kullanma sıklıklarına ilişkin bulgular ise, Türkiye ve OECD ortalamalarına göre, öğrencilerin hafta içerisinde kütüphaneyi en çok interneti kullanma amacıyla geldikleri sonucuna ulaşılabilir. Oysa ki kütüphanelerin amaçlarının biri de okumaya ve eğitime destek vermektir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında kütüphanelerin rolü büyüktür. Bu nedenle, öğrencilerin kütüphanelere sık ziyaret etmeleri oldukça önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre, hafta içerisinde Türkiye'deki öğrenciler, kütüphaneye en az oranda keyif amaçlı kitap okuma ve okul işlerini yapma amacıyla geldikleri bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise, öğrencilerin keyif amaçlı kitap almak amacıyla kütüphaneye hiç uğramadıklarını belirtmeleridir. Türk öğrencileri için bu oran %31 iken OECD ortalamasına göre de %47'dir. Oldukça yüksek olan bu oranlar, öğrencilerin kütüphaneleri keyif amaçlı ödünç kitap alma eğiliminde olmadıklarını göstermektedir. Üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir araştırmada ise, öğrencilerin büyük bir bölümünün kütüphaneyi kullanmadığı ve gazete-dergi okuma oranlarının oldukça düşük oldupu belirlenmiştir (Esgin ve Karadağ, 2000). Okuma alışkanlığı kazanma ile yakından ilgili olan kütüphaneye gitme, yılda 1-5 kez gerçekleşmesi zayıf; yılda 6-11 arasında kütüphaneye gitme orta; 12 ve üzeri ise güçlü alışkanlık olarak belirtilmektedir (Yılmaz, 2004). Buna göre, öğrencilerin kütüphaneyi ister internet isterlerse ödev amaçlı gitsinler, kütüphaneye gitme alışkanlıkları zamanla okuma alışkanlığının kazanılmasına yardımcı olacağı düşünüldüğünde, kütüphaneyi kullanmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Genel olarak öğrencilerin kütüphaneyi kullanma sıklıkları incelendiğinde, PISA 2009 çalışmasına katılan öğrencilerin 1/3'ünün bu alışkanlığa sahip olduğu bu araştırmanın sonuçlarından biridir.

Sadece 15 yaş grubundaki öğrencilerin PISA 2009 çalışması ile okuma ve okumaya karşı olan ilgililerinin araştırıldığı bu çalışmadan sonra diğer araştırmacılar, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin okuma ve okuma alışkanlıklarına ilişkin çalışmaların yapılması, öğrencilerin ne tür okuma alışkanlıklarının olduğunu belirlenmesi için oldukça önemlidir. Daha sonra yapılacak araştırmalarda anne-babalara da benzer bir anket ile okuma alışkanlıkları incelenmeli, öğrencilerin okuma alışkanlıklarındaki anne-babanın etkisi araştırılmalıdır.

KAYNAKLAR

Balcı, A., Uyar, Y.,Büyükikiz, K.K. (2012) İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları, Kütüphane Kullanma Sıklıkları ve Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. T*urkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7(4), Fall*, Ankara-Turkey

Başar, F. (1997). Orta Birinci Sınıfa Devam Eden Çocukların Kitap Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim. s.35-38*

Can, R., Türkyılmaz, M. Ve Karadeniz, M. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,11(3), Aralık, 2010*

Coşkun, E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu, *Türklük Bilimi Araştırmaları, S. 11, Bahar, 2002, s. 231-244.*

Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi [EARGED]. *PISA 2009 Ulusal Ön Raporu* http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf adresinden 10.09.2011 tarihinde erişilmiştir.

Ersoy, A. (2007) Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Değişen Dünyada Bilgi yönetimi Sempozyumu , 24-26 Ekim, 2007.* Ankara

Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı, *Popüler Bilim, 7, (82), 19–23.*

Güleryüz, H., 2002, *Türkçe İlk Okuma-Yazma Öğretimi*, Ankara.

Karasar, N. (2011) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel yayın dağıtım

Russel, D. H. (1949). *Reading and Child Devolopment, Reading in The Elementary School, Forty Eighty Yearbook*, The National Society for The Study of Education, Part II., Chicago: Chicago University Press.

Sağlam, M. Suna, Ç. Çengelci, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığını Etkileyen Görüş Ve Önerileri. *Milli Eğitim. S.178. s.8-23.*

Sünbül, A. M., Yılmaz, E., Ceran, D., Çintaş, D. Demirer, V., Işık, A., Çalışkan, M. ve Alan, S. (2010) *İlköğretim Öğrencileri Kitap Okuma Alışkanlıkları: konya İli Araştırma Raporu (5-6-7-8 Sınıflar).* Selçuk Üniversitesi Basım, Konya

Şahin, A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), ss. 215-232.*

Townsend, R. (2002). *Okuma Zenginliği* (T. Keskin, Çeviri). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Yalçın, K. (2004). Çocuklarda Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılabilir? *Yankı*: *İnfo Kültür, Sanat, Edebiyat ve Düşün Dergisi, 17*.

Yılmaz, B. (1990) *Okuma Alışkanlığı ve Yenimahalle İlçe Kütüphanesi*. Hacettepe Üniversiesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı, *Bilgi Dünyası, 5(2), 115-136.*

BİLİMSEL ARAŞTIRMA UYGULAMALARINA YÖNELİK BİR TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

A STUDY OF DEVELOPING AN ATTITUDE SCALE TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH PRACTICE

D. Bahar ŞAHİN
Öğr.Gör. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme ABD
bahar.sahin@erdogan.edu.tr
Asiye AVŞAR
Arş.Gör. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme ABD
asiye.sengul@erdogan.edu.tr

ÖZET:

Bu çalışmada, öğrencilerin bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin ön deneme formu için olarak hazırlanan 31 madde, 357 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen verilere faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda, 26 maddeden oluşan ve toplam varyansın % 45.75'ini açıklayan üç faktör elde edilmiştir. Elde edilen 26 maddelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .886 olarak bulunmuştur. Madde yazımı sürecinde izlenen yol (yazılan kompozisyonlar içinden maddeler seçilmesi, yazılan maddelerin uzman görüşüne sunulması vb.) kapsam geçerliğinin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Bunun yanında % 27'lik alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi sonuçları yapı geçerliğinin kanıtı olarak sunulmuştur. Bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik tutum ölçeği olarak adlandırılan ölçeğin eğitim alanında kullanılabilecek, güvenilir ve geçerli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik tutum, güvenirlik, geçerlik

ABSTRACT

In this research, a scale has been developed in order to decide the attitudes of students towards scientific research practice. An initial form consisting of 31 items were administratered to 357 students and the data gathered from the administration was used for the factor analysis. As a result of factor analysis, three factors emerged, consisting of 26 items and accounting for the % 45.75 of the variance. The Cronbach Alpha of the 26 items scale- was calculated as .886. The method followed in a test construction (selecting items among the written essays, the experts review about the written items) is an important factor for obtaining content validity. Basides the result of item analysis depending upon the mean differences of 27% upper and lower group are the evidences for the validity. It was evident from the results that the scale called "Attitude Scale Towards Scientific Research Practice" can be used in the field of education as a reliable and valid instrument.

Key words: attitude toward scientific resarch practice, reliabilty, validity.

GİRİŞ

Eğitimin, özellikle de temel eğitimin öğrencilere kazandırması gereken en önemli özellikler olumlu duyuşsal özelliklerdir. Korku, kaygı, sevgi, öfke, tiksinme gibi duygular; tutum, kişilik, ilgi, güdü, sorumluluk bilinci, benlik saygısı, empati, özgüven gibi değişkenler, duyuşsal özelliklerdir (Erkuş, 2006). Psikoloji biliminin temel konularından biri olan tutumların ölçülebilir olması, insan davranışlarının neden-sonuç ilişkilerini açıklayabilmesi için son derece önemlidir. Tipik davranışı ölçen ölçme araçlarından biri de tutum ölçekleridir. Bir objeye yönelik tutum zaman içinde gelişir. Bir objeye yönelik tutum henüz gelişmemiş ise birey tarafsız; olumlu ise birey benimseyici ve kabullenici olur. Genellikle olumlu tutumlar, tutum konusu olan derste başarılı olmak, dersin konularına ilgi duymak, konuların önemini görebilmek vb. sonucunda oluşur (Turgut ve Baykul, 2010).

Tutumların ölçülmesinde hazırlanması, uygulanması ve sonuçlarının yorumlanmasındaki kolaylıklar bakımından en sık kullanılan teknik "Likert Tipi Dereceleme Ölçekleri"dir. Psikolojik özelliklerin ölçülmesinde yararlanılan tüm ölçeklerde olduğu gibi, Likert tipi ölçeklerin de süreklilik, tek boyutluluk ve doğrusallık olmak üzere üç temel sayıltısının yanında bu ölçeğe özgü başka sayıltılar da vardır. Likert tipi dereceleme ölçeklerinde, bireyin kendisini başkalarından daha çok tanıdığı ve anladığı sayıltısı vardır. Bireyin hem bu sayıtlıyı karşılayacak iç görüye sahip olması, hem de kendisi hakkındaki bilgileri eksiksiz ve çarpıtmadan vermesi beklenir (Tezbaşaran, 1996).

Sosyal bilim araştırmalarında önemli sorunlardan biri katılımcıların gönüllü katılımlarıdır. Aydın (2006)'nın belirttiği gibi veri toplamada çok sık kullanılan yollardan biri okullarda öğrenim gören öğrencilerdir. Eğer öğretmen, öğrencilerden bu araştırmaya katılmalarını isterse, öğrenciler kendilerini bunu yapmaya zorunlu hissedeceklerinden onların kararları etkilenmiş olacaktır. Dolayısıyla aslında katılımcıların gönüllülük esası zedelenebilecektir. Üniversitelerde yapılan araştırmalarda, öğrencilerin görüşleri alınmakta ve gönüllülük esasısın temel olduğu belirtilmektedir. Ancak yukarıda belirtilen durum gibi, öğrencilerin kendilerini zorunlu hissetmeleri olasıdır. Yapılan bu araştırma öğrencilerin bilimsel araştırma uygulamalarına gönüllü katılıp katılmadıklarının ve bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik olumlu olumsuz tutuma sahip olup olmadıklarının belirlenebileceği bir ölçme aracı geliştirmesi bakımından önem taşımaktadır.

Bilgi toplumunun araştıran, sorgulayan ve bilgi üreten bireylere sahip olması, eğitim kurumlarının dolayısıyla bireyleri yetiştirme konusunda en fazla sorumluluk sahibi olan öğretmenlerin görevi olarak bilinmektedir (Büyüköztürk, 1997, 1999). Karasar (2006), araştırma kültürünün temel bilgi alanlarını araştırma, istatistik, ölçme-değerlendirme ve bilgisayar olarak sıralamaktadır. Çağdaş eğitimin öğretmenlerinin bilimsel araştırmalara ilişkin yeterli bilgi ve beceriler ile olumlu tutumlar içerisinde olmaları, önemli bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, gerekliliğin bir sonucu olarak eğitim fakültelerinin her bölüm/anabilim dalı eğitim programlarında Bilimsel Araştırma Yöntem ve Teknikleri dersi bulunmaktadır. Bu derslerde öğretmen adaylarının; bilimsel araştırma ile ilgili temel bilgi ve beceriler ile bilimsel araştırmalara ve araştırmacılara ilişkin olumlu tutumlar kazanmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarında bilimsel araştırmalar yaparak ya da yapanlara katkı sunarak bilimsel çalışmalara destek olmaları ve kendi sorunlarını çözerken bilimsel yöntemlerden yararlanabilmelerinin sağlanması amaçlanmaktadır (Çepni, Küçük ve Gökdere, 2002; Demirbaş ve Yağbasan, 2005; Karasar, 2006).

Tutumların bireylerin davranışlarını kestirmede önemli rol oynadığı bilinmektedir. Yapılan araştırmaların daha çok, araştırma becerilerinin kazandırılmasına, üniversite öğrencilerinin araştırma üretimine ilişkin tutumlarının ve araştırma beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik olduğu gözlenmiştir (Büyüköztürk, 1997, 1999; Şahin ve Altınay, 2009; Tekbıyık ve İpek, 2007). Ancak öğrencilerin katıldıkları bilimsel çalışmalara yönelik tutumları belirlenmemiştir. Bu araştırmanın öğrencilerin katıldıkları bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlarının belirlenmesi açısından ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili literatürde bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik tutumları belirlemek amacıyla daha önce bir ölçme aracının olmadığı belirlenmiştir. Tutumlar ve davranışların birbirleri ile olan ilişkisi düşünüldüğünde öğrencilere uygulanan ölçme araçlarından elde edilen bilgilerin geçerliği konusunda bilgi sağlayacağı bilindiğinden bilimsel araştırma uygulamalarına katılan öğrencilerin tutumlarının belirlenmesinin gerekli olduğu görülmüştür.

Madde Yazımı

Araştırmada, öğrencilerin ilgili objeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından "Bilimsel Araştırma Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği" adlı ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin deneme formunun oluşturulmasında şu adımlar izlenmiştir.

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinden oluşan bir gruptan bilimsel araştırma uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini anlatan birer kompozisyon yazmaları istenmiştir.
2. Kompozisyonlar okunarak, tutum ifadesi olabileceği düşünülenler ayrılıp tutum cümlesi yazma kurallarına uygun olarak düzenlenmiştir.
3. Düzenlenen cümleler, tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarına uygun olmasına ve olumlu-olumsuz ifadelerin sayısının eşit olmasına dikkat edilerek tekrar yazılmıştır. Ölçeğin deneme formu 17 olumsuz ve 14 olumlu olmak üzere 31 maddeden oluşturulmuştur.
4. Hazırlanan maddeler, 3'ü ölçme değerlendirme alanında, 2'si dil alanında olmak üzere 5 kişilik uzman grup tarafından incelenerek dil, kapsam ve psikometrik açılardan değerlendirilmiştir.
5. Uzman grubun değerlendirmeleri ve önerileri doğrultusunda "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum", "hiç katılmıyorum" tepki seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir.
6. Ölçeğin yanıtlanma biçimine ait açıklamaların yer aldığı yönerge eklenerek, ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ön Deneme Uygulaması

Hazırlanan deneme formu, öğrencilere araştırmadan bahsedilerek araştırmacılar tarafından Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde uygulanmıştır.Ölçeğin ön deneme formu 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi'nde Tablo 1.'deki bölümlere uygulanmıştır.

Tablo 1: Ön Denem Formu Uygulama Grubu

	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi				
Sınıf / Bölüm	Fen Bilgisi Öğretmenliği	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	**Toplam**
3.sınıf	77	121	106	53	357

Madde Analizi

Ölçeğin deneme formunda yer alan 31 maddeden hangilerinin işlediği belirlemek amacıyla korelasyona dayalı madde analizi yöntemi ile ölçekteki her madde için madde toplam test korelasyonları hesaplanmıştır. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanan madde toplam test korelasyonları ile istatistiksel anlamlılık düzeyleri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1: Madde Toplam Test Korelasyonları

Madde No	**R**	**Madde No**	**R**
1	*.600**	20	**.401***
2	*.159**	21	**.735***
3	*.544**	22	**.070**
4	*.179**	23	**.334***
5	*.533**	24	**.420***
6	*.671**	25	**.717***
7	*.660**	26	**.379***
8	*.619**	27	**.699***
9	*.262**	28	**.649***
10	*.345**	29	**.253***
11	*.595**	30	**.421***
12	*.540**	31	**.483***
13	*.508***		
14	*.540**		
15	*.262**		
16	*.705**		
17	*.566**		
18	*.683**		
19	*.626**		

Çizelge 1'de sunulduğu gibi 2, 4, 9, 22, 29 no'lu maddeler dışında her madde birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon vermektedir. Bu sonuç, maddelerin aynı boyutta ölçme yaptıkları ve olumlu ve olumsuz tutuma sahip bireyleri ayırt edebildiklerini göstermektedir. 2, 4, 9, 29 no'lu maddeler manidar ancak düşük korelasyon vermektedir. 22 no'lu madde ise .05 düzeyinde manidar değildir.

İkinci aşamada, ölçek maddelerine alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı (iç tutarlılık ölçütüne dayalı) madde analizi yapılmıştır. Bunun için, %27'lik alt ve üst gruplar için t değerleri hesaplanmış ve bu değerler maddeler için ayırıcılık gücü katsayısı olarak kullanılmıştır (Turgut ve Baykul, 2010). Bu analizden elde edilen değerler Çizelge 2'de sunulmaktadır.

Çizelge 2: %27'lik Alt ve Üst Gruplar için t Değerleri

Madde No	t-değerleri	Madde No	t-değerleri
1	*10.871**	20	**7.749***
2	*3.643**	21	**15.073***
3	*8.149**	22	**1.213**
4	*2.982**	23	**4.401***
5	*10.068**	24	**7.222***
6	*13.651**	25	**12.488***
7	*11.094**	26	**6.451***
8	*13.123**	27	**14.757***
9	*3.286**	28	**11.979***
10	*6.477**	29	**3.960***
11	*8.652**	30	**7.374***
12	*9.850**	31	**7.724***
13	*9.797**		
14	*11.295**		
15	*3.520**		
16	*16.215**		
17	*10.177**		
18	*14.742**		
19	*10.764**		

p<.05

%27'lik alt ve üst gruplar için hesaplanan t değerlerinden madde 22'ye ilişkin değerin manidar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu madde, olumlu tutuma sahip olan bireylerle olumsuz tutuma sahip olan bireyleri ayırt edememiştir. İki grubun bu maddeye verdikleri tepkilerin ortalamaları arasındaki fark, üst grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bir sonraki aşamada, 22 no'lu madde, madde toplam test korelasyonu ve %27'lik alt ve üst gruplar için hesaplanan t değerleri sonuçlarından dolayı analiz dışı bırakılarak diğer maddelere faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda KMO değerinin .907 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için iyi derecede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Bartlett küresellik testi sonuçları incelendiğinde, elde edilen ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($x^2_{(435)}$=3976,961; p<.01). Bu doğrultuda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği kabul edilmiştir.

Bilimsel Araştırma Uygulamalarına Yönelik tutum ölçeğinin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi; döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, analize temel olarak alınan 31 madde için öz değeri 1'in üzerinde olan altı bileşen olduğu görülmüştür. Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı % 55.440'dir. Söz konusu bu yedi bileşen, gerek açıklanan toplam varyans tablosu ve gerekse yamaç-birikinti grafiği de incelenerek, toplam varyansa yaptıkları katkının önemi çerçevesinde değerlendirildiğinde, üç bileşenin varyansa önemli bir katkı yaptığı görülmüştür. Bu çerçevede, analizin üç faktör için tekrarlanmasına karar verilmiştir.

Üç faktör için tekrarlanan analizde, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için %19.177, ikinci faktör için %14.759 ve üçüncü faktör için %8.994 olduğu görülmüştür. Belirlenen üç faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise % 42.930'dur. Bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerleri için kabul düzeyi .30 olarak belirlenmiştir. Üç faktör için yapılan analizde, maddeler, binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde, bir maddenin (22. madde) .30 kabulünün altında yük değeri verdiği ve dört maddenin (30.madde, 29. madde, 28. madde, 13. madde) binişik olduğu belirlenmiştir. Bu maddelerin analiz dışı bırakılması sonucunda elde edilen faktör deseni, madde faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3: Fizik Laboratuvarına Yönelik Tutum Ölçeğini Oluşturan 31 Maddenin Faktörlere Dağılımı ve Faktör Yükleri

Madde No	**FaktörOrtak Varyansı**	**Döndürme Sonrası Faktör 1**	**Faköre 2**	**Faktör 3**
BAU21	*.631*	*.674*		
BAU17	*.523*	*.672*		
BAU16	*.569*	*.654*		
BAU14	*.450*	*.649*		
BAU25	*.634*	*.636*		
BAU27	*.540*	*.629*		
BAU18	*.552*	*.611*		
BAU10	*.398*	*.598*		
BAU19	*.563*	*.565*		
BAU12	*.338*	*.561*		
BAU1	*.470*	*.557*		
BAU8	*.437*	*.547*		
BAU31	*.245*	*.491*		
BAU15	*.560*		**.714**	
BAU7	*.583*		**.617**	
BAU11	*.477*		**.590**	
BAU9	*.389*		**.546**	
BAU3	*.405*		**.544**	
BAU23	*.296*		**.540**	
BAU6	*.535*		**.523**	
BAU5	*.388*		**.504**	
BAU2	*.436*			**.643**
BAU4	*.388*			**.617**
BAU20	*.369*			**.557**
BAU26	*.447*			**.504**
BAU24	*.273*			**.420**

Üç faktör için tekrarlanan ve analiz dışı bırakılan maddelerin ardından, faktörlerin toplam varyansa yaptıkları katkının birinci faktör için % 21.866, ikinci faktör için % 15.477 ve üçüncü faktör için %8.404 olduğu görülmüştür. Belirlenen iki faktörün varyansa yaptıkları toplam katkı ise % 45.747'dir. Çok faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Çokluk, Büyüköztürk ve Şekercioğlu, 2010). Bu çerçevede, tanımlanan faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu belirlenmiştir. Çizelge 3'e göre 13 madde 1.faktörde, 8 madde 2.faktörde ve 5 madde 3. faktörde toplanmıştır. 26 maddeden oluşan ölçek asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizi sonuçlarına göre üç boyutludur.

Güvenirlik Çalışmaları

Bilimsel Araştırma Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği Likert tipi bir dereceleme ölçeği olduğu için güvenirliği hesaplamak için iç tutarlık ölçüsü olan Cronbach Alfa katsayısı kullanılmıştır. 26 maddelik ölçek için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı .886 olarak bulunmuştur. Elde edilen Cronbach Alfa katsayısı oldukça yüksektir. Bu sonuç, Bilimsel Araştırma Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeği'nin güvenle kullanılabileceği anlamına gelmektedir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa Katsayıları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4: 26 Maddelik Ölçeğin Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	Cronbach Alfa
1	*.883*
2	*.788*
3	*.540*

Çizelge 4'te de belirtildiği gibi, ölçeğin 3. alt boyutunda güvenirlik katsayısının düşük çıkması madde sayısının az olmasına bağlanabilir.

Geçerlik Çalışmaları

Madde yazımı sürecinde izlenen yol (yazılan kompozisyonlar içinden madde seçilmesi, yazılan maddelerin uzman görüşüne sunulması gibi) kapsam geçerliğinin sağlanmasında önemli etken olmuştur. Bunun yanında %27'lik alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı olarak madde analizi sonuçları yapı geçerliğinin kanıtı olarak gösterilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Bilimsel Araştırma Uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmış, ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alfa .886 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için % 27'lik alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yapılmış, elde edilen sonuçlar ölçeğin yapı geçerliğine kanıt olarak sunulmuştur. Ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda, ölçek yapılandırılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak, Bilimsel Araştırma Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde ileride bu konuda yapılacak çalışmalara yönelik olarak öneriler aşağıda maddeler halinde yazılmıştır.

1. Öğrencilerinin bilimsel araştırma uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen bu ölçek, farklı örneklem gruplarına uygulanarak, geçerliği ve güvenirliği test edilebilir.
2. Geliştirilen bu ölçek daha sonraki çalışmalarda bir ölçüt kabul edilip, bilimsel araştırmalara yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin belirlenmesi ve araştırmacıların asıl çalışmalarında geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edebilmek için olumlu tutuma sahip öğrencilerle devam etmesi önerilebilir.
3. Geliştirilen bu ölçek bir yol gösterici olarak kabul edilip öğrencilerin tutumlarının davranışa dönüşüp dönüşmediğini izlemek amacıyla başka bir çalışma gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

Aydın, İ. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırmadan Yayına Etik Değerler, *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık Kurultayı,* Ankara.

Büyüköztürk, Ş. (1997). *Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Eğitim Yönetimi, 3 (Güz), 453-464.

Büyüköztürk, Ş. (1999). *Araştırmaya Yönelik Kaygı ile Cinsiyet, Araştırma Deneyimi ve Araştırma Başarısı Arasındaki İlişki*. Eğitim ve Bilim, 23 (112), 29-34.

Çepni, S., Küçük, M. ve Gökdere, M. (2002). *Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programlarındaki Araştırmalara Yönelik Derslerin İncelenmesi*.V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (16-18 Eylül 2002). Ankara: ODTÜ Kültür ve KongreMerkezi.[Online]http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek,5/b_kitabi/PDF//OgretmenYetistirme/Bildiri/t283d.pdf adresinden14.03.2013 tarihinde indirilmiştir.

Çokluk Ö., Büyüköztürk Ş., ve Şekercioğlu G. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). *Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18(2), 363-382.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri için Ölçme ve Değerlendirme: Kavram ve Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz. Ve Bas. Yay.Dağ. San. ve Tic. Ltd.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 9. Basım. Ankara: Nobel Yayınevi.

Şahin, Ç. ve Altınay, Y.B. (2009). *İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Düşünme Becerilerini ve Yaratıcılıklarını Geliştirmek Amacıyla Aktif Araştırmacı Olarak Araştırma Tekniklerini Kullanma Becerilerinin Değerlendirilmesi.*The First International Congress of Educational Research 1-3 Mayıs 2009). Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi. http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/375.pdf adresinden 14.03.2013 tarihinde indirilmiştir.

Tekbıyık, A. ve İpek, C. (2007). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları ve Mantıksal Düşünme Becerileri*. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi. 4(1), 102-117.

Tezbaşaran, A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Klavuzu.* Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Turgut, F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÜNİVERSİTE YAŞAM KALİTESİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ*

H. Merve ERİŞ[a], Duygu ANIL[b]

[a]Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, DÜZCE

merveeris@duzce.edu.tr

[b]Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA

aduygu@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesinin belirlenmesi için "Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği (ÜYKÖ)" geliştirilerek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin ön uygulaması, 2011-2012 öğretim yılında Düzce Üniversitesinde öğrenim gören 210'u kız 241'i erkek 451 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, öncelikle ilgili literatür taranmış ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Buradan elde edilen bilgiler ile 96 madde yazılmış ve uzman kanısına sunulmuştur. Alınan görüşler sonucu, madde sayısı 70'e indirilmiş ve ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ölçeğin özellikleri maddelerin psikometrik özellikleri ve ölçeğin psikometrik özellikleri olarak iki kısımda incelenmiştir. Maddelerin psikometrik özellikleri olarak, maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmış, madde-ölçek korelasyonu ve basit doğrusal regresyon yöntemleri ile madde analizi yapılmıştır. Bu hesaplamalar sonucu ölçeğe alınabilecek maddeler saptanmıştır. Daha sonra ölçeğin psikometrik özellikleri başlığı altında, geçerliliği sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenirliği sağlamak amacıyla da Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu, ölçeğin beş boyutlu bir yapıda olduğu görülmüştür. Buradan elde edilen boyutlar doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmış ve uyum indekslerinin oldukça iyi olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretim elemanı ile ilişkiler alt boyutunda on bir, idari personel ile ilişkiler, üniversiteden memnuniyet, öğrenciler arası ilişkiler ve sunulan olanaklar alt boyutlarında ise altışar madde yer almaktadır. Geliştirilen Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,895, test tekrar test güvenirliği ise, 0,886 bulunmuştur. Yapılan ölçek geliştirme çalışması sonucunda, beş alt boyut ve 35 maddeden oluşan beşli Likert tipinde geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite yaşam kalitesi, ölçek geliştirme, Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği

ABSTRACT

İn this study, aims to develop Quality of University Life Scale. Pilot study of the scale was applied on 210 female 241 male totally 451 students of Duzce University in 2011-2012 academic year. In a study group case which is determined in order to search the quality of university life of the students in terms of some variables, there are 254 women 275 men totally 529 students who are studying in Duzce University. In developing period of the scale, firstly literature was searched and meetings with students were accomplished. According to acquired informations, 96 items were written and submitted to experts to get their opinion. Numbers of items were reduced to 70 with respect to experts opinion, and the pilot study was conducted. As a result of the pilot study, the properties of the scale were divided into the psychometric properties of the items and psychometric properties of the scale and then examined. As psychometric properties of the items, the means and Standard deviation of the items were calculated, items were analyzed with item-scale correlation and simple linear regression methods. According to these results the items which will involved to scale were determined. Then, under psychometric properties of the scale title, exploratory and confirmatory factor analysis in order to obtain validity, cronbach alpha Internal Consistency reliability and test re-test reliability in order to obtain reliability were aclculated. As a result of exploratory factor analysis, it was noticed that the scale is five dimensional

* Bu çalışma, "Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden (Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2012, Ankara) yararlanılarak hazırlanmıştır.

structure. The results which are acquired were examined through confirmatory factor analysis and it was determined that their fit indexes are quite good. With respect to this, there are eleven items in relationships with academicians, there are eleven items in relationships with administrive staff, satisfaction from university, relationships between students and offered opportunities sub-dimensions. The cronbach alpha Internal Consistency Reliability of the developed scale of university life quality is 0.895, test re-test reliability is 0.886. as a result of scale development study, a valid and reliable likert-type scale which is composed of five sub-dimension and 35 items was obtained.

Keywords: Quality of university life, scale development, quality of university life scale

1. GİRİŞ

Üniversite yaşam kalitesi, üniversitelerdeki olanakların standartlarının yüksek olması ve eğitimin niteliğinin artması açısından önemlidir. Üniversite yaşam kalitesini daha iyi anlayabilmek için, yaşam kalitesi ve eğitimde kalite kavramlarının yanı sıra, bu kavramların bir bileşim sayılabilecek okul yaşam kalitesi kavramının da bilinmesi gerekmektedir.

Yaşam kalitesi, son zamanlarda sıkça araştırmalara konu olmuş, disiplinler arası bir alandır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO), yaşam kalitesini, kişinin kendi kültürü durumu ve değerler sistemi bağlamında, kişinin hedefleri, beklentileri ve standartları ile ilgili olarak yaşantılarını algılayış biçimi olarak tanımlamaktadır.(WHO, 2012). Abrams (1973), yaşam kalitesini, insanların yaşamlarının çeşitli alanlarından doyum ya da doyumsuzluk hissetme derecesi olarak tanımlamıştır. Andrews (1974) ise, bireyin yaşamını doyum ve haz ile ilişkilendirmesini yaşam kalitesi olarak belirtmiştir (Akt. Farquhar, 1995). 1970'li yılların başlarında yapılan bu görece daha basit yaşam kalitesi tanımları, Campbell, Converse ve Rogers (1976) ile Andrews ve Whitney (1976) tarafından yapılan iki önemli araştırma ile yerini daha geniş kapsamlı tanımlara bırakmıştır. Campbell, Converse ve Rogers (1976), iyi olma halinin, kaynakların kalitesi ile bu kaynaklardan bireysel doyum sağlama durumu ile ilişkisini yaşam kalitesini olarak tanımlamıştır (Akt. Smith and Briers, 2001).

Yaşam kalitesi, bireyin arzularını gerçekleştirmesi, çeşitli etkinliklere katılması, kişisel gelişim olanaklarından faydalanması, nitelik açısından yeterli kaynaklara sahip olması ve bu kaynakların yeterli olduğunu düşünmesidir (Shin ve Johnson, 1978; akt. Farquhar, 1995). Birey açısından kaliteli bir yaşam, gereksinimlerini kolaylıkla sağlama, çevresi üzerine hakimiyet kurma, özgür iradesi ile seçim yapabilme, kendini geliştirme olanakları bulma ve anlamlı bir yaşam sürmektir (Gitmez, 1980; akt. Cılga, 1994). Yaşam kalitesinde asıl amaçlanan, bireyin kendi psikolojik, sosyal, fiziksel ve ekonomik durumundan ne derece memnuniyet duyduğunun belirlenmesidir.

Yaşam kalitesini, her araştırmacı kendi araştırma konusuna uygun şekilde açıklamaya çalıştığından, birçok yaşam kalitesi tanımı olduğu gibi, birçok farklı yaşam kalitesi yaklaşımı da ortaya çıkmıştır. Yapılmış olan çalışmalarda yaşam kalitesinin göstergeleri genellikle Objektif göstergeler ve Sübjektif göstergeler olmak üzere iki boyut altında toplanmaya çalışılmıştır. Fiziksel iyilik hali ve maddi olanaklar yaşam kalitesinin objektif göstergeleri arasında yer alır. Sübjektif göstergeler ise bireyin Yaşamdan aldığı doyum ile ilişkilidir. Kişinin kendi yaşamını değerlendirmesi ve olumlu bulması önemlidir. (Tüzün vd. 2003, Durmaz vd. 2006, Akt; Tekkanat, 2008).

Lehman'ın 1983 yılında yayınladığı çalışması, yaşam kalitesi ile ilgili birçok araştırmaya öncülük etmiştir. Lehman, bakım evindeki yetişkinler üzerinde yaptığı bu çalışmasında bireylerin "genel iyi olma" adı verilen yaşam doyumu düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Lehman (1983), araştırmaları sonucunda, kişisel özelliklerin genel iyi olmanın varyansının yalnızca %4-7 gibi çok küçük bir miktarını açıkladığını belirtmiştir. Objektif göstergeler ise genel iyi olmanın %14-23 gibi daha büyük bir kısmını açıklamıştır. Fakat varyansın en büyük kısmını, sübjektif göstergeler (%48-58) açıklamıştır.

Veenhoven (2006), objektif ve sübjektif gibi belirsiz kavramlar kullanmak yerine, yaşam şansları ve yaşam sonuçları kavramlarını kullanmayı tercih etmiştir. Bunu yanı sıra, her bir kavramı da, dışsal kalite (nitelik) ve içsel kalite (nitelik) açısından ele almıştır. Yaşam şansları, iyi bir yaşam için bireyin karşısına çıkan fırsatlardır. Yaşam sonuçları ise, iyi hayatın kendisini belirtmektedir. Dışsal kalite, bireyin içinde yer aldığı ortamın, çevrenin ona sunmuş olduğu olanaklar, içsel kalite ise, bireyin kendi sahip olduğu özelliklerle ilgilidir (Veenhoven, 2006).

Gerson 1976 yılındaki araştırmasında, yaşam kalitesi yaklaşımlarını bireysel ve bireyi aşan (insanüstü) yaklaşımlar olarak iki başlık altında incelemiştir. Bireysel yaklaşımlar, bireylerin istek ve ihtiyaçlarını toplumsal düzenin önünde tutarken, toplumsal düzenin sadece bireyin güvenliğini garanti altına almak için var olduğu görüşündedir. Bireyi aşan (insanüstü) yaklaşımlar ise, bireyin toplumsal düzene sadakatini, bununla beraber toplumun genelinin çıkarını, kendi şahsi çıkarlarından önce tutmak gerektiğini savunur.

Yaşam kalitesine verilen önem arttıkça, konu hakkında daha fazla araştırma yapılmaya başlanmıştır. Yaşam kalitesini derinlemesine araştırmak üzere araştırma merkezleri kurulmuştur. Toronto Üniversitesi Yaşam Kalitesi Araştırma Merkezi, bireylerin karşılanması gereken ihtiyaçlarını temel alarak yaşam kalitesini "Var Olmak", "Ait Olmak" ve "Olmak/Gerçekleştirmek" olmak üzere üç başlık altında incelemektedir.

İnsanın olduğu her alanda yaşam kalitesinden bahsedilebilir. Bu nedenle zamanla yaşam kalitesi çalışmaları zamanla özelleşerek hasta yaşam kalitesi, aile yaşam kalitesi, iş yaşam kalitesi gibi alanlara ayrılmıştır. Bu alanlardan biri de okul yaşam kalitesidir. Eğitimin toplum için öneminden yola çıkılarak, eğitimin kalitesinin arttırılmasına destek olacağı düşüncesiyle, son yıllarda okul yaşam kalitesi çalışmalarına ağırlık verilmeye başlanmıştır.

Epstein ve McPatland (1976), okul yaşam kalitesi kavramından ilk bahseden araştırmacılardır. Okul yaşam kalitesini, yetişkinlere yönelik çevre çalışmalarından yararlanarak, ilköğretim ve liselere uyarlamışlardır. Okul yaşam kalitesini açıklarken, genel yaşam kalitesi boyutlarından yaralanmışlardır. Okul yaşam kalitesi, genel olarak öğrencilerin mutluluğu, okul yaşamına olan ilgileri şeklinde tanımlanmaktadır (Newcomb, Bentler, & Collins, 1986; akt.: Karatzias, Power, Swanson, 2001).Okul yaşam kalitesi kavramının kökeni, daha genel bir anlam taşıyan yaşam kalitesi kavramına dayanmaktadır. Mok ve Flynn (2002), okul yaşam kalitesini, öğrencilerin okulda bireysel ve deneyimsel olarak genel iyi olma hali ve öğrencilerin okulun günlük yaşantısından memnuniyet düzeyi olarak tanımlamıştır. Okulları değerlendirirken sadece öğrencilerin bilişsel başarıları değil, duyuşsal boyutlarının gelişimi de dikkate alınmalıdır (Linakyla ve Brunell, 1996).

Yapılan çalışmalarda, okul yaşam kalitesinin öğrencilerin akademik başarılarında ve öğrencilerin iyi olma durumlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Mok ve Flynn, 2002). Wolf vd. (1980), iyi bir okul yaşamına

sahip olan öğrencilerin, kendi davranışlarının sorumluluklarını daha çok alabildiklerini vurgulamışlardır (Akt: Mok ve Flynn, 2002).

Eğitim alanında yapılan okul yaşam kalitesi çalışmalarının bir kısmı da üniversite yaşam kalitesi konusuna yoğunlaşmıştır. Üniversitelerin diğer eğitim kurumlarından farklı yapısı, üniversite yaşam kalitesinin ayrıca ele alınmasını gerektirmiştir. Üniversite yönetimleri, öğrencilerin akademik, sosyal, barınma, beslenme ve ulaşım gibi çeşitli sorunlarının çözümü ve bu alanlardaki memnuniyetlerini misyonlarında belirtmektedirler. Çoğu üniversite, yaşam kalitesini kendi içerisinde, kendi olanaklarıyla belirlemeye çalışmaktadır. Üniversite yaşam kalitesi, üniversiteden memnuniyet derecesini ve öğrencilerin üniversite yaşamı boyunca pozitif duygular yaratan deneyimlerini içermektedir. Diğer bir deyişle, üniversite yaşam kalitesi bireylerin bir bütün olarak üniversite hayatının genel kalitesini olumlu bir biçimde değerlendirme derecesidir (Sirgy, Grezeskowiak ve Rahtz, 2007).

Üniversite yaşam kalitesi alanında ilk çalışma, Butler (1978) tarafından Kara Harp Okulu'nun yaşam kalitesini belirlemek amacıyla yapılmıştır. 1977 yılında Amerika Birleşik Devletleri Askeri Akademisi tarafından yürütülen bir araştırmanın sonucudur. Akademik alandan çok sosyal alanın kalitesine yöneliktir (Milbrath and Doyno, 1987). Sirgy, Grezeskowiak ve Rahtz (2007), çalışmalarında, üniversite yaşam kalitesi için bir model oluşturmuşlardır. Çalışmalarında üniversite yaşam kalitesini akademik yönden memnuniyet, sosyal yönden memnuniyet ve olanaklar ve hizmet yönünden memnuniyet boyutları altında ele almıştır. Yun ve Lee (2008), Kore'de yaptıkları çalışmalarında, üniversite yaşam kalitesini bilişsel ve duyuşsal olarak ikiye ayırarak incelemişlerdir. Eğitim hizmetleri, idari hizmetler ve olanakları üniversite hizmetleri başlığı altında ele alarak, yaşam kalitesinin en önemli belirleyicisi olarak nitelemişlerdir. Üniversite yaşam kalitesini eğitim hizmetlerinden memnuniyet, idari hizmetlerden memnuniyet, olanaklardan memnuniyet, üniversite ile özdeşleşme, kulaktan kulağa iletişim ve genel yaşam kalitesi boyutları altında incelemişlerdir (Akt:Kangal, 2009). Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2006) yaptıkları çalışmada, fakülte yaşamının niteliğini ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Çalışma sonunda fakülte yaşamının niteliğini, sınıf ortamı ve öğrenci ilişkilerinden memnuniyet, öğretim elemanlarından memnuniyet ve fakülteden memnuniyet boyutlarında ele almış, toplam 37 maddeden oluşan bir geçerli ve güvenilir bir ölçek elde etmişlerdir

Günümüzde üniversiteler kalite düzeylerini yükseltmek amacıyla çeşitli değerlendirmeler ve çalışmalar yapmaktadırlar. Fakat her üniversite, değerlendirmesini kendi belirlediği kriterler doğrultusunda yapmaktadır. Üniversite yaşam kalitesinin belirlenmesi amacıyla, tüm üniversitelerde uygulanabilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde etmek, üniversiteleri birbirleri göre değerlendirebilmek açısından önemlidir. Bu araştırma, öğrencilerin üniversite yaşam kalitesini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Geliştirilen Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği klasik test teorisini temel almıştır ve beşli Likert tipindedir. Ölçekten düşük puan alan öğrencilerin üniversite yaşam kalitesinin düşük, yüksek puan alan öğrencilerin ise üniversite yaşam kalitesinin yüksek düzeyde olduğu yorumuna gidilebilir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Öğrencilerin üniversite yaşam kalitesi profilini ortaya koymak için seçilen çalışma grubunda, Düzce Üniversitesi'ne ait fakültelerde 2011-2012 eğitim öğretim yılında okumakta olan 480 öğrenci bulunmaktadır. Deneme uygulaması için, üniversitenin dört ayrı fakültesi ile bir yüksekokulunda okumakta olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmişlerdir. Çalışmanın amacı üniversite yaşam kalitesini ölçmek olduğundan, farklı fakülteler ve sınıf düzeylerindeki öğrencilere ulaşmanın önemli olduğu düşünülmüştür. Araştırmadan elde edilen bilgilere dayalı olarak bir genelleme yapma amacı olmadığından evren ve örneklem belirlenmesi yoluna gidilmemiştir.

2.2. Ölçek Geliştirme

Ölçeğin geliştirilmesinde, Tezbaşaran (2008)'in önerdiği, üç adımdan oluşan ölçek geliştirme süreci izlenmiştir. :

1. Ölçülecek özelliğin tanımlanması
2. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması
3. Deneme uygulamasından elde edilen verilerin analizi ve madde seçimi.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, öncelikle ölçülecek özellik olan "yaşam kalitesi" ve "üniversite yaşam kalitesi" kavramları araştırılmıştır. Üniversite yaşam kalitesi ile ilgili yurtiçi ve yurtdışındaki literatür taranarak, kuramsal yapıyla ilgili temel oluşturmuştur. Daha sonra, kuramsal temel çerçevesinde belirlenen beş alt boyut için, açık uçlu beş adet soru hazırlanmış ve bu sorular öğrencilere yöneltilerek öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Sorulara verilen cevaplar analiz edilmiş ve bilgiler, ölçek maddelerinin yazımında kullanılmıştır

Madde havuzu için, 50 olumsuz ve 46 olumlu olmak üzere 96 madde hazırlanmıştır. Daha sonra bu maddeler için bir ölçme ve değerlendirme, iki eğitim programları ve öğretim ve bir psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanından görüş alınmıştır. Ayrıca, bir Türk Dili uzmanından maddeleri Türkçe anlaşılırlık bakımından değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda, 26 madde ölçekten çıkartılmış ve 33'ü olumsuz 37'si olumlu olmak üzere 70 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Ölçeğin uygulanması yaklaşık 45 dakika sürmüştür. Ölçeğin deneme uygulaması gerçekleştirildikten sonra, öncelikle formların eksiksiz doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiş ve eksiksiz doldurulan 451 form değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmacılar tarafından hazırlanan "Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği"ne verilen cevaplar, olumlu maddeler için "Kesinlikle Katılmıyorum" (1 puan), "Katılmıyorum" (2 puan), "Kararsızım" (3 puan), "Katılıyorum" (4 puan) ve "Tamemen Katılıyorum" (5 puan) olarak derecelendirilmiştir.

Olumsuz maddeler için ise tam tersi şekilde derecelendirilmiştir.

Ölçekten elde edilen veriler puanlanıp bilgisayar ortamına geçirildikten sonra, ölçek özelliklerinin kestirilmesi amacıyla SPSS 15 paket programından yararlanılmıştır. Daha sonra maddelerin puanlanması için gerekli düzenlemeler yapılmış, ters maddeler uygun şekilde kodlanmıştır. Ön uygulamada elde edilen veriler:

1. Maddelerin psikometrik özellikleri
2. Ölçeğin psikometrik özellikleri (Anıl, 2008) açısından incelenmiştir.

2.3.1. Maddelerin Psikometrik Özellikleri

Maddelerin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle her madde için madde ayırıcılık gücü hesaplanmıştır. Madde ayrıcılık gücünün hesaplanmasında madde-ölçek korelasyonu, ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bunların yanı sıra, maddelerin ölçtükleri ortalama değer düzeyleri hesaplanmıştır.

Madde-ölçek korelasyonunun hesaplanması için öncelikle deneme formuna ait toplam puan hesaplanmış ve her bir madde için madde-toplam korelasyonu bulunmuştur. Ölçeğin deneme formuna, iç tutarlılığı derecesinin belirlenmesi amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda, regresyon katsayısının işareti eksi olan maddeler ile istatistiksel olarak anlamlı olmayan maddelerin, ölçek dışı bırakılması önerilmiştir (Tezbaşaran,2008).

2.3.2. Ölçeğin Psikometrik Özellikleri

Ölçeğin psikometik özellikleri başlığı altında, Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar araştırılmıştır. Geçerlik kapsamında, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği incelenmiş, güvenirlik kapsamında ise Cronbach Alpha ve test-tekrar-test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır.

Kapsam geçerliği, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen özellikleri ne derece kapsadığıdır (Turgut, 2011). Baykul (2000), kapsam geçerliğini nicel olarak belirleme çalışmaları olsa da, bu geçerlik türünün daha çok uzman kanısıyla belirlendiğini belirtmiştir. Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla dört eğitim bilimleri uzmanının görüşleri alınmıştır.

Yapı geçerliği, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen soyut bir kavramı ne derece ölçebildiğini gösterir (Büyüköztürk 2009, Balcı 2009, Tavşancıl 2010). Balcı (2009), yapı geçerliğini sağlamanın faktör analizi ve bilinen bir grup ya da önceden geçerliği saptanmış bir ölçme aracı ile kıyaslama olmak üzere iki yolu olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmada, Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılmıştır.

Güvenirlik, bir ölçme aracının, tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir (Balcı, 2009; Baykul, 2000). Bir ölçme aracının ölçümünü etkileyen bütün özellikler değişmiyor ve tekrarlanan ölçümlerde elde edilen değerler değişmiyorsa ölçeğin güvenirliği yüksektir (Tavşancıl, 2010). Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin güvenirliği, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ile iç tutarlılık, test-tekrar-test güvenirlik katsayısı ile kararlılık bakımından incelenmiştir.

3.BULGULAR VE YORUM

Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'ne ait bulgular maddelerin psikometrik özellikleri ve ölçeğin psikometrik özellikleri adı altında iki başlık altında toplanmıştır.

3.1. Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği Maddelerinin Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Maddelerin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle her madde için madde ayırıcılık gücü incelenmiştir. Bunun yanı sıra her bir madde için ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Madde ayırıcılık gücünün belirlenmesi amacıyla madde-ölçek korelasyonları ve basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Madde analizlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Madde Analiz Sonuçları

Maddeler	***X***	**S**	**R**	**Basit Doğrusal Regresyon Analizi**		
				β	**t**	**P***
1. madde	3,72	1,11	0,445*	13,03	10,53	0,00
2. madde	3,31	1,04	0,174*	5,48	3,75	0,00
3. madde	3,49	1,11	0,404*	11,83	9,34	0,00
4. madde	2,92	1,33	0,283*	6,94	6,25	0,00
5. madde	3,29	1,09	0,456*	13,56	10,85	0,00
6. madde	3,01	1,08	0,272*	8,23	5,98	0,00
7. madde	3,12	1,11	0,476*	13,95	11,48	0,00
8. madde	3,11	1,11	0,376*	11,05	8,58	0,00
9. madde	3,19	1,12	0,546*	15,94	13,81	0,00
10. madde	2,44	1,27	0,469*	12,04	11,25	0,00
11. madde	2,91	1,20	0,409*	11,18	9,48	0,00
12. madde	2,95	1,13	0,571*	16,49	14,72	0,00
13. madde	3,63	1,03	0,464*	14,66	11,09	0,00
14. madde	4,40	0,91	0,217*	7,81	4,71	0,00
15. madde	3,57	1,06	0,439*	13,54	10,35	0,00
16. madde	2,65	1,07	0,057	1,75	1,21	0,223
17. madde	2,84	1,14	0,467*	13,37	11,18	0,00
18. madde	3,09	1,17	0,577*	16,19	14,96	0,00
19. madde	4,26	0,93	0,179*	6,29	3,86	0,00
20. madde	2,80	1,21	0,512*	13,81	12,62	0,00
21. madde	2,57	1,30	0,288*	7,24	6,37	0,00
22.madde	2,79	1,12	0,380*	11,08	8,70	0,00
23. madde	3,14	1,18	0,382*	10,55	8,76	0,00
24. madde	3,98	1,16	0,258*	7,21	5,64	0,00
25. madde	2,60	1,29	0,377*	9,49	8,61	0,00
26.madde	2,56	1,21	0,354*	9,53	8,02	0,00
27. madde	3,01	1,20	0,417*	11,30	9,72	0,00
28. madde	3,19	1,08	0,318*	9,56	7,10	0,00

29. madde	3,39	1,06	0,493*	15,18	12,01	0,00
30. madde	3,18	1,08	0,318*	9,62	7,10	0,00
31. madde	2,33	1,17	0,372*	10,37	8,48	0,00
32. madde	2,68	1,09	0,322*	9,64	7,20	0,00
33. madde	2,33	1,29	0,359*	0,00	8,14	9,05
34. madde	3,34	1,21	0,300*	8,06	6,66	0,00
35. madde	2,51	1,19	0,407*	11,15	9,44	0,00
36. madde	2,92	1,03	0,455*	14,41	10,82	0,00
37. madde	3,33	1,15	0,586*	16,64	15,38	0,00
38. madde	2,19	1,41	0,168*	3,88	3,61	0,00
39. madde	2,84	1,19	0,505*	13,85	12,40	0,00
40. madde	3,04	1,08	0,535*	16,10	13,40	0,00
41. madde	2,60	1,20	0,431*	11,73	10,13	0,00
42. madde	2,89	1,20	0,488*	13,28	11,86	0,00
43. madde	2,88	1,12	0,496*	14,40	12,11	0,00
44. madde	2,87	1,14	0,636*	18,22	17,45	0,00
45. madde	3,49	1,15	0,465*	13,17	11,13	0,00
46. madde	2,78	1,27	0,437*	11,20	10,29	0,00
47. madde	3,14	1,10	0,450*	13,29	10,68	0,00
48. madde	3,10	1,07	0,406*	12,37	9,41	0,00
49. madde	3,25	1,00	0,511*	16,64	12,60	0,00
50. madde	2,99	1,06	0,491*	15,06	11,95	0,00
51. madde	2,47	1,16	0,315*	8,87	7,03	0,00
52. madde	3,11	1,09	0,446*	13,32	10,55	0,00
53.madde	2,33	1,03	0,450*	14,21	10,67	0,00
54. madde	2,70	1,04	0,425*	13,35	9,94	0,00
55. madde	2,80	1,21	0,547*	14,75	13,83	0,00
56. madde	3,20	1,16	0,450*	8,42	6,65	0,00
57. madde	2,74	1,15	0,425*	17,08	16,09	0,00
58. madde	2,90	1,17	0,547*	17,12	16,54	0,00
59. madde	2,55	1,35	0,300*	5,87	5,33	0,00
60. madde	2,40	1,20	0,605*	12,83	11,39	0,00
61. madde	2,38	1,12	0,615*	6,85	5,14	0,00
62. madde	3,25	1,09	0,244*	12,69	9,99	0,00
63. madde	3,38	1,03	0,427*	8,39	5,84	0,00
64. madde	3,01	1,09	0,266*	17,13	14,87	0,00
65. madde	2,66	1,05	0,574*	16,72	13,64	0,00
66. madde	3,43	1,04	0,541*	7,41	5,18	0,00
67. madde	3,12	1,04	0,238*	17,66	14,56	0,00
68. madde	2,52	1,27	0,566*	7,65	6,63	0,00
69. madde	2,84	1,16	0,482*	13,54	11,65	0,00
70. madde	3,07	1,07	0,466*	14,21	11,16	0,00

*p<0,01

Deneme formundaki maddelere ait madde ölçek korelasyonu ve basit doğrusal regresyon katsayıları ile maddelere ait ortalama ve standart sapmaların yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde, 16. madde dışında kalan tüm maddelerin madde ölçek korelasyonunun pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Maddelere ait basit doğrusal regresyon katsayıları da incelendiğinde, yalnızca 16. maddenin düşük regresyon katsayısına sahip olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Deneme formundaki, 16. madde dışında kalan 69 maddenin, nihai forma alınabilecek nitelikte olduğu görülmüştür.

Tablo 1'deki ortalama değer ve standart sapma değerleri dikkate alındığında; maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 2.33 (31,33 ve 53. maddeler) ile 4.40 (14.madde) aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca, ölçek puanlarının ortalaması 4.016 ile ilköğretim öğrencilerinin yüksek değere sahip oldukları belirlenmiştir.

3.2.Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Psikometrik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu kısımda, üniversite yaşam kalitesi ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına yer verilmiştir.

3.2.1. Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Geçerliliğin belirlenmesi amacıyla, kapsam ve yapı geçerlilikleri incelenmiştir. Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla dört eğitim bilimleri uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlarla görüşmeler birebir yapılmış, her bir maddeyi ve deneme formunun tamamını kapsam geçerliği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Hazırlanan 96 maddeden 26'sı bu süreçte deneme formundan çıkarılmıştır.

İlk olarak kapsam geçerliği sağlanan ölçeğin, daha sonra yapı geçerliğinin sağlanması için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA), aynı özelliği ölçen değişkenleri bir boyut altında toplayarak, daha az sayıda boyutla ölçmeyi açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2009). Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin yapı geçerliğini sağlama ve ölçtüğü boyutları belirleme amacıyla AFA uygulanmıştır. Analiz için, ölçeğin deneme formunun uygulandığı, 451 kişilik öğrenci grubundan elde edilen veriler kullanılmıştır. Öncelikle, verilerin faktör analizine uygun olup olmadıklarının belirlenmesi amacıyla, "Kaiser Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Uygunluğu Testi" ve "Bartlett Küresellik Testi" yapılmıştır (Pallant, 2005; Field, 2009). ÜYKÖ deneme formundan elde edilen verilere ait KMO Örneklem Uygunluğu Testi sonucu 0,890 bulunmuştur. Bu değer, 0,80'den büyük olduğundan örneklem uygunluğu seviyesi kabul edilebilir sınırın üzerindedir. Bartlett Küresellik Testi sonucu da ($X^2$2415 = 10285,699) 0.05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Her iki varsayım da karşılandığından, veriler faktör analizi için uygundur. Verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlendikten sonra, faktör yapısının belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi uygulanmış, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi tercih edilmiştir. Döndürme yöntemi olarak da varimax döndürme tercih edilmiştir. Varimax döndürme yöntemi, faktörlerin ilişkisiz olduğu durumlarda kullanılan yorumlamayı kolaylaştırıcı bir tekniktir (Büyüköztürk 2008). Nitelikli maddeler elde etmek ve açıklanan varyansın yüksek olması amacıyla faktör yükü 0,40 ve üzerindeki maddeler analize dahil edilmiştir. Faktör yükü 0,40'ın altında olan maddeler ile aynı anda birden çok boyutta yüksek faktör yüklerine sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonucunda 35 madde 5 alt boyut altında toplandığı görülmektedir. Açıklanan varyans %46,2'dir. Sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60

arasında olmasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; akt: Tavşancıl, 2010). Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'ne ait açımlayıcı faktör analizine ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğine ait Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	1. Boyut	2. Boyut	3. Boyut	4. Boyut	5. Boyut
9	0,729029				
12	0,698				
7	0,639				
69	0,636				
37	0,635				
29	0,583				
49	0,583				
3	0,563				
40	0,544				
1	0,512				
45	0,484				
55		00,7233			
58		0,714			
57		0,703			
10		0,665			
60		0,639			
46		0,585			
52			0,643		
67			0,643		
50			0,641		
36			0,602		
47			0,556		
44			0,455		
311				0,740	
51				0,644	
26				0,542	
53				0,515	
25				0,497	
41				0,479	
30					0,748
63					0,685
8					0,670
28					0,590
6					0,536
2					0,489

Yapı geçerliğini sağlamanın diğer bir yolu da doğrulayıcı faktör analizi (DFA)'dir (Kline, 2005). DFA genellikle çok maddeli ölçme araçlarının psikometrik özelliklerinin belirlenmesi ve yorumlanması amacıyla kullanılır. DFA, faktör analizi üzerine kurulu hipotezlerin test edilmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Özdamar, 2002). AFA ile belirlenen alt faktörlerin ölçeğin genel yapısı ile uyumunun belirlenmesi amacıyla, veri setine DFA uygulanmıştır. Analiz için 434 kişiden oluşan öğrenci grubundan toplanan veriler kullanılmıştır. Yanlılığı önlemek amacıyla, AFA ve DFA analizleri için farklı gruplardan veriler toplanmıştır. Lisrel 8.80 istatistik paket programı ile veriler analiz edilmiştir. DFA'da modelin değerlendirilmesi amacıyla elde edilen uyum iyiliği indeksleri aşağıdaki gibidir.

Tablo 3: Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğine Ait Uyum İndeksleri

X^2	df	X^2/df	GFI	AGFI	RMSEA	IFI	SRMR	NFI	NNFI	CFI
1517,98	550	2,75	0,83	0,81	0,064	0,92	0,059	0,88	0,92	0,92

DFA'ya ait uyum indeksleri incelendiğinde, serbestlik derecesi (df) 550 için X^2=1517,98 ve p = 0,000 bulunmuştur. X^2'nin istatistiksel olarak anlamlı çıktığı görülmektedir. Fakat örneklem büyüdükçe istatistiksel olarak anlamlı çıkma olasılığı artacağından, X2/df oranına bakılması önerilmektedir. Bu oranın 3'ten küçük olması mükemmel uyumu göstermektedir (Kline 2005). Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği için bu oran 2,75'dir ve 3 ten küçük olduğundan ÜYKÖ'nün mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. GFI ve AGFI 0 ile 1 arasında değerler alır ve 1'e yaklaştıkça uyum mükemmelleşir. 0,90'dan büyük GFI ve AGFI değerleri iyi uyumun göstergesidir (Sümer, 2000; akt. Çokluk ve arkadaşları, 2010) ÜYKÖ için GFI 0,83, AGFI 0,81 bulunmuştur. Bulunan değerler 0,90'ın altında olsa da diğer uyum iyiliği indeksleriyle beraber değerlendirildiğinde kabul edilebilir sınırlar içerisindedir. RMSEA değeri 0,064 bulunmuştur. Bu değer 0,05'in altında olduğunda mükemmel uyumun göstergesidir (Kline, 2005). Diğer uyum indeksleri ile beraber değerlendirildiğinde, 0,064 iyi uyumun göstergesidir. SRMR değerli 0,05-0,08 arasında ise zayıf uyum, 0,00-0,05 arasında ise mükemmel uyum anlamına gelmektedir (Brown, 2006; akt. Çokluk ve arkadaşları, 2010). SRMR değerinin 0,059 ile iyi uyum gösterdiği söylenebilir. IFI, NFI, NNFI ve CFI indeksleri için 0,90 üzeri iyi uyumun 0,95 üzeri ise mükemmel uyumun göstergesidir. ÜYKÖ'nün NFI, NNFI ve CFI indeksleri için de uyumunun iyi olduğu görülmektedir. Tüm uyum indeksleri bir arada değerlendirildiğinde, ÜYKÖ'de yer alan 35 madde ve 5 alt faktör için oluşturulan DFA modelinin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir.

3.2.2. Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular ve Yorum

Güvenirlik, bir ölçme aracının, tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir (Balcı, 2009; Baykul, 2000). Bir ölçme aracının ölçümünü etkileyen bütün özellikler değişmiyor ve tekrarlanan ölçümlerde elde edilen değerler değişmiyorsa ölçeğin güvenirliği yüksektir (Tavşancıl, 2010)

ÜYKÖ'nün güvenirliği için, Cronbach Alpha ve test-tekrar-test güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Üniversite Yaşam kalitesi Ölçeğinin ve her bir alt boyutunun iç tutarlılığını belirlenmesi amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	Toplam
İç Tutarlılık Katsayısı	0,859	0,828	0,771	0,706	0,708	0,895

Üniversite yaşam kalitesi ölçeğinin test-tekrar-test güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla, ölçeğin nihai formu, 2 hafta arayla 25 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyon hesaplandığında, korelasyon katsayısı 0,89 bulunmuştur. Korelasyon katsayısı 1'e yakın olduğundan, iki uygulama arasında yüksek ilişki olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak, Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin kararlı ölçmeler yaptığı söylenebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireylerin yaşamlarından, mevcut durumlarından memnuniyet duymaları, maddi ve manevi beklentilerinin yeterince karşılanması, olabildiğince yüksek standartlarda yaşamlarını sürdürmeleri her zaman istenilen bir durum olmuştur. Bu nedenle yaşam kalitesi kavramı 1970'li yıllardan itibaren önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir. Zamanla yaşam kalitesi kavramı eğitimde verimliliğin arttırılması amacıyla okul yaşam kalitesi çalışmalarına kaynaklık etmiştir. Okulun öğrencilerin severek ve isteyerek geldikleri bir yer haline getirilmesi ve okuldaki yaşantılarının iyileştirilmesi ile eğitimin kalitesinin arttırılması amaçlanmıştır.

Okullardan farklı ve özerk bir yapısı olduğundan, üniversitedeki yaşamın kalitesi ayrı bir araştırma konusu olarak ortaya çıkmıştır. Üniversiteler öğrencilerin akademik, sosyal, barınma, beslenme, ulaşım gibi birçok alandaki ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılamakla yükümlüdürler. Bu alanlarda üst düzey beklentileri karşılamak ve yüksek standartlarda hizmet sunmak üniversitelerin temel görevlerinden biri olmuştur. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin yaşam kalitelerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam kalitesi düzeylerini belirlemeye yönelik olarak bir ölçek geliştirmek amalanmıştır ilköğretim öğrencilerinin değerlerini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Likert tipi ölçek formunda hazırlanan Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde maddelerin ve ölçeğin psikometrik özelliklerine ait bulgulara ayrı ayrı yer verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeği 480 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Maddelerin psikometrik özellikleri başlığı altında deneme formunda yer alan 70 maddenin ortalama ve standart sapmaları ile madde-ölçek korelasyonu ve basit doğrusal regresyon ile madde ayrıcılığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Yapılan madde analizi sonucu ölçek ile düşük korelasyon gösteren ve madde ayırıcılığı olmayan 16. maddenin ölçekten çıkarılması uygun bulunmuştur.

Üniversite Yaşam Kalitesine ait psikometrik özelliklerin belirlenmesinde ölçeğin güvenirlik ve geçerliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Geçerlilik çalışması başlığı altında kapsam ve yapı geçerlilikleri incelenmiştir.kapsam geçerliliği için dört eğitim bilimleri uzmanının görüşüne sunulmuş, alınan dönütler doğrultusunda 26 maddenin çıkarılmasına karar verilmiştir. Daha sonra yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 9,12,7,69,37,29,49,3,40,1, ve 45. maddelerin 1. faktör, 55,58,57, 10, 60 ve 46. maddelerin 2. faktörde, 52, 67, 50, 36, 47, ve 44. maddelerin 3. faktörde, 31, 51, 26, 53, 25 ve 41. maddelerin 4. faktörde, 30, 63, 8, 28, 6 ve 2. Maddelerin ise 5. faktörde toplandığı görülmüştür. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi çalışması sonucunda ise, uyum yiliği istatistikleri incelendiğinde, model-veri uyumunun oldukça iyi olduğu ve üniversite yaşam kalitesi ölçeğinin yapı geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlılığı belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tamamı için 0,895 bulunmuştur. Kararlılık belirlemek için, ölçek 25 öğrenciye 2 hafta arayla uygulanmış ve test tekrar test güvenirlik katsayısı 0,89 bulunmuştur. Güvenirlik katsayıları 1'e yakın olduğundan güvenilir bir ölçek geliştirildiği yorumu yapılabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma, üniversite öğrencilerininyaşam kalitesini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçekle ilgili bulgular değerlendirildiğinde, geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edildiği görülmektedir. Böylece 35 madde 5 alt boyuttan oluşan üniversite yaşam kalitesini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçeğin farklı örneklemlerde standardizasyon çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Anıl, D.(2008) "*Reliability and Validation of Value Scale for Primary School Students: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses,*" World AppliedSciences Journal *, 3 (5), 848-857*

Balcı A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara.Pegem Yayıncılık

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde Ve Psikolojide Ölçme*, Ankara.ÖSYM Yayınları.

Büyüköztürk Ş. (2009). *Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları Ve Yorum.* Ankara.Pegem Akademi Yayınları.

Cılga, İ. (1994). "*Gençlik Ve Yaşam Niteliği".* Gençlik Ve Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara

Çokluk Ö, Şekercioğlu G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.*

Dünya Sağlık Örgütü, http://www.who.int/substance_abuse/research_tools/ whoqolbref/en/ Erişim Tarihi : 20 Mart 2012

Epstein, J.L. Mcpartland J.M. (1976) *The Concept And Measurement Of The Quality Of School Life* American Educational Research Journal. Winter,

Farquhar, M. (1995). *Definitions Of Quality Of Life: A Taxonomy*, Journal Of Advanced Nursing. Volume 22, 502-508 Smith J. Briers G. (2001). *Quality Of Life Of Scholarship Recipients.* Journal Of Southern Agricultural Education Reserach, 51.

Field A. (2009). *Discovering Statistic Using Spss.* Third Edition SAGE

Gerson E.M. (1976). *On Quality Of Life.* American Sociological Rewiev. Volume 41, October, 793,806.

Kangal A. (2009) *Üniversite Yaşam Kalitesi Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi Ve Türk Üniversite Öğrencilerine Uyarlanması.* Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya

Karatzias A. Power K.G. and Swanson V. (2001), *"Quality Of School Life: Development And Preliminary Standardisation Of An Instrument Based On Performance Indicators İn Scottish Secondary Schools"*, SchoolEffectiveness And School Improvement, Vol.12, No. 3, 265-84

Kline R.B. (2005). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling*, The Guilford Press

Lehman A. F. (1983) The Well-Being Of Chronic Mental Patients: Assessing Their Quality Of Life. Archives of General Psychiatry, 40:369-373.

Linnakyla P. Ve Brunell V. (1996). *"Quality Of School Life In The Finnish And Swedish Speaking Schools In Finland."* Reading Literacy In AnInternational Perspective, 203 – 217, U.S Department Of Education OfficeOf Educational Research And Improvement, 97–875.

Milbrath L.W. Doyno V. A. (1987). *Study Of University Life: Suny At Buffalo.* Social İndicators Research 19 173-190

Mok M.M. C. and Flynn M. (2002), *"Determinants Of Students' Quality Of School Life: A Path Model"*, Learning Environments Research, Vol.5, No.3,275-300

Özdamar, K. (2002).*Paket Programlar İle Uygulama İstatistiksel Veri Analizi Çok Değişkenli Analizler*, Kaan Kitabevi. Eskişehir

Pallant J. (2005). *Spss Survival Manual*. Version 12. Allen And Unwin

Sirgy M.J. Grezeskowiak S. and Rahtz D. (2007). *"Quality Of College Life (QCL) Of Students: Developing And Validating A Measure Of Well Being"*,Social Indicators Research, Vol. 80, No. 2, 343–360.

Tavşancıl E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi Ve Spss İle Veri Analizi*. Nobel Yayınları. Ankara.

Tezbaşaran A. (2008). *Likert Tipi Ölçek Hazırlama Kılavuzu.* Üçüncü Sürüm E Kitap. Mersin.

Tekkanat Ç. (2008). *Öğretmenlik Bölümünde Okuyan Öğrencilerde Yaşam Kalitesi Ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi. Sosyal BilimlerEnstitüsü, Denizli

Turgut M.F. Baykul Y. (2011). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Pegema Yayınları. Ankara

University of Toronto, *Quality of life Unit* . http://www.utoronto.ca/qol/

Veenhoven, R. (2000). *The Four Qualıtıes Of Lıfe Ordering Concepts And Measures Of The Good Life.* Journal Of Happiness Studies, , Vol 1, Pp 1-39

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Fakülte Yaşamının Niteliği Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (2), 201–210

ORTAK MADDELİ EŞİTLENMEMİŞ GRUPLAR DESENİNE İLİŞKİN TEST EŞİTLEME ÇALIŞMASI

[a]Süleyman Demir, [b]Neşe Güler

a Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D., Sakarya

suleymand@sakarya.edu.tr

b Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D., Sakarya

gnguler@gmail.com

ÖZET

Bir sınavın farklı tarihlerde farklı formlarının uygulanması, formların en azından güçlük düzeyi bakımından birbirinden farklılık gösterebileceği sorununu ortaya çıkarmaktadır. Bir sınavın farklı formlarından elde edilen puanları karşılaştırabilmek için puanların eşitlenmesi gerekir. Bu araştırmanın amacı, PISA 2009 uygulamasına farklı formların uygulandığı öğrencilerin puanlarını Tucker doğrusal eşitleme yöntemi ve frekans tahmin eşit yüzdelikli yöntemler ile eşitlemek ve yöntemlerden uygun olanını önermektir. Verilerin analizi Kolen ve tarafından 2003 yılında yazılan CIPE programı ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular, orjinal pualar ile frekans tahmin eşit yüzdelikli yöntem ile elde edilen eşitlenmiş puanlar arasındaki farklılığın ve bu yönteme ilişkin ağırlıklandırılmış hata kareleri katsayısının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak, testlerin eşitlenmesi için eşit yüzdelikli eşitleme yöntemlerinden "frekans tahmin yönteminin" daha uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Test Eşitleme, Tucker Doğrusal Eşitleme, Frekans Tahmin Eşit Yüzdelikli eşitleme

ABSTRACT

Application of different forms of a test in differents times, the problem of changing some psychometric characteristics of forms can be revealed. For comparing the scores obtained from different forms of a test, test equating should be used. Aim of this study is equating the student scores of different forms of PISA 2009 application in additon to Tucker linear equating method and frequancy estimation equal percentage method and determining the more appropriate method. The data was analyzed with CIPE computer package programme developed by Kolen and others (2003). The results of the study showed that the difference of the orijinal scores and the the scores obtained with frequancy estimation equal percentage method was low and the weigthed means square error of this method was smaller than that of Tucker method. According to these results, it can be proposed that for equating frequancy estimation equal percentage method was more appropriate.

Keyword: Test equating, Tucker Linear Equating, Frequancy Estimation Equipercentile Equating

GİRİŞ

Gelişmiş ve gelişmekte olan dünya ülkelerinin çoğunda olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda hem ulusal ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak, eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapılmaktadır. Milli Eğitim bakanlığı eğitim-öğretim programlarında yapmış olduğu bu reformların ihtiyacı karşılama derecesini ulusal testlerin yanı sıra uluslararası testlerle de

ölçmektedir. Ulusal boyutta; Seviye Belirleme-SBS, Yükseköğretime Geçiş-YGS, Lisan Yerleştirme-YGS sınavları yapılırken, uluslararası boyutta yapılan çalışmalar arasında ise Üçüncü Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması-TIMSS, Okuma Becerilerinde Gelişim-PIRLS sınavları bulunmaktadır.

Uluslararası düzeyde yapılan sınavlardan bir diğeri ise uygulaması OECD tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA (The Programme for International Student Assessment)'dır. 15 yaş öğrencilere uygulanan PISA, ilköğretim eğitiminin sonuna doğru, bilgi ve becerileri doğrudan ölçerek gençlerin yetişkin hayatına hazır bulunuşluluk düzeylerini ve belli bir kapsam dâhilinde eğitim sisteminin etkinliğini inceler (OECD, 2006). Ülkelerin birbiri ile kıyaslanmasına olanak tanıyacak değerlendirmelerin dünya çapında kabul görmesi gerekir. Bu da ancak büyük organizasyonlar tarafından, titizlikle yapılacak çalışmalar sonunda mümkün olabilir. PISA bu özelliklere sahip bir çalışmadır. PISA'da ölçülen beceriler yaşam boyu öğrenme becerileri içerisinde olup, bu becerilerin katılımcı ülkeler tarafından ne derecede geliştirilebildiğine dair sağlıklı veriler edinilmesine katkı sağlar (Akkuş, 2008). PISA sonuçlarıyla, temel becerilere ilişkin değerli bulgular edinmek ve yaşam boyu öğrenme becerileri açısından kendimizi diğer ülkelerle kıyaslamak mümkündür.

PISA uygulamasına katılan öğrenciler, uygulama kapsamında yer alan tüm maddeleri cevaplamazlar. PISA 2009'da kullanılan üniteler, 13 madde demeti halinde gruplandırılmıştır. Her bir madde demetinin yanıtlanma süresi 30 dakikadır. PISA 2009'da yedi "okuma becerisi", üç "matematik" ve üç de "fen" madde demeti bulunmaktadır. Bu madde demetleri belirli bir döngü düzenine göre 13 kitapçığa yerleştirilmiştir. Her bir kitapçıkta dört madde demeti yer alır ve her öğrenci seçkisiz yöntemle belirlenen 13 kitapçıktan birini cevaplar. 13 kitapçığın bulunduğu çalışma için öğrencilerin aldıkları puanların birbirine eşitlenmesi gerekmektedir.

Test eşitleme, bir formun birim sistemini diğer formun birim sistemine dönüştürmek olarak tanımlanabilir (Angoff, 1971). Birbirine paralel ve eşit güvenirlik düzeyine sahip iki farklı testten elde edilen standart puanlar birbirine eşitse, bu formlardan elde edilen iki puanın birbirine eşit olduğu iddia edilebilir (Angof, 1982).

Test geliştiricilerin veya testi uygulayan kurumların istatistiksel açıdan ve kapsam açısından aynı veya birbirine benzer testler oluşturma çabalarına rağmen bir oturumda farklı test versiyonları ve farklı soru setleri kullanıldığı sürece testlerin güçlük düzeylerinde belirli düzeyde farklılıklar olacaktır (Tanguma, 2000). Bu tür geniş test programları çeşitli yasal, psikometrik ve pratik konuları göz önünde tutmalıdır. Bu konulardan birisi bir testin, aynı özelliği ölçen farklı formlarını oluşturmaktır. İki farklı oturumda aynı testi farklıya da aynı bireylere uygulamak pek olası değildir. Böyle bir uygulama, testi sonra alanların, önce alanlara göre kesin bir şekilde daha avantajlı olmasını sağlayacak ve test güvenliğini tehdit edecektir ve doğal karşılanamaz (Kan, 2010).

Fakat iki testin psikometrik açıdan birbirine eşit (eşdeğer) olduğu kanıtlandığı sürece, aynı testin farklı versiyonlarının, farklı bireylere uygulanabilmesi yasal olarak savunulabilir. Bütün bunların yanında test geliştiricilerin veya kurumların tamamıyla birbirine paralel, fakat farklı sorulardan oluşan ve testi alan her bir birey için aynı veya benzer sonuçlar üreten testler yapılandırmaları oldukça zordur ve beklenemez (Kan, 2010).

Literatür incelendiğinde, genel olarak yatay ve dikey olmak üzere iki tür eşitleme yönteminden söz edilmektedir. Bunlardan biri olan yatay eşitleme, bir testin iki farklı formu arasında yapılan eşitlemedir. Yatay eşitlemede, testlerin benzer güçlükte olması, grupların da benzer yetenek dağılımına sahip olması gerekmektedir. Diğer bir eşitleme türü olan dikey eşitleme ise, aynı bilgi ya da becerileri ölçmek için hazırlanan ve standardize edilmiş farklı zorluk derecelerindeki testlerin eşitlenmesidir. Bu tür eşitlemede, uygulanan testlerin ve testi alanların yetenek düzeyleri farklıdır. Örneğin; öğrenci başarı gelişiminin yıllara göre izlenmesi dikey eşitleme kapsamında yer almaktadır (Hambelton ve Swaminathan 1985).

Test eşitleme desenleri

Test eşitleme desenleri; ne tür bilgiye ihtiyaç duyduğumuza, iki puan dağılımının nasıl olduğuna, grupların hangi formu alması gerektiğine ve hangi yöntemin daha ekonomik olduğuna dayalı kurulur (Livingston, 2004; Bozdağ ve Kan, 2010). Böylelikle, bu durumlar göz önünde bulundurularak, referans form ile yeni forma ait bilgilerin elde edilebileceği üç yol vardır:

1. Her iki formu aynı bireylere uygulamak,
2. İki formu ayrı ayrı farklı iki gruba uygulamak,
3. Aynı özelliği ölçen farklı bir test formunu uygulamak.

Bir teste ait iki ayrı formu ilişkilendirmek için bu üç farklı yol, farklı eşitleme desenleri ile gerçekleştirilebilir. Her desen kendi içinde avantajlara ve dezavantajlara ayrıca kullanıldıkları istatistiksel yöntemle ilişkili olarak sağlanması gerekli varsayımlara sahiptir (Livingston, 2004).

Tek Grup Deseni

Tek grup test eşitleme deseni, referans ve yeni formların aynı gruba uygulanmasıyla elde edilir. Uygulama yapılacak grubun hedeflenen grubun içinden olması gerekmektedir. Ancak hedeflenen grubu temsil etmesi zorunlu değildir. Örneğin, uygulamanın yapılacağı örneklem, evrene göre daha başarılı veya daha başarısız olabilir. Bir değişken açısından evrenden farklı olan bir örneklemin kullanılması önemli değildir. Önemli olan örneklemde yer alan öğrencilerin yapılan her iki uygulama için aynı yetenek düzeyinde olmasıdır (Livingston, 2004).

Dengelenmiş Grup Deseni

Test eşitleme çalışmalarında genel olarak tek grup desenini kullanmak uygun değildir. Bu problemin üstesinden gelebilmek için testi alan öğrenciler iki gruba ayrılırlar. Birinci gruba öncelikli olarak yeni form daha sonrasında referans form uygulanır. İkinci gruba ise öncelikli olarak referans form daha sonrasında ise yeni formun uygulaması yapılır. Testi alan öğrencilere yapılan bu iki test uygulaması arasında geçen süre, öğrencilerin bilgi düzeylerinde değişme olmayacak şekilde ayarlanmalıdır. Oluşturulan iki grup birbirine benzer olmalıdır (Livingston, 2004).

Dengelenmiş grup deseni uygulamalarının avantajı tek grup deseninde olduğu gibi testin uygulandığı öğrenci grubunun sayısının az olması durumunda kesin sonuçlar vermesidir. Ayrıca tek grup deseninde olduğu gibi bu desende de grupların hedef evreni yansıtmalarına gerek yoktur. Gruplar hedef evrenden daha başarılı ya

da daha başarısız olabilirler. Dezavantajı ise genellikle bu eşitleme deseni veri toplama için özel bir çalışma gerektirmektedir (Livingston, 2004; Kollen ve Brennan, 2004).

Ortak Maddeli Eşitlenmemiş Gruplar Deseni

Ortak maddeli eşitlenmemiş gruplar deseni; farklı formların uygulandığı testlerin güvenliği ve uygulamasıyla ilgili meydana gelebilecek problemlerden dolayı kullanılmaktadır. Bu uygulama deseninde, yeni ve referans formlarda ortak maddeler bulunmaktadır ve bu formlar iki ayrı gruba uygulanmaktadır. Eğer ortak maddelerden elde edilen puanlar toplam puana ilave edilir ve ortak maddeler diğer maddeler ile karışık olarak verilirse içsel (internal), ortak maddeler toplam puana ilave edilmez ve ayrı bir form olarak uygulanırsa dışsal (external) ortak maddeli eşitlenmemiş gruplar deseni olarak adlandırılır (Kolen ve Brennan, 2004).

Literatürde yukarıda ifade edilen test eşitleme desenlerine ilişkin farklı test eşitleme yöntemleri yer almaktadır. Aşağıda, bu yöntemlerden bazıları kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Test eşitleme yöntemleri:

Klasik Test Kuramına dayalı; ortalama eşitleme, doğrusal eşitleme ve eşit yüzdelikli eşitleme olmak üzere üç eşitleme yöntemi bulunmaktadır. Ortalama eşitlemede, eşitlenecek olan testlerin güçlükleri arasında fark olduğu, fakat bu farkın puan ölçeği boyunca sabit kaldığı kabul edilmektedir. Bu yöntem, eşitlenecek testlerdeki puanların ortalamaya olan uzaklıklarının eşit kabul edilmesi esasına dayanmaktadır (Kolen ve Brennan, 2004).

Doğrusal eşitleme

Ortalama eşitlemede iki ayrı form arasındaki farkın sabit olduğu kabul edilmektedir. Doğrusal eşitleme yönteminde ise test formaları arasındaki farklılıklar dikkate alınmaktadır. Örneğin bir testin güçlük düzeylerinin farklı olduğu A ve B formları için doğrusal eşitleme yöntemi kullanılabilmektedir (Kolen ve Brennan, 2004).

Doğrusal eşitleme yöntemi, farklı test formlarını alan grupların aynı yetenek düzeyinde olması halinde uygulanır. Testin farklı formlarını alan gruplar, aynı yetenek düzeyinde değilse, farklı doğrusal eşitleme yöntemlerinin uygulanması önerilir. Örneğin, ortak maddeli eşitlenmemiş gruplar için standart doğrusal eşitleme uygun değildir. Bu problemin üstesinden gelebilmek için farklı doğrusal eşitleme yöntemleri geliştirilmiştir (Kan 2011). Bu yöntemlerden en bilinenlerine örnek olarak; eşitlenmemiş gruplar için doğrusal eşitleme yöntemleri olan Tucker ve Levine doğrusal eşitleme yöntemi verilebilir. Bu çalışmada kullanılan Tucker doğrusal eşitleme yöntemine ilişkin açıklayıcı bilgiye aşağıda yer verilmiştir.

Tucker doğrusal eşitleme yöntemi

Ledyard Tucker'a atfedilen, Tucker doğrusal eşitleme yöntemi Gulliksen tarafından 1950 yılında açıklanmıştır. Doğrusal eşitleme yöntemi, z standart puan formülü ile belirlenmektedir. İki grubun birleşimiyle oluşturulan sentetik grup için eşitleme formülü aşağıda verildiği gibidir.

$$y = s_{y(s)}\left[\frac{x-\overline{X_s}}{s_{x(s)}}\right]+\overline{Y_s} \qquad (1)$$

$s_{y(s)}$ = sentetik gruptan elde edilen yeni formun standart sapması,

$s_{x(s)}$ = sentetik gruptan elde edilen referans formunun standart sapması,

$\overline{Y_s}$ = sentetik gruptan elde edilen yeni formun aritmetik ortalaması,

$\overline{X_s}$ = sentetik gruptan elde edilen referans formunun aritmetik ortalamasıdır.

Eşitlik 1'deki sentetik gruba ait parametrelerin tanımlaması ise aşağıda verilen eşitliklerde gösterilmiştir.

$$\overline{X_s} = w_1\overline{X_1} + w_2\overline{X_2} \qquad (2)$$

$$\overline{Y_s} = w_1\overline{Y_1} + w_2\overline{Y_2} \qquad (3)$$

$$s^2_{x(s)} = w_1 s^2_{x(1)} + w_2 s^2_{x(2)} + w_1 w_2\left[\overline{X_1} - \overline{X_2}\right]^2 \qquad (4)$$

$$s^2_{Y(s)} = w_1 s^2_{Y(1)} + w_2 s^2_{Y(2)} + w_1 w_2\left[\overline{Y_1} - \overline{Y_2}\right]^2 \qquad (5)$$

Ortak maddeli eşitlenmemiş gruplarda X formu (referans form) Grup 1'e, Y formu (yeni form) Grup 2'ye uygulanmamıştır. Dolayısıyla $\overline{X_2}$, $s^2_{x(2)}$, $\overline{Y_1}$ ve $s^2_{Y(1)}$ parametreleri doğrudan hesaplanamaz. Test eşitleme yöntemlerinin pratikte uygulanabilmesi için bu parametrelerin hesaplanabilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen yöntemlerden biri de Tucker doğrusal eşitleme yöntemidir. Bu yöntemler bazı varsayımları kabul ederek $\overline{X_2}$, $s^2_{x(2)}$, $\overline{Y_1}$ ve $s^2_{Y(1)}$ parametrelerini hesaplama olanağı vermektedirler (Kolen ve Brennan, 2004).

Grup 1 ve grup 2'nin ağırlıklandırma katsayısı olarak belirlenen w_1 ve w_2 toplamları 1'e eşit olan pozitif sayılardır. w_1 ve w_2 'nin hesaplanması ile ilgili olarak üç özel kullanım bulunmaktadır. Bunlardan ilki Gulliksen (1950) tarafından hazırlanmış olan $w_1 = 1$ ve $w_2 = 0$ oranları; ikincisi Angoff (1971) tarafından düzenlemiş $w_1 = \frac{N_1}{N_1+N_2}$ ve $w_2 = \frac{N_2}{N_1+N_2}$ (N_1= Grup 1'deki birey sayısı, N_2= Grup 2'deki birey sayısı olmak üzere) formüllerinden elde edilmiş oranlar; üçüncüsü ise ağırlıklandırmaların eşit olduğu durum olarak $w_1 = w_2 = 0,5$ oranları kullanılmaktadır.

Tucker yöntemi 2-5 eşitliklerindeki parametreleri açıklamak için iki varsayım kabul etmiştir. Birinci olarak yeni ve referans formlardaki maddeler ile ortak maddelerden elde edilen doğru grafiğinin Grup 1 ve Grup 2 için aynı olduğu varsayımı; ikincisi ise referans ve yeni formlardan elde edilen varyansların Grup 1 ve Grup 2 için eşitliği varsayımıdır.

Eşit yüzdelikli eşitleme

Doğrusal eşitleme yönteminin bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin, bir testin iki farklı formundan elde edilen puanların ranjı değişiyorsa, bir formdaki puanın diğer formdaki karşılığı bulunmayabilir. Örneğin 100 maddelik iki test formu doğrusal eşitleme ile eşitlendiğinde, zor olan X formundan 99 puan alan bireyin, kolay olan Y formundaki puan karşılığı 103 puan olarak hesaplanabilir (Livingston, 2004).

Eşit yüzdelikli eşitleme yönteminde form X'in dağılımı, form Y'nin dağılımına iki testin yüzdelik sıraları hesaplanarak eşitlendiği için X formundaki her puana karşılık Y formunda bir puan karşılık gelmektedir. İki form aynı puan dağılımına sahip değil ise eşit yüzdelikli eşitleme yöntemi önerilir (Zhu, 1998). İki testin puan dağılımlarının farklı olması durumunda, eşitleme kesinliği, eşit yüzdelikli eşitleme ile sağlanır (Angoff, 1971).

Eşit yüzdelikli eşitleme, iki basamakta gerçekleştirilir. İlk olarak referans ve yeni forma ilişkin toplamalı frekans dağılımlarına göre sıraya koyulur. İkinci basamakta ise, elde edilen bu toplamalı frekans dağılımlarına göre eşitlenmiş puanlar bulunur (Kolen ve Brennan, 2004). Eşit yüzdelikli eşitleme yöntemi 1982 yılında Braun ve Holland tarafından açıklanmıştır.

Doğrusal eşitleme yönteminde olduğu gibi eşit yüzdelikli eşitleme yönteminde de standart eşitleme yöntemleri, ortak maddeli eşitlenmemiş gruplardan elde edilen verilerin eşitlenmesi için kullanılamamaktadır. Ortak maddeli eşitlenmemiş grupların puanlarının eşitlenebilmesi için farklı eşitleme yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlardan biri olan ve çalışmada kullanılan frekans tahmin yöntemi aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Frekans Tahmin Yöntemi

Ortak maddeli gruplardan elde edilen test sonuçlarının eşitlenebilmesi için Grup 1 ve Grup 2'ye ait bireylerden sentetik grup adı verilen yeni bir grubun oluşturulması gerekmektedir. *f* ve *g* sırasıyla referans ve yeni formdan elde edilen frekans fonksiyonları olmak üzere sentetik gruba ait frekans değerlerinin belirlenmesi için aşağıda verilen 6 ve 7 eşitlikleri kullanılmaktadır.

$$f_S(x) = w_1 f_1(x) + w_2 f_2(x) \qquad (6)$$

$$g_S(y) = w_1 g_1(y) + w_2 g_2(y) \qquad (7)$$

Ancak X formunun Grup 2'ye Y formunun Grup 1'e uygulanmamasından dolayı "frekans tahmin yöntemi için bazı varsayımların kabul edilmesi gerekmektedir. Bunun için öncelikli olarak koşullu dağılımın (conditional distributions) tanımlaması verilecektir.

Koşullu Dağılım: *f* ve *h* sırasıyla X ve V formları için frekans/olasılık fonksiyonu olarak belirlenmiş olsun. Bu durumda *f(x)* X formundaki *x* değerinin frekansı/olasılığı, *h(v)* ise V formundaki *v* değerinin frekansı/olasılığı olmak üzere *f(x,v)* X formu için *x* değeri ve V formu için *v* değerinin olasılıklarının birlikte olması olasılıkları olacaktır. X formuna ait x değeri belli iken V formuna ait v değerinin frekansını belirlemek için aşağıdaki eşitlik kullanılmaktadır.

$$f(x|v) = \frac{f(x,v)}{h(v)} \quad (8)$$

Frekans tahmin yönteminde Grup 1 ve Grup 2'ye ait koşullu frekans dağılımlarının eşit olduğu varsayımı kabul edilir. Bu koşullar altında X ve Y formlarının sentetik gruptaki frekans fonksiyonları sırasıyla eşitlik 9 ve 10'daki gibi olur.

$$f_S(x) = w_1 f_1(x) + w_2 \sum_v f_1(x|v) h_2(v) \quad (9)$$

$$g_S(y) = w_1 \sum_v g_2(y|v) h_1(v) + w_2 g_2(y) \quad (10)$$

Sentetik gruba ait eşit yüzdelikli test eşitleme formülü ise eşitlik 11'deki gibi ortaya çıkmaktadır.

$$e_{Ys}(x) = G_s^{-1}[F_s(x)] \quad (11)$$

Eşitleme yöntemlerinin değerlendirilmesi

Eşitlemede kullanılan tüm bu yöntemlerin yanısıra eşitleme alanında yapılan birçok çalışmada çeşitli eşitleme hataları da hesaplanmıştır. Bu hataların farklılığı, kavramsal çatılarının farklı olmasından kaynaklanır. Bunlardan biri de ağırlıklandırılmış hata kareleri ortalamasıdır. Eşitleme yöntemlerinden elde edilmiş puanların hata miktarını belirlemek için her bir ham puan ve bu ham puana karşılık gelen eşitlenmiş puanlar ağırlıklandırılmış hata kareleri ortalaması ile karşılaştırılır (Skaggs ve Lissitz, 1986; Kelecioğlu, 1994; Şahhüseyinoğlu, 2005; Bozdağ ve Kan 2010). Ağırlıklandırılmış hata kareleri ortalaması aşağıda verilen eşitlik yardımı ile hesaplanır.

$$WMSE = \frac{\sum_{i=1}^{k-1} f_i \left(X_E - X_{krit} \right)^2}{\sum_{i=1}^{k} f_i S_Y^2} \quad (12)$$

k : Y testindeki madde sayısı.

S_Y^2 : Y testindeki ham puanların varyansı.

X_{krit} : Y testindeki i. ham puan.

X_E :Eşitleme yöntemleriyle elde edilen ve X testindeki i. ham puana eşit olan puan.

f_i : Y testindeki i. ham puan frekansı.

Bu araştırmada da, PISA 2009 uygulamasında yer alan farklı formların uygulandığı öğrencilerin puanlarının ortak maddeli eşitlenmemiş gruplar desenine göre eşitlenmesi ve bu yöntemlerden uygun olanının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, yukarıda açıklanan yöntemlerden Tucker doğrusal eşitleme

yöntemi ile frekans tahmin eşit yüzdelikli yöntem kullanılmıştır. Verilerin analizi Kolen ve tarafından 2003 yılında yazılan CIPE programı ile gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Grubu ve Veri Toplama Araçları

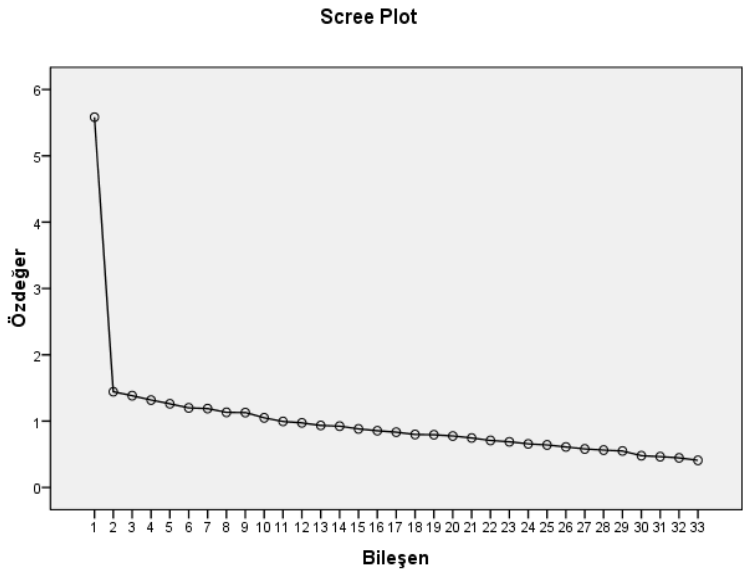
PISA 2009 uygulaması ülkemizde 2009 yılının Nisan ayı içerisinde yapılmıştır. PISA 2009 uygulamasında, 12 istatistiki bölge biriminden 56 il ve okul türlerine göre PISA uluslararası merkez tarafından seçkisiz yöntemle belirlenen toplam 170 okuldan 4996 öğrenci yer almıştır. Bu çalışmada Fen Bilimleri okuryazarlık testinin 3. ve 10. kitapçıklarını cevaplayan 15-yaş grubu 761 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizi üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, eşitleme koşullarının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiştir. İkinci aşamada, eşitleme yöntemleri kullanılarak, eşitlenmiş puanlar elde edilmiştir. Üçüncü aşamada ise, her bir eşitleme yöntemine ait hata kareleri ortalamaları hesaplanmıştır.

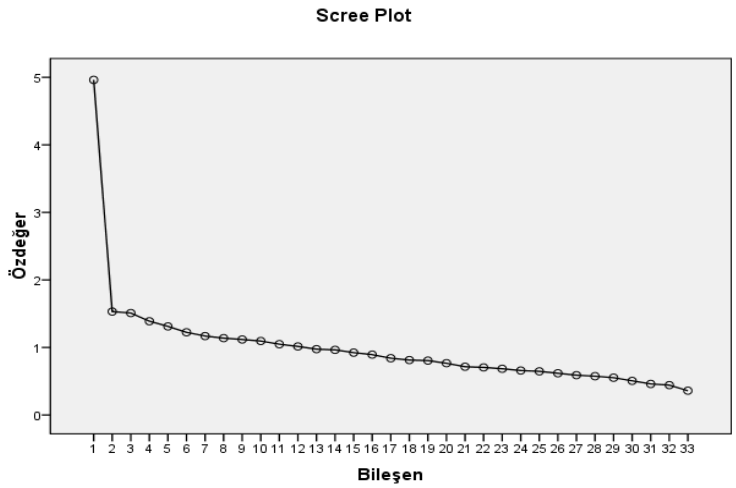
*I.Aşama:*Eşitlemenin yapılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde eşitlenecek testlerin genel olarak üç koşulu mutlaka karşılaması gerektiği belirtilmiştir. Bunlar; aynı ve tek bir yapıyı ölçme, eşit güvenirliğe ve benzer güçlüğe sahip olmadır (Angoff, 1984; Dorans ve Holland, 2000; Kolen ve Whitney, 1982: Kelecioğlu 1994).

- Kitapçık 3 (K3) ve Kitapçık 10 (K10)'da yer alan Fen Bilimleri okur-yazarlığı alttestinin tek boyutlu bir yapıya sahip olup olmadıklarına SPSS 17.0 paket programı ile bakılmıştır. İki testin faktör analizine ilişkin özdeğer bileşen grafiği ve varyans açıklama oranları Şekil 1 ve 2 ile Tablo 1'de verilmiştir.



Şekil 1.K3 kitapçığına ait özdeğer bileşen grafiği

Şekil 1 incelendiğinde ikinci noktadan sonra grafikteki keskin eğimin yerini daha yatay bir düşüş almıştır. Bu durum, ilk faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkıların hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynı olmasıdır. Bu açıdan faktör sayısının bir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumda K3 kitapçığının tek boyutlu olduğu söylenebilir.



Şekil 2. K10 kitapçığına ait özdeğer bileşen grafiği

Şekil 2 de incelendiğinde ikinci noktadan sonra grafikteki keskin eğimin yerini daha yatay bir düşüşe bıraktığı gözlenmektedir. Böylece, ilk faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkıların hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynı olduğu söylenebilir. Buna dayalı olarak, faktör sayısının bir olduğu sonucuna

Tablo 1. K3 ve K10 kitapçıklarına ait faktör analizi sonuçları

	K3		K10	
	Özdeğer	V.A.O (%)	Özdeğer	V.A.O (%)
1	5,583	16,918	4,961	15,034
2	1,443	4,372	1,531	4,64

varılarak K10 kitapçığının tek boyutlu olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 1'de yer alan verilere göre K3 ve K10 alt testleri sonuçları üzerinde yürütülen faktör analizi sonucunda her iki testevebirleştirilmiş teste ilişkin özdeğerler ve varyans açıklama oranları (V.A.O) birbirine çok yakın değerlere sahiptir. Bu özdeğerler ve varyans açıklama oranları 1. faktörden sonra keskin birdüşüş göstermekte ve ilk faktör ile kendisinden sonra gelen ilk faktöre (2. faktör) ait V.A.O ileözdeğerler arasında en az 4 kat fark olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgu testlerin baskın tek faktöresahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılabilir Hambleton ve Swaminathan (1985). Birçok durumdatek boyutluluk varsayımının karşılanabilmesi için testin baskın tek bir faktöre sahip olması yeterligörülmekte ve bu baskın faktör testle ölçülmek istenen özellik (trait) olarak tanımlanmaktadır.

- Eşitlenmek istenilen K3 ve K10 alt testlerinin ortalama güçlükleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı iki oran farkı testiyle incelenmiştir (Baykul, 1996). Alt testlerin ortalama güçlükleri arasındaki farkın test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. K3 ve K10 alt testlerinin ortalama güçlüklerinin karşılaştırılması

	$\overline{X}$	K	$\overline{p}$	*t*	*p*
K3	15,4734	33	0,47	0,724	0,472
K10	14,4047	33	0,44		

Tablo 2 incelendiğinde, eşitlenecek K3 ve K10 alt testlerinin ortalama güçlükleri arasında .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca dayalı olarak eşitlenmek istenilen alt testlerin ortalama güçlüklerinin eşit olma koşulunu sağladığı söylenebilir.

- Eşitlenmek istenilen K3 ve K10 alt testlerinin, eşit güvenirlikte olup olmadığını belirlemek için her bir alt testin Cronbach α güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarının her biri korelasyon katsayısı olarak kabul edilmiş ve güvenirlik katsayılarına Fischer'ın$Z_r$dönüşümü yapılmıştır. İki güvenirlik katsayısı arasında fark olup olmadığı Fischer'ın Z istatistiği ile test edilmiştir (Akhun, 1984).Güvenirlik katsayıları arasındaki farkın test edilmesine ilişkin bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo3. K3 ve K10 alt testlerinin güvenirliklerinin karşılaştırılması

	KR-20	Z_r	*Z*
K3	0,836	1,208	1,54
K10	0,796	1,088	

Tablo 3 incelendiğinde,K3 ve K10 alt testlerinin güvenirlikleri arasında .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre eşitlenmek istenilen alt testlerin eşit güvenirliğe sahip olma koşulunu sağladığı söylenebilir.

II. Aşama: Bu aşamada PISA 2009 Fen Bilimleri okur-yazarlığı alt testinin K3 ve K10 alt testleri arasında eşitleme çalışması, Kolen tarafından 2003 yılında yazılan CIPE programı ile yapılmıştır. Tablo 4'te K3 alt testindeki madde puanları, Tucker doğrusal eşitleme yöntemi ve frekans tahmini eşit yüzdelikli yöntem ile hesaplanan eşitlenmiş puanlar, orijinal puanlar ile eşitlenmiş puanlar arasındaki farklar verilmiştir.

Tablo 4: Test eşitleme sonucunda elde edilen puanlar

K10 Formu	Tucker-Doğrusal Eşitleme		Frekans Tahmin Yöntemi	
	Fark	Eşit. Puan	Fark	Eşit. Puan
0,00	3,57	3,57	0,16	0,16
1,00	3,38	4,38	0,47	1,47
2,00	3,19	5,19	0,78	2,78
3,00	3,00	6,00	1,60	4,60
4,00	2,81	6,81	1,45	5,45

5,00	2,62	7,62	1,90	6,90
6,00	2,43	8,43	1,83	7,83
7,00	2,24	9,24	1,86	8,86
8,00	2,05	10,05	2,28	10,28
9,00	1,86	10,86	2,37	11,37
10,00	1,67	11,67	2,48	12,48
11,00	1,48	12,48	1,96	12,96
12,00	1,29	13,29	1,43	13,43
13,00	1,10	14,10	0,99	13,99
14,00	0,91	14,91	0,70	14,70
15,00	0,72	15,72	0,44	15,44
16,00	0,53	16,53	0,43	16,43
17,00	0,34	17,34	0,35	17,35
18,00	0,15	18,15	0,21	18,21
19,00	-0,04	18,96	0,16	19,16
20,00	-0,23	19,77	-0,07	19,93
21,00	-0,42	20,58	-0,41	20,59
22,00	-0,61	21,39	-0,63	21,37
23,00	-0,80	22,20	-0,95	22,05
24,00	-0,99	23,01	-1,42	22,58
25,00	-1,18	23,82	-1,51	23,49
26,00	-1,37	24,63	-1,44	24,56
27,00	-1,56	25,44	-1,57	25,43
28,00	-1,75	26,25	-1,54	26,46
29,00	-1,94	27,06	-0,94	28,06
30,00	-2,13	27,87	-1,63	28,38
31,00	-2,32	28,68	-1,16	29,84
32,00	-2,51	29,49	-0,70	31,30
33,00	-2,70	30,30	-0,23	32,77

Tablo 4'te yer alan sonuçlara dayalı olarak, orijinal puan ile eşitlenmiş puan arasındaki farkların Tucker doğrusal eşitleme yöntemi için -2,70 ile 3,57 ve frekans tahmin yöntemi için -1,57 ile 2,48 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ayrıca eşitleme yöntemleri analizi sonucunda elde edilen bulgular, doğrusal ve eşit yüzdelikli eşitleme sonucu elde edilen puanlar ile orijinal puanlar arasındaki farkın düşük puanlar için pozitif, daha yüksek puanlar için ise negatif olduğunu göstermektedir.

III. Aşama: Tucker doğrusal eşitleme ve frekans tahmin eşit yüzdelikli yöntemlerden hangisinin daha uygun olduğunu belirlemek için bu yöntemlere ait ağırlıklandırılmış hata kareleri ortalamalarını veren WMSE katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Eşitleme yöntemlerine ait Ağırlıklandırılmış Hata Kareleri katsayıları

Eşitleme Yöntemleri	WMSE katsayıları
Tucker-Doğrusal Eşitleme	0,046
Frekans Tahmin Eşit Yüzdelikli	0,049

Tablo 5' te verilen WMSE katsayılarına göre Tucker-Doğrusal Eşitleme yönteminin PISA 2009 Fen Bilimleri alttestindeki 3 ve 10 numaralı kitapçıkların eşitlenmesi için daha uygun yöntem olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uluslararası düzeyde yapılan sınavlardan biri olan ve OECD tarafından organize edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA, 15 yaş öğrencilere uygulanmakta ve ilköğretim eğitiminin sonuna doğru, bilgi ve becerileri doğrudan ölçerek gençlerin yetişkin hayatına hazır bulunuşluluk düzeylerini ve belli bir kapsam dâhilinde eğitim sisteminin etkinliğini incelemektedir (OECD, 2006). Bu denli önemli sınavlarda testin yansız maddelerden oluşarak geçerli bir ölçme aracı olup olmadığının ve farklı kitapçıklardan elde edilen puanların istatistiksel eşitliğinin test edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da öncelikle bu amaca hizmet eden test eşitleme desen ve yöntemleri açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu yöntemlerden ikisi olan Tucker doğrusal eşitleme ve frekans tahmin eşit yüzdelikli yöntemler PISA 2009 uygulamasında yer alan 3. ve 10. kitapçıklarından elde edilen verilerin eşitliğinin araştırılmasında kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, orjinal pualar ile Tucker-Doğrusal Eşitleme yöntemi ile elde edilen eşitlenmiş puanlar arasındaki farklılığın ve bu yönteme ilişkin ağırlıklandırılmış hata kareleri katsayısının daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara dayalı olarak da Tucker-Doğrusal eşitleme yöntemin eşitlemede kullanılmasının daha uygun olduğu yorumu yapılabilir. PISA ve benzeri uluslararası sınavlarda yer alan farklı kitapçıkların ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen geniş kapsamlı sınavların farklı formlarının eşitlenmesine ve farklı yöntemlerin uygulanmasına ilişkin benzer çalışmaların yapılması ileriki çalışmalar için önerilebilinir.

KAYNAKÇA

Akhun, İ. (1984). İki Korelasyon Katsayısı Arasındaki Farkın Manidarlığının Test Edilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 17, 1–7.

Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi olarak 2006 PISA Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Angoff, W. H. (1971). Scale, Norms and Equivalent Scores. In R. L. Thorndike (Eds.) *Educational Measurement (2nd. Ed.)* Washington D.C; American Council of Education.

Angoff, W. H. (1982). Summary andd erivation of equating methods used at ETS. In P.W. Holland & D. B. Rubin (Eds.). *Test Equating*. New York: AcademicPress.

Angoff, W. H. (1984). *Scale, Norms and Equivalent Scores*. New Jersey: EducationalTesting Service.

Baykul, Y. (1996). İstatistik: Metodlar ve uygulamalar (3.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Bozdağ, S. ve Kan, A. (2010). Şans Başarısının Test Eşitlemeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 91-108.

Dorans, J. N. ve Holland, P. W. (2000). Population invariance and the equitability of tests: Basic theory and the linear case. *Journal of Educational Measurement*, 37, 281-306.

Hambleton, R. K., ve Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: Principles and applications*.

Kan A. (2010). Test Eşitleme: Aynı Davranışları Ölçen, Farklı Madde Formlarına Sahip Testlerin İstatistiksel Eşitliğinin Sınanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi1*(1) *16-21*.

Kan A. (2011). Test Eşitleme: OKS Testlerinin İstatistiksel Eşitliğinin Sınanması. *Eğitim ve Bilim 36* (160) 38-51.

Kelecioğlu, H. (1994). *Öğrenci seçme sınavı puanlarının eşitlenmesi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kolen, M. J. (2007). Data Collection Designs and Linking Procedures. In Dorans, N. J.;Pommerich, M. Holland, P. W. (Eds.), *Linking and Aligning Scores and Scales.* USA: Springer.

Kolen, M. J. ve Brennan, R. L. (2004). *Test equating: Methods and practices.* New York: Springer.

Kolen, M. J. ve Whitney, D. R. (1982). Comprison of four procedures for equating the tests general educational development. *Journal of Educational Measurement*, 19(4), 279–293.

Skagg, G. ve Lissitz R. W. (1986). "An Exploration of the Robustness of Four Test Equating Models" *Applied Psychological Measurement*. 10, 303-317.

Şahhüseyinoğlu, D. (2005). *İngilizce Yeterlik Sınavı Puanlarının Üç Farklı Eşitleme yöntemine Göre Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi SBE.

Livingstone, S. A. (2004). *Equating test scores* (Without IRT). EducationalTesting Service.

Tanguma, J. (2000). Equating test scores using the linear method: A primer. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association. Dallas, TX.*

"OKUL YÖNETİMİNE AİLE KATILIMI ÖLÇEĞİ"NİN GELİŞTİRİLMESİ

Yrd.Doç.Dr. Dr.Demirali Yaşar ERGİN
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme Değerlendirme Anabilimdalı, Edirne, TÜRKİYE
demiraliergin@hotmail.com
Gül KURUM
Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi EYTPE Anabilimdalı, Edirne, TÜRKİYE.
kurumgul@hotmail.com

ÖZET

Bireylerin eğitim hayatlarının en önemli bölümü okullarda geçmektedir. Bu süreçte okul yönetimine büyük sorumluluk düşmektedir. Eskiden sert ve otoriter yaklaşımla bu sorumluluğun çok azını öğretmenlerle paylaşıp çoğunu kendi üzerinde tutan yönetim ve yöneticiler bulunmaktaydı. Günümüzün değişen insan ilişkileri ve rolleri, gelişen bilgi ve iletişim kanalları ile okul yönetimleri de eski anlayışlarını değiştirmeye başlamışlardır. Artık, okul yönetimleri de demokratik, katılımcı ve işbirlikçi idare politikaları benimseyerek eğitim-öğretimdeki sorumluluklarını paydaşları ile paylaşma yoluna olumlu bakmaktadırlar. Okul yönetimi, alınan kararlarda öğretmen, aile ve toplumla işbirliği yapmanın eğitim-öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığının farkına varmıştır. Bu olumlu değişimden hareketle bu çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yönetimine aile katılımı hakkındaki tutumlarını ortaya koymak için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır.

Çalışma, 2011-2012 bahar yarıyılında Edirne İli MEB İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 192 yönetici ve öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumlarını saptamaya yönelik olarak hazırlanan "Okul Yönetimine Aile Katılımı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 33 sorudan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme istatistikleri olarak altboyutları belirlemek için varimax rotated faktör analizi kullanılmıştır. Her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak içtutarlık belirlenmiştir. Aynı şekilde maddelerin ayırtetme gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlar için croanbach ve rulon katsayıları hesaplanarak güvenirlik belirlenmiştir. Yapılan bu istatistiksel analizler sonucuna göre ölçeğin 3 faktörden (Okul-toplum işbirliği, Okulun Rolü, Ailenin Rolü) oluştuğu, geçerliliği ve güvenilirliğinin olduğu saptanmış, kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

Anahtar kelimeler: Aile katılımı, okul-aile işbirliği, okul yönetimi, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenirlik

ABSTRACT

Individuals' most important part of educational lives takes place at schools. In this process, big responsibility is taken by school management. In the past, there were school administrators taking most of the responsibility with the understanding of strict and authoritative management, by giving little to teachers. Thanks to current changing human relations and roles, developing means of knowledge and communication, school administrators begin to change their old styles of management. They look optimistic to share their power in education with other participants by adopting democratic, participative and collaborative managerial policy. School management becomes aware that collaboration with family and society contributes to education process. From this positive change, the aim of this study is to develop a scale to determine school administartors' and teachers' attitudes towards parent involvement in school management.

This study was conducted on parent involvement in school management in 2011-2012 academic year with 192 school administrators and teachers from primary and secondary schools of MEB, in Edirne. To

determine attitudes of school administrators and teachers, “Parent Involvement In School Management Scale”, prepared by researchers, has been used as a means of data collection. The scale consists of 33 items. Varimax rotated factor analysis has been used as scale development statistics to ascertain sub-dimensions. For each sub-dimension internal consistency has been determined by item-total correlation coefficient and item-remainder correlation coefficient. Similarly, t-test has been applied between up and sub quarters to ascertain the power of discrimination. Cronbach and rulon coefficient for scale and sub-dimensions have been calculated to determine the reliability. As a result of these statistical analyses, it is stated that the scale consists of 3 factors (School-Society Collaboration, The Role of School, The Role of Family), and has validity and reliability,and it is decided that it can be usable.

Key Words: Parent involvement, school management, school-family collaboration, development of scale, validity, reliability

GİRİŞ

Aileler, çocuklarının hayatlarında doğumundan ilerleyen yaşlarına kadar en etkin role sahiptirler. Çocukların kritik olarak adlandırılan çağları genellikle aile içinde şekillenmektedir. Sonraki dönemleri hep bu alt yapı üzerine inşa edilmektedir. Aileler çocuklarını bir ömür boyu sürecek şekilde olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedirler. Ama aileler, bu derin etkinin pek de farkında olmamaktadırlar. Çocuk yetiştirmek, onun sadece fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak değil, onu birey olarak hayata hazırlamak, eğitmektir. (Jeynes, 2012 ve Şad, 2012)

Okullar, belirli bir yaşa kadar ailede şekillenmiş bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumludurlar. Hatta sadece bireylerin değil, ebeveynlerin, toplumun da eğitiminden sorumlu olmalıdırlar. Çünkü eğitim- öğretim faaliyetlerinin sürdürüldüğü açık sistem olan okullar, girdisini, toplumdan alır, onu eğitim kurumlarında diğer paydaşların katkısı ile işler ve yine çıktı olarak topluma sunarlar. Birbiriyle bu kadar etkileşim içinde olan okul ve aile kavramları birbirinden ayrı düşünülemez. Bireyin doğumundan okul çağına gelene kadar her türlü gereksiniminden sorumlu olan aile, bireyin okula başlamasıyla bu sorumluluğu okul ve toplumla paylaşmaya başlamaktadır. Bu yüzden bireyin okula başlaması ailenin dışlanmasını değil, ailenin okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği yaparak bireyin hayata daha emin adımlarla hazırlanmasını gerektirmektedir. Bu süreçte en önemli görev öncelikle okul yöneticilerine sonra da öğretmenlere düşmektedir. Çünkü eski otoriter anlayışla yönetilen bir okulda yetki ve sorumluluklar aile bir yana öğretmenlerle bile zor paylaşılırken, günümüz demokratik ve çağdaş yönetim anlayışlarıyla okul yöneticileri daha paylaşımcı ve katılıma açık hale gelmiştir. Aktif olarak çalışan ve yasalarla resmileşen okul-aile birlikleri bunun somut bir örneğidir. Sonuç olarak; okul yönetimi okul-aile işbirliğini destekleyerek aile katılımını geliştirmelidir. (Çelenk, 2003 ve Bracke & Cort, 2012)

Sistem, birbiriyle ilişkili karmaşık ögelerin belirli amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmasına dayalı bir bütünü ifade eder (Şişman, 2010). En basit haliyle, bu sistem içinde ortak amaç için bir araya gelmiş yöneticiler, çalışanlar ve çevre bulunmaktadır. Bu yaklaşıma göre okul da kendini oluşturan iç ve dış ögelerle bütün bir sistemdir. Girdi, işlem, çıktı, dönüt ve çevre olmak üzere beş değişkenden (Scott, 2008; Akt: Lunenberg, 2010) oluşan açık bir sistem olarak girdisini toplumdan alan ve işledikten sonra yine topluma çıktı olarak sunan okullar toplumdan ayrı düşünülemez (Pehlivan, 2000; Akt: Aydoğan, 2006).

Okul yönetiminin temel amacı, okul toplumunu oluşturan paydaşlar arasında koalisyonu oluşturmak ve okulun kaynaklarını bütünleştirip diğer insanlarla iletişime geçerek okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır

(Şişman, 2010). Bu kapsamda okul yönetiminin paydaşlarla işbirlik içinde çalıştığı katılmalı yönetim anlayışı içinde olması gerekir. Katılmalı yönetim özellikle iş dünyasında popülerlik kazanan ve demokratik gelişmenin bir parçası olarak tüm örgütlerde denenen bir yönetim şeklidir. Bu yönetim şeklinde katılma hiyerarşiden daha ziyade uzmanlığa dayalıdır. Katılmalı Yönetimin etkili olabilmesi için katılanların eşit ve yeterli düzeyde yetkilendirilmiş olması lazımdır. Katılmalı Yönetim demokratik yönetim biçiminin temel gereklerindendir: "*Kararın sonuçlarından etkilenen, o konuda uzmanlığı olan, kararları uygulamadan sorumlu olan ve sonuçlarından etkilenen herkesin*" karara katılmasını öngörür (McPike,1987; Akt: Özden, 1996). Bunun yanısıra; katılmalı yönetim, örgütte ekip çalışmasına, oybirliğine dayalı karar verme ilkesine, çalışanların her seviyede karar alma sürecine katılımının teşvik edilmesine, diyalog, beyin fırtınası ve iletişime önem verilmesini önerir (Aktan, 1997; Akt: Kayhan, 2009). Katılmalı Yönetimin başarısı büyük oranda okul yöneticisinin yönetim şekline ve tavırlarına bağlıdır. Okuldaki üst ve astların sorunu beraber tanımladıkları, analiz ettikleri, çözümler ürettikleri, alternatifleri seçtikleri, ve oybirliği ile karar verdikleri durumda Katılmalı Yönetim uygulanabilmektedir (VVood, 1984; Akt: Özden, 1996). Zaten okul yönetimin işlevlerine katkı sağlayacak katılmalı bir yönetim süreci; yönetici, öğretmen ve veli arasındaki bağı güçlendirirken diğer yandan sistem içinde bireylerin kendini ifade edememelerinden kaynaklanabilecek çatışmaları kontrol altına almayı kolaylaştırabilmektedir (Genç, 1990; Akt: Zencirci, 2010).

Toplumun en küçük yapı birimi olan aileler, okulları; okullar da aileleri etkilemektedir. Okul ve aileler birbiri ile yakından ilgili olduğu için birbirinden ayrı düşünülemez. Okullar ebeveynlerin desteği olmadan ilerleyemez (Paige, 2002; Akt: Bracke & Corts, 2012). Bu yadsınamaz gerçek aileler ile okulların birlikte çalışmasını yani aile katılımını gerektirmektedir (Jacobs, 2008). Aile katılımı, farklı araştırmacı ve yazarlar tarafından farklı farklı yorumlanmıştır. Aile katılımı, genellikle, okul yönetim organlarında yer almak ya da okuldaki etkinlikleri organize etmek ve bağış toplamak amacıyla kurulmuş okul- aile birlikleri kalıplarıyla sınırlı tutulmuştur (Botha, Mentz, Roos, van der Westhuizen ve van Kerken, 2003; Akt: Majola, 2008). Squelch (1994) ise aile katılımını, okul toplantılarına katılmaktan bir adım daha ileri götürerek şöyle tanımlamaktadır: **Ailelerin hem ev hem de okul temelli etkinliklerde aktif ve istekli yer almasıdır** (Akt: Majola, 2008). Üstelik aile katılımı evde iyi ebeveynlik, ev ödevlerine yardım, öğretmenlerle iletişim, okul etkinliklerine katılımdan okul yönetiminde yer almaya kadar çok çeşitli alt başlıkları içinde barındırabilmektedir (Abouchaar & Desforges; 2003). Lemmer, (2002); Henderson & Berla, (1994) gibi çoğu araştırmacı okul- öğretmen- aile işbirliğini desteklemektedir ve bu işbirliğinin çocukların okuldaki gelişimlerini, kendilerine güvenlerini, okul devamlılığını ve ödevlerin düzenli şekilde tamamlanmasını olumlu etkilediğine inanmaktadır (Akt: Majola, 2008). Bu geniş aile katılımı çerçevesinde, Urie Bronfenbrenner (1986), gelişim psikoloğu, aile ve okulun bireyin gelişimindeki etkisini; '*Aile, insanın gelişim sürecinde ana kumanda da yer alırken, iç içe geçmiş farklı bağlam ve çevreler de gelişimi bir sonraki safhaya taşımak için etkileşimdedirler.*' şeklinde açıklamaktadır (Akt: Jacobs, 2008). Bronfenbrenner'ın (1986) bu konudaki teorisinin üç ayağı vardır: İlki ailenin bireyin sağlıklı gelişimi için yeme-içme gibi fiziksel ihtiyaçlarını karşıladığı ev hayatı safhasıdır. İkincisi, bireyin ilk safhada edindiklerini uygulama şansı verildiği; diğer gelişimsel çevreler safhasıdır. Bu çevreyi çoğunlukla okul oluşturmaktadır. Sonuncusu, bunlar arasında bağı sağlayan safhadır. İlkinde aileye, ikincisinde okula gönderme yapan Bronfenbrenner, sonuncu safhada okul- aile işbirliğini ima etmektedir (Akt: Jacobs, 2008).

Joyce Epstein aile katılımını daha anlaşılır kılmak adına program geliştiren okulları desteklemek için aile katılımını altı kategoride ele almıştır (Manitoba Education, 2002). İlki; okulu, çocuğun gelişim dönemiyle, evdeki durumuyla, çevre ilişkileriyle ilgili bilgilendirdiği ebeveynlik katılımıdır. Aileler, çocuklarını sağlıklı ve güvende tutarak, onlara rehberlik ederek, kendine güvenlerini geliştirerek ve okul- öğrenme konusunda onlarda olumlu tutum oluşmasını pekiştirerek bir sonraki dönemlerine hazırlarlar (Epstein, 2001; Akt: Smith ve Wohlstetter, 2009). İkincisi ailelerin öğretmen-okul yöneticisi-öğrenci üçgenini içeren okulla iletişimini sağlayan iletişimsel katılımdır. Bu iletişim, velilerle en azından ayda ya da yılda bir yapılan toplantılarla, haftalık/aylık öğrenci dosyalarının aile görüşü için eve gönderilmesiyle ya da karne günlerinde hem öğrencilere hem de ailelere yönelik notları düzeltme amaçlı yapılan konferanslarla sağlanabilir (Epstein, 1995). Günümüz teknolojisini de göz önünde bulundurduğumuzda telefon ve internet olanaklarını da iletişimsel katılıma eklenebilir. Üçüncüsü yaygın olarak görülen gönüllülük katılımıdır. Bu katılımda aileler okul için gönüllü eğitimi alıp okulda daha etkin olabilmektedirler. Bu etkinliklerini, öğretmenlere hem okul içi hem de okul dışı faaliyetlerde yardım ederek ve aile çalıştayları düzenleyerek göstermektedirler (Epstein, 2001; Akt: Smith ve Wohlstetter, 2009). Dördüncüsü, evde öğrenime katılımdır. Veliler öğrencilerin ihtiyaçlarıyla okul arasında iletişimi sağlayabilirler. Evde öğrenme etkinlikleri ebeveynlerin yardımını gerektirmektedir. Bunu çocuklarıyla eğitici oyunlar oynayarak, şarkılar söyleyerek, müzeleri ziyaret ederek, hikâyeler anlatarak, ev ödevleri üzerinde birlikte çalışarak yapabilirler (Epstein, 2001; Akt: Smith ve Wohlstetter, 2009). Beşinci katılım karar vermede katılımdır. Aileler okul yönetiminde söz sahibi olabilirler. Bunu da örgütlenip aile birlikleri kurarak yapabilirler (Epstein, 1995). Sonuncusu ise toplumla işbirliği katılımıdır. Çünkü okullar aileden sonra toplumun refahı için önemli bir etkiye sahiptir. Bu kapsamda hem aileler hem de öğrenciler tolumun kültürel yapısıyla ilgili bilgilendirilebilirler (Epstein, 1995). Düzenlenen eğitici etkinlerde yer almaları da toplumla kaynaşmalarını sağlamaktadır. (Epstein, 1997; Epstein & Salinas, 2004).

Okul yönetimi, başarılı bir okul-aile işbirliği sağlamada kilit noktadadır. Okul yönetimi; öğretmen, öğrenci, aile ve toplumu okul ve öğrenci yararına birlikte çalışmak için ikna etmelidir. Üstelik samimi bir okul-aile işbirliğinde önemli rol oynayan yöneticiler, katılımcı karar verme gibi belli yetkilerini öğretmen, aile ve toplumla paylaşmada istekli olmalıdırlar. Böylece, paydaşlar hem okula karşı aidiyet kazanırlar hem de kararların sorumluluklarını alırlar (Rapp & Duncan, 2012).

Okul yöneticileri, demokratik bir aile katılımı yaratmak için üç uygulama gerçekleştirebilir (Henderson ve diğerleri, 2007; Akt: Rapp & Duncan, 2011): a) bütçe, öğrenci güvenliği, okul politikaları hakkındaki fikirlerini, hislerini, endişelerini ifade etmeleri için aileleri karar verme sürecine katmak. b) toplum değerleri ve beklentileri hakkında ailelerin farkındalığını arttırmak. c) aile, toplumsal örgütler ve kaynaklar arasında sağlam bağlar kurmak. Böyle bir sistemi organize etmek çok boyutlu bir liderliği ve öğrenmeye, okulda işbirliğine, sınıf seviyelerine ve eşitliğe dayanan çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirir (Epstein & Rodriguez-Jansorn, 2004; Akt: Rapp & Duncan, 2012).

Walker ve diğerleri(2005) de Henderseon ve diğerlerinin (2007) üç aşamalı aile katılımı uygulamasına alternatif olarak okul yöneticisinin merkezde olduğu bir model önermiştir. Bu modelin üç ayağı vardır: Birincisi, ailelerin motivasyonel inançlarıdır. Bu, ailelerin eğitimle ilgili sorumluluklarından ne anladıklarıyla ilgilidir. Bu aşamada aileler katılımlarının olumlu sonuç vereceğine inanmalıdır. Bunun için okul yöneticilerinin aileleri sadece dinlemeleri değil, onlara okul yönetiminde aktif roller vermesi gerekir. Bir sonraki aşama olağan okul

davetleridir. Okul yöneticileri, öğretmenleri; devamsızlık, başarı, destekleyici ev ödevleri konusunda ailelerle konuşmak ve sürekli iletişimde olmak için teşvik etmelidirler. Hele ki ebeveynlerin okulla ilgili konularda çocuklarından aldıkları davetler aile katılımını arttırmada daha etkilidir. Son aşama hayata dair değişkenlerle ilgilidir. Aileler kendilerini güçlü hissettikleri konularda, rahat oldukları yerlerde daha fazla katılım gösterirler (Walker ve diğerleri, 2005). Bu modelden yola çıkan Walker ve diğerleri (2005) yedi alt boyuttan oluşan aile katılım ölçeği geliştirmiştir. Yedi alt boyut şöyledir: 1) Çocuğun eğitimine katılımda ailenin rolü. 2) Çocuğun okul başarısına yardım etmede ebeveynsel öz yeterlik. 3) Okuldan katılım için olağan davetlerin ailede algısı. 4) Çocuktan katılım için gelen davetlerin ailede algısı. 5) Öğretmenden katılım için gelen davetlerin ailede algısı. 6) Ailenin hayata dair algısı. 7) Okul temelli-ev temelli faaliyetlerde aile katılımı (Walker ve diğerleri, 2005).

Jeynes (2012) aile katılım programları ile akademik başarı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Aile katılımı ile akademik başarı arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Ancak öğrenciler bir üst sınıfa geçtikçe aile katılımı azalmıştır. Yani aile katılımı en çok ilkokulda görülmektedir. Bu araştırmada, ev ödevi kontrolleri, okuma etkinlikleri, öğretmen- ebeveyn iletişimini kapsayan aile katılım programları da değerlendirilmiş ve öğrencilere en çok hangi katılım çeşidinin faydası olduğu bulunmuştur. Böylelikle aileler de çocuklarının ihtiyaçlarına ve okulun amaçlarına göre katılım göstermişlerdir (Jeynes, 2012).

Bracke & Cort (2012) yaptığı çalışmada öncelikle aile katılımının sınırlarını; toplantılara katılan aileler, okul dönemi boyunca öğretmenle iletişimde olanlar, okul saatleri içinde okul faaliyetlerine katılanlar, okul saatleri içinde-dışında ve haftasonları düzenlenen etkinlere katılanlar şeklinde belirtmiştir. Ailelerin katılımları okul başarısında etkilidir ve aileler öğrencilerin başarısını ve eğitimini etkilemektedirler. Bundan yola çıkarak araştırmada, eğitim-öğretimde aile katılımının çok önemli olduğu ve ailelerin gönüllü katılım sergiledikleri sonuçları çıkmıştır (Bracke & Cort, 2012).

Şad (2012) araştırmasında; ailelerin çocuklarının kişiliklerinin ve sosyo-kültürel gelişimlerini desteklemelerinin, okuldaki etkinliklere gönüllü olarak katılmalarının, çocuklarıyla olumlu bir iletişim içerisinde olmalarının Türkçe, Matematik ve Fen ve Teknoloji derslerindeki akademik başarılarının anlamlı değişkenleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu süreçte ailelerin çocuklarıyla birebir ilgilenmeleri söz konusudur (Şad, 2012). Çelenk (2003)'in 'Okul Başarısının Önkoşulu: Okul-Aile Dayanışması' adlı çalışmasında da destekleyici, şefkatli, olumlu aile ilişkileri olan ve okul-öğretmen-aile iletişimi düzenli olan çocuklar ile koruyucu aile yanında gerçek şefkat, ilgi, destek gören çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelenk, 2003).

Türkiye'de anne ve babaları, çocukların eğitimine katmak ve okul ile aile arasında etkili bir işbirliğinin gerçekleşmesini sağlamak amacıyla 1947 yılından beri okullarda okul-aile birlikleri kurulmaktadır (Yiğit ve Bayrakdar, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliğine göre okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri okul-aile birliğinin üyeleridir (MEB, 2012). Yurtdışında PTA (Parent-Teacher Association) olarak geçen bu birlik, ebeveynleri dinlemek, okul hakkında onları daha fazla bilgilendirmek ve çocuklarının eğitimlerini nasıl geliştirecekleri konusunda ailelere yardım etmeyi amaçlar. PTA'lar okul-aile işbirliği ve iletişimi için muhteşem bir yapıdır (PTA-UK, 2012). Tanımlardan yola çıkarak hem yurtdışında hem de Türkiye'de okul-aile birliklerinin genel amacının öğrencilerin başarısını arttırmayı ve aile-okul iletişimini geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir. Ancak bu amaca ailelerin sadece okul toplantılarına gelmeleri, evde

ödevlere yardım etmeleri ya da bağışta bulunmaları ile ulaşılamaz. Ailelerin okul yönetimiyle ilgili bilinçlendirilmeleri, hak ve sorumluluklarının farkına varmaları sağlanmalıdır. Bilinçli aileler, okul yönetiminde belli ölçüde söz sahibi olarak, kararlara katılarak ve fikirlerini tartışarak daha demokratik yönetimlerle daha başarılı nesiller yetiştirebilir. Daha önce de değindiğimiz gibi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin anlayışları aile katılımında çok önemlidir. Bu anlayıştan yola çıkarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul yönetimine aile katılımı hakkındaki tutumları nasıldır, sorusuna yanıt arayan araştırmacılar açısından, böyle bir ölçeğin geliştirilmesi önemli bir çalışmadır.

YÖNTEM

Çalışma, 2011-2012 bahar yarıyılında Edirne İli MEB İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 192 yönetici ve öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından okul yöneticileri ve öğretmenlerin tutumlarını saptamaya yönelik olarak hazırlanan "Okul Yönetimine Aile Katılımı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 33 sorudan oluşmaktadır. Ölçek geliştirme istatistikleri olarak altboyutları belirlemek için varimax rotated faktör analizi kullanılmıştır. Her alt boyut için ayrı ayrı madde-toplam korelasyon katsayısı ve madde-hariç toplam korelasyon katsayısı hesaplanarak içtutarlık belirlenmiştir. Aynı şekilde maddelerin ayırtetme gücünü saptamak için üst çeyrek ve alt çeyrekler arası t-testi uygulanmıştır. Ölçek ve alt boyutlar için croanbach ve rulon katsayıları hesaplanarak güvenirlik belirlenmiştir. Yapılan bu istatistiksel analizler sonucuna göre ölçeğin 3 faktörden (Okul-toplum işbirliği, Okulun Rolü, Ailenin Rolü) oluştuğu, geçerliliği ve güvenilirliğinin olduğu saptanmış, kullanılabilir olduğuna karar verilmiştir.

SONUÇLAR

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede exploratrory factor analysis kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu KMO ve Barlett testleri ile değerlendirilmiş ve istatistiksel gereklilikleri karşıladığı saptanmıştır. (Tablo 1)

Tablo 1. KMO and Bartlett Testleri

Kaiser-Meyer-Olkin		,966
Bartlett	Kaykare	5306,194
	sd	528
	p	,000

Eigen değeri 1 ve daha yukarı olan bileşenlerin seçileceği şekilde yapılan analizde 3 faktör oluşmuştur. İhraç (extraction) yöntem olarak temel bileşenler (principal component) analizi kullanılmıştır. 3 faktör toplam değişkenliğin yüzde 64.355'ini açıklamaktadır. (Tablo 2)

Tablo 2. Total Variance Explained

Bileşen	İlk Eigen değerleri			Kareler Toplamı			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %	Toplam	Varyansın %	Birikimli %
1	18,536	56,171	56,171	18,536	56,171	56,171	8,238	24,963	24,963
2	1,517	4,598	60,769	1,517	4,598	60,769	6,569	19,905	44,868
3	1,183	3,586	64,355	1,183	3,586	64,355	6,431	19,487	64,355
4	,987	2,990	67,345						

"Varimax rotated" faktör analizi sonuçlarına göre faktörler ve hangi maddeleri içerdikleri belirlenmiştir. Ölçeğin 3 faktörden oluştuğu belirlenmiştir. (Tablo 3)

Tablo 3. Döndürülmüş Bileşen Matrisi[a]

			Bileşen		
No	Maddeler	Faktör	1	2	3
1	Okul yönetimi ve öğretmenler öğrencilerini aileleri kadar iyi tanımalıdır.	2	,469	,490	,255
2	Aileler çocuklarının ruhsal/fiziksel gelişimlerini daha yakından takip etmelidir.	3	,326	,525	,581
3	Aileler çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerini desteklemek için evde uygun ortamları sağlamalıdır.	3	,342	,547	,569
4	Okul, çocukları anlayabilmek için ailelerinin yapılarını, kültürlerini, beklentilerini, özgeçmişlerini bilmelidir.	2	,312	,649	,309
5	Okul ve aileler arasında çift yönlü iletişim olmalıdır.	2	,347	,618	,478
6	Okul, öğrencilerin başarı/başarısızlık durumlarıyla ilgili aileleri bilgilendirmelidir.	2	,279	,678	,448
7	Okul, ailelerden gelen olumlu/olumsuz eleştirilere açık olmalıdır.	2	,216	,712	,139
8	Aileler, veli toplantıları dışında da okulu ziyaret etmelidir.	2	,272	,664	,214
9	Aileler, öğrenci-veli-okul yönetimi iletişimini geliştirmek amacıyla okulda düzenlenen sanatsal/eğitsel etkinliklere katılmalıdır.	1	,447	,443	,399
10	Okulda okul yönetimi-öğrenci-veli arasında etkili iletişimi geliştirici eğitsel faaliyetler düzenlenmelidir.	2	,425	,598	,314
11	Aileler okul yönetimine katılımda gönüllülük konusunda bilinçlendirilmelidir.	2	,375	,503	,432
12	Okul, ailelerin katılımını sağlamak için demokratik bir tavır almalıdır.	2	,412	,568	,263
13	Etkin gönüllülük faaliyetlerinde çekingen olan aileler öncelikle seyirci olarak katılım göstermelidir.	2	,261	,653	,201
14	Aileler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sadece okullarda sürdürüldüğü anlayışını değiştirmelidir.	3	,232	,411	,607
15	Aileler, okulda yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerini evde öğretici etkinliklerle desteklemelidir.	3	,233	,167	,816
16	Aileler çocuklarının evde öğrenme etkinlikleriyle ilgili okulla işbirliği içinde çalışmalıdır.	3	,357	,254	,783
17	Aileler, evde eğitici çalışmalar için çocuklarına yeterli zaman ayırmalıdır.	3	,416	,350	,724
18	Aileler, okul dışında öğrenme çevrelerinde olumlu/olumsuz örneklere maruz kalan çocuklarını kontrol etmelidirler.	3	,294	,455	,652
19	Okul, evde öğrenmeyle ilgili ailelerle sürekli irtibat ve işbirliği içinde olmalıdır.	3	,445	,310	,590
20	Okul, ailelerin daha aktif katılımını sağlamak için onları haklarıyla ilgili bilgilendirmelidir.	1	,566	,327	,293
21	Okul, hem içindeki öğrencileri hem de çevredeki bireyleri eğiten, yol gösteren bir kurum olmalıdır.	1	,594	,364	,333
22	Okul, öğretmen-öğrenci-veliler ve çevresiyle birlikte sosyal bir bütün olmalıdır.	1	,619	,394	,468
23	Okul, eğitim-öğretim sürecinde çevresindeki sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde olmalıdır.	1	,665	,244	,246
24	Okul, ayrım gözetmeksizin her çocuğu ve aileyi kabul etmelidir.	1	,578	,219	,376
25	Okul, toplumdaki kaynakları ve hizmetleri eğitim için toplumun yararına kullanmalıdır.	1	,565	,309	,453
26	Okul örgütünün öğrenme sürecine sadece öğretmenler ve öğrenciler değil; toplum ve aileler de dahil edilmelidir.	1	,647	,333	,065
27	Okullarda hem eğitsel hem de sanatsal faaliyetlere yer verilmelidir.	1	,682	,313	,365
28	Okul sadece sınırları içindeki kişileri değil çevredeki bireyleri de eğiten bir kurum olmalıdır.	1	,710	,244	,129
29	Okul, aileleri ve toplumun diğer üyelerini eğitim-öğretimdeki başarıda ne kadar etkili oldukları konusunda bilinçlendirmelidir.	1	,729	,284	,395
30	Öğretmenler, eğitim-öğretimde onlara yardımcı olacak aile katılımı, ailelerle	1	,717	,229	,202

	işbirliği konusunda bilinçlendirilmelidir.				
31	Daha etkili ve hızlı iletişim için okul ve aileler telefon, bilgisayar, internet vb. araçlardan faydalanmalıdır.	1	,648	,176	,407
32	Aile- okul işbirliğinin sağlanabilmesi için ailelerle okul yönetimi arasında sağlıklı bir güven ortamı oluşturulmalıdır.	1	,664	,364	,360
33	Okul, ailelere çocuklarıyla birlikte okul sisteminin vazgeçilmez bir parçası olduklarını hissettirmelidir..	1	,693	,372	,385

Faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen 3 faktör şunlardır;

F1	Okul-toplum işbirliği
F2	Okulun Rolü
F3	Ailenin Rolü

Boyutlar arası içtutarlık güvenirliği saptamak için madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon katsayıları hesaplandı. Faktör toplamlarının ölçek toplamıyla ilişkilerini sorgulamak için hesaplanan Rulon=0.799, Croanbach α=0.935 olarak bulunmuştur. Bu analizlere göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamı ile içtutarlık gösterdiği görülmüştür. (Tablo 4)

Tablo 4. Boyutlararası İçtutarlık Analizi

	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
Faktör	rit	sd	p	rir	sd	p
F1	0,942	190	p<.01	0,865	190	p<.01
F2	0,938	190	p<.01	0,870	190	p<.01
F3	0,945	190	p<.01	0,868	190	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,799			0,935		

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı içtutarlık güvenirliği saptamak amacıyla madde-toplam korelasyon ve madde-hariç toplam korelasyon, Rulon, Croanbach α katsayıları hesaplandı. Bu analizlere göre tüm itemlerin faktör analiziyle belirlenmiş olan faktörleri ile içtutarlık gösterdiği görülmüştür. (Table 5-7).

Tablo 5. Faktör 1 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
Maddeler	rit	sd	p	rir	sd	p
9	0,718	190	p<.01	0,675	190	p<.01
20	0,711	190	p<.01	0,671	190	p<.01
21	0,772	189	p<.01	0,734	189	p<.01
22	0,853	190	p<.01	0,829	190	p<.01
23	0,736	190	p<.01	0,691	190	p<.01
24	0,726	190	p<.01	0,672	190	p<.01
25	0,782	190	p<.01	0,744	190	p<.01
26	0,698	190	p<.01	0,645	190	p<.01
27	0,834	190	p<.01	0,805	190	p<.01
28	0,726	190	p<.01	0,678	190	p<.01
29	0,872	190	p<.01	0,851	190	p<.01
30	0,744	190	p<.01	0,698	190	p<.01
31	0,765	190	p<.01	0,725	190	p<.01

32	0,827	190	p<.01	0,799	190	p<.01
33	0,870	190	p<.01	0,846	190	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,943			0,952		

Tablo 6. Faktör 2 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
Maddeler	rit	sd	p	rir	sd	p
1	0,737	190	p<.01	0,650	190	p<.01
4	0,785	190	p<.01	0,729	190	p<.01
5	0,841	190	p<.01	0,798	190	p<.01
6	0,839	190	p<.01	0,793	190	p<.01
7	0,715	190	p<.01	0,638	190	p<.01
8	0,727	190	p<.01	0,660	190	p<.01
10	0,806	190	p<.01	0,760	190	p<.01
11	0,759	190	p<.01	0,705	190	p<.01
12	0,759	190	p<.01	0,692	190	p<.01
13	0,718	190	p<.01	0,639	190	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,938			0,920		

Tablo 7. Faktör 3 İçin Maddelerarası İçtutarlık Analizi

	madde-toplam korelasyon katsayısı			madde- hariç toplam korelasyon katsayısı		
Maddeler	rit	sd	p	rir	sd	p
2	0,833	190	p<.01	0,776	190	p<.01
3	0,845	190	p<.01	0,796	190	p<.01
14	0,784	190	p<.01	0,715	190	p<.01
15	0,812	190	p<.01	0,753	190	p<.01
16	0,872	190	p<.01	0,828	190	p<.01
17	0,896	190	p<.01	0,859	190	p<.01
18	0,842	190	p<.01	0,788	190	p<.01
19	0,813	190	p<.01	0,749	190	p<.01
	rulon			croanbach		
	0,951			0,939		

Yüksek düzeyde tutuma sahip kişiler ile düşük düzeyde tutuma sahip kişileri ayırt etme gücünü saptamak için üst çeyreklikteki kişiler ile alt çeyreklikteki kişiler arasında fark olup olmadığını analiz etmeye yönelik t testi kullanılmıştır. Faktör toplamlarının ölçek toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerin ölçeğin toplamına göre yüksek ve düşük tutum düzeyindeki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür. (Tablo 8)

Tablo 8. Faktörler İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
Faktör	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
F1	52	4,712	0,193	52	3,456	0,846	10,330	102	0,0000	p<.01
F2	52	4,781	0,146	52	3,625	0,784	10,356	102	0,0000	p<.01
F3	52	4,875	0,149	52	3,666	0,942	9,056	102	0,0000	p<.01

Tüm faktörlerin her biri için ayrı ayrı yüksek düzeyde tutuma sahip kişiler ile düşük düzeyde tutuma sahip kişileri ayırt etme gücünü saptamak için t testi kullanılmıştır. Maddelerin faktör toplamına göre oluşturulan çeyreklikler arasındaki farkını sorgulamak için hesaplanan t sonuçlarına göre tüm faktörlerde tüm maddelerin yüksek ve düşük tutum düzeyindeki kişileri ayırt etmeye hizmet ettiği görülmüştür. (Tablo 9-11)

Tablo 9. Faktör 1 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
Item	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
9	52	4,788	0,412	52	3,673	1,061	6,996	102	0,0000	p<.01
20	52	4,577	0,499	52	3,288	0,800	9,756	102	0,0000	p<.01
21	52	4,885	0,323	51	3,412	1,004	9,889	101	0,0000	p<.01
22	52	4,942	0,235	52	3,577	0,936	10,102	102	0,0000	p<.01
23	52	4,846	0,364	52	3,327	1,043	9,823	102	0,0000	p<.01
24	52	4,750	0,622	52	3,308	1,197	7,635	102	0,0000	p<.01
25	52	4,885	0,323	52	3,481	1,129	8,540	102	0,0000	p<.01
26	52	4,731	0,448	52	3,212	1,109	9,074	102	0,0000	p<.01
27	52	4,885	0,323	52	3,481	1,146	8,421	102	0,0000	p<.01
28	52	4,731	0,564	52	3,096	0,934	10,696	102	0,0000	p<.01
29	52	4,885	0,323	52	3,423	1,016	9,787	102	0,0000	p<.01
30	52	4,635	0,525	52	3,135	1,155	8,442	102	0,0000	p<.01
31	52	4,750	0,590	52	3,500	1,196	6,692	102	0,0000	p<.01
32	52	4,846	0,364	52	3,596	1,034	8,143	102	0,0000	p<.01
33	52	4,942	0,235	52	3,462	1,111	9,313	102	0,0000	p<.01

Tablo 10. Faktör 2 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
Item	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
1	52	4,865	0,345	52	3,385	1,140	8,878	102	0,0000	p<.01
4	52	4,750	0,437	52	3,615	0,953	7,729	102	0,0000	p<.01
5	52	4,981	0,139	52	3,846	1,073	7,486	102	0,0000	p<.01
6	52	4,962	0,194	52	3,673	1,043	8,676	102	0,0000	p<.01
7	52	4,846	0,364	52	3,404	0,955	10,077	102	0,0000	p<.01
8	52	4,865	0,397	52	3,673	0,901	8,643	102	0,0000	p<.01
10	52	4,865	0,345	52	3,615	0,718	11,206	102	0,0000	p<.01
11	52	4,712	0,457	52	3,712	0,848	7,412	102	0,0000	p<.01
12	52	4,808	0,445	52	3,538	1,019	8,155	102	0,0000	p<.01
13	52	4,577	0,537	52	3,250	1,064	7,951	102	0,0000	p<.01

Tablo 11. Faktör 3 İçin Ayırtetme Gücü t Testi Sonuçları

	Üst Çeyreklik			Alt Çeyreklik			karşılaştırma			
Item	n	$\bar{x}$	ss	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p	
2	52	4,865	0,397	52	4,077	1,412	3,838	102	0,0000	p<.01
3	52	4,865	0,345	52	4,058	1,259	4,419	102	0,0000	p<.01
14	52	4,731	0,528	52	3,692	1,130	5,947	102	0,0000	p<.01
15	52	4,673	0,585	52	3,673	1,004	6,145	102	0,0000	p<.01
16	52	4,692	0,506	52	3,596	1,089	6,516	102	0,0000	p<.01
17	52	4,788	0,412	52	3,673	1,184	6,355	102	0,0000	p<.01
18	52	4,731	0,528	52	3,865	1,253	4,545	102	0,0000	p<.01
19	52	4,615	0,530	52	3,442	1,127	6,725	102	0,0000	p<.01

Yapılan tüm istatistiksel analizler sonucunda 3 faktör ve 33 maddeden oluşan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğuna, kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Hiçbir madde reverse değerlendirmeli değildir.

OKUL YÖNETİMİNE AİLE KATILIMI ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine **X** koyarak içtenlikle cevaplayınız

		Kesinlikle Katılmıyorum	**Katılmıyorum**	**Kararsızım**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
1)	Okul yönetimi ve öğretmenler öğrencilerini aileleri kadar iyi tanımalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
2)	Aileler çocuklarının ruhsal/fiziksel gelişimlerini daha yakından takip etmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
3)	Aileler çocuklarının eğitim-öğretim faaliyetlerini desteklemek için evde uygun ortamları sağlamalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
4)	Okul, çocukları anlayabilmek için ailelerinin yapılarını, kültürlerini, beklentilerini, özgeçmişlerini bilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
5)	Okul ve aileler arasında çift yönlü iletişim olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
6)	Okul, öğrencilerin başarı/başarısızlık durumlarıyla ilgili aileleri bilgilendirmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
7)	Okul, ailelerden gelen olumlu/olumsuz eleştirilere açık olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
8)	Aileler, veli toplantıları dışında da okulu ziyaret etmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
9)	Aileler, öğrenci-veli-okul yönetimi iletişimini geliştirmek amacıyla okulda düzenlenen sanatsal/eğitsel etkinliklere katılmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
10)	Okulda okul yönetimi-öğrenci-veli arasında etkili iletişimi geliştirici eğitsel faaliyetler düzenlenmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
11)	Aileler okul yönetimine katılımda gönüllülük konusunda bilinçlendirilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
12)	Okul, ailelerin katılımını sağlamak için demokratik bir tavır almalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
13)	Etkin gönüllülük faaliyetlerinde çekingen olan aileler öncelikle seyirci olarak katılım göstermelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
14)	Aileler, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sadece okullarda sürdürüldüğü anlayışını değiştirmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
15)	Aileler, okulda yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerini evde öğretici etkinliklerle desteklemelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
16)	Aileler çocuklarının evde öğrenme etkinlikleriyle ilgili okulla işbirliği içinde çalışmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
17)	Aileler, evde eğitici çalışmalar için çocuklarına yeterli zaman ayırmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
18)	Aileler, okul dışında öğrenme çevrelerinde olumlu/olumsuz örneklere maruz kalan çocuklarını kontrol etmelidirler.	☐	☐	☐	☐	☐
19)	Okul, evde öğrenmeyle ilgili ailelerle sürekli irtibat ve işbirliği içinde olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
20)	Okul, ailelerin daha aktif katılımını sağlamak için onları haklarıyla ilgili bilgilendirmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
21)	Okul, hem içindeki öğrencileri hem de çevredeki bireyleri eğiten, yol gösteren bir kurum olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
22)	Okul, öğretmen-öğrenci-veliler ve çevresiyle birlikte sosyal bir bütün olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
23)	Okul, eğitim-öğretim sürecinde çevresindeki sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içinde olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
24)	Okul, ayrım gözetmeksizin her çocuğu ve aileyi kabul etmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
25)	Okul, toplumdaki kaynakları ve hizmetleri eğitim için toplumun yararına kullanmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐

26)	Okul örgütünün öğrenme sürecine sadece öğretmenler ve öğrenciler değil; toplum ve aileler de dahil edilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
27)	Okullarda hem eğitsel hem de sanatsal faaliyetlere yer verilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
28)	Okul sadece sınırları içindeki kişileri değil çevredeki bireyleri de eğiten bir kurum olmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
29)	Okul, aileleri ve toplumun diğer üyelerini eğitim-öğretimdeki başarıda ne kadar etkili oldukları konusunda bilinçlendirmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
30)	Öğretmenler, eğitim-öğretimde onlara yardımcı olacak aile katılımı, ailelerle işbirliği konusunda bilinçlendirilmelidir.	☐	☐	☐	☐	☐
31)	Daha etkili ve hızlı iletişim için okul ve aileler telefon, bilgisayar, internet vb. araçlardan faydalanmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
32)	Aile- okul işbirliğinin sağlanabilmesi için ailelerle okul yönetimi arasında sağlıklı bir güven ortamı oluşturulmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
33)	Okul, ailelere çocuklarıyla birlikte okul sisteminin vazgeçilmez bir parçası olduklarını hissettirmelidir..	☐	☐	☐	☐	☐

KAYNAKLAR

Abouchaar, A. and Desforges, C. (2003). Involvement, Parental Support, and Family Education On pupil Achievements and Adjustment, *Research Report***,** Quen's Printer.

Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim Okullarında Okul- Çevre İlişkilerinin Düzeyi, *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(*2*).

Bracke, D. and Corts, D. (2012). Parental Involvement And The Theory Of Planned Behavior, *Education Periodical*, 133(*1*), 188-202.

Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması, *İlköğretim Online E-dergi*, 2(2), 28-34. ilkogretim-online.org.tr/vol2say2/v02s02d.pdf. (12.11.2012)

Epstein, J. L. and Salinas, K. C. (2004). Partnering with Families and Communities, *Educational Leadership Journal*, 61(8), 12-18.

Epstein, J. L. (1997). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook For Action*, California: Corwin Press.

Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring For The Children We Share, *Phi Delta Kappan Magazine*, 76(*9*), 702-712.

Jacobs, A. B. (2008). Perspectives On Parent Involvement: How Elementary Teachers Use Relationships With Parents to Improve Their Practice, *Unpublished Dissertation*, University of Maryland,

Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs For Urban Students, *Urban Education*, 47(*4*), 706-742.

Kayhan, N. (2009). *21. Yüzyılda Japonya'da İnsan Kaynakları Yönetimi ve Endüstriyel İlişkiler Sistemindeki Değişim*, Türkiye Haber İş Sendikası Yayınları.

Lunenberg, C. F. (2010). Schools as Open Systems, *Schooling Journal*, 1(*1*), Sam Houston State University, 1-5.

Majola, J. (2008). The Role Of The School Management In The Promotion Of Parental InvolvementIn Township Schools In Georgia, *Unpublished Master Thesis*, Nelson Mandela Metropolitan University.

Manitoba Education, Training and Youth (2002). Working For: Families- Schools Community, Towards Inclusion: From Challenges to Possibilities: Planning For Behaviour.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. (2012). *T. C. Resmi Gazete*, *28199*, 09 Şubat 2012.

Özden, Y. (1996). Okullarda Katılmalı Yönetim, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, 427-438.

PTA-UK. (2012). Parent Teacher Associations, Department For Education. http://www.education.gov.uk/schools/pupilsupport/parents/involvement/a0014917/parent-teacher-associations-ptas (13.10.2012).

Rapp, N. and Heather, D. (2012). Multi-dimensional Parental Involvement in Schools: A Principals' Guide, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(*1*), 1-14.

Smith, J. and Wohlstetter, P. (2009), Parent Involvement In Charter Schools: A New Paradigm Or The Statusquo?, *School Choice and Improvement Research in State, District*, Community Contexts, Vanderbilt University.

Şad, S.N. (2012). Investigation of Parental Involvement Tasks as Predictors of Primary Students' Turkish, Math, and Science & Technology Achievement, *Egitim Arastirmalari - Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173-196.

Şişman, M. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegema.

Yiğit, B. ve Bayrakdar, M. (2006). *Okul- Çevre İlişkileri*, Ankara: Pegema

Zencirci, İsmail (2010). İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyi: Katılım, Özgürlük, Özerklik, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 86-114.

Walker, J. M. T.,Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, M. H. and Hoover-Dempsey, V. K. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development, *The Elementary School Journal*, 106(*2*), 85-104.

GENELLENEBİLİRLİK KURAMI ANALİZLERİNİN SPSS VE EDUG PROGRAMLARI KULLANILARAK HESAPLANMASI VE SONUÇLARIN KARŞILAŞTIRILMASI

Gülşen TAŞDELEN TEKER[a] Neşe GÜLER[b] Gülden KAYA UYANIK[c]
Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
[a]gtasdelen@sakarya.edu.tr [b]gnguler@gmail.com [c]guldenk@sakarya.edu.tr

ÖZET

Genellenebilirlik kuramı, psikoloji ve eğitim gibi sosyal bilimler için geniş kavramsal çerçeve ve sayısız ölçme durumu için oldukça güçlü bir istatistiksel yol olan varyans analizini kullanarak kapsamlı bir yapı oluşturmuştur. Genellenebilirlik kuramı, hem klasik test kuramının hem de varyans analizinin bir uzantısı olarak, çoklu hata kaynaklarının ele alınabildiği bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu kuramın analizlerinin yürütülmesinde Brennan'ın (1983) geliştirdiği GENOVA adlı bilgisayar programı sıklıkla kullanılmakla birlikte programın karmaşıklığı özellikle ilk defa kullanacaklar açısından bir sıkıntı doğurmuştur. Kullanıcı dostu bir bilgisayar programının eksikliği, uzun yıllar boyunca G kuramının yaygın bir şekilde kullanımını kısıtlamıştır. Bu çalışmada hem genellenebilirlik kuramının temel hatları ele alınmış hem de genellenebilirlik analizlerinin yürütülebileceği GENOVA'dan farklı iki alternatif program sunulmuştur. Bu alternatiflerden biri Mushquash ve O'Connor (2006) tarafından SPSS programında genellenebilirlik analizlerinin yürütülmesini sağlayan sintaks iken diğer alternatif ise Jean Cardinet (2006) tarafından genellenebilirlik kuramı analizlerinin yürütülebilmesi adına kullanıcı dostu ve çok yönlü bir program olarak geliştirilen EduG programıdır. Bu çalışmada da bu iki program kullanılarak genellenebilirlik (G) ve karar (K) çalışmalarından elde edilen değerler bir arada sunularak karşılaştırılmış ve programların birbirlerine olan güçlü ve zayıf yönleri tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Genellenebilirlik kuramı, SPSS, EduG, güvenirlik

ABSTRACT

Generalizability theory constructed a broad conceptual framework for social sciences such as pyschology and education, and a comprehensive construct for numerous measurement occasion by using analysis of variance a strong statistical method. Generalizability theory, as an extension of both classical test theory and analysis of variance, is a model which can deal with multiple sources of error. By conducting the analysis of the theory, although GENOVA a computer program developed by Brennan (1983) was used frequently, the comlexity of the program challenged especially the beginner users. The absence of a user friendly computer programme restricted the widely use of G theory for a long time. In this study, the general perspectives of the generalizability theory explained broadly and two different program alternatives to GENOVA was presented to conduct generalizability analysis. One of these alternatives is a SPSS syntax developed by Mushquash and O'Connor (2006) which afford to conduct generalizability analysis via SPSS. The other alternative is EduG which is a user friendly program developed by Jean Cardinet (2006). In this study, by using these two programmes the outcomes of generalizability (G) and decision (D) studies were given together and the results were compared. Moreover, the weaknesses and strengths of the programmes were also discussed.

Key Words: Generalizability Theory, SPSS, EduG, reliability

1. GİRİŞ

Genellenebilirlik kuramı psikoloji ve eğitim gibi sosyal bilimler için geniş kavramsal çerçeve ve sayısız ölçme durumu için oldukça güçlü bir istatistiksel yol olan varyans analizini kullanarak kapsamlı bir yapı oluşturmuştur. Hem klasik test kuramının hem de varyans analizinin bir uzantısı olarak, çoklu hata kaynaklarının ele alınabildiği bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (Güler, Uyanık & Teker, 2012).

Genellenebilirlik kuramının temel esasları, ilk olarak 1963'te ve 1965'te yayınlanan Cronbach, Rajaratman ve Gleser'a ait makalelerde ele alınmıştır. Aslında varyans analizinin güvenirlik çalışmalarında kullanılması Cronbach ve arkadaşlarının çalışmalarıyla başlamamıştır. 1936 yılında Burt, 1941 yılında Hoyt, 1941 yılında Jackson ve Ferguson güvenirliği kestirmede varyans analizinin kullanılmasını tartışmışlardır. Sonraki katkılar Alexander (1947), Ebel (1951), Finlayson (1951), Loveland (1952) ve Burt (1955) ile devam etmiştir (Akt. Brennan, 1992). Bu çalışmaları, 1972'de Cronbach, Gleser, Nanda ve Rajaratman tarafından yazılmış genellenebilirlik kuramının daha genişletilmiş hali olan 'The Dependability of Behavioral Measurement' isimli kitap izlemiştir.

1983 yılında Brennan'ın "Elements of Generalizability Theory" isimli kitabı yayınlanmıştır. Aynı yıl Crick ve Brennan "A Generalized Analysis of Variance System (GENOVA)" adında bir bilgisayar programı hazırlamışlardır. Ancak 1991 yılına kadar kuram ve kuram için hazırlanan program kullanıcılara karışık geldiğinden kuram adına yapılan çalışmalarda sınırlı kalmıştır. Daha sonra Shavelson ve Webb 1991 yılında G kuramının temellerini daha anlaşılır ve araştırmalarda kullanılabilir hale getiren "Generalizability Theory: A Primer" adlı kitaplarını yayınlamışlardır. Böylelikle kuramın yayılma hızı artmıştır. Brennan 2001 yılında yayınladığı "Generalizability Theory" adlı kitabıyla hem tek değişkenli hem de çok değişkenli genellenebilirlik kuramını kapsamlı olarak ele almış, çok değişkenli analiz için mGENOVA ve dengeli (balanced) ve dengesiz (unbalanced) desen tesadüfî etki varyans bileşenlerinin kestirilmesinde kullanılan urGENOVA adlı iki bilgisayar programı geliştirmiştir.

Brennan'ın geliştirdiği bilgisayar programları, genellenebilirlik kuramı üzerinde çalışanlar tarafından sıklıkla kullanılmakla birlikte programın karmaşıklığı özellikle ilk defa kullanacaklar açısından bir sıkıntı doğurmuştur. Kullanıcı dostu bir bilgisayar programının eksikliği, uzun yıllar boyunca G kuramının yaygın bir şekilde kullanımını kısıtlamıştır (Güler, Uyanık & Teker, 2012).

Bu soruna bir çözüm üretmek adına 1980'lerin başında, Belçikalı bir araştırmacı olan François Duquesne, ETUDGEN isimli bir program geliştirmiştir. Bu program, akademik anlamda bu alanda çalışanların temel ihtiyaçlarını karşılamakla birlikte bir takım uygulamaların yürütülmesinde ise sınırlı kalmıştır (Güler, Uyanık & Teker, 2012).

Mushquash ve O'Connor 2006 yılında SPSS, SAS ve MATLAB programlarında genellenebilirlik analizlerinin yürütülebilmesi için yazdıkları sintakslarını makalelerinde yayınlamışlardır. Bu sintakslar yardımıyla, genellenebilirlik analizleri pek çok araştırmacının sıklıkla kullandığı SPSS, SAS ve MATLAB programlarında kolaylıkla yürütülebilmektedir. Sintakslara ücretsiz olarak https://people.ok.ubc.ca/brioconn/gtheory/gtheory.html adresinden ulaşmak mümkündür. Bu programlar yardımıyla G ve K çalışmalarının yürütülmesinin yanında, isteğe bağlı olarak mutlak hata varyansları, göreli hata

varyansları, G katsayısı veya Phi katsayısı için grafiklerde elde edilmektedir. Ancak bu sintakslarla SPSS, SAS ve MATLAB programlarında bir ve iki yüzeyli çaprazlanmış ve yuvalanmış desenler rahatlıkla yürütülebilmekle birlikte üç yüzeyli çaprazlanmış desen sadece SPSS ve SAS programlarında yürütülebilmektedir. Bunun dışındaki desenlerde bu sintakslar ile analizleri yürütmek mümkün değildir ve bu durum bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır (Güler, Uyanık & Teker, 2012).

2006 yılında ise Jean Cardinet tarafından genellenebilirlik kuramı analizlerinin yürütülebilmesi adına kullanıcı dostu ve çok yönlü bir program olarak EduG geliştirilmiştir. Bu program, ücretsiz olarak http://www.irdp.ch/edumetrie/englishprogram.htm adresinden indirilebilir. Aynı adreste Cardinet, Johnson ve Pini (2006) tarafından yazılan "Applying Generalizability Theory Using EduG" isimli, kullanıcılara yönelik açıklamalı, uygulamalı ve resimli bir kullanma kılavuzu da yer almaktadır. Bu program ile yürütülen analizlerde yer alacak yüzey sayısı araştırma kapsamında istenildiği kadar arttırılabilir. Diğer bir ifadeyle bu programdaki analizler yürütülürken yüzey sayısında bir sınır bulunmamaktadır. Ancak bu program çıktılarında yer almayan grafikler, programın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır (Güler, Uyanık & Teker, 2012).

1.1. Problem Durumu

Genellenebilirlik kuramının analizlerinin yürütülmesinde Brennan'ın (1983) geliştirdiği GENOVA adlı bilgisayar programı sıklıkla kullanılmakla birlikte programın karmaşıklığı özellikle ilk defa kullanacaklar açısından bir sıkıntı doğurmuştur. Kullanıcı dostu bir bilgisayar programının eksikliği, uzun yıllar boyunca G kuramının yaygın bir şekilde kullanımını kısıtlamıştır. Bu çalışmada hem genellenebilirlik kuramının temel hatları ele alınmış hem de genellenebilirlik analizlerinin yürütülebileceği GENOVA'dan farklı iki alternatif program sunulmuştur. Bu alternatiflerden biri Mushquash ve O'Connor (2006) tarafından SPSS programında genellenebilirlik analizlerinin yürütülmesini sağlayan sintaks iken diğer alternatif ise Jean Cardinet (2006) tarafından genellenebilirlik kuramı analizlerinin yürütülebilmesi adına kullanıcı dostu ve çok yönlü bir program olarak geliştirilen EduG programıdır. Bu çalışmada da bu iki program kullanılarak gerçek bir örnek üzerinden genellenebilirlik (G) ve karar (K) çalışmalarından elde edilen değerler bir arada sunularak karşılaştırılmış ve programların birbirlerine olan güçlü ve zayıf yönleri tartışılmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, genellenebilirlik kuramı analizlerinin yürütülebildiği farklı programları karşılaştırabilmek adına farklı desenlere sahip iki durum ele alınarak analizler yürütülmüştür. Birinci durumda ölçme objesi olan 30 öğrencinin istatistik dersi ara sınavında yer alan 9 açık uçlu maddeye verdikleri cevaplara 3 farklı puanlayıcının verdikleri puanlar genellenebilirlik kuramı ile incelenmiştir. Bu durumda çalışmada yer alan her bir öğrenci ($\ddot{o}$) bütün maddeleri (m) cevaplamış ve tüm öğrenci cevapları çalışmada yer alan 3 puanlayıcı (p) tarafından puanlanmış olduğu için iki yüzeyli tümüyle çaprazlanmış tesadüfî desen [$\ddot{o}$ x m x p] kullanılmıştır.

İkinci durumda da birinci durumdaki 30 öğrencinin cevapladığı dokuz maddeye ilişkin veriler kullanımıştır. Birinci durumdan farklı olarak her bir öğrencinin ilk üç maddesi birinci puanlayıcı, ikinci üç maddesi ikinci puanlayıcı ve son üç maddesi üçüncü puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Yani bu durumda bütün öğrenciler ara sınavda yer alan bütün maddeleri cevaplamışlar ancak puanlayıcıların puanladıkları

maddeler birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu durumda çalışmanın ikinci durumunda iki yüzeyli yuvalanmış tesadüfi desen [*ö x (m : p)*] kullanılmıştır.

Her iki durum için yürütülen G çalışmaları ile her bir değişkenlik kaynağının ayrı ayrı ve etkileşimlerinin varyans değerleri ile G ve Phi katsayıları hem SPSS hemde EduG programları ile hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra yürütülen K çalışmaları sonucu elde edilen G ve Phi katsayıları da her iki programda her iki durum için hesaplanmış ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Son olarak ise programların birbirlerine olan güçlü ve zayıf yönleri tartışılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışma kapsamında ele alınan *ö x m x p* ve *ö x (m : p)* desenleri için SPSS ve EduG programlarında yürütülen G ve K çalışmaları sonuçları üzerinde durulmuştur. Tablolarda verilen değerlerin yazı tipleri SPSS ve EduG programlarından elde edildiği biçimde bırakılmıştır. Böylelikle program çıktıları arasındaki farklar daha belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

3.1. Durum 1 [*ö x m x p*]Sonuçları

Tümüyle çaprazlanmış iki yüzeyli tesadüfî desen için her bir değişkenlik kaynağı ve bunlar arasındaki etkileşimlerin varyans değerlerine ilişkin SPSS ve EduG sonuçları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1. İki Yüzeyli Tesadüfî Desen İçin SPSS ve EduG Programlarına Göre Varyans Bileşenleri Kestirim Değerleri

Varyans kaynağı	Sd	Kareler ortalaması		Varyans		Varyans oranları / yüzdeleri	
		SPSS	EduG	SPSS	EduG	SPSS	EduG
ö	29	172,705	172.70481	5,685	5.68549	,401	40.1
m	8	14,730	14.72994	,000	-0.06842	,000	0.0
p	2	5,946	5.94568	,000	-0.02302	,000	0.0
öm	232	15,952	15.95184	3,991	3.99079	,281	28.1
öp	58	7,224	7.22410	,361	0.36052	,025	2.5
mp	16	8,915	8.91512	,165	0.16452	,012	1.2
ömp	464	3,979	3.97946	3,979	3.97946	,281	28.1

Tablo 1 incelendiğinde tümüyle çaprazlanmış iki yüzeyli tesadüfî desen için SPSS ve EduG programları ile hesaplanan kareler ortalamaları arasında hiçbir farklılık olmadığı görülmektedir. Varyans değerleri incelendiğinde SPSS programının negatif kestirilen varyans değerlerini sıfır aldığı EduG programının ise aynen bıraktığı gözlenmektedir. Varyans yüzdelerine bakıldığında ise değerlerin aynı olduğu ancak programların yüzdeleri ele alışlarının farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 2'de iki yüzeyli tesadüfî desen için SPSS ve EduG programlarına göre elde edilen mutlak ve bağıl hatalar ile Phi ve G katsayıları yer almaktadır.

Tablo 2. İki Yüzeyli Tesadüfî Desen İçin SPSS ve EduG Programlarına İlişkin Sonuçlar

Program	Mutlak Hata	Bağıl Hata	Phi Katsayısı	G-Katsayısı
SPSS	,717	,711	,888	,889
EduG	0.71707	0.71098	0.89	0.89

Tablo 2 incelendiğinde *öxmxp* deseni için SPSS ve EduG programlarıyla elde edilen mutlak ve bağıl hatalar ile Phi ve G katsayıları arasında hiçbir farklılığın olmadığı gözlenmektedir.

Tümüyle çaprazlanmış iki yüzeyli tesadüfî desen için yapılan K çalışmalarına ilişkin SPSS ve EduG sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmektedir. Tablo 3'te madde sayısı 9 iken puanlayıcı sayısının değiştirilmesi ile elde edilen Phi ve G katsayıları, Tablo 4'te ise puanlayıcı sayısı 3 iken madde sayısının değiştirilmesi ile elde edilen Phi ve G katsayıları karşılaştırılmıştır.

Tablo 3. Madde Sayısı 9 İken Puanlayıcı Sayısının Değiştirilmesi ile Elde Edilen Katsayılar

Program	Puanlayıcı sayısı									
	2		3		4		6		8	
	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G
SPSS	,869	,871	,888	,889	,898	,898	,907	,908	,912	,913
EduG	0.87	0.87	0.89	0.89	0.90	0.90	0.91	0.91	0.91	0.91

Tablo 4. Puanlayıcı Sayısı 3 İken Madde Sayısının Değiştirilmesi ile Elde Edilen Katsayılar

Program	Madde sayısı									
	3		6		9		12		15	
	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G
SPSS	,748	,750	,848	,850	,888	,889	,909	,910	,922	,923
EduG	0.75	0.75	0.85	0.85	0.89	0.89	0.91	0.91	0.92	0.92

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde "madde sayısı 9 iken puanlayıcı sayısının değiştirilmesi ve puanlayıcı sayısı 3 iken madde sayısının değiştirilmesi" senaryolarından elde edilen Phi ve G katsayıları arasında hiçbir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2. Durum 2 [*ö x (m : p)*]Sonuçları

Maddelerin puanlayıcılarda yuvalandığı iki yüzeyli tesadüfî desen için her bir değişkenlik kaynağı ve bunlar arasındaki etkileşimlerin varyans değerlerine ilişkin SPSS ve EduG sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. İki Yüzeyli Yuvalanmış Tesadüfî Desen İçin SPSS ve EduG Programlarına Göre Varyans Bileşenleri Kestirim Değerleri

Varyans kaynağı	Sd	Kareler ortalaması		Varyans		Varyans oranları / yüzdeleri	
		SPSS	EduG	SPSS	EduG	SPSS	EduG
ö	29	57,029	57.02937	5,003	5.00345	,401	40.1
p	2	34,493	34.49259	,254	0.25411	,020	2.0
m:p	6	4,437	4.43704	,000	-0.01252	,000	0.0
ö:p	58	11,998	11.99834	2,395	2.39527	,192	19.2
öm:p	174	4,813	4.81252	4,813	4.81252	,386	38.6

Tablo 5 incelendiğinde maddelerin puanlayıcılarda yuvalandığı iki yüzeyli tesadüfî desen için SPSS ve EduG programları ile hesaplanan kareler ortalamaları arasında hiçbir farklılık olmadığı görülmektedir. Varyans değerleri incelendiğinde daha önce verilen öxmxp deseninde olduğu gibi SPSS programının negatif kestirilen varyans değerlerini sıfır aldığı EduG programının ise aynen bıraktığı gözlenmektedir. Varyans yüzdelerine bakıldığında ise değerlerin aynı olduğu ancak programların yüzdeleri ele alışlarının farklılaştığı görülür.

Tablo 6'da iki yüzeyli tesadüfî desen için SPSS ve EduG programlarına göre elde edilen mutlak ve bağıl hatalar ve Phi ve G katsayıları yer almaktadır.

Tablo 6. İki Yüzeyli Tesadüfî Desen İçin SPSS ve EduG Programlarına İlişkin Sonuçlar

Program	Mutlak Hata	Bağıl Hata	Phi Katsayısı	G-Katsayısı
SPSS	1,418	1,333	,779	,790
EduG	1.41785	1.33315	0.78	0.79

Tablo 6 incelendiğinde *öx(m:p)* deseni için SPSS ve EduG programlarıyla elde edilen mutlak ve bağıl hatalar ve Phi ve G katsayıları arasında hiçbir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Maddelerin puanlayıcılarda yuvalandığı iki yüzeyli tesadüfî desen için yapılan K çalışmalarına ilişkin SPSS ve EduG sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmektedir. Tablo 7'de madde sayısı 3 iken puanlayıcı sayısının değiştirilmesi ile elde edilen Phi ve G katsayıları, Tablo 8'de ise puanlayıcı sayısı 3 iken madde sayısının değiştirilmesi ile elde edilen Phi ve G katsayıları karşılaştırılmıştır

Tablo 7. Madde Sayısı 3 İken Puanlayıcı Sayısının Değiştirilmesi ile Elde Edilen Katsayılar

Program	Puanlayıcı sayısı									
	2		3		4		5		6	
	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G
SPSS	,702	,714	,779	,790	,825	,833	,855	,862	,876	,882
EduG	0.70	0.71	0.78	0.79	0.82	0.83	0.85	0.86	0.88	0.88

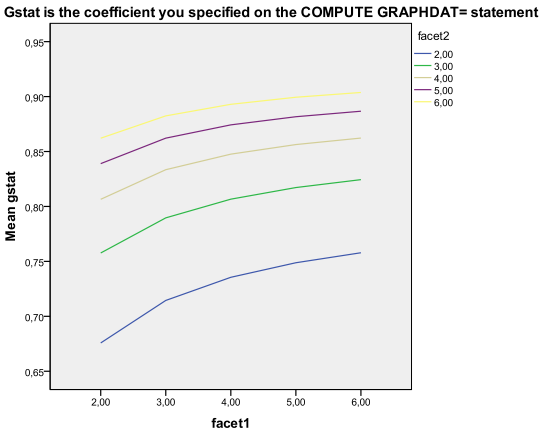
Tablo 8. Puanlayıcı Sayısı 3 İken Madde Sayısının Değiştirilmesi ile Elde Edilen Katsayılar

Program	Madde sayısı									
	2		3		4		5		6	
	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G	Phi	G
SPSS	,748	,758	,779	,790	,796	,807	,806	,817	,813	,824
EduG	0.75	0.76	0.78	0.79	0.80	0.81	0.81	0.82	0.81	0.82

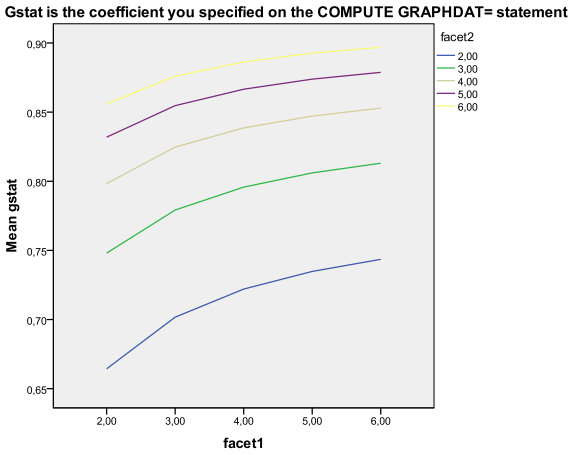
Tablo 7 ve 8 incelendiğinde "madde sayısı 3 iken puanlayıcı sayısının değiştirilmesi ve puanlayıcı sayısı 3 iken madde sayısının değiştirilmesi" senaryolarından elde edilen Phi ve G katsayıları arasında hiçbir farklılık olmadığı görülmektedir.

Yukarıda genellenebilirlik kuramı analizlerinin SPSS ve EduG programları ile yapılmasının analiz sonuçları yürütülen G ve K çalışmaları bakımından karşılaştırılması yapılmıştır. Genellenebilirlik kuramı için kullanılan iki programın diğer bir karşılaştırması ise SPSS programının EduG'nin aksine vermiş olduğu grafiklerdir. Göreli ve mutlak hata varyansları ile genellenebilirlik (G) ve Phi katsayıları için ayrı ayrı yürütülen K çalışmalarına ilişkin değerler grafikler ile sunulmaktadır. Şekil 1'de *öx(m:p)* deseni için yapılan karar

çalışması sonucu elde edilen G katsayısı grafiği, Şekil 2'de ise *öx(m:p)* deseni için yapılan karar çalışması sonucu elde edilen Phi katsayısı grafiği yer almaktadır.



Şekil 1:Yuvalanmış desen karar çalışması grafiği G katsayısı



Şekil 2: Yuvalanmış desen karar çalışması grafiği Phi katsayısı

4. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

Bu çalışmada genellenebilirlik kuramı analizleri iki farklı ve kullanıcı dostu program olan SPSS ve EduG ile yürütülmüştür. Her iki program ile hem G çalışması sonucu kestirilen varyans değerleri ile G ve Phi katsayılarının hem de K çalışmasında ele alınan farklı senaryolardan elde edilen G ve Phi katsayılarında aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Her iki programın dayandığı istatistiksel model aynı olduğu için aslında sonuçların aynı çıkması beklenen bir durumdur. Bu aşamada programların birbirlerine göre üstün ve zayıf yönlerine göre program seçimi uygun olacaktır.

Öncelikle SPSS ücretli bir programdır. Bu sebeple bu program ile analizlerin yürütülmesi için lisanslı bir programa sahip olmak gerekmektedir. Ancak ülkemizde en çok kullanılan istatistik paket programlarından biri olan SPSS, pek çok araştırmacıda mevcut olduğu için genellenebilirlik kuramı analizlerinin bu program ile yürütülmesi, araştırmacıya ekstra bir yük getirmeyecektir. Ayrıca Mushquash ve O'Connor (2006) tarafından yazılan sintaksta ücretsiz olarak indirilebilmektedir (https://people.ok.ubc.ca/brioconn/gtheory/gtheory.html).

EduG programı ise ücretsiz bir yazılımdır. Bu sebeple ulaşmak kolaydır (http://www.irdp.ch/edumetrie/englishprogram.htm).

Genellenebilirlik kuramı analizlerinin SPSS programında yapılmasının en önemli avantajı EduG'nin aksine vermiş olduğu grafiklerdir. Göreli ve mutlak hata varyansları ile genellenebilirlik (G) ve Phi katsayıları için ayrı ayrı yürütülen K çalışmalarına ilişkin değerler grafikler ile de sunulmaktadır.

SPSS programına ele alınacak yüzeylerin en fazla iki olarak ele alınması programın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal bilimlerde yürütülen analizlerde yüzey sayısının ikiden fazla olduğu pek çok durum üzerinde çalışmak olası olduğundan, bu durum çalışmaların bazı yürütülmesini imkânsız hale getirmektedir. EduG programı ile genellenebilirlik kuramı analizleri yürütülürken, ele alınabilecek yüzey sayısında herhangi bir kısıtlama bulunmamaktadır. Programın en önemli avantajı olarak bu özellik düşünülebilir.

EduG programı çıktılarında elde edilen negatif varyans değerleri program çıktısı olarak sunulurken SPSS çıktılarında negatif varyans değerleri sıfır olarak verilmektedir.

Veri girişiyle ilgili her iki programda da bir farklılık bulunmamakla birlikte, ele alınacak yüzeylerin sırası farklılaşmaktadır. Genelenebilirlik çalışmalarında ele alınan ölçme objesi bir yüzey olarak tanımlanmamakta ve SPSS programıda bu şekilde çalışmaktadır. İki yüzeyli bir örnek durumda ölçme objesi dışında kalan değişkenlik kaynakları olan yüzeylerden değişim en fazla olan birinci yüzey, daha az değişen ise ikinci yüzey olarak programa girilmektedir. Yani yüzeyler en çok değişenden en az değişene doğru bir sıra ile programa tanımlanmaktadırlar. EduG programı ile analizler yürütülürken ise bir yüzeyli bir örnek durum için iki, iki yüzeyli bir örnek durum için ise üç yüzey tanımlanmaktadır. Yani ölçme objesi de bir yüzey olarak programa girilmektedir. SPSS'ten farklı olarak en az değişen yüzeyden en çok değişen yüzeye doğru bir sıralama ile yüzeyler programa girilmektedir.

Bu çalışmada değişkenlik kaynağı olarak sadece öğrenciler, puanlayıcı ve madde alınmıştır. Farklı ve daha fazla değişkenlik kaynaklarının bulunduğu çalışmalarla da iki programdan elde edilen sonuçların karşılaştırılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

Brennan, R. L. (2011). *Generalizability Theory and Classical Test Theory.* Applied Measurement in Education. 24, 1-21

Brennan, R. L. (1992). *Elements of Generalizability Theory.* American College Testing. (Revised Edition).

Cardinet, J., Johnson, S. ve Pini, G. (2010). *Applying Generalizability Theory Using EduG*. Routledge - Taylor & Francis Grou.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Harcourt Brace Javanovich College Publishers, USA.

Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H. & Rajaratnam, N. (1972). The Dependability of Behavioral Measurements: Theory of Generalizability for scores and profiles. New York: Wiley.

Güler, N., Kaya Uyanık, G. & Taşdelen Teker, G. (2012) Genellenebilirlik Kuramı. Pegem Akademi.

Mushquash, C. & O'Connor, B. P. (2006). SPSS and SAS Programs for Generalizability Theory Analysis. Behavior Research Methods. 38 (3), 542-547.

Shavelson, J. ve Webb, N. M. (1991). *Generalizability Theory: A Primer*. Sage Publications.

BÖLÜM 23

YÜKSEKÖĞRETİM
HIGHER EDUCATION

HIGHER EDUCATION AND ITS ROLE IN REGIONAL DEVELOPMENT

Vihra Dimitrova
University of Agribusiness and Rural Development
vihra.dimitrova@abv.bg

ABSTRACT

In the present, the role of universities has evolved from their traditional field - education and research - to more active participation in regional development processes. The article deals with the contribution of the higher education institutions to the development of the regions. The new context of global financial crisis and climate changes needs global approach. Higher education institutions need to engage in external collaboration to promote social impact of innovations, transfer of knowledge and increase the quality of education. Universities are also becoming important actors in regional innovation system. Today the regional authorities, the business and the people expect the universities' participation in applied develoment.

Key words: higher education, regional development, university, globalization

Theuniversities are active on a global scale, contributing to innovation and sustainableeconomic development. The two major tasks of universitiesare to provide education and research. A third task has been added, which in general terms focuses on the cooperation with the society. In an OECD report[188]thetasks have been termed *knowledge transfer* (through educationand human resources development), *knowledge creation*(through research and technology transfer) and *cultural andcommunity development*.Higher education institutions have always had an impact on their "region": as well as producing trained and educated manpower, university research and innovations are often seen as engines of growth and regional development.[189]

In regard to the role that universities perform in regional innovation systems,there are two dominant approaches to conceptualisation: a) the triplehelix model of university, industry, government relations and b) the literature on the engageduniversity. Both bodiesof thought highlight that universities are increasingly linked to place but they offer differentanalyses of the driving forces shaping that relationship. The first model is focused on the role ofuniversities in regional economies, pointing to the anticipation of hybrid university, industry,government relationships that involved the multiplication of resources and capital formationprojects, such as real estate development in science parks and firm formation in incubator facilities. The second model highlights the third role of universities in regional development, but it puts the emphasis on adaptive responses by universities,which embed a stronger regional focus in their teaching and research missions. These two bodies

[188]Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged, OECD, 2007
[189] Arbo, P., What the literature tell us, Karlstad University, Sweden, 2005

of literature point to a distinction between generative and developmentalroles performed by universities in regional innovation systems.[190]

Universities play a highly significant role in regional development:

• they are major contributors to regional economies and regional development. They are oftenthe major regional employer and purchaser of services;

• they provide cultural, sporting and physical infrastructure in the regions; and

•they provide community leadership in regional development in conjunction with state andlocal government and local industry (where extant).[191]

The regional and rural universities and campuses are important education and service providersfor their regions.

These universities, whilst primarily teaching and research institutions, fulfil roles beyond therealm of education. They are highly significant financial and social institutions in the regions inwhich they operate, offering their communities educational, research, economic, cultural andsocial opportunities which would otherwise not be available in the region.

The OECD has recently published the report Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged. The common goal of various regional projects is: "to transform each higher education institution into an engine for growth" to respond at the local level to the global economic challenge.[192]

The report therefore examines and assesses the capacity for universities and colleges to effectively contribute to regional economic development through their multiple dimensions and activities: knowledge creation through research and technology transfer; knowledge transfer through education and human resources development; and, cultural and community development, which they argue can contribute to the conditions in which regional innovation thrives. The internal and external barriers and constraints that prevent universities from furthering this regional economic agenda need to be identified and should be provided general recommendations for higher education institutions as well as regional and national governments to overcome these obstacles, particularly in terms of governance, management, and capacity building for innovation.

Unlike other recent higher education policy documents, that seek to balance the multiple missions of the sector, this report unequivocally frames the purpose of higher education as primarily – if not solely – serving an economic objective.

Nevertheless, higher education institutions should contribute not only to economic development, but should include social, cultural and environmental considerations. This requires greater cooperation between

[190] Gunasekara, C.,Reframing the Role of Universities in the Development ofRegional Innovation Systems , The Journal of Technology Transfer 31(1), Brisbane, 2006
[191]Garlick, S.,Creative associations in special places: enhancing the partnership role ofuniversities in building competitive regional economies. Department of Employment, Education,Training and Youth Affairs, Canberra, Australia, 1998
[192]Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged, OECD, 2007

institutions and with their communities and changes within the institutions, allowing that regionaldevelopment activities are put on the same level as research and teaching.

The Europe 2020 strategy highlights the key role of innovation in contributing to smart, sustainable and inclusivegrowth. Regions are important sites for innovation because of the opportunities they provide for interaction betweenbusinesses, public authorities and civil societies.In meeting major societal challenges, which have both a global and local dimension, universities and other highereducation institutions have a key role to play in knowledge creation and its translation into innovative products andpublic and private services, a process that can engage the creative arts and social sciences as well as scientists andtechnologists. This role has been highlighted in the agenda adopted by the Commission in September 2011 for themodernisation of Europe's higher education systems.[193]

At a time of public budget constraints, major demographic changes and increasing globalcompetition, Europe's competitiveness, the capacity to create millions of new jobs to replacethose lost in the crisis and, overall, the future standard of living depends on our ability todrive innovation in products, services, business and social processes and models. This is whyinnovation has been placed at the heart of the Europe 2020 strategy. Innovation is also the best means of successfully tackling major global challenges, such as health and ageing, climate change, energyand resource scarcity.The modern theory focuses on three knowledge and policy domains – education, research and innovation - the so calledknowledge triangle as described in Innovation Union [COM(2010)546].[194] The starting point for the Innovation Union is to create an excellent, modern education systemin all Member States.

Considerable effort has been devoted to the preparation of regional innovation strategies in which universities are seldom mentioned – the focus has been on just one side of the triangle.While universities undertake research and can contribute to its development the guide situates this activity in thecontext of the other functions of the university, particularly teaching.

In order to effectively engage universities, public authorities need to understand the principlesunderlying whyuniversities can be important agents in regional development. There is also a range of mechanisms available tosupport engagement, many of which are already beingdeployed. However it is the strategic coordination ofthese within a wider policy context that will produce the maximum impact.[195]

According to an OECD research, the contributions of the universities can be broken downinto four areas – *business innovation* which isclosely linked, although not exclusively, to theresearch function of the university, *human capitaldevelopment* linked to the teaching function and*community development* linked to the publicservice role of universities. The fourth area is thecontribution of the university to the *institutionalcapacity of the region* through engagement of itsmanagement and members in local civil society.

[193]Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide, EU Regional Policy, 2011
[194] http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/innovation-union-communication_en.pdf
[195]Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide, EU Regional Policy, 2011

There are a number of ways in which universities cancontribute to the development of their regions' strategies for innovation, growth and sustainabledevelopment. Higher education has impact in many different areas but the most important are:

1. *Economic development* – higher education institutions contribute to: involvement in local and regional partnerships; links with local business and industry through targeted training and research consultancies; student placements in local businesses and the tying of student projects to the needs of businesses and local community groups; the establishment of research incubators, of science parks, of research and development companies and the commercialisation of higher education research; and through universities' wider role as part of a network of knowledge industries, a feature which itself is used in local and regional promotion to attract inward investment. The universities are major contributors to regional economies and regional development. Universities will often have some kind of "business engagement" office or centre, where companies can request specialist support in overcoming what is usually an immediate problemwhich requires a short term solution. Regional, national or European funding mechanismscan be used to subsidize the cost of the intervention. Enterprise programmes aimed atstudents have a number of possiblebenefits for the region. In some cases the focus ison teaching students to be more "enterprising",which is helping them to develop life and non-formal skills that will make them more productive and innovative in theirfuture careers. This is good for the region regardlessof the sector in which they work. For the region are important also the people who understandand can operate in both the academic, public sector and business worlds, and even across the tripleinterface of the sectors. In addition to promoting the development of entrepreneurial skills and providing students with anopportunity to try the entrepreneurial "experience", higher education institutions often contribute to the development ofthe business base in the region by supporting staff and students to start a business. The university could also act as a catalyst or facilitator in the development ofnetwork and cluster organisations. By their presence in a region and through their research activities universities can also stimulate thedevelopment of intellectual property among businesses in the region as empirical evidence shows apositive correlation between numbers of people with higher education in a region and patentapplications.[196]

2. *Social development* - it is well evidenced that societies where the gapbetween the wealthy and least well off arenarrowest and there is above average participationin higher education and cultural activities, they aremost likely to also experience stable andsustainable economic growth. Universities have akey role to play in this process as they find ways tounlock the intellectual and financial resources of the regions for the benefit of the whole society.Working with their regions, universities can help toaddress the substantial issues of unemployment and low skills in the population, primarily through activitiesaimed at widening access - raising aspirations and participation in higher education amonglocal people. Regional development is about social as well as economic cohesion within aswell as between regions. Universities can play a key role in this domain through access programmesdesigned to widen local participation in higher education. In the process they can increase the supply ofskilled labour as local people are more likely to remain within the region compared with those joiningthe university from

[196]Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide, EU Regional Policy, 2011

elsewhere. Also as businesses undergo technological transformations currentworkers can upgrade their skills through university lifelong learning programmes or attain new qualification.The region's population can be a "living lab" for researchers in the universities and business to identify newmarket opportunities and evaluate service as well as product innovation. Nowhere is this truer than inrelation to those innovations relevant to sustainable development. In this domain as elsewhereacademic interventions need to embrace the social as well as the technological. The existence of regional universities offers students in the regions the opportunity to studywithin easy access of their families and support structures. The opportunities and the employmentthese institutions create help to keep the regions alive.

3. *Human capital development* - the traditional role of the universities is to create knowledge and develop human capital through education and research. Even today, the main function of universities is to develop human capital through education of students and researchers. The development of skills and knowledge assetsin the workforce is, for many regions, one of themost critical tools in achieving their regionalinnovation strategy for smart specialisationobjectives.Universities can act as a powerful magnet for attracting talented students and staff into the region fromother parts of the country and abroad. Promoting exchanges between university staff, students and different enterprises can be an extremely effective way ofnot only exposing the companies to the benefits of employing graduates, but also helps establish links and breaksdown barriers between the university and the private sector which may lead to future collaborations inother areas (e.g. research, consultancy).In addition, through their teaching at undergraduateand postgraduate level, universities have the potential to add to the stock of human capital by means ofgraduate recruitment into regional businesses, possibly following work placements as part of thestudent's degree. More particularly, graduates can provide the gateway or connectivity through whichknowledge exchange between researchers and businesses takes place. However teachingprogrammes respond solely to student demand and a national labour market for graduates particularlywhen there is no clearly articulated business demand linked to regional innovation drivers. Theconsequence is often graduate emigration to more dynamic regions. There are also proactive programmes aimed at retaining graduates in the region, something which is ofcritical importance in regions where higher level skills are in short supply. Universities can also be agentsin attracting former students back to a region via their alumni networks.

4. *Cultural development* – the universities provide cultural, sporting and physical infrastructure in the regions. The "cultural mission" is inexplicitly included as an indicator to assess the achievement of a "new role" of the university.Universities can make a significant impact on their regions through delivering culture based learningprogrammes, infrastructure (e.g. museums, galleries, music venues) and building infrastructure thatimproves and enhances the local area which in turn makes it more attractive to populations alike. While these activities might be undertaken as part of the institutions core mission ofresearch and teaching, in less favoured regions in particular where public and private funding is limited,universities can attaract investments in ways that can have a beneficial impact beyond the immediatecampus.

5. *Environmental protection* – universities play a key role in the enironmental protection and the environmental impact should be managed at all levels. Schemes like the Green Impact recognise and reward sustainable behaviour within the workplace. Their aim is to empower individuals and departments to reduce their environmental impact by encouraging, rewarding and celebrating practical sustainable improvements.The following aims should be achieved in the universities: reducing waste and increasing recycling; increasing energy efficiency and reducing carbon emissions; increasing sustainable procurement; increasing sustainable transport; improving communications relating to sustainability; promotion of sustainable travel through public transport discounts and facilities and support for cyclists; satisfying the majority of the universities' electricity needs from sustainable sources. The researchers from different universities work together in order to reduce the pollution and to deal with the climate change issues and renewable energy sources. Regional environmental research centres have been created with the aim to stimulate and support high quality basic, applied and strategic research in the environmental sciences through inter-disciplinary exchange and collaborative interaction. Sustainability should be one of the guiding principles of every university in its teaching, learning, research, campus operations and governance.

Table 1 gives a summary of the impact of the higher education institutions in different areas.

Fields of development	**HEIs' contribution**
Economic development	Regional partnerships; training and research consultancies; student placements; research incubators; using regional, national and European funding mechanisms; development of entrepreneurial skills; development ofnetwork and cluster organisations; development of intellectual property.
Social development	Unlocking the intellectual and financial resources; deal with the unemployment and low skills; accessible higher education; upgrading the skills and acquiring of new skills; employment opportunities.
Human capital development	Development of skills and knowledge; attracting talanted students and staff; promoting exchanges; collaboration between universities and the private sector; knowledge exchange between researchers and businesses; programmes aimed at retaining graduates in the region.
Cultural development	Providing cultural, sporting and physical infrastructure; delivering culture based learningprogrammes.
Environmental protection	Green Impact scheme; reducing waste and increasing recycling; increasing energy efficiency and reducing carbon emissions; increasing sustainable procurement; increasing sustainable transport; improving communications relating to sustainability; promotion of sustainable travel through public transport discounts and facilities and support for cyclists; satisfying the majority of the universities' electricity needs from sustainable sources; researchers' teams dealing with global issues; research in environmental sciences; sustainability as a guiding principle.

Table 1. Contribution of higher education institutions to regional development

The populations in the rural regions may experience some or all of the followingdisadvantages. They may:

- be isolated and some distance from major capital cities;
- have low socio-economic status and income;
- suffer from poor infrastructure facilities, both physical and technological;
- have traditionally low participation rates in higher education;
- have shrinking population bases as employment concentrates in major capital cities;
- have difficulty in attracting high quality staff in some areas; and
- have limited part-time work opportunities to sustain students financially.

To keep students in the region, it is important to provide them with the necessary skills to find suitable jobs after graduation. As a result, many universities now invite regional stakeholders to participate in the development of educational programs; for example on boards of education, through problem-based learning or as lecturers and associate professors. To enhance the positive attitude towards higher education, many institutions have also become involved in the development of broader regional education infrastructure, ranging from secondary schools to lifelong learning and vocational training. In terms of research, many universities have combined basic with applied research, often in collaboration with large industrial companies in specific disciplines.

Higher education institutions have potentially a key role to play in the social and economic development of theirregions. They are a critical “asset” of the region, especially in less favoured regions. Successful mobilisation ofthe resources of the university can have a greater positive effect on their regional economies andachievement of comprehensive regional strategies.

Universities can be the basic institutions in local economies as major employersacross a wide range of occupations, purchasers oflocal goods and services, and contributors tocultural life and the built environment of townsand cities. Regional investment in theinfrastructure of a university to support its corebusiness of research and teaching can thereforehave a significant *passive* regional multiplier effecteven if the university is not *actively* supportingregional development.

Higher education institutions workingwith regional authorities have the potential to move from being located in regions to being part ofregions through contributions to the design and implementation of smart specialisation strategies in alocal learning and capacity building process.Universities can play a key role in helping public authorities build these strategies by enhancing the skillsand competencies of their staff working in the field of economic development through consultancyservices and training of graduates. This would involve different university departments such as: economics, geography,planning, public administration and business management, health, agriculture, environment and culture. A dedicated unit maybringthese academic skills together.

The mechanisms by which universities contribute to regional development are listed below:

- enhancing regional innovation throughresearch activities - the role of universities in regional innovation has evolved over the last twenty years. Thisevolution has seen the emergence of a third role of universities that has re-shaped andtransformed their two traditional functions of teaching and

research;

- promoting enterprise, business development and growth;
- contributing to the development of regional human capital and skills;
- improving social equality through regeneration and cultural development.

In the process of developing regional specialisation strategies, universities have an important role to support innovation by providing knowledge, human capital and global connections. It is becoming increasingly important for university management to balance the demand for an international reputation for high academic quality in education and research, with the role of participating in regional entrepreneurship and innovation activities. From a regional policy perspective, this could be supported, for example, by the formation of regional partnerships, stimulation of cluster development, creation of regional attractiveness and multi-sector policy initiatives.It seems that universities may be important drivers pushingforward regional development, since a regional centre witha university is better off in respect of occupational anddemographic development than a regional centre that lackssuch a facility.

How to contribute to its community is being focussed upon, while the whole environment surrounding the university has been changing fundamentally, together with economic globalization, development of the information society, declining birth rate and aging society. There are enormous economical, social, technological and cultural gaps among regions and individuals. It is therefore expected for each of the universities to work on various programmes for social contribution depending on the individual case, as well as to enhance a strategy for renewing its “cultural mission” in society. The universities are now requested to legitimate themselves by revitalising their own resources: administrative power, financial sorces, knowledge, information and culture, and to identify the “new” roles that are currently needed at national, institutional, disciplinal, regional and local levels.

It is truethat universities have increased their contributions to regional development and may continue to do so; however, such contributions should notbe restricted to economic development, but should include social, cultural and environmental considerations.

REFERENCES

Arbo, P., What the literature tell us, Karlstad University, Sweden, 2005

Garlick, S., Creative associations in special places: enhancing the partnership role ofuniversities in building competitive regional economies. Department of Employment, Education,Training and Youth Affairs, Canberra, Australia, 1998

Higher Education and Regions: Globally Competitive, Locally Engaged, OECD, 2007

Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide, EU Regional Policy, 2011

Braczyk, H, Cooke, P & Heidenreich, M (eds), Regional Innovation Systems: The role of governance in a globalized world, UCL Press, London, 1998

Goddard, J., Universities and Regional Development: An Overview, Universities and Regional Engagement, Southern Cross University Press, Lismore, 1999

Feldman, M. & Desrochers, P., Research universities and local economic development: Lessons from the history of the Johns Hopkins University, Industry and Innovation, vol. 10, 2003

Florida, R., Toward the Learning Region, Futures, vol. 27, 1995

Forrant, R., Pulling Together in Lowell: The University and the Regional Development Process, European Planning Studies, vol. 9, 2001

YÜKSEKÖĞRETİMDE KÜRESEL FİNANSMAN SORUNLARI VE PERFORMANSA DAYALI ÖDENEK TAHSİSİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ

GLOBAL FINANCING DIFFICULTIES IN HIGHER EDUCATION AND APPLICABILITY OF PERFORMANCE BASED FUNDING SYSTEM

Özgür BATUR

İng. Öğrt., Milli Eğitim Bakanlığı, Lapseki Eçialan Ortaokulu, ÇANAKKALE

ozgurbatur@yahoo.com

ÖZET

İçinde bulunduğumuz çağda tüm dünyayı etkisi altına alan ekonomik, politik, sosyal temelleri ve sonuçları olan bazı küresel yönelimler bulunmaktadır. Yükseköğretim finansmanını özellikle etkileyen bu yönelimler ülkelere göre değişiklik arz etse de, ortaya çıkardığı sonuçlar bazı açılardan benzerlik göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, küresel yönelimlerin yükseköğretim sisteminde yaşanan finansman sorunlarını ve olası çözümleri içerecek uygulamalardan biri olan Performansa Bağlı Ödenek Tahsisi yapısını incelemek ve uygulanabilirlik düzeyini irdelemektir. Araştırmada tarama modelinde genellikle kullanılan tekniklerden olan literatür ve belge tarama teknikleri kullanılmıştır. Yükseköğretimde uygulanan ödenek tahsisi yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirilen Performansa Bağlı Ödenek Tahsisinin tarihi gelişimi, karakteristiği, tasarım ve uygulama prensipleri incelenmiştir. Yapılan araştırma sonucu PBÖT' nin özellikle araştırma faaliyetlerinin yürütülmesinde etkinliği arttırıcı bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir. Bunun yanında, devlet üniversitelerinin mevcut kaynaklarını daha verimli ve etkin kullanmalarını teşvik etmek amacında olan yöntemin, ülke sistemine uygun olmayan tasarım ve uygulama basamakları tatbiki sonucunda beklendik etkiyi sağlayamayacak, hatta mevcut finansman sorununu derinleştirebilecek bir yapıda olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Finansman sorunları, Performansa bağlı ödenek tahsisi

ABSTRACT

The era that we are in, involves global trends that have economic, politic, social origins and consequences. Even if the trends which especially affect Higher Education Funding Systems have differences according to countries, there are also similarities depending on the consequences that occur. The purpose of the research is to examine the historical development, characteristics, design and application structures and applicability level of performance based funding system, which is believed to be an alternative to the traditional funding approaches that exist in the literature. The research is designed in scanning model. Depending on the results of the research, it can be mentioned that performance based funding has an effect to increase efficiency in higher education institutions. On the other hand,even if the method has the idea to promote public higher education institutions to use their resources efficiently, undesirable consequences can occur because of improper design and application principles, which are not appropriate to higher education system of the implementing country or the institution itself.

Keywords: Higher education**,** Financing difficulties, Performance based funding system

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bu özel çağda, bireylerin bilgi birikimi ve yaşamsal formları teknolojik gelişmelerin de etkisiyle oldukça hızlı bir değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişime uyum sağlayabilmek için

toplumlar, sistemlerini, politik düzenlemelerini, stratejilerini ve özellikle toplumu derinden etkileyen yükseköğretim yapılarını çağın gerekliliklerine göre yapılandırmak durumundadırlar (Newman vd., 2004). 21.yy'la geçişte tüm dünyayı etkisi altında bırakan ekonomik, politik, sosyal temelleri ve sonuçları olan bazı yönelimler bulunmaktadır (UNESCO, 2009). Giderek artan nüfus ve toplum içindeki bireylerin daha iyi yaşam koşulları için eğitimi bir yatırım olarak görmeye başlamışlar ve bu durum da yükseköğretime olan talepte oldukça yoğun bir artış görülmesine neden olmuştur. Dünyada yükseköğrenim gören öğrenci sayısı 1985 yılında 20 milyon düzeyinden, 1990'da 26 milyona, 1995'te 38 milyona yükselmiş, 2001 yılında 85 milyonu, 2008 yılında 100 milyonu aşarak yaklaşık 160 milyona ulaşmıştır, bu sayının 2020 yılında ise 200 milyona yaklaşacağı tahmin edilmektedir (YÖK, 2007; Tanrıkulu, 2011).

Tüm dünyada, yükseköğretimin en varlıklı kurumları için bile sıkıntı yaratan temel problemler, öğretimin birim veya ünite başına artan maliyeti, artan kayıtlanma oranları, değişken hükümet vergileri ve bilgi ekonomisindeki artış sebebiyle yıllık öğretim giderlerinin belirgin şekilde artmasıdır (Aktan ve Dileyci, 2005). Yarı kamusal mal olarak görülen yükseköğretim hizmetlerinin (Pehlivan, 2003:45)topluma sunulması aşamasında hesap verilebilirlik beklentilerindeki artış, kurumları eskiye oranla daha şeffaf ve stratejik olmaya yöneltmiştir (Christensen, 2011). Dünya genelinde birçok hükümet hazine fonlarının daha etkin kullanımı için farklı öneriler ve yaklaşımlar sunmuşlardır (Altbach, 2007; Moja, 2007; Rolfe, 2003). Aynı zamanda yükseköğretim kurumlarının yönetim ve işlevselliği konularında hükümetlere karşı sorumluluğunu yansıtacak monitör görevi içeren sistematikler de geliştirme çabası içine girmişlerdir (Alexander, 2000). Araştırmanın odak noktasını oluşturan Performansa Dayalı Ödenek Tahsisi yaklaşımı kayıtlanma gibi girdilerle değil, derece tamamlama (yüksek lisans-doktora), işe yerleştirme gibi çıktılarla ölçülebilecek bir olgudur (Burke, 2002a; Dougherty ve Hong,2006; Layzell,1999; Ruppert,1995). Yapılan araştırmanın amacı, Performansa Dayalı Ödenek Tahsisi sisteminin yükseköğretimde yaşanan finansman sorununun rasyonel ve etkin bir şekilde çözümüne olası etkilerini incelemektir.

2. KÜRESEL YÖNELİMLERİN YÜKSEKÖĞRETİM FİNANSMANINA ETKİLERİ

Dünyada yükseköğretime artan talep nedeniyle kamu kaynakları yetersiz kalmakta, bunun sonucunda yükseköğretim kurumları değişik kaynak arama çabalarına girmektedir (Mutluer, 2008: 15). Yükseköğretimin finansmanı, yükseköğretim giderlerinin ne şekilde paylaştırılacağı ve kaynakların verimli kullanılması ile ilgilidir. Geniş anlamda eğitim finansmanı, eğitim için fon sağlama ve sağlanan bu fonların en verimli şekilde kullanılmasıdır (Karataş, 2009).

İngiltere gibi eğitim sektöründe önde gelen birçok ülkede, yükseköğretim finansmanı büyük oranda devlet tarafından karşılanmakta, geri kalan bölümü ise bağışlar, öğrenci harçları gibi harici kaynaklardan tahsis edilmektedir (Prowle ve Morgan, 2004). Son zamanlarda ülkemizde tersi de olsa, özellikle öğrenci harçları giderek önem kazanmış (Bou Habib, 2010) ve yükseköğretim için en önemli finans kaynağı durumuna gelmişlerdir (Teixeira ve Koryakina, 2011). Örnek olarak Çin Halk Cumhuriyeti'nde finans mantığı hükümet desteği ve öğrenci harçları karışımı olacak şekilde düzenlemeler yapılmıştır (Chow ve Shen, 2006; Tilak, 2003).

Yükseköğretimin bireysel ya da kamusal bir faydaya dönük olduğu tartışmaları uzun zamandır tartışılmaktadır (Altbach, 2007; Kevin, 2003; Nixon, 2010). Eğer bireysel bir özelliğe sahipse, bu durumda öğrenciler aldıkları bu eğitimin maliyetini karşılamak zorundadırlar, fakat bir kamusal ürün olarak

değerlendirilecekse o zaman da bu konudaki finansal sorumluluk tamamen devlete ait olmalıdır. Hangi açıdan bakılırsa bakılsın, yükseköğretim genel yapısı itibariyle her iki durumu da içermektedir. Bu görüşe dayanarak, hükümetler öğrencileri tüketicileri veya müşterileri gibi görerek sundukları hizmet için belirli bir miktar bedel almak ve bu hizmetin devamını sağlamak durumundadırlar (Altbach, 2007; Marginson, 2007; Neart, 2004). Yükseköğretim ekonomik etkililiği ve istihdamı etkilediği kadar sosyal bilinç ve etkileşimi sağlayıcı yapısından dolayı hükümetlerin yükseköğretimin finansmanı konusundaki sorumluluğu her şekilde devam etmektedir(Schomburg ve Teichler, 2006).

Yükseköğretimin finansmanı konusundaki farklı görüşler 70'lerin başından beri dünya genelinde tartışılmaktadır ve söz konusu kurumlardan etkinliklerini arttırmaları hem hükümet politikaları gereği hem de toplumsal fayda odaklı beklenmektedir (Casu ve Thanassoulis, 2006; Metz, 2011). Her geçen zaman dilimi içinde daha çok paydaş yükseköğretim kurumlarının etkililiği için daha somut veriler görmeyi arzulamakta ve bu kurumların eğitsel etkinliklerini ve toplumdaki yerlerini daha fazla sorgulamaktadırlar (Choban vd., 2008). LeRoux ve Wright' a göre(2008) yükseköğretim kurumları içerisindeki yönetsel reformlar ve hesapverilebilirlik odaklı yeni yaklaşımlar kurumların performans kriterlerini oluşturmada artık eskiye oranla daha ön plandadır. Hükümet ve kurumlar arasında karşılıklı anlaşmalar ve pazarlıklar üzerinde kurulu ve odak noktası öğrenci kayıtlanma oranları gibi sadece 'girdi' lerin olduğu eski finans vizyon ve uygulamaları artık yerini daha etkin ve 'çıktı' odaklı uygulamalara bırakmaktadır (Salmi vd., 2006, Strehl vd., 2007a).Yükseköğretimde etkililik için "bilindik durumlar" tutumu artık kesinlikle kabul edilebilir değildir (Rowley vd., 1997).

Ülkemizdeki yükseköğretim kurumlarının finansman kaynakları da 2547 sayılı kanunda belirtilmiştir. Buna göre ilgili kanunun 55. maddesinde sayılan gelir kalemleri şunlardır; her yıl bütçeye konulacak ödenekler, kurumlarca yapılacak yardımlar, öğrencilerden alınacak harç ve ücretler, yayın ve satış gelirleri, taşınır ve taşınmaz malların gelirleri, döner sermaye işletmelerinden elde edilecek karlar ve bağışlar, vasiyetler, diğer gelirlerdir. Bu gelirler içerisinde en büyük paya ise, hazine tarafından yapılan bütçe ödenekleri sahiptir (Buyrukoğlu, 2010: 45).

Ülkemizde deyükseköğretim finansmanında kaynak kullanımında etkinliği arttıracak yeni yöntemler geliştirilmeye çalışılırken aynı zamanda alternatif kaynak yaratma çabaları da araştırılmaktadır. Bu kapsamda (YÖK, 2007: 18):

- Yükseköğretimin finansmanında öğrenci sayıları, okuyan/mezun olan öğrenci gibi çeşitli kıstaslarla kamu kaynaklarının tahsisinde değişik performans ölçütleri geliştirilmeye çalışılmaktadır.
- Fransa'da uygulamaya konulan ve daha sonra Finlandiya, İsviçre ve Avusturya'da da uygulamaya konulan bir başka yöntemde performans esaslı kaynak tahsisi tercih edilmeye başlanmıştır.

3.YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖDENEK TAHSİSİ YAKLAŞIMLARI

Devlet üniversitelerine kamu kaynaklarının tahsis edilmesinde kullanılan geleneksel yaklaşımlar iki ana başlıkta toplanmaktadır. Bu yaklaşımların ortak özelliği, kaynakları üniversitelerin ihtiyaçlarına göre dağıtmaya çalışmasıdır (Layzell, 1999).

3.1. Bir Önceki Yıla Bağlı Ödenek Tahsisi

Üniversitelere kaynak tahsisinde önde gelen geleneksel yöntemlerden ilki, ödeneklerin önceki yıla göre tahsis edilmesidir. Bu yöntemin geçmiş yılı esas almasının temel mantığı, kurumların temel hedeflerinin bir önceki yıla göre esaslı olarak değişmediğidir (Demirbaş, 2009). Bu nedenle yöntemde üniversitenin bir önceki yıl bütçesi taban olarak kabul edilmektedir.

Üniversitelerin temel hedeflerinde önceki yıla göre önemli değişiklikler olmadığı varsayımın dayanılarak önceki yıl ödenekleri taban olarak kabul edilir, enflasyon vb. ayarlamalar yapılarak pazarlıklar sonucu ödenekler belirlenir (Maliye Bakanlığı Çalışma Grubu, 2011). Yöntem, taban bütçeyi sorgulamayıp artış ya da azalışlara odaklandığından basit ve anlaşılır yapıdadır. Hatta bu yöntemde taban üzerine yapılan ilaveler de yüzde olarak geçmiş yıl yapılan ilaveler kadar olduğunda bütçe hazırlama sürecine istikrar egemen olmaktadır (Lasher ve Grene, 2001; Layzell, 1999). Bununla birlikte yöntemin bazı aksaklıklara yol açtığı da ileri sürülmektedir (Lasher ve Grene, 2001; Kesik, 2003).

3.2. Formüle Bağlı Ödenek Tahsisi

Geleneksel yöntemlerden bir diğeri; kaynakları yükseköğretim kurumunun sahip olduğu girdilerin maliyetleriyle ilişkilendiren yöntemdir. Ödeneklerin, öğrenci ya da birim alan başına belirli bir tutar belirlenerek tahsisi bu yönteme örnek gösterilebilir (Marks ve Caruthers, 1999). Özellikle öğrenci başına hesaplanan birim maliyete göre kaynakları dağıtan yöntemin güçlü yanlarından biri, üniversiteler arasında kaynakların eşit bir şekilde dağıtılmasını sağlamasıdır (Demirbaş, 2009).

Yöntemin ikinci güçlü yanı ise, siyasetin kaynak tahsisindeki rolünü azaltabilmesidir (Lasher ve Grene, 2001: 514). Bu güçlü yönleri sebebiyle yöntem gittikçe yaygınlık kazanmaktadır. Güçlü görünen yönlerine rağmen bu yöntemin de bazı aksaklıkları bulunmaktadır (Anderson, 1996; Bogue ve Brown, 1982; Johnstone, 1998). Yöntem başarı ölçütü olarak mevcut öğrenci sayısını esas aldığından, üniversitelerin daha yüksek performans göstermelerini teşvik etmemektedir. Kaynakların üniversiteler arasında eşit olarak dağıtılmasını sağlar. Bu yöntemde daha fazla öğrenciye sahip üniversite daha fazla ödenek alır. Ödenek tahsislerinde objektif kriterler esas alındığından siyasi ve keyfi uygulamaların payını azaltır (Maliye Bakanlığı Çalışma Grubu, 2011).

3.3. Performansa Bağlı Ödenek Tahsisi

Performans, bir işi yapan bir bireyin veya bir grubun o işle amaçlanan hedefe yönelik olarak nereye varabildiğinin nicel ve nitel olarak anlatımıdır (Özer,1997). Performansa bağlı ödenek ise, performansa bağlı olarak belirli periyodlarla çalışanlara yapılan ödemedir. Bu ödeme bireysel veya gruba yönelik olabilir. Performansa göre ücretlendirmede çalışanlar için hedefler konulmakta ve çalışanlar bu hedeflere ulaşmak için motive edilmektedir (Coşkun ve Dulkadiroğlu, 2009). Performansa bağlı ödenek tahsisi yaklaşımı ile benzer durumun yükseköğretim kurumları için de geçerlilik arz ettiği öne sürülebilir.

Geleneksel yöntemlerin meydana getirdiği olumsuzluklara karşı geliştirilen Performansa Bağlı Ödenek Tahsisi bir kuruma verilecek ödenekleri, kurumsal performansıyla doğrudan ilişkilendiren bir kaynak tahsisi yöntemidir. Buna göre kurum bütçesinin tamamı ya da bir kısmı, yasal olarak belirlenmiş bazı performans

göstergelerine bağlanmakta, kurumun devletten alacağı ödenekler bu göstergelere göre ortaya konan performansla orantılı olarak artmakta ya da azalmaktadır (Watt, 2004).

Böylece geleneksel yöntemlerin üzerinde durmadığı iddia edilen "başarı ya da performans" konusu, kaynak tahsisinin merkezi öğesi haline gelmektedir. Bu yöntemin arkasında yatan temel düşüncenin, kurumsal yönetimin rasyonel aktörlerden meydana geldiği varsayımı olduğu ifade edilmektedir. Bu sava göre bir üniversite yönetiminde söz sahibi olan rektör, dekanlar, bölüm başkanları gibi aktörler, üniversite yararına elde edebilecekleri ödül ve imkânlara ulaşmak için yoğun bir çaba içerisindedirler. Bu ödül, bütçe ödeneklerinin artması olunca aktörler, bunun gereği olan kurumsal başarıyı yakalamaya çalışacaklardır (Johnstone, 1998). Marks ve Caruthers' a göre (1999) performansa dayalı ödenek tahsisi, kurumların odak noktasını nicelikten niteliğe çekecektir.

Performansa bağlı ödenek tahsisi adını alan bu uygulamadan beklenen faydalar ise şu şekilde özetlenebilir (Burke, 1998; Burke ve Modarresi, 2000):

- Bütçeyi oluştururken girdilerle birlikte sonuçları (kazanımları) kullanmak mümkün olacaktır,
- Gerek üniversite içinde gerekse üniversiteler arasında plân – bütçe bağı kurulacaktır,
- Hem hesap verme sorumluluğu hem de kurumsal ilerlemenin gerektirdiği ihtiyaçlara yanıt verilecektir,
- Devlet üniversiteleri için devlet genelinde amaçlar ve karşılaştırılabilir standartlar belirlenebilecektir,
- Üniversitelerin, devletin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye teşvik edilecektir,
- Başarılı sonuçlar elde eden üniversitelerin ödüllendirilirken, zayıf performans gösterenlerin cezalandırılacaktır,

Yükseköğretime devlet katkısının artabileceği, üniversite temsilcileri arasında önemli sorun ve konularda iletişim yollarının açılacaktır, kamu yükseköğretiminde sonuçların ve kalitenin tanımlanacağı, ölçüleceği ve değerlendirilecektir.

3.3.1. Performansa Bağlı Ödenek Tahsisinin Kısa Tarihçesi

3.3.1.1. PBÖT 1.0

PBÖT ülkelere ve ilk uygulanmaya başlandığı ABD'de farklılıklar arz etmektedir. Fakat önde gelen iki yaklaşım olan PBÖT 1.0 ve PBÖT 2.0 değinilmesinde fayda bulunmaktadır (Albright, 2009; Synder, 2011). PBÖT 1.0 yükseköğretime yönelik performans kriterleri bakımından ABD'de eyaletlerde uygulanan fon sistemlerinden farklılık arz etmektedir. Fon kriterleri mezuniyet veya işe yerleşme oranları, gelişimsel eğitim tamamlama oranları gibi çıktılarla, farklı altyapı sahibi öğrenci kayıtlanma oranları, program kaliteleri, belirli belgeler için girilen sınavlar gibi girdilere odaklıdır (Burke, 2002; Dougherty, Hare ve Natow, 2009). PBÖT 1.0 programları için örnekler 1979'da Tennessee, 1994'te Florida, 1995'te Ohio ve 1997'te Washington eyaletlerinde uygulananlar örnek olarak gösterilebilir (CCRC, Aralık 2011:6).

3.3.1.2. PBÖT 2.0

PBÖT 2.0 programları da PBÖT 1.0 gibi belirli çıktılara odaklanmanın haricinde kurs tamamlama, gelişimsel eğitimlerdeki başarı oranları, kolej matematiği veya İngilizcesi ve 15-30 arası toplam ders kredisi miktarlarına önem vermiştir (Offenstein ve Shulock, 2010). 2007 yılında Washington eyaletinde gerçekleşen 'Öğrenci Başarı Girişimi' PBÖT 2.0'ın odaklandığı çıktılara örnek olarak gösterilebilir (Jenkins, Ellwein ve Boswell, 2009; Shulock ve Jenkins, 2011). PBÖT 2.0' nin PBÖT 1.0' den radikal olarak farkı, performansa bağlı fon sisteminin ilave bir fon sistematiğinden, yükseköğretim fon formülleri içine dahil edilmesidir. 2009'da Ohio (4 yıllık); ve 2010'da Tennessee (4 ve 2 yıllık) eyaletlerinde kayıtlanmaya bağlı fonun tamamen kesilmesi bu duruma bir örnektir (CCRC, Aralık 2011:7)

Sanford ve Hunter' a göre (2011), PBÖT 2.0' nin kullanımının artmasına üç temel öğe neden olmuştur; (1) PBÖT 1.0'ın etkililiği; (2) ekonomideki belirgin olumsuzluklar nedeniyle yükseköğretim için önceden uygulanman formüle bağlı ödenek tahsisi yaklaşımının sekteye uğraması; (3) Ohio, Tennessee ve Washington gibi eyaletlerde işlevsellik bulan PBÖT 1.0 ve PBÖT 2.0 uygulamalarının ABD Eğitim Departmanı ve önde gelen Ulusal Valiler Birliği, Ulusal Yasama Organları Konferansları, Gates ve Lumina Vakıfları gibi ulusal politika grupları tarafından onay ve destek görmesidir (Albright, 2009; Harnich, 2011; Lederman, 2008; Snyder, 2011; Sparks ve Waits, 2011; ABD Eğitim Departmanı, 2011).

3.3.2. Performansa Bağlı Ödenek Tahsisinin Temel Öğeleri

Ödeneklerin kurum performansına sıkı sıkıya bağlı bir şekilde dağıtılabilmesi için bazı öğelerin bir araya getirilmesi gerekmektedir (Burke ve Modarresi, 2000: 434). Birinci öğe, kurum performansını ölçmede kullanılan ve ödeneklerle doğrudan ilişkilendirilecek olan performans göstergeleridir.

İkinci temel öğe, performans göstergelerinin başarıyı nasıl göstereceğinin belirlenmesidir. Bu, performans göstergelerine uygulanacak başarı ölçütlerinin seçilmesi anlamına gelmektedir (Demirbaş, 2009). Her bir göstergeden elde edilecek performans düzeyini ödeneklerle ilişkilendirme yöntemi üçüncü öğeyi oluşturmaktadır.

Dördüncü öğe, kuruluşlara dağıtılacak toplam ödenek tutarıdır. Son olarak kuruluşların almayı hak ettikleri ödeneğin kuruluş bütçesinde yer alma şekli de temel bir öğe olarak nitelenebilir. Hangi ülkede olursa olsun PBÖT, bu temel öğeler etrafında şekillenmektedir (Demirbaş, 2009).

3.3.3. Performansa Bağlı Ödenek Tahsisinin Göstergeleri

Maliye Çalışma Grubu Raporu' nda (2011) belirtildiği üzere, performans göstergeleri performans ölçümünün temelini oluşturan, kurum performansı hakkında kanaat oluşturmak için kullanılan ölçülerdir. Performans ölçüleri kullanılarak kurum performansı izlenebilir, değerlendirilebilir, performans arttırıcı karar ve tedbirler alınabilir. Performans göstergelerini dört türe ayrılabilir. Bunlar, girdi (input), süreç (process), çıktı (output) ve sonuç (outcome) göstergeleridir.

- Girdi (input) göstergeleri, hizmetin hangi kaynaklar (beşeri, fiziki, mali) kullanılarak üretildiğini ifade eden göstergelerdir. Akademik ve idari personel, kayıtlı öğrenci sayısı buna örnek verilebilir.

- Süreç (process) göstergeleri, hizmetin hangi araçlarla sunulduğuna ilişkindir. Öğretmen eğitiminin, öğrenci bilgisinin ve teknoloji kullanımının değerlendirilmesi bu kapsamda yer almaktadır.
- Çıktı (output) göstergeleri, üretilen ürün sayısına yöneliktir. Mezuniyet oranı, yazılan tez sayısı gibi.
- Sonuç (outcome) göstergeleri ise hizmetin yararlanana, devlete ve topluma olan faydalarla ilgilidir. Örneğin, iş bulan mezun sayısı, öğrenci-mezun-işveren memnuniyeti, eğitim hizmeti açısından yaygın olarak kullanılmaktadır.

Poister' a göre (2003), stratejik planlama unsurları gerektiren her oluşumda performans ölçme kriterlerinin olması olağan bir durumdur. Murias, de Miguel ve Rodríguez'in (2008)belirttiği gibi, üniversiteler sistematikleri içerisinde birtakım ölçülebilir somut ve ölçülemez soyut ürünler ortaya koymaktadırlar.

Yükseköğretim kurumlarının öğretim ve araştırma hususunda ortaya koydukları performans göstergeleri bütçe ve kaynak dağılımıyla doğrudan ilgilidir. Kivistö (2005), hükümetlerin ortaya koydukları performans ölçüm göstergelerin sadece kurumların eğitsel performanslarını ölçmeye değil, aynı zamanda da sosyal ve ekonomik öğeleri de içeren unsurlar içermesi gerektiğine değinmiştir. Diğer taraftan, oluşturulan performans göstergelerinin kurumsal etkililiğini ölçmede birer kilometre taşı olabileceği de belirtilmiştir (Chen vd., 2009). Serdar' a göre (2010), yükseköğretim kurumlarının performanslarının hükümetler tarafından mercek altına alınması, kurumlar içindeki örgütsel süreçlerin de gelişmesine yardımcı olacaktır.

Anderson, Johnson ve Milligan' a (1996) göre, herhangi bir ölçüm sistemi için seçilecek göstergeler takip eden unsurları içermelidir: (1) alınan fonları en iyi şekilde değerlendirecek kurumlar hangileridir?; (2) hangi kurumlar belirledikleri hedeflere ulaşmada en etkilidir?; (3) hangi kurumlar kalite gelişimi hususunda en yüksek değerlere sahiptir?

Pugh, Coates ve Adnett (2005), Birleşik Krallık' taki performans göstergelerinin takip eden olguları amaçladığını belirtmiştir: (1) yükseköğretim performansı mantığını daha şeffaf bir tutumla yaymak, (2) halka karşı daha hesap verebilir olmak, (3) kurumların karşılaştırılmasını mümkün kılmak maksadıyla bilgi sağlamak, (4) kurumlarını kendi performanslarını ölçmelerini sağlamak için belirli bir kriter oluşturmak, (5) kurumların mevcut politikaları takibini sağlamak, (6) fonların performansa göre tanzimini kolaylaştırmak, (7) tercihleri konusunda karar vermeden önce öğrencilere bilgilendirme mahiyetinde yayın yapmak.

3.3.4. Performans Göstergelerinin Değerlendirilmesinde Uygulanan Başarı Ölçütleri

Belirlenen ve elde edilen performans göstergelerinin değerlendirilmesi, performans düzeyinin ölçülmesi için üç tür başarı ölçütü uygulanmaktadır (Maliye Çalışma Grubu, 2011):

- Birincisi, zaman içinde kurumsal gelişmenin ölçüt olarak kabul edilmesidir. Bu ölçütte, devlet üniversitelerinin mevcut performans düzeyi geçmişteki performans düzeyleri ile karşılaştırılmaktadır.
- İkincisi, mevcut performans düzeyinin eşdeğer diğer kurumların performans düzeyi ile karşılaştırılmasıdır.
- Üçüncüsü, her bir gösterge için önceden belirlenen hedeflerin başarı ölçütü olarak kullanılmasıdır.

3.3.5. Performans Düzeyinin Tahsis Edilecek Ödenekleri Belirleme Ağırlığı

Performans göstergeleri ve başarı ölçütleri ile performans düzeyini ölçmenin asıl amacıperformans ile tahsis edilecek ödenekleri ilişkilendirmektir. İki yöntem kullanılmaktadır(Maliye Çalışma Grubu, 2011):

1. Göstergeleri öncelik sırasına koyarak ağırlıklandırma. Bu yöntemde bazıgöstergelerin performans düzeyini diğerlerine göre daha iyi yansıttığı kabul edilir.

2. İkinci yöntem, tüm performans göstergelerine eşit ağırlık verilmesidir.

PBÖT konusunda öncülük eden ve beş yılda bir sistematiği revize eden ABD Tennessee Eyaleti'nin konuyla ilgili uygulaması örnek olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. ABD Tennessee Eyaleti Performans Göstergeleri

Standartlar	**Puan Aralığı**
1. Standart –Öğrencinin Öğrenim Çevresi ve Sonuçlar	
Öğrencilerin genel eğitim testindeki başarısı	15
Öğrencilerin temel alan değerlendirmesindeki başarısı	10
Akreditasyon ve program gözden geçirme	15
2. Standart – Öğrenci Memnuniyeti	
Öğrenci, mezun ve işveren anketleri	10
3. Standart – Öğrenci Sürekliliği	15
4. Standart – Eyalet Ana Planı Öncelikleri	
Kurumsal stratejik planlama amaçlarına ulaşma derecesi	5
Eyalet stratejik planı amaçlarına katkıda bulunma derecesi	10
Geçiş yapan öğrenci sayısı	5
5. Standart – Kurumsal Faaliyetlerin Değerlendirilmesi	
Değerlendirmenin belirlenmiş modele göre yapılması	5
Değerlendirme sonuçlarının kurumca kullanılması	10
Toplam Puan	**100**

Kaynak: THEC (2005:5)

Tablo 1' de yer alan performans göstergeleri incelendiğinde, sistemin öğrenci boyutunu en iyi değerlendiren '*öğrenci genel eğitim testindeki başarısı'* na; sistemin öz değerlendirmesi ve geçerliliği olan tanımlanabilecek '*akreditasyon ve program gözden geçirme'* standardına; son olarak da tüm sistematiğin mevcut başarısını genel bağlamda yansıtacak '*öğrenci sürekliliği*' standardına tüm gösterge puanlaması içindeki en yüksek puan aralığı olan 15 birim değerinin verildiği açıkça görülmektedir. PBÖT uygulamasında puanlarıyla da öne çıkan bu üç unsur, ABD Tennessee eyaletinin PBÖT'yi ilk uygulamaya koyduğu 1979 yılında bugüne başarıyla getirmemesinin temel nedeni olduğu öne sürülebilir. Kendini sürekli revize etmeye güdümlü sistem, içinde barındırdığı kaynakları da doğru ve devamlı şekilde işlediği takdirde ki tablo ve tarihi verilere bakıldığında öyle görünmektedir, etkililiğini ve bunun devamı olarak da sürekliliğini koruyacağı belirtilebilir.

PBÖT' yi genel yapısı itibariyle diğer ödenek yaklaşımlarından ayıran belirleyici özelliği girdilerden çok çıktılara odaklanmasıdır. Tablo 1'deki veriler incelendiğinde sistematiğin bu doğrultuda şekillendiğini, 15 birim puanı takip eden en yüksek değer olan 10 birim puanın da yine '*Öğrencilerin temel alan değerlendirmesindeki başarısı'*, '*Öğrenci, mezun ve işveren anketleri*', '*Eyalet stratejik planı amaçlarına katkıda bulunma derecesi*' ve '*Değerlendirme sonuçlarının kurumca kullanılması*' standartlarının da uygulamanın diri ve etkin kalmasını mümkün kılacak çıktılardan olduğu belirtilebilir.

3.3.6. Performansa Bağlı Ödenek Tahsisi Politikaları Geliştirmede Önemli Hususlar

ABD Tennesse Eyaletinde 1979 yılında ilk olarak uygulanmaya başlanan PBÖT, ilgili eyaletin başarılı uygulamaları sayesinde önce diğer eyaletlere, sonra da diğer ülkelere emsal teşkil ederek yükseköğretim finansmanındaki tarihi yerini almıştır. Başarılı uygulamaların yanı sıra, birçok başarısız uygulama da kurumlar arasında görülmüş ve uygulamadan vaz geçilmiştir. Alanyazındaki birçok düşünür doğal olarak farklı görüşlere sahip olsalar da, uygulama başarısızlığı için genel olarak sistematiğin doğru planlanıp uygulanamaması olduğu belirtilebilir.

Araştırmanın bu bölümünde PBÖT uygulamalarının ilk defa hayat bulduğu ABD'de konu üzerinde yakın zamanda yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Indiana Eyaleti Raporuna (2011) göre PBÖT' ye yönelik politikalar geliştirirken aşağıda belirtilen 3 unsurun ehemmiyetle göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

1. **Yetersizlik:** Çoklu eyalet araştırmalarına göre PBÖT politikaları geliştirirken oluşan kurumsal katılımdaki yetersizlik ve destek azlığı programda başarısızlık ya da politik baskılardan dolayı erteleme veya rafa kaldırma ile sonuçlanmaktadır. Karar mekanizmalarının tarafından fonların sabitlik oranları, kurumların birbirinden farklılığı ve enstitüsel otonomi düzeylerinin dikkate alınması gerekmektedir (Dougherty vd.,2011).

2. **Yetersiz veri:** Muhtemelen hiçbir şey, gerçekleştirilebilir ve adil bir PBÖT politikası oluşturabilmek için bunu mümkün kılacak veriyi elde etmek kadar önemli olamaz. PBÖT eski uygulamalarında kullanılan veriler ya ham ya da kusurlu olmuştur (Dougherty ve Natow, 2009)

3. **Değişken fonlar:** Belirlenen uzun soluklu politikaların başarılı olarak amacına ulaşabilmesi için hükümetlerin bütçe kesintisi uygulamalarını sabit bir oranda tutmaları ve mevcut bütçeyi korumaları gerekmektedir. Böylesi bir koruma uygulanabilir olmadığı takdirde, hükümetler politikaların ekonomik gelgitlerden etkilenmemeleri gerektiği için PBÖT' ye yönelik uygulamalarını son vermek zorunda kalırlar (Dougherty ve Natow, 2009).

ABD Yükseköğretim Yönetim Sistemleri Ulusal Merkezi (NCHEMS, 2011) tarafından tüm Amerikan Yükseköğretim Kurumları için hazırlanmış 'From Idea to Action' başlıklı raporda, PBÖT' nin sistem tasarımı ve uygulama prensiplerine değinilmiştir. Raporda PBÖT' nin tekrar popülarite kazandığı belirtilerek söz konusu uygulama " *mevcut kaynakların etkin kullanımıyla arzulanan birtakım çıktıların sağlanması yöntemi"* olarak tanımlanmıştır. Rapora göre eski kaynaklardaki veriler tarandığında başarısızlığa neden olan unsurların PBÖT' nin temel fikrinin değil, sistemin tasarımı ve uygulama basamaklarındaki yanlışlıklar olduğu belirtilmiştir. Bu maksatla aşağıda belirtilen öneri niteliğindeki yol haritası çıkarılmıştır. Bilgiler temel metinden özetlenmiştir.

Tasarım prensipleri:

1. PBÖT yeni bir fikir olmadığı, tüm fon prensiplerinin zaten performansa bağlı olduğu bilinmelidir. Hükümetlerden kayıtlanmaya göre alınan fonlar artık yerini akademik programların çeşitliliği, kalitesi ve bunların tamamlanması mantığına bırakmıştır.

2. Çıktılar için Hedef belirleme aşamasında kararlar kurumsal olarak benimsenmelidir. Hedefler başka kurumlardan devşirme olmak yerine bizzat kurumun ihtiyaçları doğrultusunda planlanmalıdır. Belirlenen hedefler kurumun bulunduğu bölgenin ihtiyaçlarına odaklanmalıdır, kurumun öz ihtiyaçlarına değil.

3. Performans göstergeleri geniş perspektifli olmalıdır. Ulusal (ABD) olarak odaklanma toplumun eğitim hizmetlerine ulaşımını sağlamak ve kurumun bulunduğu bölgenin (eyaletler) ekonomik gelişimine katkıda bulunacak yenilikler oluşturmaktır. Burada önemli olan kurumların tek başına belirledikleri hedeflere değil, hükümetle (eyalet) belirlediği ortak hedeflere ulaşma düzeyidir. Bu unsurda oluşacak bir aksama yasal düzenlemelerde takipsizlik, görevden sapma (ör. Araştırma üniversitelerinin daha fazla öğrenci alması) gibi kurumlardan istenmedik davranışlarda artışlara neden olacaktır.

4. Fon modeli kurumlardaki görev farklılıklarını pekiştirecek şekilde planlanmalı, görevlerde tıkanmaya neden olmamalıdır. Bu mantık iki farklı yolla kontrol altında alınabilir:

    - Farklı kurumlar için farklı göstergeler kullanılmalıdır. Tennessee modeli bu basamakta iyi bir örnektir. Buna göre;

        - Araştırma üniversiteleri doktora ve benzeri uzmanlık alanlarında derece sağlayarak daha fazla araştırma fonu elde edilmesini mümkün kılabilir

        - Daha kapsamlı kurumlar lisans ve yüksek lisans diplomaları vermeli

        - Yerel topluluk kurumları (community college) sertifika programları, işe yönelik destekleyici eğitim veren hizmetleri yürütmelidirler

    - Mevcut Kurumlar için farklı kaynak havuzları oluşturulmalı ve her bir kurumun dahil olduğu klasmanda rekabet etmesi sağlanmalıdır. Ohio eyaletinin bünyesi dahilindeki kurumları: (1) temel kampüsler; (2) bölgesel kampüsler; (3) yerel topluluk kampüsler (community college) olarak sınıflaması bu duruma örnek oluşturabilir.

5. Eğitim hizmetlerine ulaşmakta sıkıntı yaşayan kesim için önlemler alınmalıdır. PBÖT ile alakalı en temel sorunlardan biri, kurumlar fonları elde edebilmek için başarı potansiyeli yüksek olan öğrencileri tercih ederek 'risk grupları' olarak adlandırılan akademik, ekonomik vb. yeterlilikleri düşük olanları göz ardı edebilmektedirler. Bunun önüne geçebilmek için ABD'de birçok eyalet kurumları bünyesinde bu öğrenciler için belirli bir kontenjan ayırmışlardır. Oranlar eyaletlere göre değişebilmektedir (ör. %40 Tennessee, % 100 Texas). Bu durumun genel nedeni " risk grubu" tanımlamasının bölgelere göre farklılık göstermesidir. Bazı örneklere göre risk grupları:

    - Düşük gelirli (Tennessee, Ohio, Texas)

    - Yetişkin (Tennessee, West Virginia, Texas)

    - Akademik-ulusal sınavlarda (ACT/SAT)düşük puan alanlar

6. Önceden belirlenmiş bir hedefe ulaşıldığında değil, sürekli gelişim gösterilmesi halinde ödüllendirilmelidir. Aksi bir durum, sadece geliştirilen politikalar gereği fon alabilmek için yapılaması

gereken kadar işin takip edilmesine, bu durumun da güdülenme odaklı olan PBÖT' de atalete neden olabilir.

Uygulama Basamakları:

1. En iyi şekilde tasarlanmış PBÖT sistematiği bile doğru şekilde uygulanmadığı takdirde amacına ulaşamayacaktır.
2. Hükümetlerin koyduğu hedefler ve mali çerçeve doğrultusunda performansa göre ödenek alma aşamasında kurumu işe koşabilmek için taze para çıkışı beklenmemeli ve performans kriterlerini sağlama aşamasında herhangi bir gecikme olmamalıdır.
3. Fonların kullanımı sürecinde işlem sistematiği basamaklandırılmalı, fon yıllara göre eşit dağıtılmalı ve kullanılmalıdır. Burada amaç, belirlenen hedefe bir hata oluşmadan ulaşmaya çalışmak ve kurumların adapte olamayacağı büyük değişimlerin önünü kesmektir.
4. PBÖT' nin uzun soluklu bir süreç olduğu bilinciyle iyi ve kötü günde devam ettirilmelidir. Kurumlar hükümetlerin belirlediği hedeflere sadık kalmadıkları durumlarda maruz kalacakları bütçe kısıtlamaları, kurumda büyük sıkıntılara neden olmayacak şekilde düzenlenmelidir.

3.3.7. Amerika Birleşik Devletleri'nde PBÖT Uygulamaları

PBÖT, ABD'de 1979 yılında ilk olarak Tennessee Eyaletinde uygulanmaya başlanmış ve ülkedeki eyaletler arasında hızlı bir yayılma seyri izlemiştir (Demirbaş,2009). Tennessee Eyaleti'nin PBÖT' yi resmi olarak ilk uygulamış ve sadece ABD'nin diğer eyaletlerine değil, diğer ülkelere de öncülük etmiştir (Banta vd, 1996: 39). 1974 yılında Tennessee Yükseköğretim Komisyonu (THEC), Ford Fonu tarafından finanse edilen "Performansın Finansmanı Projesi" ni yürürlüğe koyarak yükseköğretim birimlerine öğretim bütçesi ödeneklerinin bir kısmının bazı performans göstergelerine göre tahsis edilmesi yönünde ön çalışmalara başlamıştır (Burke ve Serban, 1998: 45; Anderson, 1996: 68). Bu çalışmalar sayesinde 1979 yılında "Performansın Finansmanı Programı" adı altında resmi uygulamaya geçilmiştir. Günümüze kadar her beş yılda bir programın gözden geçirilmesi sağlanmakta ve çeşitli değişikliklerle uygulama sürdürülmektedir (Williams, 2005: 40).

Tablo 1'de ABD'de önde gelen bazı eyaletlerde yapılan araştırma sonucu PBÖT bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 2. ABD'de PBÖT Uygulayan Sekiz Eyalet

Yapı	Tennesse	Missouri	Florida	Güney Carolina	Washington	Ilionis	California	Nevada
PBÖT yılı	1979	1993	1994	1996	1997	1998	Hiç	Hiç
PBÖT iptal yılı		2002		2003	1999	2002		
PBÖT süresi		9 yıl		7 yıl	2 yıl	4 yıl		
PBÖT tekrarı					2007			
Kurumlar	2-4 yıllık	2-4 yıllık	2 yıllık	2-4 yıllık	97/99 2-4 yıllık 2007-bugün 2 yıllık	2 yıllık		

PBÖT tepe fon oranı	%4.4 2005	%1.6 1999	%6.6 2001	%3.8 1999	%1.2 1999	%0.4 2001

Kaynak: CCRC(Şubat, 2011)

Tablo1 incelendiğinde, PBÖT' nin ilk defa hayat bulduğu ABD'nin birçok eyaletinde uygulama aksaklıkları nedeniyle zaman içinde iptal edildiği görülmektedir. Bu duruma neden olabilecek temel sebepler araştırmanın bir önceki bölümünde belirtildiği gibi PBÖT' nin uygulanamaz bir yapıya sahip oluşu değil, bir eyalette yer bulan sistematiğin bir başka eyalete uygun olmayışı ve PBÖT' nin tasarım ve uygulama adımlarında yapılan yanlışlıklar olduğu belirtilebilir.

Tablo3. ABD'de PBÖT Uygulayan Sekiz Eyaletin Karakteristik Özellikleri

	Tennessee	**Missouri**	**Florida**	**Güney Carolina**	**Washington**	**Ilionis**	**California**	**Nevada**
Politik kültür: Muhafazakar	%39.3	%35.5	%31.9	%39.1	%31.2	%29.2	%27.9	%34.8
Valilik güçleri 2002	3.9	3.2	3.4	3.1	3.2	4.1	3.4	3.0
Yasama uzmanlığı 2000	32.	15.	10.	30.	14.	11.	1.	23.
Siyasal parti rekabet indeksi 1999-2003	0.924	0.968	0.802	0.935	0.943	0.981	0.818	0.915
Nüfus 2000	5,689,000	5,597,000	15,983,000	4,012,000	5,894,000	12,420,000	33,872,000	1,998,000
Kişisel gelir 2000	26,099 dolar	27,243	28,511	24,426	31,780	32,187	32,466	30,438
+25 yaş lisans ve üstü derce 2000	%22.0	%26.2	%22.8	%19.0	%28.6	%27.1	%27.5	%19.3

Kaynak: CCRC(Şubat, 2011)

Tablo 2 incelendiğinde, Tennessee Eyaletinin muhafazakar kültürle (%39.3) diğer eyaletlerden önde geldiği, valilik güçleri bakımından Ilionis (4.1) eyaletinden sonra gelmesine rağmen yasama uzmanlığı konusunda tüm eyaletler arasında 32. olduğu ve PBÖT' yi başarıyla uygulamaya geçtiği 1970 yılından bugüne duraksamadan getirdiği açıkça görülmektedir. Kişi başına düşen gelir, nüfus, 25 yaş üstü lisans ve diğer derecelerde bazı eyaletlerin gerisinde olduğu açıkça görülen tabloya göre, PBÖT' nin başarıyla uygulanması için gerekli en büyük karakteristik yapının sadece sistem tasarımı ve uygulama basamaklarındaki itina ve istikrar olduğu belirtilebilir.

3.3.8. Performansa Bağlı Ödenek Tahsisinin Problemli Yönleri

Her ne kadar PBÖT zaman içinde popülarite kazansa da, söz konusu olgu için birtakım problemler belirtilmiştir (Burke ve Modarresi, 1999). Dougherty ve Natow'a göre (2009) dengeli olabilecek bir uygulama değildir. Burke' e göre de (2002)bir takım içerik sorunları söz konusudur. 1999-2000 yılları arasında yazarın

Florida, Missouri, Ohio, Güney Carolina ve Tennessee eyaletlerinde 2 ve 4 yıllık kamu kurumlarında yürüttüğü bir çalışma sonucunda söz konusu eyaletlerin yükseköğretim kurumlarının biçimsel ve ekonomik farklılıklarından dolayı PBÖT' nin uygulanmasının oldukça zor ve karmaşık bir süreç gerektirdiğini belirtmiştir.

Bu sorunlara rağmen, Landsman (2009) ABD'de birçok eyalette PBÖT' nin tekrar bir yükseliş yaşayacağını, hali hazırda Tennessee ve Missouri eyaletlerinde uygulamanın başarılar getirdiğini öne sürmüştür. Söz konusu eyaletlerin performans ölçümlerinde mezuniyet oranları, eğitmenler ve mezunların istihdamı gibi unsurları performans göstergesi olarak kullandıkları belirtilmiştir (Heller, 2004).

Layzell'e göre (1998), PBÖT' de başarıyı yakalamanın yolu basit düşünmek, paydaşlarla işbirliği ve iletişim içinde olmak, hatalara pay bırakmak ve bu hatalardan çıkarımlarda bulunmak, kendi yükseköğretim sistemlerinde söz konusu yapıyı kullan kurumların uygulama basamaklarını inceleyerek uygulanacak kurumlara göre uyarlama yapmaktır. Diğer taraftan Burke ve Lessard' a göre (2002), PBÖT etkililiği uygulanacak olan kurumun reaksiyonlarına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Başka bir görüşe göre ise, en önemli unsur PBÖT' nin performansı ölçmeye yönelik göstergelerinin iyi belirlenmesidir (Salmi ve Hauptman, 2006).

Yükseköğretim faaliyetinin başarısını birkaç göstergeye indirgemek ve bu göstergelerin doğru sonuçlar verdiğini iddia etmek oldukça zordur (Bogue, 1998: 11; Hoyt, 2001: 73). Bu sebepten ötürü programın uygulama başmaklarında aksaklığa neden olacağı düşünülmektedir**.** PBÖT' nin uygulamaya konma aşamasında en çok yapılan eleştirilerden biri, günümüzde süregelen ekonomik dalgalanmaların yükseköğretim kurumlarını daha da olumsuz yönde etkileyeceği görüşüdür. Bu görüşü çürütmek için öne sürülen fikirlerin çoğu, görüşün tam aksine hükümetleri yükseköğretime daha fazla fon aktarımı için ikna etmeyi sağlayacağı yönündedir. Bu görüşün odak noktası, kurumların daha fazla fon almak için belirli bir rekabet içine girecekleri ve bu durumun da yükseköğretimde verimliliğin artmasına neden olacağıdır (SHEEO, 2011)**.**

Her ne kadar düşük performans, istenmeyen bir durum olsa da az ödenekle de çözülebilecek bir durum değildir (Demirbaş, 2009). Kalite geliştirmenin temellerinden biri olan "zayıf yönleri güçlendirme" günümüz üniversitelerinin içinde bulunduğu durum düşünüldüğünde, önemli ölçüde parasal kaynaklarla ilişkili olmaktadır. Bu nedenle uygulama kurumsal kalite ve performans gelişimini desteklemek yerine kaliteyi tehdit edici olarak görülmektedir (Kis, 2005: 19).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye nüfus artış hızı yüksek olan bir ülkedir. Genç nüfusun fazlalığı yükseköğretime olan talebin zaman içinde artacağının bir göstergesidir. Türkiye'nin mevcut sosyal, ekonomik şartları göz önünde bulundurularak yükseköğretim hizmetinin kesintisiz ve kalite odaklı bir şekilde sürdürülebilmesi için uygulanabilecek olan uygun finansman yöntemi geliştirilmek zorunluluğu, hem çağı yakalamak hem de devletin üzerindeki eğitim finansmanı yükünü azaltacak uygulamalara yönelmeye neden olacaktır. PBÖT, birtakım tasarım ve uygulama sıkıntılarına rağmen birçok ülkede kullanılmaya başlanmış ve zaman içinde olumlu sonuçlar alınmasını sağlamıştır. Uygulama örnekleri dikkatle incelenerek, yapılan hatalardan çıkarılacak dersler sonucu ülkemize uyumlu bir PBÖT uygulaması, yükseköğretimde kalite ve etkinliğin artmasını sağlayacağı öne sürülebilir.

Performansa Dayalı Ödenek Tahsisi sisteminin arkasında yatan temel düşüncenin, kurumsal yönetimin rasyonel aktörlerden meydana geldiği varsayımı olduğu ifade edilmektedir. Bu sava göre bir üniversite yönetiminde söz sahibi olan rektör, dekanlar, bölüm başkanları gibi aktörler, üniversite yararına elde edebilecekleri ödül ve imkânlara ulaşmak için yoğun bir çaba içerisine gireceklerdir. Bu ödül, bütçe ödeneklerinin artması olunca aktörler, bunun gereği olan kurumsal başarıyı yakalamaya çalışacaklardır. Yapılan araştırma sonucu PBÖT' nin özellikle araştırma faaliyetlerinin yürütülmesinde etkinliği arttırıcı bir yapıya sahip olduğu belirtilebilir. Bunun yanında, devlet üniversitelerinin mevcut kaynaklarını daha verimli ve etkin kullanmalarını teşvik etmek amacında olan yöntemin, ülke sistemine uygun olmayan tasarım ve uygulama basamakları sonucunda beklendik etkiyi sağlayamayacak, hatta mevcut finansman sorununu derinleştirebilecek bir yapıda olduğu görülmüştür.

ABD Tennessee Eyaletinde ilk defa hayat bularak, yükseköğretim finansmanında ilk olarak diğer eyaletlere daha sonra da dünya genelinde önde gelen İngiltere, Norveç, Danimarka, İsveç gibi ülkelerde de uygulamaya konan PBÖT' nin genel problemli yanı olan performans göstergelerinin açık ve gözlemlenebilir bir yapıda olması sistematiğin başarıya ulaşmasında anahtar durumundadır. Ülkemizde de uygulanması hedeflenen bu sistematiğin başarıya ulaşması için bazı öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- ABD yükseköğretim sisteminin birçok yönünün içselleştirildiği ülkemiz yükseköğretim sisteminin, merkezi bir yapıya sahip olduğu ve finansmanının ağırlıklı olarak devlet tarafından karşılandığı göz önüne alındığında, PBÖT' nin merkeziyetçilikten uzak ve çoklu fon ile yürütülebilir bir sistem olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu sebeple, yıllardan beri devletten belirli bir miktar ve uygulamaya göre fon alan üniversitelerimizin kaynakları kesilmemeli, PBÖT sistematiği ülkemiz genel koşullarına göre uyarlanmadan kesinlikle uygulamaya konulmamalıdır.

- Birçok ABD eyaletinde olduğu gibi öncelikle 2 yıllık kurumlar üzerinde pilot olarak uygulanmalı, elde edilen sonuçlara göre sistem yapılandırılarak devam ettirilmeli ve bir üst kuruma uygulanmalıdır.

- PBÖT uygulamasının uzun soluklu bir süreç gerektirdiği göz ardı edilmemeli ve sistematik bu doğrultuda yapılandırılmalıdır.

- Ülkemiz genelindeki eğitim ve araştırma oranları genel çıktılar olarak değerlendirilerek, öğrenci kayıtlanmasına da engel olunmayacak şekilde, mezuniyet sonrası istihdam ve araştırma faaliyetlerindeki sayı ve nitelik artışı genel çıktı olarak belirlenirken, üniversitelerin bulundukları bölgenin şartlarına göre hizmet ettiği de göz önünde bulundurularak kurumsal düzeyde de çıktılar belirlenmelidir.

- Devlet desteği gören Vakıf üniversiteleri de sisteme dahil edilerek düzeyli rekabet teşvik edilmelidir.

- Performans göstergeleri kurumların bölgesel, nitelik vb. unsurlardan etkilendiği göz önünde bulundurularak esnek ve çoklu olarak planlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Aktan, C.C.,ve D. Dileyici. (2005). "*Altyapı Reformu: Altyapı Hizmetlerinin Sunumu ve Finansmanında Yeni Trendler & Alternatif Yöntemle*r", içinde. C.C.Aktan, D.Dileyici & İ.Y. Vural, Altyapı Ekonomisi, Ankara: Seçkin Yayınları.

Albrigt,B.N.(2009).Tip sheet:Higher Education performancefunding 2.0(Making opportunity affordable Initiative).Indianapolis,IN:Lumina Foundation.

Alexander, F.(2000) "*The Changing Face of Accountability: Monitoring and Assessing Institutional Performance in Higher Education*." Journal of Higher Education, Vol.71, No.4, pp.411-31.

Altbach, P.(2007) "*The Complex Roles of Universities in the Period of Globalization,*" P. Macmillan, Higher Education in the World 3. Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Uuman and Social Development. Global University Network for Innovation (GUNI),

Anderson, D.J.;, Bruce.R.M. (1996), *Performance-Based Funding of Universities*, Australian National Board of Employment, Education and Training, ReportNo 51, Canberra.

Banta, T.W., Rudolph, L.B., Van Dyke, J., & Fisher,H.S.(1996). Performance funding comes of age in Tennessee. *Journal of Higher Education*, 67(1),23-45.

Bou Habib, P.(2010) "*Who Should Pay for Higher Education*?" Journal of Philosophy of Education, Vol.44, No.4, pp.479-95.

Bogue, E. Grady ve Brown, Wayne. (1982), "*Performance Incentives for State Colleges*", Harvard Business Review, November-December, s. 123-128.

Burke, J.C. (1998a), "*Performance Funding: Present Status and Future Prospects*", New Directions for Institutional Research, No 97, Spring, p. 5-13.

Burke, J. C. ve Modarresi, S. (2000), "*To Keep or Not to Keep Performance Funding*", The Journal of Higher Education, Vol 71, No 4, July-August, s. 432-453.

Buyrukoğlu,S.(2010), *Yükseköğretim hizmetinin finansmanı ve devlet üniversitelerinin performansını ölçmeye yönelik bir analiz* .Yüksek lisans tezi.

Casu, B. and Thanassoulis, E.(2006) "Evaluating Cost Efficiency in Central Administrative Services in Uk Universities." Omega, Vol.34, No.5, pp.417-26.

CCRC(2011) Community College Research Center. "*Impacts of State Performance Funding Systems on Higher Education Systems"*. Research Review and Policy Recommendations

Chow, G. and Shen, Y.(2006) "*Demand for Education in China*." International Economic Journal, Vol.20, No.2, pp.129-47.

Christensen, T.(2011) "*University Governance Reforms: Potential Problems of More Autonomy*?" Higher Education, Vol.62, No.4, pp.503-17.

Congressional Budget Office, (1998). " *Trends ın College Tuition and Student aid Since 1970*,

Conklin,K. "*A guide for state policy makers*" Federal Tuition Tax Credits and State higher Education policy,1998.

Coşkun, S.,Dulkadiroğlu, H. "*Ücret, Performansa Göre Ücret ve Çalışanların Algısı: ABD'de Federal Düzey Örneği*", Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, C. LXIV, S. 3, 2009, s. 85.

Demirbaş,T.(2009), "*Devlet Üniversitelerine Ödenek Tahsisinde Yeni Bir Yaklaşım: Performansa Bağlı Ödenek Tahsis*i", İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Maliye Araştırma Merkezi Konferansları 52. Seri

Özer, H.(1997),*Kamu Kesiminde Performans Denetimi ve Türkiye Açısından Değerlendirilmesi*, Ankara, , s. 65

Pehlivan, O. (2003) , *Kamu Maliyesi*, Trabzon: Derya Kitabevi.

Dougherty,K.;Natow,S. (2009), "*The Demise of Higher Education Performance Funding in Three States,"* Community College Research Center Brief (2009) http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=693 (accessed July 2, 2011)

Community College Research Center, (2011) http://ccrc.tc.columbia.edu/Publication.asp?UID=819

Performance Funding in Indiana (2011).*An Analysis of Lessons from the Research and Other State Models.* The report responds to HEA 1001 (2011). Specifically, Section 289.

NCHEMS(2011).*National Center for Higher Education Management Systems. Performance Funding: From Idea to Action*

Newman, F., Couturier, L. and Scurry, J.(2004) *"The Future of Higher Education: Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market"*. Jossey-Bass San Francisco.

Jenkins,D.Ellwein,T,&Boswell,K.(2009).*Formative evaluation of the Student Achievement Initiative"learning year*"(Report for Washington State Board of Community and Technical Colleges and College Spark Washington)NY: Colombia University,Teachers College,Community College Center

Johnstone, D. B. (1998), *"The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*", The World Bank.

Karataş S.(2009). *"AB Ülkelerinde Yükseköğretim Finansman Politikalarına Genel Gir Bakış".* Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 9,(1).

Kesik, A.(2003). *Yüksek Öğrenimde Yeni Bir Finansman Modeli Önerisi: Bütünsel Model*, TC Maliye Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Yayınları, Yayın No: 2003/362, Ankara.

Kis, V.(2005), *Quality Assurance in Tertiary Education*: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects, OECD Publishing, August.

Lasher,W; Grene,D. (2001), "*College and University Budgeting: What Do We Know? What Do We Need to Know?*", The Finance of Higher Education: Theory, Research, Policy&Practice, Edited by Michael B. Paulsen ve John C. Smart, 2001, s. 501- 542.

Layzell,D.(1999),"*Linking Performance to Funding Outcomes at the State Level for Public Institutions of Higher Education: Past, Present, and Future*", Research in Higher Education, Vol 40, No 2, s. 233-246.

LeRoux, K. ve Wright, N.(2008) "*Does Performance Measurement Improve Strategic Decision Making? Findings from a National Survey of Nonprofit Social Service Agencies,*" Accountability and Performance in the Hollow State: A Reflective Dialogue on the Evolving Role of Nonprofits in Public Service Delivery. Cleveland, Ohio:

Maliye Bakanlığı Çalışma Grubu,(2011), *"Kaynak Tahsisinde Performans Yönetiminin Esas Alınması: Yükseköğretim Örneği*",Ankara.

Marks, J. L. ve Caruthers, J. K.(1999a), "*A Primer on Funding of Public Higher Education, Southern Regional Education Board*", Atlanta, August (http://www. sreb.org)

Mutluer, K. (2008). *Türkiye'de yükseköğretimin başlıca sorunları ve sorunlara çözüm önerileri*. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. Ümit Ofset Matbaacılık.2007/380.

OECD (2008), *Education at a Glance* 2008: OECD Indicators.

Offenstein,J.& Shulock,N.(2010).*Taking the next step:The promiseof intermediate measures for meeting postsecondary completion goal*s.Boston,MA: Jobs for the future

Özer, H.(1997). *"Kamu Kesiminde Performans Denetimi ve Türkiye Açısından Değerlendirilmesi"* Ankara, 1997, s. 65; Özer, M. Akif: "Performans Yönetimi Uygulamalarında Performansın Ölçümü ve Değerlendirilmesi", Sayıştay Dergisi, S. 73, Nisan-Haziran, 2009, s. 4.

Pehlivan, O. (2003) , *Kamu Maliyesi*, Trabzon: Derya Kitabevi.

Prowle, M. ve Morgan, E.(2004) *Financial Management and Control in Higher Education*. London: RoutledgeFalmer.

Salmi, J., Reviewed, P. ve MacMillan, P.(2006) "*Resource Allocation Mechanisms in Tertirary Education*: A Typology and an Assessment."

Schomburg, H. ve Teichler, U.(2006) *Higher Education and Graduate Employment in Europe*: Results of Graduate Surveys from Twelve Countries. Springer Verlag.

Serban, Andreea M. (1998b), "*Performance Funding Criteria, Levels, and Methods*", New Directions for Institutional Research, No 97, Spring, p. 61-67.

Strehl, F., Reisinger, S. ve Kalatschan, M. (2007), "*Funding Systems and their Effects on Higher Education Systems*", OECD Education Working Papers, No. 6, OECD Publishing. doi:10.1787/220244801417.

Synder,M.J.(2011).*Role of performance funding in higher education's reform agenda:*A galanceat some state trends.

Tanrıkulu, D. (2011). *Türkiye'de yükseköğretime erişim. 2025 yılında yükseköğretim talebi karşılanabilecek mi*? Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 2-44.

Teixeira, P. and Koryakina, T.(2011) "*Funding Reforms and Revenue Diversification – Patterns, Challenges and Rhetoric*." Studies in Higher Education, Vol.8, pp.1-18.

THEC-Tennessee Higher Education Commission (2005), *Performance Funding* 2005-2010 Cycle, July.

Thorn, K., Holm-Nielsen, L. ve Jeppesen, J.S. (2004), *Approaches to Results- Based Funding in Tertiary Education:* Identifying Finance Reform Options for Chile, World Bank Policy Research Working Paper No 3436, October.

TUİK, (2009). *İstatistik göstergeler 1923-2009*. http://www.tuik.gov.tr/yillik/Ist_gostergeler.pdf adresinden 01.05.2011 tarihinde alınmıştır.

UNESCO,(2007) " *Worldwide Trends in HE*"

U.S. Department of Education.(2011).*College completion tool kit*.Washington,D.C:

Vossensteyn, H. (2004), "*Fiscal Stress: Worldwide Trends in Higher Education Finance*", NASFAA Journal of Student Financial Aid, Vol 34, No 1, s. 39-55.

Watt, C., Lancaster, C., Gilbert, J. ve Higerd, T.(2004), "*Performance Funding and Quality Enhancement at Three Research Universities in the United States*", Tertiary Education and Management, Vol 10, No 1, March, s. 61-72.

Williams, R.C. (2005), *Higher Education Stakeholders' Perceptions of Tennessee's Current Performance Funding Policy*, A Dissertation Submitted to the Graduate Scholl of Tennessee State University, August.

YÖK (2007), *Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi*, YÖK Yayın No. 2007/1, Ankara.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DEMOKRATİK TUTUMLARININ DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİ VE BAZI KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Melek ULUSOY

Sinop Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Bölümü Başkanlığı SİNOP

mulusoy@sinop.edu.tr

ÖZET

Bu araştırma, Sinop Üniversitesine bağlı fakülte ve yüksek okullardaki çeşitli bölümlere devam eden öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve bazı kişisel özellikleri arasındaki ilişkileri incelenmek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın evreni; 2012 – 2013 öğretim Sinop Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan Sinop Üniversitesi öğrencilerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise random örnekleme yöntemiyle seçilecek Sinop Üniversitesine bağlı fakülte ve yüksek okullardaki çeşitli bölümlere devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırma için gerekli veriler, doğrudan doğruya örnekleme giren öğrencilerin kendilerinden toplanmıştır. Öğrencilerin "Demokratik Tutumları"nı belirlemek amacıyla Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "Demokratik Tutum Envanteri" ve öğrencilerin "Duygusal Zeka Düzeyleri"ni belirlemek amacıyla Yılmaz ve Ergin (1999) tarafından standardizasyonu yapılmış Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği "Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin SPSS programı ile istatistiksel analizleri yapılmıştır. Araştırma sonunda üniversite öğrencilerinin demokratik tutum düzeyi ile duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan, anne-baba tutumu demokratik olan öğrencilerin duygusal zeka ve demokratik tutum düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Demokratik Tutum, Duygusal Zeka, Üniversite Öğrencisi.

ABSTRACT

This research, the faculty of the University of Sinop and Democratic Attitudes of high school students attending the various sections and some of the personal characteristics of the relationship between emotional intelligence levels were examined in order. The universe of this study, 2012 - 2013 academic Sinop Sinop University students who are studying at the University of covers. The sample was selected via random sampling of the faculty of the University of Sinop and high school students who attend various sections are. The data required for this research directly into the sample collected from the students themselves. Students' Democratic Attitudes "aim to determine Gözütok (1995) developed by the" Democratic Attitude Inventory "and students" Emotional Intelligence Levels "in order to determine and Ergin (1999) Emotional Intelligence Scale for the Assessment made by the standardization of" Emotional Intelligence Assessment Scale ". The obtained data were analyzed statistically using SPSS software. Research democratic attitude of university students at the end of the level is concluded that gender differences in levels of emotional intelligence. Parents with higher education, the democratic attitude of the parents of the students found that high levels of emotional intelligence and democratic attitude. Levels of the democratic attitude of the students' emotional intelligence levels were found to be positive and significant relationship.

Keyword: Democratic Attitude, Emotional Intelligence, University Student.

1.GİRİŞ

Duygu (emotion) kelimesinin Latince karşılığı hareket etmek anlamına gelmekte ve kişinin algılarını, bilincini ve psikolojik tepkilerini kapsayan içsel olaylar bütününü oluşturmaktadır. Bireyin edindiği deneyimleri, ailesi ve toplumun diğer fertleri ile yaşantıları yani kişinin iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu objeler duygularını değişik boyutlarda etkilemektedir (Yaylacı, 2006). Zeka ise karşılaşılan yeni durumlara uymayı sağlayan, karşılaşılan problemleri çözmeyi mümkün kılan çeşitli yeteneklerin oluşturduğu bir bütündür.

Thorndike 1920 yılında sosyal zeka kavramını tanımlayarak duygusal zekanın temelini oluşturmuştur. Thorndike'e göre sosyal zeka insanları anlayarak onları en iyi şekilde idare etmek ve insan davranışlarında akıllıca davranmaktır.(Bacanlı,1999). 1940'larda IQ testleri ile ilgili yapılan araştırmalar sonucu genel zekanın entelektüel olmayan yönlerinin de ölçülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. (Yaylacı, 2006). 1970'li yıllara değin bireyin başarısında zihinsel yeteneklerinin etkili olduğu üzerinde durulmuştur. Ancak yapılan çalışmalar sonucunda IQ'nun bireyin başarısındaki etkisinin %25 olduğu belirlenmiştir (Sünbül, 2003).

Duygusal zeka kavramını literatüre ilk kez kazandıran kişiler olan Peter Salovey ve John Mayer, duygusal zekayı bireyin karşılaştığı problemler karşısında duygularının farklı olduğunu anlaması ve karşısındaki bireyinde farklı duygulara sahip olduğunun farkına vararak, bu farkındalığın düşünce ve hareketlerle gündelik hayata taşınması olarak tanımlamışlardır (Svyantek ve Rahim, 2002). Duyguların zamanında ortaya çıkarılması, devam ettirilebilmesi ve bu süreçte diğer bireylerle sağlıklı bir iletişim içerinde olunması ve duyguların kontrol altında tutulabilmesi duygusal zekanın göstergesidir. *Hein* duygusal zekâyı: "Kişinin sağlıksız hislerinden, sağlıklı hislerini nasıl ayıracağınıve negatif hislerini pozitif hislere nasıl dönüştüreceğini bilmesi" şeklinde tanımlamıştır. *Martinez*'e göre duygusal zekâ, "Çevrenin istek ve baskılarıyla başa çıkabilmede, bilişsel olmayan yetenek ve yeterliliklerin düzenlenmesidir" (Aslan, 2009).

Bar – On (1997), duygusal zekayı meydana getiren ana noktaları beş temel bölüme ayırmış ve bu bölümleri de kendi içerisinde alt bölümlerle açıklamıştır (Dicle, 2006). Bunlar;

1.İçsel dünya alanı; bireyin duygularını tanıyarak güçlü ve zayıf yanlarını öğrenmesi, ihtiyaç ve güdülerinin bilincinde olması, içsel durumunu anlayabilmesidir. Bireyin dış dünyada başarılı olabilmesi etrafını tam olarak anlayabilmesi için öncelikle kendi duygularını tanıması farkına varması gerekmektedir. Bunun için de iç dünyasını bilmesi gerekir (Marshall, 2001). İçsel dünya alanının beş alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar, dışa vurum, öz saygı, farkındalık, bağımsızlık ve kendini gerçekleştirmedir.

2.Dış dünya alanı; bireyin dış dünyada karşılıklı ilişkilerini etkili bir şekilde idare edebilmesidir. Sosyal becerileri seviyeleri yüksek olan bireyler diğer bireylerle daha rahat iletişime geçebilmekte, karşılarındaki insanların düşüncelerini ve duygularını tahmin edebilmekte, tartışmalarda başarılı olmaktadır. Girdikleri gruplarda lider olan bu bireyler bir topluluğu hedefleri doğrultusunda başarı ile yöneltebiliriler. (Goleman, 1995).Dış dünya alanının alt boyutları ise; empati, sosyal sorumluluk ve sosyal ilişkilerdir.

3.Uyum alanı; bireyin duygularında ne kadar esnek olabildiği ve problem çözmede ne derece gerçekçi olabildiğini gösteren yetenek alanıdır. Üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; esneklik, gerçeklik ve problem çözmedir.

4.Stresle başa çıkma alanı; bireyin karşılaştığı olumsuz durumlarda düştüğü stres duygusunu yönlendirmesi, olumsuz etkilerini en aza indirmesi bu alanla ilgilidir. İki alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar strese karşı tolerans ve dürtülerin kontrol edilmesidir.

5. Genel ruhsal durum alanında ise iyimserlik ve mutluluk olarak iki alt alan vardır. (Bar – On (1997)'den aktaran, Stein and Howard, 2003)

Duygusal zekaya sahip olan bireyler duygularını tanımlayabilir, anlayabilir, aktif bir şekilde kullanabilir ve yönetebilirler. Bu beceriler birbirleriyle bir bütün oluşturduğu gibi tek başına da geliştirilebilir. Böylece birey toplumdaki diğer bireylerle etkili bir iletişim sağlamış olur. Duygusal zeka, karşılaşılan olumlu veya olumsuz durumlarda, istenmedik olaylarda uygun çözüm yolunu bularak mantıklı hareket etmeyi sağlar (Caruso ve Salovey, 2007).

Bireylerin duygularını yönetmesi, anlaması ve bunu bir beceri haline getirmesi için uygulaması gereken davranışlar vardır. Birincisi duygularını teşhis etmeli ve doruluğundan emin olmalıdır. İkincisi etrafındaki ve içsel dünyasındaki duygusal uyarıcıları belirlemelidir. Üçüncüsü karşılaştığı her durumda soğukkanlı olmayı başarması ve bu soğukkanlılığı devam ettirmesi gerekmektedir. Dördüncüsü ise duygularını en iyi şekilde yansıtmalıdır. Bunu gerçekleştirirken uygun ortamda tartışmalara yapabilmelidir (Blankstein, 2003).

Tutum bir bireyin herhangi bir olay, durum, eşya veya insan grubuna karşı olumlu veya olumsuz davranış gösterme eğilimidir (Turgut, 1990). Demokratik değerler, tutum ve davranış haline getirildiği hayat içerisinde aktif olarak kullanıldığı ölçüde kazanılabilir. Tutum ve davranışa dönüşmeyen, sadece öğrenilen bilgide kalan demokratik değerler kaybolmaya mahkûmdur. (Bülbül, 1990)

İlköğretim çağından başlanarak tüm eğitim kademelerinde hak, adalet, eşitlik, açık görüşlülük, hoşgörü, farklılıklara saygı gibi demokrasinin gerektirdiği ilkelerin kazandırılması, sosyal ve gündelik hayatta bu faaliyetlerin demokratik tutum olarak hayat bulması gerekmektedir. (Sağlam, 2000). Demokratik tutumun davranış haline getirilebilmesi için bireyin kişisel becerileri ve sahip olduğu nitelikler de önemlidir. Doğru zamanda doğru kararı verebilmesi için duygusal bakımdan da yetkin olması gerekmekte, duygusal zeka burada devreye girmektedir. Empati sahibi bireyler kendilerini diğer insanların yerine koyabilmekte ve onları anlayabilmektedirler.

Eğitim açısından gelişmemiş, geleneksel kültür değerleri içerisine demokratik davranışları yerleştirememiş ülkeler geri kalmış ülke olarak tanımlanmaktadır (Gürşimşek ve Göregenli, 2004). Demokratik tutumun ana eksenini her alanda demokratik değerlerin yerleştirilerek insanın mutluluğu ve özgürlüğünün baz alınması oluşturmaktadır. Demokrasinin gelişebilmesi için uygun bir ortam yaratılması ve bireylere tanıdığı haklar oranında ve uygulanma bazında toplumun vazgeçilmezi olmalıdır (Cılga, 2001). Demokrasi eğitimi verilirken hukuk kurallarına uymalı, her bireye aynı haklara sahip olduğu bilinci verilmeli ve ayrımcılıktan kaçınılmalıdır. (Kepenekçi, 2003). Böylece bireyler düşüncelerini özgürce ifade edebilir, diğer insanlarla daha sağlıklı iletişim kurabilir, araştırma yapma ve öğrenmede daha istekli olabilirler.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırma, Sinop Üniversitesine bağlı fakülte ve yüksek okullardaki çeşitli bölümlere devam eden öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve bazı kişisel özellikleri arasındaki ilişkileri incelenmek amacıyla yapılmıştır.

2.YÖNTEM

2.1. Evren

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır.

2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemi belirlenirken Oranlı Küme Örnekleme Yöntemi (Karasar, 1986) kullanılmıştır. Bu yönteme göre; 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde Eğitim Fakültesi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde (I. ve II. öğretim gruplarında) 1., 2., 3., ve 4. sınıflarda öğrenim gören, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 1. ve 2. sınıfta öğrenim gören uygulama esnasında sınıfta bulunan 182 erkek, 214 bayan olmak üzere 396 öğrenci örnekleme alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla "Demokratik Tutum Ölçeği", "Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilere yaşları, cinsiyetleri, sınıfları, anne öğrenim düzeyleri, baba öğrenim düzeyleri, anne-baba tutumlarını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

2.4. Demokratik Tutum Ölçeği

Üniversite öğrencilerinin demokratik tutumlarını belirlemek amacıyla Gözütok (1995) tarafından geliştirilen demokratik tutum ölçeği kullanılmıştır. Toplam 50 maddeden oluşan bu ölçek likert tipi bir tutum ölçeğidir. Maddeler doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecek, her madde okunduktan sonra uygulanan kişi tarafından katıldığı maddeye (x) işareti konulacak, katılmadığı madde boş bırakılacaktır. Anahtardaki işaretlerle uyuşan işaretler 1 puan olarak değerlendirilecek, uyuşmayan yanıtlar için puan verilmeyecektir. 50 maddeden oluşan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 50'dir.

Ölçek, "Published fort he Attitude Laboratory" tarafından geliştirilip birçok ülkede uygulanan "Teacher Opinionaire on Democracy" ölçeğinin, her biri 65 maddeden oluşan G ve H formalarının Türkçeye uyarlanması sonucu 130 önerme içeren bir form olarak oluşturulmuştur. Bu form uzmanlar tarafından değerlendirilmiş, önermelerden 30 tanesi Türk Milli Eğitim Sisteminin yapı ve işleyişine ters düştüğü gerekçesiyle çıkarılmış ve bu 30 önerme elenerek 100 önermeli bir form oluşturulmuştur. Bu form 400 kişilik bir gruba uygulanmış ve a) önermelere katılıp, katılmadıkları, b) önermeleri Türk Milli Eğitim Sistemine uygun bulup bulmadıkları konusunda görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda 50 maddeden oluşan bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan demokratik tutum ölçeği sözü edilen 400 kişinin 100'üne ön uygulamadan bir sonra tekrar

uygulanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki güvenirlik katsayısı 0.87 olarak bulunmuştur (Gözütok, 1995).

2.5. Duygusal Zeka Ölçeği

Yılmaz ve Ergin (1999) tarafından standardizasyonu yapılmış Duygusal Zeka Değerlendirme Ölçeği 30 maddeden oluşmaktadır. Bireylerin duygusal zeka düzeylerini tespit etmek amacıyla kullanılan araç, araç geliştirmede uyulması gereken sürece uygun olarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte yer alan 30 maddenin ilk ve son uygulamalardaki güvenirlik katsayısı .76 ile .92 arasında bulunmuştur. Ölçeğin birinci alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .76, ikinci alt boyutun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .92; üçüncü alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .91; dördüncü alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .88; beşinci alt boyutunun ilk ve son uygulama arasındaki korelasyonu .86 bulunmuştur. Ölçeğin toplam puanı açısından bakıldığında ilk ve son uygulama arasında .84 düzeyinde korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Ölçeğin Türkçe formundan elde edilen puanlar üzerinde "madde-toplam puan" analizi yapılmıştır. Bu analizin gereği olarak ölçekte yer alan her bir madde ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yine bu analiz yapılırken her madde ile kendisi dahil ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Bu yolla hesaplanan ilişki katsayılarının da, ölçekteki iki madde dışında .73 - .89 arasında bir dağılım gösterdiği gözlenmiştir. Aynı Türkçe formdan elde edilen puanlar üzerinde ölçeğin, iç tutarlık katsayısı da hesaplanmıştır. Bu amaçla ölçekte yer alan 30 madde tek ve çift numaralı sorular olarak ayrı ayrı puanlanmış ve deneklerin tek ve çift numaralı sorulardan aldıkları puanlar arasındaki ilişki katsayısı hesaplanmış, bu katsayı .79 düzeyinde bulunmuştur. Toplam puana göre elde edilen puanlarda ise; 155 ve üzeri yüksek, 130 – 154 arası normal ve 129 ve altı düşük olarak hesaplanmaktadır (Yılmaz - Ergin, 2000).

2.6. Verilerin Analizi

Ölçek yoluyla toplanan veriler, bilgisayarda SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, ortalamalar arasındaki farka yönelik t testi kullanılmıştır. Her öğrencinin ölçekten aldığı puanlar ve verilerin, frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin ölçekten aldığı puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ilişkisiz t-test ile belirlenmiş ve analiz sonuçları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre İlişkisiz T-Testi Sonuçları

Duygusal Zeka	*N*	$\ddot{X}$	*S*	*Sd*	*t*	**P**
Bay	182	2.1374	.83951	394	.573	.567
Bayan	214	2.0888	.84285			

Analiz sonucuna göre duygusal zeka düzeylerinin bay ve bayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(394) = .573, p> ,05]. Bay öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin ortalaması $\ddot{\bar{X}}$ = 2,1374 iken bayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin ortalaması $\ddot{\bar{X}}$ = 2,088'dir. Bu ise duygusal zeka düzeylerinin cinsiyete göre bay veya bayan olmaya göre anlamlı bir faklılık olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları ilişkisiz t-test ile belirlenmiş ve analiz sonuçları aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinin cinsiyete göre İlişkisiz T-Testi Sonuçları

Demokratik Tutum	***N***	$\ddot{\bar{X}}$	***S***	***Sd***	***t***	**P**
Bay	182	37.0604	6.40543	394	.899	.369
Bayan	214	36.4813	6.37904			

Analiz sonucuna göre demokratik tutum düzeylerinin bay ve bayan öğrencilere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [t(394) = .899, p> ,05]. Bay öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin ortalaması $\ddot{\bar{X}}$ = 37,0604 iken bayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin ortalaması $\ddot{\bar{X}}$ = 36,4813'tür. Bu ise demokratik tutum düzeylerinin cinsiyete göre bay veya bayan olmaya göre anlamlı bir faklılık olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin, duygusal zeka düzeylerinin annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre duygusal zeka düzeylerine ait sayısal bilgiler

Duygusal Zeka	***N***	$\bar{X}$	***S***
Okuryazar	43	1.0233	.15250
İlkokul	47	1.1702	.43335
Ortaokul	140	2.1143	.79645
Lise	108	2.4815	.52027
Üniversite ve Üstü	58	2.9828	.13131

Tablo 4. Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre duygusal zeka düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	151.379	4	37.845	115.846	.000
Gruplar İçi	127.732	391	.327		
Toplam	279.111	395			

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4, 391)}$ = 115,846 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin duygusal zeka değerlendirme ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine bakıldığında annelerinin öğrenim düzeyleri üniversite ve üstü olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri okuryazar, ilkokul, ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, annelerinin öğrenim düzeyleri lise olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri okuryazar, ilkokul ve ortaokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek, üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, annelerinin öğrenim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri okuryazar ve ilkokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, öğrenim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ortaokul, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, annelerinin öğrenim düzeyleri okuryazar olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ortaokul, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin, demokratik tutum düzeylerinin annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre demokratik tutum düzeylerine ait sayısal bilgiler

Demokratik Tutum	***N***	$\overline{X}$	***S***
Okuryazar	43	26.2326	1.35992
İlkokul	47	29.7872	2.57020
Ortaokul	140	37.1214	5.21270
Lise	108	39.2870	2.28792
Üniversite ve Üstü	58	44.5517	1.50055

Tablo 6. Öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine göre demokratik tutum düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	11279.818	4	2819.955	227.485	.000
Gruplar İçi	4846.929	391	12.396		
Toplam	16126.747	395			

Tablo 6'da görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri annelerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(4, 391)}$ =

227,485 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeyleri öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin demokratik tutum ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin annelerinin öğrenim düzeylerine bakıldığında annelerinin öğrenim düzeyleri üniversite ve üstü olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri okuryazar, ilkokul, ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, annelerinin öğrenim düzeyleri lise olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri okuryazar, ilkokul ve ortaokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek, üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, annelerinin öğrenim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri okuryazar ve ilkokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, öğrenim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri okuryazar olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, annelerinin öğrenim düzeyleri okuryazar olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ilkokul, ortaokul, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin, duygusal zeka düzeylerinin babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7 ve Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre duygusal zeka düzeylerine ait sayısal bilgiler

Duygusal Zeka	***N***	$\overline{X}$	***S***
İlkokul	46	1.1087	.37879
Ortaokul	85	1.1059	.34584
Lise	100	2.0400	.19695
Üniversite ve Üstü	165	2.9515	.24210

Tablo 8. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre duygusal zeka düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	249.155	3	83.052	1086.815	.000
Gruplar İçi	29.956	392	.076		
Toplam	279.111	395			

Tablo 8'de görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(3,\ 392)}$ = 1086,815 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin duygusal zeka değerlendirme ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine bakıldığında babalarının öğrenim düzeyleri üniversite ve üstü olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ilkokul, ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarının öğrenim düzeyleri lise olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ilkokul ve ortaokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek, üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, babalarının öğrenim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ilkokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, öğrenim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ortaokul, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin, demokratik tutum düzeylerinin babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre demokratik tutum düzeylerine ait sayısal bilgiler

Demokratik Tutum	***N***	$\bar{X}$	***S***
İlkokul	46	26.7826	2.57262
Ortaokul	85	30.1529	1.93037
Lise	100	36.7100	1.26567
Üniversite ve Üstü	165	42.9455	2.14492

Tablo 10. Öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine göre demokratik tutum düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	14602.811	3	4867.604	1252.086	.000
Gruplar İçi	1523.937	392	3.888		
Toplam	16126.747	395			

Tablo 10'da görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri babalarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(3,\ 392)}$ = 1252.086 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin babalarının öğrenim düzeyleri öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin demokratik tutum ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin babalarının öğrenim düzeylerine bakıldığında babalarının öğrenim düzeyleri üniversite ve üstü olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ilkokul, ortaokul ve lise olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarının öğrenim düzeyleri lise olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ilkokul ve ortaokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek, üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu,

babalarının öğrenim düzeyleri ortaokul olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ilkokul olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, öğrenim düzeyleri ilkokul olan öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri ortaokul, lise ile üniversite ve üstü olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin, duygusal zeka düzeylerinin algılanan anne tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin algılanan anne tutumlarına göre duygusal zeka düzeylerine ait sayısal bilgiler

Duygusal Zeka	***N***	$\bar{X}$	***S***
Koruyucu	294	2.0952	.79102
Demokratik	60	2.9500	.21978
İlgisiz	42	1.0238	.15430

Tablo 12. Öğrencilerin algılanan anne tutumlarına göre duygusal zeka düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	91.952	2	45.976	96.541	.000
Gruplar İçi	187.160	393	.476		
Toplam	279.111	395			

Tablo 12'de görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri algılanan anne tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(2,\ 393)}$ = 96,541 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin duygusal zeka değerlendirme ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına bakıldığında annelerini koruyucu tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, annelerini demokratik tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin koruyucu ve ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, annelerini ilgisiz tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin demokratik ve koruyucu olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin, demokratik tutum düzeylerinin algılanan anne tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin algılanan anne tutumlarına göre demokratik tutum düzeylerine ait sayısal bilgiler

Demokratik Tutum	***N***	$\bar{X}$	***S***
Koruyucu	294	36.7381	5.11867
Demokratik	60	44.1833	2.52776
İlgisiz	42	26.1905	1.34777

Tablo 14. Öğrencilerin algılanan anne tutumlarına göre demokratik tutum düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**Sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**
Gruplar Arası	7998.455	2	3999.227	193.361	.000
Gruplar İçi	8128.293	393	20.683		
Toplam	16126.747	395			

Tablo 14'te görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri algılanan anne tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(2,\ 393)}$ = 193,361 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarının öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin demokratik tutum ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin algıladıkları anne tutumlarına bakıldığında annelerini koruyucu tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, annelerini demokratik tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin koruyucu ve ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, annelerini ilgisiz tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin demokratik ve koruyucu olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin, duygusal zeka düzeylerinin algılanan baba tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 15. Öğrencilerin algılanan baba tutumlarına göre duygusal zeka düzeylerine ait sayısal bilgiler

Duygusal Zeka	***N***	$\bar{X}$	***S***
Otoriter	96	1.6042	.55211
Koruyucu	95	1.6316	.54680
Demokratik	163	2.9693	.17297
İlgisiz	42	1.0238	.15430

Tablo 16. Öğrencilerin algılanan baba tutumlarına göre duygusal zeka düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	216.225	3	72.075	449.276	.000
Gruplar İçi	62.886	392	.160		
Toplam	279.111	395			

Tablo 16'da görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri algılanan baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(3, 392)}$ = 449,276 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarının öğrencilerin duygusal zeka düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin duygusal zeka değerlendirme ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına bakıldığında babalarını otoriter tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarını koruyucu tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarını demokratik tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin otoriter, koruyucu ve ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarını ilgisiz tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinin otoriter, koruyucu ve demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin, demokratik tutum düzeylerinin algılanan baba tutumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 17 ve Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğrencilerin algılanan baba tutumlarına göre demokratik tutum düzeylerine ait sayısal bilgiler

Demokratik Tutum	***N***	$\bar{X}$	***S***
Otoriter	96	33.8021	4.32038
Koruyucu	95	33.6211	2.81402
Demokratik	163	43.0245	2.03352
İlgisiz	42	26.1905	1.34777

Tablo 18. Öğrencilerin algılanan baba tutumlarına göre demokratik tutum düzeyleri puanlarına uygulanan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	12864.772	3	4288.257	515.331	.000
Gruplar İçi	3261.976	392	8.321		
Toplam	16126.747	395			

Tablo 18'de görüldüğü üzere yapılan Tek – Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, öğrencilerin demokratik tutum düzeyleri algılanan baba tutumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir[$F_{(3,\ 392)}$ = 515,331 p<.001]. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarının öğrencilerin demokratik tutum düzeylerine etkili olduğu görülmektedir.

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptama amacıyla, gruplarda bulunan öğrencilerin demokratik tutum değerlendirme ölçeği puanları üzerinde LSD testi uygulanmıştır. LSD testi sonucunda; öğrencilerin algıladıkları baba tutumlarına bakıldığında babalarını otoriter tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarını koruyucu tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarını demokratik tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin otoriter, koruyucu ve ilgisiz olanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, babalarını ilgisiz tutuma sahip olarak algılayan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin otoriter, koruyucu ve demokratik olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını inceleme amacıyla Basit Korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı) tekniği uygulanmış olup sonuçlar Tablo 19 'da verilmiştir.

Tablo 19. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri puanlarına uygulanan basit korelasyon (pearson korelasyon katsayısı) sonuçları

		Duygusal Zeka Düzeyi Puanı	**Demokratik Tutum Düzeyi Puanı**	**Anlam Düzeyi**
Duygusal Zeka Düzeyi Puanı	**Pearson Correlation (r)**	1	.922	P<0.001 Anlamlı
	Determinasyon Katsayısı (r^2)		.85	
	Sig.		.000	
	N	396	396	
Demokratik Tutum Düzeyi Puanı	**Pearson Correlation (r)**	.922	1	
	Determinasyon Katsayısı (r^2)	.85		
	Sig.	.000		
	N	396	396	

Tablo 19 'da yer alan istatistiksel veriler incelendiğinde öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile demokratik tutum düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.922, P<.001). Bu sonuca göre öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri arttıkça demokratik tutum düzeyleri de arttığı, duygusal zeka düzeyleri düştükçe demokratik tutum düzeyleri düzeylerinin de düştüğü söylenebilir.

Determinasyon katsayısı (r^2=.85) dikkate alındığında, öğrencilerin demokratik tutum düzeylerindeki varyansın (değişkenliğin) %85'inin duygusal zeka düzeylerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4. SONUÇ

Demokrasiye değer veren toplumlar demokrasinin kendisine uygun bir ortamda yaşayacağının ve gelişeceğinin farkındadırlar. Demokrasi ikliminin yaşandığı üniversitelerde eğitim gören öğrencilerin demokratik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada üniversite öğrencilerinin demokratik tutum düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Demokratik tutum üzerine yapılan araştırmalardan Genç ve T Kalafat'ın (2007) öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının incelendiği çalışmalarında öğretmen adaylarında cinsiyete göre demokratik tutumlarında anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Yapılan bu çalışma; Genç (2006), Karahan ve diğerleri, Barut ve diğerleri, Ercoşkun ve Nalçacı (2008), Ektem ve Sümbül'ün (2011) yaptığı çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Elde edilen verilerde üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yapılan bu çalışma Özdemir ve Özdemir'in (2007) çalışması ile tutarlılık göstermektedir.

Yapılan araştırmada anne-baba eğitim düzeyi ile öğrencilerin duygusal zeka düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne-baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin duygusal zeka düzeylerinde de artış görülmüştür. Anne-baba eğitim seviyesi bireylerin duygusal zeka gelişimi açısından önemli bir faktör olarak görülmektedir. Anne-baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinin anne-baba eğitim seviyesi düşük öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve anne-baba eğitim seviyesi düştükçe öğrencilerin demokratik tutum düzeylerinde azalma olduğu görülmüştür. Bu sonuç Barut ve diğerleri tarafından yapılan araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumuna göre, demokratik anne baba algısına sahip olan öğrencilerin duygusal zeka ve demokratik tutum düzeyleri, ilgisiz, otoriter ve koruyucu anne baba algısına göre daha yüksek çıkmıştır. Topluma demokratik vatandaşlar kazandırmak için ailelerin demokratik olması önemli bir etkendir. Okulda da demokratik ortamın devam etmesi sayesinde topluma demokratik bireyler kazandırılmış olur. Duygusal zeka, günlük yaşamda bireyin başarısını arttıran, toplumla daha çok iç içe olmasını sağlayan, empati kurabilme, sabır gösterebilme, hoşgörülü olma, özgüven, sorun çözme, bağımsızlık gibi özelliklere sahip olmasını sağlamaktadır. Bu özelliklerin kazanılması demokratik tutum ile yakından alakalıdır. Başarılı olan bireyler teknik bilgilerinden ziyade duygusal zekası gelişmiş ve demokratik değerleri benimsemiş bireylerdir. Demokrasinin amacı çeşitli farklılıkların çeşitliliklerin saygı ile karşılandığı beraber yaşam alanı oluşturmaktır. Demokratik ortamda büyüyen bireyler daha yaratıcı, daha girişken ve üretici olmaktadırlar. Toplumların ilerlemesi için geleceğin nesillerini yetiştiren kurumlarda ve eğitim faaliyetlerinde duygusal zeka ve demokratik tutumları arttırıcı etkinlikler ve faaliyetler daha fazla yapılmalı, uygulamalar teorikten pratiğe dönüştürülmelidir.

5. KAYNAKÇA

Alan, M. B. (2003). Edited: Maurice J.Elias, Harriett Arnold, Cynthia Steiger Hussey, EQ+IQ=Best Leadership Practices For Caring and Successful Schools,Corwin Press Inc., USA.

Aslan, Ş. (2009). Duygusal Zekâ ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik, Nobel Yayınevi, Ankara.

Bacanlı, Hasan, (1999), Sosyal Beceri Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bar-on, Reuven (1997). Emotional Quotient Inventory: A Measure of Emotional Intelligence Techinal Manuel, North Tonawanda, N.Y.Multi Health Systems, Inc.

Barut, Y., Şahin, Ş., Dicle, A.N., Mercan, E. (2006). "Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencileri İle Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Demokratik Tutum Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla, 13 – 15 Eylül 2006.

Bülbül, S. (1990). "Yaygın Eğitim Yönünden Demokratik Eğitim" Demokrasi İçin Eğitim, TED XII. Eğitim Toplantısı, 30 Kasım-1 Aralık 1989, (Haz: F. Oğuzkan), TED Yayınları, Ankara, s. 148-158.

Caruso, David R., Salovey P.,(2007). Duygusal Zeka Yöneticisi, Crea Yayıncılık, İstanbul.

Dicle, A., N. (2006). "Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Duygusal Zeka

Düzeyleri ve Bazı Kişisel Özelliklerine Göre İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Ektem, I. S., Sünbül, Ali M., (2011). "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma", *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi,* S. 31, 159-168.

Goleman, D. (1995). Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?,(çev. Banu Seçkin Yüksel, 2005), 29. Baskı, Varlık Yayınları, İstanbul.

Gürşimşek, I. Ve Göregenli, M. (2004). "Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerde Demokratik Tutumlar, Değerler ve Demokrasiye İlişkin İnançlar", Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, 20-21 Mayıs, Çanakkale.

Kalafat, T. ve Genç, S. Z. (2007). "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ,* (2) 22, *S.* 10.

Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., Dicle, A. N. (2006). "Öğretmen Adaylarında Demokratik Tutum Nevrotik Eğilimler ve Kendini Gerçekleştirme", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:30, ss.149 - 158.

Kepenekçi, Y. K. (2003). "Demokratik Okul", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (11), s.44-53.

Sağlam, H.İ. (2000). "Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü", *Milli Eğitim Dergisi*, http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/146/saglam.htm

Steven, J.S., and Howard, E.B. (2003). EQ Duygusal Zeka ve Başarının Sırrı, Çeviren: Müjde Işık, Özgür Yayınları, 1.Baskı, İstanbul.

Sünbül, Ali M. (2003). Eğitime Yeni Bakışlar-II, Mikro Yayınları, 1. Baskı, Ankara.

Svyantek, D. ve Rahim, A. (2002). Links Between Emotional Intelligence and Behavior In Organizations: Findings From Empirical Studies. The International Journal of Organizational Analysis, (10) 4, 299-301.

Turgut, M. F. (1990). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Ankara.

Yaylacı, G.Ö. (2006). Kariyer Yaşamında Duygusal Zeka ve İletişim Yeteneği, Hayat Yayıncılık, İstanbul.

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN YABANCI ÖĞRENCİLERİN TÜRK VATANDAŞLIĞINI KAZANMASINDA KARŞILAŞILAN ZORLUKLAR

Yrd. Doç. Dr. Nimet Özbek Hadimoğlu
Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Cebeci-Ankara
ozbek@politics.ankara.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma 5901 Sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu'na göre Türk vatandaşlığının sonradan genel yolla kazanılmasında aranan, "beş yıl Türkiye'de kesintisiz ikamet etme" şartının (TVK m. 11/1-b) Türkiye'de yaşayan yabancı öğrenciler açısından yarattığı sorunları incelemektedir. Anılan Kanun'un uygulanması için çıkarılan Yönetmelik'te yer alan bazı hükümler (m.71/ç ve m.16/2c) Kanun'un metnine aykırı olarak yerleşme amacıyla ikamet etme şartı getirmekte, geçici bir nedenle Türkiye'de bulunmayı geçerli ikamet olarak kabul etmemektedir. Türk vatandaşlığını genel yolla kazanmak isteyen öğrencilerin ikameti geçerli ikamet olarak kabul edilmemekte ve yabancı öğrenciler Türk vatandaşlığını kazanamamaktadır. Bu uygulama Anayasanın 66. Maddesinin üçüncü fıkrasında yer alan "vatandaşlığın kanuniliği" ilkesi olarak adlandırılan vatandaşlığın kanunla kazanılacağı ve kaybedileceğine ilişkin hükme aykırılık oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Vatandaşlığı Kanunu, Türk Vatandaşlığının Sonradan Kazanılması, Türk Vatandaşlığının Genel Yolla Kazanılmasında Aranan İkamet Şartı, Türkiye'deki Yabancı Öğrencilerin Türk Vatandaşlığını Kazanması

ABSTRACT

This article examines the condition of residing for foreign students in the acqusation of Turkish nationality in general according to the New Turkish Nationality Code, dated 12.6.2009 and Number 5901. One of the condition of acqusation of Turkish Nationality in general is to be residing for five years in Turkey according to the 11th article of Turkish Nationality Code. The legal justification of the article states that in case of five years stay in Turkey with temporary reason like education is not valid to assume Turkish Nationality although there is no restriction in the body of the text of the article. Therefore this condition cannot be met by foreign students during their education.

The articles 71/1-ç and 16/2-c of the "Regulation of the Practice and the Grounds of Turkish Nationality Code", temporary stay in Turkey is not valid for the condition of five years residing. These provisions exceed the legal justification of the article of 11 of the Nationality Code. According to the provisions of the Regulation mentioned previously, the foreign students residing temporarily in Turkey is treated as is. Thus the Regulation exceeds the intention of the legal justification of the Code and which in turn is in conflict with the text of the Code itself. Therefore, the treatment of foreign students regarding Turkish Nationality seems to be contrary to "the principle of legality" (The Turkish Constitution art. 66/3).

Key Words: Turkish Natinationality Act, Acqusation of Turkish Nationalitiy by General Way, The Condition of Residence in the Acqusution of Turkish Nationality, Acqusition of Turkish Nationality of Foreign Students in Turkey.

I. TÜRK VATANDAŞLIĞININ SONRADAN KAZANILMASI

Yürürlükte olan 5901 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu'na[197] göre, Türk vatandaşlığı ya doğumla ya da sonradan kazanılabilir. Sonradan Türk vatandaşlığının kazanılması, "yetkili makam kararıyla" veya "evlât edinme" ya da "seçme hakkının kullanılması" ile gerçekleşir (TVK m. 9).

Evlât edinme yoluyla Türk vatandaşlığının kazanılmasında evlâtlığın ergin olmaması gerekir (TVK m.7). Bu nedenle Türkiye'deki bir yabancı öğrenci, eğer küçükken bir Türk vatandaşı tarafından evlât edinme yoluyla Türk vatandaşlığını kazanmamışsa, bu yolla Türk vatandaşlığını kazanmayacaktır.

Seçme hakkını kullanma yoluyla Türk vatandaşlığının kazanılması, ana veya babalarına bağlı olarak Türk vatandaşlığını kaybeden çocuklara ergin olmalarından itibaren 3 yıl içinde kullanmaları şartıyla tanınmıştır (TVK m.21). Bu yolla Türkiye'de bulunan yabancı bir öğrencinin Türk vatandaşlığını kazanması mümkün değildir.

Yetkili makam kararıyla Türk vatandaşlığının kazanılması ise çeşitli biçimlerde gerçekleşebilir. TVK'na Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen bir yabancı, genel yolla (TVK m.10-11), istisnaî haller yoluyla (TVK m.12) ya da evlenme yoluyla (TVK m.16) Türk vatandaşlığını kazanabilir. Sayılan kategoriler için aranan şartlar, izlenecek usul ile yetkili makamlar birbirinden farklıdır.

II. TVK'NDA GENEL YOLLA TÜRK VATANDAŞLIĞININ KAZANILMASI

TVK'nda "genel yol" olarak düzenlenen vatandaşlığa alınma kurumunun şartları Kanun'un 11.maddesinde düzenlenmiştir. Bu hükme göre,

"(1) Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen yabancılarda;

a) Kendi millî kanununa, vatansız ise Türk kanunlarına göre ergin ve ayırt etme gücüne sahip olmak,

b) Başvuru tarihinden geriye doğru Türkiye'de kesintisiz beş yıl ikamet etmek,

c) Türkiye'de yerleşmeye karar verdiğini davranışları ile teyit etmek,

ç) Genel sağlık bakımından tehlike teşkil eden bir hastalığı bulunmamak,

d) İyi ahlak sahibi olmak,

e) Yeteri kadar Türkçe konuşabilmek,

f) Türkiye'de kendisinin ve bakmakla yükümlü olduğu kimselerin geçimini sağlayacak gelire veya mesleğe sahip olmak,

g) Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak, şartları aranır.

(2) Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen yabancılarda, yukarıda sayılan şartlarla birlikte, taşıdıkları devlet vatandaşlığından çıkma şartı da aranabilir. Bu takdirin kullanılmasına ilişkin esasların tespiti Bakanlar Kurulunun yetkisindedir".

[197] 29.5.2009 tarih ve 5901 SK, RG. 12.6.2009, 27256.

Bu hükmün (g) bendi, bu Kanunla yürülükten kaldırılan 403 sayılı TVK'nda yer almamakta olup bu Kanunla getirilmiştir. Bu şartlardan yerine getirilmesi en zor olanı Türkiye'de kesintisiz beş yıl ikamet etmektir..

1. Genel Yolla Türk Vatandaşlığının Kazanılmasında Aranan "Yerleşme Niyeti

Yerleşme niyeti ile aşağıda incelenecek olan ikamet şartı, "kişinin vatandaşlığı kazanılacak devlet ülkesiyle uyum sağlaması gerektiğine ilişkin ön-kabûlün görünümleridir" demek yanlış olmayacaktır. TVK'na göre, Türk vatandaşlığına alınmak isteyen kişi "Türkiye'ye yerleşmeye karar verdiğini davranışlarıyla teyit etmelidir (m.11/1-c). Eski Kanun döneminde de mevcut olan bu hükmün varlığı, ikametgâhın Türk hukukuna göre, "yerleşmek niyetiyle oturulan yer" olarak tanımlanmasından dolayı öğretide eleştirilmiştir[198].

Kişinin Türkiye'ye yerleşme niyetinin tespiti hakkında birtakım belirgeler (karineler) bulunmaktadır[199]. Kanunun gerekçesine göre; yabancı, Türkiye'de yerleşmeye karar verdiğini evlenmek, aile birliği sağlamak, taşınmaz mal edinmek, ticaret ve iş merkezini Türkiye'ye nakletmek, yatırım, sermaye aktarımı gibi davranışlarla teyit etmiş olmalıdır.

Madde hükmünün gerekçesine paralel bir biçimde, Yönetmelik'te yerleşme niyeti biraz daha genişletilerek şu şekilde sıralanmıştır:

"Türkiye'de yerleşmeye karar verdiğini; Türkiye'de taşınmaz mal edinmek, iş kurmak, yatırım yapmak, ticaret ve iş merkezini Türkiye'ye nakletmek, çalışma iznine tabi olarak bir iş yerinde çalışmak ve benzeri davranışlarla teyit etmiş olmak veya Türk vatandaşı ile evlenmek, ailece müracaat etmek, daha önce Türk vatandaşlığını kazanmış olan ana, baba, kardeş ya da çocuk sahibi olmak veya *eğitimini Türkiye'de tamamlamak*" (m.15/1-d). Bu hükümde "eğitimini Türkiye'de tamamlamak" yerleşme niyetinin belirgelerinden biri olarak sayılmıştır. Aşağıda da inceleneceği üzere, Yönetmelik'te ikamet şartı bakımından yerleşme niyetiyle oturmanın aranması, eğitimini Türkiye'de tamamlamanın buna örnek olarak gösterilmesi; ama öte yandan, öğrenim amaçlı ikametin ikametten sayılmaması bir çelişki doğurmaktadır.

2. İkametin Anlamı

Kanun'da ikamet kavramından ne anlaşılacağı "bir yabancı için ikamet *Türk kanunlarına uygun olarak* Türkiye'de oturmaktır" şeklinde tanımlanmıştır (m.15/1-ilk cümle). Bu cümle ile ifade olunmak istenen, yabancıların Türkiye'de ikamet etmelerinin koşullarını gerçekleştirmek zorunda olmasıdır[200].

Türk Hukukunda yabancıların Türkiye'ye girişi ve Türkiye'de ikametine ilişkin şartlar, temel olarak Yabancıların Türkiye'de İkamet ve Seyahatleri Hakkında Kanun (YİSK)[201] ile Pasaport Kanunu'nda (PK)[202] düzenlenmiş bulunmaktadır. Yabancıların Türkiye'de ikamet etmelerinin ön-koşulu ise Türkiye'ye giriş

[198] Uluoacak, N.: Türk Vatandaşlık Hukuku, İstanbul 1986, s.53; Göğer, E.: Türk Tabiiyet Hukuku, Ankara 1979, s.76.
[199] Doğan'a göre, "Yabancının hayatını Türkiye'de idame ettirmek istediğine yönelik her tür ilişki, yerleşme niyetine karine teşkil edebilir": Doğan, V.: Türk Vatandaşlık Hukuku, Ankara 2009, s.67.
[200] Aybay, R.: Türk Vatandaşlık Hukuku, İstanbul 2006, s.122, (Vatandaşlık).
[201] 15.6.1950 tarih ve 5683 SK, RG., 24.7.1950, 7564.
[202] 15.7.1950 tarih ve 5682 SK, RG., 24.7.1950, 7564.

şartlarının yerine getirilmesidir. Bu sonuca, yabancıların Türkiye'de ikamet ve seyahatlerine ilişkin genel kurallar içeren YİSK hükümlerinden ulaşılabilir.

Türkiye'de ikamet etmek isteyen bir yabancı, Türkiye'ye geçerli ve usûlüne uygun bir giriş yapmalı ve buna ek olarak diğer şartları yerine getirmelidir. Daha açık bir ifadeyle, Türkiye'de ikamet etmek isteyen bir yabancı, önce Türkiye'ye giriş için aranan Bakanlar Kurulu'nun belirlediği giriş-çıkış kapılarından Türkiye'ye girmeli (PK m.1); pasaport ya da onun yerine geçen belge (PK m.19, m.20/son) bulundurmalı, giriş vizesi almış olmalı (PK m.5/1) ve Türkiye'ye girişi yasak olan kişilerden olmamalıdır (PK m.8). Türkiye'ye giriş için aranan bu şartlardan biri de, ilgili yabancının "ikamet tezkeresi" almasıdır (YİSK m.3). Ayrıca yabancı, yabancıların Türkiye'de ikamet edebileceği bölgelere ilişkin yasaklama getiren herhangi bir Kanun hükmü kapsamında bulunmamalıdır.

Uluslararası Hukuk ve çağdaş insan hakları anlayışı, ülkede "yasal" (*lawful*) olarak bulunan yabancılarla, bu durumda olmayan yabancılar arasında ayırım yapılabilmesine olanak vermektedir. Ülkede "yasal" olarak bulunan yabancılar, haklar ve güvenceler bakımından daha elverişli bir konumda bulunurlar[203]. TVK m.15 uyarınca "Türk kanunlarına uygun olarak oturan" yabancıların vatandaşlığa alınma konusundaki ikamet şartını yerine getirebileceğinin kabulü de çağdaş düzenlemelere uygundur[204].

Belirtilmesi gereken bir diğer husus da şudur: Eski TVK ve Yönetmelik'te ikamet süresi bakımından aranan Türkiye'de "Türk Medeni Kanun hükümlerine göre yerleşim yeri sahibi olmaya" bağlı olarak yapılan ayırım, yeni Kanun'da yer almamaktadır. Bir yabancının ikamet etmiş olma koşulunu yerine getirmesi için Türkiye'de "oturması" yeter (TVK m.15). Türk Vatandaşlığı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik[205] ise, bu oturmanın fiilî bir durum olmaması gerektiğini ifade etmek için, ikameti "yabancının yasal ikamet izniyle Türkiye'de bulunması" olarak tanımlamıştır (m.3/h). Yönetmelik'te yerleşim yeri edinmeye değil; "geçerli ikamet izni alıp almamaya" bağlı bir ayırımın yapıldığı görülmektedir.

"Yabancının ikameti ve ikamet sürelerinin hesaplanması", Yönetmeliğin 71. maddesinde düzenlenmiştir. Bu hükme göre, Türk vatandaşlığını kazanmak isteyen yabancı, aranan ikamet süresi içinde toplam altı ayı geçmemek üzere Türkiye dışında bulunabilecek; bu süre, öngörülen ikamet süresi içinde değerlendirilecektir (m.71/b). Yabancının ikamet süresi içinde toplam altı aydan fazlasını Türkiye dışında geçirmesi ya da geçerli ikamet izni olmaksızın veya ikamet izni almadan altı aydan fazla Türkiye'de bulunması ikamet süresini keser ve bu tarihten önceki ikamet süreleri dikkate alınmaz (m.71/c).

3.Yönetmelik'te Genel Olarak Vatandaşlığa Alınmada İkamet Şartının Düzenleniş Biçimi ve Bu Şartın Yerine Getirildiğinin Tespiti

Yönetmeliğin "Türk vatandaşlığının genel olarak kazanılmasında müracaat makamlarınca başvurunun işleme alınması ve uygulanacak esaslar" başlığını taşıyan hükmünde, Türk vatandaşlığının genelolarak

---

[203] Aybay, R.: Yabancılar Hukuku, İstanbul 2005, s.34, (Yabancılar).

[204] TVK'nun bu hükmüne paralel bir düzenlemeye örnek olarak, AİHS'ye Ek Dördüncü Protokol gösterilebilir. Protokol'ün "bir devletin ülkesinde bulunan herkesin, orada serbestçe dolaşma ve ikametgâhını seçme hakkı" bulunduğunu belirten maddesinde, bu haktan ancak *ülkede yasal olarak bulunanların* yararlanabileceği belirtilmiştir (m.2/1).

[205] RG., 6.4.2010, 27544.

kazanılmasında müracaat makamının ilgilinin yerleşim yerinin bulunduğu valilikler olduğu belirtilmiştir (m. 16/1). Ayrıca Yönetmeliğin yabancıların ikameti ve ikamet sürelerinin nasıl hesaplanacağını ayrıntılı olarak düzenleyen 71. maddesinde, "Yabancının Türkiye'de ne kadar süre ile ikamet ettiği il emniyet müdürlüğünce verilen ikamet tezkeresi ve Türkiye'ye giriş ve çıkış tarihlerini gösteren belge ile belirlenir", denilmektedir.

Yabancıların ikamet şartını yerine getirip getirmediği konusunda yabancının yerleşim yerinin bulunduğu Valiliğin hangi hususlar üzerinde inceleme yapacağının düzenlendiği hükme göre, Valilik ilgili kişinin ergin ve sezgin olup olmadığı ile Kanun'da aranan 5 yıllık ikamet şartının gerçekleşip gerçekleşmediğini araştıracaktır (m. 16/2-a ve b). Yönetmelik bu araştırmadan başka, kişinin hangi amaçla ikamet ettiği hususunu da düzenlemiş bulunmaktadır. Bu hükme göre; "Yasal ikamet izni olmaksızın veya yasal olmakla birlikte Türkiye'de yerleşme niyetini göstermeyen; sığınma veya iltica başvuru sahibi, sığınmacı, *öğrenim*, turistik, öğrenim gören çocuğuna refakat, tedavi gibi amaçlarla ikamete bağlandığı anlaşılan" kişilerin başvurusu kabul edilmez ve bu husus yazılı olarak ilgilisine bildirilir (m. 16/2-c).

Aynı şekilde Yönetmeliğin **"**İl Emniyet Müdürlüğünce yapılacak soruşturmaya ilişkin usûl ve esaslar" başlığını taşıyan18. maddesinde, "Hangi tarihte Türkiye'ye geldiği, ikamet tezkeresinin hangi amaçla verildiği, müracaat tarihinden geriye doğru ne kadar süre ülkemizde ikamet ettiği, bu süre içinde yurt dışına çıkış yapıp yapmadığı, yapmış ise tarihleri ve süresinin araştırılacağı düzenlenmiştir. Bu hükümde de "*ikamet tezkeresinin hangi amaçla verildiği*" denilmek suretiyle, ikametin türüne verilen önem tekrarlanmıştır.

Yönetmeliğin bir başka hükmünde ikametin türüne ilişkin sınırlamalar biraz daha genişletmiştir. Yönetmelik m. 71/1-ç'ye göre,

"Yasal ikamet izni olmaksızın Türkiye'de ikamet edenler;

Yasal olmakla birlikte Türkiye'de yerleşme niyetini göstermeyen;

a) diplomatik veya konsüller ayrıcalıkla bağışıklık sağlayan yabancı misyon personeli kimlik kartıyla Türkiye'de ikamet edenler;

b) sağlık sebebiyle Türkiye'de bulunanlar;

c) turistik amaçla Türkiye'de bulunanlar;

d) sığınma veya iltica başvuru sahibi olanlar;

e) sığınmacı olanlar ve

f) *öğrenim amaçlı Türkiye'de bulunanların ikameti*

Türk vatandaşlığının kazanılmasında geçerli ikamet olarak kabul edilmez**"**.

Bu hüküm uyarınca, öncelikle, yabancının Türkiye'de yasal yollardan ikamet etmesi gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, bir yabancı, ne kadar süre olursa olsun yasal olmayan yollardan ikamet ediyorsa bu süre Kanun ve Yönetmelik anlamında ikamet süresinden sayılmayacaktır. Bu ifadenin yer almasına aslında gerek bulunmayabilirdi. Zira Kanun'un ikamet teriminden anlaşılması gereken, Yönetmeliğin 3.maddesinde "yabancının yasal ikamet izniyle Türkiye'de bulunması" olarak açıklanmıştır (m. 3/h). Yasal ikamet izni

olmayanlar, zaten Türk kanunlarına göre Türkiye'de bulunan kişilerden sayılmazlar[206]. Bu hükümde eski Kanun ve Yönetmelik'ten bir farklılık bulunmamaktadır. Yönetmelik bakımından yeni olan husus, yukarıda zikredilen 71. maddenin (ç) bendinde sayılan ve m. 16/2-c'de tekrarlanan, '*bir kısım yabancıların*' Türkiye'de ne kadar ikamet ederse etsin, Türk vatandaşlığını kazanma koşullarından ikamet şartını yerine getiremeyeceğinin düzenlenmiş olmasıdır.

Bu hüküm ikamet nedeninin değişmesi haline bağlı olarak biraz yumuşatılmış görünmektedir. Şöyle ki, Yönetmelik'te "Türk vatandaşlığının kazanılmasında kabul edilmeyen ikamet nedenleri ile Türkiye'de bulunan kişinin sonradan geçerli sayılan bir nedenle ikamete bağlanması halinde önceki ikamet süreleri de hesaba katılır. Bu hüküm, turistik amaçlı ikamet tezkeresi ile Türkiye'de bulunanlar hakkında uygulanmaz", denilmektedir (m. 71/d).

4. Yönetmeliğin Kanun'a Aykırı Olup Olmadığının Tartışılması

Yönetmelik m. 71/1-ç ve m. 16/2-c hükümleri uyarınca 'öğrenim amacıyla ikamet etmek' Türk vatandaşlığının kazanılmasında geçerli ikamet olarak kabul edilmeyecektir. Böylelikle öğrenim amaçlı ikamet tezkeresiyle Türkiye'de bulunan yabancıların Türk vatandaşlığına alınması yolu kapatılmış olmaktadır. Eski TVK ve Yönetmelik döneminde anılan düzenlemelerde yer almamasına rağmen uygulamada yabancı öğrencilerin başvurularının reddedildiği bilinen bir gerçektir. Vatandaşlığın kazanılması ve kaybının kanunla gerçekleşeceğini emreden Anayasa'nın 66. maddesinin üçüncü fıkrasına aykırı olan bu fiilî uygulamanın Yönetmelik m. 71/1-ç ve m. 16/2-c hükümlerinde düzenlenmek suretiyle pozitif bir dayanağa kavuşturulması kanunîlik ilkesine uygunluk açısından yerindedir.

Yönetmeliğe göre ikametin yasal olması yetmez; aynı zamanda yerleşme niyeti de içermelidir. Bu ifade uyarınca, ikametin hem yasal olması; hem de, kişinin bu süre içerisinde Türkiye'de yerleşme niyetini göstermesi gerekmektedir. Yani "yasal olmakla birlikte Türkiye'de yerleşme niyetini göstermeyen kişilerin ikameti" kabul edilmeyecektir. Oysa ikamet ayrı bir koşuldur; Türkiye'de yerleşme niyetinin olması farklı bir koşuldur. Üstelik Kanun'da bu iki koşulunun *kümülâtif* olarak aranacağına ilişkin bir ifade bulunmamaktadır. Her ne kadar telsik bakımından hem belli bir süre ikamet (TVK m.11/b) hem de yerleşme niyeti aransa da (TVK m.11/c) bu iki koşulun birbirinden bağımsız olduğu açıktır.

Yönetmeliğin Türkiye'de yasal olarak ikamet eden bir yabancının *ikamet nedenine dayanılarak* Türk vatandaşlığına alınma bakımından aranan ikamet şartını yerine getirmediğinin düzenlenmiş olması, TVK m.11/b'de yer alan "başvuru tarihinden geriye kesintisiz beş yıl ikamet etmek" hükmünün sözel yorumuna aykırıdır. Buradaki gariplik kanun metni ile gerekçenin uyuşmamasıdır. Zira TVK m.11'in gerekçesinde, "Yabancıların yasal ikamet izni olmaksızın veya yasal izni olmakla birlikte Türkiye'de yerleşme niyetini göstermeyen geçici sığınmacı, öğrenim gibi nedenlerle Türkiye'de bulunmaları vatandaşlığa alınma işlemi bakımından geçerli ikamet kabul edilmeyecektir", denilmektedir. Yani geçici bir amaçla Türkiye'de bulunan ve zikredilen *bir kısım yabancılar* "gerekçeyle maddenin kapsamı dışında bırakılmışlardır"[207].

[206] Tanrıbilir, B./Turhan, B.: Vatandaşlık Hukuku Ders Notları, Ankara, 2010, s. 53.
[207] Tanrıbilir/Turhan, s. 54.

Gerekçede ikamete ilişkin iki ön-koşul getirilmiştir. Bunlardan ilki, "yabancının Türkiye'de hukuka uygun şekilde" bulunması; ikincisi ise, "Türkiye'de geçici bir nedenle değil, yerleşme niyetiyle oturması"dır. Gerekçe ile Kanunun ikamet tanımı böylece çelişkili hale gelmektedir. Oysa Kanun'da da Yönetmelik'te de gramatik bakımdan "yerleşme niyetiyle oturmak", ikamete ilişkin bir sıfat olarak tanımlanmamıştır. Kanun gerekçesi ve ona paralel şekilde düzenlenen Yönetmelik hükümlerine göre Türk vatandaşlığına alınmada ikamet koşulu, yerleşme niyetine ilişkin hükümle birlikte değerlendirilmek zorundadır. Bu yorum kabul edilirse, 'yerleşme niyetiyle Türkiye'de öğrenim gören öğrenciler' de Türk vatandaşlığına alınma başvurusunda bulunabilmelidir. Fakat yabancı öğrencilerin başvurusu "öğrenim gibi geçici bir nedenle oturmak" hükmünden yola çıkılarak reddedilmektedir. Bir başka ifadeyle ilgilinin tezkeresine bakarak karar verme uygulamasına gidilmektedir. Böylelikle yasal ikametin kabulü ve bunun süresinin hesabında esas olan ikamet tezkeresi, yerleşme amaçlı ikamet tezkeresine indirgenmekle bu yönde açıklma taşıyan ikamet tezkeresi yerleşme niyetinin belirlenmesinde de uygulamada tek ölçüt haline getirilmekte ve mevcut durumda sadece (A grubu)[208] devlet vatandaşlarından "yerleşme amaçlı ikamet tezkeresi" sahibi olan yabancıların Türk vatandaşlığının kazanılması bakımından ikamet şartını, yerleşme şartı ile birlikte gerçekleştirebileceği ortaya çıkmaktadır.

Bir başka çelişki ise Yönetmelik'te yer alan yerleşme niyeti kavramı ile ilgilidir. Şöyle ki, Yönetmelik'te yerleşme niyetine belirge olarak "*eğitimini Türkiye'de tamamlamak*" da sayılmaktadır (m.15/1-c). Bu hüküm ile "öğrenim amaçlı ikametin ikametten sayılmaması" bir çelişki teşkil etmektedir.

Üstelik, uygulamada Türk vatandaşlığını genel yoldan kazanmak için başvuran öğrencilerin bir kısmının başvuruları, anne baba ya da kardeşi Türk vatandaşlığını kazanmış olmasına rağmen reddedilmektedir. Bu da ayrı bir çelişkidir. Zira Yönetmelik'te yerleşme niyetinin bir başka örneği olarak "*ailece müracaat etmek, daha önce Türk vatandaşlığını kazanmış olan ana, baba, kardeş ya da çocuk sahibi olmak*" da gösterilmektedir (m.15/1-d). Ama Yabancı öğrenciler, Yönetmelik m.71/1-ç ve m.16/2-c ile getirilen düzenleme ile Türkiye'de ne kadar bulunurlarsa bulunsunlar vatandaşlığa alınma konusunda aranan ikamet şartını yerine getirmiş olmayacaklardır[209].

Yönetmeliğin Türk vatandaşlığına alınmada aranan ikamete ilişkin şartı düzenleyen 15.madde hükmü, Kanun'a değilse bile gerekçesine uygundur. Fakat Yönetmelik hükümleriyle Kanun "hükmünün" genişletilemeyeceği açıktır. Bu nedenle "ilgilinin tezkeresine bakıp karar verme uygulaması", Kanun'a aykırı olacaktır. Bu uygulama aynı zamanda vatandaşlığını kazanılmasının ve kaybedilmesinin ancak kanunla olabileceğini düzenleyen Anayasa'nın 66. maddesinin üçüncü fıkrasına da aykırılık oluşturmaktadır.

[208] Yerleşme amaçlı ikamet tezkeresi uygulamada A grubu içinde kabul edilen devletlerin vatandaşlarından Türkiye'de taşınmaz sahibi olanlar için düzenlenmektedir. Bu grup içinde kabul edilen devletler, AB üyesi devletler ile Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü üyesi devletler olup bu devletlerin vatandaşlarına ilk başvuruda beş yıl ikamet izni verilebilmektedir: Güngör, s. 81, dn.294.

[209] Örneğin anne ve babası genel olarak Türk vatandaşlığının kazanılması yoluyla Türk vatandaşı olmuş Bulgar vatandaşı bir öğrenci, öğrenim gördüğü süre boyunca vatandaşlığa alınma başvurusunda bulunamayacaktır. Aynı şekilde yine anne ve babası Türk vatandaşlığını kazanmış Irak asıllı bir lisans öğrencisi, daha önce Türkiye'de 12 yıl ikamet etmiş olsa bile, Türkiye'de öğrenim amaçlı ikamet tezkeresiyle bulunduğu için, Türkiye'de ikamet etmiş sayılmayacaktır. Aynı öğrenci, yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmek istese de aynı sorunla karşılaşacak ve toplamda 4 yıl lisans 2 yıl yüksek lisans ve 5 yıl doktora yapmak için Türkiye'de 11 yıl kalan bir öğrenci bu süre boyunca vatandaşlık başvurusunda bulunamayacaktır.

III. TÜRK VATANDAŞLIĞININ İSTİSNAİ HALLER YOLUYLA KAZANILMASI

Yabancı öğrencilere yukarıda anılan hükümler nedeniyle genel yoldan Türk vatandaşlığına alınma yolu kapatılırsa ya olağanüstü telsik (istisnaî hal) ya da evlenme yoluyla Türk vatandaşlığını kazanabileceklerdir.

İstisnaî halden yararlanmanın ön-şartı; "millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmamak"tır (m.12/1). İkamet şartı istisnaî hal yoluyla Türk vatandaşlığının kazanılmasında aranmamaktadır.

Fakat bu yoldan Türk vatandaşlığını kazanacak kişiler Kanun'da sınırlı sayıdadır. TVK m.12'ye göre;

"a) Türkiye'ye sanayi tesisleri getiren veya bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal, sportif, kültürel, sanatsal alanlarda olağanüstü hizmeti geçen ya da geçeceği düşünülen ve ilgili bakanlıklarca haklarında gerekçeli teklifte bulunulan kişiler,

b) Vatandaşlığa alınması zarurî görülen kişiler,

c) Göçmen olarak kabul edilen kişiler"

bu yoldan yararlanabilirler.

TVK m.12/a hükmünün kabulünde ülkeye hizmet ön plâna çıkmaktadır[210]. Oysa vatandaşlığa alınacak yabancı öğrencilerin hepsinin bu kabil hizmetlerde bulunacağı şüphelidir.

Aynı şekilde, öğretide varlığı tartışmalı olan[211], "Vatandaşlığa alınması zarurî görülen kişiler" (TVK m.12/b) kategorisinin *bütün* yabancı öğrenciler bakımından kullanılmaması gerekir. Eğer Türk vatandaşlığının genel yolla kazanılmasında aranan ikamet koşulunun Yönetmelik hükümleri nedeniyle yerine getirilememesi nedeniyle Türkiye'de yaşayan yabancı öğrenciler Türk vatandaşlığını kazanamazsa bu yolun tercih edilmesi akla gelebilir. Fakat vatandaşlığa alınması zaruri görülen kişiler kategorisi İdarenin sık sık kullanabileceği bir kategori olmayıp ancak istisnaî hallerde başvurabileceği bir kategoridir[212].

Göçmen olarak kabul edilebilecek kişiler ise İskân Kanunu'nda düzenlenmiş olup, göçmen, anılan Kanun'a göre, "Türkiye'ye yerleşme amacıyla gelen Türk soyundan ve Türk kültürüne bağlı kişi" olarak tanımlanmıştır (m. 3/1-d). Türkiye'de bulunan tüm yabancı öğrencilerin bu kategoriye dahil olduğu düşünülemez.

IV. TÜRK VATANDAŞLIĞININ EVLENME YOLUYLA KAZANILMASI

Yabancı öğrenciler TVK'nun 16.maddesi hükmünde düzenlenen evlenme yoluyla Türk vatandaşlığının kazanılması hükmünden de yararlanabilir. Evlenme yoluyla Türk vatandaşlığının kazanılması için aranan koşullar şunlardır:

---

[210] Doğan, s.74.

[211] Doğan'a göre "hüküm bu haliyle, vatandaşlık hukuku alanında kabul edilen "kanunîlik ilkesi"ne aykırı olduğu gibi, idarenin eylem ve işlemlerine karşı yargı denetimini de oldukça güçleştirecektir": s.74. "Bu hükümde yer alan zaruretin ne olduğu bilinmemektedir ve bunun objektif kıstaslara dayanılarak belirlenmesi mümkün değildir": Tiryakioğlu, B.: "Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısına Göre Türk Vatandaşlığının Yetkili Makam Kararı ile Kazanılması", Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısı Sempozyumu, (29 Şubat 2008), Bildiriler, Ankara 2008, s.86.

[212] Bu konuda bkz. Güngör, s. 98-102; Erdem, (Vatandaşlık), s. 114; Nomer, E.: Türk Vatandaşlık Hukuku, İstanbul 2009, s.75..

"Bir Türk vatandaşı ile en az üç yıldan beri evli olan ve evliliği devam eden yabancılar Türk vatandaşlığını kazanmak üzere başvuruda bulunabilir. Başvuru sahiplerinde;

a) Aile birliği içinde yaşama,

b) Evlilik birliği ile bağdaşmayacak bir faaliyette bulunmama,

c) Millî güvenlik ve kamu düzeni bakımından engel teşkil edecek bir hali bulunmama,

şartları aranır.

TVK m.16'da aranan şartlar, eskiye oranla[213] daha ağır ve İdareye geniş takdir yetkisi veren hükümlerdir[214]. Konuluş gerekçesi ya da eskilerin deyimiyle esbab-ı mucibesi, Türk vatandaşlığının kazanılmasında göstermelik evliliklerin önüne geçmektir. Yabancı öğrencileri Türk vatandaşlığını kazanmak için bir Türk vatandaşı ile evlenmeye ve evlenmeye ilişkin koşulları yerine getirmeye zorlamak, bu hükmün yapısına tamamen aykırı olacaktır.

SONUÇ

Türk vatandaşlığının genel yolla kazanılmasında aranan "Türkiye'de kesintisiz beş yıl ikamet etme koşulu" (TVK m.11) ile ilgili Yönetmelik hükümleri Türk Vatandaşlık Kanunu'na aykırılık içermektedir. Kanun metninde ikametin türü bakımından herhangi bir ayırım yapılmamasına rağmen Yönetmelik'in m. 16/2-c ve m.71/ç. hükümlerinde ikametin Türkiye'de yerleşme amacı içermesi gerektiği düzenlenmekte; öğrenim amacıyla Türkiye'de ikamet geçerli ikamet olarak kabul edilmemektedir. Bu nedenle Türkiye'de yaşayan yabancı öğrencilerin Türkiye'de bulundukları süre ne kadar olursa olsun Türk vatandaşlığının olağan yolla kazanılmasında gerçekleştirilmesi en zor olan koşul yerine getirilememekte; bu durum ise Türk vatandaşlığının genel yolla kazanılmasında engel teşkil etmektedir.

Genel yolla Türk vatandaşlığını kazanamayan Türkiye'de yaşayan yabancı öğrencilerin başvurabilecekleri diğer yollar ise Türk vatandaşlığının istisnaî yolla kazanılması ile evlenme yoluyla kazanılmasıdır. Türk vatandaşlığının istisnai yoldan kazanılması yanlızca belli kategorideki kişilere özgü kılınmıştır. Bu yolla Türk vatandaşlığının kazanılması Türkiye'de yaşayan yabancı öğrenciler için çok zordur. Evlenme yoluyla Türk vatandaşlığının kazanılması için bir Türk vatandaşlı ile yapılan evliliğin mutad maçlarına ulaşmak için yapılması gerekir. TVK'nda yalnızca Türk vatandaşlığını kazanmak için yapılan evliliklerini önüne geçilmesine yönelik hükümler bulunmaktadır (m. 16).

Önerimiz Türk vatandaşlığının genel yolla kazanılması için aranan ikamet koşulu ile ilgili Türk Vatandaşlık Kanunu'na ve Anayasa'nın 66. maddesinde vatandaşlığın kazanılması ve kaybedilmesinde aranan

---

[213] Bir Türk erkeği ile evlenen yabancı kadına seçme hakkını kullanma yoluyla Türk vatandaşlığını kazanma olanağı tanıyan 403 sayılı TVK'nun 4.6.2003 tarih ve 4866 SK ile değiştirilmeden önceki m.5 hükmü. O düzenleme döneminde yabancı erkeklere olağanüstü telsikten yararlanma olanağı tanınmıştı. Olağanüstü telsike ilişkin eski düzenleme pratikte bu kategoriyi hedeflemekle birlikte, m.5'te hükme bağlanan kolaylıklı yoldan yararlanmamayı tercih eden yabancı kadınları da kapsamına alıyordu.

[214] Ayrıntılı inceleme için bkz. Erdem, B.: "Vatandaşlık Kanunu Tasarısında Evlenme ile Türk Vatandaşlığının Kazanılmasına İlişkin Düzenleme", Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısı Sempozyumu, (29 Şubat 2008), Bildiriler, Ankara 2008, s. 97-105, (Evlenme); Ruhi, A.C.: "Evlenme Yolu ile Türk Vatandaşlığının Kazanılması", Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısı Sempozyumu, (29 Şubat 2008), Bildiriler, Ankara 2008, s.107-117.

kanunîlik ilkesine açık aykırılık içeren Türk Vatandaşlık Kanunu'nun Uygulanmasına ilişkin Yönetmelik'in m. 16/2-c ve 71/ç. hükümlerinin kanun koyucu tarafından yürürlükten kaldırılmasıdır. Aksi takdirde, Yönetmelik'in anılan hükümlerinin taşıdığı hukuka aykırılık nedeniyle Danıştay tarafından iptal edilmesi büyük olasılıktır.

KAYNAKÇA

Aybay, R. (2006), Vatandaşlık Hukuku, İstanbul, (Vatandaşlık).

Aybay, R. (2005). Yabancılar Hukuku, İstanbul, (Yabancılar).

Doğan, V. (2009). Türk Vatandaşlık Hukuku, Ankara.

Erdem, B. (2010), Türk Vatandaşlık Hukuku, İstanbul, (Vatandaşlık).

Erdem, B. (2008). "Vatandaşlık Kanunu Tasarısında Evlenme ile Türk Vatandaşlığının Kazanılmasına İlişkin Düzenleme", Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısı Sempozyumu, (29 Şubat 2008), Bildiriler, Ankara 2008, s. 97-105, (Evlenme).

Göğer, E. (1979). Türk Tabiiyet Hukuku, Ankara.

Güngör, G. (2012). Tâbiiyet Hukuku Gerçek Kişiler-Tüzel Kişiler-Şeyler, Ankara.

Nomer, E. (2009). Türk Vatandaşlık Hukuku, İstanbul.

Tanrıbilir, B./Turhan, T. (2009). Vatandaşlık Hukuku Dres Notları, Ankara..

Tiryakioğlu, B. (2008). "Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısına Göre Türk Vatandaşlığının Yetkili Makam Kararı ile Kazanılması", Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısı Sempozyumu, (29 Şubat 2008), Bildiriler, Ankara.

Ruhi, A.C. (2008). "Evlenme Yolu ile Türk Vatandaşlığının Kazanılması", Türk Vatandaşlığı Kanunu Tasarısı Sempozyumu, (29 Şubat 2008), Bildiriler, Ankara, s.107-117.

Uluocak, N. (1986). Türk Vatandaşlık Hukuku, İstanbul.

BÖLÜM 24

DİN EĞİTİMİ
RELIGIOUS EDUCATION

MONTESSORİ EĞİTİM SİSTEMİNİN İSLAM COĞRAFYASINDAKİ BAZI UYGULAMALARLA KARŞILAŞTIRILMASI

Özgür Erakkuş
Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, BURSA
Nilüfer Yıldırım İlkokulu, BURSA
enginler@yandex.com

ÖZET:

İslam medeniyet coğrafyasında gelişen eğitim sistemleri yüzyıllarca başarıyla uygulanmıştır. Montessori eğitim yaklaşımı da yaklaşık yüzyıldır dünya çapında alternatif eğitim modeli olarak uygulanmaktadır. Her iki yaklaşımda pek çok ortak yönler vardır. Çalışmada montessori eğitim sistemi ve İslam coğrafyasında gelişen eğitim uygulamaları ve görüşler hakkında bilgi verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: eğitim, İslam eğitim tarihi, montessori eğitim yaklaşımı

ABSTRACT:

Education systems that developed in Islamic world have been applied succesfully for centuries. Montessori education approach as a alternative education model has been applied for a hundred years. Both appraches have similaraties. In this study; information has been given about montessori education system and education applications that developed in Islamic world.

Keywods: education, education history of Islam, montessori education approach

GİRİŞ:

Günümüzde okulların öğrencilerin bilişsel gelişimine ağırlık verdiği, bütüncül anlayışın olmadığı, öğrencilerin yeterince ilgisini çekmediği, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermediği, vb. görüşler mevcuttur. Dünyanın her yerinde eğitimle ve okulla ilgili arayışlar mevcuttur. Bir taraftan okul ve eğitim toplumda çok öne çıkarılırken bir taraftan toplumun beklentilerine cevap vermediği için sürekli eleştirilmektedir. Eğitimde alternatif arayışları alternatif okul modellerini gündeme getirmiştir. Montessori yaklaşımı günümüzde en çok tercih edilen alternatif eğitim yöntemlerinden birisidir.

1. MONTESSORİ EĞİTİM YAKLAŞIMI

İtalyan bir doktor olan Maria Montessori; metodunun temellerini zekâ engelli çocuklarla yaptığı çalışmalarla oluşturmuş ve elde ettiği başarı sonucunda bu yöntemi normal çocukların eğitimine uyarlamaya karar vermiştir. Roma Üniversitesinde profesör iken 1907 yılında açılan ilk Çocuklar Evi ile uygulanmaya

başlanmıştır.[215] 1900'lü yılların başında uygulanmaya başlayan montessori metodu günümüzde okul öncesi kurumlarından başlayarak lise son sınıfa kadar tüm eğitim düzeylerinde uygulanmaktadır.

Montessori'ye göre eğitimin ilk amacı, çocuğun kendisini keşfetmesi ve özgürleştirilmesidir. [216] Anne babalar, öğretmenler çocuğun gelişimi için uygun bir çevre oluşturmalı, çocukların araştırıp öğrenmesi için desteklemelidir. Montessori yaklaşımına göre çocuklara araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için fırsatlar tanınmalıdır.

Montessori felsefesinin temeli; çocuğun ileride olacağı kişiyi, potansiyel olarak içinde taşıdığı düşüncesidir. Çocuğun bedensel, entelektüel ve duygusal potansiyeline tam anlamıyla ulaşması için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Ama bu özgürlük, düzen ve özdisiplin yoluyla erişilecek bir özgürlük olmalıdır. Her çocuk, kendine özgü bir gelişime sahip kişidir, fıtratına müdahale edilerek başka kalıplara girmesi beklenmez.

0-18 yaş eğitiminin tüm aşamalarında çocuğun kendi eğitimini yönlendirmesi, eğitim yaşantısının ilk söz sahibi olması beklenir. Montessori eğitiminde günlük yaşam becerileri alıştırmaları mevcuttur. Bu alanda hedeflenen alıştırmalar çocuğun günlük yaşamında karşılaşabileceği tüm uğraşlardan oluşur. Çevresindeki canlı ve cansız varlıklarla olan ilişkilerini de kapsar. [217] Kazım Karabekir'de ailede ve eğitim sürecinde sadece bilgi öğrenen, gerekli becerileri kazanamamış kişilerin hayatta zorluk çekeceğini devlet kapısında iş bekleyen kişiler olacağını söylemiştir.[218]

Montessori okullarında yarışmadan çok işbirliğine dayalı tutum geliştirilir.[219] Çocuklar başarısızlık duygusunu tatmazlar çünkü diğer çocuklarla kıyaslanmazlar, rekabet yoktur bunun sonucunda bireysel ve grupla verimli olarak çalışma alışkanlığı kazanırlar. Ödül veya ceza yoktur. Öğrenme uğruna öğrenirler. Çocuklarda öz disiplin gelişir. Çünkü dış disiplin yöntemleri uygulanmaz. Kendi öz gelişimleri için çabalarlar.

Montessori hayatı boyunca özgürlüğün, bağımsız düşüncenin, seçme hakkının, insanlık onurunun öneminden bahsetmiştir. İslam da insana eşrefi mahlûk (yaratılmışların en yücesi) olarak bakmıştır. Montessori çocuk ve gençlerin büyüyebilmek için özgürlüğe ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşıma göre çocuklar ve ergenler okuyacakları dersleri özgürce seçebilmeli, ne zaman ve hangi süreyle yapabileceğini seçebilmeli, nerede çalışmak istediğini seçebilmeli, birlikte çalışacağı kişileri seçebilmeli.[220] İslam medeniyet coğrafyasında da eğitime bakış buna paraleldir.

2. İSLAM COĞRAFYASINDA BAZI EĞİTİM UYGULAMALARI

2.1. Tarihsel Gelişim

[215]Handan Asude Başal, **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri,** Morpa Yayınları, İstanbul, 2005, s:115-117

[216] Aysun Gürol, **Okul Öncesi Eğitimde Temel Olan Görüşler**, Tümkaya Songül, Gülaçtı Fikret (Ed) Erken Çocukluk Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010.

[217] Emel Wilbrant Çakıroğlu, **Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2009, s:182

[218] Kazım Karabekir, **Çocuk Davamız**, 5. Baskı, Emre Yayınları, İstanbul. 2000.

[219] İnayet Aydın, ,**Alternatif Okullar**, Pegema Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2010,, s: 72,

[220] Claudia Schafer, **Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü? Ana Babalar İçin Ergenlikte Montessori Yaklaşımı**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2006, ss: 70-71.

İslam eğitim sistemi denildiğinde İslam medeniyet coğrafyasında gelişen eğitim anlayışları akla gelir. Bu coğrafya çok geniş bir alanı kapsar; bugünkü Çin'in Doğu Türkistan Bölgesinden Kuzey Afrika'ya kadar uzanır. İslam eğitim sistemi yüzyılları aşan bir süreyi kapsar. İslam Dininde gerek Kur'an-ı Kerim'de gerekse Peygamberin hadislerinde eğitim, öğretim ve bilimle ilgili ilkelere rastlanmaktadır. İslam inancında insanın doğuştan iyi olduğu kabul edilmektedir. İnsan doğuştan saf ve temiz olarak dünyaya gelen eğitilmeye muhtaç bir varlık olarak görülmektedir. Türklerin din olarak İslam'ı kabul etmesiyle Karahanlılar döneminden itibaren bir bilim ve kültür hayatı gelişmeye başlamıştır. Semerkant, Buhara, Taşkent, Kaşgar gibi kentler gibi kentler birer kültür merkezi haline gelmiş, pek çok eğitim kurumları açılmıştır. Selçuklular, Osmanlılar ve diğer Türk devletlerinde eğitim hizmetleri gelişerek devam etti. Medrese, küttap, enderun mektebi, sıbyan mektebi gibi eğitim kurumları açılmıştır. Bunların dışında cami ve mescitler, saraylar, kitapçı dükkânları, ulema evleri, kütüphaneler birer yaygın eğitim kurumu işlevi görmüştür. Esnaf ve sanatkârla yönelik ahilik teşkilatı da mesleki eğitim veren bir sistemdir.[221]

2.2. İslam Coğrafyasında Gelişen Bazı Eğitim Uygulamaları ve Görüşler

İslam Medeniyet Coğrafyasında ve montessori yaklaşımında her çocuk özel kabul edilmiştir. Çocuk kendi doğasına uygun davranılırsa olumlu yönde gelişme gösterir aksi durumda kişiliğini savunmak için sürekli çatışma halinde olur. Tarihimizde Türk ailesinde hem annede hem babada sevgi, şefkat, himaye etme duygusu vardı. Bu duygular aileden topluma yayılmıştı. Bu durumu dışarıdan gelenler hemen fark ederlerdi. 19. Yüzyılın ilk yarısında Osmanlı Ülkesinde kalan Fransız Doktor A.Brayer 'İstanbul'da Dokuz Yıl' adlı eserinde özetle şunları söyler: 'Erkeklerde de kadınlarda da evlat sevgisi çok barizdir. Türklerin hafta tatiline denk gelen Cuma günleri ve bilhassa Ramazan ve bayram günleri çocuklarını gezdirirler, yorulunca kucağına alırlar, kahvehanenin peykesinde oturur ona şefkatle hitap eder ve titizlikle bakar, diğer Müslüman Türkler gencinden ihtiyarına ilgilendikleri şeyleri bırakıp çocuğa alakayla baktıkları görülür.' A. Ubucnı 'La Turquie Actuelle' adlı eserinde şunları söyler '… Çocuklarını bundan fazla takayyüd ve şefkat içinde yaşatan bir memleket bilmiyorum, işin garibi bütün bu şefkat ve ihtimamların anadan fazla babada derinleşmiş görünmesidir.' der. 'Çocukların yaşı ilerledikçe ciddiyet ve vakara inkılab eder, ebeveynlere son derece saygı gösterir, ona hizmet eder ve mütevazı olur' diye ilave eder.[222]

İslam medeniyet coğrafyasında hususen Anadolu'da çocukların eğitimine özen gösterilmiştir, Eğitim yalnızca anneye bırakılmamış komşular, mahalledeki bir yaşlı, o beldedeki bilge kişiler çocuğun gelişimine katkı sağlamıştır. Ninnilerden, hikâyelere, toplumdaki yaşam biçimine kadar çocuk gelişiminin doğal bir süreç olmasını sağlıyordu.[223] İslam dininin ilkeleri doğrultusunda örgün ve yaygın eğitim kurumları kurulmuştur. Tarihte Türk Devletlerinde makro ekonomik uygulamalar merkezi yönetimce, kamusal hizmetler hem merkezi hem yerel yönetimlerce yürütülüyordu. Başta eğitim, sağlık, kültür gibi kamusal hizmetlerin sivil nitelikteki kurumlar tarafından yerine getirilmesine olanak sağlanıyordu. Bir sivil toplum kuruluşu olan vakıflar sayesinde

[221] Mehmet Şişman, **Öğretmenliğe Giriş**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002. ss: 165-169
[222] Mualla Selçuk (ed.), **Türk Medeniyeti Tarihi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay., Eskişehir, 2005, ss: 160-166.
[223] Âdem Güneş, **Çocukluk Sırrı**, Nesil Yayınları, İstanbul, 2011.

en ücra noktalara kadar medreseler açılmıştı. (Balkanlar örnek verilebilir.) Osmanlı Devletinin son dönemlerinde vakıf sisteminde bozulma olmuşsa da uzun yıllar büyük hizmetler görmüşlerdir.[224]

Türk medeniyetinde halk arasında kâğıda ve kitaba karşı derin bir saygı vardı. Mektep 'adam(insan) olunan yer' olarak görülüyordu. Bilgiye sahip olduğu halde insani değerlere sahip olmayanlar hoş karşılanmıyordu.[225] Farklı coğrafyalar ve geniş bir zaman dilimi olduğu için; İslam coğrafyasında gelişen çeşitli yaklaşımlar vardır ancak Gündüz'e göre zaman ve mekân değişse bile eğitim sistemlerini etkileyen sekiz ilke vardır: [226]

Tevhid: Hem Yaratıcı'nın birliğini hem varlığın hem de ilkelerin birliğini ifade eder.

Evrensellik: İslam tüm zaman, coğrafya ve milletlere gönderilmiştir. İnsanın olduğu her yer İslam eğitim sisteminin de olduğu yerdir. Sistem yerel özellikleri de koruyarak evrensel bir sistemdir.

Hürriyet ve Sorumluluk: Eğitim faaliyetleri birey merkezlidir, içten yönetimlidir. Hürriyet aynı zamanda sorumlulukla dengelenmiştir.

Bütünlük: İnsan akıl, ruh, bedenden oluşur. Bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerilerine önem veren bir yapı vardır. Aynı zamanda uygulamaya önem verilir, hayata dönüktür.

Gayelilik: Sistemin yakın, orta, uzak vadeli hedefleri vardır.

Süreklilik: Eğitim doğumdan, ölüme kadar devam eder. Ayrıca nesilden nesile aktarılır. Hayatın her anında örgün ve yaygın eğitim vardır bu sayede İnsan hem eğitilen hem eğiten konumundadır.

Zorunluluk: Hürriyet ilkesi ile çelişiyor gibi gözükse de insan yaptıklarından sorumlu olduğu için iyi insan olmak için eğitim-öğretim faaliyetleri bir zorunluluktur.

Af ve Merhamet: Eğitimde esas olan iyimserlik, merhamet, şefkat, insanın insanı sevmesi ve saymasıdır.

Bu ilkelerden bir kısmı günümüzdeki bazı popüler kavramlarla eşleştirilebilir. Çokkültürlülük, yerellik-evrensellik, yaşam boyu öğrenme, bireyselleşmiş eğitim, öğrenci merkezli eğitim, holistik(bütüncül) eğitim, ilk akla gelenlerden bazılarıdır. Montessori metodunun program özellikleri holistik (bütüncül) eğitim, evrensel eğitim, hayat için eğitim, barış eğitimi, ahlak eğitimi, karakter eğitimi, ruhsal eğitimdir. Metodun öğretim ilkeleri aktif öğrenme, kendiliğinden etkinlik, alıştırmanın tekrarı, özgür seçim, normalleştirme, yetkilendirme, değerlendirme, disiplin (iç disiplin) ilkesidir.[227]

İslami eğitim denilince Hz Muhammed döneminden başlayan İslam Medeniyet Coğrafyasında gelişen eğitim anlayışları ve uygulamaları anlaşılır. Hz Muhammed gençlerle olan yaklaşımında gençlerin duygularına hitap ederdi, sosyal ve psikolojik şartları dikkate alır muhatabına ona göre yaklaşırdı. Hz. Muhammed'in,

[224] Vahdettin Aydın, **Türk Yönetim Tarihi Açısından Vakıf Sistemi ve Eğitim Yönetimine Katkısı**, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.8, S.1,Isparta, 2003, s:313-338
[225] Şişman, a.g.e., s: 168
[226] Turgay Gündüz, **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Düşünce Kitabevi, Bursa, 2003, s s:77-87
[227] Eylem Korkmaz, **Montessori Metodu**, Algı Yayıncılık, Ankara, 2006.

muhataplarını eğitirken onlara karşı kırıcı davranışlar içine girmediğini, onlara kaba sözler sarf etmediğini görülmektedir. Kendisi muhataplarına kötü sözler söylemediği gibi, etrafındakilere de bu tür sözlerden uzak durmasını istemiştir. Muhataplarına yumuşak ve hoşgörülü davranırdı.[228]Bir gün yanına gelen gencin sorduğu soru topluluğun tepkisini çekmiş ancak O şefkatle davranmış, sorularla onu düşünmeye sevk etmiş, duygudaşlık (empati) yaparak olguyu anlamlandırmasına dürtülerin esaretinden kurtulup özgürce kararını oluşturmasına rehberlik etmiştir.[229] Hz Muhammed muhataplarına sorular sorarak onları düşündürmüş, öğrenmeye açık hale gelmesini sağlamıştır.

İmam-ı Azam gibi âlimlerin ders halkalarında öğrencileri soru sormaya teşvik eden, ileri düzeyde bir sorgulayıcı/eleştirel düşünceyi tetikleyen, hocasının görüşlerine öğrencisinin katılmadığını rahatlıkla söyleyip kendi düşüncelerini savunmasına imkân sağlayan bir eğitim ortamı vardı. [230]

İbn Haldûn dış zorlamalara maruz kalan öğrencinin fıtrata aykırı muamelelerle ruhi inkişaflarını önleyerek onları zayıf ve tembel kılar, riyaya sevkeder, davranış bozukluğuna yol açar demektedir. [231] İbn Haldûn'a göre, baskıcı ve sert davranışlarla eğitimde asla amaçlanan hedeflere ulaşılamaz. Böyle bir tutum karşısında öğrenci, yeteneklerini geliştiremediği gibi bizatihi kendisinde var olan değerler de bir süre sonra sönmeye başlar. İnsan karakteri üzerinde birçok olumsuz etkiye sebep olan baskıcı ve sert davranışlar zamanla toplumun karakteri hâline gelir. İbn Haldûn'un, sınıfta öğrencilerin düşünce ve duygularına önem veren demokratik öğretmen davranışını teşvik ettiğini, sınıfta baskı havası oluşturarak öğrenciye serbest bir çalışma ortamı sağlamayan otokratik öğretmen ya da öğrencileriyle ilgilenmeyen kararsız, plansız ve tutarsız hareket eden ilgisiz öğretmen davranışını ise kesinlikle uygun bulmadığı söylenebilir. Özellikle insanı merkeze alan modern eğitim kuramlarında, hoşgörü ve anlayışa dayanan bir öğretmen-öğrenci ilişkisi vardır. Günümüzde de geçerli olan bu yaklaşım bundan asırlar evvel İbn Haldûn tarafından dile getirilmiştir. Bu durum onun eğitim görüşlerinin ne derece işlevsel olduğunu ve çoğu görüşünün bugün bile geçerliliğini koruduğunu ispat etmektedir.[232]

Bâbertî'nin insanla ilgili düşünceleri oldukça önemlidir. O, insana bütüncül bir perspektifle bakmaktadır. Bâbertî düşüncesinde insan, ne modern düşüncede olduğu gibi salt akıl varlığı, ne de Kıta Avrupa'sı felsefesinde olduğu gibi salt duygu varlığıdır. Bâbertî, ruh, nefs, kalp ve akıl arasında bağlar olduğunu belirterek, bunlardan sadece birinden hareketle insanı tanımlamamaktadır. Ona göre insan, nefs, akıl, ruh ve kalbiyle insandır. İnsana yönelik bu bütüncül yaklaşım, modern dünyada önem arz etmektedir.[233]

[228] Seyfullah Kara , **Hz. Peygamber Döneminde Gençliğin Eğitimine Tarihsel Bir Yaklaşım**, Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, Sayı: 1, 2002, ss: 65-73.
[229] M. Şevki Aydın vd.,**Hz Peygamberde Sevgi ve Merhamet**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2011, ss: 74-77
[230] M. Şevki Aydın, Hz. Peygamber'in Eğitim(ciliğ)ini Güncellemede Çoğulluk, Diyanet Aylık Dergisi, Mayıs, 2010.
[231] İbrahim Canan, **Hz. Peygamberin Sünnetinde Terbiye**, Işık Akademi Yayınları, İsatnbul,2010.
[232] Arife Süngü, **İbn Haldun'un Eğitim Felsefesi**, Süleyman Demirel Ünv. Sosyal Bil. Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009.
[233] Tuncay İmamoğlu, Ruhattin Yazoğlu, **Bâbertî'nin Bütüncül İnsan Anlayışının Modern Dünyadaki Yeri Ve Önemi**, Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı:33, Erzurum, 2010.

SONUÇ

Günümüzde dünyanın her yerinde eğitimle ve okulla ilgili arayışlar mevcuttur. Bir taraftan okul ve eğitim toplumda çok öne çıkarılırken bir taraftan toplumun beklentilerine cevap vermediği için sürekli eleştirilmektedir. Alternatif arayışları alternatif okul modellerini gündeme getirmiştir.

Okulun hayata hazırlayıcı yönü eksik görülmektedir. Okullarda verilen bilginin çoğu unutulmaktadır. Veliler çocukları okula başlayana kadar paylaşmayı, işbirliğini öğütlerken, okula başlayınca rekabeti öğütlemeye başlamaktadır. Bugün pek çok kimse başarısızlık sebebiyle eğitim sistemi dışına çıkmaktadır. Çok alternatifli eğitim olanakları olduğu takdirde öğrenme hızına göre, isteğine göre öğrenci eğitimini tamamlayabilir. Hem montessori hem de İslam coğrafyasında gelişen eğitim yaklaşımları kişiye bütün olarak bakmaktadır. Bugün gelişmiş pek çok ülkede çok çeşitli okul modelleri mevcuttur. Arzu eden arzu ettiği okul modelini tercih edebilmektedir. Kişiliğine uygun eğitim alan öğrenci daha sağlıklı olduğu için davranış eğitimine de açık olacaktır. Bireysel tercihlere önem veren, öğrencinin hızına göre ilerleyen, rekabete dayalı olmayan, öğrencinin ruhuna, bedenine ve aklına hitap eden, toplumdan kopuk olmayan eğitim modelleri oluştuğunda okul öncesinden yükseköğretime kadar olumlu davranış kazandırma da toplumun beklentisine göre yeniden ele alınacaktır.

Sürekli değişim ve gelişimler olmaktadır, geçmişteki eğitim sistemleri yüzyıl önce temelleri atılan montessori veya medrese sistemi Selçuklular döneminde başlayan ahilik sistemi her şeyin çözümü değildir ancak geçmişte elde edilen tecrübeler güncelleştirilerek eğitim sistemimize katkı sağlanabilir.

KAYNAKLAR:

AYDIN İnayet, **Alternatif Okullar**, Pegema Yayıncılık, 3. Baskı, Ankara, 2010.

AYDIN M. Şevki," Hz. Peygamber'in Eğitim(ciliğ)ini Güncellemede Çoğulculuk", **Diyanet Aylık Dergisi**, Mayıs, 2010.

AYDIN M. Şevki vd., **Hz Peygamberde Sevgi ve Merhamet**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara, 2011.

AYDIN Vahdettin, "Türk Yönetim Tarihi Açısından Vakıf Sistemi ve Eğitim Yönetimine Katkısı", **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.8, S.1,Isparta, 2003.

BAŞAL Handan Asude, **Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri,** Morpa Yayınları, İstanbul, 2005.

CANAN İbrahim, **Hz. Peygamberin Sünnetinde Terbiye**, Işık Akademi Yayınları, İstanbul, 2010.

ÇAKIROĞLU Emel Wilbrant, **Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2009.

GÜNDÜZ Turgay, **İslam, Gençlik ve Din Eğitimi**, Düşünce Kitabevi, Bursa, 2003.

GÜNEŞ Âdem, Çocukluk **Sırrı**, Nesil Yayınları, İstanbul, 2011.

GÜROL Aysun , "Okul Öncesi Eğitimde Temel Olan Görüşler", Songül TÜMKAYA, Fikret GÜLAÇTI (Ed) **Erken Çocukluk Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2010.

İMAMOĞLU Tuncay, Ruhattin YAZOĞLU, "Bâbertî'nin Bütüncül İnsan Anlayışının Modern Dünyadaki Yeri Ve Önemi", **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Sayı:33, Erzurum, 2010.

KARA Seyfullah , "Hz. Peygamber Döneminde Gençliğin Eğitimine Tarihsel Bir Yaklaşım", **Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, Sayı: 1, 2002.

KARABEKİR Kazım, **Çocuk Davamız**, 5. Baskı, Emre Yayınları, İstanbul. 2000.

KORKMAZ Eylem, **Montessori Metodu**, Algı Yayıncılık, Ankara, 2006.

SELÇUK Mualla (ed.), **Türk Medeniyeti Tarihi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay., Eskişehir, 2005.

SCHAFER Claudia, **Ömür Törpüsü mü? Bal Küpü mü? Ana Babalar İçin Ergenlikte Montessori Yaklaşımı**, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2006.

SÜNGÜ Arife, **İbn Haldun'un Eğitim Felsefesi,** Süleyman Demirel Ünv. Sosyal Bil. Ens. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2009.

ŞİŞMAN Mehmet, **Öğretmenliğe Giriş**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002

BÖLÜM 25

EĞİTİM FELSEFESİ
PHILOSOPHY OF EDUCATION

EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ VE EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION AND MOVEMENTS OF PHILOSOPHY OF EDUCATION

Vedat ÇELEBİ

Nevşehir Üniversitesi FEF Sosyoloji Bölümü NEVŞEHİR ∗

Gazi Üniversitesi Sistematik Felsefe ve Mantık ABD Doktora Öğrencisi∗∗

∗celebivedat@gmail.com

∗∗vedat.celebi@nevsehir.edu.tr

ÖZET

Felsefenin ne olduğu, çalışma alanları ve başlıca felsefi akımlara ilişkin yapılan açıklamalara bakıldığında, felsefe ile eğitim arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Felsefe tarihi incelendiğinde, varlık, bilgi ve değerlere ilişkin bakış açıları birbirlerinden farklılık gösterebilen çeşitli felsefi akımların geliştiği görülmektedir. Bunların en önemlileri, idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur. Bu felsefi akımlar ışığında, eğitim uygulamalarına yön veren, bazı eğitim felsefesi akımları gelişmiştir. Bunlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçu eğitim akımlarıdır.

Bu bağlamda eğitim felsefesinin eğitim sürecindeki yerini anlamak için öncelikle, başlıca felsefi akımlar, daha sonra felsefe-eğitim ilişkisi ve eğitim felsefesi akımları açıklanmaya çalışılacaktır. Bu çalışmada bazı felsefi akımların eğitime ilişkin tezleri ve eğitim felsefesi akımlarının eğitime olan yaklaşımı üzerinde kavramsal olarak durulacaktır. Bu araştırma literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Felsefe-Eğitim İlişkisi, Eğitim Felsefesi, Eğitim Felsefesi Akımları, Felsefi Akımlar

ABSTRACT

One can clearly see the close bond between philosophy and education when we take into consideration the statements made on what philosophy is, its fields of study and the major philosophical movements. When we take a closer look at the history of philosophy, we can see that there have emerged various philosophical movements that adopt different points of views regarding existence, knowledge and values. Of all these movements, idealism, realism, naturalism, pragmatism and existentialism are of great significance because there have emerged certain philosophies of education that have led to some movements of philosophical education such as perannialism, essentialism, progressivism, re-constructionism and existentialism.

In order to find out the space that the philosopy of education takes up in the process of education, this paper deals first with these philosophical movements and then those of education as well as the relationship between philosophy and education. Moreover, it dwells theoretically on the approach of education philosophy movements towards education, drawing on certain philosophical movements by means of literature review.

Key Words: Philosophy-Education Relationship, Philosophy of Education, Philosophy of Education Movements, Philosophical Movements

1. EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ

Eğitim kavramı tek tanım altında toplanamayan geniş ve karmaşık bir kavramdır. Bir olay, daha doğrusu bir eylem ve bir süreç olarak eğitim; insanın kendisi ya da başka biri üzerinde bilinçli olarak istenen davranış değişikliklerini yapmak üzere etkide bulunma sürecidir. Davranış değişikliği, öğrenmenin bir sonucu olarak uzun bir süreçte gerçekleşir. Bu anlamda eğitimin bir davranış değiştirme süreci olduğunu söylemek mümkündür.

Eğitim kavramıyla genel anlamda kastedilen, herhangi bir şeyi geliştirmek, yükseltmek ve mükemmelleştirmeye çalışmaktır (Tozlu, 1997: 94). Eğitim, yeteneklerin ortaya konması ve geliştirilmesi demektir. Birey eğitim sayesinde toplumsallaşmış, kişilik kazanmış olur (Öncül, 2000: 391-392).

Felsefe ile eğitim arasında zorunlu ve anlamlı bir ilişki vardır. Günümüzde uygulanan eğitim politikaları zorunlu olarak bir felsefeye, ideolojiye ve kurama dayanmaktadır. Dolayısıyla eğitim ya da eğitim politikalarının anlaşılması için felsefesinin bilinmesi zorunlu kılınmaktadır. Felsefe, eğitim sistemlerinin ve insan davranışlarının gelişimine yol gösterdiği gibi, eğitim sistemleri de yeni felsefi düşünce sistemlerinin gelişimine yol açar. Bu nedenle felsefe ve eğitim arasında tutarlı ve kaçınılmaz bir ilişki söz konusudur.

Eğitim sistemleri kurulurken öncelik hedeflere verilmelidir. Hedeflerin ne olduğu konusunda bir karara varabilmek için felsefeye başvurmak zorunludur. Felsefenin eğitime olan katkılarını Veysel Sönmez şu şekilde açıklar: Felsefeden elde edilen ölçütler, eğitim sisteminin iç tutarlılığının değerlendirilmesinde kullanılabilir. Hedef, hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumlarının, temele alınan felsefenin ölçütlerine uyup uymadığı değerlendirilmelidir. Bu tür değerlendirme, eğitim sisteminin öğeleri arasında iç tutarlılığın gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Böyle bir sonuç, eğitim sisteminin tutarlı işlemlerinin, çelişkilerinin en aza indirilmesini, etkili ve verimli çalışmasını gerçekleştirebilir. Eğitimin nesnesi (objesi) insandır. İnsan aynı zamanda felsefesinin de konusudur. Hedeflere, yeni hedefler katmada felsefe, etkili ve verimli bir biçimde işe koşulabilir. Felsefe personelin yetiştirilmesinde, atanmasında, değerlendirilmesinde ölçütler takımı olarak işe koşulabilir. Her ekonomik, politik ve toplumsal sistem bir felsefeye dayanır. Bu süreçte felsefe etkili bir araç olarak kullanılabilir. Temele alınan felsefeye göre, eğitim sisteminin işleyip işlemediğini, sınama durumlarının düzenlenip düzenlenmediğini denetlemede felsefeye başvurulmalıdır. Felsefe, gerçeğin bütünüyle temellendirmeye dayalı bir bağ kurma sürecidir. Felsefenin eğitime katkıları olduğu gibi eğitiminde felsefeye katkıları vardır. Eğitim yoluyla insanlara bilimsel, felsefi v.b. alanlarda istendik, tutarlı davranışlar kazandırır. Bunlar hem insanların kendi felsefelerini, hem de toplumsal felsefeleri geliştirmede katkıda bulunabilir (Sönmez, 1998: 54-59).

Felsefî düşüncenin ya da bakışın temel niteliği, sistemli, tutarlı, derin, eleştirel ve rasyonel bir bakış olmasıdır. Felsefe kavramı, başka herhangi bir bilim ile beraber kullanıldığında, bu o bilimin kavramlarının, problemlerinin, kurumlarının vb. felsefî bir bakışla incelenmesi demektir. Eğitimi felsefî açıdan temellendirmeye çalışan görüşlerin oldukça yeni olmasına rağmen, eğitim-felsefe ilişkileri hem çok yönlü, hem de epeyce eskilere uzanmaktadır. Çünkü insanı eğitme ve yetiştirme, tarih boyunca insanlığın en önemli uğraşlarından birisi olarak görülmüş, bunun için de en iyi eğitim ve yetiştirme sistemine ulaşmanın yolları aranmış, çeşitli felsefî sistemler doğrultusunda farklı eğitim sistemleri geliştirilmiştir (Tozlu, 1997: 31).

Bugün anladığımız anlamda felsefi düşüncenin başladığı yer olarak kabul edilen eski yunanlılarda, eğitim konusunun sofistlerce de ele alındığı görülmektedir. Bunlar yaşadıkları dönemde parayla ders veren gezgin öğretmen grubunu oluşturur. Sofistlerin öğretim sistemlerinin merkezinde güzel konuşma (retorik) yer alır. Daha çok dilin yapısını inceleyerek, gramer üzerinde dururlar. (Maboçoğlu, 1995: 1).

Eğitim konusunu ele alan ilk çağın önemli düşünürlerinden biri de Sokrates'tir. Toplumsal yaşam sürecinde oluşan gelenek görenek ve törelerin oluşturduğu ölçüler üzerinde düşünmesi bakımından sofistlere benzeyen Sokrates, bilgi anlayışında onlardan ayrılır. Herakleitos'un "akış" kuramına uygun olarak herkes için geçerli, herkesin benimseyebileceği tümel doğruların olmadığını söyleyen sofistlere karşı çıkarak, üzerinde durup düşünülürse tümel doğruların bulunabileceğini söyler. Sokrates'e göre, insan ruhunda, herkes için geçerli olan doğrular saklıdır; bunlar sorup soruşturmayla, üzerinde durup düşünülerek yukarıya çıkarılabilir, bilinir hale getirilebilir. Bu anlayışına uygun olarak Sokrates, yaşam boyunca çevresinde topladığı gençlerle, doğruluk, cesaret, iyilik gibi çeşitli kavramları tartışarak, gençleri aydınlatma, eğitme görevini ölene kadar sürdürür. (Maboçoğlu, 1995: 1).

Sokrates'in öğrencisi Platon da eğitim konusuna değinir. Eğitim anlayışı, devlet anlayışına uygunluk gösterir. Ona göre, alt tabakada bulunan köylüler, işçiler ve sanatkârların eğitim görmeleri gerekmez; eğitimi yalnızca orta ve üst tabakayı oluşturan askerler (bekçiler) ve yöneticiler (idareciler) için düşünür. Platon'a göre, bir insanın bütün eğitimi, karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitimi, meslek eğitimi ve felsefe eğitiminden oluşur. Platon, felsefe eğitimini, eğitimin en üst basamağı olarak görür. Bireyin sağlık ve başarı durumuna göre, elli yaşına kadar, yani filozof olana kadar eğitilmesini öngörür. Platon'un öğrencisi Aristoteles, eğitimle ilgili görüşlerini Nikomakhos Ahlakı (Ethika Nikomakheia) ve Politika adlı eserlerinde açıklar. Aristoteles eğitimi hem toplumsal hem de bireysel yönden inceler. Ona göre, sosyal bir varlık olan insanı, içinde yer aldığı toplumun ya da devletin erdemli, bilgili bir üyesi durumuna getirmek, eğitimin temel görevidir. İnsanın ancak bu şekilde eğitildiğinde mutlu olacağını söyler. Bunu da insanın akla bağlı yönüyle, tutkulara bağlı yönünün iyi bir sentezle kaynaştırılarak sağlanabileceğini söyler (Maboçoğlu, 1995: 1-2).

Bilgi anlayışına uygun bir eğitim anlayışını geliştiren filozoflardan biri de J. Locke'tur. Locke insan zihninde doğuştan bilgi oluşturmaya bir yatkınlık bulunduğunu söyler. Eğitim anlayışını da bu düşüncesine uygun geliştirir. Locke, eğitimin etkililiği konusunda çok iyimserdir. Bu nedenle, on insandan dokuzunun iyi ya da kötü, faydalı ya da faydasız oluşu, aldıkları eğitimin bir sonucu olduğunu söyler. Böylece Locke, insanlar arasındaki zihinsel ve ahlaksal farklılıkları, onların aldıkları eğitime indirger. Bu anlayışıyla da çocukların zihinsel farklılıklarının erken yaşlardan beri işlenmesinin gerekliliğini dile getirmiş olmaktadır. Ona göre, çocuğun bireysel yapısı eğitimin temelini oluşturmalıdır. Eğitim, tecrübeye dayandırılarak, doğanın (tabiatın) yolunu izleyerek, doğa verisi olan şeyi en yüksek düzeye yükselterek, doğal gelişim desteklenmelidir. Bu anlayışına uygun olarak, eğitimde her zaman bireyselliğin göz önüne alınarak desteklenmesini ister. Locke aynı zamanda, eğitimin pratik yaşama uygun olmasını ister. (Aytaç, 1972: 169-172).

Zihnin doğuştan boş olduğunu kabul eden Locke'a göre, eğitimin amacı, deneyimin öğrenilmesi ve bunun sonuncunda mutluluğun gerçekleştirilmesidir. Bunun yerine getirilmesi, sağlıklı bir beden ve duyu organlarına sahip olmaya bağlıdır (Thilly, 1995: 367).

İnsan yetiştirme sanatında ahlak, zihin ve beden eğitimini birleştirmek suretiyle başarı sağlanabileceğine inanan Locke açısından, eğitimde önemli olan pasif öğrenmeler değil, her zaman için aktif tecrübe edinmelerdir. O, bu amaçla her çeşit beden eğitimine fazlaca önem verir. Nitekim ona göre, sağlam bir kafa, ancak sağlam bir bedende bulunur (Locke, 1963: 6).

Locke, çocuk zihinlerinin "su" gibi kolay bir şekilde şu veya bu yöne yönlendirilebileceğini düşünür. Bu arada temelde durum böyle olmasına rağmen, asıl önemli olan çocuğun iç dünyasını geliştirmek olmalıdır, fakat dış görünüşü de asla ihmal edilmemelidir (Locke, 1963: 7-9). Bu amaçla Locke, çocuğa uygulamayı düşündüğü eğitim programına öncelikle beden sağlığını geliştirmenin yollarını göstermekle başlar.

Felsefe tarihi incelendiğinde, varlık, bilgi ve değerlere ilişkin bakış açıları birbirlerinden farklılık gösterebilen çeşitli felsefi akımların geliştiği görülmektedir. Eğitim felsefeleri çeşitli amaçlara göre tasnif edilmektedir.

Bu noktada bazı felsefelerin eğitime bakış açılarını incelemeye çalışacağız. İdealizm (İdealcilik), realizm (gerçekçilik), rasyonalizm (akılcılık) ve pragmatizm batının düşünce yaşamında yer alan eski görüşlerdir. Bunlar bir bakıma, felsefenin eğitim alanına katkılarını gösteren görüşlerdir.

İdealcilik iyi, doğru ve güzelin bir toplumdan ötekine, bir kuşaktan öteki kuşağa özde değişmediğini kabul eden bir görüştür. İdealcilere göre, öğrencilere yaşayan değerler ve bu değerlerle nasıl yaşanılacağı öğretilmelidir (Brubacher, 1962: 325-328).

Gerçekçilere göre ise, öğretmenler, iyi belirlenmiş belli değerleri ortaya koymalıdır. Çocuklara öğreteceğimiz temel ahlaksal ve estetik değerler geçici koşullardan etkilenmemelidir. Çocuk açık olarak doğru ve yanlışı ayırt edebilmelidir. Gerçekçilik iki alt grupta incelenebilir. Bunlar "akılcı gerçekçilik" ile "doğal ve bilimsel gerçekçiliktir". Gerçekçiliğin eğitime bakış açısını özetle ifade etmek gerekirse; birey toplum içinde doğduğuna göre, topluma hâkim olan değerlere uyum göstermelidir. Toplum değiştiğine göre, uyum mekanizması da değişmektedir. O halde birey, toplumu değiştirme görevine katılmalıdır (Alberty-Alberty, 1962: 43-44).

Akılcılık, büyük ölçüde Platon' un idealciliğine dayanır. Bu görüş, hayata hazırlanmanın ancak kavrama yeteneğinin geliştirilmesi ile olanaklı olacağını savunmaktadır. Akılcı anlayışa göre, en iyi sosyal liderlik tipi, en iyiye göre yetişmiş olmakla sağlanabilir. Bu gelişme ise, ancak çok sayıda entelektüel çalışma ve disiplin yoluyla gerçekleştirilebilir. Toplumsal sorunları çözme yeteneği, ancak yüksek düzeyde nedenleri anlama, entelektüelce sonuçlar çıkarma ve uygulama yeteneğine sahip insanlarda gelişebilecektir. Öğrencileri, halen bilinmeyen ve bugünden tahmin edilemeyen gelecekteki durum ve sorunlar için donatmak olanaksızdır. O halde öğrencilerin, karşılaşabilecekleri durumlara uyabilecekleri bir düşünce şeklinde yetiştirilmesi gerekir. Mesleki eğitim, oldukça çeşitli ve hızla değişen iş ve endüstrinin gereksinmeleri yüzünden, boş yere yapılan bir araştırmadan başka bir şey değildir. Bir meslek için en uygun yetişme, zekânın mantıksal yetilerinin geliştirilmesi ile olanaklıdır. Akılcı anlayış, dil ve matematiği entelektüel gelişmenin en iyi aracı saymaktadır. Zihinsel disiplin, öğrenmenin geçerli bir parçası kabul edilmiş, zekânın güçlendirilmesi ise, tüm eğitsel çabaların amacı olarak kabul edilmiştir (Beckner-Cornett 1972: 59-60).

Uygulamacılık, bireyin dinamik karakterine önem vererek, onun yapma gücüne olan güvenini vurgulamaktadır. Buna göre, bireyin en üst düzeyde gelişmesine olanak hazırlamak toplumun görevidir. Birey, bilimin yöntemlerinden yararlanmada, öteki bireylerle uyum içinde olurken, olumsuz koşulları ortadan kaldıracak araçları sürekli olarak araştırmalıdır. Geçmişin değerleri, bireylere asla son ve değişmez değerler olarak öğretilmemeli, fakat bunlar, günün anlaşılmasına yardımcı olmalıdır. Böylece iyi eğitim, bireyin tüm potansiyelini kullanarak kendi kendisini gerçekleştirmesine, bilimsel yöntemleri de kullanarak, yardımcı olacaktır. Bu şekilde eğitilen bireyler, insan gelişimine daha uygun bir toplumu yaratmada, öteki insanlarla işbirliği yapacaklardır (Alberty-Alberty, 1962: 44).

2. EĞİTİM FELSEFESİ AKIMLARI

Yukarıda değindiğimiz felsefi akımlar ışığında, eğitim uygulamalarına yön veren, bazı eğitim felsefesi akımları gelişmiştir. Bunlar daimicilik (prennialism), esasicilik (essentialism), ilerlemecilik (progressivism), yeniden kurmacılık (reconstructionalism) ve varoluşçuluk (existantialism) eğitim akımlarıdır.

2.1.Daimicilik (Prennialism)

Klasik realizm ve idealizme dayalı olarak gelişen bir eğitim felsefesi akımıdır. Temelleri "klasik gerçekçilik" içinde atılmıştır. Bu görüşün önde gelen savunucuları arasında Robert M. Hutchins, Mortimer J. Adler ve Sir Richard Livingstone gibi isimler sayılabilir. Daimiciler, eğitimin evrensel nitelikteki belli gerçeklere dayanması gerektiğini savunmaktadır. Onlara göre, insan tabiatı, iyi yaşam koşulları ve ahlaksal prensipler değişmemektedir. Çünkü insanlık tarihi boyunca insan tabiatı esas olarak aynı kalmıştır. Hutchins bu görüşü şu şekilde belirtmektedir: "Eğitim öğretimi gerektirir. Öğretim bilgiyi gerektirir. Bilgi gerçeğin kendisidir. Gerçek her yerde aynı olmalıdır" (Kneller, 1971: 232-234).

Kneller, daimiciliği özetleyen altı ilkeyi şöyle belirtmiştir: İnsan tabiatı sabit olduğuna göre, eğitimin niteliği de sabittir.

1. İnsanın en belirgin özelliği düşünme yeteneği olduğuna göre, eğitim zekânın geliştirilmesine çalışmalıdır.

2. Eğitim, üniversal ve değişmez olan gerçeğe uyum sağlamaya yardım etmelidir.

4. Eğitim, hayatın tam bir kopyası değil fakat ona hazırlıktır.

5. Çocuklara, dünyanın hem ruhsal, hem de fiziksel gerçeklerini tanıtacak temel gerçekler öğretilmelidir.

6. Bu gerçekler en iyi şekilde daimicilerin "büyük kitaplar" dediklerinden öğrenilebilir (Kneller, 1971: 232-234).

Kısaca belirtmek gerekirse, onlara göre, kusursuz ve sağlıklı bir eğitim, ortaçağların eğitim anlayışının ruhuna ve ideallerine uygun olmalıdır. Brameld'in de belirttiği gibi, daimicilere göre eğitimin ana amacı, sezgi yeteneğine sahip, parlak entelektüel liderler yetiştirmektir (Alberty-Alberty, 1962: 45).

Dikkat edileceği gibi daimicilik ve rasyonalizmin birçok ortak yönleri vardır. Bu nedenle her iki ekol, eğitim kuram ve uygulamalarına ilişkin tartışmalarda birleşmektedir.

2.2.Esasicilik (Essentialism)

Özcülüğün çok çeşitli anlamları olmakla birlikte, felsefi antropoloji ve eğitimle ilgili olanı bu bilimsel toplantının hedefi ile paralellik göstermektedir. "Felsefi antropolojide, varoluşçuluğa veya varoluş felsefesine karşıt olarak, insanın değişmez bir özü olduğunu, bir asli, temel insan doğasının bulunduğunu öne süren görüş. Eğitim alanında, disiplinin önemi üzerinde ısrarlı olan, öğrencinin uzun vadeli amaçlara yönlendirilmesini isteyen, öğrenme sürecinin özünün, belirli bir içeriğin özümlenmesinden meydana geldiğini savunan anlayış." (Cevizci, 1999: 643).

Özcü ya da temelci olarak adlandırılan bu görüşün felsefe içinde nasıl değerlendirileceği konusunda değişik yorumlar bulunmaktadır. Esasiciliği bir eğitim felsefesi olarak kabul etmeyenler olduğu gibi, onu daimicilik içinde değerlendirenler de vardır. Fakat bu görüşün herhangi bir geleneksel felsefe ile doğrudan bağıntısını kurmak ve o felsefeye dayandırmak güçtür. Bununla birlikte realist ve idealist felsefelerin izlerini taşımaktadır. Günümüzde geleneksel olarak kabul edilen eğitim uygulamalarının çoğu esasici görüşle ilgilidir (Kısakürek, 1982: 70). Bu görüşe göre eğitim, insanlığın mirası olan organize bilgi, beceri ve olgulara dayandırılmalıdır (Alberty-Alberty, 1962: 44). Çünkü her neslin bunları kendi kendine keşfetmesi olanaksızdır. İnsanlık bunları keşfetmek için yüzyıllar harcamıştır. Geçmişte öğrenilenlerin önemli yanları korunduğu ve yeni kuşaklara aktarıldığı sürece, yeni kuşaklar geçmişin başarıları üzerine daha iyi bir uygarlık kurabilirler. Eğitimin en önemli amacının, insanlığın bilgi birikiminin korunması ve yeni kuşaklara iletilmesi olduğu kabul edildiğinde, "tutucu" terimi esasicilik için de düşünülebilir (Beckner-Cornett, 1972: 59-61).

Esasicilik, bütün çabasını programa ilişkin konuları yeniden değerlendirme, okul programlarında temel olan ve olmayanı ayırma ve öğretmenin sınıf içindeki otoritesini yeniden kurmaya yöneltmişlerdir. Bu görüşün üzerinde birleştiği dört temel ilke şunlardır:

1. Öğrenmenin özünde çok çalışma ve çoğu kere isteksiz uygulamalar vardır. Disiplinler çok önemlidir. Başlangıçta, bir takım şeylerin öğrenilmesi öğrenciye zor gelebilir. Başlangıçtaki bu güçlük aşıldığında öğrenme kolaylaşacaktır. Tıpkı bir Fransız atasözünde olduğu gibi "iştah yerken açılır".

2. Eğitimde insiyatif öğrenciden çok öğretmende olmalıdır. Öğretmenin rolü, çocuğun dünyası ile yetişkinin dünyasını uyumlu hale getirmektir. Öğretmen bu görev için yetiştirilmelidir. Bu nedenle esasici öğretmen, ilerlemeci meslektaşından daha fazla yetki kullanmaktadır.

Eğitim sürecinin kalbi, belirlenen derslerin özümsenmesidir. Esasiciler, geçmiş tecrübelerin bireyin tecrübeleri üzerine etkisine önem verirler. Bu geçmiş tecrübelerin tarihin süzgecinden geçtiğini, bu nedenle çocuğun herhangi bir süzgeçten geçmemiş tecrübelerinden çok daha güvenilir olduğunu savunmaktadır. Esasiciliğe göre, insanlığın bilgi birikimi, geleneksel programlardaki temel derslerde yer almaktadır. Bu dersler arasında tarih, matematik, fen ve yabancı dil yer almakta, bunlar aynı zamanda da eğitimin çekirdeğini oluşturmaktadır.

3. Okul, zihinsel disiplinin geleneksel yöntemlerini kullanmalıdır. İlerlemeci yaklaşımın belli yararları olduğu doğrudur. Fakat "sorun çözme" tüm öğrenme sürecine uygulanamaz. "Yaparak öğrenme" belli koşullarda belli çocuklara uygun olabilir. Bu nedenle gen elleştirilmemelidir (Kneller, 1971: 243-245).

2.3.İlerlemecilik (Progressivism)

İlerlemecilik 19. yy da Amerika'da sosyal reformların gerçekleştirilmesi ve bir ortak demokratik düşüncenin benimsetilmesi amacıyla ortaya çıkmış, John Dewey'in önderlik ettiği, pragmatist felsefenin eğitime uygulanış biçimidir. Bu çerçevede, ilerlemecilik ontolojik manada pragmatist gerçeklik anlayışından yola çıkarak, gerçeğin ancak insanın eylemleri vasıtasıyla çevresiyle etkileşiminde deneyimlerinin sonucu bir anlam verdiği şey olduğunu ileri sürer ve gerçeği gelişme ve ilerlemenin bir aracı olarak görür. Zaten W. James da pragmatizmi gerçekliğin anlamına ulaşmada bir yöntem kuramı olarak izah etmiştir. Gerçek olan anlamlı olandır. Her şey deneyimle anlamlandırılabildiği ölçüde değerlidir. Her tur düşünce gerçekleştirilme olanağına göre bir anlam, buna bağlı olarak da bir değer kazanır (Dewey, 1959: 195-196).

Bu bağlamda, ilerlemecilik, eğitimin, sürekli var olan gelişme ve değişmelere göre, bireyin çevresiyle münasebetini devam ettirdiği müddetçe, kendi deneyimlerinin gelişimi ve yenilenmesini mümkün kılacak şekilde, bilimsel bir mahiyette yapılandırılmasını savunur (Dewey, 1997: 85).

İlerlemecilik, pragmatist düşünce gereği insanın doğasıyla bir bütünlük arz etmesi bakımından, bilgiyi insanın çevresiyle etkileşiminin bir sonucu olarak ele alır. Bu noktada zihin pasif alıcı değil, aktif, katılımcı ve oluşturucudur. İnsan eylemde bulunarak deneyim yoluyla aktif bir şekilde bilgiyi oluşturur. Bilginin doğruluğu, James'a göre, insanın tatmin olmasına, Peirce ve Dewey'e göre ise, bilimsel sınama durumlarına bağlıdır (Tozlu, 1997: 58).

İlerlemecilik esas olarak, pragmatizmin eğitime uygulanmasıdır. Gerçektende, pragmatik felsefenin geniş ölçüde eğitimde denendiği görülmektedir. Bu görüşe göre "değişme" insan tabiatının değişmez bir öğesidir. Bu nedenle, eğitimin sürekli bir değişme ve gelişme içinde olması gerektiği kabul edilir. İlerlemeci eğitim, toplum, dış dünyaya ve değişmez gerçeklere uyumdan çok, değişiklikleri ve günlük yaşantıdaki çeşitlilikleri daha iyi anlamamıza yardım etmelidir. Böylece, geçmişteki tecrübeler gelecekteki davranışlarımızı doğru şekilde yapmamıza yardım edecektir. İlerlemeci eğitimin belli başlı ilkeleri şöyle açıklanabilir:

1. Çocuklar arasında farklar olduğu dikkate alınmalıdır.

2. Öğrenme, çocuğun ilgileri ile doğrudan ilişkili olmalıdır. En iyi öğrenme yaparak gerçekleşir.

3. Öğrenmede sorun çözmeye ağırlık verilmelidir.

4. Yalnızca demokrasi fikir ve kişiliklerin birbirlerini özgürce etkilemelerine izin verir. Bu ise, gelişmenin gerekli bir koşuludur. O halde, sınıf (dershane) demokrasi için laboratuar olmalıdır.

5. Sosyal amaçlar, entelektüel amaçlar kadar önemlidir. Okul, rekabetten çok işbirliğini teşvik etmelidir.

6. Öğretmenin rolü, yöneltmek değil, fakat tavsiye etmektir. Çocuğa körü körüne itaat etme yerine, eleştirici bir şekilde düşünme öğretilmelidir. İlerlemecilik, öğrenmenin pasif bir özümseme olmadığını, fakat tecrübenin bilimsel yöntemler uygulanarak geliştirilebilecek bir süreç olduğu ileri sürmektedir. Bu açıdan okul, birey ve grup sorunlarına, hipotezlerin denenerek ve formüle edilerek cevaplar bulunulmasına çalışan bir kurum olma durumundadır (Kneller, 1971: 237-240).

Pragmatizmden beslenen ilerlemeci eğitim görüşlerinin temel söylemleri şunlardır:

Bilgi aposterioridir ve bilimsel yöntemle sınama yanılmayla elde edilir. Etkinliğe dayalı müfredatta, öğrenci merkezdedir, sosyal süreç ve yaşantılara dayalı müfredat yaklaşımında, ortak, toplumsal, doğal gereksinimler merkeze alınmalıdır, çekirdek yaklaşımıyla müfredat sorunlara göre düzenlenmelidir. Fonksiyonel yaklaşımda, her bir öğrenci için hedefler, içerik, eğitim ve sınama durumları belirlenerek her uygulama sonucunda bunlar yeniden düzenlenir, sürekli değişime açık olunmalıdır, eğitim yaşama hazırlık değil, yasamın kendisidir. Eğitimle sunulan bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni ortamlarda değişebileceği vurgulanmalıdır, olay, olgu ve sorunlar öğrencilere sunulmalı, onların yargılar çıkarmaları istenmelidir, eğitim ortamında yapay değil, doğal disiplin sağlanmalıdır, eğitim ortamı demokratik olmalıdır, insan zihni bir bütündür. O, algı, imgelem, dikkat, akıl, dil ve irade gibi fakültelere bölünmemiştir, sınama durumları ezbere dayanmamalıdır (Sönmez, 2002: 87-93).

2.4.Yapılandırmacılık (Constructivism)

Yapılandırmacılık, adından da anlaşılacağı üzere, yapma, oluşturma, inşa etme gibi eylemleri ifade eder. Yapılandırmacılık, özellikle epistemolojik acıdan bilginin bir kazanım ya da edinim değil insan tarafından oluşturulan, üretilen bir şey olduğunu savunan bir teoridir. Bu bağlamda yapılandırmacı araştırmalar bilim felsefesi üzerine odaklaşır ve bilimsel bilginin nasıl olanaklı olduğunu araştırır.

Yapılandırmacılık, ilk olarak Giambattista Vico'nın ortaya koyduğu, insanın bizzat kendi oluşturduğunu anlayabileceği ve "bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" şeklindeki görüşü ile belirginleşmiş ve daha sonra Kant tarafından geliştirilmiştir (Özden, 2005: 55).

Kant'ın, bilgi anlayışında, bilginin oluşumu, deneyle başlayan duyumların algılanmasında duyarlığın apriori formları olan zaman ve mekan algısı vasıtasıyla insan aklının bunun içeriğine yapması zorunlu bir katkı ile oluşan bir süreç olarak açıklaması ve bilgiyi insanın yapılandırması yönündeki düşüncesi epistemolojik yapılandırmacılığın dayanak noktalarından biri olmuştur.

Yapılandırmacılık bir öğrenme teorisi olmamakla birlikte, eğitim uygulamalarını yeniden ele alma ve düzenleme işleminde faydası olacağı düşüncesiyle göz önünde bulundurulmuş ve bazı genel öğrenme ilkeleri ondan alınmıştır.

Yapılandırmacı perspektifte eğitimin temel dinamiklerinden olan öğrenme ve öğretme ile ilgili baslıca iki tür temel görüş mevcuttur. Bunlardan ilki, İsviçreli genetikçi ve psikolog Jean Piaget'nin ortaya koyduğu bilişsel yapılandırmacılıktır. Piaget'e göre, bilgi bireyin çevresiyle karşılıklı etkileşiminde oluşur. Birey ilk kez karşılaştığı durumu anlamlandırmak için geçmiş deneyimlerine başvurarak onu özümsemeye çalışır, şayet deneyimleri bunda yetersiz kalırsa yeni bir kavram örgüsü oluşturarak yeni duruma uyum sağlar. Bu süreçte

zihnin yeni karşılaşılan durum için yeni bir kavram oluşturması söz konusudur ki, bu da yenilik karısında bozulan kavramsal dengeyi yeniden sağlar. (Özden, 2005: 58). Yapılandırmacı eğitimde amaç bilimsel bilginin üretimi ile sosyal problemlerin çözümüne yönelik çareler üretmek ve toplumu yapılandırmak.

2.5.Yeniden Yapılandırmacılık (reconstructionism)

İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı felsefe de pragmatizmdir. J. Dewey, I. Bergson, B. Rugg, G. Counts, T. Brameld, akımın temsilcileri arasındadırlar.

Yeniden yapılandırmacılara göre, eğitimsel ilerlemeci görüsün üç önemli eksiği bulunmaktadır. Bunlar: (1) bir amacın olmaması, (2) bireyciliğin gereksiz olarak abartılması, (3) toplumsal değişmenin önünde bulunan kültürel engellerin hafife alınmasıdır. (Üstüner, 2002: 115).

Yeniden yapılandırmacı düşüncenin eğitim anlayışında şu görüşler yer alır: Eğitim bir değişim aracı olduğu kadar bir denge aracıdır da, çünkü yaşam sürekli değişmektedir. Eğitimin hedefleri dünya uygarlığını kurmada barışı ve insanların mutluluğunu sağlama ve bu yolla sevgi, işbirliği, denge gibi değerleri kazandırmaktır. Eğitim yalnız yaşam için değil, aynı zamanda gelecektir, önemli olan amaçlardır, eğitimin görevi toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir, toplumu değiştirmede temel sorumluluk okuldadır, sınıf ortamı demokratik olmalıdır. Uygulamaya ağırlık verilmelidir, yeni öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve teknikler geliştirilmeli ve eğitim ortamında kullanılmalıdır, ceza kesinlikle kullanılmamalıdır, sınama durumunda sorular, eleştirel düşünme ve bilimsel yöntemin kullanılıp kullanılmadığını ölçecek nitelik ve nicelikte olmalıdır (Sönmez, 2002: 93-96).

Yeniden yapılandırmacılık ilerlemeciliğin devamı niteliğinde, ona bir tepki olarak doğmuş, yine John Dewey'in önderlik ettiği, pragmatizme dayanan bir düşüncedir. Amerika'da meydana gelen ekonomik kriz, sosyal bunalımlar ve teknolojik gelişmelerle birlikte insan varlığını tehdit eder hale gelen durumlar, ilerlemeciliğin amaçsız ya da işlevini yerine getiremez olarak anlaşılmasına yol açmış ve ona bir tepki olarak yeniden kurmacılığın oluşumunu hazırlamıştır. Yeniden yapılandırmacılığa göre, sürekli var olan gelişme ve değişmelere insanın ayak uydurabilmesi için var olma mücadelesinde bir seçim yaparak, eskiyen, yıkılan değerlerin yerine yenisinin inşa edilmesi gerekir. Bütün düşüncelerin ortak hedefi insanlığın mutluluğu olmasına rağmen amaca ulaşmada takip edilecek, bağlı kalınacak yollar konusunda bu düşünceler arasında bir çatışma söz konusudur. Özellikle de devlet ve toplum felsefesinde, nasıl bir yönetim ve devleti kimin yönetmesi gerektiği noktasında birbirinden çok farklı ve çatışan teolojik ve siyasi düşünceler mevcuttur. Çatışan bu değerler içerisinde insan hangisine bağlı kalacağını bilememektedir. Bu durumda bütün bu düşüncelerin yasal bir zeminde savunulabileceği özgür bir ortam gereklidir. Bu ortam da ancak demokrasi ile mümkündür. Bundan dolayı uygarlıklar, çoğulcu katılımın genelde daha doğru, daha iyiyi bilip uygulayacağı, azınlığın da görüşlerini savunup karsı eleştiri yapabileceği, yönetimin secimle belirlenebileceği düşüncelerine dayalı bir yönetim bicimi olan demokrasiyi benimsemelidirler. (Sönmez, 1998: 112-113).

Yeniden yapılandırmacılığın özünden gelen iki soru eğitimcileri uzun süre meşgul etmiştir. Bunlar; Eğitsel uğraşlar kültürün mü, yoksa bireyin mi ilgi ve özelliklerine ağırlık vermelidir?

Örgün eğitim kurumları, ister statik, ister değişken olsun, toplumun değerlerini yansıtmaya mı hizmet etmelidir? Yoksa değerlerin, sosyal kavramların ve uygulamaların değişmesinde aktif olarak rol mü oynamalıdır (Beckner-Cornett, 1972. s. 65)?

Yeniden yapılandırmacı görüş, ikinci soru ile ilgili olarak, öğretmenlerin değişen toplumda okullar yolu ile aktif ve olumlu bir rol oynamaları gerektiğini savunmaktadır. Böylece okul ; "sosyal eleştirinin yapıldığı ve inşa edildiği bir merkezi forum halinde, sosyal reformun ve yeniden inşanın yapıldığı bir kurum haline getirilmektedir" (Morris, 1963, s, 80).

Bu görüşü savunanların önde gelen isimlerinden Theodore Brameld, şu görüşleri ileri sürmektedir.

1. Yeni toplum, ana kurumları ve kaynakları toplumun kendisi tarafından kontrol edilen gerçek bir demokrasi olmalıdır.
2. Çocuk, okul ve eğitimin kendisi sosyal ve kültürel faktörler tarafından koşullandırılmalıdır.
3. Öğretmen, yeniden yapılandırmacı çözümün öncelik ve geçerliliğine öğrencileri inandırmalıdır. Böyle yaparken de demokratik kurallara titizlikle uymalıdır.
4. Eğitimin amaç ve sonuçları, davranış bilimlerinin bulguları ile uyumlu ve mevcut kültürel krizin taleplerini karşılamak için tamamen yeniden düzenlenmelidir (Kneller, 1971: 248-250).

2.6. Varoluşçuluk

Varoluşçuluk felsefesine dayalı bir eğitim akımıdır. Eğitimde önemli olan, bireye insan özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğreterek, kendi bireyselliğini geliştirme imkânı sağlamaktır.

Varoluşçuluk, her insanı kendine özgü benzersiz bir varlık olarak görmekte, temeli bireyselciliğe dayanmakta ve insanın öznelliğine önem vermektedir. Bu felsefenin dayanağını, insanın kendini ve kendi gerçekliğini tanıması oluşturmaktadır. Varoluşçulara göre insan, kendisi ile ilgili tüm kararları kendisi belirleyen, eylemlerinden kendisi sorumlu olan bir varlıktır. İnsan kendi değerlerini, kendisi oluşturmalıdır. Buna akıma göre toplumda insana yol gösterecek herhangi bir ahlaki ilke ve otorite söz konusu değildir (Şişman, 2000: 96).

Varoluşçuluk, öteki eğitim felsefeleri ile özellikle uygulamacılıkla bazı ortak yanları olmasına karşın, onlardan kesin olarak ayrılmaktadır. Bu görüşe göre eğitimin amacı, bireysel özgürlüklerin artırılmasıdır. Her öğrencinin kendi değerler sistemini özgürce ve yetişkinlerin zorlaması olmaksızın geliştirmesine izin verilmeli ve yardımcı olunmalıdır, öğretmen, inançlarının dayanağı olan ilkelerden söz etmeli fakat öğrenciyi bunları benimsemesi veya reddetmesi konusunda özgür bırakmalıdır. Ahlaksal çöküntüyü önlemek için, öğrencinin inanç ve hareketlerinde kaçamayacağı gerçeklere inandırılmış olması gerekmektedir. Öğretmenin rolü, rekabet edilmesi gereken bir kişilik olarak hizmet etmek (idealcilik), bilgi vermek (gerçekçilik) , veya sorun yaratan durumlarda danışman olarak hizmet etmek (uygulamacılık) değildir. Öğretmen, yardıma gereksinme duyan, öğrencinin yardımına koşan ve kişiliğini geliştirmesine yardım etmek zorunda olan bir kişidir **(Beckner-Comnett, 1972, s. 61-65).**

Varoluşçuluğu simgeleyen temel düşünce, toplumun ya da insan topluluklarının karsısında bireyin biricikliği ve özgürlüğüdür. Burada pozitivizmle birlikte bilimciliğe bir tepki, bireyi kitle içinde ezme, yok etme eğiliminde olan her türlü harekete tepki söz konusudur (Büyükdüvenci, 2001: 4).

Egzistansiyalist eğitim görüşleri şöyledir:

Varoluşçuluk, insancıl müfredat yaklaşımını içerir, eğitimin hedefi, insanın kendi kendini yaratmasıdır, bilgi, kesin ve objektif değil, aposteriori ve sezgiseldir, insan okulun, bilginin ve aklın üzerindedir, bu eğitime en uygun teknik Sokratik tartışmadır, ortamda öğrenci kendi sorumluluğu ile yüz yüze gelmelidir. Bunun için Açık Okul Sistemi gereklidir, Açık Okul, bir öğrenme yeridir. Öğrenci istediği konuları özgürce seçer, bu sistemde eğitim durumları açık ve kesin olarak belirlenmemiştir. Ortamda değişik öğrenme ortamları vardır, çocuk bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü o, hem yasayan bir gerçeklik, hem olabileceği imkânları içinde taşıyan bir potansiyeldir, neyin iyi, neyin kötü, güzel, çirkin olduğu, öğrenciye sezdirilmelidir, eğitimde temele tek bir öğrenci alınmalıdır. Çünkü kişi her değerin üstündedir, meslek eğitimine küçük yasta başlanmamalıdır, sınama durumları, varoluşun gerçekleşip gerçekleşemediğine yönelik sorular olmalıdır. (Sönmez, 2002: 112-116).

Eğitimsel inançlarına, pragmacılıktan çok romantik doğalcılıkta felsefî bir destek bulan ilericilerin sayısı az değildir. Onlara göre ilerici eğitimin ana ilkelerinin kaynağı, Dewey ve onun yolunda giden filozofların düşünceleri değil, Rousseau ve yandaşlarının düşünceleridir.

SONUÇ

Felsefenin ne olduğu, çalışma alanları ve başlıca felsefi akımlara ilişkin yapılan açıklamalara bakıldığında, felsefe ile eğitim arasında çok yakın bir ilişki bulunmaktadır. Felsefe, eğitim sistemlerinin ve insan davranışlarının gelişimine yol gösterdiği gibi, eğitim sistemleri de yeni felsefi düşünce sistemlerinin gelişimine yol açar. Bu nedenle felsefe ve eğitim arasında tutarlı ve kaçınılmaz bir ilişki söz konusudur.

İnsan yetiştirme üzerine düşünme ve bu doğrultuda eğitim uygulamalarına yön verme çabası, eğitimle ilgili çeşitli düşünce sistemlerinin gelişmesine yol açmıştır. Eğitim felsefesi, dile getirdiğimiz felsefî bakışı eğitime yansıtmak, bir olgu ve sonuç olarak eğitimi, eğitimle ilgili kavramları, problemleri, kurumları vb. felsefî bir tarzda incelemeyi gerekli kılmaktadır. Felsefi akımlar ışığında, eğitim uygulamalarına yön veren, bazı eğitim felsefesi akımları gelişmiştir. Bunlar daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden yapılandırmacılık ve varoluşçuluk eğitim akımlarıdır.

İlerlemecilik için gelişim, yaşamın tekrar inşa edilmesi olarak eğitimin temelini oluşturur. Bu nedenle eğitimin amacı açık uçlu olmak ve doğal gelişmeyi sağlamak olmalıdır. Daimiciliğe göre ise, eğitim, kesin, evrensel, değişmez gerçekliği öğretmelidir. İnsanın farklı kişilik ve zihniyle ilgilenmeli ve rasyonelliğin geliştirilmesine yoğunlaşmalıdır. Esasicilik akımında eğitimin amacı yeni gerçeklerin bozulmalarına karşı öğrenciler için bir bilgi çerçevesi sağlamak olmalıdır. Son olarak varoluşçuluk anlayışında ise eğitimin amacı, öğrencilerin eşsiz olan bireyselliklerini geliştirmek olmalıdır. Öğrencinin kendi gerçeğini bulmasına ve belli bir akıntıya kapılmadan görevini yerine getirmesini sağlayan bir özgürlük sağlanmalıdır. Kendini gerçekleştirmesi yolunda bireye yardım etmelidir.

KAYNAKÇA

Aytaç, Kemal. (1972). Avrupa Eğitim Tarihi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

Brubacher, John S. (1962). Modern Philosophies of Education McGraw-Hill, New York.

Büyükdüvenci, S. (2001), Varoluşçuluk ve Eğitim, Siyasal Kitabevi, Ankara.

Cevizci, Ahmet. (1999). Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayınları, İstanbul.

Dewey, James. (1997). Experience and Education, Touchstone Book, New York.

Dewey, James. (1959). Pragmatism and four essays from The Meaning of Truth, Meridian Books, New York.

Harold B. Alberty-Elsie J. Alberty, (1962), Reorganizing The High-School Curriculum, The MacMillan Co., New York.

Kısakürek, M.A. (1982). "Eğitim-Felsefe İlişkileri Üzerine". Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. 15:1, 19, Ankara.

Kneller, George F. (Ed), (1971). Foundations of Education, John Wiley, New York.

Locke, John, (1963). " Some Thoughts Concerning Education," The Works of Locke, Vol. IX, London.

Maboçoğlu, Mehmet, (1995). B. Russell'in Eğitim Felsefesinin Bir Analizi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Öncül, Remzi. (2000). Eğitim ve Eğitim Terimleri Sözlüğü, M.E.B. Yay., İstanbul.

Özden, Yüksel, (2005). Öğrenme ve Öğretme, Pagem A Yay, Ankara.

Sönmez, Veysel. (2002). Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Sönmez, Veysel. (1998). Eğitim Felsefesi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe Giriş, Pagem A Yayıncılık. 2. Baskı, Ankara.

Thilly, Frank. (1995). Felsefe Tarihi, Çev. İbrahim Şener, Sistem Yay. İstanbul.

Tozlu, Necmettin. (1997). Eğitim Felsefesi, Millî Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul.

Üstüner, M. (2002). "Eğitimin Felsefi Temelleri". (Ed. Erdal Toprakçı), Eğitim Üzerine, Ütopya Yayınevi, Ankara.

Weldon, Beckner-Joe D. (1972). Cornett. The Secondary School Curriculum, Intext Educational Puslications, Scranton

BÖLÜM 26

HALK EĞİTİMİ VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME
PUBLIC EDUCATION AND LIFE LONG LEARNING

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAŞAM BOYU ÖĞRENME YETERLİKLERİ

Arş. Gör. Burcu BİLİR
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
burcubilir@comu.edu.tr
Yrd. Doç. Dr. Osman ÇEKİÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
osmancekic@gmail.com
Arş. Gör. Barış USLU
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
barisuslu@gmail.com

ÖZET

Bilgi toplumunu oluşturan bireylerin küçük yaşlardan itibaren başlayan eğitim süreci yalnızca okullarda aldıkları eğitimle sınırlı kalmamaktadır. Bu anlamda her bireyin yaşam boyu öğrenmesini sürdürebileceği çeşitli yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bireylere bu tür yeterlikleri kazandıracak kişilerin başında ise öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin de yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin önemini kavramaları ve bu yeterliklerini hizmet öncesi eğitim sürecinde geliştirmeleri önem arz etmektedir. Bu doğrultuda geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmen adayları olarak yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin düzeyini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerinden farklı alanlarda öğrenim gören 284 öğrenci oluşturmaktadır. Betimsel tarama deseni kullanılan bu çalışmada yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili veri toplamak için Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğrenim gördüğü bölüm, aile bireylerinin eğitim düzeyi, cinsiyet ve yayın takibi gibi çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

Elde edilen verilere göre, bilgisayar ve interneti daha sık kullananlar ile gazete ve dergi gibi basılı yayınları sıklıkla takip edenler lehine yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin ve dijital yeterliklerin, öğretmen adaylarının teknolojiyi ve farklı bilgi kaynaklarını kullanma sıklıklarına bağlı olarak değiştiği söylenebilir. Üniversiteler tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin desteklenmesi adına kampus içinden ve dışından teknolojik imkânlara ve farklı bilgi kaynaklarına erişimi kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme yeterlikleri, öğretmen yeterlikleri, öğretmen adayları.

ABSTRACT

Educational process, especially in today's information rich and dynamic society is not limited to formalized education provided in schools but, extends beyond formal education. To be competitive and to keep up with the rapid technological, political, social and economic changes, individuals must improve their qualifications and knowledge continuously. Teachers are in the middle of this qualification-improvement process, as instructors, planners or innovators. It is immensely important that teachers understand the importance of lifelong learning; the competences required and develop these competences in the process of their pre-service training. Thus, this study focuses on lifelong learning competences of teacher candidates.

The purpose of this study is to determine the level of lifelong learning competences of students in the faculty of education. The sample of this study consists of 284 teacher candidates (fourth year students) at the

school of education of a public higher education institution. During the study, “Lifelong Learning Competence Scale” developed by Uzunboylu and Hürsen (2011) was used to collect the data related to lifelong learning competences of teacher candidates.

The initial results revealed that teacher candidates who follow serial publications such as newspaper and journals and use computer and internet more often have higher lifelong learning competency scores than those who do not. Thus, there is a relationship between the use of technology and accessibility of information and lifelong learning competencies of teachers. Detailed analysis of the data and suggestions to improve lifelong learning competencies of teacher candidates are also provided in the study.

Keywords: Lifelong learning skills, teachers’ competences, teacher candidates

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyıl bilgi çağı olup, bu çağda bilgi yenilenerek sürekli bir değişim geçirmekte ve gelişmektedir. Bu çağda etkin olabilecek toplumlar ancak bilgi üreten, bilgi yayan, paylaşan, kullanan, bilgi çağını yaşayan “bilgi toplumları” olacaktır (Merter ve Koç, 2010; Celep ve Çetin, 2003: 1). Bilgi toplumu, bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, bilginin depolanmasında, işlenmesinde, üretilmesinde ve dağıtılmasında son yüzyılda meydana gelen teknolojik değişimleri göz önünde bulunduran, bilgisayar ve bilgi teknolojisi ağırlıklı olan toplumdur (Tonta, 1999: 364).

Bilim ve teknolojideki hızlı ve kapsamlı gelişmeler sonucunda her alanda sürekli bir değişim yaşanmakta ve bu gelişmeler toplumların bilgi toplumlarına dönüşmeleri üzerinde büyük etkilere sahip olmaktadır. Toplumların temel parçası olan bireylerin bilgi toplumlarında var olabilmeleri için gelişme ve değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu ise, bireylerin sadece okul yaşamlarında edindikleri bilgilerle mümkün olamadığından, bireylerin kendini sürekli yenilemesi ve geliştirmesi ancak yaşam boyu öğrenme ile mümkün olabilmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008: 89; MEB, 2009: 10).

Günümüzde bireylerin okul dönemlerinde edindikleri bilgi ve becerilerin geçerlilik süresi kısalmıştır. Önceleri belirli bir mesleği olan bireyler, meslek yaşamları boyunca aynı bilgilerle mesleklerini sürdürebilirken, bugün bu durum bilginin yenilenerek sürekli bir değişim geçirmesi sonucu geçerliliğini yitirmiştir. Bu doğrultuda, bireylerin yaşamları boyunca yeni bilgi ve beceriler kazanması gerekmektedir. Bireylerin yaşamları boyunca karşılaşacakları değişimlere uyum sağlayabilmelerini ve yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatılmalarını sağlamak ise büyük oranda eğitim kurumlarının sorumluluğundadır. Bu nedenle günümüz eğitim sisteminin bu doğrultuda yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008: 90).

Yaşam boyu öğrenme en genel anlamıyla “öğrenme olanaklarının hayatın tümüne yayılmasını vurgulayan ve bireyin potansiyeli ile yeterliklerini yaşamı boyunca geliştiren devamlı bir süreç”tir (Coşkun ve Demirel, 2012: 108). Avrupa Komisyonu ise yaşam boyu öğrenmeyi “bilgi ve beceri yanında kişisel, toplumsal ve ekonomik yaşamda ayakta kalmaya yarayacak, yaşamın her anında sürdürülen öğrenme etkinlikleri”şeklinde tanımlamaktadır (Demiralay ve Karadeniz, 2008: 92). Diğer bir tanıma göre yaşam boyu öğrenme “temel becerilerin güncellenmesi yoluyla kişilere ikinci bir fırsat yaratabilmek ve daha ileri düzeylerde öğrenme olanakları sunmak” olarak belirtilmiştir (Akkoyunlu, 2008: 13). OECD deyaşam boyu öğrenmeyi “sonu

olmayan, insanın gelişiminde önemli rol alan etkinlik"olarak tanımlamıştır(Ersoy ve Yılmaz, 2009: 806). Yaşam boyu öğrenme aynı zamanda "kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin; bilgi, beceri, ilgi ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla hayatı boyunca katıldığı her türlü öğrenme etkinlikleri" anlamına da gelmektedir (MEB, 2009: 9).

Yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bilgi kullanımını gerektiren bir öğrenme alışkanlığı ve davranış biçimidir. Yaşam boyu öğrenmede temel kural bilinçli ve amaçlı olarak yaşam boyu öğrenmeye devam etmektir. Yaşam boyu öğrenebilen bireyler öğrenme ihtiyaçlarının kontrolüne sahiptirler, ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşırlar, ulaştıkları bilgileri de kendi yapılarına uydurup buna yenilerini ilave ederler (Demirel, 2011: 103; Polat ve Odabaş, 2008).

Yaşam boyu öğrenme becerileri, bireyin yaşamı süresince sürekli olarak kendini geliştirebilmesi, öğrenmesini sürdürebilmesi ve mesleğini devam ettirebilmesi için gerekli olan temel becerilerdir. Birey ve toplumun sosyal, kültürel, teknolojik ve ekonomik yönlerden gelişebilmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere kazandırılması önem arz etmektedir. Bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılmasında ise en büyük sorumluluk okullara düşmektedir. Okulların bu sorumluluklarını yerine getirebilmesi, okullarda etkili bir öğrenme ortamının oluşturulup eğitimin niteliğinin artırılabilmesi için de öncelikle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Günümüzde bilgi teknolojilerinde ortaya çıkan gelişmeler sonucunda yaşam boyu öğrenme becerileri öğretmenler için en önemli yeterlik alanlarından biri haline gelmiştir (Selvi, 2008: 68). Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin önemini kavramaları ve bu yeterliklerini hizmet öncesi eğitim sürecinde geliştirmeleri önem arz etmektedir. 21. yüzyıl olan bilgi çağında öğretmen adaylarının hizmet öncesinde bilgiye ve yeniliklere sürekli açık, dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlayan ve öğrendikleri bilgilere sürekli yeni bilgiler ekleyen kısacası yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip kişiler olarak yetişmeleri gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olarak yetişen öğretmen adaylarının, hizmet sonrasında da yeni nesilleri yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatılmış bir şekilde yetiştirmeleri beklenmektedir (İzci ve Koç, 2012: 103). Bu nedenle geleceğin eğitimcileri olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin öğretmen adayları olarak yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin düzeyini belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri alanlara, bilgisayar ile interneti kullanma sıklıklarına, basılı-süreli yayın (gazete/dergi/…) takiplerine ve annelerinin-babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelinde olup, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin düzeyini belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri "geçmişte ya da halen var olan bir durumu, olayı, bireyi ya da nesneyi kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2012: 77).

Evren Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören 955 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Oransız örnekleme tekniği ile belirlenen araştırmanın örneklemini ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, tarih öğretmenliği, coğrafya öğretmenliği, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, türkçe öğretmenliği, almanca öğretmenliği, japonca öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği son sınıflarında okuyan 284 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğretmen adayları evrenin %29,73'ünü oluşturmaktadır. Örneklemdeki öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördüğü alan, basılı-süreli yayın (gazete/dergi/…) takibi, bilgisayar ve internet kullanım sıklığı (günlük), anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna ait betimleyici istatistiklerine Tablo 1.'de yer verilmektedir.

Tablo 1: Örneklemdeki Öğretmen Adaylarının Çeşitli Özelliklerine Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellikler		**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**Toplam**
Cinsiyet		**Erkek**	**Kadın**									
	n	103	181									284
	%	36,3	63,7									100
Bilg. ve İnt. Kullanma Sıklığı (Günlük)		**1saat**	**2saat**	**3saat**	**4saat**	**5saat ve üstü**						
	n	95	54	52	34	49						284
	%	33.5	19	18.3	12	17.3						100
Anne Eğitim Durumu		**İlk.**	**Ort.**	**Lise**	**Lisans**	**Y.Lis.**	**Dok.**					
	n	191	33	32	14	3	0					273
	%	67.3	11.6	11.3	4.9	1.1	0					96.1
Baba Eğitim Durumu		**İlk.**	**Ort.**	**Lise**	**Lisans**	**Y.Lis.**	**Dok.**					
	n	131	40	56	48	4	1					280
	%	46.1	14.1	19.7	16.9	1.4	0.4					98.6
Öğrenim Gördüğü Alan		**Pdr**	**Sınıf**	**Fen Bil.**	**Tarih**	**Coğ.**	**Böte**	**Tür.**	**Alm.**	**Jap.**	**Ok.Ön.**	
	n	24	35	43	20	23	53	29	22	22	13	284
	%	8.5	12.3	15.1	7	8.1	18.7	10.2	7.7	7.7	4.6	100
Yayın Takibi		**Günlk.**	**Haftlk**	**Aylık**	**Abone Değil**	**Ab.Değl Okuyr**						
	n	76	19	26	54	107						282
	%	26.8	6.7	9.2	19	37.7						99.3

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Uzunboylu ve Hürsen (2011) tarafından geliştirilen "Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği" ile araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. 51 madde ve altı alt boyuttan oluşan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Uzunboylu ve Hürsem tarafından yapılmıştır. Uzunboylu ve Hürsem tarafından gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin toplam cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan altı alt boyutun güvenirliği ise *öz yönetim yeterlikleri* alt boyutu için 0.93, *öğrenmeyi öğrenmeyeterlikleri* alt boyutu için 0.91, *inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri* alt boyutu için 0.89, *bilgiyi elde etme yeterliği* alt boyutu için 0.83, *dijital yeterlikler* alt boyutu için 0.85 ve *karar verebilme yeterliği* alt boyutu için 0.75 olarak hesaplanmıştır (Uzunboylu ve Hürsem, 2011: 460). Bu araştırmada gerçekleştirilen analiz sonucunda ise ölçeğin tümüne ait güvenirlik katsayısı α=0.96, alt boyutların güvenirlikleri de *öz yönetim yeterlikleri* için α=0.90, *öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri* için α=0.88, *inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri* için α=0.89, *bilgiyi elde etme yeterlikleri* için α=0.76, *dijital yeterlikler* için α=0.86 ve *karar verebilme yeterlikleri* için α=0.82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Veri toplama aracı olarak kullanılan anketler araştırmacılar tarafından örneklemde yer alan öğretmen adaylarına uygulanmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesi SPSS 18.0 programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağına karar vermek için Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılarak değerlerinin -2 ve +2 arasında yer aldığı görülmüş ve maddelerin normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Levene Statistic Testi ile madde varyansların homojenlik koşulunu sağladığı da görülmüştür. Bunun sonucunda verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öncelikle değişkenlere ait frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde ise "1,00-1,79=Çok Düşük", "1,80-2,59=Düşük", "2,60-3,39=Orta", "3,40-4,19=Yüksek" ve "4,20-5,00=Çok Yüksek" aralıkları kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ait ortalama puanların belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek için *t* testi ve F testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar şeklinde verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?" şeklindedir. Tablo 2.'de öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ve alt boyutlarındaki yeterliklerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maximum puanlar yer almaktadır. Ayrıca tabloda skewness ve kurtosis değerlerine de yer verilmiştir.

Tablo 2:Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine ve Alt Boyutlarındaki Yeterliliklerine İlişkin Betimsel Dağılımlar

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	n	$\bar{X}$	ss	min	max	Skewness	Kurtosis
Öz Yönetim Yeterlikleri	284	3.74	.58	1.85	5.00	-.25	-.26
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	284	3.68	.58	1.83	5.00	-.37	-.12
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	284	3.77	.59	1.80	5.00	-.36	-.29

Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	284	3.92	.71	1.67	5.00	-.48	-.33
Dijital Yeterlikler	284	4.15	.78	1.00	5.00	-.96	-.85
Karar Verebilme Yeterlikleri	284	3.76	.65	2.00	5.00	-.11	-.13
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	284	3.80	.51	1.98	5.00	-.34	.29

Tablo 2'de yer alan veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin (X=3.80; ss=.51) ve alt boyutlarındaki yeterliklerinin (X=3.68-4.15; ss=.58-.78) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

"Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri alanlara, bilgisayar ile interneti kullanma sıklıklarına, basılı-süreli yayın (gazete/dergi/…) takiplerine ve annelerinin-babalarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindeki ikinci alt probleme ait veriler Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin ve Alt Boyutlarındaki Yeterliklerinin Cinsiyete ve Öğrenim Görülen Alana Göre Değerlendirilmesi

Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	**Cinsiyet**		**Öğrenim Görülen Alan**			
	t	**p**	**Fark**	**F**	**p**	**Fark**
Öz Yönetim Yeterlikleri	.29	.78		3.19	.00*	Pdr ile Tarih Öğr.** Böte ile Tarih Öğr.** Pdr ile Sınıf Öğr. ** Böte ile Sınıf Öğr.**
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	-1.02	.31		1.74	.08	
İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	-.75	.46		3.16	.00*	Böte ile Sınıf Öğr.** Böte ile Tarih Öğr.**
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	.48	.63		.55	.83	
Dijital Yeterlikler	.01	.99		2.37	.01*	
Karar Verebilme Yeterlikleri	.19	.85		1.70	.08	
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	-.26	.80		1.64	.10	

*p≤0.05; **lehine

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve alt boyutlarındaki yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasında, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde ve tüm alt boyutlarındaki yeterliklerinde kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden *öz yönetim yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri* ve *dijital yeterlikler*'de öğrenim gördükleri alanlara göre p≤0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar *öz yönetim yeterlikleri* ile *inisiyatif ve girişimcilik yeterlilikleri* alt boyutlarında tarih ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının lehinedir. *Dijital yeterlilikler* alt boyutunda ise farklılığın nedeni bulunamamıştır.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin ve Alt Boyutlarındaki Yeterliklerinin Bilgisayar ve İnterneti Kullanım Sıklıklarına ve Basılı Süreli Yayın (gazete/dergi/…) Takiplerine Göre Değerlendirilmesi

	Bilg. ve İnt. Kulanım Sıklığı			**Yayın Takibi**		
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	**F**	**p**	**Fark**	**F**	**p**	**Fark**
Öz Yönetim Yeterlikleri	.36	.83		.90	.46	
Öğrenmeyi Öğrenme Yeterlikleri	.60	.66		2.97	.02*	

İnisiyatif ve Girişimcilik Yeterlikleri	.42	.80		.87	.48
Bilgiyi Elde Etme Yeterlikleri	1.77	.14		1.66	.16
Dijital Yeterlikler	3.86	.01*	1 saat ile 5saat ve üstü**	1.87	.12
Karar Verebilme Yeterlikleri	.29	.88		1.20	.31
Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri	.36	.83		1.61	.17

***** p≤0,05; **lehine

Tablo 4'de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının bilgisayar ve interneti kullanım sıklıkları ile *dijital yeterlikler* alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlardaki yeterlikleri ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Buna karşın, yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin alt boyutlarından *dijital yeterlikler* ile bilgisayar ve internet kullanım sıklığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı analiz edildiğinde, günlük 5 saat ve üzeri bilgisayar ve internet kullanan öğretmen adaylarının günlük 1 saat bilgisayar ve internet kullanan öğretmen adaylarına göre *dijital yeterlikler* açısından daha fazla yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden *öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri*'nin basılı-süreli yayın (gazete/dergi/…) takibi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Yapılan Tamhane testi sonucunda farklılığın nedeni bulunamamıştır.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerinin Annelerinin ve Babalarının Eğitim Durumlarına Göre Değerlendirilmesi

Değişkenler	**Kareler Toplamı**	**S.d.**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**Fark**
Baba Eğitim Durumu	.34	5	.07	.25	.94	
Anne Eğitim Durumu	1.14	4	.29	1.06	.38	
Baba*Anne Eğitim Durumları	1.21	10	.12	.45	.92	

p≤0,05

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının annelerinin ve babalarının eğitim durumları ayrı ayrı ve birlikte ele alındığında yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda annesi yüksek lisans, babası lise mezunu olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin en yüksek; annesi ilkokul, babası yüksek lisans mezunu olan öğretmen adaylarının ise yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeylerinin en düşük olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmadaöğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri cinsiyet, öğrenim görülen alan, bilgisayar ve internet kullanım sıklığı, basılı/süreli yayın (gazete/dergi/…) takibi, anne ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir. Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular ışığında araştırmanın sonuçları ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülen bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ve alt boyutlarındaki yeterliklerine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, *öz yönetim yeterlikleri* alt boyutu için $\overline{X}$=3.74, *öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri* alt boyutu için $\overline{X}$=3.68, *inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri* alt boyutu için $\overline{X}$=3.77, *bilgiyi elde etme yeterlikleri* alt boyutu için $\overline{X}$=3.92, *dijital yeterlikler* alt boyutu için $\overline{X}$=4.15, *karar verebilme yeterlikleri* alt boyutu için $\overline{X}$

=3.76 ve *yaşam boyu öğrenme yeterlikleri* için $\overline{X}$=3.80 puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin ve alt boyutlarına ilişkin yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının en yüksek puan ortalamasına *dijital yeterlikler* alt boyutunda ve en düşük puan ortalamasına ise *öğrenmeyi öğrenme* yeterlikleri alt boyutunda sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete bağlı olarak yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarındaki yeterlikleri incelendiğinde gruplar arasında farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin cinsiyetlerine göre değişmediği ve cinsiyet değişkeninin yaşam boyu öğrenme yeterlik düzeyleri üzerinde belirgin bir öneme sahip olmadığı sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının *öz yönetim yeterlikleri, inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri* ile *dijital yeterlikler* alt boyutları hariç yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve alt boyutlarındaki yeterlikleri öğrenim gördükleri alan bakımından farklılaşmamaktadır. *Öz yönetim yeterlikleri* ile *inisiyatif ve girişimcilik yeterlikleri* alt boyutlarında tarih ve sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, *dijital yeterlikler* alt boyutundaki farklılığın nedeni ise belirlenememiştir.

Araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayar ve internet kullanım sıklıkları ile yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden *dijital yeterlikleri* arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Günlük 5 saat ve üzeri bilgisayar ve internet kullanan öğretmen adaylarının günlük 1 saat bilgisayar ve internet kullanan öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme yeterliklerinden *dijital yeterliklere* daha fazla sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında bilgisayarı ve interneti daha fazla kullanan öğretmen adaylarının edindikleri tecrübelerin etkili olduğu söylenebilir. Basılı/süreli yayın (gazete/dergi/…) takibi ele alındığında ise *öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri* alt boyutu hariç öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde ve alt boyutlardaki yeterliklerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark görülmemiştir. *Öğrenmeyi öğrenme yeterlikleri'*ndeki farklılığın nedeni ise belirlenememiştir. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri açısından önemli bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri birlikte ele alındığında da öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinde bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Belirtilen araştırma bulguları ışığında öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile ilgili ortaya konulan öneriler ise aşağıdaki gibidir:

- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin önemini kavramaları ve bu yeterliklerini eğitimleri süresince geliştirebilmeleri için üniversiteler tarafından bilinçlendirilmeleri gerekmektedir.
- Üniversiteler öğretmen adaylarının bilgiye nasıl ulaşacaklarına ve bilgi kaynaklarını nasıl kullanacaklarına ilişkin seminerler düzenlemeli, öğretmen adaylarını bu konuda bilgilendirmelidir.
- Üniversiteler tarafından öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin desteklenmesi adına kampus içinden ve dışından teknolojik imkânlara ve farklı bilgi kaynaklarına erişimi kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılmalıdır.
- Dersler öğrenci merkezli olmalı, derslerde bilgilerin hazır bir paket şeklinde öğretmen adaylarına sunulmasından ziyade onların da katkısıyla dersler interaktif bir şekilde işlenmelidir.

▪ Eğitim fakülteleri ders çeşitliliğini artırarak öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri için olanak sağlamalıdır. Ayrıca üniversiteler öğretmen adaylarının farklı ortamlardaki eğitim faaliyetlerine katılıp bakış açılarını zenginleştirmelerini sağlayan değişim programlarını desteklemelidir.

▪ Üniversitelerde görev yapan öğretim görevlilerinin de yaşam boyu öğrenme yeterlikleri üniversiteler tarafından denetlenmeli, öğretim görevlilerine sürekli olarak kendilerini geliştirebilmelerini sağlayan imkânlar sunulmalıdır.

▪ Üniversitelerdeki sürekli eğitim merkezlerinin etkililiği artırılmalı, öğrencilerin bu merkezlerden eğitim almalarını kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme. *8th International Educational Technology Conference (IETC2008), 6-9 Mayıs 2008*. AnadoluÜniversitesi, Eskişehir.

Celep, C. ve Çetin, B. (2003). *Bilgi Yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Coşkun, Y.D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 108-120.

Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Journal of Educational Sciences, 3*(2), 89-119.

Demirel, M. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'deki İlköğretim Eğitim Programlarına Yansımaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 87-105.

Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği, 23*(4), 803-834.

İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 101-114.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (23. Baskı).* Ankara: Nobel Yayınevi.

MEB (2009). *Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi.* 11.03.2013 tarihinde *http://hayatboyu.meb.gov.tr/files/20120309111801.pdf* adresinden alınmıştır.

Merter, F. ve Koç, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Eğitimi Tutumu Konusundaki Tutumları. *IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu,* 20-22 Mayıs, Elazığ.

Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı,* Akdeniz Üniversitesi, Antalya,596-606.

Selvi, K. (2011). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 61-69.

Tonta, Y. (1999). Bilgi Toplumu ve Bilgi Teknolojisi. *Türk Kütüphaneciliği, 13*(4), 363-375.

Uzunboylu, H. ve Hürsem, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41,* 449-460.

BÖLÜM 27

DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ
DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Öğr. Gör.Ömür DELİVELİ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, MMYO, Büro Yönetimi Bölümü, Muğla

omurdeliveli@hotmail.com

ÖZET

Demokrasi eğitimi, demokrasi kültürünün yerleşmesi için yapılmaktadır. Aslında bu eğitim ilk olarak aile içinde verilebilmeli, okullarda ise hem teorik bilgilerle hem uygulama-örneklendirme yoluyla bu temel eğitim desteklenmelidir. Ancak bu şekilde çocuklarda iletişim becerisi, empati yeteneği, düşünce zenginliği ve farklı düşüncelere saygı şeklinde özellikler oluşturulur ve geliştirilir. Bunun için de çocuklarda öncelikle, insan olabilme ve vatandaş olabilme ile ilgili değerlerin eğitimi verilebilmelidir. Çalışmada amaç; "vatandaşlık ve demokrasi eğitimi" dersini veren öğretmenler vasıtasıyla, incelenen ders programında görülen ve tespit edilen hem vatandaşlık hem demokrasi eğitimi ile ilgili eksiklikleri ortaya koymaktır. Bu çalışmada dersle ilgili mevcut programda görülen eksiklikleri tamamlayabilecek önerileri katılımcı öğretmenlerin görüş ve tespitleriyle ortaya konmaktadır.

Bu amaç için dersi veren öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin algı ve görüşlerini değerlendirmeye olanak tanıyan ve nitel bir araştırma yöntemi olan fenomolojik araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük temel alınmış ve Muğla il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında "vatandaşlık ve demokrasi eğitimi" dersini veren her okuldan en az bir öğretmenle görüşülmüştür. Görüşmeler her öğretmenle iki defa yapılmış olup, görüşme sırasında açık uçlu sorular sorulmuş ve her bir görüşme ortalama 30 dakika sürmüştür. Çalışmanın inandırıcılığını arttırabilmek için ilk görüşme sırasında çalışmanın dökümleri gösterilmiş, yöneticilerin ekleyip ya da çıkarmak istedikleri hususları belirtmeleri istenmiştir.

İlköğretim 8. sınıflarda verilen vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi ile ilgili yetersizlikler tespit edilmiştir. Hem içerik bakımından eksiklikler vardır, hem de derse ayrılan saat çok yetersizdir. Çalışmalara katılan öğretmenlere göre mevcut ders programından önce uygulanan vatandaşlık dersi gerek dersi veren öğretmenlere, gerekse öğrencilere çok ağır gelmekteydi. Mevcut program ise hem çok basitleştirilmiş hem ders saati olarak ayrılan zaman azaltılmıştır. Bu uygulama, ciddi bir eksiklik olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler öncelikle yaşadıkları ülkede devleti, devlet organlarını öğrenmeli ve kendilerini vatandaş olarak tanımlayabilmelidir. Devlet denilen organizasyonu tanımalı ve bu organizasyonda kurucu unsurun insan olduğunu bilmelidir. Devletin işlevini ve insan olarak tüm vatandaşların hak ve özgürlüklerini ve vatandaş olmanın getirdiği sorumlulukları yani ödevlerini bilmelidir. Mevcut programla bu eğitim yeteri kadar verilmeden demokrasi kavramı anlatılmaya çalışıldığından soyut kalmaktadır. Öğrenci insan ve vatandaş olarak kendini tanımladıktan sonra demokrasiyi anlayabilecek ve içine sindirebilecek kadar yeterli bir ders programı ve buna uygun yeteri kadar ders saati ile demokrasi eğitimi alması gerektiği tespit edilmiştir. Bu konuda çalışmaya katılanlarla birlikte genel kanı; ilgili dersin lise öğrenimi boyunca da sürdürülmesi yönündedir.

Anahtar kelimeler: Devlet ve organları, vatandaş, demokrasi eğitimi.

ABSTRACT

Democracy education is carried out for the establishment of a culture of democracy. Actually this education can be first given in families and in schools this basic education must be supported by both theoretical knowledge and practice and sampling. Only in this way features such as communication skills, ability of empathy, intellectual richness and respect for different ideas are created and developed in children. Therefore children must be primarily given the education of values about being able to be a human and a citizen. The purpose of this study is to reveal the deficiencies which are both about the democracy education and citizenship education and which have been identified in the curriculum with the help of the teachers who teach the

'Citizenship and Democracy Education' course. In this study, considering the participating teachers' views and determinations, some suggestions which can eliminate the deficiencies in the current curriculum are put forth.

For this purpose a qualitative research method, phenomenological research approach which allows you to assess the course teachers' perceptions and views about their experiences were used. The volunteers participated in this study and at least one teacher from each school who teaches the Citizenship and Democracy Education course in the primary schools in the central district of Muğla Province was interviewed.Each teacher was interviewed twice and open -ended questions were asked in the interviews. Each interview lasted approxtimately 30 minutes. İn the first interview the documents of the study were shown in order to increase the credibility of the study and the managers were asked to list the issues they want to add or remove.

The adequacies about the Citizenship and Democracy Education course for grade 8 in primary schools have been identified. Both there are some deficiencies in terms of content and the time allocated to the course is very insufficient. The teachers participating the study think that the Citizenship course applied before the current curriculum was very difficult both for the course teachers and the students. Both the current curriculum has been made very simple and the time allocated to the course has been reduced. This application has arisen as a very important deficiency. Students must primarily learn the state of their country and its organs and must be able to identify themselves as citizens. They must know the organization called a state and be aware of the fact that the constituent element of this organization is the human. They must be aware of the function of the state. As humans they must also be aware of the rights and the freedoms of all citizens and the responsibilities of being citizens – their duties. Due to the inadequacy of the education given in this current curriculum, the concept of democracy remains abstract.

A fact has been defied in this study: A student must study democracy after defining himself as a human and a citizen and this education must be carried out by means of a curriculum which is adequate enough fort he students to cover the concept of democracy very well. The time allocated to the course must be sufficient. The general belief obtained from this study is that this course must also be sustained until the end of the high school

Key words: State and its organs, citizen, democracy education.

1. GİRİŞ

1973 Tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 1. maddesine göre Türk milli eğitiminin amacı; Türk Milletinin bütün fertlerini Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Dolayısıyla her fert devleti tanımalı, kendini devletin bir parçası olarak tanımlayabilmeli, ardından görev ve sorumluluklarının tanımlaması yapıldıktan sonra bunu hayata geçirebilmelidir.

Yine aynı kanunun 2. maddesine göre Türk Milli Eğitiminin amacı; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir.

Bu değerlerin fertlere kazandırılması için okullarda ilgili derslerde eğitim verilmektedir. Aslında bu eğitim okul ve ailenin işbirliği ile verildiği taktirde etkili olacaktır. Çalışmanın konusu gereği okulda verilen eğitimin analizi yapılmaktadır.

Sosyal bilgiler derslerinde ve vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde öğrencilere kazandırılması gerekenler kanunun ilk iki maddesinde hükme bağlanmıştır. Ülkede yaşayan her ferdin sağlıklı bir kişiliğe sahip olacak şekilde yetiştirilmesi, özgür düşünceye sahip ve vizyon sahibi olabilmesi için gerekli eğitim sisteminin

kurulmuş olması öngörülmektedir. Fertler küçük yaşlardan itibaren topluma karşı sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı ve devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen kişiler olarak yetiştirilecektir.

Fertlerin bu eğitimi küçük yaşlardan itibaren başlar ve aslında bu eğitimde okul dışında birçok kişi ve çeşitli kesimler sorumluluk sahibidir. Aileden sivil toplum kuruluşlarına, basın yayın organlarına kadar sorumluluğu bulunanlar okul eğitimine destek vererek yukarıda bahsedilen değerlerin çocuklara kazandırılması için gayret etmelidirler.

Aynı kanunun 11. maddesi demokrasi eğitimini şu şekilde tarif etmekte ve hükme bağlamaktadır: "Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışmasına hiçbir şekilde meydan verilmez."

Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi' nin (2010) 7 sayılı tavsiye kararında demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitimi ile bu eğitimlerin kendi aralarındaki ilişkileri hakkında şu hükümlere yer verilmiştir: "Demokratik yurttaşlık eğitim, demokrasinin ve hukukun üstünlüğünün yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri ve anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda demokratik haklarını ve sorumluluklarını kullanıp savunacak şekilde yetkinleştirmeyi, öğrencilerin çeşitliliğe değer vermelerini ve demokratik yaşamda aktif bir rol oynamalarını sağlamayı amaçlayan, eğitim, öğretim, farkındalık arttırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir".

"İnsan hakları eğitimi, insan haklarının ve temel özgürlüklerin yaygınlaştırılması ve korunması amacıyla; öğrencileri bilgi, beceri, anlayışla donatmak ve tavır ve davranışlarını geliştirmek suretiyle, onları toplumda evrensel bir insan hakları kültürünün yaratılıp savunulmasına katkıda bulunacak şekilde yetkinleştirmeye yönelik, eğitim, öğretim, farkındalık arttırıcı girişimler, bilgiler, uygulamalar ve faaliyetlerdir".

Demokratik yurttaşlık için eğitimle insan hakları eğitimi arasındaki ilişkiyle ilgili hükümler ise şunlardır: "Demokratik yurttaşlık için eğitim ve insan hakları eğitimi birbiriyle yakından ilişkili olup, birbirini karşılıklı olarak destekler. Amaç ve uygulamalardan ziyade, odaklandıkları alan ve kapsamları açısından farklılık gösterirler. Demokratik yurttaşlık için eğitim esas olarak toplumun yurttaşlıkla, siyasi, sosyal, ekonomik, yasal ve kültürel alanlarıyla ilgili demokratik hak ve sorumlulukları ve aktif katılımı üzerinde odaklanırken, insan hakları eğitimi, insanların yaşamlarının tüm yanlarıyla ilgili daha geniş kapsamlı insan hakları ve temel özgürlüklerle ilgilenir".

2007–2013 yıllarını kapsayan 9. Kalkınma Planında öngörülen kültürün korunması ve geliştirilmesi ve toplumsal diyalogun güçlendirilmesi başlığı altındaki karara göre "Toplumsal bütünleşme ve dayanışmanın artırılması amacıyla hoşgörü, toplumsal diyalog ve ortaklık kültürünü geliştirici politikalara öncelik verilecektir. Gençlerin aileleriyle ve toplumla iletişimlerini daha sağlıklı hale getirecek, özgüvenlerini geliştirecek,

yaşadıkları topluma aidiyet duygusu ve duyarlılıklarını artıracak, karar alma süreçlerine katılımlarını sağlayacak tedbirler alınacaktır".

İlgili hükümlerde görüldüğü üzere fertlerin demokrasi ve vatandaşlık eğitiminin temelinde öne çıkan iki unsur var. İlki her ferdin içinde bulunduğu organizasyonu, yani devleti ve diğer kamu tüzel kişilerini tanımalı, bu kurum ve kuruluşlarla olan ilişkilerimizi, bunlara karşı haklarımızı, görev ve sorumluluklarımızı bilmelidir. Diğeri ise her ferdin başkalarının hak ve hürriyetlerinin sınırına kadar özgür olduğunun farkına varmasının sağlanması, insan haklarına saygı gösterebilen, diğer fertlerin hak ve hürriyetlerini hazmedebilen ve farklılıkları benimseyebilmiş vatandaşlar olarak yetiştirilmesidir.

Ülkemizde 2010-2011 eğitim öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda uygulamaya konulan vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi, öğretim programı ile insan hakları ve vatandaşlık eğitimi hem bir ders hem de bir ara disiplin olarak ilköğretim programlarında yer almıştır. (Ünal, 2012: 112)

Kitapta demokrasi eğitimi ile ilgili bölümler yeterli görünmekle birlikte belki takviye edilebilecek önerilerde bulunulabilir. Öğrencilere empati, gözlem, iletişim, sosyal uyum ve yardımlaşma gibi temel beceriler ile saygı, hoşgörü, sorumluluk, farklılıklara saygı, eşitlik gibi temel değerler kazandırılmayı amaçlayan bir ders programı hazırlanmıştır.

2. GELİŞME

2.1. Çalışmaya Katılan Öğretmenler

Çalışmaya Muğla ili merkezindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler katılmışlardır. Öğretmenlerin isimleri ve çalıştıkları ortaokullar aşağıda verilmiştir:

Adı Soyadı	Görev Yaptığı Ortaokul
Mukadder Deniz	Şahidi Ortaokulu
Özlem Sarıoğlu	Şahidi Ortaokulu
Merve Karakuş	Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu Ortaokulu
Gülay Akçay	Cumhuriyet Ortaokulu
Elçin Esen	Cumhuriyet Ortaokulu
Erdoğan Öztekin	Cumhuriyet Ortaokulu
Arif Atlaş	75. Yıl Ortaokulu
Sevtap Tuncer Aker	75. Yıl Ortaokulu
Safiye Sarıhan	75. Yıl Ortaokulu
Funda Mutluay	Türdü Ortaokulu
Sibel Kuru	Şehit Yarbay Alim Yılmaz Ortaokulu

2.2. Öğretmenlere Yöneltilen Sorular ve Alınan Cevaplar

2.2.1. Ders Kitabı Göz Önünde Tutulduğunda Vatandaşlık Dersi İçin Ayrılan Süre Konusunda Düşüncelerinizi Değerlendiriniz.

Ders saatini yetersiz bulan öğretmen sayısı 3'tür. Diğer öğretmenler yeterli bulmaktadır. Yetersiz bulan öğretmenlerden biri bu dersin sadece görüntüden ibaret olduğu hissi yarattığını düşünmektedir ve dersin

geçiştirilmek üzere programda yerini aldığı izlenimi yarattığına inanmaktadır. Süreyi yetersiz bulanlara göre müfredat o kadar yoğundur ve bu derste anlatılacak o kadar çok konu vardır ki, bu süre yetersizdir.

Ders saatiniyeterli bulanlar ise sürenin müfredata paralel olarak uygun olduğunu düşünmektedirler. Ders saatinde öğrencilerle konuyla ilgili yeteri kadar etkinlik düzenleyebildiklerini düşünmektedirler.

2.2.2. Konuları İşlerken Ders Kitabı Dışında Faydalandığınız Kaynaklar Hakkında Bilgi Veriniz.

Sadece bir öğretmen ders kitabının yeterli olduğundan başkaca bir kitaba ve kaynağa gerek duymadığını, kitaptaki etkinlikleri uyguladıklarını söylemiştir ve zaman zaman slaytlarla desteklediğini bildirmiştir. Üç öğretmen ders kitabı dışında internetten faydalandıklarını aktarmıştır. İki öğretmen bu konuda farklı yayınevlerinin test kitaplarından soru çözerek yararlandıklarını ve dersi desteklediklerini söylemiştir. Diğer öğretmenler günlük gazete ve haber bültenlerinden ilgili konularda haberleri sınıfta paylaştıklarını ve tartıştıklarını söylemişlerdir ve dersi güncel incelemeyi tercih ettiklerini aktarmışlardır. Bir öğretmen dersle ilgili her hafta slogan belirleme yarışması yaptığını ve en iyi sloganları sınıfa astıklarını belirtmiştir.

2.2.3. Ders Kitabını, Dersin İçeriği ve Amacı Bakımından Yeterliliğini Değerlendiriniz.

Çalışmaya katılan 4 öğretmen kitabın içerik ve amaç göz önünde bulundurulduğunda yeterli olduğunu düşünmektedir. Bir öğretmen başlıkların ve kavramların çok soyut kaldığını, ancak öğretmenin becerisiyle somutlaştırılabildiğini söylemiştir. Ayrıca kitapta hak arama konusunda somut bilgilerin olması gerektiğini söylemiştir. Ders içeriği yetersiz olduğu için öğrencileri kurumları gezdirerek tanıtmaya zaman olmadığını, ama bunun gerekli olduğunu söylemiştir.

Diğer bir öğretmen kitaptaki etkinliklerin soyut kaldığını, günlük yaşamda uygulanabilirliği olmadığını aktarmıştır. Ayrıca bu eğitim için 8. sınıfın geç olduğunu düşünmektedir. Başka bir öğretmen de kitabın konuları aktarma sisteminin öğrenciler için açık ve anlaşılır olmadığını, diğer kaynaklarla destelemedikleri takdirde dersin çok soyut kaldığını aktarmıştır.

2.2.4. Eski ve Yeni Ders Kitaplarını Karşılaştırarak Yeterlilik Bakımından Bir Değerlendirme Yapınız.

Eski kitabı yeterli bulan tek öğretmen bu değerlendirmesini mevcut ders saatine göre uygun olduğunu söylemiştir. Diğer öğretmenler ise yeni kitabı etkinlik bakımından uygun bulmuşlardır. Öğretmenler eski kitabın daha soyut ve anlaşılması ya da anlatılması zor bilgilerle dolu olduğunu söylemişlerdir. Her ne kadar soyutluk yeni kitapta mevcut olsa da eskisine göre daha anlaşılabilir bulunmaktadır. Yeni ders kitabında daha fazla evrensel değerlere yer verildiği düşünülmektedir. Ayrıca bir öğretmen bu dersi veren tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçmeleri gerektiğini düşünmektedir.

3. SONUÇ VE TARTIŞMALAR

Dersin içeriğinde öğrenciye demokrasi olgusunun yerleştirilmesi için tasarlanan konular yeterlidir. Fakat vatandaşlık olgusu yeterince işlenmemiştir. Öğrenciye vatandaş olduğu yani hangi bütünün, hangi organizasyonun parçası olduğu anlatılmalıdır. Vatandaşlık kavramını somutlaştıramayan öğrenci için demokrasi kavramı da soyut kalacaktır. Bu durumda öncelikle öğrenciye yaşadığı ülke ve ferdi olduğu devlet tüzel kişiliği

hakkında bilgi verilmelidir. Cumhuriyetin organları görevleriyle birlikte anlatılmalıdır. Öğrenci devlet denilen organizasyonun bir parçası olduğunu somutlaştırarak kabul etmelidir.

Aslında demokrasi eğitiminin önemli noktası demokratik eğitimdir. Demokrasi eğitiminin yurttaşlık bilgisinden farkı, tüm eğitim sürecini kapsayan "demokratiklik" niteliğine bağlı bir sosyo-psikolojik ortamın yaratılması ile ilişkili olmasıdır. (Yılmaz, 2011: 14) Yani demokrasi eğitimi öğrenciliğe başlandığı andan itibaren öğrencilere verilmelidir ve eğitim öğrenim yılları boyunca sürdürülmelidir. Vatandaşlık eğitimi, bir yıla, yeteri kadar ders saati ayrıldığı taktirde sığdırılabilir.

Bununla birlikte vatandaşlık ve demokrasi eğitimi için okul ile çevre bütünleşmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin aile ortamında, mahalle ve oyun ortamlarında da bu eğitimi sürdürmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin televizyon ve gazetelerden haberleri takip etmeleri sağlanmalıdır. Burada öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler dersle ilgili olumlu ve olumsuz eleştirileri genellikle mevcut konular çerçevesinde kalmıştır. Öğretmenler kitapta devlet organlarının yeterince tanıtılmadığına değinmemiştir, bunu bir eksiklik olarak görmemişlerdir. Öğretmenlerden biri devleti ve organlarını anlatmakta zorluk çektiklerini bu yüzden mevcut kitabın daha iyi olduğunu söyleyerek müfredatın demokrasi ve insan hakları eğitimi gibi konularla sınırlı olmasını destekler bir ifade beyan etmiştir. Öğretmenlerden sadece biri devlet ve organlarının öğrencilere tanıtılması gerektiğini, kendilerinin bunu çocukken öğrenemediklerini yaşayarak belli bir miktar bilgi sahibi olduklarını, bu eğitimin mutlaka okullarda verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrenci, devlet tüzel kişiliğinin dışında kalan ama kendisinin içinde yaşadığı belediye, köy gibi kamu tüzel kişilerini tanımalı, görevlerini ve organlarını bilmelidir. Ayrıca ÖSYM, Üniversiteler gibi Türkiye'nin belli başlı kamu tüzel kişileri hakkında bilgi verilmeli, böylece devlet ve diğer kamu tüzel kişileri öğrenciye anlatılmış olmalıdır.

Bununla birlikte seçimler hakkında bilgi sahibi olmalı, bulunduğu yaştan birkaç sene sonra bu organlar için kendisinin de oy kullanacağını bununda demokrasinin bir gereği olduğunu bilmelidir. Demokratik hak ve görevimiz anlatılırken, demokrasinin yöntemlerinden olan çoğunlukçu demokrasi ve çoğulcu demokrasi kavramları anlatılmalıdır. Son yıllarda bir kez daha görülmüştür ki gençlerde seçmen olarak katılma haklarını kullanma oranı çok yüksek değildir. Hatta çok büyük bir çoğunluğu ne için oy kullandıklarını da bilmemektedirler. Bunun nedeni öğrenimleri sırasında bu konuda yeterli bir eğitimden geçmemeleridir.

Öğrenci özel hukukta yer alan gerçek kişi ve özel tüzel kişiler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Kendisi de bir gerçek kişi olan öğrenci hukuksal anlamda hak ve sorumluluklarını bilmelidir. Öğrenciye yargı organları kısmen anlatılmalı ve mahkemelerde belli başlı hak arama yollarından bahsedilmelidir.

Anayasa, kanun, yönetmelik hakkında kısaca bilgi verilmelidir. Bu kaynakların kural koyan yasama ve yürütme işlemleri olduğu anlatılmalıdır.

Sivil toplum kuruluşları hakkında bilgi verilmeli ve demokrasi mücadeleleri hakkında örnekler verilmelidir.

Demokrasi kavramı anlatılırken demokrasinin tarihçesi verilmelidir. Demokrasi rejimi anlatılmalı, demokratik olmayan rejimlerden örnekler verilmelidir.

Ülkemizin dahil olduğu ya da ilişki içinde bulunduğu uluslar arası kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Ders haftada 3 saat olmalıdır ve bir eğitim öğretim yılı boyunca verilmelidir. Dersin bir kısmı uygulamaya ayrılmalı ve öğrencilere dersle ilgili olabilecek tüm kurum ve kuruluşlar yerinde tanıtılmalıdır.

Demokrasi ve vatandaşlık eğitiminde başarılı olabilmek için şu hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir: Öğrencilere birey olarak değer verilmelidir. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrencilere eleştiri kültürü kazandırılmalıdır. Başarılar ödüllendirilerek öğrencilere kendine güven duygusu kazandırılmalıdır. Öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilerek, okul ve sınıf yönetimine katılması sağlanarak, demokrasinin katılımcı yönünü görmesi sağlanmalıdır. (Demirtaş, 2008: 8)

Tüm bu konular ilgili dersin öğretmenleri tarafından verilirken yeterli olmadıkları ya da olamayacakları görülürse Milli Eğitim Müdürlüklerinin bulundukları illerdeki üniversitelerle yapacakları protokollerle, gönüllük esasıyla görev alacak öğretim elemanlarınca ilgili öğretmenler eğitilebilir.

Tüm öğretmenlerin öğrencilere günlük gazete okuma ve ana haber bültenlerini izlemleri konusunda alışkanlık kazandırmaları gerekmektedir. Bugün üniversiteye gelmiş öğrencilerin hemen hemen hiçbiri gazete okumamakta ve haber izlememektedir. Bunun nedeni küçük yaşlarda okullarda ve aile içinde bu alışkanlığın kazandırılmamış olmasıdır.

Dersin öğrencilere bir katkısı da şu olacaktır. Öğrencinin fikri altyapısı şekillenecektir, hangi fikri benimserse benimsesin bu fikrin demokrasi çerçevesinde analizini yapabilecektir. Üniversite tercih döneminde seçeceği bölümler için de etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

1973 Tarih ve 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel kanunu Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Bildirgesi, 2010. www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/.../Charter_brochure_TU.pdf (22.02.2013)

Demirtaş, H. (2008). Eğitişim Dergisi. www.egitisim.gen.tr/site/arsiv/54.../337-insan-haklari-ve-demokrasiegitimi *(22.02.2013)*

9.Kalkınma Planı. 2006. http:/ekutup.dpt.gov.tr/plan9/pdf (22.02.2013)

Ünal, F. (2010). Ortaokul 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim programı ve Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. İzmir.

Yılmaz, L. (2011). Demokrasi Eğitimini Liberal ve Toplumcu Açıdan (Sesli) Düşünmek. *www.deu.edu.tr/userweb/levent.yilmaz/dosyalar/demokrasiegitimi.pdf/* (22.02.2013)

AVRUPA BİRLİĞİ BAĞLAMINDA ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKTİF VATANDAŞLIK DÜZEYLERİ

Dr. Tugay TUTKUN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
tugay@comu.edu.tr
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKAKLE
szgenc@yahoo.com

ÖZET

Modern vatandaşlık anlayışında genel olarak 'bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma' üzerine vurgu yapılmaktadır. Vatandaşlık anlayışındaki odak noktasının değiştiği ve bireylerin sadece basit bir şekilde politik süreçlere katılmaktan ziyade etkileme amaçlı bireysel hareketlere doğru yöneldiği, alanyazında da vurgulamaktadır. 'Aktif vatandaşlık' terimi vatandaşlık anlayışındaki bu değişimi ve yönelimi ifade etmek amacıyla oluşturulmuş bir kavramdır.

Aktif vatandaşlık sadece yerel yönetim ya da ülke çapında değil aynı zamanda küresel olarak ta ele alınmaktadır. Ulusal düzeyde, seçimlerde oy kullanmak, seçim kampanyalarına katılmak, bir siyasi partiye üye olmak, değişime önayak olmak, istenmeyen değişikliğe karşı direnç göstermek vb. aktiviteleri içeren aktif vatandaşlık küresel anlamda ise insan hakları, ayrımcılık, yoksulluk ve açlıkla mücadele, küresel sorunlara duyarlılık vb. aktiviteleri kapsamaktadır. Aktif vatandaşlık 'kurallara uyan iyi vatandaş' anlamına gelmemektedir. Aksine genelde demokratik sürecin sınırları içinde kalarak yasal olmayan, suç ile ilgili eylemlere katılmama ancak, gerektiğinde mevcut kural ve yasaları eleştirebilme, karşı çıkabilme anlamına gelmektedir. Türkiye'nin 1999 yılında Avrupa Birliği'ne aday olmasıyla eğitim-öğretim faaliyetlerinde yaptığı reformlar hız kazanmış, bu bağlamda ders içerikleri özellikle AB uyum sürecinde güncellenmeye başlanmıştır. Avrupa Komisyonu'nun üye ülkeler arasındaki sosyal uyumu arttırmak ve demokratik anlayışlarını geliştirmek için üzerinde durduğu en önemli stratejilerden birisi de vatandaşların aktif vatandaşlık düzeylerini geliştirmektir.

Göreve başladığında, her branştaki öğretmen vatandaşlık eğitimi konularını formal olarak öğretmeyecek olsa da, öğrencilerin eğitim programlarında yer almayan ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermek, onların gelişimlerine katkı sağlamak durumundadır. Bu bağlamda temel ilkesi öğrencilerin toplumsal hayata uyum sağlaması olan örtük program bütün öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık davranışlarına sahip olmasını önemli kılmaktadır. Bu nedenle; araştırma kapsamında öğretmen adaylarının Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen ACCI (Aktif Vatandaşlık Bileşik Göstergesi) modeline göre düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilen araştırmamın örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde 4 ayrı programda öğrenim görmekte olan 431 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık düzeylerinin istenen düzeyde olmadığını, cinsiyet, sınıf, öğrenim görülen anabilim dalı ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılıklara sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: aktif vatandaşlık, öğretmen adayları

GİRİŞ

Modern vatandaşlık anlayışında genel olarak "*bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma*" üzerine vurgu yapılmaktadır. Vatandaşlık anlayışındaki odak noktasının değiştiğini ve bireylerin sadece basit bir şekilde

politik süreçlere katılmaktan ziyade etkileme amaçlı bireysel hareketlere doğru yöneldiğini Barber (2003), Mutz (2006) ve Hoskins ve Mascherini (2009) da vurgulamaktadır. *"Aktif vatandaşlık"* terimi vatandaşlık anlayışındaki bu değişimi ve yönelimi ifade etmek amacıyla oluşturulmuş bir kavramdır.

Aktif vatandaşlığı geliştirmek, bireyleri yetkili hale getirmeyi, demokratik kültürde kendilerini huzurlu hissetmelerini sağlamayı ve içinde yaşadıkları toplumda bir değişiklik yaratabileceği hissini uyandırmayı içinde barındırmaktadır (European Commission DG Education and Culture, 2007). Aktif vatandaşlık sosyal uyumu arttırmak ve üye ülkelerin demokratik anlayışlarını geliştirebilmek için AB'nin üzerinde durduğu en önemli stratejilerden birisidir. Bu bağlamda Avrupa Komisyonu Hayat boyu Öğrenme Araştırmaları Merkezi (CRELL) Avrupa Konseyi ile işbirliği içinde 2005 yılında aktif vatandaşlığın göstergelerini belirlemeye yönelik bir proje başlatmıştır. 2008 yılında tamamlanan projede aktif vatandaşlık "*insan hakları ve demokrasi ile uyumlu bir şekilde karşılıklı saygı içeren ve barışçıl bir şekilde; sivil topluma ve siyasal hayata katılım*" (Hoskins, 2006, s. 462) olarak tanımlanmıştır. Aynı projede, aktif vatandaşlığın bu çalışmada da temel alınan göstergelerini; 'demokratik değerler', 'temsili demokrasiye katılım', 'protesto ve sosyal değişim' ve 'toplumsal yaşama katılım' olarak belirlenmiştir (Hoskins ve Mascherini, 2009). Projede "Aktif Vatandaşlık Bileşik Göstergesi (Active Citizenship Composite Indicator- ACCI)" geliştirilmiş ve aktif vatandaşlığın 4 boyut altında toplam 17 alt boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir. Bu boyutlar, aktif bir vatandaşın yapabileceği etkinlikleri ve sahip olması gereken özellikleri ifade etmektedir.

Modele göre "Temsili Demokrasiye Katılım Boyutu"; siyasi partilerle ilişki, seçimlere katılma ve kadınların siyasi hayata katılımı alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut aynı zamanda geleneksel vatandaşlık adı ile de anılabilir. Zira aktif vatandaşlık geleneksel vatandaşlığın özellik ve unsurlarını da içinde barındırırken onun daha gelişmiş bir şeklinin ifade etmektedir. Siyasi partiler ile ilişki 4 temelde ele alınmıştır; üye olmak, çalışmalarına gönüllü olarak yardım etmek, etkinliklerine katılmak ve para yardımı yapmaktır. Seçimlere katılma sıklığı yerel ve ulusal seçimlerde seçme hakkının ne sıklıkta kullanıldığını ifade etmektedir. Kadınların siyasi hayata katılımı alt boyutu ise kadınların siyasi hayatta yer alma oranı ve bireylerin bu konudaki düşünce ve tutumlarından oluşmaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009).

"Protesto ve Sosyal Değişim" boyutu ise protesto, sendikalarla ilişki, çevre örgütleriyle ilişki ve insan hakları örgütleriyle ilişki alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyut vatandaşların bireysel ya da sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen ve hükümet ya da yönetimlerin karşıtı olan olumlu sosyal değişmeyi sağlamaya yönelik demokrasi ve insan hakları temelinde ortaya konan davranışları ifade etmektedir. Bu bağlamda aktif vatandaşlıkta sosyal sermayeden farklı olarak bireylerin demokrasi, insan hakları ve toplum yararını dikkate alarak yaptığı topluma zararı olmayan davranışlar ön plana çıkmaktadır. Bu davranışlara örnek olarak; barışçı gösteri ya da eylemlere katılmak, bazı ürünleri protesto etmek ya da özellikle tüketmek, imza kampanyalarına katılmak vb. gösterilebilir. Bu boyut içerisinde yer alan sendika, çevre örgütleri ve insan hakları örgütleri ile ilişki alt boyutları 4 temelde ele alınmaktadır; üye olmak, çalışmalarına gönüllü olarak yardım etmek, etkinliklerine katılmak ve para yardımı yapmaktır (Hoskins ve Mascherini, 2009).

"Toplum Hayatı" boyutu bireylerin bir topluluğu ya da toplumsal oluşumu destekleyen aktivitelere katılmasını ifade etmektedir. Bu boyutta da bireylerin demokrasi, insan hakları ve toplum yararını dikkate alarak yaptığı topluma zararı olmayan katılım ve etkileşimler ifade edilmektedir. Bireyler birden faza toplulukla ilişki

kurabilirler. Bu ilişkiler geleneksel olarak fiziksel uzaklık; yakınlık ve uzaklık ile belirlenirken internet ve iletişim teknolojilerini gelişmesi ile birlikte sınırlarını genişletmiştir. Toplum hayatı boyutu 4 temelde; üye olmak, çalışmalarına gönüllü olarak yardım etmek, etkinliklerine katılmak ve para yardımı yapmak, ele alınan toplam 6 alt boyutta ifade edilmektedir. Bu alt boyutlar; dini derneklerle ilişki, kültürel örgütlerle ilişki, iş-ticaret örgütleriyle ilişki, sosyal örgütlerle ilişki, spor örgütleriyle ilişki ve veli-öğretmen örgütleriyle ilişkidir. "Organize edilmemiş yardım sağlama" alt boyutu ise diğer alt boyutlarda farklı olarak tek başına ele alınmaktadır, zira bu alt boyut organize edilmemiş yardım aktivitelerini ele aldığından diğer 6 boyutta olduğu gibi ele alınamamaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009).

Aktif vatandaşlık kavramı sadece katılımı ve etkin olmayı değil aynı zamanda demokratik değerleri de içermektedir. Zira "protesto ve sosyal değişim" ve "toplum hayatı" boyutlarında da vurgulandığı üzere katılım ve etkin olmak her zaman toplum ve evrensel olarak insanlık yararına olmayabilir. Aktif vatandaşlıkta vurgulanan bireylerin katılım ve etkinliklerinin demokrasi, insan hakları, çeşitlilik ve toplum yararını dikkate alınarak topluma zararı vermeyen katılım ve etkinliklerde bulunmasıdır. Bu bağlamda "Demokratik Değerler" boyutu demokrasi, kültürlerarası anlayışlar ve insan haklarına yönelik değerler alt boyutlarından oluşmaktadır.

AMAÇ

Öğretmenler gerek yetiştirdikleri bireylerin vatandaşlık anlayış ve davranışlarını etkilemeleri, gerekse toplumun bir parçası olmaları nedeniyle vatandaşlık eğitimi bağlamında üzerinde durulması gereken bir gruptur. Ancak ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarında vatandaşlık ile ilgili konu ve içerik oldukça sınırlıdır. 2006 yılından itibaren eğitim öğretmen yetiştirme programlarına eklenen "Topluma Hizmet Uygulamaları" dersi öğretmen adaylarına toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik proje hazırlama becerisi kazandırmayı amaçlasa da aktif vatandaşlığın ifade ettiği anlamla kıyaslandığında oldukça sınırlı kalmaktadır. Oysaki cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana öğretmenin toplum içerisindeki rolü onun aktif olmasını, katılımcı demokrasiyi benimsemesini, kısaca aktif vatandaşlık becerilerine üst düzeyde sahip olmasını gerektirmektedir.

Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik için aday olması, AB'ye uyum çalışmalarının son yıllarda hız kazanması ve AB kapsamında aktif vatandaşlık yeterliklerinin üye ülkeler arasındaki uyumu geliştirmek, sosyal ve ekonomik kalkınmasını ilerletmek, bireylerin hoşgörü, saygı, çok kültürlülük ve çok ulusluluk, ortak aidiyet anlayışlarını geliştirmek amacıyla önem verilen konuların başında gelmesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık ve aktif vatandaşlık boyutlarındaki düzeylerinin incelenmesinin önemini daha da artırmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı AB bağlamında öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık düzeylerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Bu bağlamda araştırmaya konu olan bireyler kendi koşulları içinde var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılacaktır.

Evren ve Örneklem

Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Betimsel İstatistikleri

Anabilim Dalı			Cinsiyet		Sınıf içi Toplam	BÖLÜM TOPLAM
			Kız	Erkek		
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi ABD	Sınıf	1. Sınıf	21	17	38	129
		2. Sınıf	16	10	26	
		3. Sınıf	17	12	29	
		4. Sınıf	17	19	36	
Okul Öncesi Eğitimi ABD	Sınıf	1. Sınıf	26	4	30	120
		2. Sınıf	28	5	33	
		3. Sınıf	25	2	27	
		4. Sınıf	22	8	30	
Fen Bilgisi Eğitimi ABD	Sınıf	1. Sınıf	17	4	21	93
		2. Sınıf	21	6	27	
		3. Sınıf	12	10	22	
		4. Sınıf	12	11	23	
İngiliz Dili Eğitimi ABD	Sınıf	1. Sınıf	14	3	17	89
		2. Sınıf	15	10	25	
		3. Sınıf	16	10	26	
		4. Sınıf	14	7	21	
TOPLAM			293	138	431	

Tablo 1'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 129'u Sınıf Öğretmenliği Eğitimi anabilim dalında, 120'si Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalında, 93'ü Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalında ve 89'u da İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmektedir.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise evreni temsil edeceği düşünülen Sınıf Öğretmenliği Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, İngiliz Dili Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan toplam 431 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık düzeylerini belirlemek amacıyla Hoskins ve Macherini (2009) tarafından geliştirilen Aktif Vatandaşlık Ölçeği Türkçeye çevrilerek uygulanmıştır. Türkçeye çevrilen anket formu iki Türk Dili uzmanına ve seçilen beş son sınıf İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencisine dili ve anlaşılırlığı açısından incelettirilmiş, deneme uygulaması için 41 öğrenciye uygulanarak çeviri geçerliği çalışması yapılmıştır. Üç hafta ara ile uygulanan ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasındaki korelasyon katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek temsili demokrasiye katılım, protesto ve sosyal değişime katılım, toplum hayatına katılım ve demokratik değerler olarak dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte toplam olarak 62 madde bulunmaktadır.

Temsili demokrasiye katılım boyutu kendi içinde 'siyasal partilerle ilişki', 'kadınların aktif siyasette yer alması' ve 'seçimlere katılma' alt boyutlarından oluşmaktadır. Siyasal partilerle ilişki alt ölçeği aday öğretmenlerin siyasi partilere 'üye olma', 'etkinliklere katılma', 'parasal yardımda bulunma', 'gönüllü

çalışmalara katılma' ya da 'hiç ilgisi olamama' durumu olarak belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Kadınların aktif siyasette yer alması ve seçimlere katılma düzeyi (1) çok kötü ve (10) çok iyi aralığında puanlanan birer madde ile ölçülmektedir.

Protesto ve sosyal değişime katılım boyutu kendi içinde 'protesto' ve 'sivil toplum örgütleriyle ilişki' alt boyutlarından oluşmaktadır. Protesto alt ölçeği (1) hiç, (2) çok seyrek, (3) ara sıra, (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde puanlanan 8 maddeden oluşmaktadır. Sivil toplu örgütleriyle ilişki alt ölçeği ise öğretmen adaylarının insan hakları örgütleri, çevresel örgütler ve sendikalarla olan ilişkilerini 'üye olma', 'etkinliklere katılma', 'parasal yardımda bulunma', 'gönüllü çalışmalara katılma' ya da 'hiç ilgisi olamama' durumu olarak belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır.

Toplum hayatına katılım boyutu da kendi içinde 'sosyal organizasyon ya da örgütlerle ilişki' ve 'organize olmayan yardım faaliyetlerinde bulunma' alt boyutlarından oluşmaktadır. Organize olmayan yardım faaliyetlerinde bulunma (1) hiç, (2) çok seyrek, (3) ara sıra, (4) genellikle ve (5) her zaman şeklinde puanlanan bir maddeden oluşmaktadır. Sosyal organizasyon ya da örgütlerle ilişki alt ölçeği aday öğretmenlerin dini organizasyonlara, sportif organizasyonlara, kültürel/hobi organizasyonlarına, iş organizasyonlarına, sosyal örgütlere ve veli-öğretmen örgütlerine üye olma, etkinliklerine katılma, parasal yardımda bulunma, gönüllü çalışmalara katılma durumu olarak belirlemeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır.

Demokratik değerler boyutu ise kendi içinde 'insan hakları (3 madde)', 'kültürler arası anlayış (2 madde)' ve 'geleneksel demokratik değerlere bağlılık (4 madde)' alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutta yer alan tüm maddeler (1) çok kötü ve (10) çok iyi aralığında puanlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin uygulanması sonucu elde edilen veriler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma olarak ifade edilmiş bunun yanı sıra derece ölçeği ile elde edilen verilerde cinsiyete, öğrenim görülen anabilim dalına göre farklılık olup olmadığını belirlemek için sırasıyla t-testi ve anova testleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Veri analizi sürecinde "IBM PASW Statistics (SPSS) 18.0" paket programı kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırma neticesinde elde edilen bulgular aktif vatandaşlığın dört boyutuna göre başlıklandırılarak ayrı ayrı verilmiştir.

Temsili Demokrasiye Katılım Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 12. Siyasal Partilerle İlişki

	Üye olma		Etkinliklere katılma		Maddi yardımda Bulunma		Gönüllü çalışma		Hiçbir İlgim yok	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Siyasi Partilerle İlişki	59	13,7%	93	21,6%	36	8,4%	47	10,9%	226	52,4%

Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının siyasi partilerle ilişkilerinin oldukça zayıf olduğu söylenebilir. Adayların yarısından fazlasının siyasi partilerle hiçbir ilgisi yoktur. En yoğun ilişki etkinliklere katılma şeklinde, en zayıf ilişki ise maddi yardımda bulunma şeklinde gözlenmektedir.

Tablo 13. Kadınların Siyasi Hayata Katılımı

	N	En küçük	En büyük	Ortalama	Std. Sapma
Kadınların Siyasi Hayata Katılımı	431	1	10	7,71	2,720
Seçimlere Katılım	431	2	10	8,83	1,930

Tablo 3, öğretmen adaylarının kadınların siyasi hayata katılımı hakkındaki görüşlerini ve seçimlere katılım düzeyini göstermektedir. Her iki boyutta da aday öğretmenlerin düzeyinin ölçeğin 1 ile 10 arasında değer verdiği düşünüldüğünde olumlu olduğu, ancak yine de özelikle kadınların siyasi hayata katılım huşunda yetersi olduğu söylenebilir.

Protesto ve Sosyal Değişime Katılım Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 14. Protestoya Katılım Boyutu Betimsel İstatistikleri

	N	En küçük	En büyük	Ortalama	Std. Sapma
Protestoya katılım ortalaması	431	1	4	**2,054**	**,638**

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının protestoya katılım ortalamaları 2,054'tür. Ölçeğin 1 ile5 aralığında değer ürettiği göz önüne alındığında bu düzeyin düşük (çok seyrek) olduğu söylenebilir.

Tablo 15.Cinsiyete Göre Protestoya Katılım Davranışlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	Sd	p
Kız	293	2,0158	,6327	-1,814	429	,070
Erkek	138	2,1350	,6443			

* : ,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 5'e göre, erkek öğrencilerinin protestoya katılım ortalamaları (*Ort=2,14, Ss=0,64*) kız öğrencilerin ortalamalarından (*Ort=2,02, Ss=0,63*) erkek öğrencilerinin lehine farklıdır ancak bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (*t(429) = -1,814, p=0,070*).

Tablo 16. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Protestoya Katılım Davranışlarının Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması.	F	p
Gruplar arası	1,918	3	,639		
Gruplar içi	173,172	427	,406	1,576	,194
Toplam	175,090	430			

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması.	F	p
Gruplar arası	1,918	3	,639		
Gruplar içi	173,172	427	,406	1,576	,194
Toplam	175,090	430			

* p < .05

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının protestoya katılım ortalamaları (*F=1,576, p=0,194*) ile öğrenim görülen anabilim dalı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tablo 17. Eğitim Görülen Anabilim Dalına Göre Protestoya Katılım Davranışlarının Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	6,697	3	2,232		
Gruplar içi	168,393	427	,394	5,661	**,001***
Toplam	175,090	430			

* p < .05

Tablo 7'ye göre öğretmen adaylarının protestoya katılım ortalamaları (*F=5,561, p=0,001*) ile öğrenim görülen anabilim dalı arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, Okul Öncesi Eğitimi anabilim dalı ortalamalarının (*Ort=2,17, Ss=0,72*) Sınıf Öğretmenliği Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarından (*Ort=1,92, Ss=0,54*) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarının (*Ort=2,19, Ss=0,61*) Sınıf Öğretmenliği Eğitimi (*Ort=1,92, Ss=0,54*) ve Fen Bilgisi Eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin ortalamalarından (*Ort=1,95, Ss=0,64*) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 18. Anne-Baba Eğitim Durumu ve Aile Gelir Düzeyine Göre Protestoya Katılım Davranışlarının Karşılaştırılması

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne Eğitim Durumu	Gruplar arası	3,853	5	,771		
	Gruplar içi	191,236	425	,403	1,913	,901
	Toplam	175,090	430			
Baba Eğitim Durumu	Gruplar arası	4,154	6	,692		
	Gruplar içi	170,936	424	,403	1,717	,115
	Toplam	175,090	430			
Aile Gelir Düzeyi	Gruplar arası	,782	5	,156		
	Gruplar içi	174,307	425	,410	,382	,861
	Toplam	175,090	430			

* p < .05

Tablo 8'e göre, öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumları ve aile gelir düzeyi ile protestoya katılım ortalamaları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tablo 19. Sivil Toplum Örgütleriyle İlişki

	Üye olma		Etkinliklere katılma		Maddi yardımda Bulunma		Gönüllü çalışma		Hiçbir yok	İlgim
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
İnsan hakları ile ilgili organizasyonlarla ilişki	32	7,4%	163	37,8%	75	17,4%	177	41,1%	184	42,7%
Çevresel Örgütlerle ilişki	29	6,7%	217	50,3%	51	11,8%	230	53,4%	144	33,4%
Sendikalarla ilişki	23	5,3%	61	14,2%	42	9,7%	48	11,1%	287	66,6%

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının sivil toplum örgütleriyle en az üye olma düzeyinde ilişkili olduğu en fazla ise etkinliklere katılma ve gönüllü çalışma düzeyinde ilişkili olduğu göze çarpmaktadır. Genel olarak, bu sivil toplum örgütleriyle hiç ilişkisi olmayan öğrencilerin oranlarının yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu bağlamda protesto davranışlarının hafif şekli olarak ifade bu örgütlerle olan ilişki düzeyinin gel olarak düşük olduğu yorumu yapılabilir. Aday öğretmenler henüz çalışma hayatına atılmadıklarından sendikalarla olan ilişkilerinin zayıf olması normal şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal Hayata Katılım Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 20. Sosyal Organizasyon ya da Örgütlerle İlişki

	Üye olma		Etkinliklere katılma		Maddi yardımda Bulunma		Gönüllü çalışma		Hiçbir yok	İlgim
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Dini dernek ya da organizasyonlarla ilişki	31	7,2%	76	17,6%	84	19,5%	77	17,9%	183	42,5%
Sportif dernek ya da organizasyonlarla ilişki	24	5,6%	210	48,7%	58	13,5%	78	18,1%	161	37,4%
Kültürel/hobi dernek ya da organizasyonlarıyla ilişki	74	17,2%	260	60,3%	39	9,0%	128	29,7%	76	17,6%
İş organizasyonlarıyla ilişki	24	5,6%	74	17,2%	9	2,1%	81	18,8%	200	46,4%
Sosyal örgütlerle ilişki	21	4,9%	104	24,1%	100	23,2%	69	16,0%	137	31,8%
Veli/öğretmen örgütleriyle ilişki	67	15,5%	100	23,2%	38	8,8%	79	18,3%	148	34,3%

Tablo 10'a göre öğretmen adayları sosyal örgütlerden, en az iş örgütleri ve dini örgütlerle en çok ise kültürel ve hobi organizasyonları ile ilgilidirler. Kültürel ve hobi organizasyonları bütün ilişki türlerinde maddi yardımda bulunma dışında en yüksek sahip olunan ilişki türüdür.

Demokratik Değerler Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 21. Demokratik Değerler Boyutu Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

	N	En küçük	En büyük	Ortalama	Std. Sapma
İnsan haklarına ilişkin demokratik değerler	431	1,00	10,00	6,7432	2,95863

Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler	431	1,00	10,00	7,1404	2,16996
Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler	431	3,00	10,00	7,8016	1,52873

Tablo 11, öğretmen adaylarını demokratik değerler boyutuna ilişkin betimsel istatistiklerini göstermektedir. Buna göre, aday öğretmenler en yüksek ortalamaya geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler alt boyutunda sahiptir. En düşük ortalama ise insan haklarına ilişkin demokratik değerler alt boyutundadır.

Tablo 22. Cinsiyete Göre Demokratik Değerler Boyutu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

	Cinsiyet	n	Ort.	Ss	t	Sd	p
İnsan haklarına ilişkin demokratik değerler	Kız	293	6,71	2,96	-,375	429	,708
	Erkek	138	6,82	2,97			
Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler	Kız	293	7,21	2,09	,921	429	,357
	Erkek	138	7,00	2,34			
Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler	Kız	293	7,81	1,55	,177	429	,860
	Erkek	138	7,78	1,50			

* p < .05

Tablo 12'ye göre, insan haklarına ilişkin demokratik değerler boyutunda kız öğrencilerinin ortalamaları (*Ort=6,71, Ss=2,96*) erkek öğrencilerin ortalamalarından (*Ort=6,82, Ss=2,97*) erkek öğrencilerinin lehine farklıdır ancak bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (*t(429) = -0,375, p=0,708*). Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler boyutunda kız öğrencilerinin ortalamaları (*Ort=7,21, Ss=2,09*) erkek öğrencilerin ortalamalarından (*Ort=7,00, Ss=2,34*) kız öğrencilerinin lehine farklıdır ancak bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (*t(429) = 0,921, p=0,357*). Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler boyutunda kız öğrencilerinin ortalamaları (*Ort=7,81, Ss=1,55*) erkek öğrencilerin ortalamalarından (*Ort=7,78, Ss=1,50*) kız öğrencilerinin lehine farklıdır ancak bu fark istatiksel açıdan anlamlı değildir (*t(429) = 0,177, p=0,860*).

Tablo 23. Öğrenim Görülen Sınıfa Göre Demokratik Değerler Boyutu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İnsan haklarına ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	316,352	3	105,451		
	Gruplar içi	3447,662	427	8,074	13,060	,000*
	Toplam	3764,014	430			
Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	107,625	3	35,875		
	Gruplar içi	1917,133	427	4,490	7,990	,000*
	Toplam	2024,758	430			
Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	2,585	3	,862		
	Gruplar içi	1002,328	427	2,347	,367	,777
	Toplam	1004,914	430			

* p < .05

Tablo 13'e göre öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin demokratik değerler ortalamaları (*F=13,060, p=0,000*) ile öğrenim görülen sınıf arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda, 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının (*Ort=7,70, Ss=2,73*) 3. sınıf

öğrencilerinin (*Ort=6,45, Ss=2,90*) ve 4. sınıf öğrencilerin ortalamalarından (*Ort=5,50, Ss=2,96*) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir. 2. sınıf öğrencilerinin ortalamalarının da (*Ort=7,34, Ss=2,77*) 4. sınıf öğrencilerin ortalamalarından (*Ort=5,50, Ss=2,96*) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler ortalamaları (*F=7,990, p=0,000*) ile öğrenim görülen sınıf arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarının (*Ort=7,89, Ss=2,07*) 2. Sınıf öğrencilerinden (*Ort=7,12, Ss=2,31*), 3. Sınıf öğrencilerinden (*Ort=7,10, Ss=2,00*) ve 4. Sınıf öğrencilerinden (*Ort=6,48, Ss=2,08*) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler ortalamaları (*F=0,367, p=0,777*) ile öğrenim görülen sınıf arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tablo 24. Eğitim Görülen Anabilim Dalına Göre Demokratik Değerler Boyutu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
İnsan haklarına ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	502,083	3	167,361		
	Gruplar içi	3261,931	427	7,639	21,908	,000*
	Toplam	3764,014	430			
Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	56,071	3	18,690		
	Gruplar içi	1968,686	427	4,611	4,054	,007*
	Toplam	2024,758	430			
Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	6,069	3	2,023		
	Gruplar içi	998,845	427	2,339	,865	,459
	Toplam	1004,914	430			

* p < .05

Tablo 14'e göre öğretmen adaylarının insan haklarına ilişkin demokratik değerler ortalamaları (*F=21,908, p=0,000*) ile öğrenim görülen anabilim dalı arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının (*Ort=4,66, Ss=2,69*) Sınıf Öğretmenliği Eğitimi öğrencilerinden (*Ort=7,57, Ss=2,75*), Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinden (*Ort=7,11, Ss=2,97*) ve Fen Bilgisi Eğitimi öğrencilerinden (*Ort=7,11, Ss=2,57*) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler ortalamaları (*F=4,054, p=0,000*) ile öğrenim görülen anabilim dalı arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmiştir. Tukey HSD testi ile yapılan ikili karşılaştırmalarda İngiliz Dili Eğitimi öğrencilerinin ortalamalarının (*Ort=6,44, Ss=1,95*) Sınıf Öğretmenliği Eğitimi öğrencilerinden (*Ort=7,37, Ss=2,12*) ve Okul Öncesi Eğitimi öğrencilerinden (*Ort=7,33, Ss=2,36*) istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler ortalamaları (*F=0,367, p=0,777*) ile öğrenim görülen anabilim dalı arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Tablo 25. Anne-Baba Eğitim Durumu ve Aile Gelir Düzeyine Göre Demokratik Değerler Boyutu Alt Boyutlarının Karşılaştırılması

			Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Anne Eğitim Durumu	İnsan haklarına ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	3,853	5	,771		
		Gruplar içi	191,236	425	,403	1,913	,901
		Toplam	175,090	430			
	Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	4,154	6	,692		
		Gruplar içi	170,936	424	,403	1,717	,115
		Toplam	175,090	430			
	Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	,782	5	,156		
		Gruplar içi	174,307	425	,410	,382	,861
		Toplam	175,090	430			
Baba Eğitim Durumu	İnsan haklarına ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	3,853	5	,771		
		Gruplar içi	191,236	425	,403	1,913	,901
		Toplam	175,090	430			
	Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	4,154	6	,692		
		Gruplar içi	170,936	424	,403	1,717	,115
		Toplam	175,090	430			
	Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	,782	5	,156		
		Gruplar içi	174,307	425	,410	,382	,861
		Toplam	175,090	430			
Aile Gelir Düzeyi	İnsan haklarına ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	3,853	5	,771		
		Gruplar içi	191,236	425	,403	1,913	,901
		Toplam	175,090	430			
	Kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	4,154	6	,692		
		Gruplar içi	170,936	424	,403	1,717	,115
		Toplam	175,090	430			
	Geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerler	Gruplar arası	,782	5	,156		
		Gruplar içi	174,307	425	,410	,382	,861
		Toplam	175,090	430			

* $p < .05$

Tablo 15, öğretmen adaylarının demokratik değerler alt boyutlarındaki ortalamalarının anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve aile gelir durumuna göre karşılaştırılmasın göstermektedir. Buna göre öğrencilerin demokratik değerler boyutunun üç boyutundaki düzeyleri ile anne eğitim durumları, baba eğitim durumları ve aile gelir durumları arasında istatiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Araştırma neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Adaylarının siyasi partilere ilgileri zayıftır.
- Adayların protesto ve sosyal değişime katılım düzeyleri düşüktür.
- Protesto davranışı cinsiyet ve sınıfa göre farklılık göstermemekte ancak anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.
- Adayların protestoya katılım davranışı anne-baba eğitim durumu ya da aile gelir düzeyine göre farklılık göstermemektedir.
- Adayların sendikalarla ilişkisi oldukça zayıftır. İnsan hakları ve çevresel örgütlerle olan ilişkileri ise vasattır.
- Adaylar toplumsal örgütlerden en çok kültürel örgütler ile en az ise dini örgütler ile ilişki içerisindedir.
- Adayların insan haklarına ilişkin demokratik değerleri ve kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerleri sınıfa göre farklılık göstermektedir.
- Adayların insan haklarına ilişkin demokratik değerleri ve kültürlerarası anlayışa ilişkin demokratik değerleri anabilim dalına göre farklılık göstermektedir.
- Adayların geleneksel demokrasiye ilişkin demokratik değerleri gerek sınıf gerekse anabilim dalına göre farklılık göstermemektedir

ÖNERİLER

- Diğer anabilim dallarıyla örneklemin genişletilmesi
- Nicel araştırma yöntemlerinin sınırlılıkları ve nitel yöntemlerle desteklenmesi
- Ölçeğin Türkçeye uyarlanması amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması
- Ölçeklerin dereceleme sisteminin geliştirilmesi ve paralelleştirilmesi
- Alt boyutların ağırlıklandırılarak puanlanması

KAYNAKÇA

Barber, B. (2003). Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. Los Angeles: University of Southern California.

Doğanay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Eylemlerinin Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Değerlendirilmesi. I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (s. 18-35). Uşak: Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi.

European Commission DG Education and Culture. (2007). Study on Active Citizenship Education. European Commission.

Hoskins, B. (2006). Draft framework on indicators for Active Citizenship. Ispra: CRELL.

Hoskins, B. L., ve Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. Social Indicators Research, 459-488

Mutz, D. (2006). Hearing the Other Side Deliberative Versus Participatory Democracy. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Manga, A., Mascherini, M., & Hoskins, B. (2009). The characterization of Active Citizenship in Europe. JRC Scientific and Technical Report.

Silverblatt, A. (1995). Media Literacy: Keys to Interpreting Media Messages. Westport: Praeger.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KÜRESEL VATANDAŞLIK EĞİTİMİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Tugay TUTKUN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ÇANAKKALE
tugay@comu.edu.tr
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, ÇANAKAKLE
szgenc@yahoo.com

ÖZET

Küresel vatandaşlık kavramı; daha geniş bir dünyanın ve bu dünya içinde kendi rolünün farkında olmayı, farklılıklara saygı duymayı ve değer vermeyi, sosyal adaletsizliği hoş karşılamamayı, yerelden küresele toplumsal faaliyetlere katılmayı, daha adil ve sürdürülebilir bir dünya için eyleme geçmek için istekli olmayı ve kendi eylemlerinin sorumluluklarını almayı içermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını küresel vatandaşlık konusunda ne derece geliştirdiği bir soru işaretidir. Eğitim programlarında vatandaşlık eğitimi sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluk alanına girmektedir ancak diğer öğretmenlerin de gerek öğrencilere rol model ve yol gösterici olması nedeniyle gerekse toplumun bir ferdi olarak küresel vatandaşlık yeterliklerine belirli düzeyde sahip olması beklenmelidir. Son sınıf öğretmen adaylarının küresel vatandaşlığa ilişkin görüşlerinin inceleneceği bu nitel çalışmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık bağlamında öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve öğretim süreci hakkındaki görüşleri ele alınacaktır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık hakkındaki görüş ve algıları değerlendirilerek, öğretmen yetiştirme programları bağlamında tartışılacaktır

Anahtar Kelimeler: küresel vatandaşlık öğretmen yetiştirme

GİRİŞ

Küreselleşen dünyada siyasal, sosyal, ekonomi olmak üzere farklı alanlarda yeniden yapılanmayı zorunlu hale getirmektedir. Vatandaşlık kavramının tanımlaması da küreselleşme neticesinde değişime uğramakta; aktif vatandaşlık, küresel vatandaşlık, sosyal vatandaşlık vb. yeni vatandaşlık türleri ortaya çıkmaktadır. Genel olarak, yeni vatandaşlık anlayışında "*sosyal sorumluluk*" ve "*bireysel olarak katılımcı ve etkileyici olma*" üzerine vurgu yapılmaktadır.

Küresel vatandaş olmak sosyolojide "yabancılaşma" olarak tanımlanan; kişinin kendi kültür ve değerlerini dışlaması anlamına değil, aksine bireyin kendi kültürü hakkında yeterince bilgili ve bilinçli olması ve evrensel iyi değerleri benimsemesi anlamına gelmektedir (Kan, 2009). Küresel vatandaşlık, hukuksal anlamda bir aidiyeti tanımlamamakla birlikte bireyin, evrensel bir dünyaya kendisini ait hissetmesi ve bu dünyanın sorumluluklarını üstlenmesi olarak tanımlanabilir. Küresel vatandaş, bireyin yaşam tarzı ve hayat anlayışı olarak küresel ölçekte bilgi, beceri ve anlayışa sahip olması anlamında kullanılmaktadır. Küresel vatandaşlık kavramı; daha geniş bir dünyanın ve bu dünya içinde kendi rolünün farkında olmayı, farklılıklara saygı duyma ve değer vermeyi, dünyanın nasıl işlediğini anlamayı, sosyal adaletsizliği hoş karşılamamayı, yerelden küresele toplumsal faaliyetlere katılmayı, daha adil ve sürdürülebilir bir dünya için eyleme geçmek için istekli olmayı ve kendi eylemlerinin sorumluluklarını alma davranışlarını içermektedir (Oxfam, 2006).

Yukarıdaki tanımlamalarda da görüleceği üzere küresel vatandaşlık kavramının tanımlanmasında en çok üzerinde durulan üç kavram; sorumluluk, farkındalık ve katılımdır (Schattle, 2009). Morais ve Odgen (2010) küresel vatandaşlık kavramının birbiriyle ilişkili sosyal sorumluluk, küresel yeterlik ve küresel sivil katılım alt boyutlarından oluştuğunu ifade etmektedir.

Küresel vatandaşlık kavramı aktif vatandaşlık ile de ilişkilidir. Aktif vatandaşlık alanyazında sadece yerel yönetim ya da ülke çapında değil aynı zamanda küresel sorunlara karşı duyarlı ve aktif olma durumu olarak ta ele alınmaktadır. Aktif vatandaşlık, küresel anlamda insan hakları, ayrımcılık, yoksulluk ve açlıkla mücadele, küresel sorunlara duyarlılık vb. aktiviteleri kapsamaktadır (Hoskins & Mascherini, 2009). Cogan (2000) küresel vatandaşın, bilgi ve beceriye sahip olmanın yanında engeller karşısında aktif vatandaş rolünü de oynayabilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda aktif vatandaşlık ve küresel vatandaşlık yetkinlikleri birbiriyle kesişmektedir.

Alanyazında küresel vatandaşlık eğitimine özellikle küresel duyarlığı geliştirmesi nedeniyle önem verilmektedir. Küresel sorunları ve değişik dünya görüşlerini açığa çıkarması, adalet ve eşitliği desteklemesi nedeniyle bireylerin küresel vatandaşlık özelliklerine sahip olması fikri kuvvetle desteklenmelidir (Inbaraj, Kumar, Sambili, & Scott-Baumann, 2003). Arnot (2011) küresel vatandaşlık eğitimini küreselleşmenin yıkıcı etkisini ve dünyadaki kötü gidişi yönlendirecek bir ahlak eğitimi olarak ele almaktadır. Nussbaum (2002) küresel vatandaşlık eğitimi ile bireylerin diğer insanların düşüncesine ve ahlaki seçimlerine saygı duyan ve kendi bilgisini ve topluma katılımını arttıracak ortak küresel değerlerin gücünü tanıyacak şekilde yetiştirilmesi durumunda insanlığımızın da gelişeceğini vurgulamaktadır.

Pek çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de vatandaşlık eğitimi konuları sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorumluluk alanına girmektedir. Ancak vatandaşlık eğitimi gibi önemli ve kapsamlı bir konuda sorumluluğu sadece sosyal bilgiler öğretmenlerine bırakarak, gerek diğer branşlardaki öğretmenlerin gerekse toplumun diğer unsurlarının etkisini ve önemini göz ardı etmek gerçekçi olmayacaktır. İbrahim (2005) sosyal bilgiler öğretmenleri dışındaki öğretmenlerin de sadece öğrencilere rol model ve yol gösterici olması nedeniyle değil, aynı zamanda toplumun bir ferdi olarak ta küresel vatandaşlık yeterliklerine belirli düzeyde sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

AMAÇ

Çalışmada öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık bağlamında öğretmen yetiştirme programlarının içerik ve öğretim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaca bağlamında aşağıdaki alt amaçlara gidilmektedir:

1. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık yetkinliklerini etkilemesi bağlamında öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğretmen adaylarına göre öğretmen yetiştirme programında yer alan derslerin (meslek bilgisi dersleri) küresel vatandaşlık yetkinliklerine etkisi ne düzeydedir?
3. Öğretmen adayları meslek bilgisi derslerinin küresel vatandaşlık yetkinliğine olan etkisini neye göre değerlendirmektedir?

4. Öğretmen adayları meslek bilgisi derslerinin küresel vatandaşlık yetkinliğine olan etkisini hangi gerekçelerle yüksek ya da düşük olarak değerlendirmektedir.

YÖNTEM

Betimsel türde nitel bir araştırma olan bu çalışmada farklı bireylerden belirli bir forma dayalı sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmek amacıyla (Yıldırım & Şimşek, 2004) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnek olması ve görüşmenin akışına bağlı olarak yan ya da alt sorularla kişilerin cevaplarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilmesi (Ekiz, 2003) nedeniyle tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada kullanılan çalışma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim görmekte olan 32 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adaylarının 19'u kadın, 13'ü ise erkektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik tipinde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminde derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumlar ya da bireyler seçilmekte, maksimum çeşitlilik tipinde ise örneklem problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Bu bağlamda çalışma grubu; Sınıf Öğretmenliği, İngiliz Dili Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Türkçe Eğitimi ve Müzik Eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmekte olan aday öğretmenlerden oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

32 aday öğretmen ile yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile bilgileri dâhilinde kayıt edilmiştir. Bireysel olarak yapılan görüşmeler tek oturumda ve 25 dakikalık sürede gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler aday öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ve düşüncelerini rahatlıkla açıklayabilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmesine çalışılmıştır.

Görüşmelerde şu iki soru sorulmuştur:

- Küresel vatandaşlık bağlamında öğretmen yetiştirme programını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Öğretmen yetiştirme programının küresel vatandaşlık yeterliklerine etkili olan ve etkisinin az olduğunu düşündüğünüz dersler nelerdir?
- Derslerin küresel vatandaşlık yeterliklerine olan etkisini yüksek ya da düşük olarak tanımlamanızın gerekçesi/nedeni nedir?

Verilerin Analizi

Ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler yazılı hale getirilmiş, transkriptler oluşturulurken aynen yazıma özen gösterilmiş, yazımdan sonra ses kaydı ile aynı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu işlemin ardından

veriler incelenerek birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ya da temalar etrafında anlaşılabilecek şekilde bir araya getirilerek (Yıldırım & Şimşek, 2004) temalar ve tematik kodlar oluşturulmuştur.

Oluşturulan temalar nitel araştırma yöntemleri konusunda bilgi sahibi beş uzmanın görüşüne başvurularak, belirlenen temalar karşılaştırılmış, güvenirlik düzeyini belirlemek için "*Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*" formülü (Miles & Huberman, 1994) kullanılarak kodlama güvenirliği % 86 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Küresel Vatandaşlık Bağlamında Öğretmen Yetiştirme Programını Hakkındaki Görüşleri

Görüş	**n**
Alan dersleri daha faydalı	23
Birçok dersin konuyla çok az ilgisi var	17
Küresel vatandaşlıkla ilgili hiçbir konu /içerik yok	16
Küresel vatandaşlık konusunda bazı branşlar bu konuda daha fazla bilgi/beceri sağlıyor	16
Bazı dersler fayda sağlıyor	9
Dersler sadece teorik düzeyde	9
Dersler etkili işleniyor	3
Dersler etkili işlenmiyor	1

Aday öğretmenlerin küresel vatandaşlık bağlamında öğretmen yetiştirme programını hakkındaki görüşlerini gösteren Tablo 1 incelendiğinde genel olarak öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer alan meslek bilgisi derslerinin yetersiz ya da ilgisiz olarak tanımlandığı göze çarpmaktadır. Küresel vatandaşlık yeterlikleri bağlamında alan derslerinin daha faydalı olarak tanımlanması da dikkat çeken bir başka noktadır. Aday öğretmenler küresel vatandaşlık hakkında bazı öğretmenlik branşlarının diğerlerine göre daha fazla bilgi ya da beceri sağlıyor olduğunu da yoğun şekilde ifade etmişlerdir. Bu durum normal karşılanabilir, zira meslek bilgisi dersleri bütün anabilim dallarında aynı olsa da İngiliz Dili Eğitimi vb. anabilim dallarında okutulan alan bilgisi derslerinin yapı ve içerik bağlamında küresel vatandaşlık yetkinlikleri ile daha çok ilgili olduğu aşikârdır. Öğretmen adaylarının derslerin sadece teorik olarak işlendiğini ifade etmesi de incelenmesi gereken bir husus olarak dikkat çekmektedir.

Ö4 kodlu aday öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

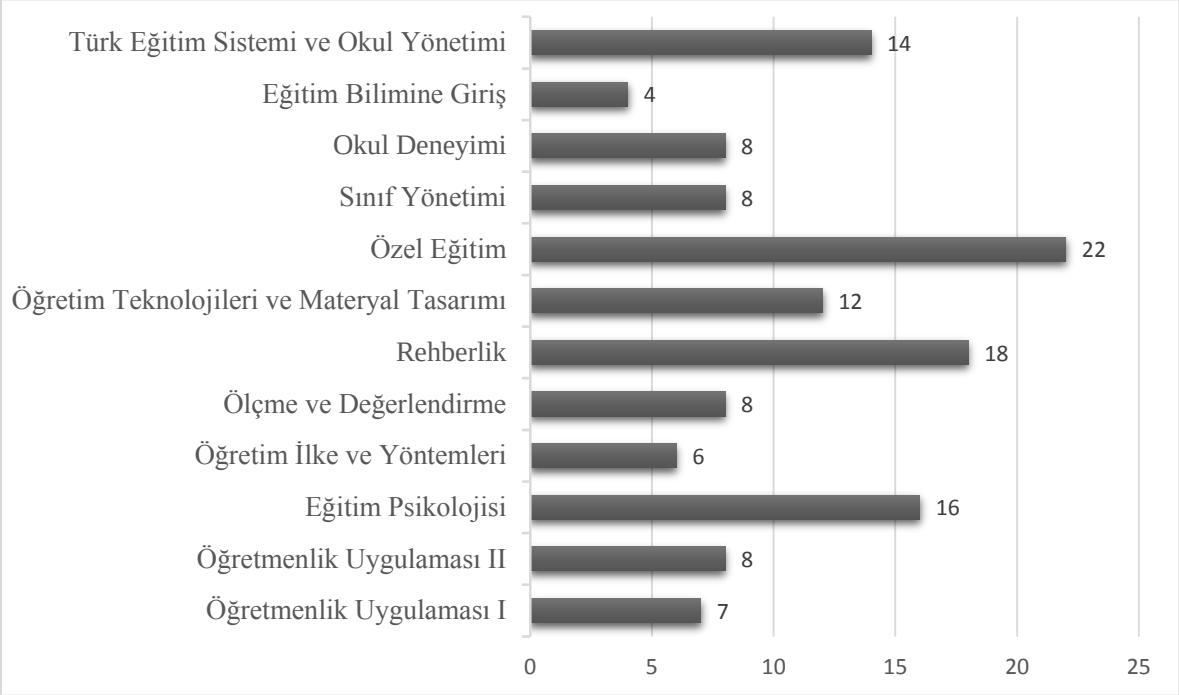
> *"Derslerde küresel vatandaşlıkla ilgili hiçbir konu işlendiğini düşünmüyorum. Ayrıca sadece küresel vatandaşlık değil genel olarak vatandaşlık ile ilgili konularında hemen hiç ele alınmadığını düşünüyorum. Lisede okurken vatandaşlık dersi vardı ama onun da etkili olduğunu düşünmüyorum. Sadece konuları ezberleyip sınava giriyorduk. Birey olarak vatandaşlık algımız ancak üniversitede, ailemizden uzaklaşıp özgür kalınca oluşuyor. Onun için bence vatandaşlık dersi asıl üniversitede verilmeli."*

Ö19 kodlu aday öğretmenin görüşleri ise şu şekildedir:

"Bence bu konu derslerden çok derse gelen hoca ile alakalı. Çünkü vatandaşlıkla ilgili davranışların ağırlıklı olarak duyuşsal alan davranışı olduğunu ve herhangi bir bilgiyi öğretir gibi öğretilemeyeceğini düşünüyorum. Ama maalesef müfredatta da bu konular yok, dolayısı ile bu konular tamamen öğretmenin inisiyatifinde bence. Aslında öğretmen olarak en çok ihtiyaç duyduğumuz ve zorlanacağımız davranışlar da bunlar."

Ö4 ve Ö19 kodlu öğretmen adaylarının görüşlerinden gerek küresel vatandaşlık gerekse vatandaşlık ile ilgili konuların öğretmen yetiştirme programlarında yeteri kadar ele alınmadığı ancak buna karşın ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmaktadır.

Grafik 11. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Derslerin Küresel Vatandaşlık Yeterliklerine Olan Etkisi Hakkındaki Görüşleri



Grafik 1'e göre küresel vatandaşlık yetkinlik düzeyini en çok etkileyen üç meslek bilgisi dersi sırasıyla "Özel Eğitim", "Rehberlik" ve "Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi" dersleridir. En az etkisi olduğu düşünülen üç ders ise sırasıyla; "Eğitim Bilimine Giriş", "Öğretim ilke ve Yöntemleri" ve Öğretmenlik Uygulaması I" dersleridir.

Ö27 kodlu öğrenci konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır:

"Bence bu konuda en yararlı olan ders, tabii ki formasyon dersleri arasında, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersidir. Bu derste vatandaşlıkla ilgili, özellikle de öğretmen olarak konuya bakış açımızın oldukça geliştiğini düşünüyorum. Türk eğitim sisteminin amaçları ve ilkeleri konusunu işlerken hem vatandaşlık hem de küresel vatandaşlık ile ilgili konuları oldukça detaylı incelemiştik"

Ö23 kodlu öğrencinin görüşleri ise şu şekildedir:

"Özel eğitim rehberlik dersleri çok faydalı oldu bence. Çünkü özellikle Özel Eğitim dersinde dünyaya farklı bir gözle bakma becerimin geliştiğini düşünüyorum. Aslında bu dersler doğrudan vatandaşlıkla ilgili değil ama sorunlara karşı duyarlılık kazandırması bence dolaylı olarak küresel vatandaşlık algımızı da etkiliyor. Rehberlik dersinde de yine çevremizdeki sorunlara karşı duyarlığımızın geliştiğini düşünüyorum "

Ö11 kodlu öğrenci ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

"Formasyon derslerinin birçoğu zaten teknik ders. Mesela öğretim yöntemleri dersinin bence bu konuyla hiç ilgisi yok. Bir de ilk yıl aldığım eğitime giriş dersi daha çok basit düzeydeydi, eğitimle ilgili kavramları içeriyordu. O dersin de çok etkisi olduğunu düşünmüyorum. Ama son iki yılda aldığımız derslerin konuyla ilgisi daha fazla."

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Derslerin Küresel Vatandaşlık Yeterliklerine Olan Etkisini Yüksek ya da Düşük Olarak Tanımlama Gerekçeleri

Kod	**Yüksek Olarak Tanımlama Gerekçeleri**	**Kod**	**Düşük Olarak Tanımlama Gerekçeleri**
Yü1	Uygulama dersi olması	Dü1	Teorik bir ders olması
Yü2	Öğrencileri tanıma becerilerini geliştirmesi	Dü2	Öğretim elemanının etkili olamaması
Yü3	Konuyla ilgili bilgi/beceri kazandırması	Dü3	Ders saatlerinin azlığı
Yü4	İlgi çekici olması	Dü4	İçeriğin basit şekilde ele alınması
Yü5	Öğretim elemanının yaklaşımı	Dü5	Amacına uygun şekilde ders yapılmaması
Yü6	Değerlendirme yapma becerisini geliştirmesi	Dü6	Küresel vatandaşlık konusuyla ilgisinin çok az olması
		Dü7	İlgi çekici olmaması

Derslerin küresel vatandaşlık yeterliklerine olan etkisini yüksek ya da düşük olarak tanımlama gerekçelerini gösteren Tablo 2'de görüldüğü üzere yüksek olarak tanımlama gerekçeleri altı, düşük olarak tanımlama gerekçeleri ise 7 başlık altında toplanmıştır.

Tablo 28. Derslere Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yetiştirme Programındaki Derslerin Küresel Vatandaşlık Yeterliklerine Olan Etkisini Yüksek ya da Düşük Olarak Tanımlama Gerekçeleri

	Yüksek Olarak Tanımlama Gerekçeleri	**Düşük Olarak tanımlama Gerekçeleri**
Öğretmenlik Uygulaması I	Yü1, Yü2, Yü4, Yü6	Dü3
Öğretmenlik Uygulaması II	Yü1, Yü2, Yü4, Yü6	Dü3
Eğitim Psikolojisi	Yü2, Yü4	Dü1, Dü2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Yü2	Dü3, Dü6
Ölçme ve Değerlendirme	Yü6	Dü2, Dü3, Dü6

Rehberlik	Yü3, Yü4	Dü2, Dü3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Yü3, Yü4, Yü5	Dü6
Özel Eğitim	Yü3, Yü4, Yü6	Dü2
Sınıf Yönetimi	Yü3	Dü1
Okul Deneyimi	Yü2	Dü3
Eğitim Bilimine Giriş	Yü4	Dü1, Dü2, Dü4, DÜ5, Dü6
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Yü3	Dü3

Öğretmen yetiştirme programındaki derslerin küresel vatandaşlık yeterliklerine olan etkisini derslere göre gösteren Tablo 3'e göre düşük olarak tanımlama gerekçeleri arasında Dü2 (5 defa), Dü3 (7 defa), ve Dü6'nın (5 defa) sıklıkla gerekçe olarak gösterilmesi dikkat çekmektedir. Dü2'nin dersin içeriği ile ilgili olmaması ancak sıklıkla gerekçe olarak gösterilmesi öğretim elemanlarının meslek becerilerinin de küresel vatandaşlık yeterliklerinin kazanılmasına etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra dersin içeriği ile ilgili "ders saatlerinin azlığı" ve "dersin vatandaşlık konusu ile çok ilgili olmayışı" gerekçeleri ise dersin yapısının ve içeriğinin vatandaşlık yeterliklerinin kazanılmasına etki ettiğini belirtmektedir. Küresel vatandaşlık yeterliklerine olan etkisini yüksek olarak tanımlama gerekçeleri arasında ise Yü2 (5 defa), Yü3 (5 defa) ve Yü4'ün (7 defa) sıklıkla gerekçe olarak gösterilmesi dikkat çekmektedir. Bu gerekçeler; "öğrencileri tanıma becerilerini geliştirmesi" , "konuyla ilgili bilgi/beceri kazandırması" ve "ilgi çekici olması" genel olarak dersin yapısı ve içeriği ile ilgilidir. Yüksek olarak tanımlama gerekçelerinin uygulamalı dersler üzerinde yoğunlaşmış olması uygulama derslerinin diğer derslere oranla vatandaşlık yeterliklerine daha çok katkı sağladığının düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak öğretmen adayları küresel vatandaşlık becerileri bağlamında öğretmen yetiştirme programlarında;

- bazı derslerin sınırlı olduğunu
- alan derslerinin daha çok faydalı olduğunu
- öğretim elemanlarının yaklaşımın etkili (olumlu ya da olumsuz) olduğunu
- uygulamalı derslerin etkili olduğunu
- bazı derslerin ders saatlerinin yetersiz olduğunu

düşünmektedirler.

Araştırma neticesinde elde edilen veriler bu alanda yapılacak araştırmaların daha derinlemesine yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda şu önerilere gidilmiştir:

- Ders içeriklerinin incelenerek küresel vatandaşlıkla olan ilişkisinin belirlemeye dönük çalışmaların yapılması
- Öğretim elemanlarının yaklaşımlarının incelemeye dönük çalışmaların yapılması
- Öğretim elemanlarının konu hakkındaki görüşlerinin incelenmesine dönük çalışmaların yapılması
- Uygulamalı derslerin etkisinin ne düzeyde olduğunun incelenmesine dönük çalışmaların yapılması

KAYNAKÇA

Arnot, M. (2011). Global Citizenship Education and Equality: Gendered Hegemonies, Tensions and a Global Gender Ethic . K. Sporre, & J. Mannberg içinde, Values, Religions and Education in Changing Societies (s. 51-65). Springer Netherlands.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem yayınları.

Cogan, J. J. (2000). Citizenship Education For The 21. Century: Setting The Context. J. John, & R. Derrıcot içinde, Citizenship For The 21. Century An İnternational Perspective On. UK: Kogan Page Limited & Usa-Stylus Publishing Inc.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Hoskins, B., & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. Social Indicators Research, s. 459-488.

Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education:mainstreaming the curriculum? Cambridge Journal of Education , 177-194.

Inbaraj, J., Kumar, S., Sambili, H., & Scott-Baumann, A. (2003). Women and Citizenship in Global Teacher Education: The Global-ITE Project. Gender and Development , 83-92.

Kan, Ç. (2009). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 895-904.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis . Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Morais, D. B., & Odgen, A. C. (2010). Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. Journal of Studies in International Education OnlineFirst.

Nussbaum, M. (2002). Patriotism and cosmopolitanism. J. Cohen içinde, For love of country (s. 2-17). Boston: Beacon.

Oxfam. (2006). Şubat 11, 2011 tarihinde http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/globciti/downloads/gcguide06.pdf adresinden alındı

Schattle, H. (2009). Global citizenship in theory and practice. R. Lewin içinde, The handbook of practice and research in study abroad: Higher education and the quest for global citizenship (s. 3-18). New York: Routledge.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

1999 VE 2012 YILLARINDA HAZIRLANAN DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI ÖĞRETİM PROGRAMLARININ ÖLÇME-DEĞERLENDİRME AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

A COMPARISON OF THE 1999 AND 2012 DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION PROGRAMS IN TERMS OF MEASUREMENT AND EVALUATION

Bülent Tarman, Suat Yönet

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, KONYA

btarman@konya.edu.tr

suatyonet_4242@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; 1999 ve 2012(Pilot) yıllarında hazırlanan Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programlarının ölçme-değerlendirme açısından karşılaştırmaktır.

Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Araştırmada, ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan çalışmaların bulgularından faydalanılarak eski ve yeni öğretim programları ölçme-değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır.

Yapılan bu araştırmada görülmüştür ki; günümüzde geleneksel ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler istenilen davranış değişikliklerinin tespitinde yetersiz kalmaktadır. Oysa öğrenci davranışlarının ihtiyaçlara göre alternatif ölçme araçlarıyla ölçülmesi ve değerlendirilmesi daha etkili sonuçlar vermektedir. Bu durum, yapılan çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar ile de ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak; 1999 yılında hazırlanan ve halen Liselerde uygulanmakta olan öğretim programı ölçme-değerlendirme sürecini geleneksel yöntemlerle, öğretim sürecinden bağımsız ve ürüne ağırlık vererek ele almıştır. 2012 yılında hazırlanan ve pilot illerde uygulamaya başlanan yeni öğretim programı ise; öğrencilerin sahip oldukları değerleri ve aktif katılım becerilerini ölçen, öğrencilere kendilerini ve akranlarını değerlendirme fırsatı sunan, performans değerlendirmesini ön plana çıkaran alternatif bir değerlendirme ve ölçme süreci üzerine planlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Vatandaşlık Eğitimi, İnsan Hakları, Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programı.

ABSTRACT

The aim of this study is to compare the measurement and evaluation aspects of the 1999 and 2012 Democracy and Human Rights education programs.

Being a quantitative research, case study and document analysis methods are used in this study. For this research, the findings of studies conducted on measurement and evaluation areas are used to compare the measurement and evaluation aspects of old and new education programs.

This study reveals that the evaluation done by the current traditional measurement tools is not sufficient to determine the desired behavior changes. However, measurement and evaluation of student behaviors with alternative tools according to the needs might result in better outcomes. This is also presented in various national and international studies.

As a result, the 1999 education program that is still being taught in high schools has approached measurement and evaluation process in traditional ways independent of learning process. On the other hand, the 2012 education program that has started to be implemented in pilot provinces is planned to measure the values

and active participation skills, enabling students to evaluate themselves and their peers, and emphasize the performance.

Keywords: Measurement and Evaluation, Democracy, Human Rights, Citizenship Education, Democracy and Human Rights Education Program

1.GİRİŞ

Halkın, halk için, halk tarafından yönetilmesi olarak da tanımlanan demokrasi, aynı zamanda toplum ve kişi yönünden özgürlük anlamına gelmektedir. Demokrasinin tarihi; sınırlı bir demokrasi olarak da olsa eski Yunan sitelerine kadar uzanmaktadır. Ortaçağın sonlarına doğru ise yeniden tartışmalara konu olmuş ve Amerika, İngiltere, Fransa'daki ihtilaller sonrası Batı Avrupa'ya yayılmıştır. 19.yüzyıldan sonra da bütün dünya da kabul görmüştür. (Akbaşlı, 2009).

Günümüzde demokrasi ve insan haklarının önemi giderek artmaktadır. Tarihten bu yana dünya üzerinde birçok yönetim şekli benimsenmiş ancak bunlar içinde çağımıza en uygun yönetim anlayışının demokrasi olduğu herkes tarafından kabul görmüştür. Ülkemizin de içinde bulunduğu uluslar arası kuruluşlar demokrasi ve insan haklarını ülkelerinde yerleştirmeye çalışmaktadırlar. Bu yerleşimin sağlanması için de en uygun yolun eğitim olduğu su götürmez bir gerçektir.

Demokratik yurttaşlık için eğitim ve insan hakları eğitimi birbiriyle yakından ilişkili olup, birbirini karşılıklı olarak destekler. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, yalnızca insan hakları ile ilgili ilkelerin öğretilmesinden ibaret değildir. Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi aynı zamanda vatandaş olmanın ve insan haklarının anlaşılmasını engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılmasını yollarını da göstermeye çalışır. (Akbaşlı, 2009).

Demokrasi ve insan hakları eğitimi ülkemizde Cumhuriyetin ilk zamanlarından başlayarak günümüze kadarki öğretim programlarında yerini almıştır. Kimi zaman ayrı bir ders olarak kimi zaman da disiplinler arası bir yaklaşımla okullarda uygulamaya konmuştur.

II. Meşrutiyet Döneminde Malumat-ı Medeniye, Cumhuriyet döneminde; Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi isimlerini almıştır.(Üstel, 2011). Günümüzde de 8. sınıflarda Vatandaşlık ve Demokrasi, Liselerde 2012 yılında kabul edilen hem Pilot hem de 1999 yılından beri devam edegelen Demokrasi ve İnsan Hakları dersi adı altında okutulmaktadır.

Görüldüğü üzere günümüzde de demokrasi ve insan haklarının okullarda yerleşme çabaları devam etmektedir. Bu konuyu Milli Eğitim Ortaöğretim Programında şu şekilde ifade etmiştir :"İnsan hakları ve özgürlükler, demokrasinin odak noktasında yer almaktadır. İnsan hak ve özgürlüklerinden yoksun bir demokrasi; vatandaşın katılımcılıktan uzak, pasif bir obje haline getirildiği ve seçimlerle kamufle edilmiş bir yönetimdir. Hak ve özgürlüklerin tanınması, korunması ve kullanılması demokratik kültürün yaşaması açısından son derece önemlidir. Okullar hak, özgürlük ve sorumlulukların ezberlenildiği yerler değil bizzat yaşandığı yerler olmalıdır."(MEB, 2012).

Okullarda uygulanan öğretim programlarının dört temel öğesi vardır. Bu öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik öğesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme-değerlendirmede asıl amaç; hedef-davranışların ne kadarının kazandırıldığını vurgulamaktadır (Demirel, 2009).

Değerlendirmeyi daha net bir şekilde ifade etmek gerekirse; ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmasıdır. (Atılgan, 2006).

Ölçme değerlendirme öğretme ve öğrenme sürecinin bir parçasıdır; önce hedefler ortaya konur ve bu hedeflerin kazanılıp kazanılmadığı konusunda dönüt verilir. Bu yüzden ölçme değerlendirme öğrenci öğrenmelerinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Hedeflerin kazanılıp kazanılmadığını belirleyerek, öğrencilerimizin güçlü yanlarını zayıf yönlerini, geliştirilmesi gerekenleri, öğrenmedeki ilerlemelerini, eğitim-öğretimin etkililiğini daha net görebilir bunun sonucunda da içerik, yöntem ve teknikler daha iyi hale getirip etkili öğrenmeyi sağlayabiliriz.(Uysal, 2008).

Son yıllarda öğretme, öğrenme ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki gelişmeler eğitimde köklü reformların yapılmasına neden olmuştur. Özellikle epistemolojik kuramlardaki değişmeler ve araştırma bulgularının öğrencilerin bilgiyi anlamlaştırma sürecinde farklılık gösterdiğini ortaya koyması, eğitimde öğrenmenin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir.

Günümüzde kabul gören ve şuanda öğretim programlarında uygulanan yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken, geleneksel ölçme araçlarından olan yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testlerin yanında projeler, ürün dosyaları "(portfolyo), performans ödevleri, ders içi performans formları, akran ve öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme değerlendirme araçlarını daha etkin bir şekilde birlikte kullanması önerilmektedir.(Çelikkaya, Karakuş, Öztürk Demirbaş, 2010).

Sınıflarda öğrenci profilinin farklılığı ve sayının artması farklı sosyo-ekonomik kültüre sahip, farklı bilgi ve becerilerle donanmış ve daha da önemlisi farklı zekâlara sahip öğrencilerle karşı karşıya olduğumuz anlamına gelmektedir. Bu nedenle uygulanan klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri gerçekçi sonuçlar vermekten uzaktır. Farklı ve daha çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine ve öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymamız bu nedenledir. (Uysal, 2008).

Dünyadaki bilime öncülük eden çağdaş ülkeler çağın gelişmelerine uygun olarak programlarında uygun değişiklikleri yapıyorlar. Bu değişikliklerin programa yansıyan hedefleri çoklu zekâ kuramı, yapısalcılık, yaratıcılık, probleme dayalı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi çağdaş eğitim yaklaşımlarına dayalı öğrenme-öğretme süreçlerinde kazandırılan beceriler, kağıt kalem testleri ile ölçülemez hale gelmiştir.(Öncü, 2009).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle,

yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır. Sürece de ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Geleneksel olarak kullanılan kağıt-kalem testleri ile birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını izleyerek, süreç içindeki performansını gözleyerek, ilgisini ve tutumunu ölçerek ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin alışık olması nedeniyle bunlardan daha çok geleneksel nitelikte olanlar tercih edilmekte olabilir; ancak diğerleri ile ilgili uygun araçlar geliştirilip, uygun zamanda kullanılması sağlanarak bunların da yaygınlaştırılması mümkün olabilir. (Gelbal, Kelecioğlu, 2007, s.136).

Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin kazandırmayı hedeflediği beceriler ve değerlerin diğer derslerden farklı olması sebebiyle klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri istenilen sonucu vermekte yetersiz kalabilmektedir. Bu kaygı 8.Sınıf Öğretim Programında şu şekilde ifade edilmiştir:

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programının temaları, kazanımları ve kendine özgü beceri ve değerleri nedeniyle ölçme ve değerlendirmesinin de kendine özgü bir yapı taşıması gerekmektedir. Öğretim programlarının öğrencilere kazandırılmasını öngördüğü üst düzey bilgi, beceri ve tutumların sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemleri olarak bilinen çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, uzun veya kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı sınavlar ya da testler kullanılarak ölçülmesi mümkün ve yeterli değildir. Öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate alan, bireyin kendine özgü özelliklerini ön plana çıkararak herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni aldığı bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığını kabul eden ve bu nedenle de öğretim yöntem ve tekniklerinin mümkün olduğunca çeşitlendirilmesi gerektiğini vurgulayan öğrenme yaklaşımlarına göre ölçme ve değerlendirmede de öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulmalıdır.(Öğretim Programı, 2010, s.23).

Uyangör yaptığı araştırmada öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi ile ilgili ölçme değerlendirme ile ilgili açıklama ve örneklerin yetersiz olduğunu, değerlendirmenin zamanın yetersiz olmasını gerekçe göstererek öğretmen tarafından ders içerisinde gerçekleştirmediklerini belirlemiştir.(Uyangör, 2007).

Tüm bu açıklamalar dikkate alınarak hazırlanacak bir öğretim programı ve özellikle ölçme ve değerlendirme boyutu programın asıl amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Bu çalışmada iki programın ölçme ve değerlendirme boyutunu ele alarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.1999 ve 2012 Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımına yer verilmiş midir?

2. 1999 ve 2012 Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri belirtilmiş midir?

3. 1999 ve 2012 Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programında kazanımlara ilişkin ölçme etkinliklerine yer verilmiş midir ve etkinliklerin özellikleri nelerdir?

2.YÖNTEM

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada iki farklı öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye nasıl yer verildiğini belirlemek hedeflendiğinden, veri toplama aracı olarak da doküman incelemesi metodu kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.(Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman incelemesi beş aşamada yapılabilir: (1) Dökümanlara ulaşma, (2)orijinalliğini kontrol etme, (3)dökümanları anlama, (4)veriyi analiz etme, (5)veriyi kullanma (Forster'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011).

2.1. Çalışma Materyali

1999 ve 2012 yıllarında hazırlanan Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programları.

2.2. Verilerin Analizi

Çalışmada öğretim programlarında bulunan ölçme ve değerlendirme başlığında yer alan açıklamalar, ilkeler, öneriler ve etkinlikler incelenerek analiz edilmiştir.

Çalışmada önce genel kategoriler belirlenmiştir. Bu kategoriler belirlenirken ölçme ve değerlendirme literatürü ile öğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Genel kategoriler programların uygulandıkları yıllar ve içerik başlıkları adı altında toplanmıştır. Daha sonra ölçme ve değerlendirme içeriğini incelenmesi amacıyla da; "ölçme ve değerlendirme yaklaşımı", "ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verme", "kazanımlara ilişkin ölçme etkinliklerine örnekler verme" genel kategoriler olarak alınmıştır. Bu kategoriler altında temalara ulaşılmış ve yapılan kodlamaların hangi temalara ait olduğu bulunmuştur.

3.BULGULAR

1.1999 ve 2012(Pilot)Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımına nasıl yer verilmiştir?

Her iki öğretim programında ölçme ve değerlendirme bölümüne yer verilmiş ve açıklamalarda bulunulmuştur. 1999 Öğretim Programında ders işlenirken kullanılacak araç-gereçlerin adlarına yer verilmiş, öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla etkinlik örnekleri sunulmuş, öğretmenin yapacağı değerlendirmenin nasıl olacağı konusunda da kısa bilgiler verilmiştir. Ayrıca ders dışı etkinlikler olan gezi ve gözlem yöntemlerine sık sık başvurulması planlanmıştır.

2012 (Pilot) Öğretim Programında ise; ölçme ve değerlendirme başlığı altında ölçme ve değerlendirmenin temel ilkeleri konusunda önce bilgilendirme yapılmış sonra da her bir ilke ayrı başlıklar altında açıklamalı bir şekilde anlatılmıştır. Programın ölçme ve değerlendirmesi: Kazanımlarla uyumlu, öğrenme-öğretme süreciyle bütünlük (süreci değerlendirme) içinde, otantik, ölçme araçlarında çeşitlilik esaslı, öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı sunabilen bir özellikte, bireysel farklılıkları destekleyici, yazılı ifade becerilerini ölçebilen bir yapıda ve işbirliği içinde sonuca ulaşan bir özellikte olmalıdır şeklinde planlanmıştır. (Öğretim Programı, 2012).

Sınıflarda öğrenci profilinin farklılığı ve sayının artması farklı sosyo-ekonomik kültüre sahip, farklı bilgi ve becerilerle donanmış ve daha da önemlisi farklı zekâlara sahip öğrencilerle karşı karşıya olduğumuz anlamına gelmektedir. Bu nedenle uygulanan klasik ölçme ve değerlendirme yöntemleri gerçekçi sonuçlar vermekten uzaktır. Farklı ve daha çeşitli ölçme değerlendirme tekniklerine ve öğretim yöntemlerine ihtiyaç duymamız bu nedenledir. (Uysal, 2008).

2012 (Pilot) Programında ders işlenişi sırasında kullanılacak araç-gereçler ayrı bir başlık altında verilmemiş bunlar yapılacak etkinliklerin içine dâhil edilmiştir. Etkinlik örneklerine yer verilmiş bu etkinliklerle hangi kazanım, kavram, beceri ve değerlerin verilmesinin planlandığı da etkinlik içinde gösterilmiş; ayrıca etkinlik sürecinin öğretmen tarafından nasıl yönetileceğine dair aşamalı olarak bilgiler sunulmuştur.

2. 1999 ve 2012 (Pilot) Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri belirtilmiş midir?

Etkili vatandaşlar yetiştirme ilkesi ile yola çıkılan Sosyal Bilgiler öğretiminde, davranış değişikliklerini kontrol etmenin yolu, şüphesiz her derste olduğu gibi ölçme yaparak elde edilen verileri değerlendirmekten geçmektedir.(Aydoğmuş, Keskin, 2012, s.110)

Son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın bir gereği olarak eğitimde yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmektedir.

Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir. Öğrenciyi farklı yönleriyle tanımayı öngören alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerine öğrenci ürün dosyası, drama, performans değerlendirme, proje örnek olarak verilebilir.(Çoruhlu, Nas, Çepni, 2009).

1999 Öğretim Programına baktığımızda geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verildiğini görüyoruz. Kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin kompozisyon yazma becerileri, tartışmalar sırasında uyguladıkları katılım becerileri, sözlü becerilerinin öğretmen tarafından gözlemlenerek değerlendirilmesine dayanmaktadır. Bu yöntemlerle de daha önce belirttiğimiz gibi Demokrasi ve İnsan Hakları Dersinde kazandırılacak bilgi ve becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi yetersiz kalmaktadır.

2012 (Pilot) Öğretim Programında ise ölçme ve değerlendirme boyutu geleneksel yöntemlerin yanından alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerine inşa edilmiştir. Bunlar; akran değerlendirilmesine başvurulması, ölçme sürecine ailelerin dahil edilmesi, sürecin değerlendirilmesi ve daha önce portfolyo(ürün dosyası) şeklinde karşımıza çıkan ölçme ve değerlendirme yönteminin programda kendine özgü bir isimle *aktif vatandaşlık ürün* dosyası şeklinde karşımıza çıkması olarak sıralanabilir.

1999 Öğretim Programında ölçme ve değerlendirmenin yapılmasını sağlamak amacıyla; ders işlenişi sırasında sınıfta tartışma yönteminin kullanılması ve öğretmenin öğrencilerin katılımlarını değerlendirmesinden bahsedilmiştir, ayrıca yapılan gezi-gözlem gibi etkinlikler sonunda öğrencilerin etkinlikleri değerlendirici bir rapor yazmalarından ve raporun öğretmen tarafından değerlendirilmesinden söz edilmektedir.

2012 (Pilot) Öğretim Programında ise öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmelerine olanak tanınmıştır. Bu yolla kendi kararlarını alabilen aktif bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Kendisini ve akranlarını değerlendiren öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması için gereken becerileri geliştirmesine yardım eder. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi öğrencilerin formal eğitim sonrası bile yaşamın içine girmiş önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin okulda kazandığı bu beceriler hayatının daha sonraki evrelerinde de kullanılabilmelidir.

Slavin (1998) akran değerlendirme çalışmalarında sosyal etkileşim, bireysel güvenirlik ve pozitif dayanışmanın önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler değerlendirme kriterini oluştururken müzakerelerde bulunmalı ve farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına katkıda bulunmalıdırlar. Grubun bir bütün olarak başarılı olabilmesi için grup üyelerinin gruptaki herkesin bireysel olarak güvenilir olduğunu anlamış ve kabul etmiş olması gereklidir. Ayrıca, grup üyelerinin kendi başarılarının diğer grup üyelerine de bağlı olduğunu anlamaları ve bu doğrultuda herhangi bir problemi çözmede, yanlışı düzeltmede ve hatta öğrenmede güçlük çekilen bölümlerle ilgili bilgi paylaşımında dayanışma içinde olmaları gerekmektedir (Sluijsmans'dan aktaran Uysal, 2008).

"Demokrasi ve insan hakları dersinde kazanılacak özellikler, sadece sınıf ve okul içini kapsamadığından, bu özelliklerin nerede ve ne zaman ölçüleceği de planlamada hesaba katılması gereken bir durumdu. Bu derste ölçülmesi gereken özellikler, sadece öğretmen tarafından değil aynı zamanda öğrencilerin kendileri tarafından da ölçülebilir. Bu nedenle ölçmenin kim tarafından yapılacağı da planlamada dikkate alınmalıdır."(MEB, 2012).

2012 (Pilot) Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme esnasında; öğretmenin süreci değerlendirmeleri gerektiğini belirtir. Öğrencilerin kazandıkları bilgi, beceri ve değerleri okul ortamı dışında da uyguladıklarını ölçmenin gerekliliği üzerinde durulur. Bu amaçla program öğretmenin değerlendirme aşamasında performans, proje, gözlem ve portfolyolardan yararlanması gerektiğini vurgular. Akran değerlendirilmesi ile öğrenciler değerlendirme aşamasında öğretmenin süreçteki ortağı olmuşlardır.

''Öğrenme ve öğretmede öğretmen kontrollü anlayıştan öğrenci merkezli anlayışa olan ihtiyaç ve geçiş, sürecin ölçme ve değerlendirme boyutunda da meydana gelmiştir. Eğer öğretme-öğrenme sürecinde öğrencinin fikirlerine başvurulacaksa, ölçme ve değerlendirme de bu sürecin bir parçası olduğu için bu aşamada da öğrenci fikirleri dikkate alınmalıdır." (Oskarsson'dan aktaran Uysal, 2008, s.2).

Ölçme ve değerlendirme; amaçlı olmalıdır, öğrenme sonuçları yanında öğrenme sürecini de dikkate almalıdır. Bütün öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlamalıdır. Öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında bilgi sağlamalıdır. Bireysel performansa olduğu gibi grup performansına da imkân sağlamalıdır. (Arık, 2006).

Programda öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına sahip oldukları göz önünde bulundurularak bireysel farklılıkları ön plana çıkaran bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının uygulanması gerektiğinden söz edilmiştir. Kimi öğrencinin sözel yeteneği gelişmişken kiminin de sayısal yetenekleri daha ön planda olabilmektedir.

Programda öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin de geliştirilmesi için öğrenciler tarafından yapılan araştırmaların bazılarının raporlaştırılması öğretmen tarafından istenebilir denilmektedir. Bu yolla öğrencilerin aktif vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Çünkü öğrenci gerektiği zaman bazı kurumlara yazılı olarak başvuruda bulunabilmelidir.

Bu programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili dikkat çeken başka bir yöntem de değerlendirmenin aile ile işbirliği yapılarak öğrencilerin aileler tarafından gözlemlenmesine dayanmaktadır. Bu da yapılan ölçmenin çok yönlü olmasına büyük katkılar sağlamaktadır. Günümüzde okullardaki eğitim ve öğretime ailelerin dâhil edilme çabalarına ayrı bir boyut kazandırılarak bir dersin ölçme ve değerlendirme sürecine katılmalarına sağlamak programın son derece dikkat çekici bir yenliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

3. *1999 ve 2012 (Pilot) Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programında kazanımlara ilişkin verilen ölçme etkinliklerinin özellikleri nelerdir?*

1999 Öğretim Programında etkinlik örnekleri verilmiştir. Programdaki etkinlik örnekleri her ünitenin sonunda birer tane verilmiş ve tüm üniteye yönelik öneri niteliğinde olduğu belirtilmiştir. Verilen etkinlik örneklerinin hangi kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olduğu net değildir. Etkinliklerde öğretmene yol gösterici tavsiyelerde bulunulmuştur. Ancak etkinliklerde öğretmenin vermesi gereken değerlere, becerilere yer verilmemiştir. Etkinliklerde hiçbir görsel materyal kullanılmamış etkinliklerin sunumundan sonra öğrencilerin nasıl değerlendirilecekleri konusunda da herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.

2012 (Pilot) Öğretim Programında da örnek etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlilerin hangi kazanımlarla ilgili olduğu, etkinlikler sonunda öğrencilere hangi beceri ve değerlerin kazandırılmasının hedeflendiği, kullanılacak kavramlara da yer verilmiştir. Etkinlikler öğretmen tarafından uygulanırken uygulanma süreleri ve etkinliklerin uygulanması sonucunda hangi aşamaların uygulanacağı da oldukça ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Her etkinliğin sonunda öğrencilerin nasıl değerlendirilecekleri de açıklamalı bir şekilde belirtilmiştir. Kullanılan etkinliklerde görsel materyallerin kullanılmasına dikkat edilmiş ve programın ölçme ve değerlendirme boyutunda dikkat edilmesi gereken temel ilkeler esas alınarak hazırlanmıştır.

4.DEĞERLENDİRME

Sürekli bir gelişme ve değişim içerisinde olan çağımızın en büyük sorunlarından biri de bu gelişmelere ayak uydurabilecek aktif bireyler yetiştirmektir. Bu amaçla sürekli araştırmalar yapılmakta ve eğitimde alternatif yöntemler kullanılmaktadır. Kullanılan bu yöntem ve tekniklerin de amacına ulaşıp ulaşmadığını anlamanın yolu da ölçme ve değerlendirme boyutu ile gerçekleştirebilir. Yeni uygulamaya konulan 2012 Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programı (Pilot), 1999 Lise Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programından farklı olarak ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan araştırmaların bulgularını önemseyerek, süreç odaklı, öğrenci merkezli, alternatif yöntemleri ele alacak bir şekilde planlanmıştır.

Demokrasi ve İnsan Hakları dersinde kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin klasik yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesi neredeyse imkansızdır. Yeni öğretim programı bu yaklaşımı dikkate almış ve bu becerileri ölçebilecek bir doğrultuda hazırlanmıştır. Aktif Vatandaşlık Ürün Dosyası gibi derse özgü ölçme ve

değerlendirme araçları geliştirilmiştir. 1999 yılındaki öğretim programından farklı olarak yeni program aileleri değerlendirme sürecine dâhil eden, akran değerlendirmesine yer veren bir yapıda hazırlanmıştır.

Kısacası; yeni öğretim programı hazırlanırken öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerler ölçme-değerlendirme boyutunda sürekli göz önünde bulundurulmuştur.

ÖNERİLER

- ✓ Öğretim programları hazırlanırken alanda yapılan çalışmaların bulgularından faydalanılmalıdır.
- ✓ Demokrasi kültürünün bir yaşam biçimine dönüştürülmesi için ailelerle iş birliği içinde olunmalı ve onların çocukları üzerindeki gözlemlerinden faydalanılmalıdır.
- ✓ Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programının amacına ulaşabilmesi için dersin uygulayıcıları olan öğretmenlere seminer dönemlerinde programın tanıtılması faydalı olacaktır.
- ✓ Okullar demokrasi kültürünün hayata geçirilmesi için birer yaşam alanı olarak kullanılmalıdır. Bunun için okul idareleriyle iş birliği yapılmalı ve okulun daha demokratik, eşit, özgür alanlar olarak düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin demokratik davranışlarını sadece derse giren öğretmen değil okuldaki bütün öğretmenler ödüllendirmeli ve bu davranışları sergilemeleri için onları yönlendirmelidir.
- ✓ Programın diğer boyutlarının ele alınıp incelenmesi faydalı olacaktır.
- ✓ Derse giren öğretmenler demokratik davranışlar sergileyerek öğrencilere örnek olmalıdır.
- ✓ 2012(Pilot) Öğretim Programında veli ve akran değerlendirmeleri ile ilgili formların oluşturulması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akbaşlı, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi. Turan, T., Sünbül, A.M., Akdağ, H.(Ed), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I. (s.43-84). Ankara, Pegem Yayınevi.

Arık, S., R. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ataman, M., Karapınar, Y. (2012). Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programlarındaki Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanılma Nedenleri ve Uygulamaların Yeterliliği, *Amasya Üniversitesi*.

Atılgan, H.(2006). Değerlendirme ve Not Verme. H.(Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.(s.406-445). Anı Yayıncılık.

Aydoğmuş, A., Coşkun Keskin, S. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.*

Çelikkaya, T., Karakuş, U., Öztürk Demirbaş.(2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi.*

Çoruhlu, Ş., Er Nas, S., Çepni, S.(2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 122-14.*

Demirel, Ö. (2009). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gelbal, S., Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.*

Kan, A.(2006).Ölçmenin Temel Kavramları. Atılgan, H.(Ed), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.(s.1-22).Anı Yayıncılık.

MEB(2010).İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8.Sınıf) Öğretim Programı.

MEB (1999). Lise Demokrasi ve Vatandaşlık Öğretim Programı.

MEB (2012).Ortaöğretim Demokrasi ve Vatandaşlık Öğretim Programı.

Öncü, H.(2009). Ölçme ve Değerlendirme Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

Sağlam Arslan, A., Devecioğlu Kaymakçı Y., Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi.Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim BilimleriAnabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı. Ankara

Uysal, K.(2008). Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Katkısı: Akran Değerlendirme ve Öz Değerlendirme, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Üstel, F. (2011). Makbul Vatandaş'ın Peşinde II.Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi. İstanbul: İletişim.

Yıldırım,A.,Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(8.baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.

ORTAÖĞRETİM DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINA (1999 ve 2012 ÖĞRETİM PROGRAMLARI) İÇERİK AÇISINDAN KIYASLAMALI BİR BAKIŞ

A COMPARATIVE PERSPECTIVE ON THE CURRICULUM OF THE COURSE "DEMOCRACY AND HUMAN RIGHTS" AT HIGH SCHOOL LEVEL (CURRICULA OF 1999 AND 2012)

Bülent Tarman, Ümmühan ÖZCAN

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, KONYA

btarman@konya.edu.tr

Ummuhan_ozcan_07@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı; 1999 ve 2012 (Pilot) yıllarında hazırlanan Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programlarını içerik ve felsefi yaklaşımları açısından karşılaştırarak benzer ve farklılıklarını ortaya koymaktır.

Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Alanda yapılan ilgili çalışmalar da taranarak bulgular elde edilmiş ve bu doğrultuda eski ve yeni öğretim programları yukarıda sözü edilen açılardan karşılaştırılmıştır.

Öğrenme ve öğretme sürecinin dinamik bir yapıya sahip olabilmesi için bu süreçte yer alan bileşenlerin sürekli bir değerlendirmeye tabii tutulması gereklidir. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinin önemli bir bileşeni olan programların da değerlendirilmeye ihtiyacı vardır. Değerlendirme programa işlerlik kazandıracak ve bu doğrultuda geliştirilerek daha etkin ve işlevsel programlar hazırlanabilecektir. Bu nedenle araştırmamızın temel amacı sözü edilen programları kıyaslamalı bir şekilde inceleyerek vatandaş yetiştirme anlayışında meydana gelen değişimleri programların içeriği ve felsefi yaklaşımları açısından ele alarak ortaya koyabilmektir. Bireylerin demokrasi kültürünü ve değerlerini benimsemelerinde eğitim kurumlarının önemli bir rolü vardır. Okullar bu rolü gerçekleştirecek şekilde düzenlenerek, öğretim programları aracılığı ile öğrencilere demokratik tutum ve beceriler kazandırılması hedeflenmelidir. Sonuç olarak; 1999 ve 2012 Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programları da içerik bakımından kıyaslandığında, eski program daha çok bilgiye dayalı ve insan haklarının felsefi yapısı ve tarihsel gelişimi içerikli konular üzerinde yoğunluk kazanırken, yeni programda konular daha çok öğrencilerin bilgi ve beceriye dayalı değer temelli aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi doğrultusunda yoğunluk kazandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programı, Demokrasi ve İnsan Hakları, Vatandaşlık Eğitimi, Küresel Değerler

ABSTRACT

The main purpose of this study is to introduce a contextual and philosophical approach on the curricula of "Democracy and Human Rights" courses which were constituted on 1999 and 2012 at high school level.

Document analysis have been used in this qualitative study. Findings have been obtained by literature search and old and new curricula have been compared.

Since the learning and teaching process has to have a dynamic structure, the components of this process should be assessed continuously. So the curriculum needs assessment that is an important component of learning

and teaching process. With assessment, the curriculum will become operative and more advanced curricula might be prepared in this manner. Therefore, the main purpose of this study is introduce contextually and philosophically approached changes in understanding of raising citizens by analyzing these curricula comparatively. Educational institutions play an important role in individuals' adoption of democracy culture and values. Schools should be arranged in this manner in order to get students to gain democratic attitudes and skills. Finally, when compared contextually, the former curriculum of the course "Democracy and Human Rights" (1999 curriculum) is more knowledge-based and concentrates more on the philosophical structure and historical development of human rights whereas the latter concentrates more on raising skill-and-value-based active citizens.

Key Words: Curriculum, Democracy and Human Rights, Citizenship Education, Global Values

1. GİRİŞ

Demokrasi, demokrasiye inanmış, demokrat insanlardan oluşan toplumların rejimidir (Bilgen, 1994: 27'den aktaran Güven, 2003:3). Demokrat insan; bağımsızlığına düşkün, özgür, kendi kararlarını alan, eleştirel düşünen, duygu ve düşüncelerini açıkça söyleyen, hoşgörülü, kaba güce karşı olan, tartışmaktan zevk alan, bireysel ayrılıklara saygı duyan, yenilikçi, değişime açık, kendine ve insanlığa güvenen bir kişidir (Öztürk, 1994: 5'ten aktaran Güven, 2003:3).

Demokratik bir eğitim ortamı, salt siyasal açıdan değil insan hayatının bütün alanlarında bireylere özgür düşünme imkânı sağlar. Bu imkân dâhilinde her tür ders içi ve dışı etkinliklerin tasarlanması ve düzenlenmesi yine demokratik ilkelere uygun olarak yapılır (Bakır, 2011: 39).

Değişimi takip eden ülkeler, ortaya çıkan yeni yönelimlere ve gelişmelere uyum sağlayacak nitelikli insan gücünü yetiştirmek, üretken, sürekli kendini geliştiren, bilinçli ve sorgulayıcı etkin vatandaşlara sahip olmak amacıyla vatandaşlık eğitimine önem vermektedirler. Bu amaçla, öğretim programlarına gerek ders olarak gerekse diğer ders konularıyla bütünleşmiş bir şekilde vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular koymaktadırlar (Gömleksiz ve Akyıldız, 2012: 72).

Dünyayı anlama ve anlamlandırmada eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, gelecek nesillere daha iyi imkânlar sunmak ve öğrencilerin bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir. İletişim ve ulaşım olanaklarının son derece geliştiği, dünyanın farklı bölgelerinde gelişen olayların bir ülkede yaşayan insanları yakından etkilediği günümüzde eğitimin amacı sadece ülkesindeki değil dünyadaki toplumsal gelişmelere ve değişime uyum sağlayan bireyler yetiştirmek haline gelmiştir (MEB, 2010: 4).

Demokrasi, vatandaş ve insan hakları kavramları birbiriyle yakın ilişkili kavramlardır. Vatandaşlık eğitimi için gerekli niteliklerin kazandırılmasında okulların önemi büyüktür. Ülkemizde vatandaşlık eğitiminde dönüm noktası Cumhuriyet'in ilan edilmesiyle bu dönemde eğitim adına gerçekleştirilen yenilikler olmuştur. Atatürk bu konuya büyük önem vermiştir. Ülkedeki okulların tamamı için cumhuriyet rejiminin gerektirdiği ve yeni Türkiye'nin ihtiyaç duyduğu vatandaşların yetiştirilmesi için önemli adımlar atılmıştır.

Ülkemizde II. Meşrutiyet'in ilanı ile başlayan vatandaşlık eğitiminde asıl dönüm noktası Cumhuriyet'in ilanı ve bu dönemde eğitim adına gerçekleştirilen yeniliklerle olmuştur. Atatürk, hedeflediği çağdaş demokratik toplumun vatandaşlarının yetiştirilmesine ayrı bir önem vermiştir. Bu dönemde okullar da öncekinden farklı

olarak demokratik değer, bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında temel işleve sahip konuma gelmiştir (Çelik, 2008:360-361).

1931'de Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabı Mustafa Kemal Atatürk'ün yönlendirmesiyle Afet İnan tarafından yazılmıştır. 1931'den 1939'a kadar ortaokullarda yurttaşlıkla ilgili ders kitabı olarak okutulmuştur. Vatandaş İçin Medeni Bilgiler kitabının birinci cildini Afet İnan'ın yazdığı kitap, ikinci cildini ise Recep Peker'in ele aldığı kitap oluşturmaktadır (Gürses, 2010). Cumhuriyet rejiminin yerleşmesi için malumatı vataniye dersinin yerini alan yurt bilgisi dersi büyük önem kazanmıştır. Atatürk orta öğretim kurumlarında bu ders için okutulmak üzere Medeni Bilgiler ders kitabını kendisi de bizzat katkıda bulunarak Afet İnan'a hazırlatmıştır (İnan, 2000). Vatandaş İçin Medeni Bilgiler okulda yurttaş eğitimi açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur (Üstel, 2011).

Vatandaşlık eğitiminin geçmişine baktığımızda; II. Meşrutiyet Döneminde **Malumat-ı Medeniye** (yurttaşlık) isimli ders, 1924'te **Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniye**, 1926 programında **Yurt Bilgisi** ve 1948'de **Yurttaşlık Bilgisi** adını almıştır. 1962 program taslağında Tarih, coğrafya ile birlikte yurttaşlık bilgisi dersleri **Toplum ve Ülke İncelemeleri** adı altında bir araya getirilmiş ve 1968'de kabul edilen ilkokul programıyla yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya dersleri **Sosyal Bilgiler** adı altında toplanmıştır (Oktay, Unutkan, 2007). Bu ders 1968'den 2005 yılına kadar Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri içerisine serpiştirilmiştir (Elkatmış, 2012:4).

Türkiye'de 2005 yılına kadar vatandaşlık dersinin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alması 2005 yılında terk edilmiş, bu ders disiplinler arası bir yaklaşımla uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlarda çeşitli ara disiplin alanları belirlenmiştir. Bunlardan biri de ''İnsan Hakları ve Vatandaşlık'' ara disiplin alanıdır (Ünal, 2012).

Türkiye'de 2010-2011 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programı ile insan hakları ve vatandaşlık eğitimi hem bir ders, hem de bir ara disiplin olarak ilköğretim programlarında yer almıştır (Ünal, 2012:112).

''Demokrasi sadece politik bir yapı değil aynı ya da yönetim sistemi değil, aynı zamanda bir yaşam tarzıdır'' (MEB, 2012). Demokrasi ve İnsan Hakları dersi, bilgi kazandırıcı bir ders olmaktan çok öğrencilere belli düşünce ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Öğrencinin bazı kuralları ezberlemesi yerine sosyal ilişkilerinde adil davranabilmesi, dürüst olabilmesini esas alır (Akbaşlı, 2009). ''Demokrasinin yerleşmesi ve gelişmesi, demokratik kültürün ailede, okulda, çevre de ve toplumda yaşanmasıyla mümkün olur'' (MEB, 2012). Demokratik okul, demokrasinin sadece içeriğinin öğretildiği yer değil ayrıca yaşandığı yerdir. Bu konuda öğrencilere hayatta kullanabilecekleri değer ve beceriler yaşayarak öğretilmelidir.

Okullar hakların ezberletildiği yerden ziyade bizzat yaşandığı yerler olmalıdır. Öğrenciler kendilerine verilen sorumlulukları araştırıp sorgulamadan yerine getiren vatandaşlar değil haklarını ve demokrasinin gerektirdiği ilkeleri bilen ve bunları etkili bir şekilde kullanan bireyler olarak yetişmelidir. Bunda da okula ve öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Demokrasi ancak yaşayarak öğrenilir. Bunu sağlayacak ilk ortam ise çocuğa model olabilecek aile ortamıdır. Demokratik tutum kazandırmak sadece eğitim kurumlarından beklenilmemeli ilk eğitim ailede verilmeye başlanmalıdır (Sünbül ve Öktem, 2011).

Vatandaşlık eğitiminde ilköğretim çok önemli rol oynamaktadır. Çünkü bu dönem çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönden hızla geliştikleri ve her şeyi sorguladıkları bir dönemdir. Bundan dolayı bu ders daha alt sınıflarda yer alması kararlaştırılmaktadır.

‘’Demokrasinin istenilen seviyede olması için insanlar tarafından sadece algılanması yetmez, onun bütün değerleriyle ve nitelikleriyle bireyler tarafından içselleştirilmesi gerekir’’(Güven, 2003).

Sonuç olarak, gençlerin demokratik sürece bilgiye dayalı, değer temelli aktif bir vatandaş olarak katılabilmeleri için demokrasinin gerektirdiği bilgi, değer, tutum ve becerilerle donatılması gerekir. Bu bilgi, değer, tutum ve becerilerin kazanılabileceği en önemli yerlerden birisi okuldur. Okulun genel amacı yeni yetişen kuşağı demokrasinin gerektirdiği bilgi, değer ve becerilerle donatmaksa da demokrasi ve insan haklarıyla ilgili temel kavram, değer ve aktif vatandaşlık becerilerinin geliştirileceği bir derse ihtiyaç vardır. Demokrasi ve insan hakları ile ilgili temel kavram, bilgi, değer ve becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır (MEB, 2012).

Hak ve özgürlükler kullanıldıkları ölçüde anlamlıdır. ‘’İnsan Hakları eğitimi bireyin haklarını, özgürlüklerini, ödev, yetki ve sorumluluklarını bilgi, bilinç ve eylem düzeyinde yerleştirmeyi amaçlayan eğitim etkinliklerinin bütünü olarak tanılanabilir’’ (Elkatmış, 2012, s. 3).

‘’Demokratik bir eğitimin amaçladığı birey profili; sorgulayan, araştıran, demokrasinin ve onun değerlerinin önemini bilen, bu ilkeleri yaşantısında uygulayan, toplum bazında yerleşmiş olan düşünce ve doğruları hiçbir şeyin etkisi altında kalmaksızın tamamen aklın ve bilimin süzgecinden geçirdikten sonra kabul eden kişiler yetiştirmektir’’ (Güven, 2003).

Vatandaşlık eğitimi her ülkenin programında farklı şekilde yer almaktadır. Vatandaşlık eğitimi zorunlu bir ders olarak, seçmeli ders olarak ve birden fazla dersle birlikte kaynaştırılarak verilebilir. Ayrıca disiplinler arası bir yaklaşımla tüm programlara dağıtılmış olarak da verilebilir (Eurydice, 2005’den aktaran, Uğurlu 2011).

Bir ülke de demokrasinin işleyebilmesi ve yönetim sisteminin demokratik olması yetmez, onu yürütecek insanların demokrasinin gerekleri olan bilgi, değer, tutum ve becerilerle donatılmış olması gerekir. Demokratik olan bir toplumda vatandaşlar; sahip oldukları bilgi, beceri, değer ve tutumları eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalı, doğru bilgilere dayalı olarak akıl yürütme sonucunda ulaşmalı, katılımcı, aktif, özgür ve özerk bireyler olmalıdır (MEB, 2012). Bu sebepledir ki AB; Türkiye’nin ve AB’ye üye ve adaylık statüsünde olan ülkelerin demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgilenmektedir. AB üye devletlerin vatandaşların da Avrupalılık bilinci oluşturulmasında vatandaşlık eğitimine büyük önem vermiştir. Ortak bir payda etrafında, ortak değerlere sahip bir sistemde sorunlar daha iyi aşılabilir, ülkeler arasında uyumlar artar ve iletişimin daha da kuvvetli olmasına sağlar. Bu sebepledir ki üye olan tüm ülkeler kendi vatandaşlarını bu konu da eğitmek durumundadır.

‘’Eğitim, demokrasimizin yaşamasında en önemli faktörlerden biri olduğu kadar, demokratik düşünce ve uygulamalar da eğitimin gelişmesinde çok büyük rol oynamaktadır. Eğitim sisteminin kendinden beklenen işlevleri başarıyla gerçekleştirebilmesi için, demokratik tutum ve davranışlara sahip, insan hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirebilmesi gerekir. Bu amaçla son yıllarda çalışmalar yapılmakta ve eğitim kurumlarının programında buna yönelik dersler yer almaya başlamaktadır. Özellikle ilköğretim sekizinci sınıflarda ve ortaokulların son sınıflarında 28.08.1995 tarih ve 2437 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak ‘’Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi’’ dersi zorunlu ders olarak programlarda yer almaya başlamıştır.

Liselerde ise Demokrasi ve İnsan Hakları dersi 17 Haziran 1996 tarih ve 2455 sayılı Tebliğler dergisinde yayınlanan sınıf geçme sistemi okul programlarının hepsinde yer almaya başlamıştır.

11. sınıf seçmeli dersler grubunda yerini almıştır. Fakat Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin programı henüz açıklanmamıştır. Bu dersin içeriğinin ve belirlenen amaçlara daha etkili bir biçimde ulaşmasına yönelik çalışmalar ilgili bakanlıkça yürütülmektedir’’ (Büyükkaragöz, Kesici, 1998)

‘’1995 yılı içinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından lise programına iki kredilik ve seçimlik Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin konulması kararlaştırılarak bu doğrultuda ilgili uzmanlar tarafından taslak ders programı hazırlanmış ve bu dersin Talim Terbiye kurulu tarafından 1995-1996 öğretim yılında okutulması karara bağlanmıştır. Ancak liselerde Demokrasi ve İnsan Hakları adıyla 2. sınıfta okutulacak bu seçmeli dersin kesin ders programının hazırlanması çok geciktirilmiş ve ancak 1999 yılında belirtilen programın hazırlanması gerçekleştirilmiştir (Kepenekçi, 2000).’’ Bu çerçeve de İnsan Hakları Koordinatör Üst Kurulu, eğitimcilerin ve kamu kuruluşlarında çalışanların insan haklarıyla ilgili hizmet içi eğitim görmesine ilişkin kararlar almış ve Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Eğitim Planı’nı Türkiye’de uygulamak ve bütün Türkiye’de insan hakları eğitimini çağdaş bir anlayışla, bir bütün olarak düzenleyip geliştirmek üzere 1998 yılında İnsan Hakları Eğitimi Onyılı Komitesi’ni kumuştur (Üstel, 2011: 287).

Ortaöğretimde ders olarak işlenen Demokrasi ve İnsan Hakları dersi 1999-2000 eğitim-öğretim yılında eğitim sistemimize girmiştir ve bu eğitim sistemimiz değiştikçe bu programda yetersiz kalmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında yeni hazırlanan program Türkiye’de on ilde pilot uygulaması yapılmaktadır.

Orta Öğretim Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programı DVİHE projesi kapsamında yeniden gözden geçirildi. Hazırlanan taslak program 18-20 Haziran 2012 tarihleri arasında Kızılcahamam’da düzenlenen çalıştayda ilgili paydaşlarla kapsamlı olarak görüşüldü. Taslak program tamamlanarak 15 Temmuz 2012 tarihinde Talim ve Terbiye kurulunun onayına sunuldu. Program Ağustos ayında Milli Eğitim Bakanı tarafından imzalandı.

Prof. Dr. David Kerr DVİHE projesini Marmara Üniversitesinde 20-22 Nisan 2012 Tarihinde düzenlenen uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumunda ‘’bu alanda en fazla yatırımın yapıldığı başarılı bir proje’’ olarak tanımlamıştır. Türkiye’nin sadece Avrupa da değil tüm dünyada liderlik eden ülkelerden biri olmanın da çok önemli olduğunu söylemiştir.

Dr. Reinhild Otte DVİHE’nin siyasi boyutuna dikkat çekmiştir. Demokrasi ve insan hakları ile ilgili olarak Avrupa Konseyi’nin ve AB’nin bugüne kadar yapmış olduğu çalışmaları özetlemiştir. Bu alanda

yürütülen en büyük proje olan DVİHE projesi sayesinde Avrupa Komisyonunun kapsamlı yayınlarının Türkçeye çevrilmesinden ve Türkiye'de kullanılmasından duyduğu memnuniyeti de dile getirmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu yetkilileri ve uluslararası uzmanlar David Kerr ve Prof. Edward Huddlesone eşliğindeki proje ekibi Konya'daki pilot okullar olan Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi ve Mareşal Mustafa Kemal ilköğretim okulunu ziyaret etmiştir.

Ayrıca David Kerr 5-6-7 Kasım 2012 Tarihlerinde pilot okullara yapılan ziyaretlere de katılmış ve kendi ülkesinde yaşanan deneyimleri öğretmenlerimize aktarırken, etkinliklerin etkin olarak uygulanmasına yönelik gözlemlerini paylaşmıştır.

Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında açık ya da örtük hedeflere dönüştürülüp öğrenme yaşantıları yoluyla toplumun genç bireylerine uygulamalı olarak kazandırmak ve bireylere, açık ya da örtük yetenekleri doğrultusunda kendilerini geliştirme zemini hazırlamaktır. Demokratik eğitimin hedefi; bağımsız, dünyaya bakışında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile uygulamalarını derinlemesine bilen yurttaşlar yetiştirmektir. Bu hedefi gerçekleştirmede eğitim temel araçtır. Demokratik eğitim için demokratik bir eğitim programına gereksinim vardır. Demokratik eğitim programı hedefleriyle, içeriğiyle, eğitim durumları ya da öğrenme yaşantılarıyla ve değerlendirmesiyle bireylerin farklılıklarını karşılayan ve bu farklılıklar doğrultusunda bilgi gereksinimini giderek temel becerilerini geliştiren planlı ve düzenli dinamik bir yapıdır. Bu dinamik yapıların işlevselliği, toplumların arzu ettiği bireyleri yetiştirmeye hizmet edecektir (Hotaman, 2010: 40-41).

Eğitim ve öğretim programları hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi ögelerden oluşan dinamik bir yapıdır. Bu çalışmamızda daha spesifik çalışmak adına 1999 ve 2012 (pilot) yıllarında hazırlanan demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programları içerik açısından kıyaslamalı bir karşılaştırmaya gidilmiştir. Bir eğitim programının içeriği oluşturulurken, o dersin hedefleri dikkate alınır. Bu hedefler öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak her bir öğrencinin anlayabileceği sadelikte ve güçlükte olmasına, içeriğin bölgeler arasındaki sosyal, ekonomik ve kültürel düzeyi dikkate alınarak, bilimsel gerçeklere uygun olarak hazırlanmasına dikkat edilir.

İçerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil fakat yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1996: 114). İçerik, bir öğretim programında, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, gelişim düzeyi, çevresel koşullar dikkate alınarak öğrencilerin ''neleri'' öğreneceklerinin belirlenmesidir. İçerik, ünite, tema, konu, kapsam (muhteva) olarak da ifade edilmektedir (Aykaç, 2011: 413). Programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için ne öğretelim sorusuna cevap aranır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2010: 136).

Program içeriğinde var olan kavramların sadece anlatım yöntemiyle, bilgi içerikli verilmemesi, kavramların öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilerek verilmesi, olayların güncel yaşamla ilişkisi kurularak somutlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca içerik, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmeli ve her adımda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır.

İçerik; çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemelidir. Bunun yanı sıra içerik, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır. Her şeyden önemlisi içerik hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır (Demirel, 2010: 142).

Yapılan alan taraması sonucu Türkiye'de 1999 ve 2012 (pilot) yıllarında hazırlanan Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasına ilişkin bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu eksiklikten hareketle, bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

2012 yılında hazırlanan ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi öğretim programı içerik düzenleme yaklaşımlarından tematik yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşım farklı dersleri ve aynı ders içindeki konuları aynı tema ile ilişkilendirerek tasarlamayı sağlayan programlama yaklaşımıdır.

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın temel amacı; 1999 ve 2012 (Pilot) yıllarında hazırlanan Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programlarını içerik ve felsefi yaklaşımları açısından karşılaştırarak benzer ve farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu öğretim programları araştırmanın amacı kapsamında incelenmiş ve içerikleri karşılaştırılmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 1999 ve 2012 (pilot) yıllarında hazırlanan Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programlarında içerik açısından ne gibi farklılıklar olmuştur?
2. 1999 ve 2012 yıllarında hazırlanan Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programlarının dayandıkları felsefi yaklaşımlar açısından farklılıklar var mıdır?
3. 1999 ve 2012 yıllarında hazırlanan Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programlarının kazanımlar ve konular açısından farklılıklar var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Alanda yapılan ilgili çalışmalar da taranarak bulgular elde edilmiş ve bu doğrultuda eski ve yeni öğretim programları yukarıda sözü edilen açılardan karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:39). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 2011:187). Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Bu anlamda doküman incelemesi araştırmacıya zaman ve para tasarrufu anlamında katkıda bulunacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:188).

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri kaynağını, 1999 ve 2012 (pilot) yıllarında hazırlanan ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersine ait iki öğretim programı oluşturmaktadır. Ayrıca kaynak oluşturması adına 2010-2011 eğitim-öğretim yılında hazırlanan ilköğretim vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi (8. Sınıf) öğretim programı ile

1999 ortaöğretim programına ilişkin Emine AŞAN'ın Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları ders kitabı incelenmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlenmesi

Bu araştırma da yazılı bir araç olan öğretim programları üzerinde çalışıldığı için değerlendirme de, nitel bir veri toplama yöntemi olan doküman analizinin veriyi analiz etme yolu üzerinden veriler analiz edilecektir. Dokümanların tek başına bir araştırmanın veri setini oluşturduğu durumlarda, araştırmacılar dokümanları dört aşamada analiz edebilirler: analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Yıldırım ve Şimşek, 2011:197). Buna göre analize konu olan veriden örneklem seçme yerine çalışmada her iki öğretim programının tamamı incelenmiştir. Kategorileri geliştirme aşamasında araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından kendi geliştirdiği kategoriler ile işe başlanmıştır. Bu kategoriler önceden oluşturulmuştur ve çalışmanın amacını yansıtmaktadır. Bu kategoriler veya temalar, yapılacak olan doküman analizinin de temel kategorileridir. Analiz birimini saptama aşamasında araştırmanın amacına bağlı olarak analiz birimi olarak tema seçilmiştir. Sayısallaştırma aşamasında ise dokümanlardan elde edilen verileri sayısallaştırma veya nicelleştirme kısmına gidilmemiş olup, sap tanılan kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda bulunan sonuçlar düz yazı şeklinde rapor edilmiştir.

2.4. Verilerin Geçerliğinin ve Güvenirliğinin Sağlanması

Dokümanın nitelikli veri kaynağı olmasına nitel araştırma da kullanırken dikkat edilmesi araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 191). Bu öğretim programları da konularında uzman kişilerce hazırlanması dolayısı ile organize edilmiş ve gözden geçirilmiş olması nitel araştırmada geçerliği ve güvenirliği arttırır.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın alt kategorilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Programların Karşılaştırılması

Her iki programda da Türk Mili Eğitiminin genel amaçları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ancak eski program daha çok demokrasi ve insan hakları üzerinde ağırlık kazanmakta, demokrasinin temel ilkelerini benimsemek, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygı duyma, evrensel değerlerin farkında olma ön plandadır. Oysa yeni hazırlanan Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programında aktif katılımı önemseyen, özgür ve özerk bireylerin yetiştirilmesi, hak ve özgürlüklerini bilen bireyler olduğu kadar bunların yaşama geçirilmesi, ön yargılardan sıyrılıp demokrasi kültüründe çeşitliliğe önem verilmesi, ön plandadır. Yeni programa göre demokrasi sadece bir politik yapı ya da yönetim sistemi değil, aynı zamanda bir yaşam tarzıdır.

Dayandıkları Eğitim Felsefeleri ve Yaklaşımları Açısından Karşılaştırılması

Yeni (pilot) program	**Eski program**
Yeni program (2012) ilerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık eğitim felsefelerine göre düzenlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak öğrenciyi	Programın içeriği ve yaklaşımına genel olarak bakıldığında eski programın (1999) Esasicilik eğitim felsefesine dayanarak oluşturulduğu söylenebilir.

merkeze alan bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Buna göre demokratik bireylerde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme, araştırma gibi temel becerilerin kazandırılması önem taşımaktadır. Görev ve sorumluluklardan daha çok hak ve özgürlükler üzerinde durulmuştur. Öğrencileri bilgiye dayalı değer temelli aktif vatandaşlar olarak yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bilgi, beceri ve değerler birlikte ele alınmış ve yaşama geçirilmiştir. Öğrenme deneyimleri otantik yani gerçek yaşamda karşılaşılabilecek yaşantılar ele alınmıştır. Disiplinler arası bir yaklaşım benimsenmiştir. Aktif öğrenme, üst düzey düşünme, iş birliği, bir yaşam laboratuvarı demokratik sınıf ve okul kültürü, bilgi değer ve becerilerin yakın çevrede kullanılması, bilgi ve iletişim teknolojilerini etik ilkeler doğrultusunda etkin kullanarak demokratik hayata katılma, öğretmenin kendi davranışlarıyla bir model olması önem kazanmaktadır. Örnek etkinlikler öneri niteliğindedir. Ders etkinlik temelli planlanır ve işlenir. Aktif öğrenme, üst düzey düşünme, iş birliği, empati kurma, özerk davranabilme gibi özellikler dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmaktadır.	Dersler öğretmen merkezli, sunuş yoluyla anlatım stratejisi dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğrencilerin aktif olarak sürece katılmalarından ve bilgiyi özümseyip kendi yaşantılarında kullanmalarından ziyade demokrasinin ilkelerinin kazanımı, insan haklarının tarihsel süreçte gelişimi, değişmeyen evrensel değerler gibi bilgiye ağırlık verilmiş ve demokrasi kültürü, küresel kültür, demokrasiyi yaşam biçimi haline getirme gibi değerler eski programda yoktur. İnsan haklarının gerçek yaşama aktarılarak kullanımı geçerlik kazanmıştır. Öğrencilere; günlük yaşamın siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel olay ve sorunlarıyla bağlantısı içinde; yalnızca insan hakları ve demokrasiyi tanımaları değil, aynı zamanda, çevrelerindeki sorunları tartışıp çözüm önerileri geliştirmeleri ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirme yeteneği kazanmalarına önem verilmiştir. İnsan hakları ve demokrasi dersi, bir seminer niteliğinde düzenlenmesine önem verilmiş, dersin işlenişinde konuların özelliğine uygun olarak, sorulara sorularla cevap verme, tartışma, soru-cevap, rol oynama, örnek olay, gezi, gözlem ve görüşme gibi yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin araştırma yapmalarını program önemsemiştir ancak uygulamada çok başarılı olunamamıştır. Örnek etkinlikler öneri niteliğindedir. Etkinlikler her ne kadar planda gösterilse de dersler etkinlik temelli işlenilmez. Öğretmen bunları aynen ya da öğrencinin düzeyine ve günlük yaşamdaki değişmelere göre uyarlayarak uygular. Öğrencilerin kazanımları ezberlemeden edinebilmeleri ve bilgiye araştırma yoluyla ulaşabilmeleri amaçlansa da uygulamada bu çok az gösterilmektedir. Bunların nedeni, eski sistemde yetişen öğretmenlerin ve orta öğretim öğretmenlikleri bölümlerinde verilen derslerin etkinlik temelli olmaması neden olduğu söylenebilir.

Kazanımlar Açısından Karşılaştırılması

Yeni (pilot) program	**Eski program**
Kazanım tablolarında her ünite için öneri niteliğinde birer etkinlik örneği verilmiş, bu etkinliklerin açılımına, öğretim programının sonunda ye verilmiştir. Öğretmen bunları aynen kullanabileceği gibi okulun fiziki durumu, donanımı, öğrencilerin ve çevrenin özelliklerine göre ilgili kazanımı gerçekleştirmek koşuluyla farklı etkinliklerde düzenleyip uygulayabilir. Diğer kazanımlar için de öğretmen yaratıcılığını kullanarak öğrenme öğretme sürecinde belirtilen temel ilkeler doğrultusunda kendi etkinliğini geliştirip uygulamalıdır. Sol sütunda sırasıyla temanın adı, kazanımlar, etkinlikler ve	Eski programda ise kazanımlar tablo halinde gösterilmemiş her ünite ayrı ayrı yazılmış ve üniteler içerisinde kazanımlar verilmiştir. Ünite sayısı burada da 32 tanedir. Ancak bu 32 kazanım 4 üniteye dağıtılmıştır. Bunların dağılımları: İnsan Hakları Hukuk ve Devlet ünitesi 7 kazanım, Yönetim ve Yaşam biçimi Olarak Demokrasi ünitesi 7 kazanım, İnsan Hakları ve Korunması ünitesi 10 kazanım ve Atatürk İnkılabı, İnsan Hakları ve Demokrasi ünitesi için 8 kazanım olarak ayrılmıştır. 1999 Programında demokrasi ile ilgili bilgilerin kazandırılması, insan haklarını benimsemek ve

açıklamalar; alt kısımda da kavramlar, beceriler ve değerler planlı, bütün halinde görülebilecek şekilde verilmiştir. Program da beş tema ve bunlara ait kazanımlar verilmiştir. Demokratik Sistem ve Yaşayan Demokrasi 6 kazanım, İnsan Hak ve Özgürlükleri 7 kazanım, Demokrasiyi yaşamak: Aktif Vatandaşlık 8 kazanım, Çeşitliliğe Çoğulcu Bakış 6 kazanım, Barış ve Uzlaşma 5 kazanım olmak üzere toplam da 32 kazanım vardır. Yeni programdaki kazanımlarda beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması ön plandadır.	kullanmak ön plandadır.

İçeriğin Kapsamı Açısından Karşılaştırılması

Yeni (pilot) program	**Eski program**
Programın kapsamı beş ana temada organize edilmiş bilgi, beceri ve değerlerden oluşmaktadır. Programın genel amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmek amacıyla, insan haklarına dayalı çağdaş demokrasi anlayışı doğrultusunda belirlenen temalar, temanın doğasına uygun olarak belirlenen kavram, değer ve becerilerden oluşmaktadır. Temaların kaynağını insan haklarına dayalı çağdaş demokrasi anlayışı ve bu anlayışı davranışlarıyla yaşama geçirecek aktif demokratik vatandaşların sahip olması gereken bilgi, değer ve beceriler oluşturmaktadır. 2012 yılındaki öğretim programında içerik temalar şeklinde belirlenmektedir.	Eski program da dört ünite vardır. Konular işlenirken, programdaki sıra esas olmakla birlikte; anayasal sınırlıklar içinde öğretmen, güncel gelişmeler doğrultusunda Konuların sırasında değişiklik yapabilir. Burada değerler ve beceriler yeni program kadar önem kazanmamıştır. 1999 yılındaki öğretim programında içerik ünite, konu ve alt konular şeklinde düzenlenmiştir.

Konular Açısından Karşılaştırılması

Yeni (pilot) program	**Eski program**
Yeni programda konular daha çok öğrencilerin bilgiye dayalı değer temelli aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi doğrultusunda yoğunluk kazanmıştır.	Konular 1999 programında daha çok insan hakları üzerine yoğunluk kazanmıştır.

Eğer demokrasiyi yaşamak, giderek daha demokratik bir ulus oluşturmak istiyorsak eğer öğrencilerimizi daha demokratik yöntemlerle yetiştirmek zorundayız (Başaran, 1987).

Dünyada yaşanan hızlı değişim ile birlikte bir ülkenin vatandaşı olmaktan dünya vatandaşı olmaya doğru bir değişme olmaktadır. Eğitim sistemi de bu doğrultuda kendisini sürekli olarak yenilemeli ve geliştirmeli, bu sürece katkıda bulunmalıdır (Kan, 2009).

‘’Hazırlanmış ve uygulamaya konulmuş olan her programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme sistemin daha iyi işlemesine ve programdan elde edilecek olan ürünün niteliğinin yükselmesine

hizmet edecektir. Bu nedenle eğitimde programların hazırlanması kadar değerlendirilmesi de ayrı bir öneme sahiptir (Uyangör, 2008).''

4. DEĞERLENDİRME

Yaşadığımız çağda bilgi hızla değişmekte, toplumlar arası kültür etkileşiminin önü alınamaz bir yükseliş göstermektedir. Vatandaşlık, insan hakları ve demokrasiye ilişkin pek çok kavramın anlamı değişmektedir. Bu nedenle söz konusu kavramlar için ortaya çıkan yenilikler ve değişiklikler takip edilerek programlar da güncellenmelidir.

Tek bir derse sığmayacak kadar kapsamlı olan demokrasi ve insan haklarının yalnızca bir ders ile öğretilemeyeceği bilinmelidir. Genel eğitimin ve bu doğrultuda insan hakları ve demokrasi eğitiminin amaçlarından biri, yaşam için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri vermek, bunları yaparken de tek bir dersin içeriğinde değil de tüm derslerin içeriğinde yer verilmesi gerekir.

Bu çalışma da daha spesifik bir konu seçebilmek adına 1999 ve 2012 (pilot) Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programları sadece içerik ve felsefi yaklaşımları açısından karşılaştırarak benzer ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2012-2013 eğitim öğretim yılında Türkiye'de on ilde pilot uygulamada olan yeni ortaöğretim demokrasi ve insan hakları dersi eski programa oranla daha etkinlik temelli hazırlanmıştır.

1999 ve 2012 Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Öğretim Programları da içerik bakımından kıyaslandığında, eski program daha çok bilgiye dayalı ve insan haklarının felsefi yapısı ve tarihsel gelişimi içerikli konular üzerinde yoğunluk kazanırken, yeni programda konular daha çok öğrencilerin beceriye dayalı değer temelli aktif vatandaşlar olarak yetiştirilmesi doğrultusunda yoğunluk kazandığı söylenebilir.

Yeni ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları dersi tematik bir yaklaşım temele alınarak hazırlanmıştır. Öğrenciyi merkeze alan, etkinlik temelli, doğrudan bilgi aktarmak yerine öğrencinin bilgiyi bizzat kendisinin yapılandırdığı bir yaklaşım benimsenmiştir. Program da beş tema ve bunlara ait kazanımlar verilmiştir. Demokratik Sistem ve Yaşayan Demokrasi 6 kazanım, İnsan Hak ve Özgürlükleri 7 kazanım, Demokrasiyi yaşamak: Aktif Vatandaşlık 8 kazanım, Çeşitliliğe Çoğulcu Bakış 6 kazanım, Barış ve Uzlaşma 5 kazanım olmak üzere toplam da 32 kazanım vardır. Ayrıca bu kazanımlara ilişkin her temanın bir kazanımına yönelik etkinlik hazırlanmıştır. Program da çeşitli beceri ve değerler yer almaktadır. Yer alan yer beceriler; analiz, çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, iletişim, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, araştırma, yorumlama, empati, değişim ve sürekliliği algılama, ayrımcılığa duyarlı olma, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma, sosyal katılım, girişimcilik, iletişim, sosyal katılım, mekanı algılama, kalıp yargıları fark etme vb. gibidir. Program da yer alan değerler ise; eşitlik, özgürlük, adalet, hoşgörü, farklılıklara saygı, etik değerlere bağlılık, sorumluluk, öz saygı, onur, barış, sevgi, yardımseverlik, vatanseverlik, uzlaşma, özgüven, dayanışma gibidir. Öğrencilerin kazanım ve etkinlikler yoluyla bu temel beceri ve değerleri edinmeleri amaçlanmıştır.

ÖNERİLER

- Milli Eğitim Bakanlığı okullarda demokrasi kültürünü daha fazla yerleşmesini sağlamak adına hizmet içi eğitim kursları açmalı demokrasi, insan hakları konularında öğretmenlerimiz daha çok bilgilendirilmelidir.
- Okul ortamı öğrencilerin örnek alabilecekleri demokratik bir şekilde ayarlanmalıdır. Programın öğrencilere kazandırmaya çalıştığı demokrasi kültürü bizzat okulda gerçekleştirilmelidir.
- Demokrasi ve İnsan Hakları dersi bilgi kazandırıcı bir ders olmaktan ziyade öğrenciye belli düşünce ve davranışları kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Öğrencinin bir hukuk kuralını ezberlemesi yerine sosyal ilişkilerde adil davranabilmesi, ahlak kurallarını saymak yerine dürüst olabilmesi esastır. Öğrenciler için bu kuralların yerleşik hale gelmesi için öğretmen öğrencileri okulda iken yaparak-yaşayarak ve kendisi de bizzat örnek olarak öğrencilere kazandırmalıdır. Bunu yapabilecek şekilde öğretmenler yetiştirilmeli ve fiziksel ortamı uygun hale getirilmesi gerekir.
- Demokrasi ve İnsan Hakları dersi beceri ve değer temelli bir ders olarak düşünülmüştür. Pilot uygulamada olan yeni program bu doğrultuda hazırlanmıştır. Öğretmenler de bu dersi işlerken etkinliklerde verilmeye çalışılan kazanımlara dikkat etmeli ve bunları öğrencilere kazandırmaya büyük özen göstermelidir.
- Yeni program etkinlik temelli tasarlandığı için öğretmenlerin bunun gereklerini yerine getirip getirmediklerine dair ders işleme konusunda yeterlikleri tespit edilerek hizmet içi eğitim vs. gibi yollarla öğretmenlerin hazır hale getirilmesi konusunda önlemler alınmalıdır.
- Bu alanda yapılan akademik çalışmalar göz önüne alınarak programlarda değişikliklere gidilmelidir.
- Şuan gerçekleştirilmekte olan pilot uygulama ile ilgili hazırlanan internet üzerindeki sayfalar öğretmenlerin, öğrencilerin ve bu konuyla ilgili çalışma yapan akademisyenlerin bilgi alış-verişi açısından çok güzel bir örnek teşkil etmektedir. Özellikle de öğretmenler yaptığı etkinlikleri ve bu konuyla ilgili görselleri bu sayfalarda yayınlamakta, böylece daha samimi bir ortam oluşturulmaktadır. Bu konu da pilot uygulama kalktıktan sonra bu öğretim programının yerleştiği süre içinde de yine aynı bilgi alışverişinin sağlanması adına bazı web siteleri hazırlanabilir.
- Günümüz koşullarında bu kadar önemli bir dersin zorunlu bir ders olması gerekirken ortaöğretim de seçmeli bir ders olarak yer alması da ayrı bir tartışma konusudur.
- Bu çalışma da; 1999 ve 2012 yıllarında hazırlanan ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları dersi öğretim programlarını içerik açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma arkadaşım Suat Yönet ise sınama durumu (değerlendirme) üzerine bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu alan da çalışmak isteyen araştırmacılara da program tasarısı hazırlamanın diğer boyutlarında (Hedef ve eğitim durumları) çalışma yapması veya bu programların hazırlanmasında o dönemin sosyo-ekonomik, siyasi ve kültürel koşullarının etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Akbaşlı, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi. Turan, T. , Sünbül A. M. ve Akdağ H. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-I* (S. 43-84). Ankara: Pegem Akademi.

Aykaç, N. (2011). Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşundan Günümüze Sosyal Bilgiler Programının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 10(2), 406-420.

Bakır, K. (2011). *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Ankara: Pegem.

Başaran, İ. Ethem, 81987). Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir. Ankara *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19/1-2, S. 111-116.

Büyükkaragöz, S. , Kesici, Ş. (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Serisi*. Ankara: TDV.

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet Dönemi Vatandaşlık Eğitiminde Önemli Adımlar. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*. S. 1, s. 359-369.

Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem.

Elkatmış, M. (2012). İnsan Hakları ve Vatandaşlık Ara Disiplini Kazanımlarının Gerçekleşme Düzeyi. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı. 29.

Gömleksiz, M. N. ve Akyıldız S. (2012). Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. S. 196, s. 69-91.

Gürses, F. (2010). Kemalizm'in Model Ders Kitabı: Vatandaş İçin Medeni Bilgiler. *Akademik Bakış*. C. 4, S. 7.

Güven, Aydın. (2003). Demokratik Vatandaşlık ve Tarih eğitimi.

Hotaman, D. (2010). Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı. *Kuramsal eğitimbilim*. 3(1), 29-42.

İnan, A. (2000). *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları*. Sadeleştirerek Yayına Hazırlayanlar: Ali Sevim, Azmi Süslü ve M. Akif Tural. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Kan, Ç. (2009). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.17, N. 3, S. 895-904.

Kepenekçi, Y. K. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı.

Kerr, D. (2012). *Avrupa Konseyi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ve İnsan Hakları Eğitimi Şartının Uygulanması Nihai Rapor*.

MEB. (2010). İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı. Ankara.

MEB. (1999). Lise Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı.

MEB. (2012). Ortaöğretim Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı.

Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (2007). İnsan Hakları Eğitimi: Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, C. 15, S.1.

Sünbül, A. M. ve Öktem, I. S. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı. 31, S. 159-168.

Uğurlu, C. Tayyar. (2011). Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Vatandaşlık Eğitimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 10, S. 37, S. 153-169.

Uyangör, N. (2008). İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 11, Sayı 20, S. 68-95.

Ünal, F. (2012). Ortaokul 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. C. 1, S. 1, s. 110-127.

Üstel, F. (2011). *Makbul Vatandaş'ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*. İstanbul: İletişim.

Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme ''Teori ve Teknikler''*. Ankara: Alkım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

http://www.edchreturkey-eu.coe.int/News_TU.asp

BÖLÜM 28

SAĞLIK EĞİTİMİ
HEALTH EDUCATION

SAĞLIK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF OPINIONS OF HEALTH HIGH SCHOOL STUDENTS ABOUT DISTANCE LEARNING

Öğr. Gör. Gülfer DOĞAN PEKİNCE

Öğr. Gör. Selda MERT BOĞA

***Adnan Menderes Üniversitesi, Söke Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Aydın.*

denef81@hotmail.com

Öğr. Gör. Selda MERT BOĞA

Yalova Üniversitesi Termal Meslek Yüksekokulu, Yalova

seldamertboga@gmail.com

ÖZET

Amaç: Bu çalışmada, dersin müfredatında uygulama laboratuarı olmasına rağmen uzaktan eğitim yöntemiyle sadece teorik bölümünü alabilen öğrencilerle, uzaktan eğitim yöntemini hiç bilmeyen öğrencilerin görüşleri ışığında, hemşirelik eğitimi gibi uygulamalı alanlarda bu yöntemin etkinliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem: Tanımlayıcı olarak planlanan çalışma, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı güz yarıyılında Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa devam eden 228 öğrenciden 212'si ile Ocak 2011'de gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından literatür ışığında hazırlanan anket formuyla toplanarak analiz edilmiştir.

Bulgular: Öğrencilerin %38,7'si birinci, %61,3'ü ikinci ve üçüncü sınıftır. Birinci sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim almadığı (%5,7), eğitim alan ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin (%94,3) ise bu yöntemle en sık anatomi (%57,5) ve histoloji (%22,2) derslerini aldıkları belirlenmiştir. Bu öğrencilerin % 38,2'si bu dersleri uygulama laboratuarı almadan geçmenin özellikle kadın-doğum ve cerrahi hemşireliği gibi mesleki derslerde akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %77,4'ünün hemşirelik gibi alanlarda uzaktan eğitim yönteminin mesleki bilgi, beceri ve uygulamanın geliştirilmesi açısından etkin olmayacağı görüşünde olduğu bulunmuştur. Yine bu öğrencilerin %42,9'u uzaktan eğitimin mesleki uygulamalarda birebir hoca-öğrenci etkileşiminin yetersizliğinden dolayı mesleki beceri gelişimini zorlaştırabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Sonuç: Öğrenci görüşlerine göre; hemşirelik gibi teorik bilgi ve uygulama becerisinin birlikte değerlendirildiği alanlarda uzaktan eğitimin etkin bir yöntem olmadığı kararına varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Hemşirelik, hemşirelik eğitimi, uzaktan eğitim.

ABSTRACT

Objective: In this study, it is aimed to determine students' opinion about the efficiency of distance learning method in applied fields like nursing education considering the students who could only receive theoretical parts of a lesson also including applied laboratory training through distance learning and the students who had no knowledge about distance learning method.

Method: The study was designed as descriptive and implemented in fall semester of 2010-2011 education years on 212 out of 228 students who attended the first, second and third classes in Health High

School of Çankırı Karatekin University in January 2011. Data were collected and analyzed by the researcher through questionnaire form developed in light of the information in literature.

Results:38.7% of the students were first year students, and 61.3% were second and third year students. It was determined that first year students received no distance learning (5.7%), while second and third year students received distance learning most frequently in anatomy (57.5%), and histology (22.2%) lessons. 38.3% of these students stated that passing these lessons without receiving applied laboratory education affected their academic achievement in some other lessons like gynecology and surgery nursing. 77.4% of them claimed that distance learning method would not be effective for increasing professional knowledge, skill and application in certain fields like nursing. Furthermore, 42.9% of the students stated that distance learning method could impair the professional development due to lack of teacher-student interaction in professional applications.

Conclusion: According to students' opinions, it was concluded that distance learning is not an effective method in certain fields like nursing, which requires theoretical knowledge and application skill at the same time.

Key Words: Nursing, nursing education, distance learning.

GİRİŞ VE AMAÇ

Çağdaş dünyada yaşanan gelişmeler, değişmeler, dönüşümler ve küreselleşme, eğitimde öğrenme-öğretme süreçlerinde verim ve etkililik tartışmalarını gündeme getirirken, eğitim teknolojisi kavramını öne çıkarmıştır. Eğitim teknolojisi kavramıyla birlikte günümüzde yaşanan sanayileşme, hızlı nüfus artışı ve ekonomik sorunlar eğitime olan talebi arttırmış, örgün eğitimin yanında uzaktan eğitime de gereksinim duyulmasına neden olmuştur (Ülker ve ark. 2001). Video konferans yöntemi ile eğitim uzaktan eğitim yöntemlerinden birisidir (Can2004). Uzaktan öğretim, fiziksel olarak öğrencilerin bulundukları yerlerde olmasını gerektirmeksizin, teknolojinin imkânlarından yararlanılarak, öğrenci ve öğretmenlerin bir sanal dershane ortamında değişik şekillerde karşı karşıya getirildikleri, planlı bir öğretim şeklidir (Altuntaş, Körpe ve Şarıoğlu 2011). Amerika Birleşik Devletleri Uzaktan Öğrenim Birliği (United States Distance Learning Association-USDLA 2004)'ne göre ise uzaktan eğitim; "uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır" (Şenyuva 2007).

Çağdaş eğitimin gereklerinin yanı sıra ülkemizde 1998 yılından itibaren nitelik ve nicelik açısından yeterli alt yapıya sahip olmadan sayıları hızla artan hemşirelik ve sağlık yüksekokullarının mevcut durumları ve günümüz dünyasında yaşanan değişmeler ve gelişmeler de dikkate alındığında; gerekli altyapıya sahip üniversitelerin uzaktan eğitim konusunda etkin rol üstlenmelerinin ve uzaktan eğitim merkezleri olarak hizmet sunmalarının gerekliliği ortaya çıkmış, hemşirelik eğitiminde danışmanların belirlenip, sağlıklı uygulama programlarıyla uzaktan eğitimin yer alması zorunlu hale gelmiştir (Ülker ve ark. 2001). Bugün, uzaktan eğitim dünyadaki ulusların eğitim sistemlerinde var olan örgün ve yaygın eğitim sistemlerinin her seviyesinde (ilkokuldan üniversiteye kadar) kullanılmaktadır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO) kaynakları, bugün dünyada yaklaşık olarak altı yüz milyon öğrencinin var olduğunu ve bunlardan hemen hemen on milyonunun eğitimlerinin uzaktan eğitim ile almakta olduklarını belirtmektedir (İşman 2009). Ülkemizde sınırlı sayıda gerçekleştirilen uzaktan eğitime ilişkin uygulamaların, özellikle ve öncelikle ekonomik, politik, fiziksel olanaklar, öğretim elemanı yetersizliği vb. sorunlar nedeniyle eğitimlerinde sorunlar yaşanan mesleklerin eğitimlerinde kullanılması da bir zorunluluk haline gelmektedir. Uzaktan eğitimin hemşirelik eğitiminde kullanılmasının olumlu ve olumsuz yönleri hala

tartışılmaktadır. Yapılan araştırmalar; uzaktan eğitimin hemşirelerin çeşitli klinik kurslar, sertifika programları kadar, lisans tamamlama, lisans ve lisansüstü eğitimlerinin sürdürülmesinde de başarılı sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ayrıca gelişen bilgi ve iletişim teknolojisi ve de kişisel bilgisayar kullanımının artması, hemşirelere çok çeşitli seçenekler sunarak gelişmelerini izleme fırsatı vermektedir. Bu yolla hemşireler, zaman ve coğrafi engelleri aşarak uzaktaki bir programa, üniversiteye ulaşabilmekte, böylece çok sayıda hemşirenin aynı anda kısa bir zaman diliminde eğitilmesi ve hemşireliğe hazırlanması, mesleki niteliklerinin arttırılması, eğitim düzeylerinin yükseltilmesi, esnek bir çerçeve içinde mesleki ve bireysel rollerini rahatlıkla yerine getirebilmeleri sağlanabilmektedir (Şenyuva 2007).

Bu çalışmada sağlık yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışma Sağlık Yüksekokulu 1., 2. ve 3. sınıfına devam eden öğrencilerin video konferans yöntemiyle uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla planlanmış olup tanımlayıcı nitelikte bir araştırmadır. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu'nda öğrenim gören ve araştırmaya katılmayı kabul eden, 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma 12-17 Ocak 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Örnekleme alınan öğrencilere ön bilgi verilerek literatür desteği ile hazırlanan anket formu uygulanmıştır (Can 2004; Can 2005; Beret 2000; Yenal 2009; Güzel 2010; Şahin 2005; Özbudun 2010). Anket formları uygulanmadan önce Çankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu Müdürlüğü'nden yazılı izin alınmıştır. Verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde ki-kare ve yüzde hesaplama yöntemleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerine bakıldığında; %82,5'i kadın, %17,5'i erkek, %62,3'ü 19-21, %25,9'u 22-25, %10,8'i 15-18 ve %0,9'u 26 yaş ve üzeridir. %38,7'si 1. sınıf, %28,3'ü 2. sınıf ve %33'ü 3. sınıftadır (Tablo 1).

Öğrencilerin %94,3'ü uzaktan eğitim almıştır. Uzaktan eğitim almamış öğrencilerin (%5,7) uzaktan eğitim hakkında ve kurumda uzaktan eğitim verildiğine dair bilgisi yoktur. Öğrencilerin uzaktan eğitimle aldıkları dersler sırasıyla anatomi (%57,5), histoloji (%22,2), patoloji (%20,8), biyokimya (%10,4), fizyoloji (%9,9) ve mikrobiyoloji (%1,4)'dir.

Tablo 1. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Sosyo-Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Sosyo-demografik özellikler	n	%
Cinsiyet		
Kadın	175	82,5
Erkek	37	17,5
Yaş		
15-18	23	10,8
19-21	132	62,3
22-25	55	25,9
26 ve üzeri	2	0,9

Sınıf		
1	82	38,7
2	60	28,3
3	70	33,0
TOPLAM	212	100,0

Tablo 2 incelendiğinde; farklı coğrafik bölgelerdeki uzmanlardan yararlanabilme olanağını sağlaması (%57,5), ses, görüntü ve resim gibi öğelerin kullanımının eğitimin etkinliğini artırması (%25,9), geleneksel sınıf ortamından daha farklı alternatif bir görüntü çizmesi (%24,1) ve eğitimin maliyetini düşürmesi (kırtasiye giderleri vs.) (%14,2) uzaktan eğitimin avantajları arasında ilk dört sırada yer almıştır. Konuya ilişkin olarak Demirli'nin (2002) uzaktan eğitimle ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin %53,3'ü uzaktan eğitimin geleneksel sınıf öğretiminden daha etkili olduğu belirtilmiştir (Demirli 2002). Benzer olarak Cebeci ve Bek'in (1999) yaptıkları araştırmada da, geleneksel eğitim ortamında öğrencilerin büyük çoğunluğunun geleneksel edilgen/pasif dinleyici olduğu, soru sorma fırsatlarının çok sınırlı olduğu ve eğitim sürecinde anlaşılmayan konuların tekrar olanağının olmamasının öğrenme açısından önemli bir sorun olduğu vurgulanmıştır (Cebeci ve Bek 1999). Sit, Chung, Chow ve Wong (2005) tarafından yapılan araştırmada, hemşirelerin %79,2'si konu uzmanları ile iletişim kurulmasının, etkileşimli öğrenme materyallerinin kullanılmasının ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı eğitim materyallerinin (video klip, animasyon, grafik vb.) kullanılmasının web tabanlı uzaktan eğitimin en önemli yararları arasında yer aldığı belirtilmiştir (Sit et all. 2005). Ayrıca uzaktan eğitimin avantajları ile ilgili elde ettiğimiz bulguların literatürdeki bulgularla da desteklendiği saptanmıştır (Aktaş 2008; Güzel 2010; Şenyuva 2007; Yenal 2009).

Uzaktan eğitimin dezavantajları arasında; laboratuar ve deneysel derslerin uzaktan verilememesi (%63,2), eğitimcinin öğrencileri kontrol etmede zorluk yaşaması (%61,8), öğrencilerin eğitimciye soru sormada zorluk yaşamaları (%60,4) ve öğrenci-öğrenci, öğretmen- öğrenci etkileşiminin sınırlı düzeyde tutulması (%58,5) ilk dört sırada yer almaktadır. Şenyuva'nın (2007) web tabanlı uzaktan eğitimle ilgili yaptığı çalışmada öğrencilere uzaktan eğitimin öncelikli sınırlılıklarının neler olduğu sorulduğunda; %79,6'sının "eğitimci-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşimi en aza indireceğini", %77,2'sinin "öğrenme sırasında karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin anında çözümlenemeyeceğini" ifade etmişlerdir (Şenyuva 2007). Uzaktan eğitimin dezavantajları ile ilgili elde ettiğimiz bulguların literatürdeki bulgularla desteklendiği saptanmıştır (Aktaş 2008; Yenal 2009). Ayrıca çalışmamızda uzaktan eğitim alan ve almayan öğrencilerin uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri karşılaştırılmış, uzaktan eğitim alanların "Ses, görüntü ve resim gibi öğelerin kullanımı eğitimin etkinliğini artırır" önermesine katılma oranı (%21) uzaktan eğitim almayanlara göre anlamlı derecede düşük görülmüştür (%34,1) (p=0,035).

Uzaktan eğitim alanların "Eğitimci öğrencileri kontrol etmede zorluk yaşar" önermesine katılma oranı (%70,6) (p=0,001) ve "Uzaktan öğretim teknolojilerinin genelinde öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci etkileşimi sınırlı düzeydedir" önermesine katılma oranı (%65,4) ise anlamlı derecede yüksek görülmüştür (p=0,008). Bu öğrencilerin %38,2'si bu dersleri uygulama laboratuarı olmadan geçmenin özellikle kadın-doğum ve cerrahi hemşireliği gibi mesleki derslerde akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %77,4'ünün hemşirelik gibi alanlarda uzaktan eğitim yönteminin mesleki bilgi, beceri ve uygulamanın geliştirilmesi açısından etkin olmayacağı görüşünde olduğu bulunmuştur. Yine bu öğrencilerin %42,9'u uzaktan

eğitimin mesleki uygulamalarda birebir hoca-öğrenci etkileşiminin yetersizliğinden dolayı mesleki beceri gelişimini zorlaştırabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Şenyuva'nın (2007) çalışmasında da öğrencilerin %86,2'sinin hemşirelik temel eğitimindeki tüm derslerin uzaktan eğitim yöntemiyle verilemeyeceği belirtilmiştir (Şenyuva 2007). Çalışmamızda ayrıca öğrencilerin %58'i uygulama dışında kalan kuramsal ve seçmeli derslerde uzaktan eğitimin verilebileceğini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin Şenyuva'nın (2007) araştırmasında, öğrencilerin %59,3'ünün hemşirelik eğitiminde bazı ders ya da uygulamaların uzaktan eğitim yöntemiyle etkili ve verimli bir şekilde uygulanabileceği (Şenyuva 2007), Demirli'nin (2002) çalışmasında da öğrencilerin %63,3'ü uygulama dışındaki derslerde web tabanlı uzaktan eğitimin verilebileceği ifade edilmiştir (Demirli 2002).

Tablo 2. Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Uzaktan eğitimin avantajları hakkındaki görüşler	**n* (n=212)**	**%**
Geleneksel sınıf ortamından daha farklı alternatif bir görüntü çizer	51	24,1
Ses, görüntü ve resim gibi öğelerin kullanımı ile eğitimin etkinliğini artırır	55	25,9
Eğitimin maliyetini (kırtasiye giderleri vs.) düşürür	30	14,2
Eğitimde arz-talep dengesizliğini önler	21	9,9
Farklı coğrafik bölgelerdeki uzmanlardan yararlanabilme olanağı sağlar	122	57,5
Avantajı yok	12	5,7
Uzaktan eğitimin dezavantajları hakkındaki görüşler	**n* (n=212)**	**%**
Eğitimcinin öğrencileri kontrol etmede zorluk yaşaması	131	61,8
Öğrencilerin eğitimciye soru sormada zorluk yaşamaları	128	60,4
Uzaktan öğretim teknolojilerinin genelinde öğrenci-öğrenci, öğretmen- öğrenci etkileşiminin sınırlı düzeyde tutulması	124	58,5
Laboratuar ve deneysel derslerin uzaktan verilememesi	134	63,2
Ses, görüntü ve resim gibi öğelerin etkin kullanılamaması	62	29,2
Konuların anlaşılmasında güçlük çekilmesi	5	2,4
Dezavantajı yok	3	1,4

*Birden fazla seçenek işaretlendiği için n katlanmıştır.

Tablo 3 incelendiğinde; "Sizce üniversite eğitiminde uzaktan eğitim yaygınlaştırılmalı mıdır?" sorusuna uzaktan eğitim almayanların, uzaktan eğitim alanlara göre anlamlı derecede yüksek oranda evet dedikleri görülmektedir (%36,71), (p=0,004). Uzaktan eğitimin yaygınlaştırılmaması gerektiğini belirten öğrenciler, laboratuar ve deneysel derslerin uzaktan verilememesi (%61,3) ve öğrencilerin öğretmenlerine soru sormada güçlük çekmesi (%55,2) nedeniyle uzak eğitime karşı çıkmaktadır.

Ayrıca uzaktan eğitim almayanlarda "Sizce anatomi ve mikrobiyoloji gibi teorik ve laboratuar uygulaması olan temel bilim derslerinin dersin öğretim elemanı ile birebir etkileşim olmadan uzaktan eğitim yöntemiyle (video konferans) anlatılmasının etkili olacağını düşünüyor musunuz?" sorusuna, uzaktan eğitim alanlara göre anlamlı derecede yüksek oranda evet dedikleri görülmektedir (p=0,0001).

Uzaktan eğitim almayanlarda "Sizce hemşirelik gibi mesleki bilginin beceri ve uygulama ile desteklenmesi gereken alanlarda uzaktan eğitim yöntemlerinin uygulanması etkili olur mu?" sorusuna, uzaktan eğitim alanlara göre anlamlı derecede evet dedikleri görülmektedir (p=0,019).

Öğrencilere uzaktan eğitimin etkinliğini arttırmada neler yapılması gerektiği sorulduğunda ise öğrencilerin ilk üç sırada belirttikleri görüşler sırasıyla; eğitim esnasında öğretmen-öğrenci etkileşiminin arttırılması (soru sorma vs.) (%58,5), ders notlarının ulaşılabilirliğinin sağlanması (%48,1) ve mesleki

uygulamalı derslerde ses, görüntü, resim, maket vb. öğelerin daha etkin kullanılması (%41) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitim veren öğretim elemanlarından eğitimle ilgili beklentileri arasında; akıcı bir dilinin olması (%62,7), öğrenci kontrolünü sağlayabilmesi (%60,4), soru sormaya fırsat tanıması (%59,4), ses, görüntü ve resim gibi öğeleri etkin kullanabilmesi (%52,8) ve zamanı uygun kullanabilmesi (%37,3) yer almaktadır.

Tablo 3 Araştırmaya Alınan Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Alıp Almama Durumlarına Göre Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Karşılaştırılması

Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşler		Lisans eğitiminiz sırasında uzaktan eğitim aldınız mı/ alıyor musunuz?							
		Evet		Hayır		**Total**		Ki-Kare	
		n	%	n	%	n	%	Ki-Kare	P
Sizce üniversite eğitiminde uzaktan eğitim yaygınlaştırılmalı mıdır?	Evet	24	18,05	29	36,71	53	25,00	8,23	**0,004**
	Hayır	109	81,95	50	63,29	159	75,00		
	Total	133	100,00	79	100,00	212	100,00		
Sizce anatomi ve mikrobiyoloji gibi teorik ve laboratuar uygulaması olan temel bilim derslerinin dersin öğretim elemanı ile birebir etkileşim olmadan uzaktan eğitim yöntemiyle (video konferans) anlatılmasının etkili olacağını düşünüyor musunuz?	Evet	8	6,02	23	29,11	31	14,62	19,37	**0,0001**
	Hayır	125	93,98	56	70,89	181	85,38		
	Total	133	100,00	79	100,00	212	100,00		
Sizce hemşirelik gibi mesleki bilginin beceri ve uygulama ile desteklenmesi gereken alanlarda uzaktan eğitim yöntemlerinin uygulanması sizce etkili olur mu?	Evet	12	9,02	17	21,52	29	13,68	5,53	**0,019**
	Hayır	121	90,98	62	78,48	183	86,32		
	Total	133	100,00	79	100,00	212	100,00		

SONUÇVE ÖNERİLER

Öğrenci görüşlerine göre; hemşirelik gibi teorik bilgi ve uygulama becerisinin birlikte değerlendirildiği alanlarda uzaktan eğitimin etkin bir yöntem olmadığı kararına varılmıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

KAYNAKLAR

Aktaş, T. (2008). Yaygın eğitimde bilgisayar eğitim programlarının uzaktan destekleyici eğitimle verilmesine dair örnek uygulama. Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Anabilim Dalı Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Altuntaş, A., Körpe, E., Şarıoğlu, D. (2011). Web Tabanlı Öğretim. Erişim: 03.01.2013. http://mail.baskent.edu.tr/~20494892/projelerim/Presentation2.ppt

Beret, M. (2000). Uzaktan Eğitim, Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE), 1 (1): 2.

Can, E. (2004). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Eğitimlerini Değerlendirmeleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya 6-9 Temmuz 2004. 1-15. Erişim: 12.02.2013 http://www.pegema.net/dosya/dokuman/78013225.pdf

Can, E. (2005). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim yönetimini değerlendirmeleri. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cebeci, Z., Bek, Y. (1999). İnternette istatistik eğitimi: Alfa Sanal İstatistik Okulu", I. İstatistik Kongresi. Erişim:12.03.2013. http://www.cu.edu.tr/fakulteler/zf/zb/bgabd/documents/zcebeci/ist1/alfa/asisto.htm.

Demirli, C. (2002). Web tabanlı öğretim uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri (Fırat Üniversitesi Örneği). Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir. Erişim: 10.02.2013. http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Cihad_Demirli.doc.

Güzel, NS. (2010). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğretim Gören Yükseköğretim Öğrencilerinin Yönetim Sürecini Algılamaları. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İşman, A. (2009). Türkiye'de Uzaktan Eğitim Uygulamaları. 12. Ulusal Hemşirelik Kongresi (Kongre Kitabı). Sivas 20-24 Ekim 2009, 47-57.

Özbudun, F. (2010). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimin Mesleki ve Teknik Eğitimde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisan Tezi, Ankara.

Sit, J., Chung, J., Chow, M., Wong, T. (2005). Experiences of online learning: students' perspective. Nurse Education Today, 25, 140-147.

Şahin, MC. (2005). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Şenyuva, E. (2007). Hemşirelik Eğitiminde Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Uygulaması: Hasta Eğitimi Ders Örneği. Hemşirelik Öğretimi Anabilim Dalı Basılmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ülker, S., Buldukoğlu, K., Aksayan, S., Atalay, M., Kocaman, G., Oktay, S., Pektekin, Ç. (2001). Türkiye'de Hemşirelik: Temel Mesleki Eğitim ile İnsan gücüne İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Erişim: 14.02.2013. http://www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/hemsirelik/hemsire.pdf

Yenal, ÇA. (2009). Uzaktan Eğitim. İşletme Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Basılmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ MEZUNLARININ CİNSELLİKLE İLGİLİ DAVRANIŞ VE MESELELERE İLİŞKİN ANLAYIŞLARI

Özlem Erden

Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA

ozlemerden@ymail.com

ÖZET

Cinsel sağlık eğitimi Türkiye'de önemli eğitim meselelerinden biri olmuştur. Önemli olarak algılanmasına rağmen, ilkokul ve orta öğretim seviyesinde verilen ayrı bir ders yoktur. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencileri cinsellikle ilgili bilgileri sağlık, biyolojı ve fen dersleri kapsamında almaktadırlar. Ancak, bu konularda üreme ve sağlığa uygunluk ile sınırlıdır (Aydın&Gülçat). Bu kısıtlılıkların yanısıra, öğretmenlerinde cinsellik eğitimi, gençlerin davranışları ve uygulama ile ilgili yanlış bildikleri durumlar vardır. Bu çalışamanın amacı eğitim fakültesi mezunlarının cinsellik ile ilgili davranışlar ve gençlerin haklarını istismardan koruyan kanunlar hakkındaki bilgilerini ortaya çıkarmaktır.

Bu bir tarama çalışmasıdır. Cinsellik Eğitimi Öğretmen Eğitimi Çalıştayı malzemelerinden geliştirilmiş bir anket fen eğitimi bölümü mezunlarının cinsellikle ilgili meseleler ve davranışlarla ilgili ne derece bildiğini ölçmek için kullanılmıştır. Katılımcılar Hacettepe ve ODTÜ'den seçilmiştir.

Sonuç olarak, mezunların cinsellik eğitimi ile ilgili farklı davranışları ve anlayışları vardır. Cevapları cinsiyet, mezun oldukları okul ve daha önce cinsellikle ilgili ders alıp almamalarına göre çeşitlilik göstermektedir. Gençleri koruyan cinsellikle ilgili kanunlar hakkında yeterli seviyede bilgileri vardır; fakat gençler arasındaki ilişkiler ile ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaçları vardır.

Anahtar Kelimeler: Cinsel sağlık eğitimi, cinsellik, cinsel sağlık eğitimi anlayışı, cinsel haklar.

ABSTRACT

Sex education has become one of the important educational issues in Turkey. Although, it is considered as an important issue, there is no separate sex education course at elementary and secondary level. Pupils and teenagers receive sexual information within health, biology and science courses. However, these topics are limited to reproduction in life and hygiene (Aydın& Gülçat). Besides these limitations, teachers also have misunderstandings in sex education, attitudes of pupils and teenagers about sex-related issues, and they do not know the basic laws that were established to protect youngsters. The aim of this study is to find out what education faculty graduates' know about sex-related attitudes, and laws protecting youngsters from abuse and their rights.

This is a survey study. A questionnaire, which was adapted from the materials of sex education staff training workshops, was administered to science teaching department graduates to measure to what degree graduates know attitudes and issues related to sexuality, and the laws protecting youngsters and their rights. Participants were selected from METU and Hacettepe University.

As a result, the graduates have different attitudes and understandings about sex education. Their answers vary based on their gender, the university that they graduated and the sex related courses they took in their education life. They have sufficient information about laws protecting youngsters against sexual abuse; but they need more information about the relations between pupils and youngsters.

Keywords: Sex education, sexuality, understandings of sex education, sexual rights.

1. GİRİŞ

Cinsellik ve cinsellik eğitimi son dönemlerde büyük önem kazanmıştır (Çalışandemir, Bencik & Artan, 2008). Ülkemizde de bu durum böyledir. Yıllarca cinsellik ve cinsel gelişim ile ilgili çalışmalar bölgesel ya da bağımsız organizasyonlar tarafından yapılan kampanyalarla sınırlı kalmıştır. Bunlara Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu'nun (UNFPA) cinsel sağlık eğitimi ile alakalı eylem planı, Milli Eğitim Bakanlığının Ergenlik Dönemi Eğitim Projesi (ERDEP) ve Bir Gençlik Hikâyesi Öğrenmek İstiyorum kampanyaları örnek olarak gösterilebilir. Selma ve Müftüoğlu'nun (2008) belirttiği gibi civil toplum örgütleri ve Milli Eğitim Bakanlığının müfredat dışı çabaları ise ülke içerisindeki tüm gençlere ulaşmak için yeterli değildir.

Ülkemizde yer alan cinsel sağlık eğitimi dağınık bir şekilde başka derslerin içerisinde yer almaktadır. Konular ise bilgi içeriğinde olup tutum ve değer geliştirmekteden çok uzaktır. Bunun yanısıra dağınık şekilde yer alan içerikler güncellikten uzaktır (Selma & Müftüoğlu). Bu konuyla ilgili diğer bir sıkıntı ise bu eğitimi verebilcek olan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin da bu konuda bilgisiz olarak yetiştirilmesidir (Bodur, Durduran & Küçükkendirci, 2012). Üniveristelerde de durum Türkiye geneli ile nerdeyse aynı tabloyu oluşturmaktadır. Çoğu üniversitede cinsel sağlık eğitimi ile ilgili ders verilmezken, verilen derslerin içeriği de bilgi seviyesindedir.

1.1. Problem Durumu

Okullarda cinsel sağlık eğitimi son zamanlarda Türkiye' de ele alınan popular eğitim sorunlarından biri haline gelmiştir. Öğretmen yetiştirmekle yükümlü eğitim fakültelerinde bu konuya dikkat çekilmektedir. Cinsel sağlık eğitimi adı altında çeşitli seçmeli dersler farklı üniversitlerde verilse de ülke adaylarının birçoğu cinsel sağlık eğitimi ile ilgili ders almamaktadır.

Buna ek olarak, ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak bir düzeyde bilgiler verilmemektedir. Cinsel sağlık eğitimi biyoloji, fen ve sağlık bilgisi dersleri altında verilmeye çalışılsa da öğrencilerin günlük sorunlarına ya da ihtiyaclarına yönelik değildir (Aydın&Gülçat). Yalnız öğrenciler cinsellik konusunda tamamiyle bilgisiz değillerdir. Çeşitli yollarla medya, internet, arkadaş vb. yollarla cinsellik konusunda bilgi edinmektedirler. Bu durum ise bilginin güvenilirliği ve doğruluğu hakkında birçok soruyu da beraberinde getirmektedir (Topkaya & Sümer, 2010). Bilgilerin yanlış veya eksik şekilde öğrenilmesi sağlıksız bireylerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu sebeple içeriği günümüz ve toplum koşullarına uygun, toplumdan kopuk olmayan fakat uluslararası standartlara ve kişi hak ve özgürlüklerine uygun cinsel sağlık eğitimi programına ihtiyaç vardır. Bunun ilk aşaması olarak öğretmenler eğitilmeli ve öğretmenler ileri bir sürece hazırlanmalıdır.

1.2. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışma öğretmenlerin cinsel sağlık konusundaki düşüncelerini ve tutumlarını bulmayı, aynı zamanda bu konu ile hazırlanmıs kanunlar hakkındaki bilgi düzeylerini anlamayı hedeflemiştir.

Bu kapsamda aşağıdaki sorular araştırma soruları olarak belirlenmiştir.

1. Eğitim fakültesi mezunları cinsellikle ilgili tutum ve anlayışları nelerdir?

2. Eğitim fakültesi mezunları çocukların cinsel gelişimi ile ilgili bilgi düzeyleri ve görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin gençlerin haklarını ve onları istismardan koruyan yasalar hakkında ne derece bilgi sahibidirler?

2. ALAN YAZIN

İnsanlar kendilerini tanımlamak için birçok yol kullanmaktadır. Cinsellikte bunlardan birisidir (Mottier, 2008). Cinsellik kültürel bir değerdir. Kadın ve erkek arasındaki farklar sadece biyolojik değerlere indirgenmemelidir. Her toplumda cinsiyet farklı sosyal anlamlara sahiptir ve genellikle insanlar cinsiyet ile ilgili durumları kadınlık ve erkeklik özellikleri ile eşleştirmektedir. Cinsel ilişki, cinsiyet ve cinsellik birbirleriyle örüntülü kavramlardır. Ancak cinsellik algısı kültürel değerlere bağlı kalarak erkekliğin ve kadınlığın tanımı üzerine yoğunlaşır. Diğer bir deyişle toplumlar ideal erkek ve kadını tanımlama arayışı içindedir (Mottier, 2008).

Sosyal algılarınn dışında cinsellik kişiden kişiye de değişien bir kavramdır. Bu çıkarıma insanın sosyal bir varlık olduğunu düşünerek de varabiliriz. Özgüven(1997) cinselliğin kimileri için sadece ilişkiyi, kimileri için cinsel uyarılmış durumunu ve kimileri içinse duygusal anlamlar ifade ettiğini belirtmiştir.

Cinsellik tanımı kişiden kişiye ve toplumdan topluma hem kapsam bakımından hem de işlevi bakımından değişse de bir kaç şekilde tanımlanabilir. Cinsellik biyolojik anlamda üremeyi, kimlik anlamında ise erkeklik ve kadınlık vasıflarını ifade eder (Özgüven, 1997) Kavram, kimlik anlamında kullanıldığında Mottier'in de (2008) belirttiği gibi modern dünyada insanlar kendilerini gay, lezbien, , bisexual, transeksüel, vb. ifadelerle tanımlamaktadır. Cinsel davranışların baskılanması gençlerde piskolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Cinsellik kaynaklı sorunlar sadece baskıyla değil, gençlerin cinsel deneyimlerinden ya da kimliklerinden dolayı utanma ve suçluluk duygusu yaşamalarından da kaynaklanabilir (Uçar,1991; Pomeroy, 1991).

Toplumdan topluma farklılık gösteren bir kavramın, her toplumda aynı şeklide öğretilmesi mümkün değildir. Kültürel değerler ve sosyal normlar göze alınarak ancak kanunlara uygunluk göz edilerek bir ders programının hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca cinsellik gençlerin gelişimi ile alakalı olduğu için onların gereksinimleri ve gelişim süreçleri cinsiyet unsuru göz önüne alınarak program ile özdeşleştrilmelidir.

Türkiye'de cinsellikle ilgili kavramlar özellikle mahremiyet algılarındaki değişiklikler toplumun her kesimde konuşulmaya başlanmıştır (Özbay, Terzioğlu &Yasin, 2011). Beden ile ilgili kavramlar, cinsiyetin metalaşması, kadın ve erkek sığınma evlerindeki artış, eşcinsel kuruluşlar, yeni hastalıklar ve erkeklik ve kadınlık algısının değişimi tekrar gözden geçirilmesi gerekne meselelerdir.

Bu pencereden bakıldığında eski methodların ya da önerilerin, ders içeriklerinin gözden geçirilmesi kaçınılmaz hal almaktadır. Bu durumda öğretmenlere çok iş düşmektedir. Yeni neslin bu bilgiler ışığında eğitilmesi ve doğru bilgilerin aktarılması öğrencileri sosyal ortamda ailelerinden daha fazla gözlemleme şansı elde ettikeri için öğretmenlerin sorumluluğundadır.

3. METHOD

Araştırma deseni olarak tarama modeli seçilmiştir. Çalışma mezunların cinsellik ve cinsellik eğitimi ile ligili tutum ve anlayşlarını belirlemeyi amaçladığı için bu modelin kullnaılması uygunluk göstermktedir.(Fraenkel and Wallen, 2006).

Çalışmanın evrenini ODTÜ ve Hacetepe üniversitesinden mezun olmuş fen bilgisi eğitimi bölümü mezunları oluşturmaktadır. Hazırlanan anket öğrencilere internet ve e-postanın yanısıra elden de ulaştırılmıştır. Örneklem iki aşamalı olarak belirlenmiştir. Önce üniversiteler ve bölüm belirlenmiş, daha sonrasında ise katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiştir (Fraenkel and Wallen, 2006).

Kullanılan ölçek daha önce İngiltere'de öğretmenler için yapılan Cinsel Sağlık Eğitimi Çalıştayı'nın materyallerinden geliştirilmiştir. Maddeler İngilizce'den Türkçe'ye çevrildikten sonra uzman görüşü için piskolojik danışmanlarca gözden geçirilmiş ve pilot çalışma için 30 öğrenciye uygulanmıştır (Cohen, 1997).

Veri analizi için PASW18 istatistik programından yararlanılmıştır. Araştırma deseni trama modeli olduğu için frekans ve yüzde değerleri verileri incelemk için kullanılmıştır (Gravetter and Wallnau, 2007).

4. SONUÇ

Çalışma kapsamında katılımcıların cinselikle ilgili tutum ve anlayışları incelenmiştir. Ayrıca katılımcıların gençleri korumaya yönelik ve cinsellikle alakalı yasalardan ne kadar haberdar oldukları araştırılmıştır. Verilen yanıtlar genel olarak değerlendirilmenin yanısıra katılımcıların mezun oldukları üniversiteye, cinsiyetlerine ve daha önce cinsel sağlık ile ilgili ders alıp almadıklarına göre ayrıca analiz edilmiştir. Katılımcıların cinsellikle ilgili düşüncelerini, algılarını ve tutumlarını, gelişim, bilgi düzeyi, iletisim ve sorumluluk olmak üzere dört bölümde kategorilendirilmiştir.

Çalışmaya toplamda 113 kişi katılmıştır. Bu katılımcıların %84.1'i kadın (n=95), %15.9'u (n=18) erkektir. %59.3'ü Hacettepe'den (n=67), %40.7'si ise (n=46) ODTÜ'den katılmıştır. Hacettepe mezunlarının %88.1 (n=59), ODTÜ mezunlarının %78.26'sı cinsiyetini kadın olarak belirtirken, bu oran Hacettepe'den mezun olan erkekler için %11.9 (n=8), ODTÜ mezunları için %21.74 (n=10) kişidir. Hacettepe Üniversitesinden katılan mezunların % 90.5'i (n=57) daha önce cinsel sağlık dersi aldığını belirtmiştir; ancak ODTÜ mezunlarının sadece %9.5'sı (n=6) daha önce cinsel sağlık dersi aldığını belirtmiştir. Daha önce hiç böyle bir ders almayanların sayısı Hacettepe'de 10 kişi iken (%20), ODTÜ'de bu sayı 40 kişi (%80) civarındadır.

4.1. Gelişim

Genel olarak, katılımcıların büyük çoğunluğu 10 yaşına gelen çocukların cinsel olarak aktif olmadığını düşünmektedir. Bu oran kadınlarda %83.2 (n=79) iken, erkeklerde %72.2'dir (n=13). Hacettepe ve ODTÜ'den katılan katılımcıların bu konudaki düşünceleri benzerlik göstermektedir. Cinsel sağlık dersi almış olmaları ise öğrencilerin bu konudaki düşüncelerini değiştirmemiştir. Daha önce cinsellikle ilgili ders alanların sadece % 9.5' i (n=6) 10 yaşındaki çocukların cinsel olarak aktif olduğunu düşünürken, almayanların %30'u (n=15) çocukların 10 yaşından sonra cinsel olarak aktif olduğunu belirtmiştir.

Çocukların erken yaşta cinsel sağlık eğitimi almaları onları cinsel yaşama daha erken yöneltip yöneltmeyeceği sorulduğunda ise katılımcıların büyük çoğunluğu cinsel sağlık eğitimi almanın çocukları cinsel yaşama erkenden yönlendirmeyeceğini belirtmiştir. Cinsel sağlık dersi alanların %9.5'i (n=6), ders almayanların ise %26'sı (n=13) erken yaşta verilen cinsel sağlık eğitiminin çocuklar üzerinde olumsuz etkisi olacağını düşünmektedir. ODTÜ'den çalışmaya katılanların neredeyse yarısı ve Hacettepe'li katılımcıların ise %20.9'u (n=14) cinsel sağlık eğitiminin ilkokul seviyesinde verilmemesi gerektiğini düşünmektedir. Cinsiyet faktörü de bu konuda etkili değildir.

Ergenlik yaşının 18 olması ve ergenlik süresince çcukların cinsel deneyim edinmesi ile ilgili görüşleri sorulduğunda, katılımcıların genel izlenimi 18 yaşının ergenlikten çıkış ve yetişkinliğe giriş için makul bir yaş olduğudur. Ancak ergenlik süresince cinsel deneyim yaşanması durumu ile ilgili olarak katılımcıların yarısı cinsel deneyim yaşanmasının olağan olduğunu kabul ederken yarısı da reddetmektedir. Cinsiyete göre verilen cevaplarda değişiklik göstermektedir. Erkeklerin büyük çoğunluğu ergenlikte cinsel deneyim yaşanmasını doğru bulurken, kadınlar bu duruma katılmamıştır. Kadın katılımcıların çoğunlukta olması sebebiyle ders alma durumunda da sonuç değişmemektedir. Kadınlar ayrıca ergenlik yaş sınırının 18' den küçük olmaması gerektiğini savunmaktadır. Bu durum erkekler için yarı yarıyadır. Üniversite karşılaştırılmasında Hacettepe mezunları, ODTÜ mezunlarına göre gerek yaş gerekse ergenlik süresince cinsel sağlık deneyimin olağanlığı konusunda daha yüksek oranda katılmama eğilimi göstermişlerdir.

4.2. Bilgi

Katılımcılara çocukların cinsellikle ilgili bilgi düzeyleri, bilgiye nereden ulaştıkları, cinsel sağlık dersi kapsamında bilginin içeriği, geliştirmeleri gereken tutum ve değerler ve bu bılgıların kimler tarafında verılmesi gerektiği ie ilgili sorular sorulmuştur.

Çıkan sonuçlara göre, katılımcılar çocukların cinsellikle ilgili bilgilerinin düşünülenden fazla olduğunu belirtmiştir. Erkek katılımcıların yüzde sonuçları kadın katılımcılara göre daha fazladır. Çocukların cinsellik bilgi oranının fazla olduğunu belrten Hacettepe mezunları ise ODTÜ mezunlarına kıyasla daha fazladır. Daha önce ders alıp almamaları ise katılımcıların fikirlerinde bir değişiklik göstermemektedir. Ancak bütün katılımcılar öğrencilerin cinsellikle ilgili edindikleri bilginin hem yetersiz hemde az olduğu kanısındadır.

Cinsellikle ilgili bilgilerin kimler tarafında verilmesi konusunda ise katılımcıların fikirleri değişkenlik göstermektedir. Genel olarak katılımcılar dışardan bir uzmanın daha verimli olacağını düşünmektedir. Cinsiyet, mezun oldukları okul, ders alıp almaları bu düşünceyi değiştirmemektedir.

Verilemesi gereken öğretilere gelince katılımcıların cevapları değişkenlik göstermektedir. Örneğin kadınlar evlilik öncesi cinselliğin yanlış olarak öğrencilere öğretilmesi gerektiğini savunurken, erkekler bu duruma katılmamaktadır. Aynı şekilde ders alan katılımcılar ve Hacettepe'li mezunlarda kadınların çoğunlukta olması sebebiyle aynı şekilde düşünmektedirler.

Cinsellik eğitiminin içeriği ile alakalı sorgulanan bir diğer husuta evlilik ve evil kalma durumunun öğretilip öğretilmemesidir. Katılımcıların yarısı evlilik ve evli kalmayı öğretmesini savunurken, yarısı da bunun

tersını iddia etmektedir. Bu düşünce sadece ODTÜ mezunlarında farklılık göstermektedir. %30 civarında ODTÜ mezunu bu öğretinin verilmemesi kanısındadır.

Bunlara ek olarak, katılımcıların %50 den fazlası homofobik davranışların yanlış olduğunun öğretilmesinin olumsuz olduğunu savunmaktadır. Cinsiyete göre bu kanı değişmezken, mezun olunan üniversite ve daha önce cinsel sağlık dersi alma bu düşünce üzerinde çeşitlilik oluşturmaktadır. ODTÜ mezunları ve saşırtıcı bir şekilde dersi almayanlar bu konuda daha ılımlı düşünmektedir.

4.3. İletişim

Gerek genel anlamda, gerekse değişkenler kapsamında katılımcıların büyük çoğunluğu cocuklar ve aileleri arasında cinselliğin açık bir şeklide konuşulmadığını ve okul yönetimlerinin bu konuda dar görüşlü bir tutum izlediğini belirtmektedir. Cinsel sorun yaşayan insanlarla iletişim ile ilgili soru yöneltiğinde ise katılımcılar değişkenlere bakılmaksızın aynı görüşü paylaşarak Aidsli ya da HİV virüsü taşıyıcılarının önyargıdan uzak bir şekilde desteklenmesi gerektiğini söylemişlerdir.

4.4. Sorumluluk

Cinsel sorumluluk ile ilgili katılımcıların bazı yanıtları çelişkiler içermektedir. Örneğin, katılımcılar cinsellikle igili seçimlerin gençlere bırakılmasını söyledikleri halde coğunluk gençleri cinsellik konusunda sorumsuz olduğunu belirtmiştir. Cisellik konusunda katılımcılar sorumluğun erkeklere bırakılmaması gerektiğinde hem fikirdir. Cinsel tercih ile alakalı olarak katılımcıların %50 den fazlası cinsel tercihin kişinin kendi kararına bağlı olduğunu savunmaktadır. Değişkenler dâhil edildiğinde de bu durum değişmemektedir. Ancak, hamileliğin sonlandırılması ile ilgili sorumluluktan bahsedildiğinde katılımcıların yaklaşık yarısı kadınların bu hakka sahip olduğunu savunurken diğer yarısı tam tersini söylemektedir.

Tablo1.- *Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları*

	Genel		Cinsiyet				Üniversite				Ders Durumu			
			Kadın		Erkek		Hacettepe		Odtü		Evet		Hayır	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Gelişim														
10 yaşına gelmiş çocukların çoğu cinsel olarak aktifdir.	21	18.6	16	16.8	5	27.8	10	14.9	11	23.9	6	9.5	15	30.0
Eğer çocuklar ilkokul düzeyinde cinsel sağlık eğitimi alırsa bu eğitim onların erken yaşta cinsel deneyim yaşamaya yönlendirir.	19	16.8	14	14.7	5	27.8	6	9.0	13	28.3	6	9.5	13	26.0
Erginlik yaşı düzcinseller (heteroseksüel) için 18 den az olmalıdır.	36	31.9	27	28.4	9	50.0	14	20.9	22	47.8	16	25.4	20	40.0
Ergenlikte cinsel deneyimin yaşanması	55	48.7	39	41.1	16	88.9	27	40.3	28	60.9	27	42.9	28	56.0

olağan bir deneyimdir.														
Bilgi														
Çocuklar cinsellik ile ilgili öğretmenlerin ve ailelerin düşündüğünden daha çok bilgi sahibidir.	71	65.5	59	62.1	15	83.3	42	62.7	32	69.6	38	60.3	36	72.0
Birçok çocuk hem çok az hem de çok geç cinsellik hakkinda bilgi almaktadir.	103	91.2	86	90.5	17	94.4	62	92.5	41	89.1	57	90.5	46	92.0
Çocuklara evlilik oncesi cinselliğin yanlış olduğu öğretilmelidir.	50	44.2	47	49.5	3	16.7	37	55.2	13	28.3	36	57.1	14	28.0
Dışardan gelen konu uzmanları öğretmenlerden daha iyi cinsellik konusunda eğitim verirler.	84	74.3	69	72.6	15	83.3	48	71.6	36	78.3	44	69.8	40	80
Cinsellik eğitimi çocuklara evliliği ve evli kalmayı öğretmelidir.	56	49.9	47	49.5	9	50.0	38	56.7	18	39.1	33	52.4	23	46.0
Çocuklara eşcinselliğin yanlış olduğu öğretilmelidir.	45	39.8	38	40.0	7	38.9	33	49.3	12	26.1	31	49.2	14	28.0
İletişim														
Cinsellik çocuklar ve aileleri arasında açıkca konuşulan bir konu değildir.	109	96.5	93	97.9	16	88.9	66	98.5	43	93.5	60	95.2	49	98.0
Birçok okul yönetimi cinsel sağlık eğitimi konusunda dar görüşlüdür.	106	93.8	89	93.7	17	94.4	63	94	43	93.5	59	93.7	47	94.0
Aidsli ya da HIV virüsü taşıyan insanlar önyargımızı değil desteğimizi haketmektedir.	106	93.8	89	93.7	17	94.4	61	91.0	45	97.8	57	90.5	49	98.0
Sorumluluk														
Cinsellik konusunda erkekler kadınlardan daha sorumludur.	11	9.7	9	9.5	2	11.1	7	10.4	4	8.7	8	12.7	3	6.0
İnsanlar kendi cinsiyetine karar vermede özgürdür.	63	55.8	51	53.7	12	66.7	34	50.7	29	63.0	31	49.2	32	64.0

Cinsel sağlık eğitimi çocuklara cinsellikle ilgili kararlarını kendilerinin alması gerektiğini öğretmelidir.	106	93.8	90	94.7	16	88.9	63	94.0	43	93.5	57	90.5	49	98.0
Kadınlar istedikleri zaman hamileliği sonlandırma hakkına sahiptir.	49	43.4	40	42.1	9	50.0	25	37.3	24	52.2	26	41.3	23	46.0
Birçok genç cinsellik konusunda sorumsuzdur.	89	78.8	76	80	13	72.2	62	92.5	27	58.7	56	88.9	33	66.0

Not: Tablodaki değerler belirtilen ifadelere katılma durumuna dayanarak yazılmıştır.

4.5. Gençleri korumaya yönelik ve cinsellikle ilgili yasalara yönelik bilgi düzeyleri

Çalışma kapsamında mezunlara cinsellikle ve gençleri korumaya yönelik hazırlanmış yasalarla ve uygulamaları ile ilgili bazı sorular sorulmuştur. Bunun yanısıra maddeler arasında yasalar ve uygulamalar arasında açıkça belirtimemiş konularla ilgili ifadelerde yer almaktadır. Katılımcıların hem bilgilerini ölçmek hem de yasalarca kamu düzeyince netliği olmayan ya da toplumca tabulaşmış konulara yönelik katılımcıların fikirlerini almak için maddeler çelişkili sorulmuştur. Maddeler yasal yaş sınırı, yetişkin sorumlulukları ve üreme ve cinsellik hakları olarak üç kategori altında toplanmıştır.

4.6. Yasal Yaş Sınırı

Türk Ceza Kanunu'na göre cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar ve cinsel saldırı durumunda verilecek cezalar ayrıntılı olarak belirtilmiştir (Aydın, 2004). Maddlerin doğruluğuna ve yanlışlığına kanun hükümlerine göre karar verilmiştir. Ayrıca Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının (2012) raporundan yararlanılmıştır.

Katılımcıların %50 ve üzeri 16 yaşından küçük gençlerle ilişkiye girmenin yasak olduğunu belirtmişlerdir. Bu kanunda da bu şeklide belirtilmiştir. Hiçbir koşula bakılmaksızın 16 yaşında küçüklerle ilişki cezaya tabidir. Yaşıtlar arasındaki cinsel münasebetler kanunda açıkça belirtilmese de, gençlerin cinsel rüştlük durumu olmadığı için sakıncalı olarak algılanabilir. Durumu doğru olarak kabul edenlerin yüzdeleri cinsiyet, mezun olunan okul ve ders alma durumunda da birbirine yakınlık göstermektedir. 16 yaşındaki gençlerin evlenme durumuna ise katılımcıların geneli doğru cevap vermişlerdir. Ders almayan öğrenciler bu soruyu yanlış olarak değerlendirmişlerdir. Yasalarca gençler ailelerin rızası ve kendi istekleri durumunda mahkeme kararı ile evlenme hakkına sahiptir. Ancak 17 yaşında olan bir genç ailesinin izni olmadan evlenemez. Katılımcılarda evlenme durumunun olmayacağını belirtmişlerdir.

Cinsel ilişki için 15 yaşının doldurulması şart koşulmuştur. Bu durumda herkes için reşitlik yaşı şart koşulmaktadır. Bu çerçeveden bakıldığında durum eşcinseller için de değişmemektedir. Reşitlik söz konusu değilse her türlü ilişki suç sayılmaktadır. Ancak rıza durumunda 16 yaşında olma şartını gözden kaçırmamak gereklidir. Eğer ilişkiye giren kişilerde yaş farkı varsa yasal olarak incelenmesi gereken bir durumdur. Eşit ama 16'dan küçükse bu cezaya tabi olmamalıdır. Bu durumda katılımcıların verdiği cevapları şu şekilde

değerlendirebiliriz. Katılımcılar 17 yaşındaki erkekler arasındaki ilişkiyi yasal olarak daha yüksek oranda uygun bulmamaktadır. Bu oran 15 yaşındaki eşcinsel kızlar için diye belirtildiğinde oran %50'lere düşmektedir.

Eczane ve sağlık kuruluşlarında da yaş sınırı ile ilgili olarak kısıtlamalar mevcuttur. Korunma yolları ile ilgili ürünler cinsel amaçlı kullanım için yaşı reşit olmayanlara verilmez. Tedavi maksatlı kullanılacak olan ilaçlar reçete usulü ile satılabilir ancak maddelerde bu durum belirtilmemiştir. Katılımcıların yarısı 14 yaşındaki bir genç kızın doğum kontol hapı almasının yasal olduğunu belirtmiştir. Kondom alımını ise yasal olarak uygun bulmamışlardır. Verilen cevaplar değişkenler dikkate alındığında da benzer sonuçlar göstermektedir.

4.7. Yetişkin sorumlulukları

Katılımcılar, öğrencilerle ilgili durumlarda nasıl davranması gerektiğini bildikleri verdikleri cevaplardan ortaya çıkmıştır. Gençlerin taciz uğramaları ya da cinsel haklarının dışına çıktıkları durumunda bir üst kuruma, ailesine, rehberlik kuruluşlarına ya da güvenlik birimlerine haber vermeleri gerektiğinin farkındadırlar. Ancak eğitim fakültesi mezunu olarak cinsel sağlık eğitimi derslerinin müfredat kapsamında olmadığını ve ailesinin dersin olmamasi sebebiyle öğrenciyi dersten alıkoyamayacaklarını bilmemektedirler. Değişkenlerin değerlendirilme sürecine katılmasında da sonuç aynıdır.

4.8. Üreme ve cinsellik hakları

Katılımcılara üreme ve cinsellik hakları ile ilgili yasalar hakkında bilgileri sorulduğunda genel bilgi düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Kadınların kürtaj hakkı, kürtaj olabilmek için bebeğin kaç hafta olması gerektiğini bilmektedirler. Bunun yanısıra taciz kapsamını ve enses ilişkilerin yasal olarak cezalandırılması gerektiğinin farkındadırlar. Katılımcıların cevapları cinsiyet, üniversite ve ders alıp almamaya göre küçük farklılıklar göstermekle beraber, genel verilere yakınlık göstermektedir.

Tablo2.- Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	Genel		Cinsiyet				Üniversite				Ders Durumu			
			Kadın		Erkek		Hacettepe		Odtü		Evet		Hayır	
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*
Yasal Yaş Sınırı														
16 yaşından küçük gençler için cinsel ilişkiye girmek yasalarca engellenmiştir	66	58.4	57	60.0	9	50.0	33	49.3	33	71.7	32	50.8	34	68.0
Bir kimse 16 yaşındaki bir genç ile ailesinin rızası alınarak evlilik yapabilir.	80	70.8	67	70.5	13	72.2	53	79.1	27	20.9	51	81.0	29	58.0

17 yaşında bir genç ailesinin izni olup olmamasına bakılmadan kendi rızası ile evlenebilir.	14	12.4	11	11.6	3	16.7	6	9.0	8	17.3	5	7.9	9	18.0
17 yaşındaki iki eşcinsel erkek cinsel deneyim yaşarsa yasal yollarla cezalandırılır.	72	63.7	58	61.1	14	77.8	3	4.5	40	86.9	31	49.2	41	82.0
15 yaşında olan iki eşcinsel kız kendi aralarında cinsel deneyim yaşarlarsa kanunlara aykırı davranış göstermiş olurlar.	61	54.0	54	56.8	7	38.9	37	55.2	24	52.1	34	54.0	27	54.0
Bir doktorun 14 yaşında genç bir kıza doğum kontrol hapı vermesi yasaldır.	54	47.8	46	48.4	8	44.4	34	50.7	20	43.4	29	46.0	25	50.0
14 yaşındaki bir gencin eczane ya da benzeri yerlerden kondom satın alması yasal değildir.	65	57.5	59	62.1	6	33.3	37	55.2	28	60.8	35	55.6	30	60.0
Yetişkin sorumlulukları														
14 yaşındaki bir genç kızın korunma için doktora gidip danışmanlık hizmeti alması durumunda ailesine haber verilmelidir.	85	75.2	68	71.6	17	94.4	50	74.6	35	76.1	49	77.8	36	72.0
Bütün ilköğretim okullarında cinsel sağlık eğitim programı uygulanmak zorundadır.	58	51.3	49	51.6	9	50.0	31	46.3	27	58.7	32	50.8	26	52.0

Veliler çocuklarını cinsel sağlık dersinden men etme hakkına sahiptir	45	39.8	38	40.0	7	38.9	27	40.3	18	39.1	23	36.5	22	44.0
Enses durumlar her durumda polise bildirilmesi gereken durumdur.	85	75.2	74	77.9	11	61.1	48	71.6	37	80.4	47	74.6	38	76.0
Öğretmen sınıfında cinsel tacize uğramış bir öğrenciyi tespit ettiğinde bu durumu öğrencinin rencide olmaması için kimseye söylememesi gereklidir.	28	24.8	25	26.3	3	16.7	22	32.8	6	13.0	20	31.7	8	16.0
Üreme ve cinsellik hakları														
20 haftalık gebeliklerde kürtaj uygulanması yasaktır.	101	89.4	88	92.6	13	72.2	64	95.5	37	80.4	60	95.2	41	82.0
Yetişkin bir erkeğin ailesinden biri ile cinsel ilişkiye girmesi sadece toplum açısından sakıncalı bir durumdur.	24	21.2	17	17.9	7	38.9	15	22.4	9	19.6	15	23.8	9	18.0
Bir adam eşiyle zorla cinsel ilişkiye girdiği için cezalandırılamaz.	23	20.4	21	22.1	2	11.1	14	20.9	9	19.6	13	20.6	10	20.0
Kişiler sadece cinsel yollarla taciz edilebilir. Başka yollarla kişiyi rahatsız edici durumlar tacize girmez.	2	2.8	1	1.1	1	5.6	1	1.5	1	2.2	0	0.0	2	4.0

Kürtaj yasalarca kadınların sahip olduğu bir haktır.	71	62.8	59	62.1	12	66.7	38	56.7	33	71.7	40	63.5	31	62.0

Not: Verilen değeler katılımcıların doğru seçeneğine verdikleri yanıtlara göre düzenlenmiştir.

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışma sonrasında elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının cinsellikle ilgili olumlu tutumlarının olduğu söylenebilir. Ancak yasalar doğrultusunda bakıldığında cinsellik ve cinsellik eğitimi konusunda adayların bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

Mezunların, gençlerin cinsel gelişimi ile ilgili yanlış izlenimleri bulunmaktadır. Cinsellik kavramının açık bir şekilde aday öğretmenlere öğretilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda gençlerin duygusal tepkilerinin, arkadaşlık ve aile ilişkilerinin kimlik gelişimi ve dolayısıyla cinsel kimlikleri ile yakından alakalı olduğu öğretmenlere aktarılacak eğitim içerisinde yer almalıdır. Öğretmen adayları cinsel rüştlük yaşı hakkında da ilgi sahibi olmaları da gerekmektedir. Çünkü cinsel rüştlük yaşı, yetişkinlik yaşından farklı olabilmektedir.

Cinsellik eğitiminin içeriği ile de öğretmen adaylarının düşünceleri birbirinden farklıdır. Ders içeriğinde ne öğretilmelidir sorusuna yanıt olarak düşünecek olursak katılımcılar evliliğin salık verilmesi ve eşcinsellik konularının konuşulması konusunda değişik cevaplar vermişlerdir. Bu cevaplar cinsiyete, mezun olunan okula ve ders alıp almamaya göre de tutarlılık göstermemiştir.

İletişim eksikliği konusunda tüm katılımcılar hemfikirdir. Okullarda, ailede ve çevrede öğrencilerin iletişim eksikliği yaşadığını söylemişlerdir. Bulut ve Gölbaşı (2009) iletişim anne kız ilişkilerinde de istenilen oranda olmadığını belirtmiştir. Bu durumda okul yöneticilerinin ve ailelerin eğitim sürecinde rol almaları ve onların da bilinçlendirilmeleri bu konuda öğretmenlerin sahip olduğu endişeleri azaltabilir.

Cinsel sorumluluk kavramları ve gençlere güven öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca aktarılmalıdır. Gençler kendi kararlarını vermekte özgürdür ancak yasal bazı kısıtlamalara tabi olabilirler. Öğretmen bu sınırları ve kısıtlamaları bilmeli ve öğrencisine bu bilgileri yeri geldiğinde aktarmalıdır. Kısacası hem bir yetişkin hem de bir öğretmen olarak öğretmene düşen sorumluluklar öğretmen ve öğretmen adaylarına aktarılmalıdır.

Cinsel sağlık eğtiminin hassas bir konu olduğu kabul edilmelidir. Farklı etmenler ve faktörler ders içeriğinin belirlenmesinde sorun oluşturabilmektedir. Örnek verecek olursak, eğitim verilecek kurumun ya da bölgenin politik yapısı, inanç profili, bireylerin algıları, tutumları ve değerleri, toplum normları ve sosyo-ekonomik düzeyi ders içeriğinin belirlenmesi de etkili olabilirler. Öncelikli olarak yapılması gereken insan hak ve özgürlüklerinin hiçbir ayrım gözetilmeden referans noktası olarak kabul edilmesidir. Dersin içeriği kanun ve yasalara atıfta bulunmalı ve gerek öğretmenler gerekse öğrenciler cinsellik konusunda bilinçlenirken kanun önünde haklarının ne olduğu konusunda da bilgi sahibi olmadırlar. Ders içeriği kültürel değerlere saygı göstermelidir. Kültürden ve toplumdan kopuk eğitim programları amacına ulşamada ve uzun süreli olmada başarısız olabilir. Zaten, cinsellikle ilgili kavramlar alan yazında da belirtildiği gibi açıklanırken kültürel değerlere bağlı olarak açıklanır.

Toplumumuzun yapısı gereği, cinsellik ve cinsellik eğitimi tepki çeken, utanılan hatta bazen karşı olunan bir hal alabilir. Bu sebeple, ders içerikleri ve kazanımlar şeffaf olmalı ve düzenli olarak öğretmenler ya da okul yetkilileri çevreyi ders ile ilgili bilgilendirmelidir.

Önerileri öğretmenler ve öğretmen adayları için genelleyecek olursak, öğretmenler ve adaylar cinsellik konusunda bilinçlendirilmelidir. Bilgi düzeyleri hem gelişim hem de yasalarla ilgili olarak artırılmalı ve taciz ve istismar ile karşı karşıya kalan öğrencilere nasıl yardımcı olabileceğinin yolları gösterilmelidir. Aile, okul çevre, emniyet ve piskolojik danışmanlık servisleri ile işbirliği içinde sorunları çözüm arama becerileri aktarılmalıdır ve en önemlisi, cinsel tercih ve seçimlere karşı görüşü ve fikri ne olursa olsun saygı göstermeyi öğrenmelidir. Öğretmenler her koşulda objectif olmalıdır.

6. REFERANSLAR

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2012). *Türkiye'de kadın.* Ankara, Türkiye. http://www.kadininstatusu.gov.tr/upload/kadininstatusu.gov.tr/mce/trde_kadin_2012_ekim.pdf

Aydın, Ö.,D. (2004). *Yeni Türk Ceza Kanununda cinsel dokunulmazlığa karşı suçlar.*[Online] http://www.turkhukuksitesi.com/makale_175.htm

Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. *Bir gençlik hikâyesi*. http://www.birgenclikhikayesi.com/

Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu. *Öğrenmek istiyorum: Bir gençlik hikâyesi*. http://www.birgenclikhikayesi.com/condocs/kasim_bulten.pdf

Bodur, S., Durduran, Y. & Küçükkendirci, H. (2012). Sağlık bilgisi veren öğretmenlerin sağlık bilgisi düzeyinin değerlendirilmesi. *Selçuk Tıp Dergisi, 2*8(3):152-15.

Cohen, J. (1997). *The primary school: Sex education pack*. Liverpool: Healthwise Publishing.

Çalışandemir, F., Bencik, S. & Artan, İ.(2008). Çocukların Cinsel Eğitimi: Geçmişten Günümüze Bir Bakış. *Eğitim ve Bilim Dergisi.* Cilt. 33, sayı 150.

Fraenkel, J., R. & Wallen, N., E. (2006). How to Design and Evaluate Research in Education. *McGraw-Hill International Edition,* Chapter 17 (sayfa 396-425).

Gravetter, F., J. & Wallnau L., B. (2007). Statistics for the Behavioral Sciences. *International Student Edition,* 7th Edition.

Karabey, S. & Müftüoğlu, N. (2006). Gençlik ve cinsellik: Cinsel sağlık ve üreme sağlığı alanındaulusal ve yerel medya yoluylasavunuculuk projesi. *Cinsel Eğitim Tedavi ve Araştırma Derneği.*

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ergenlik dönemi eğitim semineri.* Karabük, Türkiyehttp://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/78/01/713627/icerikler/erdep-semineri_460495.html

Mottier, V. (2008). *Sexuality a very short introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Özbay, C., Terzioğlu, A., & Yasin, Y. (2011). Neoliberalizm ve mahremiyet: Türkiye'de beden, sağlık ve cinsellik. *İstanbul: Metis Yayınları.*

Özgüven, I., E. (1997). *Cinsellik ve yaşam.* Ankara: Pdrem Yayınları.

Pomeroy, W., B. (1991). *Genç kızlar ve cinsel sorunları*. İstanbul: Mert Yayıncılık.

Ucar,H. (1991). *Çocukların cinsel eğitimi ve bazı cinsel sorunlar.* İstanbul: Mert Yayıncılık.

Bulut, F. & Gölbaşı, Z. (2009). Adolesan kızların cinsellikle ilgili konularda anneleri ile olan iletişimlerinin değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8 (1):27-36.

Topkaya, N. & Sümer, Z. H. (2010). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Cinsel Bilgi Kaynakları, Yeterlilik Algıları ve Bilgi İhtiyaçları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4 (34), 139-151.

İLK ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN GENEL SAĞLIK SORUNLARININ BELİRLENMESİ

Gülnur Akkaya*, Neriman Gey*

***Kafkas Üniversitesi Kars Sağlık Yüksekokulu / Kars**

gulnurum@gmail.com , *ngey58@hotmail.com*

ABSTRACT

Objective: This study has been carried out in order to determine the health problems of elementary school students at 4 elementary schools located at the city center of Kars.

Material – Method: All the 5th, 6th, 7th and 8th year students were tried to be reached within the scope of the study and a total of 1156 students who were present on the day when the study was carried out were included in the study instead of using sampling method. The data was obtained during October – November 2012 using a survey prepared based on literature was used to determine the demographic properties, health problems and diagnosis for chronic diseases if any, diseases during the past year, the existence of suicidal thoughts when experiencing problems, teeth problems, hand washing habits and whether they received health education at school or not. The survey was applied by the Kars School of Health nursing department class of 4-C students in the guidance of researchers.

Results: When the health problems of the students are examined it has been determined that 5,6 % have a diagnosed chronic disease, 6,4 % undergo regular drug treatment,16 % do not clean their teeth, 17 % do not wash hands after going to the restroom, 32,4 % after eating and 28,3 % after returning home. It was also determined that 20 % of the students think of committing suicide when faced with a problem that cannot be solved and that 6,1% have a bad habit (smoking, alcohol, thinner etc.).

Key Words: Primary school students, school health, screening.

ÖZET

Amaç : Araştırma, Kars il merkezinde yer alan 4 ilköğretim okulunda ilköğretim öğrencilerinin sağlık sorunlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Mataryel-Metod : Araştırma kapsamına bu okullarda okuyan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tümüne ulaşılmaya çalışılmış olup, örnekleme yöntemine gidilmeyerek, araştırmanın yapıldığı günlerde okulda bulunan toplam 1156 öğrenci alınmıştır. Veriler Ekim – Kasım 2012 tarihleri arasında, ilkokul öğrencilerinin demografik özellikleri ve sağlık sorunlarını belirlemeye yönelik hekim tarafından tanı konulan kronik hastalık, son bir yıl içinde yaşanılan hastalık, sorunları olduğunda intihar düşüncesinin varlığı, diş problemleri, el yıkama alışkanlıkları, okulda sağlık eğitimi alıp almadıkları ile ilgili literatüre dayalı olarak hazırlanan anket kullanılmıştır. Anket , Kars Sağlık Yüksekokulu hemşirelik bölümü 4-C sınıfı öğrencileri tarafından, araştırmacıların rehberliğinde uygulanmıştır.

Bulgular: Öğrencilerin sağlık sorunları incelendiğinde %5,6'sının tanı konmuş kronik bir hastalığı olduğu, %6,4'ünün düzenli olarak ilaç tedavisi gördüğü,%16'sının diş temizliği yapmadığı,%17'sinin tuvaletten, %32,4'ü yemekten ve %28,3'ünün ise eve girdikten sonra el temizliği yapmadığı mevcut verilerden saptandı, Çözümü olmayan bir sorun yaşadıklarında öğrencilerin %20'sinin intiharı düşündüğü, %6,1'inin zararlı bir alışkanlık edindiği (sigara, içki, tiner vb.) belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim öğrencileri, okul sağlığı, tarama.

1.GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü Avrupa Bölgesi'nin 21. Yüzyılda Herkes İçin Sağlık hedeflerinden biri "Gençlerin 2020 yılına kadar daha sağlıklı olmalarını ve toplum içindeki rollerini sağlıklı bir biçimde yerine getirebilmelerini sağlamak"'tır. Bu hedef çocuk ve gençlerin sağlığını koruyan ve geliştiren okul sağlığı hizmetlerinin önemine ve gereğine işaret etmektedir (15) .Okul daha sonraki yıllarda, toplumda yerini alıp, hizmet verebilecek yeni kuşaklarla dolu bir kuruluştur. Yarının toplumunu oluşturacak bu kuşakların bedensel, toplumsal ve ruhsal sağlıkları ile bu günden ilgilenmek, mutlu ve sağlıklı bir toplumun geleceğini hazırlamak demektir (10). Okul çağı 5-19 yaşlarını kapsar ve bu yaş grubu çocuklar genel nüfusun %40'ını oluşturur . Okul çağı çocuklarından ilköğretimde okuyanlar 6-14 yaş grubunu kapsamaktadır (3) . 2010 verilerine göre Türkiye'de, yaklaşık 60.000 ilk ve orta öğretim okullarında 6-18 yaş grubunda 16 milyon öğrenci öğrenim görmektedir. Kars'ta ise ortalama 9682 ilköğretim öğrencisi öğrenim görmektedir (17) . Çocuğun sağlıklı olması okul başarısını etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle okul döneminde görülen çeşitli sağlık sorunları öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir. Okul ortamı, fiziksel ve sosyal çevresi ile sağlığı doğrudan etkilemektedir. Okul, sağlık ile ilgili olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesine ya da sağlık hizmetlerinin topluca sunulmasına elverişli bir ortam olması nedeniyle sağlık hizmetleri için önemli bir kurumdur (14). Okul sağlığı hizmetleri; öğrencilerin ve okul personelinin sağlığının değerlendirilmesi, geliştirilmesi, sağlıklı okul yaşamının sağlanması ve sürdürülmesi, öğrenciye ve dolayısıyla topluma sağlık eğitiminin verilebilmesi için yapılan çalışmaların tümüdür. Amacı, toplumda okul çağındaki bütün çocukların en iyi bedensel, ruhsal ve sosyal sağlığa kavuşmalarını sağlamak ve sürdürmek, böylece çocukların, dolayısı ile toplumun sağlık düzeyini yükseltmektir. Bu bağlamda okul sağlığı çalışmaları; birinci basamak sağlık hizmetlerinin temel ve öncelikli bölümünü oluşturur (12). Okul sağlığı hizmetleri, okula başlarken ve okul çağı süresince sağlık kontrollerinin yapılması, sağlık durumlarının değerlendirilmesi, bazı hastalıkların erken dönemde saptanması ve tanı konulmasında, tedavi olanaklarından yararlanılmasında, dolayısıyla gelecekteki sağlıklı toplumun temelinin atılmasında büyük önem taşımaktadır (1). Okul döneminde ilk kez ortaya çıkma olasılığı yüksek olan görme, işitme kusurları ve çoğunlukla okula ya da ergenlik değişikliklerine uyum sağlayamama seklinde ortaya çıkan duygusal sorunlar çocuğun geleceğini etkiler. Okul sağlığı hizmetleri bu tür sorunları saptamaya ve saptanan sorunları çözümlemeye yönelik tanı ve tedavi hizmetlerini vermekle yükümlüdür (5).Tones, Sağlık eğitimini; herhangi bir sağlık davranışının öğretilmesi, bireyin durumunda ve yeterliliğinde sürekli bir değişimini yaratılması olarak tanımlamıştır. Etkili sağlık eğitimi, düşünme yollarını ve değişimi anlamaya sebep olmalıdır. Bireye tutum ve inanç kazandırmalı, değerlerini etkileyebilmeli, becerilerini harekete geçirmeli, yaşam tarzını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. 1991 Amerika Sağlık Eğitimi Termiloji Komitesi raporuna göre; Sağlık eğitimi, bireylerin sağlıklarıyla ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını etkilemek üzere planlanmış programlardır. Kapsamlı okul sağlığı programları, öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerinin geliştirilmesi, okul ve toplum ile bağlantılı aktivitelerin planlanması ve bu etkinliklerin bütünleştirilmesidir. Bu programlar, toplumun gereksinimleri, ihtiyaçları, standartları ve kaynakları doğrultusunda tanımlanan ve ailelerin desteklerini içeren programlardır (11). Okul çocuklarında kazandırılması gereken sağlık davranışları ise; sağlık sorumluluğu, yeterli ve dengeli beslenme, stresle baş etme, sosyal destek, kendini gerçekleştirme, egzersiz, temizlik alışkanlıkları ve güvenli davranışlar olarak gruplandırılabilir (8). Yapılan araştırmalardan da görüldüğü gibi, okul sağlığı hizmetleri çok disiplinli ekip yaklaşımı ile sürdürülür. Okul sağlığı ekibi; hekim, hemşire, psikolog,

psikolojik danışmanlık ve rehberlik uzmanı, sosyal hizmet uzmanı, öğretmen, okul yöneticileri ve velilerden oluşur (9).

2. MATERYAL-METHOD

Bu araştırma Kars ilinde bulunan İsmet Paşa İlköğretim Okulu, Namık Kemal İlköğretim Okulu, Ziya Gökalp İlköğretim Okulu ve Mihrali Bey İlköğretim Okulu öğrencilerinin sağlık sorunlarının belirlenmesi ve sağlık eğitimi vermek amacıyla tanımlayıcı olarak yapılmıştır. Çalışmaya başlanılmadan önce Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamına bu okullarda okuyan 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tümüne ulaşılmaya çalışılmış olup, örnekleme yöntemine gidilmeyerek toplam 1156 öğrenci alınmıştır.Öğrencilerden araştırmaya katılmak isteyip istemediklerine dair sözel onam alınmıştır. Araştırma kapsamının dışında kalanlar ise; öğrenciler raporlu ya da çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerdir. Veriler Ekim – Kasım 2012 tarihleri arasında,ilkokul öğrencilerinin sağlık sorunlarını belirlemeye ilişkin, literatüre dayalı olarak hazırlanan soru formu Kars Sağlık Yüksekokulu hemşirelik bölümü 4-C sınıfı öğrencileri tarafından, araştırmacıların rehberliğinde uygulanmıştır.Veriler, araştırmacılar tarafından SPSS 17.de, ki kare yöntemi ile değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Çalışmaya dahil edilen 1156 öğrencinin ortanca yaşı 12 (10-17), %85'inin 10-13 yaş grubunda, %50,3'ünün cinsiyetinin erkek, %77,5'inin üç ve üzeri kardeşi olduğu saptandı. Çocukların aile ve ebeveyn özellikleri incelendiğinde öğrencilerin babalarının %41,5'inin eğitim düzeyinin ilkokul ve altı, %90'nın aktif çalıştığı (memur, işçi, esnaf vb.), %10'unun ise işsiz olduğu; annelerinin ise %66,9'unun eğitim düzeyinin ilkokul ve altı ve sadece %6'sının aktif olarak bir işte çalıştığı; ailelerin %17,3'ünün gelir düzeyinin düşük, % 66,2'sinin orta ve %16,5'inin yüksek olduğu; %20,5'inin evinde sürekli bakım/tedaviye muhtaç bir birey olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %80'ninden fazlası aile ve arkadaş ilişkilerini iyi veya çok iyi olarak tanımlarken %93'6'sı okul başarısını sınıf ortalamasına uygun veya üzerinde olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sağlık sorunları incelendiğinde %5,6'sının tanı konmuş kronik bir hastalığı olduğu, %6,4'ünün düzenli olarak ilaç tedavisi gördüğü,%16'sının diş temizliği yapmadığı,%17'sinin tuvaletten, %32,4'ü yemekten ve %28,3'ünün ise eve girdikten sonra el temizliği yapmadığı mevcut verilerden saptandı, Çözümü olmayan bir sorun yaşadıklarında öğrencilerin %20'sinin intiharı düşündüğü, %6,1'inin zararlı bir alışkanlık edindiği (sigara, içki, tiner vb.) belirlenmiştir. Ayrıca 7≤ çocuklu ailelerin çocuklarının zararlı bir alışkanlık edinme oranının istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek (%15,6) olduğu saptandı(p=0,001).

4.TARTIŞMA

İlköğretim dönemi çocuklarda 7-14 yaşı içine alan; büyüme ve gelişmenin hızlı olduğu, yaşam boyu sürebilecek davranışların büyük ölçüde oluştuğu bir dönemdir (4). Türkiye'de yapılan taramalar içinde okul çağı çocuklarının en yaygın sorunları arasında ağız diş sağlığı sorunları, görme kusuru ve büyüme gelişme bozuklukları yer alırken, obezite de önemli sağlık problemleri arasında yer almaktadır (13) . Yaptığımız araştırmada diş problemi yaşayan öğrenciler %24,6 olarak bulunmuştur. Okul sağlığı taramalarında öğretmenlerin, çocuk ruh sağlığının önemini ve bunun eğitimdeki yerini bilmesi büyük önem taşımaktadır. Sivas'ta 6-14 yaş grubu okul çocuklarının öğretmenlerin değerlendirmesine göre %27,5"inde ruhsal yönden

uyumsuzluk sorunu, %19,6'sında öğrenme güçlüğü, %16,5'inde davranış sorunu olduğu bildirilmiştir (7). Çalışmamızda ise, öğrencilerin kendilerine göre çözümü olmayan bir olay karşısında %20 oranında intiharı düşündüğü ortaya çıkmıştır, bu oran endişe vericidir ve ebeveynlere ve okul öğretmenlerine, yönetimine oldukça fazla iş düşmektedir. Yapılan araştırmalarda, parazit bulgusunun çok görülmesinde çocukların hijyen alışkanlıklarındaki yetersizliğin, toprak ve hayvanlarla sürekli yakın temas halinde olmalarının, gübre, çöp gibi çevredeki olumsuz koşullanın etken olduğu söylenebilir. Başka bir araştırmada ise çocuklarda parazitoz görülme sıklığını % 30-50 olarak belirtmektedir (2).Çalışmamızda ise parazit yok denilecek kadar az %0,5 olarak bulunmuştur. Bunun sebebi de tuvalet sonrası el yıkama oranının %83,0 ve okul tuvaletlerinde sabun varlığının %52,4 olması olabilir. Ancak yine de ilköğretim öğrencilerinde parazit bulgusu konusunda detaylı çalışma yapılabilir. Denizli ili Tavas ilçesinde yapılan bir çalışmada sigaraya başlama yaşı en küçük yaşı 5 olarak bulunmuştur, aynı çalışmada her gün düzenli olarak sigara içenlerin oranı %5,5 olarak bulunmuştur (6) Dokuz ilde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanım yaygınlığını araştıran bir çalışmada esrar deneme yaşı ortalaması; ilköğretimde ve orta öğretim öğrencileri arasında sırasıyla 12.8 ± 1, 13.8 ± 1.9 yaş olarak saptanmıştır. Bu ortalama kızlarda 12.7 ± 1.3 , 14.0±1.8, erkeklerde 12.9 ± 1.7, 13.7± 1.9 dır. Ülkemizde yürütülen başka bir çalışmada ise, ilköğretim öğrencileri arasında esrar kullanım oranı %1.2 olarak bulunmuştur. Maddeleri kullanım sıklıklarına göre sıraladığında esrardan sonra uçucu maddeler gelmektedir. Çok farklı türde karşımıza çıkan inhalanlar yasa dışı olmaması, her öğrencinin çantasında bulunabilir olması, ucuz ve kolay elde edilebilir olması kullanım sıklığının artmasına neden olmaktadır (16). Çalışmamızdaki sigara, içki tiner gibi zararlı alışkanlıkları olan öğrenciler %6,1 oranındadır. 7 kardeş ve üzerinde olan öğrencilerin istatistiksel olarak %15,6 oranında daha fazla zararlı alışkanlık edindikleri dikkat çeken diğer bir sonuç olmuştur.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

İlköğretim okullarında öğrencilerin sağlık sorunlarında başvurabilecekleri tam zamanlı çalışan bir hemşire olması okul sağlığı hizmetlerinin etkinliğini artırabilir. İlkokula başladığı günden itibaren öğrencilerin sağlık durumları okulda kayıt altında bulundurulmalıdır. Olumlu sağlık davranışları, beslenme alışkanlıkları, uyku düzeni, zararlı alışkanlıklardan uzak durmak, hijyenin önemi, el yıkama, diş fırçalama, vücut temizliği, kız çocuklarında mensturasyonla ilgili vb konularda periyodik olarak düzenli grup eğitimleri yapılması faydalı olacaktır. Ebeveyinlere çocukları ile ilgili geri bildirimlerde bulunmak ve velileri yönlendirmek faydalı olacaktır. Çocuklar geleceğimizin güvencesi yaşama sevincimizdir. Bugünün çocuğunu yarının büyüğü olarak yetiştirmek hepimizin görevidir. Çocuklar her türlü ihmal ve istismardan korunmalı ve onlar her koşulda yetişkinlerden daha özel ele alınmalıdır.

6.TABLOLAR

Tablo 1:Çocukların sosyo-demografik özellikleri(n=1156)

Özellikler	n	%	Ortanca	Aralık
Yaş	-	-	12	10-17
10	41	3,5		
11	213	18,4		
12	401	34,7		
13	328	28,4		

14	151	13,1
15	18	1,6
16	2	0,2
17	2	0,2
Cinsiyet		
Kız çocuk	575	49,7
Erkek çocuk	581	50,3
Okuduğu sınıf		
5	198	17,1
6	305	26,4
7	360	31,1
8	293	25,3
Yaşam şekli		
Aile ile birlikte	1139	98,5
Yurt ve diğer	17	1,5

Tablo 2: Aile ve ebeveyn özellikleri

Özellikler	**n**	**%**	**Ortanca**	**Aralık**
Anne yaşam durumu				
Sağ	1140	98,6		
Ölü	16	1,4		
Baba yaşam durumu				
Sağ	1128	97,6		
Ölü	28	2,4		
Anne eğitim durumu				
Okuryazar değil	160	13,8		
Okuryazar	74	6,4		
İlkokul	540	46,7		
Ortaokul	198	17,1		
Lise	168	14,5		
Yüksekokul	16	1,4		
Baba eğitim durumu				
Okuryazar değil	53	4,6		
Okuryazar	67	5,8		
İlkokul	360	31,1		
Ortaokul	274	23,7		
Lise	298	25,8		
Yüksekokul	104	9,0		
Anne çalışma durumu				
Ev hamımı	1087	94,0		
Aktif çalışan	69	6,0		
Baba çalışma durumu				
İşsiz	116	10,0		
Memur	203	17,6		
İşçi	321	27,8		

Esnaf	205	17,7		
Diğer	311	26,9		
Ailedeki çocuk sayısı			3	1-11
1-3	618	53,5		
4-6	461	39,9		
7≤	77	6,7		
Aile gelir durumu				
Düşük	200	17,3		
Orta	765	66,2		
Yüksek	191	16,5		
Evde sürekli bakım/tedavi gören bir birey varlığı				
Var	237	20,5		
Yok	919	79,5		

Tablo 3:Çocuğun kendi aile ve çevre ile ilgili değerlendirmeleri(n=1156)

Özellikler	**n**	**%**
Aile ilişki düzeyi		
Çok iyi	895	77,4
İyi	181	15,7
Normal	57	4,9
Kötü	16	1,4
Çok kötü	7	0,6
Arkadaş ilişki düzeyi		
Çok iyi	701	60,6
İyi	322	27,9
Normal	92	8,0
Kötü	25	2,2
Çok kötü	16	1,4
Okul başarı düzeyi		
Sınıf ortalamasının üstü	278	24,0
Sınıf ortalamasına uygun	805	69,6
Sınıf ortalamasının altı	73	6,3
Çözüm bulunamayan bir sorun yaşama durumunda İntihar etmeyi düşünme		
Evet	231	20,0
Hayır	925	80,0

Tablo 4:Çocukların edindikleri zararlı alışkanlıklar

Özellikler	**n**	**%**
Kötü alışkanlıklar		
Var	70	6,1
Yok	1086	93,9
Alışkanlıklar		
Sigara kullanımı		
Var	1093	94,6
Yok	63	5,4
Alkol kullanımı		

Var	1109	95,9
Yok	47	4,1
Hap tiner vb. madde kullanımı		
Var	1104	95,5
Yok	52	4,5

Tablo 5 :Çocukların sağlık bilinç düzeyleri ve yaşanılan sağlık problemleri (n=1156)

Özellikler	**n**	**%**
Tanı konmuş bir hastalık varlığı(Astım, Epilepsi,Diyabet vb.)	65	5,6
Düzenli bir ilaç alma	74	6,4
Son bir yıl içerisinde yaşanılan sağlık problemi		
Kepek	94	8,1
Kabızlık	35	3,0
Akne	173	15,0
Kansızlık	84	7,3
Asabiyet/sinirlilik hali	227	19,6
Parazit	6	0,5
Önemli bir kaza geçirme	34	2,9
Baş ağrısı	418	36,2
Sinüzit	206	17,8
Sarılık	18	1,6
Düzenli diş fırçalama alışkanlığı(günde bir kez ve üzeri)	970	83,9
Diş ve diş eti ile ilgili problem yaşama	284	24,6
El temizliği		
Tuvalete girmeden önce yıkama	254	22,0
Tuvaletten çıkınca yıkama	959	83,0
Yemekten önce yıkama	870	75,3
Yemekten sonra yıkama	781	67,6
Eve gelince yıkama	829	71,7
Okul tuvaletlerinde sabun var	606	52,4
Okul tuvaletlerinde sabun yok	550	47,6
Herhangi bir sağlık sorununda ilk başvurulan merkez		
Hastane	818	70,8
Aile hekimliği	251	21,7
Özel merkez	73	6,3
Diğer	14	1,2
Okulda sağlık eğitimi verilmesi	557	48,2
Okulda sağlık ile ilgili bir problemde başvurulacak bir kurum/birim varlığı	298	25,8
Okulda sağlık hizmeti vermek üzere bulunulması istenilen meslek grubu		
Doktor	715	61,9
Hemşire	477	41,3
Pisokolog	267	23,1
Diyetisyen	56	4,8
Sağlık memuru	222	19,2
Kız çocuklarında regl varlığı	166	29,1
İlk menarş yaşı		

≤12	78	47,0
≥12	88	53,0
Regl döneminde sorun yaşama (ağrı, düzensizlik vb.)	68	41,0

6.KAYNAKLAR

Akın, A., Hodoğlugil, N., Koçoğlu, G. O., Supraniam, D., Aydın, Y., Bacanlı, A., ... & Çağlar, P. (2000). Altındağ Merkez Sağlık Ocağı Bölgesi'ndeki Beş İlköğretim Okulunda Okul Sağlığı Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Toplum Hekimliği Bülteni*, *3*.

Arslan P. (2001). Okul Sütü ve Okul Beslenme Programlarının Önemi.*Yeni Türkiye Sağlık Özel Sayısı*, 596-601.

Bahar, Z.(2010). "Okul Sağlığı Hemşireliği", *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3 (4), 195-200.

Bulduk, S., Erdoğan, S. (2005).Okul Sağlığı Ekibinin Nitelik ve Hizmet Kapsamının Geliştirilmesi. *Klinik Çocuk ForumuDergisi*, Eylül-Ekim: 57-66.

Ceylan, S., & Turan, T. (2009). Bir ilköğretim okulunda okul sağlığı hemşireliği uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, *4*(12), 36-49.

Demirhan, H.,Bostancı, M. (1999). Denizli İli Tavas İlçe Merkezinde Yer Alan Orta Öğrenim Öğrencilerinde Sigara, Alkol ve Uçucu Madde Kullanımı. *Yüksek lisans tezi*,Denizli, 40-44.

Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları ,S., Aydın,D.(2008). "Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları",*TAF Prev Medicine Bulletin***,** 7(1): 47-52.

Edelman, C. L., Mandle, C. L. (1990). The School-Aged Period, *Health Promotion Throughout Life Span*, Mosby Company : 402-441.

Erefe, İ.,Aksayan, S.(1998)." Halk Sağlığı Hemşireliği El Kitabı". Eds.: Erefe İ: "Okul Sağlığı ve Hemşireliği", *Koç VakfıYayınları,* İstanbul, 183-190.

Güler,G., Kubilay,G. (2004). Bir İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Fiziksel Bakım Sorunlarının Belirlenmesi. *CumhuriyetÜniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*,26 (2):60-65.

Gürbüz,K.,Aksayan,S.(2006). Olumlu Sağlık Davranmışlarının Kazandırılmasında Okul Sağlığı Hemşireliği Uygulamaları. *Yüksek Lisans Tezi*,Kocaeli,13-14.

Kalyoncu, C., Metintas S., Balız,S., Arıkan,İ.,(2011). "Eğitim araştırma bölgesinde ilköğretim öğrencilerinde sağlık düzeyleri ve okul tarama muayene sonuçlarının değerlendirilmesi", *TAF Preventive Medicine Bulletin*,10(5) :511-518.

Kutlu, R., Çivi, S., Köroğlu, DE.,(2008). "Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Antropometrik Ölçümlerinin Değerlendirilmesi", *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni (TAF Prev Med Bull.),* 7(3): 205-212.

Pekcan, H., Güler, Ç., Akın,L. (2006). "Halk Sağlığı Temel Bilgiler" ,Eds: Güler, Ç., Akın,L. "Okul Sağlığı",*Hacettepe Üniversitesi Yayınları,* Ankara , 454-479.

Seçginli,S., Erdoğan,S., Demirezen,E. (2004). Okul sağlığı tarama programı: bir pilot çalışma örneği. *STED (Sürekli TıpEğitim Dergisi.* 13 (12): 462-65.

Yüncü,Z.,Aydın,C., Coşkunol,H.,Altıntoprak,E.,Bayram,T.A., (2006). Çocuk ve Ergenlere Yönelik Bir Bağımlılık Merkezine İki Yıl Süresince Başvuran Olguların Sosyodemografik Değerlendirilmesi. *Bağımlılık Dergisi* ; (7): 31-37.

www.tuik.gov.tr , erişim tarihi 10.01.2013.

AFETLERDE 112 ACİL SAĞLIK HİZMETLERİNİN SUNUMUNDA HİZMET İÇİ EĞİTİMLERİN ÖNEMİ

Cüneyt Çalışkan[a], Hüseyin Koçak[a], Ömer Yavuz[a], Ahmet Gülsoy[b], Burcu Küçük Biçer[c]
a Çanakkale Onsekiz Mart Üni., Sağlık Yüksekokulu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü, Araş. Gör.
b Kastamonu Üniversitesi, Taşköprü Meslek Yüksekokulu, İlk ve Acil Yardım Bölümü, Öğr. Gör.
c Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı AD, Arş. Gör.
caliskan007@hotmail.com

Özet

Giriş: Afetler dünyada sürekli artmaktadır ve insanların yaralanmalarına, sakat kalmalarına ve ölmelerine neden olmaktadır. Çalışmada, afet anında insan hayatını kurtarmaya ve devam ettirmeye yönelik hizmet veren 112 Ambulans personelinin aldığı eğitimler içerisindeki afet başlıklı konuların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete yayınlanan Ambulanslar ve Acil Sağlık Araçları İle Ambulans Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte yer alan 112 Ambulans Personelinin alması gereken modül ve kurs eğitimlerinde yer alan "afet" başlıklı konular değerlendirilmiştir. Araştırma tanımlayıcı tipte epidemiyolojik bir araştırmadır.

Bulgular: Sağlık Bakanlığı tarafından 112 Ambulans personeline 3 kurs (Travma ve resüsitasyon, Çocuk ileri yaşam desteği ve İleri yaşam desteğim kursları) ve 1 modül (Temel eğitim modülü) olmak üzere 4 eğitim verilmektedir. Bu eğitimler arasında toplam 71 konu başlığı yer almaktadır. Bu konuların %1,4'ü (n=1) afet konusu oluşturmaktadır. Eğitimlerin tamamı toplam 17 gün 136 saat sürmektedir. Bu eğitimler içerisinde sadece Travma ve Resüsitasyon Kursu içinde afet başlığı altında 1 adet "afetlerde tıbbi yaklaşım" adlı bölüm belirlenmiştir. Bu bölümde genel olarak afet tanımı, afetin döngü süreçleri, triyaj, afetlerde tıbbi iletişim, olay yeri yönetimi, hastane afet planları ve özel afet koşulları hakkında genel başlıklar altında bilgiler verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç: Sağlık personelinin gelişimin sağlanmasında verilen eğitimler önemlidir. Bu amaçla Türkiye'de hizmet içi eğitim kapsamında personelin acil durumlara etkin bir şekilde müdahale edebilmesi için 3 kurs ve 1 modül eğitimi verilmektedir. Tüm konular içerisinde afet konularının yeri yüzdeye vurulduğunda çok düşüktür. Sonuç olarak eğitimler, afet tıbbı ve afete hazırlık konuları açısından yetersiz bulunduğundan afet tıbbı ve afetten korunmaya yönelik afet eğitim modüllerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Afet, 112 Ambulans Eğitimleri, Kurslar

ABSTRAC

Introduction: Disasters have constantly increased in the world and lead to the injuries, disablements and death of people. This research aims to evaluate the subjects related to disasters within the framework of the trainings received by the employees of 112 Ambulance providing service to save and to maintain human life. In this research, the subjects of "disaster" in the module and course trainings that have to be received by 112 Ambulance Employees in the Regulation on the Amendment of Ambulances and Emergency Medical Equipment and Ambulance Services published in Official Gazette on April 2012. The research has been a descriptive epidemiological study.

Findings: A total of four trainings as three courses (Trauma and resuscitation courses, advanced life support course and advanced life support courses for children) and one module (Basic training module) are provided to 112 Ambulance Employee by the Ministry of Health. These trainings include a total of 71 subject headings. 1.4 % (n=1) of these trainings is composed of the subject of disaster. The trainings last 17 days, 136

hours. One section of “medical approach during disasters” under the heading of disaster in the Course of Trauma and Resuscitation within these trainings has been determined. This section provides information under the general headings about the general definition of disaster, disaster cycle processes, triage, and medical communication during disasters, crime scene management, hospital disaster plans and specific disaster conditions.

Discussion and Conclusion: These trainings are significant in providing the improvement of health employees. Therefore, three courses and one module training within in-service trainings in Turkey have been provided for health employees to deal with emergency situations efficiently. The subjects of disaster have a low rate among these subjects. Consequently, the improvement of disaster training modules for disaster medicine and disaster prevention has been suggested since the trainings have been determined to be insufficient in respect to disaster medicine and disaster preparedness.

Keyword: Disaster, 112 Ambulance Trainings, Courses

GİRİŞ

İnsan hayatının kaybı, kamusal yapıların yıkımı, ekonomik kayıplar, insanların evsiz kalması, hastalanmaları ya da yaralanmaları sonucu sağlık bakım giderlerinin artması afetlerin toplumları etkileyebilen bazı yönlerindendir (Twun-Danso, 2002, s. 58-63). Bundan dolayı afetleri, doğa veya insan kaynaklı bir tehlikenin bir toplum üzerinde gösterdiği tesir sonucu ortaya çıkan fiziksel, ruhsal ve sosyal olarak yaralanmış/hastalanmış çok sayıda insana gereksinim duyduğu sağlık hizmetinin, niceliksel ve/veya niteliksel nedenlerle, yerel imkanlarla sunulamaması ve meydana gelen arz-talep dengesizliği sonucu insanların sakat kalmaya, organ kaybetmeye, ölmeye başlamasına, bu durumla başa çıkabilmek için o toplumun dışarıdan yardım almaya gereksinim duyması olarak tanımlayabiliriz (Altıntaş, 2009a, s. 193-97). Afet gerçekleşmeden önce gündeme gelen acil durum kavramı ise, ani gelişen ve genellikle öngörülemeyen olayların olumsuz sonuçlarını en aza indirmek için hemen önlem alınması gereken durumlar olarak değerlendirilir (United Nations Department of Humanitarian Affairs, 1992).

Bir afetin tıbbi etkilerinin yönetimi sağlık personelinin özgün bir bilgi birikimi, afet durumuna uyarlanmış ulusal bir olay yeri yönetim sistemine ve onun organize etme yeteneği ve zor çevre koşullarında yüksek kalitede sağlık hizmeti sunma becerisine bağlıdır (Altıntaş, 2007b, 147-52). Afetlerde tıbbi yanıtı güçleştiren sorunlar arasında ilgili personelin yetersiz öğrenim ve eğitime sahip olması, afet tıbbı planlarının, işlemlerinin ve protokollerinin iyi anlaşılamaması, beceri yetersizliği ve tecrübe eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Altıntaş, 2007b, 147-52; Vatansever, 2007, 13-140). Bu nedenle acil durumlarda iyi bir tıbbi yanıt veren 112 Acil Sağlık Hizmetleri (ASH) personelinin afetler alanında iyi bir tıbbi yanıt verebilmesi için uygun bir eğitim ve öğretimi gereklidir. Bu eğitimler içerisinde afet tıbbı konuları ve afetlere karşı korunmada afetin türüne göre bireye, eve ve araca yönelik hazırlık konuları işlenmelidir. Sağlık personelinin tıbbi anlamda eğitim ve öğretimleri örgün eğitimi kapsamında ülkenin farklı bölgelerindeki sağlık meslek liseleri ve üniversiteler ve örgün eğitim sonrası meslek hayatı süresince üniversiteler, sağlık bakanlığı ve diğer akredite olmuş sivil toplum kuruluşları tarafından sertifikasyon yoluyla verilmektedir.

Türkiye’de ilk 1994 yılında 112 Acil Ambulans Hizmetleri 112 İstasyonlarının kurulmasıyla (TC Sağlık Bakanlığı, Aralık 2012) beraber kısa zamanda büyüyerek ekipman ve personel eğitim kalitesini ve sayısını arttırarak ülkenin her alanında bir çok noktada hizmet verir konuma gelmiştir. Ambulans Servisi hizmetlerine

yönelik personel yetiştiren örgün eğitim müfredatı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı Sağlık Meslek Liselerinde Acil Tıp Teknisyenliği ve Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokullarında Ambulans İlk ve Acil Bakım Teknikerliği bölümleri yer almaktadır. Bu bölümlerin dışında Ambulans Hizmetlerinde görev yapan diğer personellerin eğitimleri hastane öncesi olay yeri yönetimi ve hastaya müdahaleyi içeren konularla tamamlanmaktadır. Ayrıca Ambulans Hizmetlerinde görev alabilecek ve müfredatında İlk ve Acil Bakım Teknikerliği bölümüyle (Öğretim programı, ÇOMÜa) benzer dersleri ve üzerine afet yönetimiyle ilgili alan derslerini içeren lisans düzeyinde acil yardım ve afet yönetimi programı saptanmıştır (Öğretim programı, ÇOMÜb). Bu programdan mezun olanların Ambulans Hizmetleri içerisinde yer almadığı tespit edilmiştir (Resmi Gazate, Sayı 26369).

Eğitimler, 112 personelinin afetlere bireysel hazırlığında, mesleki hayatları boyunca profesyonel tıbbi yanıt kalitesinin sürdürülebilirliğinde, tıbbi eğitimlere katılımları ile gelişimin sağlanmasında, bilgi ve becerilerin arttırılması ve tazelenmesinde bir fırsattır. Bu kapsamda oluşturulan eğitim modülleri yüksek kalitede profesyonel standartlara dayanır ve katılımcının özel konularda bilgi ve uygulama becerilerinin kalitesini arttırır.

Dünyada afetler sürekli artmaktadır (CRED, 2013). Bundan dolayı örgün eğitim süresince ve sonrasında sağlık personellerinin ders müfredatlarına afetlerle ilgili dersler konulmalıdır. Bu eğitimler örgün eğitim sonrasında sağlık personellerine tekrar ve gelişim eğitimleri kapsamında tekrardan verilmesi önemlidir. Dünya Tıp Derneği 2011 yılında çıkarmış olduğu kılavuzunda afet derslerinin üniversite müfredatları ve tıpta mezuniyet sonrası kurslara eklenmesini önermektedir (WMA Policies, 2011). Türkiye'de afetler sonrasında ilk tıbbi yanıt içerisinde görev alan 112 ASH personelinin bilgi ve deneyimleri önemlidir. Sağlık Bakanlığı 112 personelinin bilgi ve deneyimlerini artırmak için mesleki hayat boyunca belirli aralıklarla kurs programları düzenlemektedir. Bu kurslar Tablo 1'de verilmiştir.

112 Ambulans Servisi personellerinin aldığı eğitimleri örgün öğrenim ve mesleki hizmet içi eğitimler olmak üzere ikiye ayırabiliriz.

Personel eğitimi

Ambulans Hizmetlerinde görev alan doktor, sağlık memuru, hemşire, ilk ve acil bakım teknikeri, acil tıp teknisyeni ve sürücülerin eğitimleri örgün öğrenim ve hizmet içi eğitim olarak ikiye ayrılır (Gezgin, 2007, 141-46).

Örgün öğrenim süresince (Gezgin, 2007, 141-46)

Mesleki eğitim; Örgün öğrenim süresince mesleki eğitim, sağlık sisteminde görev almadan önce alınan eğitimleri kapsamaktadır. Bu kapsamda sağlık hizmetlerinin çeşitli basamaklarında görev alacak personel tıp fakülteleri, sağlık yüksek okulları, sağlık hizmetleri meslek yüksekokulları ve sağlık meslek liselerinden yetişmektedir. Bu personelin örgün eğitimleriyle beraber ilk çalışma yerleri ya da özellikle kişisel edindiği deneyimler, acil müdahale, hızlı değerlendirme ve karar verme becerisi açısından önemlidir.

Adaptasyon; Adaptasyon eğitimi sisteme yeni giren personelin, tıbbi nosyonu ne olursa olsun, sahip olduğu bilgi ve deneyiminin dahil olduğu sistem kapsamında sunmasını ifade eder. Personele sistemin tanıtılmasında görevli olan kişiler sistemin içinden gelmeli ve yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Adaptasyon

dahilinde sistem tanımlanmalı ve sistemin yeni personelden beklentisi açıkça ifade edilmelidir. Böylece ambulans servisinde çalışan ve çalışacak olan personelin alması gereken adaptasyon eğitiminin ardından standart davranış modelleri gelişir ve takım çalışması ortaya çıkar.

Hizmet İçi Eğitimler (Gezgin, 2007, 141-46)

Yineleme eğitimleri; Örgün eğitim ya da meslek hayatı içerisinde edinilen tıbbi ya da tıp dışı bilgilerin tekrar edilmesini kapsar.

Gelişim eğitimleri; Tıp sistemi içerisinde gelişen teknolojiye bağlı ortaya çıkan yeni bilgi ve teknolojik ekipmanlarının eskilerinin yerini almasını ifade eder. Bilgi ve yeni malzemeler sisteme girmeden önce bilgilendirme ve pratiğe yönelik eğitimler verilmelidir.

Özelleşen eğitimler; 112 ASH Ambulans servisinin kendi içinde yeni doğan ambulansı, obez ambulansı gibi özelleşmesini ifade eder. Burada eğitimler özelleşen alana özgü olup kullanılan araç ve ekipmanlarda özelleşmiştir.

Sağlık sektörü afetlere hazırlık ve müdahale yöntemleri konusunda önemli deneyimleri olan sektörlerden birisidir. Amacı yaşam kurtarmak, hayatta tutmak ve sekelleri en aza indirmektir. Fakat afetlerin sağlığa etkilerinin yönetimi sağlık çalışanlarının en zor görevleri arasında yer alır. Bu görevleri gerçekleştirmek için personelin özel bilgi birikimi, afetin türüne göre sağlık sistemini yönlendirme ve başlatma ve afetin doğası gereği zor çevre koşullarında afet tıbbi yanıtını verebilme becerisini kazanmış olması gerekir (Vatansever, 2007, 130-140). Bu amaçla Sağlık Bakanlığı hizmet içi eğitim kapsamında personelin acil durumlara etkin bir şekilde müdahale edebilmesi için modül ve kurslar şeklinde eğitimler vermektedir. Bu eğitimler sağlık personelinden mesleki hayatları boyunca beklenen hizmetlerin yineleme ve gelişim eğitimleri kapsamı içerisinde verilmesinden oluşmaktadır. Modül eğitimler her ne kadar yineleme ve gelişim eğitimleri kapsamında acil durumlara etkin müdahale etme amacı içerse de afet durumlarında da insana girişimsel olarak aynı müdahaleler uygulanmaktadır.

Sağlık Bakanlığı modül eğitimi ve kursların kapsamları aşağıda verilmiştir (Yönetmelik, 2012) (Tablo 1);

- Temel modül eğitimi: Ülkemizde ev, trafik kazaları ve doğal afetler nedeniyle çok sayıda insan yaralanmakta ve hayatlarını kaybetmektedir. Bu gibi olaylarda her zaman olay yerinde anında ve yeter sayıda sağlık personeli olamayacağından ortamda bulunan kişilerin kendileri ya da başkalarına ilkyardım yapması önemlidir. Anlam olarak karıştırılan ilkyardım ve acil yardım kavramları birbirinden farklıdır. Acil yardım profesyonel sağlık ekipleri tarafından gerekli donanımla beraber yapılan tıbbi müdahaleyi, ilkyardım bu konuda eğitim almış kişilerce olay yerinde bulunan malzemelerle ilaçsız yapılan uygulamaları tanımlar (İnan ve ark., 2011).

- Travma resüsitasyon kursu (TRK): günümüzün en ciddi problemlerinden bir olan travma, insanlarda önemli ekonomik, sosyal ve sağlıkla ilgili sorunlara yol açmaktadır (Şahin ve ark., 2011, s. 61-7). Travma modern ülkelerde genç nüfusun en önemli ölüm nedenleri arasında yer almaktadır. Travma nedenli ölümler 1-44 yaş grubunda ilk sırayı, tüm yaş gruplarında ise üçüncü sırayı almaktadır (Şahin ve ark., 2011, s. 61-7;Taviloğlu ve ark, 2006;Belgerden, 2005, s.3). Amerika Birleşik Devletlerindeki, Ulusal Bilim Akademisi, travmayı "modern toplumun ihmal edilmiş hastalığı" olarak tanımlarken

İngiltere travmayı, "modern tıbbın ihmal edilmiş üvey çocuğu" şeklinde tanımlamaktadır (İpekçi, 2005, s.123;Bass, 1999, s.15-21).

Türkiye'de 2011 yılı verilerine göre meydana gelen 278.353 trafik kazasında 194.149 kişi yaralanmış ve 2.582 kişi hayatını kaybetmiştir (EGM, 2011). Sosyal Güvenlik Kurumu'nun kayıtlarına göre 2010 yılında meydana gelen 62.903 iş kazasında 2.085 kişi iş göremez hale gelirken 1.444 kişi hayatını kaybetmiştir (SGK, 2010). Veriler göz önüne alındığında kazaların hayatımızda ne kadar önemli yer tuttuğu açıkça görülmektedir. Travma kaynaklı yaralanma ve ölümler sadece kaza kaynaklı olaylarda meydana gelmemektedir. Afetlerin doğası gereği insanlara çeşitli nesnelerin çarpması ya da nesnelerin altında kalmalarıyla travma olayları görülmektedir.

- Çocuk ileri yaşam desteği kursu (ÇİLYAD) (Atıcı, 2010): Çocuk anatomisinin yetişkinlere göre daha küçük olması ve onların gelişimsel süreçlerinden dolayı (anatomik ve fizyolojik) yapılacak bazı müdahalelerde farklılıklar vardır. Bu farklılıkların sağlık çalışanları tarafından anlaşılmasında bu kursun yeri önemlidir.

- Erişkin ileri yaşam desteği kursu: Kursta resüsitasyon pratiği sağlanarak kardiyak arrest prognozun düzeltilmesi hedeflenmektedir (European Resuscitation Council, 2005).

Bu çalışmada Sağlık Bakanlığı tarafından 112 Ambulans personellerine verilen eğitimler içerisindeki afet başlıklı konuların değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma tanımlayıcı tipte epidemiyolojik bir araştırmadır. Yapılan araştırmada Nisan 2012 tarihinde Resmi Gazete yayınlanan Ambulanslar ve Acil Sağlık Araçları İle Ambulans Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte yer alan 112 Ambulans Personelinin alması gereken modül ve kurs eğitimlerinde yer alan "afet" başlıklı konular değerlendirilmiştir.

Araştırmaya Mart 2009 tarihinde Resmi Gazete yayınlanan "Ambulans Acil Bakım Teknikerleri ile Acil Tıp Teknisyenlerinin Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Tebliğ" daha eski tarihli olması ve tıbbi bilgi içermemesinden dolayı burada yer alan "Ambulans kullanımı ve Bakımı Eğitimi" alınmamıştır (Tebliğ, 2009).

BULGULAR

Tablo 1. T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından verilen eğitimlerin konularına göre dağılımı (2013,Türkiye,)

Modül (Güleç, 2012)	Kurs (Taviloğlu ve ark, 2006)
Temel Modül Eğitimi (5 gün/40 saatlik bir eğitim)	**Travma ve Resüsitasyon Kursu (4 gün/32 saatlik bir eğitim)**
1.Acil sağlık hizmetleri mevzuatları **2.**Erişkin temel yaşam desteği **3.**Çocuklarda temel yaşam desteği **4.**Acil İlaçlar **5.**Acut abdominal ağrılı hastalarda genel yaklaşım **6.**Alerjik reaksiyonlu hastaya yaklaşım kuralları **7.**Ambulasn ekipmanları **8.**Asepsi, antisepsi, dezenfektasyon ve sterilizasyon	**1.**TRK genel bilgiler **2.**Olay yeri değerlendirilmesi ve hasta nakli **3.**Politravmalı hastanın genel değerlendirilmesi **4.**Havayolu sağlanması **5.**Şokta genel yaklaşım **6.**Kafa travmaları **7.**Toraks travmaları **8.**Karın travmaları

9.Astımlı hastaya yaklaşım **10.**Yaralı uzvun değerlendirilmesi ve atel uygulama prensipleri **11.**Çevresel aciller **12.**Çoklu yaralanma olaylarında triaj **13.**Damar yolu uygulamaları **14.**Diyabetik acillerde genel yaklaşım kuralları **15.**Ritm değerlendirmesi **16.**Enfeksiyonlar, korunma ve bildirimi zorunlu hastalıklar **17.**Göğüs ağrılı hastaya yaklaşım kuralları **18.**Hasta-yaralı taşıma teknikleri **19.**Hava yolu açma yöntemleri ve ventilasyon **20.**Hipertansif acillerde genel yaklaşım kuralları **21.**Kırım kongo kanamalı ateşi **22.**KOAH(Kronik obstüktif akciğer hastalığı) **23.**Obstetrik ve yenidoğan acillerinde genel yaklaşım **24.**Olay yeri yönetimi, komuta yönetimi **25.**Pediyatrik acillerde genel yaklaşım kuralları **26.**Psikiyatrik acillerde genel yaklaşım kuralları **27.**Stroke (İnme) **28.**Sahada şoklu hastaya yaklaşım	**9.**Pelvis travmaları **10.**Omurga ve omurilik travmaları **11**.Ekstremite travmaları **12.**Yanık ve donuk **13.**Pediatrik travma **14.**Yaşlılarda travma **15.**Gebelikte travma **16.**Afetlerde tıbbi yaklaşım **17.** Travmada adli sorumluluk ***Ekler*** **1.**Travmadan korunma **2.**Travma kinematiği **3.**Bulaşıcı hastalıklardan görevlilerin korunması **4.**Travmada radyolojik değerlendirme **5.**Tetanos profilaksisi **6.**Göz travmaları **7.**Travma skorları **8.**Triyaj senaryoları **9.**Ev içi şiddet ve çocuk istismarı
Çocuk İleri Yaşam Desteği Kursu (4 gün/32 saatlik bir eğitim) (Atıcı, 2010)	**İleri Yaşam Desteği Kursu (4 Gün/32 saatlik bir eğitim) (European Resuscitation Council, 2005)**
1.Çocuklarda Temel Yaşam Desteği **2.**Solunum Yetmezliği ve Şokun Tanımlanması **3.**Hava Yolunun açılması ve Solunumun Sağlanması **4.**Şok ve Kardiyak arrest Tedavisi **5.**Damar Yolu Açma **6.**Ritim Bozuklukları **7.**Travma Durumunda Yeniden Canlandırma Uygulamaları ve Omurga Tespiti **8.**Yenidoğan Canlandırma Sonrası Çocuğun Stabilizasyonu ve Taşınması **9.**Yenidoğanın Yeniden Canlandırılması	**1.**Erişkin Temel Yaşam Desteği ve Otomatik Eksternal Defibrilatör Kullanımı **2.**Elektriksel Tedaviler: Otomatik Eksternal Defibrilatörler, Defibrilasyon, Kardiyoversiyon ve Pace uygulaması **3**.Erişkin İleri Yaşam Desteği **4.**Akut Koroner Sendromların Başlangıç Tedavisi **5**.Pediyatrik Yaşam Desteği **6.**Özel Durumlarda Kardiyak Arresti **7.**Resüsitasyon ve Yaşama Son Verme Kararının Etik Kuralları **8.**Resüsitasyon Eğitiminin Prensipleri

Sağlık Bakanlığı tarafından 112 Ambulans personeline 3 kurs ve 1 modül olmak üzere 4 eğitim verilmektedir. Bu eğitimler arasında toplam 71 konu başlığı yer almaktadır. Bu konuların %1,4'ü (n=1) afet konusu oluşturmaktadır. Eğitimlerin %39,43'ü (n=28) Temel Modül, %36,61'ni (n=26) TRK, %12,67'sini (n=9) ÇİLYAD, ve %11,26'sını (n=8) Erişkin İleri Yaşam Desteği kursları oluşturmaktadır. Eğitimlerin tamamı toplam 17 gün 136 saat sürmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sağlık Bakanlığının verdiği eğitimler değerlendirildiğinde 1 adet modül eğitimi ve 3 adet kurs eğitimi belirlenmiştir. Bu eğitimler içerisinde sadece Travma ve Resüsitasyon Kursu içinde afetlere değinilerek 1 adet "afetlerde tıbbi yaklaşım" adlı bölüm yer almaktadır. Bu bölümde genel olarak afet tanımı, afetin döngü süreçleri, triyaj, afetlerde tıbbi iletişim, olay yeri yönetimi, hastane afet planları ve özel afet koşulları hakkında genel başlıklar altında bilgiler verilmiştir. Tüm konular içerisinde afet konularının yeri yüzdeye vurulduğunda çok düşüktür. Bu eğitimin süresi 4 günlük bir eğitim olduğundan sağlık personelinin afet tıbbı konusunda diğer tıbbi konularla beraber bilinçlendirilmesinde yetersiz olabileceği düşünülmüştür. Bu bölümde afetlerin çalışma

sahaları içerisinde olan kamp alanlarıyla ilgili kurulum, işleyiş, barınma, beslenme, yeterli su ve gıda güvenliği, kişisel hijyen ve eğitim hizmetleri, sağlık, ruh ve çevre sağlığı hizmetleri gibi halk sağlığı hizmetlerinin işlenmediği belirlenmiştir. Ambulans hizmeti veren ekipler afetler sırasında acil tıbbi yanıtın yanında halk sağlığı hizmetleri de verebilmektedir.

Afetler ülkemiz açısından önemli bir hal almaya başlamıştır. Örneğin ülkemizde yaklaşık 8-9 ayda 5,5 ve üzeri Rihcter ölçeğinde deprem gerçekleşmektedir. Bundan dolayı Türkiye Dünyanın en çok deprem yaşanan 6. ülkesidir (Dünya sağlık örgütü, 2010) ya da meteorolojik afetlerde ülkemizde görülme açısından artış yaşanırken en fazla 2010 yılında 555 olay kayıt edilmiştir. Bu olayların %46'sını fırtınalar oluştururken %29 sel ve %14'ü dolu yağmurlarıdır. Bilimsel çalışmalar ve iklim modellemelerine göre bu tip hava olaylarının artacağı öngörülmektedir (Meteoroloji genel müdürlüğü, 2012). Anlaşıldığı gibi ülkemizde yer ve hava kaynaklı afetlerin etkisi giderek arttığından insanların daha fazla yaralanma ve ölüm riskleri artmaktadır. Afet öncesi hazırlık döneminde yapılan çalışmalar ile sağlık personelinin bilgi ve deneyimleri ile beraber onların afetlere bireysel hazırlıklarının artırılması önemlidir. Çünkü afet durumlarında görev alacak nitelikli personelin bireysel korunmadaki hazırlıklarındaki yetersizlik afetlere verilecek yanıtın kalitesini ve yaralanma gibi nedenlerden dolayı görev alacak personelin sayısını etkileyecektir. Bundan dolayı Sağlık Bakanlığının eğitimleri arasına sağlık personelinin afetlere karşı korunmaları, bilgi düzeylerinin artırılması, afetler sonrasında kurulan kamp alanlarının işleyişi ve buralarda sunulan hizmetlerin kapsamıyla ilgili sağlık çalışanlarının bilgilendirilmesi amacıyla bir modül eğitiminin oluşturulması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

Altıntaş HK. (2007). Avrupa Afet Tıbbı Master Programı. İçinde: Eryılmaz M, Dizer U. (Editörler). Afet Tıbbı. Ünsal Yayınları, 147-152.

Altıntaş HK. Deprem Kaynaklı Afetler ve Sağlık Riskleri. İçinde: Aslan D.(ed). Halk Sağlığı İle İlgili Güncel Sorunlar ve Yaklaşımlar. Ankara: Ankara Tabip Odası Yayınları, 2009; 193-197.

Atıcı A., Hallıoğlu O., mert E. Çocuklarda İleri Yaşam Desteği (ÇİLYAD) Programı. 6. Baskı 2010.

Bass RR., Gainer PS., Carlini AR. Update on trauma system development in the United States. Journal of Trauma. 1999, 3:15-21.

Belgerden S. Travma Tarihi. (2005). İçinde: Ertekin ve ark. (eds). Travma. İstanbul Medikal Yayıncılık.

ÇOMÜa. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Öğretim programı. Erişim tarihi:04.02.2013 http://ebs.comu.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1288&bot=1804

ÇOMÜb. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Öğretim programı. Erişim tarihi:04.02.2013 http://ebs.comu.edu.tr/Ders_Plani.aspx?bno=1468&bot=1984

CRED. Centre for research on the Epidemiology of Disasters: Emergency Events Database (EM-DAT). Natural Disasters Trends (1900-2011). Web adresi: http://www.emdat.be/natural-disasters-trends Erişim tarihi:04.02.2013

Dünya Sağlık Örgütü-T.C. Sağlık Bakanlığı. Sağlık Sistemlerinin Krize Hazırlık Değerlendirmesi. 2010.

EGM. Emniyet Genel Müdürlüğü. 2011 Yılı Yıllık Trafik İstatistiği. Web adresi: http://www.trafik.gov.tr/istatistikler/istatistikler_s.asp Erişim tarihi:21.01.2013

European Resuscitation Council (2005). Avrupa Resüsitasyon Konseyi 2005 Resüsitasyon Kılavuzu. (T.C. Sağlık Bakanlığı, Haz.). İstanbul:Logos Yayıncılık.(2007).

Gezgin Y. 112 Acil Sağlık Hizmetleri Ambulans Servisi ve Eğitimi. (2007). İçinde: Eryılmaz M, Dizer U. (Editörler). Afet Tıbbı. Ünsal Yayınları, 141-146.

Güleç MA. Temel Modül Eğitimi Kitabı. T.C. Sağlık Bakanlığı Ankara İl Sağlık Müdürlüğü Acil ve Afetlerdee Sağlık Himetleri Şube Müdürlüğü,2012.

İnan FH., Kurt Z., Kubilay İ. (2011). Temel İlkyardım Uygulamaları Eğitim Kitabı. T.C. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

İpekçi F. İlk ve Acil Yardım. (2005). İçinde: Ertekin ve ark. (eds). Travma. İstanbul Medikal Yayıncılık, s. 3.

Meteoroloji Genel Müdürlüğü. Meteorolojik karakterli Doğal Afetler: Kuvvetli rüzgar ve fırtına. Available at: http://www.mgm.gov.tr/arastirma/dogal-afetler.aspx?s=kuvvetliruzgarAccessed December 15,2012.

Resmi Gazate. Ambulanslar ve Acil Sağlık Araçları İle Ambulans Hizmetleri Yönetmeliği. Sayı: 26369. Web adresi: http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-3664/ambulans-hizmetleri-yonetmeligi.html Erişim: 25 Aralık 2012.

SGK. Sosyal Güvenlik Kurumu 2010 yılı İstatistikleri. Web adresi: http://www.isguvenligi-uzmani.org/is-kazalari/sgk-2010-yili-istatistikleri.html Erişim tarihi: 21.01.2013

Şahin M., Kafalı ME. Travma Skorlama Sistemleri. (2011). İçinde: Sözüer E. ve ark. (eds). Travma El Kitabı. Adana: Nobel Kitapevi.

T.C. Sağlık Bakanlığı. Web adresi:http://www.saglikturizmi.gov.tr/139-112-acil-ambulans-hizmetleri.html Erişim: 30 Aralık 2012.

Taviloğlu K., Ertekin C., Güloğlu R. (2006). Travma ve Resüsitasyon Kursu Kitabı. Ulusal Travma ve Acil Cerrahi Derneği. Mart.

Tebliğ: Ambulans Acil Bakım Teknikerleri ile Acil Tıp Teknisyenlerinin Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Tebliğ. Resmi Gazete Tarihi:26.03.2009, R.G. Sayısı:27181. Web adresi: http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Teblig.aspx Erişim Tarihi:01.Mart 2013.

Twun-Danso NY. (2002). Disaster epidemiology: prudent public health practice in the Pacific Islands. Pac Health Dialog. 2002 Mar;) (1):58-63 http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?term=disaster%20 epidemiology%3A%20prudent%20public%20health%20in%20the%20pacific%20islnads

United Nations Department of Humanitarian Affairs: Internationally Agreed Glossary of Basic Terms Related to Disaster Management. (1992). Switzerland: Genava, 35. Erişim tarihi: 05 Nisan 2012. Available from: http://reliefweb.int/node/21195

Vatansever K., Çalışkan AS., Çiçeklioğlu M. (2007). Olağan Dışı durumlarda Sağlık Hizmeti Sunumunda Eğitimin Yeri. İçinde: Eryılmaz M, Dizer U. (Editörler). Afet Tıbbı. Ünsal Yayınları, 130-140.

WMA. The World Medical Association. Handbook of WMA Policies. (2011). Vamcouver.

Yönetmelik. Ambulanslar ve Acil Sağlık Araçları İle Ambulans Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmi Gazete:10 Nisan 2012 Salı, Madde 6. Web adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120410-3.htm Erişim tarihi: 21 Ocak 2012.

EBELİKTE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM

POSTGRADUATE EDUCATION IN MIDWIFERY

Ayten Dinç[a], Fehmi Volkan Akyön[b], Dursun Dinç[c]

[a]*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Ebelik Bölümü, ÇANAKKALE*

[b]*Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü,ÇANAKKALE*

[c]*Ezine Yahya Çavuş Aile Sağlığı Merkezi, ÇANAKKALE*

aytendinc@comu.edu.tr, volkanakyon@comu.edu.tr, drdursundinc@hotmail.com

ÖZET

Giriş ve amaç: Ebelik, çağlar boyunca toplumlar içinde saygın bir yer edinmiş, içinde bilim ve sanatı da barındıran profesyonel bir meslektir. Anne ve çocuk sağlığının korunması ve geliştirilmesinde önemli bir role sahip olan ebelerin yetkin olabilmeleri için iyi organize edilmiş bir sağlık sistemine, çağın gereklerine uygun olarak yapılandırılmış kaliteli ebelik eğitim programlarına gereksinim vardır. Ebelik lisansüstü eğitim programları ile ebeler, ebelik alanına özgü uygulama, eğitim ve bilimsel araştırmalar yaparak, yeni bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme, yorumlama ve özgün bilimsel bilgi üretme yeteneğini kazanacaklardır.

Yöntem: Bu derlemede ebelikte lisansüstü eğitimin önemi, amacı, mevcut durum ve öneriler yer almaktadır.

Bulgular: DSÖ ve UNİCEF, Ana–Çocuk Sağlığı ve Temel Sağlık Hizmetlerinin başarı ile yürütülmesinde "ebelik mesleğinin güçlendirilmesi" üzerinde ısrarla durmakta ve "21. Yüzyılda Herkes İçin Sağlık" ve "Yaşama Sağlıklı Başlanması" hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ebelik mesleğinin önemine dikkat çekmektedir.Ebelik biliminin gelişmesinde lisansüstü eğitim programlarının önemli rolü vardır. Dünyada ebelik yüksek lisans programları bir çok üniversitede uygulanmakta olup, ebelikte doktora programları sadece Yeni Zelanda, Norveç, Avustralya, Meksika ve İngiltere'de yürütülmektedir. Ülkemizde ise 2000 yılından sonra ebelikte lisansüstü eğitim programlarına geçilmeye başlanmıştır. Halen sadece 7 üniversitede ebelikte yüksek lisans programı vardır. Ancak ebelikte doktora eğitimi veren sadece bir program mevcuttur. Ebelikte yüksek lisans eğitimini tamamlayan bilim uzmanı ebeler doktora eğitimlerine genellikle Kadın Doğum Hemşireliği, Halk Sağlığı Hemşireliği, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı, Anatomi veya Tıp Tarihi ve Deontoloji Anabilim Dalları'nda devam etmektedirler.

Sonuç: Ülkemizde ebelikte yüksek lisans programlarının yetersiz olması ve doktora programının olmaması ülkemiz ebeliğinin bilimsel alanda yurt içi ve yurt dışında gelişimini olumsuz etkilemektedir. Ülkemizde ebelik eğitimi ve ebelik hizmetlerinin ülke şartları ve ulusal sağlık sorunları göz önünde bulundurularak uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ebelik, Lisansüstü eğitim

ABSTRACT

Introduction and Objective: Midwifery is a professional occupation that has gained a reputable place in societies through the ages and involves science and art. There is a necessity for a well-organized health system and qualified midwifery education programs structured in accordance with the requirements of the era in order to enable midwives, who have an important role in the protection and development of maternal and infant health, to be competent. Postgraduate education programs in midwifery will enable midwives to conduct practices, trainings and scientific researches that are peculiar to the field of midwifery, have access to new information, evaluate and interpret the information and produce unique scientific knowledge.

Method: This compilation involves the importance and objective of postgraduate education in midwifery, as well as the current situation and recommendations.

Findings: WHO and UNICEF persistently emphasize on "strengthening the profession of midwifery" for a successful implementation of Maternal-Child Health and Basic Health Services and attract attention to the importance of the profession of midwifery on achieving the goals of "Health for All in the 21st Century" and "A Healthy Start in Life". Postgraduate education programs have an important role in the development of the midwifery science. While postgraduate programs in midwifery are applied in a great number of universities in the world, the doctoral programs in midwifery are conducted only in New Zealand, Norway, Australia, Mexico, and England. In our country, on the other hand, postgraduate education programs in midwifery have started since 2000. Only 7 universities have still had postgraduate programs in midwifery. However, there has been only one program providing the doctoral education in midwifery. Specialist midwives who complete their postgraduate education in midwifery generally continue their doctoral education in Departments of Obstetrical Nursing, Public Health Nursing, Medical Faculty Public Health, Anatomy or History of Medicine and Deontology.

Conclusion: Insufficiency of postgraduate education programs in midwifery and lack of doctoral programs in our country affect adversely the domestic and abroad development of the midwifery of our country in the scientific field. Considering the country conditions and national health problems, it is required to make the midwifery education and midwifery services in our country to be at international level.

Keywords: Midwifery, Postgraduate education

GİRİŞ

Ebelik, çağlar boyunca toplumlar içinde saygın bir yer edinmiş, içinde bilim ve sanatı da barındıran profesyonel bir meslektir. Uluslararası Ebeler Konfederasyonu (The International Confedaration of Midwives-ICM) ebeliği; gebelik, doğum ve doğum sonu dönemde kadınla işbirliği halinde kadına gereksinim duyduğu destek, bakım ve danışmanlık sağlayan, kendi sorumluluğunda doğumu yaptıran, yenidoğan ve bebeğe bakım veren, sorumluluk sahibi ve güvenilir bir profesyonel olarak tanımlar (WHO ICM 2004). Bu tanıma göre ebelik bakımı, koruyucu önlemler, normal doğumun desteklenmesi, anne ve çocukta risklerin taranması ve önlenmesi, tıbbi bakım ya da diğer uygun yardıma erişimin sağlanması, acil durumlarda müdahaleyi de kapsar. Ayrıca ebeye **kadın, aile ve toplum için yaşam boyu sağlık danışmanı ve eğitimcisi** görevi verir.

T.C. Sağlık Bakanlığı'na göre ebe; ana-çocuk sağlığı hizmetlerini yürüten, doğum öncesi ve doğum sonrası hizmetleri veren, doğum yaptıran, 0-6 yaş grubu çocuk beslenme ve aşılarını yapan, aile planlaması, kişisel temizlik kuralları, ilk yardım, bulaşıcı ve sosyal hastalıklardan korunma/savaşla ilgili konularda bireye, aileye, topluma sağlık eğitimi veren, doğum/ölüm istatistik verilerini toplayan, değerlendiren, kamu kuruluşları ile gerekli işbirliğini sağlayan, insani ve ahlaki davranışları ile örnek, sağlık bakanlığınca tescil edilmiş bir okuldan mezun olan meslek mensubudur (Akın, 2010).

Avrupa Birliği ülkelerinde ebelerden;

- Aile planlaması eğitim ve danışmanlığı,
- Gebeliğin teşhisi,
- Normal gebeliklerin izlem ve muayeneleri,
- Gebelikte risklerin erken tanısı için gerekli muayene ve yönlendirme,
- Hijyen ve beslenme dahil ana-babalığa hazırlık programlarının yürütülmesi,
- İntrauterin fetal durum ve travayı uygun klinik ve teknik yöntemlerle izleme,

- Anneye bakım verme,
- Acil makat doğumlar ve epizyotomi gerektiren durumlar dahil normal doğumları yönetme,
- Anne ve bebek için anormal bulguları belirleme,
- Hekimin yokluğunda gerekli acil önlemleri alma (özellikle plasentanın elle çıkarılması, uterus manuel muayenesi vb),
- Yenidoğanın ilk bakım ve muayenesi, gerekirse acil resüsitasyon,
- Postnatal dönemde annenin bakım ve izlemi,
- Yenidoğanın bakım ve gelişiminin izlemini yapması beklenmektedir (EC Direktif, 2005).

Ana çocuk sağlığının korunması ve geliştirilmesinde en önemli sağlık insan gücünü ebeler oluşturmaktadır. Kaliteli ebelik hizmetlerinin verildiği ülkelerde maternal ve perinatal mortalite ve morbiditenin azaldığı, düşük doğum ağırlıklı bebek ve erken doğum oranlarının düştüğü ve sezaryen doğum sıklığının azaldığı bilinmektedir. DSÖ ve UNİCEF, Ana–Çocuk Sağlığı ve Temel Sağlık Hizmetlerinin başarı ile yürütülmesinde "ebelik mesleğinin güçlendirilmesi" üzerinde ısrarla durmakta ve "21. Yüzyılda Herkes İçin Sağlık" ve "Yaşama Sağlıklı Başlanması" hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ebelik mesleğinin önemine dikkat çekmektedir.5–13 Eylül 1994 tarihlerinde Kahire'de "Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansında" kabul edilen eylem planında, **"cinsler arası eşitlik, hakkaniyet, kadınların güçlendirilmesi, güvenli annelik, üreme hakları ve üreme sağlığı"** gibi önemli konularla ilgili uluslararası amaçlar belirlenmiş, politika ve programlara yer verilmiştir. Bu programlarda en önemli görev ekip anlayışı içerisinde, tüm sağlık personeline ama **öncelikle ebeye** verilmiştir (Arslan ve ark, 2008).

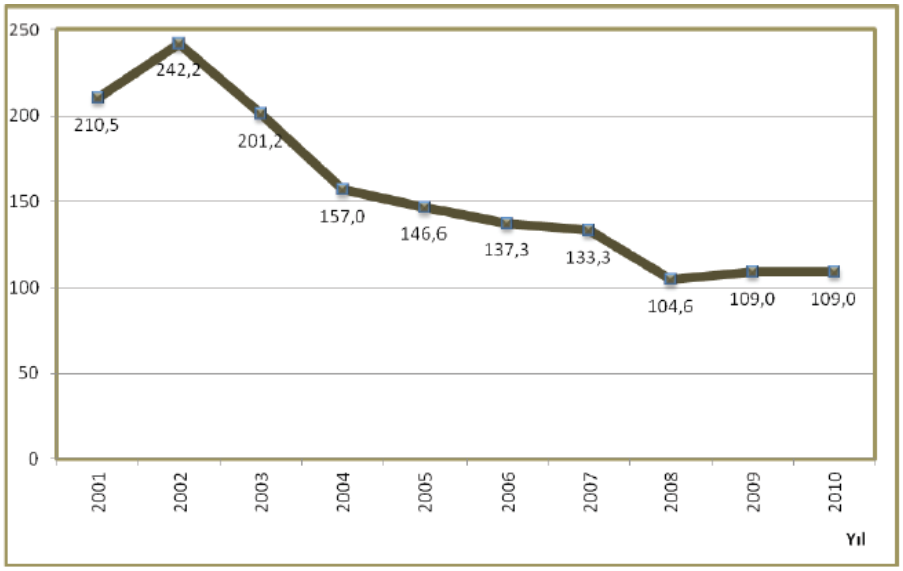
Ülkemizde ebelikte lisans eğitimi 1996 yılından itibaren verilmeye başlanmıştır. Halen 33 Sağlık Yüksekokulu/Fakültede lisans eğitimi devam etmektedir. Ülkemizde yıllara göre ebelik eğitimi gören öğrenci ve öğretim elemanı sayıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo. 1**: Türkiye'de Öğretim Yıllarına Göre Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Ebelik Okulları, Öğrenci ve Öğretim Elemanı Sayıları.**

Öğretim Yılı	Fakülte Sayısı	Öğrenci Sayısı			
		Yeni Kayıt Yapılan	Halen Eğitimde Olan	Mezun Olan	Öğretim Elemanı Sayısı
2001-2002	22	1.244	4.421	590	21
2002-2003	27	1.270	5.087	540	21
2003-2004	30	1.286	5.432	842	27
2004-2005	29	1.293	5.653	979	36
2005-2006	29	1.214	5.719	1.101	39
2006-2007	29	1.338	5.906	1.169	43
2007-2008	32	1.488	5.997	1.160	45
2008-2009	33	1.873	6.382	1.331	61
2009-2010	33	1.898	6.977	1.254	64
2010-2011	33	1.889	7.627	1.307	70

Kaynak: ÖSYM Yüksek Öğretim İstatistikleri

Grafik 1: Türkiye'de Yıllara Göre Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Ebelik Okullarında Öğretim Elemanı Başına Düşen Öğrenci Sayısı.



Kaynak: ÖSYM Yüksek Öğretim İstatistikleri

Dünyada ebelik eğitimi incelendiğinde, iki model karşımıza çıkmaktadır. İlk modelde, lise mezunları için tam gün esasına dayalı en az 4 yıl süreli teorik ve pratik eğitim ile ebe olunmaktadır. İkinci modelde ise, genel bakımdan sorumlu hemşireler, en az 2 yıl veya 3600 saatlik tam gün süreli eğitim alarak ya da 18 ay veya 3000 saatlik eğitim ve yetkili kurum tarafından düzenlenen, bir yıl meslekî uygulama yapıldığını gösteren sertifika programı ile ebe olmaktadır (Kömürcü, 2010; Soğukpınar, 2011).

Ülkemizde ise ilk modele uygun olarak sürdürülen ebelik eğitimi, Avrupa Birliği uyum sürecinde güncellenmiş, 31 Aralık 2009 Tarih ve 27449 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan, "Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik" ile YÖK tarafından hükme bağlanmıştır.

Ana çocuk sağlığı, kadın sağlığı ve toplum sağlığı alanında önemli sorumlulukları olan ebeliğin kendine özgü bilimsel tabanını güçlendirmesi, bu alanda bilgi ve çözümler üretebilmesi ve sağlıkla ilgili diğer disiplinlerle eşit düzeyde işlev görebilmesi için ebelikte lisansüstü eğitim programları gereklidir.

Ebelikte Lisans Üstü Eğitimin Amacı:

- Evrensel bilime katkıda bulunabilecek uluslararası düzeyde bilim insanı yetiştirmek,
- Uzmanlık düzeyinde ebelik bilgi ve uygulamalarında analitik ve eleştirel düşünce kapasitesini arttırarak mükemmelliği sağlamak,
- Temel eğitimin ve sürekli eğitimin güncellenmesi ile daha ileri ebelik eğitimi sağlamak,
- Ebelik mesleğinin bilimsel bir temele dayanmasını sağlayarak ebelik uygulamaları için bilgi tabanını geliştirmek ve bilgi birikiminin arttırılmasına katkı sağlamak,
- Sağlık düzeyinin yükseltilmesi ve toplumun geliştirilmesinde ebelerin rollerini genişletmek,

- Kanıta dayalı ebelik bakımı sağlayarak kadınların ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek ve kanıta dayalı doğru uygulamaların ülke düzeyinde yaygınlaşmasını sağlamak,
- Hizmet sunumunda bakımı etkileyen kültürel engellerin aşılmasına yönelik kültürlerarası ebelik bakımını uygulayabilmek,
- Değişen sağlık teknolojilerine uyum sağlamak ve kendi alanında kullanabilme becerisi kazanmak,
- Ebelik bakım modellerini geliştirmek,
- Sağlık yüksekokullarının en az yüksek lisans yapmış öğretim elemanı ihtiyacını karşılamak olarak özetlenebilir (WHO 2000; Farley& Carr 2003;WHO ICM 2004; Yurdakul, 2008).

Yurt dışında ebelikte yüksek lisans eğitimi veren pek çok üniversite bulunmaktadır. Bu üniversiteler en fazla İngiltere (27), Amerika (25) ve Avustralya'da (20) yoğunlaşmış olup, İrlanda (5) ve Yeni Zelanda'da (3) bulunmaktadır (hotcourses-Turkey 2013).

Ebelik mesleğinde ülkemizde 2000 yılında başlayan gelişmeler değerlendirildiğinde bir çok üniversitede öncelikle ebelik ve hemşirelik hizmetlerinin birbirinden farklı meslekler olarak ele alındığı, daha sonra ebelikte lisansüstü eğitim programlarına geçildiği görülmektedir. Halen ülkemizde sadece 7 üniversitede ebelikte yüksek lisans programı vardır. Bunlar; Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mersin Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Ege Üniversitesi Atatürk Sağlık Yüksekokulu, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Çukurova Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu'dur (Soğukpınar, 2011). Ayrıca ebelikte lisans eğitimini tamamlayan ebelerin yüksek lisans eğitimlerine genellikle Kadın Doğum Hemşireliği, Halk Sağlığı Hemşireliği, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı, Anatomi, Fizyoloji, Tıp Tarihi ve Deontoloji Anabilim Dalları'nda devam ettikleri görülmektedir. Yukarıdaki verilerden de anlaşılacağı gibi sağlık yüksekokullarının özellikle de ebelik bölümlerinin acil çözüm bekleyen sorununun eğitici eğitimi olduğu tartışılmaz bir gerçektir.

Doktora eğitimi; yüksek nitelikli insan gücü ve bilim adamı yetiştirme aşamasıdır. Doktora aşaması; eğitimin kalitesini ve yaygınlaştırılmasını sağlamada önemli bir unsur olan öğretim üyelerine; bilim adamı, alanına hakimiyet, araştırıcı, öğretici, gözlemci ve mentor niteliklere sahip özelliklerin kazandırılması sürecidir. Bu kapsamda kişilere bağımsız araştırma yapmak, araştırma metodolojisi ve felsefesi ile ilgili bilgiler verir. Bu eğitim, bireylere bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısıyla irdeleyerek yorum yapacak, görüş bildirecek, bilime yenilik getirecek bilgi ve becerileri kazandırır (EUA Doctoral Programmes 2004; Soğukpınar, 2011). Günümüzde doktora derecesine ayrı bir önem verilmekte ve ülkelerin gelişmişlik düzeyini gösteren bir ölçüt olarak ta gösterilmektedir. Ebelik doktora programı ile ebeler, ebelik bilim ve felsefesini oluşturacak, evrensel değerleri kullanarak ebelik uygulama alanlarına yenilikler getireceklerdir. Her bilim alanında olduğu gibi ebelik mesleğinde de, kanıt temelli çalışmaların artması, ebelik kuramlarının geliştirilebilmesi ve ebelik etik kodlarının oluşturulabilmesi gibi mesleğin teorik temelini oluşturan ileri bilimsel çalışmalar ancak doktora yeterliliği almış ebeler tarafından gerçekleştirilebilecektir.

Dünyada ebelikte yüksek lisans programları bir çok üniversitede uygulanmakta iken, ebelikte doktora programlarının sayısı ise sınırlıdır. Hollanda, Yeni Zelanda, Norveç, Avustralya, Meksika ve İngiltere'de doktora programları yürütülmektedir. Ülkemizde Ebelik Bilim dalında ilk doktora programı; Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 1 Mart 2013 tarih ve 1733-12486 sayılı kararıyla Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Ebelik Anabilim Dalı'nda açılması uygun görülmüştür. Bu programa 2013-2014 öğretim yılında öğrenci alınacaktır (YÖK; 2013). Ebelikte yüksek lisans eğitimini tamamlayan bilim uzmanı ebelerin doktora eğitimlerine genellikle Kadın Doğum Hemşireliği, Halk Sağlığı Hemşireliği, Tıp Fakültesi Halk Sağlığı, Anatomi veya Tıp Tarihi ve Deontoloji Anabilim Dalları'nda devam ettikleri görülmektedir.

Ebelikte lisansüstü eğitimi ile ilgili kısıtlılıklar ebelerin lisansüstü eğitim yapmalarını engellemekte ya da zorlaştırmakta ve akademisyenlerin yetişme sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu durumun oluşturduğu önemli bir sonuç da farklı anabilim dallarında doktora yapan ebe öğretim elemanlarının akademik ilerlemelerindeki belirsizliktir. Türkiye'de ebelikte yüksek lisans programlarının artırılması, doktora programlarının açılması ve bu çalışmaların desteklenmesi gerekmektedir.

Ebelikte lisansüstü programların artması beraberinde branşlaşmayı getirecektir. Bilindiği gibi ebelerin çalışma alanları ve hizmet verdikleri gruplar büyük farklılıklar göstermektedir. Ebelerin çalıştığı her sağlık alanı kendine özgü bilgi ve uygulama çeşitliliğine sahiptir. Bu nedenle farklı alanlarda branşlaşmış ebeler ancak bu sağlık uygulama alanlarında önemli değişim ve gelişim sağlayabilir (Güler, 2012). Avustralya'da ebelerin uzmanlık alanlarından bazıları; doğum sonrası bakım, laktasyon danışmanlığı, anne çocuk sağlığı danışmanlığı, masaj, homeopatidir. İngiltere'de ise diyabet ebesi, laktasyon ebesi, AIDS danışmanı ebesi gibi branşlar mevcuttur. Yeni Zelanda'da doğum eğitimcisi, hastane ebesi, özel bebek bakım ebesi, bağımsız ebe olarak çalışabilirler (Yıldız, 2008; Toker &Aktaş, 2010). Ülkemizde ebeler ancak bazı alanlarda (rahim içi araç uygulaması, yenidoğan canlandırma programı, ebeveynliğe hazırlık ve doğal doğum kursları) mezuniyet sonrası sertifikalar alabilmektedir. Sağlık hizmetlerinde vazgeçilmez konumda olan ebelerin, dünyada da örnekleri bulunduğu gibi uzmanlık alanlarının olması lisansüstü programların artırılması ile mümkün olacaktır. Branşlaşma, mesleki gelişimin hızlanması, sağlık bakım hizmetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesini sağlayacaktır.

SONUÇ ve ÖNERİLER:

Ebelik lisansüstü eğitim programları ile ebeler, ebelik alanına özgü uygulama, eğitim ve bilimsel araştırmalar yaparak, yeni bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme, yorumlama ve özgün bilimsel bilgi üretme yeteneğini kazanacaklardır.

Ebelerin ana çocuk sağlığı sorunlarının çözümünde giderek önem kazanan anahtar rolleri dikkate alındığında ebelik eğitiminin kalitesinin ülkemiz açısından yaşamsal önemi açıktır. Ülkemizde ebelik eğitimi ve ebelik hizmetlerinin ülke şartları ve ulusal sağlık sorunları göz önünde bulundurularak uluslararası standartlara uygun hale getirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR:

Nurses and Midwives For Health (2000). A Who European Strategy For Nursing and Midwifery Education. EUR/00/5019309/15-0053.

WHO ICM (2004). Strengthening Midwifery toolkit- Guidelines fort he Development of Midwifery Education Programmes, Geneva.

Farley, C. Carr, CK. (2003). New Direction in Midwifery Education; The Master's of Science in Midwifery Degree, Journal of Midwifery & Women Health, Volume 48, No.2. p. 133-137.

Yurdakul, M. (2008). Ebelikte Lisansüstü eğitim, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 24 (1,2,3), 37-48.

Arslan, H. Karahan, N. Çam, Ç. (2008). Ebeliğin Doğası ve Doğum Şekli Üzerine Etkisi. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi, 1:2.Avrupa Birliği Direktifleri 2005.

Türkiye Sağlık İnsan gücü Durum Raporu (2008). Türkiye"de Ebe İnsan Gücü. Bakanlık Yayın No:739, Ankara.

Kömürcü, N. (2010). Ebelikte Lisans Eğitimi, 1. Ulusal& Uluslarası Katılımlı Ebelik Öğrenci Kongresi, 5-7 Mayıs, İzmir.

Soğukpınar, N. (2011). Ülkemizde Lisans eğitimi, II Ulusal Ebelik Öğrenci Kongresi, 27-29 Nisan, Aydın.

Doctoral Programmes fort he Europen Knowledge Society report on the EUA Doctoral Programmes Project 2004-2005, www.eua.behttp://www.hotcourses-turkey.com/study/training-degrees/international/postgraduate/midwifery-courses/slevel/3/cgory/h14 3/sin/ct/programs.html, erişim 17 Nisan 2013.

Akın, A (2010). Dünden Bugüne Ebelik. 1. Ulusal& Uluslarası Katılımlı Ebelik Öğrenci Kongresi, 5-7 Mayıs, İzmir.

YÖK (2013). Doktorluk, Hemşirelik, Ebelik, Diş Hekimliği, Veterinerlik, Eczacılık ve Mimarlık Eğitim Programlarının Asgari Eğitim Koşullarının Belirlenmesine Dair Yönetmelik.

World Health Organization (2000). Munich Declaration: "Nurses and midwives:a force for health"Copenhagen,WHO Regional Office for Europe.

T.C. Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı, (2013). http:// www.uak.gov.tr. Erişim 17.Nisan.2013

Güler, H. (2012). Ebelikte Lisansüstü Eğitim ve Branşlaşma, 3.Ulusal Ebelik Öğrenci Kongresi, 11-13 Nisan Malatya.

Yıldız, NK.(2008). Yeni Zelanda'da Ebelik. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi,Cilt:1,Sayı:2. ss.75-80.

Toker, E. Aktaş, S. (2010). İngiltere'de Ebelik. Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve SanatıDergisi, Cilt:2, sayı:3.

TOPLUMSAL CİNSİYET ve KADIN SAĞLIĞI

GENDER AND WOMEN HEALTH

Ayten Dinç

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Ebelik Bölümü, ÇANAKKALE

aytendinc@comu.edu.tr

ÖZET

Giriş amaç: Toplumsal cinsiyet (gender), bir bireyin ya da toplumun kadın ya da erkeği tanımlama şeklidir. Biyolojik cinsiyetin aksine toplumsal cinsiyet gelenek ve göreneklerle şekillenmekte ve zaman içinde değişebilmektedir. Pek çok toplumda kadın ve erkek farklı bireyler olarak görülmekte ve her birinin kendine ait imkânları, rolleri ve sorumlukları olduğu kabul edilmektedir. Bunun en açık göstergesi kamusal alanda çalışma ve politika "doğal" olarak erkek, ev işleri ve aile ile ilgili özel alanlar "doğal" olarak kadının işidir görüşünün pek çok toplum tarafından benimseniyor olmasıdır. Toplumsal cinsiyet, bir çok toplumda, kadınların erkeklere göre sistematik olarak bazı temel insan haklarına ulaşamaması ya da kullanamaması şeklinde görülmektedir. Bu durum da, çoğu zaman, kadınların sağlık ile ilgili durum ve sorunlarını olumsuz yönde etkilemekte; hastalık, sakatlık veya ölümle sonuçlanmaktadır. Bu olumsuzluklar kadınların tüm yaşam evrelerinde izlenmektedir.

Metod: Bu derleme toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin kadın sağlığı üzerine etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bulgular: Kadınlar, cinsiyet seçimi ile başlayan bir süreçte tüm yaşamları boyunca toplumsal cinsiyet nedeniyle ayrımcılığa maruz kalırlar. Cinsiyete göre üreme sağlığı hastalık yükü incelendiğinde, kadının hastalık yükünün erkeğin hastalık yükünden üç kat daha fazla olduğu görülür. Dünyada toplumsal cinsiyet ile ilişkili bebeklik-çocukluk çağındaki en önemli sağlık sorunlarından birisi cinsiyet seçimli düşüklerin yapılması, diğeri ise kadın sünneti de denilen kadın genital mütilasyonudur. Bu sorunun başta Afrika, Orta Doğu ve Asya olmak üzere 28 ülkede yaygın olduğu bilinmektedir. 100-140 milyon kadın ve kız, kadın sünnetinin herhangi bir formuna maruz kalmış durumdadır. Toplumsal cinsiyet ayırımcılığı en fazla kadının doğurganlık davranışını etkilemektedir. Ergenlik ve erişkinlik döneminde istenmeyen gebelikler, erken gebelikler, güvenli olmayan düşük, korunmasız cinsel ilişki, CYBH, cinsel taciz / istismar, paralı seks, sigara ve madde kullanımı önemli sağlık sorunlarıdır. Kadınların sağlık sorunlarının en fazla ihmal edildiği dönem ise menopoz dönemidir. Toplumsal cinsiyet temelli şiddet önemli bir halk sağlığı sorunudur. Şiddet; aile içi şiddeti, tecavüzü, cinsel istismarı, kadın ticaretini, paralı seksi kapsamaktadır. Dünyadaki her toplum, ülke veya bölgede rastlanmaktadır. Fiziksel yaralanmalar dışında, şiddete uğrayan kadınlar kronik ağrı, sakatlık, depresyon, anksiyete ve somatik bozukluk riski taşımaktadır. Ayrıca şiddete uğramış kadınların istenmeyen gebelik, cinsel yolla bulaşan hastalık ve düşük riskleri daha yüksek olmaktadır.

Sonuç: Ülkemizde sağlık hizmetlerinde, bölgelerarası ve cinsiyetler arası farklılığı giderici yaklaşımların uygulanması ve bu amaçla sağlık hizmeti yatırımlarının yapılması gerekmektedir. Sağlıkta yaşanan toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yapısal yönlerinin daha iyi anlaşılabilmesi için nitelikli araştırmaların artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kadın sağlığı, toplumsal cinsiyet

ABSTRACT

Introduction and Objective: Gender is a way for an individual or a society to define the woman or man. By contrast with the biological sex, the gender is shaped with traditions and might change in the course of

time. In many societies, the woman and the man are considered different individuals and accepted to have their own possibilities, roles and responsibilities. The most explicit indicator of this is that many societies adopt the opinion that working in the public sphere and being engaged in politics are “naturally” man things and being engaged in house-works and special areas regarding the family are “naturally” woman things. A good number of societies consider the gender as failure for women to attain or use some fundamental human rights systematically, compared to men. This situation usually affects the states and problems of women regarding health adversely and results in diseases, disabilities or death. These negativities are observed in all life cycles of women.

Method: This compilation was conducted to investigate the effects of gender inequality on women’s health.

Findings: Women are exposed to discrimination due to gender in a process that starts with the gender selection through all their lives. Examining the disease burden of reproductive health according to gender, it is observed that women have a disease burden that is three times greater than that of men. One of the most important health problems regarding the gender during babyhood-childhood in the world is having miscarriages based on gender selection, and the other one is female circumcision, which is also known as female genital mutilation. This problem is known to be common in 28 countries, especially such as Africa, Middle East and Asia. 100-140 million women and girls have been exposed to any form of female circumcision. Gender discrimination affects the fertility behavior of women at most. Unintended pregnancies during adolescence and adulthood, early pregnancies, unsafe miscarriages, unprotected sexual intercourse, sexually transmitted diseases, sexual harassment/abuse, prostitution, smoking and substance use are important health problems. The period when health problems of women are neglected at most is menopausal period. Gender-based violence is an important public health problem. The violence involves domestic violence, rape, sexual abuse, woman trafficking and prostitution. It is encountered in every society, country or region in the world. Apart from physical injuries, women, who are exposed to violence, also have the risks of chronic pain, disability, depression, anxiety and somatic disorder. Moreover, women, who are exposed to violence, have greater risks of unintended pregnancy, sexually transmitted disease and miscarriage.

Conclusion: It is required to apply approaches to remove the interregional and intersexual discrimination in healthcare services and thus make healthcare service investments in our country. It is also required to increase the number of qualified studies in order to understand the structural aspects of gender inequality in health, better.

Keywords: Women’s health, gender

GİRİŞ

***Cinsiyet*(sex)** kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik ve biyolojik özellikleri, ***toplumsal cinsiyet* (gender)** ise toplumun bireylere verdiği rol, görev ve sorumluluklar, toplumun bireyi nasıl algıladığı ve bireyden beklentileri ile ilgili bir kavramdır. Cinsiyetin, kişisel özelliklerin ötesinde, toplumsal yapılarla ve ilişkilerle bağlantılı bir öznellik boyutu olan toplumsal cinsiyet kavramı, kız-oğlan olarak dünyaya gelen insanların zaman içinde kültürel ve sosyal etkileşimler ve öğrenmeler sonucu kadın-erkeğe dönüşmeleridir. (Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008).

Bu kavramlarla birlikte iki ayrı kavramın daha bilinmesinde yarar vardır. Bunlar;

***Toplumsal cinsiyette eşitlik*(gender equality)**; fırsatları kullanma, kaynakların ayrılması ve kullanımında, hizmetleri elde etmede, bireyin cinsiyeti nedeniyle herhangi bir ayrımcılığa uğramaması demektir.

***Toplumsal cinsiyette hakkaniyet*(gender equity)**ise; kadın ve erkeğin farklı gereksinimi ve güçlerinin olduğu, bu farklılıkların belirlenerek iki cinsiyet arasındaki dengeyi düzeltecek şekilde gerekenlerin yapılması anlamına gelmektedir (Akın&Özvarış, 2006).

Biyolojik cinsiyetin aksine toplumsal cinsiyet, gelenek ve göreneklerle şekillenmekte ve zaman içinde değişebilmektedir. Pek çok toplumda kadın ve erkek farklı bireyler olarak görülmekte ve her birinin kendine ait imkânları, rolleri ve sorumlukları olduğu kabul edilmektedir. Bunun en açık göstergesi kamusal alanda çalışma ve politika "doğal" olarak erkek, ev işleri ve aile ile ilgili özel alanlar "doğal" olarak kadının işidir görüşünün pek çok toplum tarafından benimseniyor olmasıdır.

İnsanlık tarihi boyunca kadınlar ve erkekler dünyayı eşit olarak paylaşamamışlar ve bu eşitsizliğin olumsuz sonuçları en çok kadınları etkilemiştir. Kadın çağlar boyunca cinsiyeti nedeniyle, ülkenin yönetiliş biçimine, dini inanışlarına ve geleneksel kültürüne bağlı olarak değişen rollere sahip olmuştur. Eski çağlarda kadın toplum içerisinde: erkeğin yanında savaşa katılan, ata binen, silah kullanan, avlanan, aile içerisinde de; otorite sahibi, aileyi bir arada tutan, annelik rolüyle güçlü toplumsal statüye sahipti. Orta çağın başlarında kurnazlığı, güzelliği ve cilvesiyle sanata konu olan kadının statüsü orta çağın sonlarına doğru dinlerin etkisinde kalarak olumsuz yönde etkilenmiş ve kadın, cinselliği ile *erkeği baştan çıkartıcı, günahkâr* bir varlık olarak görülmüş ve *şeytani-yılan* gibi benzetmelere maruz kalmıştır (İnanç&Üstünsöz, 1998; Doğramacı, 1992).

Türkiye'de toplumsal cinsiyet eşitliği politikalarının zeminini Cumhuriyet devrimleri oluşturmaktadır. Cumhuriyetin kuruluşunu takip eden yıllarda, kadın-erkek arasında tam bir eşitlik olması gerekliliğine olan inançla gerçekleştirilen devrimlerle, bir yandan modern bir devlet yapısı oluşturulurken, öte yandan da büyük bir toplumsal değişim gerçekleştirilmiştir. Türkiye Cumhuriyetinin kurulduğu 1923 yılını izleyen ilk 10 yılda yapılan reformlar, kadının yurttaşlık hakkını kazanmasının yanında Türk toplumunun yeniden yapılanmasını sağlamıştır (Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009).

Laik hukukun benimsenmesi ile kadınların eğitim, çalışma yaşamı, siyaset gibi kamu alanlarına açılması mümkün kılınmıştır. Türk Kadınını doğrudan etkileyen reformlar; eğitimi tek sistem altında toplayarak kadınlara erkeklerle eşit eğitim hakkı sağlayan Tevhidi Tedrisat Kanunu (1924), kadınların yasal statüsünü bütünüyle değiştirerek gerek aile içinde gerekse birey olarak eşit haklar sağlayan Türk Medeni Kanunu (1926) dur. Türk kadınlarına 1930 da yerel, 1934'te de genel seçimlerde seçme ve seçilme hakkı birçok batı ülkesinden önce tanınmıştır (Terzioğlu&Taşkın, 2008).

Cumhuriyet döneminde elde edilen kazanımlara rağmen günümüzde kadınların toplumdaki mevcut konumları incelendiğinde, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin varlığı göstergelerde belirgin şekilde karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'de 1980 sonrasında sürdürülen mücadeleler sonucunda toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda özellikle eğitim, sağlık, hukuk gibi geleneksel politika alanlarında belli bir duyarlılık oluşmuşsa da toplumsal cinsiyet eşitliği bakış açısını istihdam, yetki ve karar alma süreçlerine katılım, araştırma, bütçe ve mali politikalar gibi alanlara yerleştirme konusunda istenilen duyarlılık henüz oluşmamıştır (Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2009).

Dünya'da Toplumsal Cinsiyet Ayırımcılığı İle İlgili Durum

Toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler hemen hemen tüm toplumlarda vardır ve bu eşitsizlikler toplumsal ilişkilerin yapısından, ataerkil sistem ve ideolojiden kaynaklanmaktadır. Dünya Ekonomik Forumu 2011 yılı Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Raporu'na göre (Global Gender Gap Report) Türkiye toplumsal cinsiyet eşitsizliği açısından 135 ülke arasında 122. sırada yer almaktadır. Toplumsal Cinsiyet Uçurumu göstergesinde Türkiye'den sonra gelen ülkeler ise Mısır, Suriye, İran, Nepal, Umman, Benin, Fas, Fildişi Sahili, Suudi Arabistan, Mali, Pakistan, Çad ve Yemen'dir (WEF, 2011).

Dünya'daki uygulamalar ve istatistikler incelendiğinde, toplumsal cinsiyet açısından sonuçların genel olarak kadınların daha fazla aleyhine olduğu kolayca görülmektedir. Şöyle ki; Dünya'da halen mevcut 3.1 milyar yoksul insanın %70'i kadın olup bu, yoksulluğun feminizasyonu olarak ifade edilmektedir. Okur-yazar olmayan 900 milyon insanın 2/3'ü kadın olup, malnütrisyon ve anemi görülmesi kadınlarda iki misli daha fazladır. Aynı tür işte çalışan kadına, erkeğe göre %30-40 daha az ücret ödenmektedir. Gelişmekte olan ülkelerde yedi erkek yöneticiye karşılık bir kadın yönetici mevcuttur. Parlamentolardaki sandalyelerin %10'u, kabinedeki bakanlıkların ise sadece %6'sı kadınlara aittir (Akın&Özvarış, 2006).

Ülkemizde toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin göstergeler

Eğitim

Kadınların eğitimi uluslar arası düzeyde insani gelişmenin temel göstergelerinden biridir. Eğitim düzeyi yükseldikçe kadın daha önce "ev" ile sınırlı kalan ilgi, beceri ve bilgisini artırma şansı bulmaktadır. Çalışma yaşamına ve karar mekanizmalarına katılım olanakları artmaktadır. Kendi yaşamını olduğu kadar, sorumlu olduğu diğer insanların yaşamlarını da etkileyecek doğru kararları verebilecek düzeye gelmekte aynı zamanda sağlık hizmetlerine erişim ve kullanımı önemli ölçüde artmaktadır (TC. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008).

UNESCO'nun saptamalarına göre dünyadaki 876 milyon okumaz yazmaz insanın üçte ikisini kadınlar oluşturmaktadır (UNESCO, 2005).

Türkiye'de okuma yazma bilmeyen yetişkinler, nüfusun yaklaşık olarak %7 sini oluşturmaktadır ve bu oran içinde kadınların sayısı oldukça yüksektir. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt sistemi (ADNKS) 2010 yılı sonuçlarına göre, 3.812.092 kişi okuma yazma bilmemekte olup bunun 3.114.787'sini kadınlar oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1: Cinsiyete göre okuma-yazma durumu ve eğitim düzeyi (15 yaş ve üzeri) 2010 Türkiye

Bitirilen eğitim düzeyi	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	3.812.092	697.305	3.114.787
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	3.208.131	1.171.687	2.036.444
İlkokul mezunu	15.709.975	6.973.926	8.736.049
İlköğretim mezunu	9.662.663	5.497.236	4.165.427
Ortaokul veya dengi okul mezunu	3.127.204	1.946.744	1.180.460
Lise veya dengi okul mezunu	11.374.336	6.556.319	4.818.017
Yüksekokul veya fakülte mezunu	4.566.049	2.692.405	1.873.644
Yüksek lisans mezunu	365.791	217.892	147.899

Doktora mezunu	113.862	70.788	43.074
Bilinmeyen	2.731.288	1.447.424	1.283.864
Toplam*	**54.671.391**	**27.271.726**	**27.399.665**

Kaynak: TÜİK, Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADNKS) veri tabanı 2010 sonuçları

*Yabancılar kapsama alınmamıştır.

Çalışma yaşamında karşılaşılan eşitsizlikler

Ücretli çalışma, kadınların güçlendirilmesinde en önemli faktörlerden biridir. Ev dışında ücretli çalışma kadınların toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılıkla karşılaştıkları temel alan olmakla birlikte, kadınlar için toplumsal cinsiyet eşitliğine giden yolda çok önemli basamaktır.

Türkiye'de kadınların işgücüne katılımdaki payı dünyadaki en düşük oranlardan biridir. 1950'lerin ikinci yarısında %70'ler civarında olan kadınların işgücüne katılımları, 2005 yılında Cumhuriyet tarihinin en düşük düzeyine %23.3'e gerilemiş (Ecevit, 2008) ve biraz ilerleme göstererek 2010 yılında %27.6'ya, 2011 yılı itibariyle ise %28.8'e ulaşmıştır (TÜİK 2011).

Tablo 2: 15 ve Üzeri Yaştaki Nüfusun Yıllar ve Cinsiyete Göre İşgücü Durumu

Erkek				**Kadın**		
Yıllar	Kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus (000)	İşgücü (000)	İşgücüne katılma oranı (%)	Kurumsal olmayan çalışma çağındaki nüfus (000)	İşgücü (000)	İşgücüne katılma oranı (%)
1990	17 556	13 990	79.7	18 045	6 160	34.1
1995	20 388	15 858	77.8	20 787	6 427	30.9
2000	22 916	16 890	73.7	23 295	6 188	26.6
2005	23 673	16 704	70.6	24 686	5 750	23.3
2010	25 801	18 257	70.8	26 740	7 383	27.6

Kaynak: TÜİK, Hanehalkı İşgücü Anketi Sonuçları, 2011.

Türkiye kadınların işgücüne katılımdaki düşük oranlarıyla, Toplumsal Cinsiyet Uçurumu Endeksinin işgücüne katılım ve fırsatlaralanında en geride kalan ülkeleri arasında olup, 135 ülke arasında 132. sıradadır (WEF, 2011).

Toplumsal cinsiyete dayalı ayırımcılığın kadınların çalışma yaşamına en önemli yansımaları işe alınma, ücret, terfi gibi uygulamalarda görülmektedir. Kadınların iş bulması için erkeklere göre daha nitelikli olması gerekmektedir. Kamu dışı sektörde çalışan erkek, aynı nitelikte ve aynı tür işi yapan kadından daha fazla ücret almakta, yine bu iş yerlerinde kadınlar terfi olanaklarından daha az yararlanmaktadırlar. İş gücüne katılım ve gelir getiren bir işte çalışmada kadınların karşılaştıkları diğer bir sorun alanı ise kazançlarını kullanmada çoğunlukla kendilerinin söz sahibi olamamasıdır. Kazancın kullanımına karar vermede genellikle eşler ve kentlerde yaşayan kadınlar daha fazla etkili olurken, eğitimin ise belirleyici olmadığı saptanmıştır (TC. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008)

Siyasal Katılım

Kadınların siyasal temsili, yerel ve ulusal düzeydeki karar alma mekanizmalarına katılımı bir ülkedeki demokratik yaşamın önemli unsurlarından biridir. Siyasal katılımı sadece kadın sayısının artışı olarak değil, kadınların taleplerinin ve ihtiyaçlarının ulusal ve yerel düzeyde yansıtılmasının bir yolu olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Türkiye'de kadınlar siyasal karar alma süreçlerinde yetersiz düzeyde temsil edilmektedir. 1935 yılında %4.6 oranında olan milletvekili oranı, 1950'lerde %0.6 ya kadar gerilemiştir. Uzun süre çok düşük düzeyde kalan kadın milletvekili oranı, 2007 Genel seçimlerinde %9.1'e, 2011 seçimlerinde ise ancak %14.2'ye ulaşabilmiştir.

Küresel Toplumsal Cinsiyet Uçurumu endeksine göre, 135 ülkede kadınların parlamentolarda temsil oranları dikkate alındığında Türkiye 89. sırada yer almaktadır (WEF, 2011).

Toplumsal Cinsiyet Ayırımcılığı ve Sağlık İlişkisi

Sağlığın önemli belirleyicilerinden biri olan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı, sağlık ve bağlantılı hizmetlere erişebilmede ve hastalıkların önlenmesi ve tedavisi için sunulan sağlık hizmetlerini ve temel sağlık kaynaklarını kullanabilmede eşitsizliklere neden olmaktadır.

Tablo 3. Temel Hastalık Grupları ve Cinsiyete Göre Ölüm Yüzdelerinin Dağılımı (Türkiye 2009)

Ölüm nedeni	Erkek (%)	Kadın (%)
Kalp damar hastalıkları	36.2	44.4
Kanserler	24.4	16.0
Solunum sistemi hastalıkları	10.1	7.04
Endokrin (iç salgı bezleri) beslenme ve metabolizmayla ilgili hastalıklar	4.8	8.3
Dışsal yaralanma nedenleri ve zehirlenmeler	4.9	2.8

Kaynak: Ölüm nedeni istatistikleri, 2009, TÜİK.

Temel hastalık gruplarının, cinsiyete göre ölüm yüzdeleri incelendiğinde toplumsal cinsiyet ayırımcılığının her iki cinsiyete olan etkisini görmekteyiz. Kalp damar hastalıkları ve şeker hastalığı erkeklere göre kadınlarda daha yüksek oranda ölüme neden olurken, kanserler, solunum sistemi hastalıkları ve yaralanmalar erkeklerde daha fazla ölüme neden olmaktadır.

Kadınlar daha uzun süre yaşamaktadır. Kadınlarda doğumda beklenen yaşam süresi 76.8 yıl, erkeklerde ise 71.8 yıl'dır (TÜİK 2010). Ancak yapılan çalışmalar kadınların yaşam kalitesinin erkeklere kıyasla daha olumsuz olduğunu göstermektedir.

"Toplumsal cinsiyet ayrımcılığı" nedeniyle kadınların bazı insan haklarını kullanamamaları, sağlıklarını da olumsuz etkilemektedir. Bu etkileşim genellikle "kadının düşük toplumsal statüsü" nedeni ile ortaya çıkmaktadır. Bu duruma birkaç örnek vermek gerekirse, günümüzde Dünya'da, 45 milyon insan HIV enfeksiyonu ile, 330 milyon ise tedavi edilebilir cinsel yolla bulaşan enfeksiyon (CYBE) ile yaşamaktadır. Bilindiği gibi geçmişte HIV prevalansı erkeklerde daha yüksek iken, bu fark kadınların aleyhine giderek azalmaktadır. Burada etkili olan faktör, kadının biyolojik duyarlılığındaki farklılığın bulaşmayı

kolaylaştırmasıdır; cinsel ilişkide enfeksiyonun erkekten kadına bulaşma riski, kadından erkeğe bulaşma riskinden iki misli daha fazladır. Kadının ekonomik bağımlılığı, karşı gelememesi, "hayır" diyememesi ve bazı Afrika ülkelerinde olduğu gibi kadına yapılan zararlı geleneksel uygulamalar bulaşmayı daha da artırarak kadınlardaki HIV dahil bütün CYBE'leri artıran ciddi bir etkendir (Akın, 2007).

Diğer bir örnek; "kadına yönelik şiddet", toplumsal cinsiyet ayrımcılığında önemli bir sorundur. Şiddet, tarih boyunca hemen hemen tüm toplumlarda görülmüştür. Kadına yönelik şiddet, kadında fiziksel, cinsel ve psikolojik zarar, ıstırap veren hareketlerdir ve uzun dönemde zihinsel, fiziksel ve cinsel sağlık sorunları ile sonuçlanmaktadır. Genellikle gizli tutulan ancak bütün Dünya'da yaygın olduğu bilinen bu konudaki rakamlar ürkütücüdür. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından yürütülen bir çalışma göstermektedir ki; şiddete uğrayan kadınların %20-70'i bu çalışma için kendileriyle görüşülene kadar hiç kimseye bundan bahsetmemiştir. Ulaşılan diğer bir sonuç ise, her üç kadından en az biri veya yaklaşık bir milyar kadın hayatlarının bir noktasında genellikle kendi ailesinden veya tanıdığı birinden dayak yemiş, zorla seks yapmaya zorlanmış ya da farklı bir biçimde tacize uğramışlardır (Subaşı&Akın, 2003).

Başka bir örnek ise; Mısır, Somali dahil pek çok Afrika ülkesinde, hiçbir sağlık gerekçesi olmayan ve kız çocuklarına tamamen cinsiyetleri nedeni ile ve cinselliklerini engellemek amacı ile uygulanan ***"kadın sünneti (female genital mutilation)"***dir. Bu uygulamada kız çocuğu kanama ve enfeksiyondan kaybedilmez ise ileride cinsel ilişki ve doğumda çok ciddi sağlık sorunları yaşamaktadır. Bu sorunun başta Afrika, Orta Doğu ve Asya olmak üzere 28 ülkede yaygın olduğu bilinmektedir. 100-140 milyon kadın ve kız, kadın sünnetinin herhangi bir formuna maruz kalmış durumdadır.

Önemli bir diğer sorun ise, kadının yine cinsiyeti ve toplumsal cinsiyet rolü nedeni ile yaşamına son verilmesi, yani ***"namus cinayetleri"***dir. Genellikle saklanan bir durum olan ve "sözde namus" gerekçesi ile işlenen bu cinayetlerde kadının, ailenin onaylamadığı bir gönül ilişkisinin ailenin namusunu kirlettiği anlayışı nedeniyle, aileden erkek bir birey tarafından, çoğu kez aile meclisinin kararı ile öldürülmesidir (Akın, 2007).

Toplumsallaşma süreci kadına çocukluk çağından beri, yaşamın getirdiği her türlü güçlüğe ve soruna karşı koymaksızın boyun eğmesi gerektiğini öğretmektedir. Ülkemizde, kültürel yapımızda kadınlarla ilgili beklentiler bazı deyimlerle de somutlaştırılmıştır. Kültürel yapı şiddeti desteklemektedir.

- *Kan kussan da kızılcık şerbeti içtim diyeceksin.*
- *Kol kırılır, yen içinde kalır, baş yarılır börk içinde kalır.*
- *Sabreden derviş, muradına ermiş.*
- *Anasın, çocuklarının hatırı için idare edeceksin.*
- *Ne olursa olsun, her zaman kocanın yanında yer alacaksın.*
- *Evlilik gül bahçesi değildir, kötüyü iyi yapacak olan da kadındır.*
- *Sen kadınsın, alttan al.*
- *Ananın bahtı kızına.*
- *Kadının karnından sıpayı, sırtından sopayı eksik etmeyeceksin.*

Görüldüğü gibi, geleneksel kadınlık rolü beklentileri kadının adeta "kurban" pozisyonunda kalmasını teşvik etmektedir.

Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığının Üreme Sağlığına Etkileri

Toplumun kadınlara biçtiği "toplumsal cinsiyet" rolü, kadının toplum yaşantısında ikinci plana atılmasına neden olmuş ve bu durum fiziksel, ruhsal ve sosyal sağlığını özellikle de üreme sağlığını önemli derecede etkilemiştir. Özellikle gelişmekte olan ve geri kalmış ülkelerde fakirlik, sağlık hizmetlerindeki yetersizlik, bu hizmetlere ulaşmada güçlük, bazı geleneksel uygulamalar, eğitim

yetersizliği, düşük sosyal ve ekonomik statü gibi nedenler kadınların istenmeyen cinsel ilişki, gebelik, sağlıksız düşükler, cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve şiddete karşı kendilerini koruyamamalarına neden olabilmektedir. Bunun olumsuz etkileri en çok sağlık hizmetlerinden yararlanmada ortaya çıkmaktadır (Şahiner, 2007).

Üreme sağlığı kavramı hem kadının hem de erkeğin gereksinimlerini içermektedir. Ancak, üremeye ilişkin hastalıkların sonuçları iki cinsiyet arasında oldukça eşitsiz dağılmakta ve kadının yaşamını doğrudan etkilemektedir. Bunun nedenleri;

- Gebelik ve doğuma bağlı sağlık sorunlarını sadece kadınlar yaşamaktadır.
- Üreme organları biyolojisi nedeniyle HIV-AIDS dahil cinsel yolla bulaşan hastalıkların çoğu kadınlarda daha ciddi sekellere yol açmaktadır.
- Üreme yolu enfeksiyonlarının uzun erimli komplikasyonları kadını daha çok etkilemektedir.
- İnfertilite her iki cinsiyet için de sorun olmasına rağmen, pek çok toplumda sosyal ve psikolojik sonuçlarını kadınlar yüklenmektedir.
- Kadınlarda kontraseptif kullanımı erkeklere göre üç kat daha fazladır ve kadınların kullandığı yöntemlerin sağlık riskleri daha fazladır.
- Genel olarak pek çok toplumda hala tabu sayılan cinsellik konusunda, dünyanın çoğu yöresinde de kadın ve erkek arasında büyük eşitsizlikler mevcuttur. Kadının cinsellikten zevk almasını önlemeyi amaçlayan kadın sünneti (genital mutilasyon) bunun en çarpıcı örneğidir.
- Meme kanseri kadınlarda görülen kanser türleri arasında ilk sırayı almaktadır.
- Kadınlar menopoz sonrası kısa ve uzun erimli bir çok sağlık sorunuyla karşılaşmaktadırlar.

(Akın&Özvarış, 2006; TC. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü, 2008).

Uluslar arası kuruluşlar, kadının konumu ve genel sağlık düzeyinin iyileştirilmesi, başka bir deyişle kadının bedensel, zihinsel, duygusal yönleri ve sosyal konumu açısından güçlendirilmesi, cinsellik ve üreme sağlığı sorunlarına çözüm getireceği görüşünde birleşmektedir. Günümüzde kadınların sağlık gereksinimleri, sadece "anne" olarak değil, " bir birey" olarak yaşamının her döneminde ele alınmalıdır.

Kadın hayatının, sağlık yönünden evreleri düşünülecek olursa, kadın sağlığı ve ona verilecek önem daha intrauterin dönemden (anne karnındayken), hatta daha da öncesinden başlanmalıdır. Doğumu izleyen bebeklik dönemi, daha sonraki çocukluk, 10-19 yaşları arasındaki Adölesan (Ergenlik), 15-24 yaşlar arasındaki Gençlik Dönemleri sağlık açısından önemli olan dönemlerdir. Her birinin de kendine özgü riskleri mevcuttur. Kadın sağlığında, gebelik ve doğumla ilgili olay ve komplikasyonların en yoğun yaşandığı dönem ise 15-49 yaş arası olan doğurganlık dönemidir. 50 yaş ve daha sonrası ise yine kendine özel üreme sağlığı sorunları olan post menopozal ve daha sonra da yaşlılık dönemidir.

Yaşam boyu dönemlerine göre "kadın" cinsiyetinin karşılaştığı sorunlar / olaylar aşağıdaki şekilde özetlenebilir;

Doğum, Bebeklik ve Çocukluk Dönemi

• Gebelik süresince cinsiyet seçimi, erkek çocuk tercihi,
• Gebeliğin, bebeğin kız olması nedeni ile istenmemesi,
• Gebeliğin, bebeğin cinsiyetinin kız olduğu için sonlandırılması,
• Daha çok Afrika ülkelerinde uygulanan pek çok sağlık riski taşıyan kadın sünneti,
• Beslenme bozukluğu,
• İhmal, hizmetten yararlanamama,
• Bebeklik döneminde erkek çocuklarda daha yüksek olan hastalık ve ölüm hızının özellikle 2-5 yaş arasında kız çocuklarında artması.

Ergenlik Dönemi

• Toplumsal baskı
• Bekâret denetimi
• Cinsiyet temelli şiddet
• Cinsel taciz / istismar
• Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar
• İstenmeyen gebelikler
• İsteyerek düşükler
• Paralı seks
• Kansızlık / beslenme bozukluğu
• Madde bağımlılığı (alkol, sigara, uyuşturucu)

Erişkin Dönem

• Gebelik, doğum, doğum sonu komplikasyonlar
• İstenmeyen gebelikler
• İsteyerek düşükler
• Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar
• Kansızlık / beslenme bozukluğu
• Paralı seks
• Cinsel taciz - istismar
• Cinsiyet temelli şiddet
• Hizmetlerden mahrum bırakılma
• Anne ölümü, toplumsal cinsiyet ayrımcılığının etkili olduğu durumlardır.

Menopoz Sonrası ve Yaşlılık Dönemi

Kadının sağlık sorunlarının en ihmal edildiği dönemdir. Menopoz ve yaşlılık döneminde kadın sağlığı sorunları, menopoza bağlı sorunlar ile yaşlanma sürecine bağlı sorunlar şeklinde görülür. Menopoz sonrası kalp damar hastalıkları, kanserler ve osteoporoz görülme sıklığı giderek artmaktadır. Kas- iskelet sistemi hastalıkları, diyabet, yaralanmalar, yalnızlık ve depresyon gibi psikolojik sorunlar ileri yaş grubu kadınlarda sık görülmektedir (Özvarış, 2012).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumsal cinsiyet ayırımcılığı ne yazık ki Türkiye dahil Dünya'nın bütün ülkelerinde, farklı boyutlarda da olsa mevcut olan bir gerçektir. Bu olgunun varlığının kabul edilmesi ve konu ile ilgili bütün tarafların duyarlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra diğer yapılması gerekenler özetle şöyledir:

- Toplumda toplumsal cinsiyet ayırımcılığının gerçek boyutunun bilimsel, niteliksel ve niceliksel araştırmalarla saptanması,
- Kadının toplumsal statüsünün yükseltilmesi, güçlendirilmesi,
- Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının eliminasyonu,
- Kadın erkek eşitliği konusunda sektörler arası işbirliği yapılması,
- Sağlık personelinin hizmet sunarken toplumsal cinsiyet ayırımcılığının nedenlerinin farkında olması ve cinsiyete dayalı ayırımcılık konusunda uygulamalarda bulunmaması gerekir.

KAYNAKLAR:

TC. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (2009). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eylem Planı, 2008-2013, Ankara, 2. Baskı.

TC. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (2008). Kadın Statüsü Ve Sağlığı İle İlgili Gerçekler, Ankara.

Akın, A. Bahar Özvarış, Ş.(2006). "Dünyada ve Türkiyede Kadın Sağlığının Durumu" Halk Sağlığı Temel Bilgiler (Ed. Ç. Güler, L. Akın), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.

WEF. (2011). The Global Gender Gap Report. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GenderGap_Report_2011.pdf

Aktaş A. (2007). Türkiye'de Kadın Sağlığını Etkileyen Sosyo-Ekonomik Faktörler Ve Yoksulluk, Aile ve Toplum, Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, Cilt:3, sayı;12.

Sezgin, B ve Akın, A. (1998). Adölesan Dönemi ve Üreme Sağlığı, Sağlık ve Toplum, sayı:3-4.

Terzioğlu, F. ve Taşkın, L. (2008). Kadının Toplumsal Cinsiyet Rolünün Liderlik Davranışlarına Ve Hemşirelik Mesleğine Yansımaları, C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(2).

Doğramacı, E.(1992). Türkiye'de Kadının Dünü ve Bugünü, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınlar 3, Ankara.

Türkçelik, E. (2012). Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı, Sorunlar, Gelişmeler, Hasuder - Türkiye Sağlık Profili Raporu (Kadın Sağlığı / Üreme Sağlığı Bölümü), http://hasuder.org.tr/anasayfa/images/stories/dosyalar/reme_Sal.doc

Türmen, T. (2003). "Toplumsal Cinsiyet ve Kadın Sağlığı", Toplumsal Cinsiyet, Sağlık ve Kadın (Ed. A. Akın), Hacettepe Üniv. Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi HÜKSAM), HÜ yayınları.

Özvarış, ŞB. (2007). Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet, Kadın ve Sağlık, Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi (STED), Türk Tabipleri Birliği Yayını, Ankara, Mart-Nisan, Cilt: 16, Sayı, 3-4.

Akın A. (2009). Ülkemizde Kadın- Anne ve Çocuk Sağlığının Durumu, Güvenli Annelik , Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı (TAPV) Yayını, Aralık, İstanbul.

HÜNEE. (2008). Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri Basımevi.

Tan, M. (2008). Eğitim. TÜSİAD&KAGİDER, Türkiye'de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği: Sorunlar, Öncelikler ve Çözüm Önerileri içinde (ss. 23-112). İstanbul.

Ecevit, Y. (2008). İşgücüne Katılım ve İstihdam. TÜSİAD&KAGİDER, Türkiye'de Toplumsal TÜİK. Hanehalkı İşgücü Anketi Dönemsel Sonuçları, 2011, www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=25

Özvarış, ŞB (2012). Türkiye'de İleri Yaş Dönemi Kadınlarla İlgili "Menopoz,Osteoporoz Ve Kardiyovasküler" Sorunlar Ve Gelişmeler, Hasuder - Türkiye Sağlık Profili Raporu.

Çakmak, DR. Aksakal, N. Yücel, A. (2011). Türkiye'de Kadın Sağlığına İlişkin Mevzuat, Sağlığın – Başkenti Dergisi, sayı 21 (ss 16-23).

Şahiner, G. (2007). Toplumsal Cinsiyet ve Kadına Karşı Şiddetin Kadınların Üreme Sağlığına ilişkinHizmetlerden Faydalanmasına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akın, A. Bahar Özvarış, Ş. (2006). Kadın Sağlığı, Üreme Sağlığı ve Aile Planlaması Halk Sağlığı Temel Bilgiler içinde (Ed. Ç.Güler ve L. Akın), Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara 2006, s. 188-314.

TC. Başbakanlık Kadın Statüsü Genel Müdürlüğü (2008) . Kadına Yönelik Aile İçi Şiddetle Mücadele Projesi, Ankara.

Subaşı, N. Akın, A.(2003). Kadına Yönelik Şiddet; Nedenleri ve Sonuçları. Toplumsal Cinsiyet, Sağlık ve Kadın kitabı içinde (Ed. Akın A), Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara, s.231-249.

Özaydın, N. Üner, O. Akın, A.(1998). Kadın ve Şiddet. Sağlık ve Toplum. Sayı : 3-4, Temmuz-Aralık.

Akın, Ş. (2012). HASUDER - Türkiye Sağlık Profili Raporu, (Kadın Sağlığı / Üreme Sağlığı Bölümü), ss 1-7, http://hasuder.org.tr/anasayfa/images/stories/dosyalar/reme_Sal.doc, erişim ocak2012

HASTA ÇOCUKLARIN EĞİTİMLERİNİN DESTEKLENDİĞİ ÇOCUK YAŞAM MERKEZLERİ: BİR ÖNERİ

CHILDREN'S WELLNESS CENTERS THAT SUPPORT EDUCATION OF ILL CHILDREN: A PROPOSAL

Arş. Grv. MsC. Nilüfer DEMİRSOY*

Prof.Dr. Ömür ELÇİOĞLU*

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Tarihi ve Etik Anabilim Dalı, ESKİŞEHİR.*

npoyraz@ogu.edu.tr

elcioglu@ogu.edu.tr

ÖZET

Sağlıklı olmak yaşamın sürdürülmesinin temel unsurlarından biridir. Sağlıklı bireyler yetiştirmenin önemli koşullarında biri doğum öncesinden başlayarak yeterli koşulların sağlanmasıdır. Doğum ve sonrasında özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların bakım ve beslenmeleri önemle üzerinde durulması gereken konular içindedir.

Hastalık sürecinde de yaşanan kaygı, korku, endişe yetişkin bireyleri dahi rahatsız ederken bir çok anlamda bağımlı olan çocuklar bu durumdan daha fazla etkilenmektedir.

Herhangi bir nedenle sağlık sorunu yaşayan, hatta tedavilerini hastanede yatarak almak zorunda olan çocuklar için verilecek olan sağlık hizmetleri yanında dünyadaki birçok ülkede özellikli ortamlarının oluşturulması ve sağlık personelinin yetiştirilmesi konusundaki gelişmeler ülkemizde de olumlu gelişmelere katkıda bulunmuştur.

Hasta çocukların, hastanede uzun süre tedavi görmesi, korku ve endişe gibi olumsuz duygulara neden olabilmektedir. Çocukların hastalıkları nedeniyle eğitim ve öğretimlerinden geri kalmaları psikososyal açıdan onları olumsuz etkilediği gibi, gelecekteki eğitim yaşantılarına da olumsuz yönde yansımaktadır. Hastanede yatan okul dönemi çocuklarının okul ve arkadaşlarından uzun dönem ayrı kalmaları eğitim ve öğretim yaşantılarında büyük kayıplara uğramalarına neden olmaktadır. Bu sürecin yaşattığı birçok psikolojik etkiler de sık rastlanılan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Kurulan Hastane okulları hastanede uzun süre yatan çocukların, içinde bulundukları yakın çevre ve topluma uyum sağlamaları, bedensel ve ruhsal yönden gelişimlerini devam ettirmeleri, tedavi gördükleri süre içinde de eğitim ve öğretim haklarından yararlanmalarını kolaylaşmıştır.

Hastanede geçirilen tedavi sürecinin çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakmasını önlemek için; hasta çocukla birlikte annenin/ebeveynin kalması, oyun odalarının düzenlenmesi, hastane hakkında hazırlayıcı eğitim programlarının oluşturulması, uzun süreli tedavi olan çocuklar için özel eğitim hizmetlerinin verilmesi önemlidir. Çocuk sağlığının geliştirilmesi, düzeltilmesi konusunda önemli bir görev üstlenen hastane mekanlarının çocuk bölümlerinde tedavi gören, farklı yaş grubundaki çocukların gereksinimlerinin karşılanması çocuklar üzerinde olumlu etkiler bırakacaktır.

Hastane okullarının kurulma amaçlarında biri de çocukların yaşadığı psikolojik travmanın etkisini azaltmak ve üstesinden gelemeyeceği yaşta ve konumda olan hasta çocuğun sorunlarını paylaşmak, acılarını dindirmek ve sağlığını kazandırma ile birlikte çocuğa kendini gerçekleştirme fırsatı sunmaktır. Diğer önemli bir nokta ise çocuk hasta da olsa eğitim olanağından yararlanmasını engellememektir.

Bugün Amerika ve birçok Avrupa ülkesinde yıllardır uygulanmakta olan, bu eksikliğin giderildiği "Çocuk Yaşam Merkez" lerinin başarısından söz edilmektedir. Bu alanda uzmanlaşmış olan Çocuk yaşam uzmanlarının koordinatörlüğü ve bahsedilen hastane okulları ve pedagoglarla birlikte çalışan bu merkezler, çocuk hastanelerinin içinde hasta çocuklara uygun mekanlar olarak tasarlanmakta ve bu mekanlarda hizmet verilmektedir. Hastane okulları ile birlikte çalışan merkezler ev ve hastane ortamı arasındaki uçurumu daraltmaya yardımcı olmak için tasarlanmaktadır.

Hasta çocuklara özgü tasarlanan Çocuk yaşam merkezleri pediatrik bakımdan önemli bir fark yaratabilir niteliktedir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ve deneyimlerin değerlendirilmesine ihtiyaç olmasına rağmen, çocuk yaşam merkezlerinde yürütülen hizmetlerin hastanede kalış süresini, analjezik ihtiyacını azaltarak, maliyetleri kontrole de yardımcı olabileceğine dair birçok kanıt bulunmaktadır. Sonuçlarının daha hızlı görüldüğü etkileri yanında uzun vadede elde ettikleri deneyimler ve olaylarla başetme konusunda ki kazanımlarının çok daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmamızın amacı, çocuğun yaşam kalitesinin her durumda korunması ve geliştirilmesi gerçeğinden hareketle hastane sınıflarını da entegre olabilecek yeni yaşam merkezlerinin tasarlanmasına yol açacak tartışma zemini oluşturmaktır.

Ülkemiz çocuk kültür ve özelliklerini taşıyan, onlara yönelik ve ihtiyaçları karşılayabilecek mekanlar bu alanda çalışabilecek uzmanlarla birlikte tasarlanacaktır. Öncelikle pedagogların ve hekimlerin yer aldığı, sosyal hizmetler uzmanı, çocuk psikologu, bakımda destek olabilecek pediatri hemşireleri ve bu alanda gönüllü çalışabilecek ekiple birlikte hem mekanın hem de uygulama içeriği Türk çocukları için uygun biçimde tasarlanacaktır. Tasarımın uzman görüşüyle tartışılarak şekillenmesinin amaçlandığı çalışmanın, çocukların geleceğini güvence altına almak adına önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Toplumun geleceği olarak tanımlanan çocukların sağlık ve eğitim haklarına sahip çıkmak yetişkinlerin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. İçinde yaşadıkları çevre koşulları çocukların gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkiler yapabilmektedir. Hasta çocukları ruhsal yönden destekleyecek, gelişim evrelerine uygun hastane sınıfları ve çocuk yaşam merkezleri hasta çocuk sağlığını her yönden olumlu etkileyecek çözümlerle desteklenmelidir. Hasta çocukların psiko-sosyal gereksinimleri doğrultusunda, onları tedirgin etmeyen, huzur veren ve estetik, hayatın kalitesini arttırmaya yönelik, hastane de eğitim mekanlarının oluşturulması gerekmektedir. Bu çalışma böyle bir merkezin oluşturulmasında ilk adım olma niteliğindedir.

ABSTRACT

Being healthy is one of the fundamental conditions for continuing to live. A very important requirement of raising healthy individuals is assuring favorable conditions as from prenatal period. Before and after birth, particularly in the first years of life, care and feeding of children is of particular importance.

The anxiety and fear of being ill is highly disturbing for adults. Children dependent on others in many aspects are naturally more affected in a state of illness.

In many countries of the world, specific environments have been created in hospitals in order to support children that have long-term health problems due to whatsoever reason or that receive inpatient treatment. These facilities offer many other services in addition to health services through specifically trained health personnel. The examples in the world have paved the way for positive developments in Turkey.

A long stay in hospital may cause negative feelings such as fear and anxiety in children. Furthermore, falling behind in the class due to health problems has negative impacts on psychosocial development of children, and on their future educational life and academic achievement. School children staying in hospitals may have to be away from their peers and school for long periods of time, which results in great losses in educational life. The hospital stay also causes psychological problems. Hospital schools allow children staying in hospitals for a long time to adapt to their close environment and the society, to continue their physical and mental development, and to enjoy the right to education during the period of treatment.

In order to avoid negative effects of hospital stay on children, it is of particular importance that the mother or parents stay with the child in the hospital, playrooms are designed for children, training programs on hospital life is developed, and education services specifically designed for children are provided. Hospitals assume a significant role in the health improvement and recovery. Thus, fulfilling the requirements of children in pediatric units of hospitals certainly has positive impacts on children.

In the United States and in many European countries, "Children's Wellness Centers" have been functioning successfully for long years. These centers, functioning under the coordination of professionals specialized in children's wellness and in cooperation with hospital schools and pedagogues, are designed as settings appropriate for children in hospitals. These centers have been designed in a way to bridge the gap between home and hospital settings.

Children's wellness centers specific to child patients hold the potential to make a difference in pediatrics. Despite the need for further research and critical evaluation of experience, there has been considerable evidence on the fact that services offered in children's wellness centers reduce the length of staying in hospital and decrease the need for analgesics, and thus may play an effective role in cost control.

The aim of this study is to provide a platform for discussion for the design of new wellness centers involving hospital classes, based on the fact that life quality of children should be protected and improved under any circumstances.

Children's wellness centers will be designed in cooperation with experts in consideration of children's needs and cultural requirements. Both physical conditions and program contents will be designed according to the needs of Turkish children with a team consisting of pedagogues, physicians, social workers, child psychologists, pediatric nurses that may provide support in child care, and volunteers. The study, whose design will be finalized after receiving expert opinions, is expected to be an important step to secure the future of children.

Conclusion

It is one of the most important responsibilities of adults to empower and protect health and education rights of children. The environment in which they live may have negative and positive impacts on children's development. Hospital classes and children's wellness centers that provide mental support to child patients according to their developmental stage should be supported with solutions that have positive impacts on every aspect of the child's health. There is need to create educational settings in hospitals in line with psychosocial requirements of children, where the aim is to improve their life quality and provide a peaceful and esthetic environment for them. This study is a first step for the establishment of such a wellness center.

1- GİRİŞ

Çocuk, anne ve babanın en değerli varlığı olarak geçmişten günümüze gözetilmiş, korunmuş, sevilmiş, en iyi şekilde yetiştirilmiş, özelikle sağlık ve eğitim sorunları konusuna hassasiyet gösterilmiştir.

Sağlıklı olmak, yaşamın sürdürülmesinin temel unsurlarından biridir. Sağlıklı bireyler yetiştirmenin önemli koşullarında biri doğum öncesinden başlayarak yeterli şartların sağlanmasıdır. Doğum ve sonrasında özellikle yaşamın ilk yıllarında çocukların bakım ve beslenmeleri bu açıdan önemle üzerinde durulması gereken konular arasındadır (1).

Sağlığın çok önemli olduğu dünyada, örnek gösterilebilecek birçok ülkede sağlık kuruluşlarına ve sağlık personeli yetiştirilmesine de ayrıca önem verilmektedir. Bu ülkelerin en küçük yerleşim merkezlerinde dahi özenli sağlık hizmeti sunan kurumların varlığı dikkat çekmektedir.

Herhangi bir sağlık sorunu yaşayan, hatta tedavilerini hastanede yatarak almak zorunda olan çocuklar için verilecek olan hizmetler konusunda, dünyadaki birçok ülkede, özellikli sağlık kuruluşlarının oluşturulması ve sağlık personelinin yetiştirilmesi konusundaki gelişmeler son yıllarda ülkemizde de olumlu gelişmelere yol açmıştır.

Hasta çocukların, hastanede uzun süre tedavi görmesi, korku ve endişe gibi olumsuz duygulara neden olabilmektedir. Çocuğun hastaneye yatması, çocuk ve ailenin yaşam tarzında önemli değişiklikler meydana getirir. Bu değişiklikler, tüm aile bireylerinin stres ya da kriz yaşamasına neden olur. Çocuk için hastalık ve buna bağlı olarak hastaneye yatma, onu korkutan, rahatsız eden ve hoş olmayan birçok deneyimi içerir. (1) Çocukların hastalıkları nedeniyle eğitim ve öğretimlerinden geri kalmaları psikososyal açıdan onları olumsuz etkilediği gibi, gelecekteki eğitim yaşantılarına da olumsuz yönde yansımaktadır.

Hastaneye yatan çocuklar fiziksel yönden zarar görme, ameliyat olma ve aileden ayrılma korkuları nedeniyle değişik derecelerde stres yaşarlar. Onların korku ve endişelerini azaltmak için daha önceden hastalıkları konusunda bilgilendirilmeleri ve hastane ortamını tanımaları sağlanmalıdır. Yapılan çalışmalarda, çocukların çoğunlukla hastaneye hazırlanmadan yatırıldığını belirlenmiştir. Çocukların çoğu, hastane hakkındaki bilgilerini televizyondan, kitaplardan ya da kendi deneyimleri aracılığı ile öğrendiklerini ifade etmektedirler (2,3). Hastane deneyimi ve yapılacak işlemler konusunda bilgilendirilmeyen çocukların tepkileri, hastaneye ilişkin daha önceden edindikleri kendi bilgilerine, deneyimlerine ya da hayallerine bağlı olmaktadır. Çocuğun düşünceleri, duyguları ve hastanedeki deneyimi algılaması kendine özgüdür. Bu nedenle hemşirenin, hastanede kaldığı süre içinde çocuğun beklentilerini, olayları algılamasını, geçmiş deneyimlerini, duygularını ve bilişsel düzeyini dikkate alması gerekir (2,3,4).

Hastanede geçirilen tedavi sürecinin çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bırakmasını önlemek için; hasta çocukla birlikte annenin/ebeveyninin kalması, oyun odalarının düzenlenmesi, hastane hakkında hazırlayıcı eğitim programlarının oluşturulması, uzun süreli tedavi olan çocuklar için özel eğitim hizmetlerinin verilmesi oldukça önemlidir. Çocuk sağlığının geliştirilmesi, düzeltilmesi konusunda önemli bir görev üstlenen hastane mekânlarının çocuk bölümlerinde tedavi gören, farklı yaş grubundaki çocukların gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi gerekir.

Araştırmacılar, çocuklarda hastaneye yatmaya bağlı gelişen korku, endişe, kaygı gibi olumsuz duyguların giderilmemesi durumunda çocukların gelecek yaşantılarında yaşacakları davranış bozuklarına dikkat çekmektedir. Çalışmaların bir kısmında çocukların yaşadığı olumlu hastane deneyiminin kendilerine güvenlerini artırdığını, streslerini kontrol etmede daha başarılı oldukları belirtilmektedir (5).

Bugün birçok Avrupa ve Amerika ülkelerinde yıllardır uygulanmakta olan ve bu eksikliğin giderildiği "Çocuk Yaşam Merkez"lerinin başarısından söz edilmektedir. Bu alanda uzmanlaşmış olan Çocuk yaşam uzmanlarının koordinatörlüğü ve bahsedilen hastane okulları pedagoglarla birlikte çalışan merkezler, çocuk hastanelerinin içinde, hasta çocuklara uygun mekânlar olarak tasarlanmakta ve hizmet vermektedir.. Hastane okulları ile birlikte çalışan merkezler, ev ve hastane ortamı arasındaki uçuruma çözüm olmak için tasarlanmıştır (6).

Hasta çocuklara özgü tasarlanan Çocuk yaşam merkezleri pediatrik bakımda önemli bir fark yaratabilir niteliktedir. Bu konuda daha fazla araştırmaya ve deneyimlerin değerlendirilmesine ihtiyaç olmasına rağmen, çocuk yaşam merkezlerinde yürütülen hizmetlerin hastanede kalış süresini ve analjezik ihtiyacını azaltarak, maliyetleri kontrole de yardımcı olabileceğine dair birçok kanıt bulunmaktadır. Sonuçlarının daha hızlı görüldüğü etkilerinin yanında uzun vadede çocukların psikososyal yaşantılarına, elde ettikleri deneyimler ve olaylarla baş etme konusunda kazanımlarının çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan gözlemler ve hizmet alanlardaki memnuniyet değerlendirildiğinde çocukların, ailelerin ve sağlık ekibinin çocuk yaşam programları konusunda olumlu görüşler ortaya koyduğu görülmektedir. Çocuk yaşam uzmanları da, çocuklara ve ailelere duygusal destek sağlayarak tedavi sürecinde uyum sağlama ve sağlık sisteminin daha hızlı ve etkili uygulanmasının sağlanması adına olumlu etkilerinden bahsetmektedirler. (6)

Çocuk yaşam programları pediatri merkezlerinde yatarak tedavi gören çocukların psikososyal endişelerini gidermek amacıyla birçok ülkede standart haline getirilmiştir. Çocuk yaşam uzmanları oldukça stresli bir ortam olan hastanelerde çocukların deneyimlerinin olumsuz etkilerini en aza indirmektedirler. Çocuk yaşam merkezleri yapılan müdahalelerle başa çıkmak ve psikolojik hazırlık sağlamak için başta oyunlar olmak üzere birçok farklı yöntem kullanmakta, bunu yanında bizde hastane sınıfları olarak hizmet veren birimi de içinde barındırarak, eğitim kısmını da yürütmektedir.

Bu sürece aileyi de dâhil ederek daha etkili bir ilişki kurmak amaçlanmıştır. Aile ve sağlık ekibi ile kurulan bu ortak çalışmalar çocuğun sağlığına kavuşmasını sağlarken aynı zamanda okul ve toplum içine uygun biçimde entegrasyonunu sağlayabilmektedirler. Birçok Avrupa ve Amerika ülkelerinde pediatrik bakım konusunda uzmanlaşmış hastanelerde, çocuk yaşam merkezleri ve bu birimlerde çalışan çocuk yaşam uzmanları bulunmaktadır.

Bu programların sayısı 1965 yılından bu yana yaklaşık olarak ikiye katlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada'da 400'den fazla çocuk yaşam merkezi bulunurken Çocuk Hastaneler ve İlgili Ulusal Birlikler tarafından 2001 yılında yapılan bir ankette yanıt veren 118 hastanenin % 95'i çocuk yaşam uzmanı bulundurmaktadır. Çocuk yaşam merkezleri yatarak tedavi gören çocuklar yanında ayaktan tedavi gören, acil servislerde vb. birimlerde de hizmet sunmaktadır. Bu tür hizmetlerin sağlanması entegre çocuk sağlığı dağıtım sisteminin bir kalite kriteri ve pediatrik bakımın bir mükemmellik göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Çocuk yaşam merkezleri ve sundukları hizmetler her türlü aile merkezli bakımın bir bileşeni olarak karşımıza çıkmaktadır(6).

1.1-Amaç

Çalışmamızın amacı, çocuğun yaşam kalitesinin her durumda korunması ve geliştirilmesi gerçeğinden hareketle hastane sınıflarının da entegre olabileceği yeni çocuk yaşam merkezlerinin tasarlanmasına yol açacak tartışma zemini oluşturmaktır.

Ülkemiz çocuk kültür ve özelliklerini taşıyan, onlara yönelik ve ihtiyaçları karşılayabilecek mekânlar bu alanda çalışabilecek uzmanlarla birlikte tasarlanacaktır. Öncelikle pedagogların ve hekimlerin yer aldığı, sosyal hizmetler uzmanı, çocuk psikologu, bakımda destek olabilecek pediatri hemşireleri ve bu alanda gönüllü çalışabilecek ekiple birlikte hem mekânın hem de uygulama içeriğinin Türk çocukları için uygun biçimde

tasarlanması planlanmaktadır. Tasarımın uzman görüşüyle tartışılarak şekillenmesinin amaçlandığı çalışmanın, çocukların geleceğini güvence altına almak adına önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

2.-Hastane okullarından hastane sınıflarına

Hastanede yatan çocukların okul yaşantılarının sürekliliği ve kendi okullarına dönüşlerinde eğitimlerini kesintisiz olarak devam ettirebilmelerini sağlamak amacıyla dünyada 1920'lerde başlayan hastane okulları ülkemizde 1970'lerde başlatılmıştır. Bu okullar hastanede uzun süre yatan çocuklar için bulundukları yakın çevre ve topluma uyum sağlamak, bedensel ve ruhsal yönden gelişimlerini devam ettirmek, tedavi gördükleri süre içinde de eğitim ve öğretim haklarından yararlanmalarını kolaylaşmıştır.

Hastane okullarının kurulma amaçlarında biri de çocukların yaşadığı psikolojik travmanın etkisini azaltmak ve üstesinden gelemeyeceği yaşta ve konumda olan hasta çocuğun sorunlarını paylaşmak, acılarını dindirmek ile birlikte çocuğa kendini gerçekleştirme fırsatı sunmaktır. Diğer önemli nokta ise eğitim olanağından yararlanmasına olanak vermektedir.

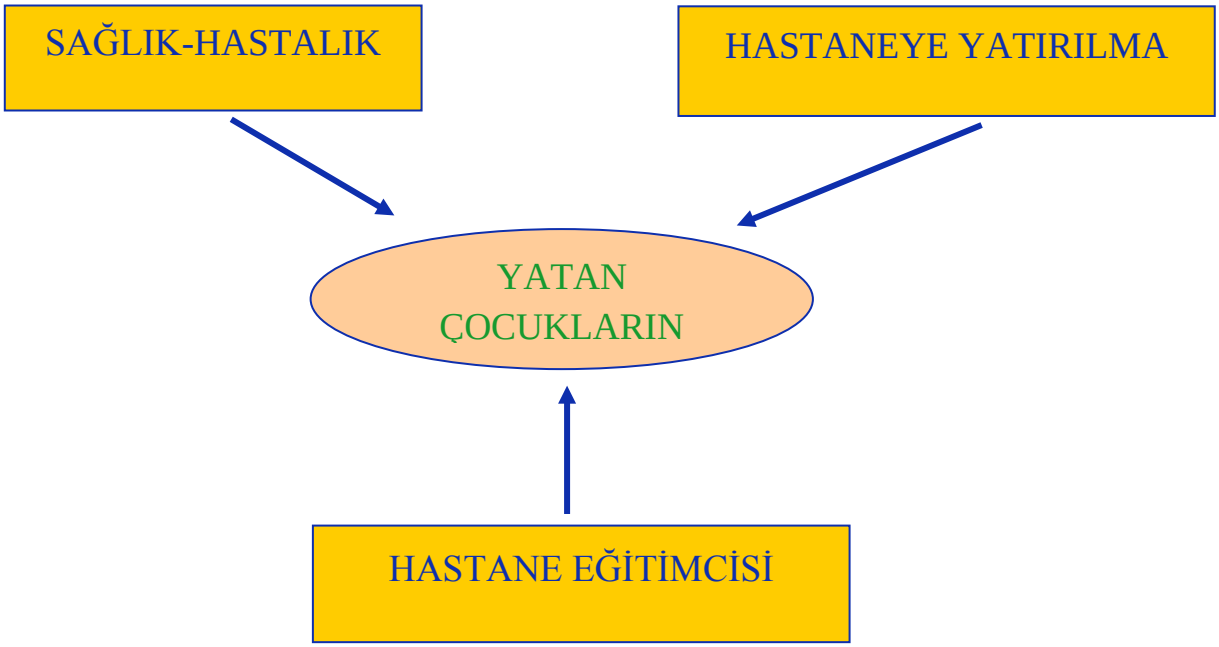
Ülkemizdeki mevzuat gözden geçirildiğinde 3.02.2010 tarih ve 4 sayılı Makam onayı ile Yürürlüğe giren (7) MEB Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesinin 4m gereği Hastane İlköğretim okulu şöyle tanımlanmıştır. "Yatarak tedavi gören ve/veya süreğen hastalığı nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olan okul öncesi ile ilköğretim çağında özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitimlerini kesintisiz sürdürmeleri amacıyla Bakanlık, Sağlık Bakanlığı ve Üniversiteler arasında imzalanan protokole göre hastanede açılan okuldur." Adı geçen mevzuatın 13. maddesinin 2. fıkrasında hastanede bir aydan daha fazla süre yatarak tedavi gören bireylerin eğitimlerinin sorumlu olduğu öğretim programı esas alınarak okuma yazma, problem çözme, resim yapma ve benzeri serbest çalışmalar şeklinde sürdürülür hükmü yer almaktadır.

11.04.2012 tarihli ve 282661 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik yapılmasına dair Kanun'da ifade edildiği gibi ülkemizde zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır ve bu kapsamda bireylere eğitim veren mevcut özel eğitim okullarının yapısında yeni düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yeni düzenlemeler ile ilgili olarak değiştirilmiştir. Yönetmelikte değişiklik yapılmasına dair yönetmelik 21.07.2012 tarih ve 28360 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiş, bu düzenleme ile Hastane İlköğretim okulları kapatılarak zorunlu öğretim çağında olan sağlık kuruluşlarında yatarak tedavi gören bireyler için sunulacak eğitim hizmetlerinin hastaneler bünyesinde açılacak "Hastane Sınıfı" nda sürdürülmesini hükme bağlanmıştır.(8)

3-Yaşam kalitesini etkileyen faktörler

Çocukların yaşam kalitesinin değişmesi ya da korunması, değişikliklere müdahale bu gördüğümüz üç ana başlık(Şekil 1.) altında entegre edilebilmesiyle mümkün olacaktır. Çocuğun hastalık ve sağlık algısının belirlenmesi, hastaneye yatış nedeni ve hastane yönetimi içinde hastane eğitimcisi bu konuda önemli rol oynamaktadır. Çocuk hastalar için düşündüğümüzde yurt dışında kurulan yaşam merkezleri bu üç alanın

görevini de üstelenmiş nitelikte olup, ağırlığın ne yöne verilmesi gerektiği ile ilgili gerekli donanım ve bilgiye sahiptirler.



Şekil 1: Çocuğun Hastane Ortamındaki Yaşam Kalitesine Etki Eden Etmenler

4- Çocuk Yaşam Merkezleri

Yapılan araştırmalarda çocuk yaşam merkezleri ile ilgili olarak sistemli çalışmakta olan birçok merkeze ulaşılmıştır. Bunlardan bazılarının çalışmaları, mekanları incelenmiş, ülkemiz için entegre edilebilecek yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Karşımıza çıkan en önemli merkezlerden biri Yeni John Hopkins Çocuk Yaşam Merkezi ve Yeni John Hopkins Bloomberg Çocuk Hastanesi. Yeni John Hopkins Bloomberg Çocuk Hastanesi eşsiz bir sanat gücüyle tasarlanmış, sanat mimarisiyle şifa dağıtmayı amaçlayan bir yapıdır. 2012 yılında açılan bina bugüne kadar yapılanlar için en görkemli çocuk yaşam merkezidir. Onu anlamlı kılan bir diğer özelliği ise iç mimarisinin tamamen çocuklara ve ihtiyaçlarına yönelik tasarlanmış olmasıdır. Bunun yanında kullanılan sanatsal farklılıkla çocukları hastane ortamına adapte etmeye çalışılmaktadır. Hastanenin içinde çocuk yaşam uzmanları tarafından yürütülmekte olan programlar için özel çocuk yaşam alanları oluşturulmuş hastanenin her yerinde verilmektedir. Bunun yanında ayrı bir çocuk hastanesi oluşunun avantajını yaşamaktadır. Çocuk yaşam merkezi 65 yıldır aktif olarak hizmet vermekte, deneyimli ve geniş bir kadro ile çalışmaktadırlar.(9)

Bir diğer hastane ise St.Louis Çocuk Hastanesi ve Çocuk Yaşam merkezidir. (10) bu merkez de uzun yılladır hizmet vermek olup, deneyimli bir ekiple çalışmaktadır. Çalışmalarının bir çoğunu internet ortamında paylaşan merkez, özelikle okul eğitimini aktif olarak sisteme entegre etmiştir.



Resim 1. St. Louis Hastanesi'nin Çocuk Yaşam Merkezi



Resim 2. St. Louis Hastanesi'nden Çocuk Yaşam Merkezi'nin farklı bölümleri

Çocuklarla çalışmak ya da onlar için ortamlar hazırlamak hem çok kolay hem de çok zordur. Aslında çok çabuk memnun olabilen, bulundukları mekânlara kolay adapte olabilen çocukların bulundukları ortamlar etkileyici değilse çabuk sıkılırlar. Hastalık gibi çok özel bir durumda bulundukları mekânda uzun süreli kalmaları gerekiyor ise, daha etkili dikkat çekici, ergonomik, yaş profiline uygun, sağlık açısından onları tehdit etmeyecek nitelikte hastane ortamına ihtiyaç vardır. Tedavi sürecine uyum sağlanmasının en önemli basamağı budur. Bugün çocuk hastaneleri ve çocuk merkezlerinin oluşturulması ile ilgili mimari alanda çok özellikli çalışmaların var olduğu ve devam etmekte olduğunu görmekteyiz.

2001 yılında Parish merkezinde inşa edilen çocuk bakım merkezi çocuk ve genç gelişimi için oyundan esinlenerek tasarlanmış bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dikey yüzey ve materyaller sayesinde, tüm

yüzeyleri aktif olan fonksiyonel olarak kullanımını kolaylaştırmak için tasarlanmıştır. Çevre ile etkileşimi teşvik etmek için de interaktif ve yorumsal yüzeyler oluşturulmuş, depolama, raf tasarımı da bu yüzeylere monte edilmiştir. Özellikle bedensel ve duyusal deneyim sağlamayı amaçlayan yapı, kırmızıdan sarıya yönelen renk tasarımıyla da dikkat çekici özelliğe sahiptir. (11) Merkezlerde amaçlanan, hem hasta eğitiminin sağlanması hem de zamanın etkili biçimde yaşa uygun olarak geçirilmesidir, Bu durum çocuklara verilen değeri de arttırmaktadır. (Şekil 3) Koger Ulrich, Stokholm'daki 2. Uluslar arası Sağlık Konferansında sunduğu bildirisinde hastalar için tasarlanan mekânların tıbbi sonuçları nasıl etkilediği anlamak için 3 anahtar başlangıç noktası belirlemektedir.

1- Psikolojik, endişe, depresyon, kızgınlık
2- Fizyolojik, yüksek kan basıncı, zayıflayan bağışıklık sistemi
3- Davranışsal, uykusuzluk, düşmanca davranış.

Uygun tasarımların bu olumsuz etkileri en aza indirme özelliğine çoğu zaman sahip olduğunu vurgulamaktadır.



Resim 3: Parish merkezinde inşa edilen çocuk bakım merkezi (11)

Kullanıcı gereksinimleri, kullanıcının içinde bulunduğu toplumun yapısına, psikolojik ve fizyolojik özelliklerine göre değişim göstermektedir. Dolayısıyla, kullanıcıların farklı olması, farklı gereksinimleri ortaya çıkarmaktadır. Bu da, yapıların tasarımlarında önemli girdiler oluşturmaktadır. Çocuğun uygun eğitim ve yaklaşımla hastane ortamına alışması, çocuk psikolojisi üzerinde umulan olumlu etkiyi sağlayabilmesi için önemlidir. Henüz kendi sağlığı konusunda biçimlenmemiş olan yaş grubunun bir süre kalmak durumunda olduğu mekânda yürüdüğü, oturduğu, yemek yediği alanların sağlık koşullarına uygun, güvenli ve işlevsel bir biçimde donatılmış olması gerekir. Çocuğun sağlıklı beslenme, iyi ve rahat koşullarda uyuma, temizlik ve bakımın sağlanması, kısacası sağlıklı ve uygun bir ortamda büyüme ve gelişme gereksinimi karşılanmalı, fiziksel ve

psiko-sosyal güvenliği de korunmalıdır. Çocuklar için ortamlar genellikle kolaylıkla hareket edebilmeleri ve herhangi bir tehlikeyle karşı karşıya kalmamaları yönünde tasarlanmalıdır. İklim koşullarına uygun pencereler, güneş alacak biçimde olmalı, çocukların dışarıyı görebilmelerine olanak vermelidir. Binalar, iklim koşullarına uygun olarak yapılmalıdır. Havalandırma ve aydınlatma sağlık koşullarına uygun şekilde yapılmalıdır. Grup odaları, güneye bakmalı, yeterince aydınlık, iyi havalandırılmış, temiz, çocuğun sağlığına zararlı nemden ve hava akımlarından arınmış olmalıdır. Mekânların planlamasında, çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak ve program değişikliklerine olanak sağlayacak esneklikte düşünülmelidir. Duvar kaplamaları her türlü darbeye, vuruşa karşı dayanıklı olmak zorundadır. Güvenlikleri açısından, hasta çocuklar için hazırlanan mekanların güvenlik kameralarıyla denetlenmesi mutlaka sağlanmalıdır (12,13).

Mekânlarda renk tercihinde yaş önemli bir etkendir. Renk tercihi yaş ve olgunlukla değişim göstermektedir. Çocukta üç yaşından önce renk tercihinde bir tutarlılık görülmekte, 3-15 yaş arasında ise renk tercihlerinde değişim olmamaktadır. Çocuğun çevresini algılamasında doku, form ve renk temel değişkenlerdendir. Mekânın ve mobilyanın tasarlanmasında bu üç öğe birlikte göz önüne alınmalıdır. Günümüz bilimi rengin insan üzerindeki etkisini kanıtlamış durumdadır. Bu nedenle çocuklar üzerinde psikolojik bir etken olan rengin doğru kullanımı gerekmektedir. Fiziksel ve ruhsal bir tetikleyici olan kırmızıyı hiperaktif bir çocuğun çevresinde kullanmak yanlışken, bu rengi ve tonlarını egzersize ihtiyacı olan çocuk odalarında kullanmak doğru bir seçenek olacaktır. Hem uyku düzenleyici hem de sakinleştirici etkisiyle mavi çocuk odaları için çok uygundur bir renktir. Bununla birlikte, laciverte çalan mavi tonu depresyon yarattığı için kötü bir seçim olacaktır. Çocuğun spora yönlendirilmesi isteniyorsanız en güzel renk turuncu olup, sevgi belirtisi olan renk de pembedir. Formların farklı düzenlenmesi ya da farklı formların bir araya gelmesi çocuğun mobilya kullanımını ve algılamasını etkileyecek bir ölçüt olarak ele alınabilir. Geometrik formlar kullanıldıkları mekân ya da nesneler üzerinde farklı etkiler yaratmaktadır. Dikdörtgen formların dengeli ve dinamik, dar açılı formların rahatsız, dairesel formların ise rahatlatıcı ve dinlendirici bir etki yarattığı gözlenmiştir (12, 14)

Çocukların hastane korkularıyla ilgili yapılan çalışmalarda; hastaneye yatan çocukların iğne yapılmasından, ağzına abesland konulmasından, ameliyat olmaktan, hastanede ölmekten korktuklarını ileri sürülmüş, bu korkuları önlemek için hemşireler tarafından kabul işlemleri sırasında aileye yardımcı olunması gerektiği, çocuğun hastanedeki ilk izlenimlerinin çok önemli olduğu bekleme odasında kitap, kukla, bebek, oyuncak vb. konularak ortamın ilgi çekici bir hale getirilmesi gerektiği, yapılacak teşhis ve tedavi amaçlı işlemlerin çocuklara hemşireler tarafından açıklanması ve kullanılacak malzemelerin gösterilmesi gerektiği, çocuğun korkularının konuşularak ve soru sormalarına teşvik edilerek azaltılması ve işlem hakkındaki yanlış görüşlerinin düzeltilmesi gerektiği bildirilmiştir (15,16). Planlanan merkezlerde bahsedilen sürecin çocuk yaşam uzmanları tarafından gerçekleştirilmesi, böylelikle sağlık ekibine birincil görevlerini yerine getirmek konusunda daha fazla zamanının kalacağını düşündürmektedir.

1959 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yasası ile bağlantılı olan Çocuk Hakları Bildirgesin 7. maddesi şöyle söylemektedir: "Çocuğa eğitimde olduğu gibi, oyun oynamada da tam fırsat tanınmalıdır; toplum ve kamusal otorite bu hakkı yerine getirmeye çalışmalıdır" . 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Kongresi tarafından yenilenen Çocuk Hakları Bildirgesi 31.maddesinde çocukların boş zaman geçirmeye, dinlenmeye, yaşlarına uygun olarak oyun oynamaya, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmaya hakları vurgulanır. 1977 yılında açıklanan " Çocuk Oyun Hakları Malta Deklarasyonu'nun da oyunun beslenme ve

eğitim yanında her çocuğun gelişimi için yaşamsal önem taşıdığı vurgulanmıştır. Çocuk oyunla; dünyayı tanıma, kişisel değerlerini oluşturma, kimliğini ortaya koyma ve kendini yaşama fırsatı bulmaktadır. Oyunun bütün kompozisyonunun amacı, bir kişilik yaratma süreci üzerine kurgulanmıştır. Çocuk oyunla bütünleşmiş hayatında öz benliğini kazanır. Bu öz benliğin en güçlü yanı özgüvendir. Çocuğun fiziksel ve ruhsal anlamda gelişebilmesi ve hayata atılabilmesi için riske girmesi, kendi kararlarını kendisinin vermesi, sorunlarını kendisinin çözmesi gerekir. Çocuk bunları yapamazsa kendi kimliğini geliştiremez, hayattan korkar, kaçar. Çocukluk döneminde özgüven bilincinin kazanıldığı yaşama diliminin büyük bir kısmı oyunla geçmektedir. Özgüven duygusunun gelişebilmesi için çocuğun kendini öncelikle güvenli bir ortamda hissetmesi gerekmektedir (17,18,19) . Çocuğun hastaneye yatmış ve uzun dönem tedavi görecek olması bu süreçten yoksun kalmasından dolayı gelişimsel ve psikolojik olarak zarar görmesi mutlaka engellenmelidir. Uygun oyun alanları hastanelerde çocukları her türlü gelişimi için oldukça önemlidir.

5- Çocuk Yaşam Uzmanları

Çocuklar bugün geniş bir yelpazede travmatik birçok olay karşısında doğal yetenekleri sayesinde karşı karşıya geldikleri stresle başa çıkmakta ve iyileşmektedir. Yaşanan deneyimler göstermiştir ki, hastalık ve hastane ile ilgili konularda yaşanan korku, şaşkınlık, kontrol kaybı ve izolasyon duyguları çocuklarda doğal gelişimleri içerisinde fiziksel ve duygusal sağlıklarını engelleyen ve olumsuz yönde etkilenmelerine neden olmaktadır. Hastanelerde hastalık, yaralanma, sakatlık, stres ve belirsizlikler ile başa çıkmalarına yardım etmek amacıyla bu konuda özel olarak eğitim almış çocuk yaşam uzmanlarına ihtiyaç vardır. Avrupa ülkelerinin birçoğunda kurulmuş olan çocuk yaşam merkezlerinde bu uzmanlar hizmet vermektedir.

Çocuk yaşam uzmanları, mümkün olduğunda çocukların zorluk yaşadıkları ortamlarda gelişim özelliklerine uygun olarak destek olmaya çalışırlar. Uzmanlar, oyun yoluyla başa çıkma, kendini etkili bir şekilde ifade etmeye yönelik faaliyetleri ve yaşa uygun tıbbi eğitim vermek üzere çalışmaktadırlar. Aile merkezli bakım savunucuları olarak da tanımlanan çocuk yaşam uzmanları, doktorlar hemşireler ve sosyal hizmet uzmanları ile işbirliği içinde çalışarak her çocuğun ve ailesinin duygusal, gelişimsel ve kültürel ihtiyaçları belirleyerek bunları karşılamak üzere sistemli bir yaklaşım sergilemektedirler (20).

Çocuk yaşam uzmanları genel pediatri kliniklerinde, yatan hasta ünitelerinde, acil servislerde, cerrahi ve yoğun bakım ünitelerinde ve ayaktan tedavisi sürdürülen alanlarda işlev görmektedirler. Giderek, bu hizmet alanın sosyal yardım programlarına, özel tıp ve diş hastalıkları uygulamalarına da yansıdığı görülmektedir.

6- Çocuk Yaşam Uzmanları Tarafından Sunulan Hizmetler

Çocuk yaşam uzmanları, ailelerin ve diğer sağlık personeli ile işbirliği içinde çocukların psiko-sosyal ve gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanmaktadırlar:

— Çocukların anlayabileceği düzeyde dil iletişimi kullanarak tıbbi prosedürler veya tedavi süreci hakkında çocukları bilgilendirmek ve onları bu sürece hazırlamak,
— Çocukların anksiyetesini azaltmak ve işbirliği geliştirmek için başa çıkma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak,
— Tıbbi işlemler sırasında destek sağlamak

— Zorlu hastane şartlarına rağmen, normal gelişim ve eğlence ihtiyaçlarını karşılamak, onları bu aktivitelere bir anlamda teşvik etmek ve fırsatlar yaratmak,
— Çocuk hastaların ailelerine bilgi ve destek sağlayarak aile merkezli bakıma teşvik etmek.(20)

7- Çocuk Yaşam Konseyi

Çocuk Yaşam Konseyi (ÇYK) , çocuklara kaliteli yaşam sunmayı, sağlıklarını geliştirmede aile desteğini sağlamayı amaç edinmiş, kar amacı gütmeyen bir kuruluştur. ÇYK çocuklar için mesleki gelişim fırsatları düzenleyen uzman, bilgi ve kaynakların alışverişini kolaylaştıran ve son araştırmaları izleyerek çocuk yaşam mesleği ile ilgili gelişmeleri profesyonel programa dönüştüren, Sertifikalı Çocuk Yaşam Uzmanları yetiştirerek onların daha kaliteli performans göstermelerini sağlayan bir kuruluştur.

Çocuk yaşamı için birincil meslek birliği Çocuk Yaşam Konseyidir. ÇYK çocuğun yaşamsal değerini mesleki anlamda temsil eden uluslararası bir kuruluştur. Kurulun bir misyonu, değerleri, klinik uygulama standartları ve meslek için etik kodları vardır. Klinik uygulama standartları şunlardır:

-Yüksek kalitede ve profesyonel düzeyde psikososyal bakımı teşvik etmek.
-Çocuk yaşam hizmetlerinin fonksiyonlarını tanımlamak.
-Çocuk yaşam hizmetlerinin yönetimi ve uygulanması için profesyonel beklentiler oluşturmak.
-Kuruluşlar için çocuk yaşam merkezleri programları ve hizmetleri geliştirmek ve göstermek (20,6).
Araştırmalar gösteriyor ki;
— Çocuk yaşam uzmanları tarafından desteklenen çocuklar, Tıbbi prosedürler için hazırlandıklarında daha az korku ve endişe deneyimliyor. Tıbbi sorunlara uzun vade de daha iyi uyum sağlıyor.
— Hastanede kalan çocukla iletişime geçen eğitimli profesyoneller sayesinde artan işbirliği ile daha az duygusal sıkıntı ve daha az olumsuz fizyolojik komplikasyon yaşanıyor.
— Çocuk yaşam uzmanlarının desteği ile işbirliği içinde gerçekleşen müdahaleler hem işlemi kolaylaştırıyor hem de işlem sonrası ağrı duygusunu azaltıyor.
— Özellikle adölesan grup için aile işbirliği ile gerçekleşen desteklerin psikososyal açıdan olumlu sonuçlar oluşturduğu gözlenmektedir. Bir ebeveyn veya çocuk vasisinin davranışları ve anksiyete düzeyleri çocuğun hastanede tedavi aldığı süreç içinde tepkilerini belirlemede oldukça etkilidir. Bu nedenle aile üyelerine gerekli desteğin sağlanması bu açıdan oldukça önemlidir (20,6).







Resim 4. St. Louis Hastanesi'nden farklı alanlarda çocuk yaşam uzmanlarının uygulamaları

Çocuk yaşam merkezlerinin sunmakta oldukları hizmetlerin yazılı olarak planlanması gerekmektedir. Ülkemize uyarlanması amaçlanan bu merkezlerdeki hizmet alanlarının ülkemiz için gerekli kültürel uyarlaması uzmanlar tarafından değerlendirilerek oluşturulacaktır.

Çocuk yaşam hizmetleri, danışmanlık, eğitim, savunma ve çevre planlaması ile sınırlı değildir. Çeşitli oyun faaliyetleri, kendi kendini iyileştirme, kendini doğru ifade etme, duruma uyum sağlama konusunda çocuğu teşvik edecek tüm iletişim araç ve becerilerin kullanılmasına fırsat sağlayan kurum niteliğindedir. Çocukla ilgili değerlendirme çocuğun gelişimi, kişisel özellikleri, başa çıkma tarzı, kültürel özellikleri, manevi ihtiyacı, stres potansiyeli, aile ihtiyaçlarına dayalı bireyler ya da gruplar için bakım planları hazırlayarak sosyal destek sağlamaktadırlar. Bu süreçte tedaviye yönelik oyunlar, aile merkezli bakım uygulaması, fiziksel bakıma yönelik oryantasyon, stres potansiyeline yönelik psikolojik hazırlık, belirlenmiş stres odaklarına yönelik destek, stresi azaltma ve başa çıkma yolları ve tekniklerini geliştirme, çevrenin hastane ortamı olduğunu da unutmadan normal hayatın devamını sağlar nitelikte düzenlenmesi çok önemlidir.

8- Sonuç

Toplumun geleceği olarak tanımlanan çocukların sağlık ve eğitim haklarına sahip çıkmak yetişkinlerin önemli sorumlulukları arasında yer almaktadır. İçinde yaşadıkları çevre koşulları çocukların gelişimi üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olmaktadır. Hasta çocukları ruhsal yönden destekleyecek gelişim evrelerine uygun hastane okulları ve çocuk yaşam merkezleri hasta merkezli bir anlayış ile hasta sağlığını her yönden olumlu etkileyecek çözümler ortaya koyabileceği düşünüldüğü zaman; hasta çocukların psiko-sosyal gereksinimleri doğrultusunda, onları tedirgin etmeyen, huzur veren ve estetik hayatın kalitesini de arttırmaya yönelik, hastane de eğitim mekanları olarak tasarlanmalıdır.

Yapılan araştırmalarda bu alanda sistemli olarak çalışmakta olan birçok yaşam merkezine ulaşılmıştır. Çalışmaları, mekanları incelenmiş, ülkemiz için entegre edilebilecek yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılarak listelenmiştir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nde oluşturulması planlanan merkezin tek dezavantajı ayrı bir çocuk hastanesi içinde olmayacağıdır. İncelediğimiz birçok örnekte gördük ki, ayrı çocuk hastaneleri içinde planlanan merkezlerin çalışma sistemlerini oluşturmaları çok daha kolay olmaktadır. Hastanemiz içinde çocuk servisi ve çocuk onkoloji birimiyle ortak bir alan oluşturulabilecek mekân seçilmesi planlamıştır. Yapılan görüşmeler sonrasında çocuk yaşam merkezi için iki ayrı mekân önerilmiştir.

Üniversitemiz Mühendislik Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölüm Başkanı Yrd.Doç.Dr.Hakan ANAY ve Öğr.Grv. Meltem ANAY başta olmak üzere Mimarlık Bölümü Öğretim Üyelerinin desteği ile mekân düzenleme taslakları hazırlanmaktadır. Bu sürecin devamında Çocuk Yaşam Merkezi için yukarıda bahsettiğimiz tüm özellikleri taşıyabilir nitelikte bir mekanın oluşturulması için Mimarlık Bölümü önümüzdeki öğretim yılı için Lisans Öğrencilerine Çocuk Yaşam Merkezlerinin tasarlanması konusunda bir proje dersi koymayı planlamaktadır.

Çalışmanın mali boyutu ile ilgili olarak DPT Proje önerisi hazırlıkları sürdürülmektedir. Hastanemizde bulunan hastane sınıfı ve öğretmenleriyle de gerekli görüşmeler yapılmış, yaşam merkezi içinde onlarla birlikte olunabilecek ortam ve çalışma planları hazırlanmıştır.

KAYNAKLAR

İnal S., Akgün M., (2003) Hastanede Yatan Çocukta Terapötik İletişim, Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 2,

Çavuşoğlu H (2001). Çocuk Sağlığı Hemşireliği. Cilt 1. Bizim Büro Basımevi. Ankara, 67-87.

Çavuşoğlu H (1992). Kronik ve Ölümcül Hastalık Kavramları İle Hematolojik ve Onkolojik Sorunu Olan Çocuk ve Hemşirelik Bakımı. Hürbilek Mat, Ankara, 15-38.

Jackson DB., Saunders RB.,(1993) Acomprehensive Approach to the Care of Children and Their Families, 525-541.

Baykoç Dönmez N., 2006, Hastanede Çocuk ve Genç, Gazi Yayınevi, Ankara

American Academy of Pediatrics, Committee on Hospital Care. (2006) Child life services. Pediatrics, 106, 1156–1159.

Tebliğler Dergisi Şubat 2010/2629

30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı ilköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik yapılmasına dair Kanun

http://www.hopkinschildrens.org/childlife.aspx)

http://www.stlouischildrens.org/our-services/family-services/child-life-services)

http://www.thearchitectureofearlychildhood.com/2011/09/visually-interesting-fit-out-for-day.html

Burdurlu E., Kılıç Y., İlçe A.C., Elibol G.C., Yener G., (2004), Okul Öncesi Çocuk Mobilyaları İle İlgili Ebeveyn Görüşleri Ve Öngörülen Mobilya Tasarım Ölçütleri, teknoloji, 7(1).

Ergenoğlu A.S., Aytuğ A., (2007) Sağlık Kurumlarında Değişen Paradigmalar ve İyileştirilen Hastane Kavramının Mimari Tasarımı Açısından İrdelenmesi, YTÜ Mim. Fkl. E-Dergisi, 2(1),44-64.

Elibol G.C., Kılıç Y., Burdurlu E.,(2006)Okul Öncesi Çocuk Oyuncaklarında Malzeme Kullanımı ve 4-6 Yaş Çocuklarının Renk Tercihi. 8 :3 (9),35-45.

Yıldırım K., Muslu M.S.,(2006) Poliklinik Bekleme Alanlarında Çevresel Faktörlerin Kullanıcıların Fonksiyonel Ve Algı-Davranışsal Performansına Etkisi: Gazi Hastanesi Çocuk Polikliniği , Politeknik Dergisi, 9(1),39-51.

Baran M., Yılmaz A., Yıldırım M.,(2007) Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Okul Öncesi Eğitim Yapılarındaki Kullanıcı Gereksinimleri Diyarbakır Huzurevleri Anaokulu Örneği D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 8, 27-44

Bulut Z., Kılıçaslan Ç., (2009) Çocuğa Özgüven Kazandırmada Önemli Bir İlke; Çocuk Oyun Alanlarında Güvenlik Artvin Çoruh Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, 10 (1):78-85

Turgut H.,, Yılmaz S., (2010)Ekolojik Temelli Çocuk Oyun Alanlarının Oluşturulması**,** III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongre Kitabı, IV., 1618-1630

Nicolopoulou A., (2004), Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget,Vygotsky ve Sonrası, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 137-169

www.childlife.org.

ÇANAKKALE 112 PERSONELİNE 2012 YILINDA VERİLEN TEMEL MODÜL EĞİTİMİ'NİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hüseyin Koçak[a], Cüneyt Çalışkan[a], Işın Akıncı[b]

a Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü, Araş. Gör.

b Çanakkale İl Sağlık Müdürlüğü, 112 Ambulans Servisi, Paramedik.

acilafet@hotmail.com

ÖZET

Acil sağlık hizmetlerinin dünyada çok hızlı gelişmesinin paralelinde Türkiye'de bu konu da çok önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Acil sağlık hizmetleri bünyesinde çalışan personel özel eğitim alarak bu alanda görev yapmaktadır. Sağlık Bakanlığı 112 Ambulans Servisi bünyesinde çalışan personelden hizmet içi eğitim kapsamında çeşitli modül eğitimlerini tamamlamalarını istemektedir. Bunlardan ilki 'Temel Modül Eğitimi'dir. Bu eğitim kapsamında katılımcılara, temel yaşam desteği, olay yeri yönetimi, şok ve sıvı tedavileri, hasta/yaralı taşıma teknikleri, stres altında çalışma, ambulans donanımları, acil sağlık hizmetlerinde dokümantasyon ve istatistik, epidemiyoloji, psikiyatrik aciller, komuta kontrol merkezi yönetimi, adli olgularda sağlık personelinin yetki ve sorumlulukları zehirlenmelerde genel yaklaşımlar, göğüs ağrılı hastaya yaklaşım, karın ağrılı hastaya yaklaşım gibi konularda uygulama ağırlıklı eğitimler verilmektedir.

Bu araştırma Eylül 2012 ile Şubat 2013 tarihleri arasında Çanakkale 112 Ambulans Servisi'nce 101 personele verilen temel modül eğitiminde uygulanan ön test ve son test sonuçları değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Katılımcıların %57,4'ü bayan, %83,2'si lise mezunu, %98'i Acil Tıp Teknisyeni (ATT), %35,6'sı meslekte 6. yılını doldurmuştur. Katılımcıların ön testte triaj (hasta ayırma, seçme) ile ilgili verdikleri doğru yanıt %49,5 iken, bu yüzde eğitim sonrası %87,1 olarak bulunmuştur. Boğulma vakalarına yaklaşım ile ilgili soruya eğitim öncesinde %19,8 doğru yanıt verirken bu yüzde eğitim sonrasında %61,4 olarak bulunmuştur.

Acil sağlık hizmetlerinde çalışan personelin hizmet içi eğitimi önemlidir. Bu eğitim sayesinde mesleki bilginin güncelliğinin yanı sıra uygulama ağırlıklı eğitim olduğu için personelin pratik becerilerinin artırılmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitimler personelin niteliğinin artırılması noktasında önemlidir.

Anahtar Kelimeler: 112 Ambulans Servisi, Temel Modül Eğitimleri, Hizmet içi eğitimler

ABSTRAC

In parallel with the rapid improvements in emergency medical services around the world, Turkey has also improved considerably about this issue. The employees working in emergency medical services serve in this field by receiving a special training. The employees working in 112 Ambulance Service of the Ministry of Health are required to complete a variety of training modules within the scope of in-service training. The first of these trainings is "Basic Module Training". Within the scope of this training, the participants are provided practice-oriented trainings such as basic life support, crime scene management, shock and fluid therapy, the patient / injured handling techniques, working under stress, ambulance equipment, documentation and statistics in emergency health services, epidemiology, psychiatric emergencies, command control center management, powers and responsibilities of health employees in forensic cases, general approaches to poisoning cases, approach to the patient with chest pain, and approach to the patient with abdominal pain.

This research has been conducted with the aim of evaluation of the pre-test and post-test results of the basic module training given to 101 employees by 112 Ambulance Service of Çanakkale, between September 2012 and February 2013. 57.4 % of the participants have been female; 83.2 % of them have been high school graduate; 98 %, Emergency Medical Technician (EMT); and 35.6 % of them have completed their sixth year in their professions. Whereas the rate of accurate answers given by the participants in the pre-test about triage of the selection of the patients was 49.5 %, this rate has amounted to 87.1 % after the training. Moreover, the rate of

accurate answers about the approach to drowning cases was 19.8 % before the training while this rate has amounted 61.4 % after the training.

In-service training of the employees in emergency medical services is critical. Since this training is practice-oriented, it contributes to the improvement of the practical skills of the employees as well as the up-to-dateness of their professional knowledge. Therefore, in-service training is essential for the improvement of the quality of employees.

Keywors: 112 Ambulance Serivice, Basic Module Training, In-service Trainings

GİRİŞ

Günümüzde acil tıbbi rahatsızlıklar, trafik kazaları, iş yeri kazaları, gibi acil durumlar ile doğal, teknolojik veya insanların neden olduğu acil durumlar ve afetler sık görülmektedir. Bu durumlarda hasta veya yaralının hastane öncesi sağlık hizmetini alması, erken ve doğru yapılan acil tıp uygulamaları insanın yaşam şansını artırmakta, komplikasyonları önlemekte ve iyileşmeyi hızlandırmaktadır (Altıntaş, 1997, s. 2). Bunların gerçekleştirilebilmesi için sağlık alanındaki kaliteli hizmetin verilmesinde, hızla artan tıbbi gelişmelerle beraber sağlık personelinin kendini sürekli güncel bilgiler ile yenilemesiyle sağlanabilir. Günümüzde tıbbi gelişmeleri takip edebilmenin en etkili ve verimli yolu mesleki eğitimlerdir. Dünyada ve Türkiye'de mesleki eğitimler mezuniyet öncesi ve sonrası olmak üzere 2 dönemde verilmektedir. Türkiye'de mezuniyet öncesi eğitimler örgün eğitim kapsamında çeşitli kademedeki okullar tarafından verilirken mezuniyet sonrası eğitimler Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı (SB), üniversiteler ve sertifika vermeye yetkili akredite edilmiş kuruluşlar tarafından verilmektedir. Bu eğitimler sağlık hizmetlerinde görev yapan personelden en üst yararı elde etmek için gerçekleştirilmektedir. Mezuniyet sonrası eğitimler ile sağlık personelinin mevcut bilgilerinin tazelenmesi, güncel gelişmelerin ve becerilerin aktarılması ile personelin mesleki etkinliğinin arttırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda sağlık personelinin eğitimlerdeki mesleki etkinlik bilgileri ve becerileri ölçme yöntemiyle değerlendirilmektedir (Eryılmaz ve ark, 2007, 744-52).

Sağlık hizmetlerinin hastane öncesi çalışmaları T.C. Sağlık Bakanlığı Acil Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı 112 Ambulans Hizmetleri ile gerçekleştirilmektedir. Sağlık hizmetlerinde istihdam edilen personelin ülke çapında kaliteli hizmet verebilmesi amacıyla 10 Nisan 2012 tarih ve 28260 sayılı "Ambulanslar ve Acil Sağlık Araçları ile Ambulans Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" de temel modül, travma resüsitasyon, çocuklarda ileri yaşam desteği ve erişkin ileri yaşam desteği kursları tanımlanmıştır (Yönetmelik, Nisan 2012, Madde 6). Bu kurslarla beraber 112 Ambulans sisteminde istihdam edilen acil tıp teknisyeni, ilk ve acil bakım teknikeri ve pratisyen hekimlerin bilgilerinin güncellenmesi amaçlanmaktadır.

T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından verilen eğitimler

- Temel modül eğitimi (TM), 40 saat (5 gün) süren bir kurstur. Kursta acil sağlık hizmetleri mevzuatları, erişkin temel yaşam desteği, çocuklarda temel yaşam desteği, acil ilaçlar, acut abdominal ağrılı hastalarda genel yaklaşım, alerjik reaksiyonlu hastaya yaklaşım kuralları, ambulasn ekipmanları, asepsi, antisepsi, dezenfektasyon ve sterilizasyon, astımlı hastaya yaklaşım, yaralı uzvun değerlendirilmesi ve atel uygulama prensipleri, çevresel aciller, çoklu yaralanma olaylarında triaj, damar yolu uygulamaları, diyabetik acillerde genel yaklaşım kuralları, ritim değerlendirmesi, enfeksiyonlar, korunma ve bildirimi

zorunlu hastalıkları, göğüs ağrılı hastaya yaklaşım kuralları, hasta-yaralı taşıma teknikleri, hava yolu açma yöntemleri ve ventilasyon, hipertansif acillerde genel yaklaşım kuralları, kırım kongo kanamalı ateşi, KOAH(Kronik obstüktif akciğer hastalığı), obstetrik ve yenidoğan acillerinde genel yaklaşım, olay yeri yönetimi, komuta yönetimi, pediyatrik acillerde genel yaklaşım kuralları, psikiyatrik acillerde genel yaklaşım kuralları, stroke (inme), sahada şoklu hastaya yaklaşım konuları işlenmektedir (Güleç, 2012).

- Travma ve resüsitasyon (TRK) kursu, 32 saat 4 gün süren bir kurstur. Kursta TRK genel bilgileri, olay yeri değerlendirilmesi ve hasta nakli, politravmalı hastanın genel değerlendirilmesi, havayolu sağlanması, şokta genel yaklaşım, kafa travmaları, toraks travmaları, karın travmaları, pelvis travmaları, omurga ve omurilik travmaları, ekstremite travmaları yanık ve donuk, pediatrik travma, yaşlılarda travma, gebelikte travma, afetlerde tıbbi yaklaşım, travmada adli sorumluluk konuları işlenmektedir. Ayrıca ekler bölümünde travmadan korunma, travma kinematiği, bulaşıcı hastalıklardan görevlilerin korunması, travmada radyolojik değerlendirme, tetanos profilaksisi, göz travmaları, travma skorları, triyaj senaryoları, ev içi şiddet ve çocuk istismarı konuları da yer almaktadır (Taviloğlu ve ark, 2006).
- Çocuk ileri yaşam desteği (ÇİLYAD) kursu, 32 saat (4 gün) süren bir kurstur. Kursta çocuklarda temel yaşam desteği, solunum yetmezliği ve şokun tanımlanması, hava yolunun açılması ve solunumun sağlanması, şok ve kardiyak arrest tedavisi, damar yolu açma, ritim bozuklukları, travma durumunda yeniden canlandırma uygulamaları ve omurga tespiti, yenidoğan canlandırma sonrası çocuğun stabilizasyonu ve taşınması ve yenidoğanın yeniden canlandırılması konuları işlenmektedir (Atıcı ve ark, 2010).
- Erişkin ileri yaşam desteği (İLYAD) kursu: Kursta erişkin temel yaşam desteği ve otomatik eksternal defibrilatör kullanımı, elektriksel tedaviler: otomatik eksternal defibrilatörler, defibrilasyon, kardiyoversiyon ve pace uygulaması, erişkin ileri yaşam desteği, akut koroner sendromların başlangıç tedavisi, pediyatrik yaşam desteği, özel durumlarda kardiyak arresti, resüsitasyon ve yaşama son verme kararının etik kuralları ve resüsitasyon eğitiminin prensipleri konuları işlenmektedir (European Resuscitation Council, 2005).

Çalışma kapsamındaki TM eğitimi, 112 personelinin acil olaylara bireysel hazırlığında, mesleki hayatları boyunca profesyonel tıbbi yanıt kalitesinin sürdürülebilirliğinde, tıbbi eğitimlere katılımları ile gelişimin sağlanmasında, bilgi ve becerilerin arttırılması ve güncellenmesinde önemli bir yere sahiptir. Bu kapsamda oluşturulan TM eğitimi yüksek kalitede profesyonel standartlara dayanır ve kursiyerlerin acil müdahale konusundaki bilgi ve uygulama becerilerinin kalitesini arttırır.

Bu araştırmanın amacı Çanakkale İl Sağlığı Müdürlüğü TM Kurs eğitmenleri tarafından Çanakkale 112 Ambulans Servisinde çalışanlara verilen TM Eğitiminin etkinliğinin bilimsel olarak ölçülmesi için yapılmıştır. Bu nedenle araştırmada, TM Eğitiminin kursiyerler üzerindeki kavrama ve uygulama becerilerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla kursta uygulanan ön test ve son test sonuçları değerlendirilmiştir.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırma kontrol grubu olmayan yarı-deneysel tipteki bir çalışmadır. Çalışmaya Eylül 2012 ile Şubat 2013 tarihleri arasında Çanakkale 112 Ambulans Servisi'nde eğitim verilen 101 personel alınmıştır. TME sertifikasyon programı Çanakkale İl Sağlık Müdürlüğü Acil ve Afetlerde Sağlık Hizmetleri Şubesi koordinatörlüğü ve sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Araştırmayla ilgili gerekli izin il sağlık müdürlüğünden alınmıştır. Eğitim koordinatörleri tarafından kursiyerlere SB tarafından hazırlanan çoktan seçmeli 25 soruluk anket uygulanmıştır. Her sorunun 5 seçeneği olup 1 tanesi doğrudur. Her sorunun değeri 4 puan olup kursiyerler en az 0 puan ile en fazla 100 puan alabilmektedir. Fakat bu sorularda kursiyerler eğitim sonrası düşük puan aldığında başarısız olarak değerlendirilmemektedir. Bu test sonrasında kursiyerlerin yanlış

yaptığı soruların konuları tekrar onlara anlatılmaktadır. Kursiyerlerin TM eğitim sertifikasını almaya hak kazanabilmesi için SB tarafından her yıl yenilenen 50 soruluk bir test yapılmaktadır.

Veriler SPSS for Windows 15.0 istatistik paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Çalışmanın bulgularında frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. İstatistiksel karşılaştırmada Mannn-Whitney U-testi ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. P değeri $p<0.05$ kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çanakkale İl Sağlık Müdürlüğü TM eğitimlerine 101 kişi katılmıştır. Kursiyerlerin % 57,4'ü kadın (n=58), %51,5'i (n=52) 26 yaş ve üzeri, %83,2'si (n=84) lise mezunu, %59,4'ü (n=60) bekar, %98,0 (n=99) Acil tıp Teknisyeni (ATT), %49,5'i (n=50) meslekte 4 ve üzeri yıl çalışmış, %83,2'si (n=84) ilçelerde çalışmakta ve eğitimlerin %27,7'si (n=28) 2012 Ekim ayında gerçekleştirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Kursiyerlerin Bazı Sosyo-demografik Özellikleri (Çanakkale-Türkiye, 2013)

Bazı Özellikler		**Sayı**	**Yüzde**
Cinsiyet	Erkek	43	42,6
	Kadın	58	57,4
Yaş	25 ve altı	49	48,5
	26 ve üstü	52	51,5
	Ortalama ± SS: 25,23 ±4,56 En küçük: 18 En büyük: 39		
Öğrenim Durumu	Lise	84	83,2
	Üniversite	17	16,8
Medeni Durum	Bekar	60	59,4
	Evli	41	40,6
Meslek	Acil Tıp Teknisyeni (ATT)	99	98,0
	Sağlık Memuru	1	1,0
	Hemşire	1	1,0
Meslekte Çalışma Yılı	3 ve altı	51	50,5
	4 ve üzeri	50	49,5
Çalışma Yeri	Merkez	17	16,8
	İlçeler	84	83,2
Eğitim Alma Tarihi	2012 Ekim	28	27,8
	2012 Kasım	16	15,8
	2012 Aralık	14	13,9
	2013 Ocak	17	16,8
	2013 Şubat	26	25,7
Toplam		100	100,0

Kursiyerlerin %27,7'si (n=28) ilk testte "travması olmadığı söylenen 9 aylık, bilinci kapalı ve siyoneze bir bebeğe baş geri-çene yukarı pozisyonu ile hava yolunu açmanıza rağmen solunum gelmediğinde sonraki işlemi" doğru bilirken, son testte %71,3 (n=72); %19,8'i (n=20) "boğulma sırasında akciğerlerdeki sıvının boşaltılması işleminde yapılması gerekeni" doğru bilirken, son testte %61,4 (n=62) bulunmuştur (Tablo 2).

Kursiyerlerin %94,1'i (n=95) ön testte "oksijen tedavisinin endikasyonlarından olmayanı" doğru bilirken, son testte %87,1 (n=88); %18,8'i (n=19) ön testte "yanıklarda en sık ölüm nedenleri arasında yer almayanı" doğru bilirken, son testte %16,8 (n=17) olmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Kursiyerlerin Test Sorularına Verdiği Yanıtların Dağılımı (Çanakkale-Türkiye, 2013)

N=101 Sorular	Ön Test Doğru Sayı (%)	Yanlış Sayı (%)	Son Test Doğru Sayı (%)	Yanlış Sayı (%)
Vaka formuyla ilgili önermelere doğru cevap verme	90(89,1)	11(10,9)	94(93,1)	7(6,9)
Çoklu yaralanmanın olduğu bir trafik kazasında 112 çağrı karşılamada açısından önemsiz soruyu bilme	91(90,1)	10(9,9)	92(91,1)	9(8,9)
Göğüs ağrılı bir hastanın çağrı karşılamasında, birincil değerlendirme için aciliyet içermeyen soruyu bilme	96(95,0)	5(5,0)	100(99)	1(1,0)
Anaflaktik reaksiyonda vazgeçilmez tedaviyi bilme	72(71,3)	29(28,7)	87(86,1)	14(13,9)
Hastanın kusturulmasının kontredike olduğu durumu bilme	92(91,1)	9(8,9)	94(93,1)	7(6,9)
Karın ağrısı olan her hastada öncelikle ekarte edilmesi gereken olguyu bilme	61(60,4)	40(39,6)	66(65,3)	35(34,7)
Şuuru kapalı zehirlenme şüphesi olan hastada gerek olmayan işlemi bilme	67(66,3)	34(33,7)	89(88,1)	12(11,9)
Saldırgan eğilimli bir hastaya yaklaşırken yapılmaması gerekeni bilme	82(81,2)	19(18,8)	89(88,1)	12(11,9)
Bilinci kapalı ve şeker hastalığı olduğu bilinen bir hastanın değerlendirilmesi sırasında, nefesinde beklenen kokuyu bilme	78(77,2)	23(22,8)	96(95,0)	5(5,0)
Travması olmadığı söylenen 9 aylık, bilinci kapalı ve siyoneze bir bebeğe baş geri-çene yukarı pozisyonu ile hava yolunu açmanıza rağmen solunum gelmediğinde sonraki yapmanız gereken işlemi bilme	28(27,7)	73(72,3)	72(71,3)	29(28,7)
Olay yeri yönetiminde yer almayan birimi bilme	92(91,1)	9(8,9)	100(99)	1(1,0)
Olay yeri yönetiminde komuta kontrol merkezinin görevi dışındaki işlemi bilme	88(87,1)	13(12,9)	87(86,1)	14(13,9)
Hangi EKG ritminin acil tedavisinde defibrilasyon uygulanabileceğini bilme	91(90,1)	10(9,9)	97(96,0)	4(4,0)
Miyokart infarktüsü belirtilerinden olmayanı bilme	77(76,2)	24(23,8)	90(89,1)	11(10,9)
Oksijen tedavisinin endikasyonlarından olmayanı bilme	95(94,1)	6(5,9)	88(87,1)	13(12,9)
Entübe bir hastada entübasyon tüpünün doğru yerde olduğunun kesin göstergesini bilme	21(20,8)	80(79,2)	63(62,4)	38(37,6)
Multitravmalı hastanın değerlendirilmesi, ilk müdahalesi ve nakli sırasında yapılan uygulamalardan yanlış olanı bilme	66(65,3)	35(34,7)	84(83,2)	17(16,8)
Ana sedye ile ilgili yanlış ifadeyi bilme	44(43,6)	57(56,4)	71(70,3)	30(29-7)
Hasta/yaralı taşıma ile ilgili yanlış ifadeyi bilme	60(59,4)	41(40,6)	78(77,2)	23(22,8)
Seçeneklerde ana sedye ekipmanı olmayanı bilme	51(50,5)	50(49,5)	65(64,4)	36(35,6)
Boğulma sırasında akciğerlerdeki sıvının boşaltılması işleminde yapılması gerekeni bilme	20(19,8)	81(80,2)	62(61,4)	39(38,6)
Triajla ilgili yanlış ifadeyi bilme	50(49,5)	51(50,5)	88(87,1)	13(12,9)
Glaskow koma skoruyla ilgili yanlış ifadeyi bilme	84(83,2)	17(16,8)	91(90,1)	10(9,9)
Yanıklarda en sık ölüm nedenleri arasında yer almayanı bilme	19(18,8)	82(81,2)	17(16,8)	84(83,2)
Akut karının ana bulgularından olmayanı bilme	76(75,2)	25(24,8)	76(75,2)	25(24,8)

*Satır yüzdesi kullanılmıştır.

Tablo 3. Kursiyerlerin Ön Test ve Son Test Sonuçları Arasındaki Anlamlılık (Çanakkale-Türkiye, 2013)

N=101	Ortalama± SS	Minimum	Maximum	Wilcoxon Testi Z	p
İlk Test	66,97±10,69	32,00	32,00	-8,095	0,000
Son Test	80,63±10,65	92,00	100,00		

Tablo 4. Kursiyerlerin Bazı Sosyo-demografik Özellikleri ile Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Dağılımları Arasındaki Anlamlılık (2013, Çanakkale, Türkiye)

İlk Test Puanları								
		N	**Mean Rank**	**Sum of Ranks**	**Mann-Whitney U**	**Wilcoxon W**	**Z**	**P**
Cinsiyet	Kadın	58	51,81	3005,00	1200,0	2146,0	-,325	,745
	Erkek	43	49,91	2146,0				
Yaş	25 ve altı	49	45,11	2210,5	985,5	2210,5	-1,976	**0,048**
	26 ve üzeri	52	56,55	2940,5				
Öğrenim Durumu	Lise	84	49,10	4124,0	554,0	4124,0	-1,464	0,1
	Üniversite	17	60,41	1027,0				
Medeni Durum	Bekar	60	48,0	2880,0	1050,0	2880,0	-1,255	0,2
	Evli	41	55,39	2271,0				
Meslekte Çalışma Yılı	3 ve altı	51	42,35	2160,0	834,0	2160,0	-3,020	**0,003**
	4 ve üstü	50	59,82	2991,0				
Çalışma Yeri	Merkez	17	54,74	930,5	650,5	4220,5	-,581	,561
	İlçeler	84	50,24	4220,5				
Son Test Puanları								
		N	**Mean Rank**	**Sum of Ranks**	**Mann-Whitney U**	**Wilcoxon W**	**Z**	**P**
Cinsiyet	Kadın	58	53,25	3088,5	1116,5	2062,5	-1,039	0,299
	Erkek	43	47,97	2062,5				
Yaş	25 ve altı	49	49,64	2432,5	1207,5	2432,5	-,524	,6
	26 ve üzeri	52	52,28	2718,5				
Öğrenim Durumu	Lise	84	48,44	4069,0	499,0	4069,0	-2,262	**,024**
	Üniversite	17	63,65	1082,0				
Medeni Durum	Bekar	60	48,2	2892,0	1062,0	2892,0	-1,347	,178
	Evli	41	55,1	2259,0				
Meslekte Çalışma Yılı	3 ve altı	51	46,81	2387,5	1061,5	2387,5	-1,681	,093
	4 ve üstü	50	55,27	2763,5				
Çalışma Yeri	Merkez	17	60,68	1031,5	549,5	4119,5	-1,731	,083
	İlçeler	84	49,04	4119,5				

Kurs öncesi uygulanan çoktan seçmeli 25 soruluk ön teste verilen yanıtlar değerlendirildiğinde toplam doğru cevapların ortalama puanı 66,97'dir. Kurs sonrası uygulanan çoktan seçmeli 25 soruluk son teste verilen yanıtlar değerlendirildiğinde toplam doğru cevapların ortalama puanı 80,63'tür. Kursiyerlerin kurs öncesi ve sonrası testleri karşılaştırıldığında kurs sonrası test sonuçlarındaki yükseklik, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (p=0,000) (Tablo 3).

Kursiyerlerin ön test puan dağılımlarında 26 yaş ve üzeri 25 yaş ve altına göre (p=0,048), meslekte 4 yıl ve üzeri çalışanların 3 ve daha az çalışanlara göre (p=0,003) yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo 4).

Kursiyerlerin son test puan dağılımları, üniversite mezunlarının lise mezunlarına göre (p=0,024) yüksek olması istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo 4).

TARTIŞMA

Travmalı olgulara daha doğru bir şekilde yaklaşılmasını amaçlayan çalışmaların eğitim programlarına aktarılması 1976 yılında gerçekleşmiştir. Bu çalışmalar ABD'nin Nebraska eyaletinde, özel uçağı ile düşen bir ortopedistin kendi ve ailesine hastane öncesi alanda daha iyi sağlık hizmeti alabileceği düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Altıntaş, 1997, s. 2). Uluslararası alanda İleri Travma Yaşam Desteği Kursu (Advanced Trauma Life Support Course – ATLS) olarak bilinen kurs dünyada ilke kez 1978 yılında Nebraska verilmeye başlamıştır (Eryılmaz ve ark, 2007, 744-52; Taviloğlu ve ark, 2006; Atıcı ve ark 2010). Bu kurs halen dünyada 46 ülke tarafından verilmeye devam etmektedir (Eryılmaz ve ark, 2007, 744-52; Ali, 1993, 890-98) ve etkinliği birçok çalışmada bilimsel olarak kanıtlanmıştır. Travmalı olgularda ölüm ve yaralanmayı azaltmada ATLS tek başına yeterli olmadığından 1983-1984 yıllarında Amerika'nın Iowa, Connecticut ve Louisiana eyaletlerinde Hastane Öncesi Travma Yaşam Desteği (Pre Hospital Trauma Life Support – PHTLS) kursu başlatılmıştır (Eryılmaz ve ark, 2007, 744-52;McSwain, 1990).

Türkiye'de Sağlık Bakanlığı hastane öncesi safhada 112 Ambulans personelinin yurt sathında eşit, ulaşılabilir, kaliteli, süratli, ve verimli sağlık hizmeti verebilmesi için Mart 2009 tarihli ve 27181 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan "Ambulans Acil Bakım Teknikerleri ile Acil Tıp Teknisyenlerinin Çalışma Usul ve Esaslarına Dair Tebliğ" inde "TM eğitimi" nin alınmasına karar vermiştir. TM tüm kursların ilki olup tamamlanması zorunlu olan bir kurstur.

Kursa 112 Ambulans Servisinde istihdam edilen 101 personel katılmıştır. Personellerin son testte sorulara verdiği yanıtlardaki doğru sayısı ön testteki doğru sayısını tüm sorularda geçememiştir. Bazı sorularda ön teste göre son teste daha az doğru yapılmış, aynı kalmış ya da büyük bir başarı elde edilmiştir. Örneğin "yanıklarda en sık ölüm nedenleri arasında yer almayanı bilme" sorusuna verilen doğru yanıt yüzde 18,8'den %16,8'e düşmüştür. Soruyla ilgili başarının görülememesinde eğitimcilerin konuyu kursiyerlere hiç ya da yeterli anlatmadıklarını veya bu konulara yeterince zaman ayırmadıklarını düşünmekteyiz. Ankette "boğulma sırasında akciğerlerdeki sıvının boşaltılması işleminde yapılması gerekeni bilme" sorusunda doğru yanıt verme %19,8'den %61,4'e çıkmıştır. Kursiyerlerin anket sorusu konusuyla ilgili bilgilendirildikleri düşünülmektedir.

Araştırmada ilk test puan dağılımlarında 26 yaş ve üzeri (p=0,048) ve meslekte 4 yıl ve üzeri çalışma (0,003) ve son test puan dağılımlarında üniversite mezunlarında (p=0,024) istatistiksel olarak anlamlılık bulunmuştur. Kursiyerlerin yaşla beraber meslekte çalışma süreleri, onların tecrübe ve bilgilerini arttırmaktadır. Eğitim seviyesinin yüksekliği ise kursta verilen bilgilerin anlaşılması açısından daha önemli olduğu tespit edilmiştir. Kımaz ve arkadaşlarının 112 acil sağlık hizmetlerinde görevli doktorlara yaptığı bir bilgi değerlendirme çalışmasında meslekte bir yıldan fazla çalışma daha anlamlı bulunmuştur (Kımaz ve ark, 2006, 59-67).

Kurs öncesi ve sonrası uygulanan çoktan seçmeli testlerin sonuçları incelendiğinde ortaya çıkan farklılığın istatistiksel anlamlılığından dolayı kursun başarılı olduğunu düşünmekteyiz (p=0,000).

KISITLILIKLAR

Araştırmada kursiyerlerden eğitimlerin içeriği, eğitmenlerin özellikleri ve eğitim verilen yerin koşullarıyla ilgili veriler alınmadığından eğitimin etkinliği dışında değerlendirme elde edilememiştir.

SONUÇ

112 personeli modern tıbbin gelişmelerini T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından sunulan eğitimlerle takip etmektedir. Bu eğitimlerden ilki olan TM eğitimi Çanakkale İl Sağlık Müdürlüğü tarafından personellerine verilmektedir ve eğitimin sonuçları değerlendirildiğinde kurs başarılı bulunmuştur. Çanakkale ilinde yeni verilmeye başlayan bu eğitim programları geliştirilmeli, güncelleştirilmeli ve hizmeti içi eğitim kurslarıyla personelin bilgi ve beceri düzeyi yüksek tutulmalıdır.

KAYNAKLAR

Alexander RH, Herbert JP. Course overview: The purpose, history and consepts of the ATLS program for physicians in Advanced Trauma Life Support Course for Physicians Manual., Chicago, American College of Surgeons, 3rd impression, 1955, pp 916.

Ali J, Adam R, Butler AK, Chang H, Howard M, Gonsalves D, et al. (1993). Trauma outcome improves following the advanced trauma life support program in a developing country. JTrauma, 34:890-898.

Altıntaş, KH. Ağalar, F. Çelikli, S. Tüleylioğlu, M. (1997). Acil Hasta Nakli (Teknik Rapor:4). Ankara. Halk Sağlığı Kurumu Derneği-Sağlık ve Sosyal Yardım Vakfı.

Atıcı A., Hallıoğlu O., mert E. Çocuklarda İleri Yaşam Desteği (ÇİLYAD) Programı. 6. Baskı 2010.

Eryılmaz, M. Çavuş, T. Kurtipek, A. Doğrucan, C. Durusu M. Güleç, MA. Şahin, S. (2007). SB Acil Hekimliği Sertifikasyon Programı Kapsamında Ankara Temel Yaşam Desteği Modülü: Bir Yıllık Sonuç ve Etkinlik Değerlendirmesi. Turkiye Klinikleri JMed Sci 27:744-752.

European Resuscitation Council (2005). Avrupa Resüsitasyon Konseyi 2005 Resüsitasyon Kılavuzu. (T.C. Sağlık Bakanlığı, Haz.). İstanbul:Logos Yayıncılık.(2007).

Güleç MA. Temel Modül Eğitimi Kitabı. T.C. Sağlık Bakanlığı Ankara İl Sağlık Müdürlüğü Acil ve Afetlerdee Sağlık Himetleri Şube Müdürlüğü,2012.

Kımaz, S. Soysal, S. Çımrın, AH. Günay, T. (2006) 112 Acil Sağlık Hizmetleri'nde görevli doktorların temel yaşam desteği, ileri kardiyak yaşam desteği ve doktorun adli sorumlulukları konularındaki bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. Ulusal Travma Dergisi 12(1):59-67.

McSwain NE, Buttman AM; McConnell WK, Vomacka RW. (1990). Basic and Advanced Prehospital Trauma Life Support. 2nd ed. St. Lois: Mosby- Yearbook..

Taviloğlu K., Ertekin C., Güloğlu R. Travma ve Resüsitasyon Kursu Kitabı. Ulusal Travma ve Acil Cerrahi Derneği. Mart 2006.

Yönetmelik. Ambulanslar ve Acil Sağlık Araçları İle Ambulans Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Resmi Gazete:10 Nisan 2012 Salı, Madde 6. Web adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120410-3.htm Erişim tarihi: 21 Ocak 2012.

AFETLERDE OKUL ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

Ömer YAVUZ[1], Cüneyt ÇALIŞKAN[2], Hüseyin KOÇAK[3]
[1]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü, Çanakkale
omeryavuz@comu.edu.tr
[2]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü, Çanakkale
caliskan007@hotmail.com
[3]Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü, Çanakkale
hüseyinkocak@comu.edu.tr

Özet

Afet; insanların fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplara uğramasına yol açarak normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durduran veya kesintiye uğratan doğal veya insan kaynaklı tehlikelerin ortaya çıkardığı sonuçtur. Tüm dünyada her yıl, yaklaşık olarak 300 milyon insan doğal afetler nedeniyle çeşitli derecelerde etkilenmektedir. Savaş, çatışma, mülteci hareketleri vb. gibi insan kaynaklı afetlerin sonuçları ise çok daha ciddi ve karmaşıktır. Çocuklar, afetlerin olumsuz etkilerinden en çok etkilenen grubu oluşturmaktadır. Özellikle okul çağındaki çocukların okullarına devam edememeleri afetlerin çocuklar üzerindeki en önemli olumsuz etkilerindendir. Dünyada yaklaşık 750 bin çocuk afet bölgesinde yaşadığı için eğitimlerine başlayamamakta veya devam edememektedir. Silahlı çatışmaların olduğu bölgelerde ise 36 milyon çocuk okula gidememektedir ki bu rakam tüm dünyada okula gidemeyen çocukların yarısı kadardır. Oysa eğitim hakkı çocuğun en temel hakkıdır. Bu hak gerek uluslararası sözleşmeler gerekse ulusal hukuki düzenlemeler ile güvence altına alınmıştır. Afet durumu da dahil hiçbir olumsuz koşul, çocuğun yasalar ile güvence altına alınmış eğitim hakkını ortadan kaldırmamalıdır. Aksine çocukların afet nedeniyle artan ihtiyaçları ve rehabilitasyon çalışmaları için eğitim çok önemlidir. Çalışmamızda acil durum ve afetlerde çocukların eğitiminin sürdürülmesinin önemi, söz konusu durumlarda eğitim konusunda yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik çözüm önerileri vurgulanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Afet, Eğitim, Eğitim Hakkı

ABSTRACT

Disaster is the result of the incidents which ceases the human actions totally or partially by causing physical, economical and social losses to people and environment. Every year around 300 million people is being effected from the natural disasters. Wars, conflicts emigration and etc. has more serious and convoluted results. Children creates the worst effected group of the people from the results of the disasters. Especially, keeping the children away from the school is one of the major consequence of disasters. Seven hundred and fifty children all around the world are not able start and continue to their education. And the number of children which can not start or continue school in countries that wars and conflicts are alive is thirty-six million, which is the half of the total number of children on earth that can not start or continue to their education. However, the right of education is one of the main human rights. This human right is secured with both national and international laws. Including the disasters, nothing should stop or hinder the right of education of any children. In contrast, the increasing need for rehab and other supplies during the time of disaster should be provided and this is fatally important for education. In our study, we will focus on the importance of continuing the education at the time of disaster and also imply the problems faced during this period and possible solutions to overcome the bad results of the disaster.

Key Words: Disaster, Education, Education Right

GİRİŞ

Tüm dünyada yaklaşık 70 milyon çocuk afetlerden olumsuz olarak etkilenmektedir. Bu rakam geçtiğimiz 10 yılda yaklaşık 10 milyon daha artmıştır (Penrose and Takaki, 2006:698-699). Yine dünyada toplam 72 milyon çocuk okuluna devam edemezken, bunların yarısını doğal veya insan kaynaklı afetler nedeniyle okuluna devam edemeyenler oluşturmaktadır. Oysa eğitim çocuğun en temel hakkıdır ve uluslararası sözleşmeler ve yasalarla güvence altına alınmıştır. Acil durumlarda, afetler karşısında, devlet bu hakları kuvvetle desteklemek zorundadır (Türmen, 2011:13). Çocuğun yasalarla güvence altına alınmış eğitim hakları afetler nedeniyle kesintiye uğramamalıdır. Aksine afet sonrasında çocuğun artan ihtiyaçları ve korunmasız olmaları nedeniyle çocukların eğitim hakkı daha da önem kazanır (Pigozzi, 1999:i).

Doğal ve insan kaynaklı afetler, çok kısa bir sürede, çocukların hayatının normal akışını, çocuğun bakım ve eğitimini sağlayan ailelerini, öğretmenlerini ve okullarını yok eder. Çocuğun haklarının hayata geçmesini engeller, geciktirir, bazen de durdurur. Bu olumsuz koşullara karşın çocuğa normal standartlara uygun bir eğitim verilmesini sağlamak devletin görevidir (Sinclair, 2007:52).

1. AFET KAVRAMI

Afetler; canlı ve cansız çevreye büyük zarar veren, önemli ölçüde can ve mal kaybına neden olan olağan dışı, doğal veya beşeri olaylardır (Şahin ve Sipahioğlu, 2003:5). Başka bir tanıma göre afet; belirli bir bölgede meydana gelen, kontrol altına alınamayan ve meydana geldikleri bölgenin dışındaki yerleşim alanları için de tehlike oluşturan durumlardır (Yılmaz, 2003:2). Bir diğer tanıma göre ise afet; insanların yaşamını kaybettiği, toplumun genel sağlık durumunun bozulduğu, kamusal ve özel malların zarar gördüğü, doğal çevrede önemli hasara yol açan ve çoğu zaman ani ve beklenmedik bir zamanda meydana gelen olaylardır (Yavaş, 2005a:10).

Kaynakları açısından afetler, doğal afetler ve insan kaynaklı afetler olmak üzere ikiye ayrılır. Doğal afetler; toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyen, önemli ölçüde can ve mal kaybına neden olan, ağırlıklı olarak veya tamamen, doğal etkenlerin neden olduğu durumlardır (Şahin ve Sipahioğlu, 2003:5). İnsan kaynaklı afetler ise; doğa ile aralarında bir neden sonuç ilişkisi kurulamayan ve doğrudan insan faktörüne bağlı olarak gelişen afetlerdir (Yılmaz, 2003:28).

Tüm dünyada her yıl, yaklaşık olarak 300 milyon insan doğal afetler nedeniyle çeşitli derecelerde etkilenmektedir. Geçtiğimiz yüzyıl, gerek dünyada gerekse Türkiye'de; afetlerin yol açtığı ölümler, yaralanmalar ve maddi hasarlar nedeniyle "afetler yüzyılı" olarak adlandırılmıştır (Yavaş, 2005b:280-301). 21. yüzyılın henüz ilk çeyreğinde meydana gelen afetlerin yol açtığı yıkımlar ise, içinde bulunduğumuz yüzyılda meydana gelecek afetlerin, önceki yüzyıla oranla çok daha fazla yıkıma yol açacağı konusunda endişeler oluşturmaktadır (Yavaş, 2005b:280-301). Eklemek gerekir ki doğal afetlerin etkileri insan faktörüne bağlı olarak değişmektedir. Örneğin depremler ortaya çıkış nedeni olarak doğal afet olsalar dahi, depremlerin yol açtığı zararların boyutları, yerleşim yerinin doğru seçilip seçilmemesi, binaların sağlam yapılıp yapılmaması, nüfusun yoğunluğu ve acil yardım ve kurtarma çalışmalarının etkinliği gibi sebeplere bağlı olarak değişmektedir. Afetin türü değişmemekle beraber insan faktörü afetin sonuçlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyecek niteliktedir (Yavuz ve Laçiner, 2012:212). Diğer taraftan insan kaynaklı afetlerden olan savaş ve iç karışıklıklar nedeniyle milyonlarca insan yerinden edilmiş ve başka bir ülkede mülteci olarak yaşamak zorunda kalmıştır. Özellikle konumuz özelinde

incelendiğinde, çok sayıda çocuk eğitimlerini yarım bırakarak, yaşadığı yerleri terk etmekte ve uygunsuz koşullarda yaşamaya mecbur kalmaktadır.

Afetlerden etkilenme açısından çocuklar yetişkinlere oranla özellikle psikolojik olarak daha fazla risk altındadırlar. Çocuklar da tıpkı yetişkinler gibi travmatik bir olay sonrası olayı yeniden yaşama, duygusal boşluk halinde olma, afeti hatırlatan uyaranlardan kaçınma ve fiziksel uyarılmışlık hali yaşarlar. Ancak çocukların başa çıkma kapasiteleri yetişkinlerde olduğu gibi tam anlamıyla gelişmediği için afetin olumsuzluklarından daha fazla etkilenmektedirler (İAFAD:2009:20). Olayı tam olarak algılayamayan çocuklar, ailelerinin tepkileri ve korkularına göre tepki geliştirirler. Afet sonrası, çocuklar yetişkinlerden farklı bazı tepkiler verebilirler. Aşırı korku, sık sinirlenme, ağlama, sızlama, saldırganlık, alışılageldik davranışlardan farklı davranma, yatak ıslatma, yalnız kalmaktan korkma, parmak emme ve içe kapanma hareketleri görülür. Ayrıca afeti yaşayan çocukların oyunlarında afeti hatırlatan simgeler kullandıkları görünür (UMKE, 2010:3).

2. EĞİTİM HAKKI

Eğitim; insanın yaradılışında var olan bütün bilgi ve kabiliyetleri baz alarak onu yönlendirmek, geleceğe hazırlamak, hayatı boyunca gerekli bilgiyi nasıl elde edeceğini öğrenmesine yardımcı olmaktır. Eğitim hakkı, insanın en temel haklarından biridir. Aynı zamanda eğitim hakkı diğer hak ve özgürlükler ile de yakından ilgilidir. Okuma-yazma bilmeme çok ciddi sorunlara neden olmaktadır. Gerçekten de kız çocuklarının okullaşma oranındaki 10 puanlık bir artış sonunda bebek ölüm hızı binde 4,1 azalmıştır. Bu sonuç insanın en temel hakkı olan yaşama hakkı ile eğitim hakkı arasında yakın bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Yaşama hakkının yanı sıra, insanın bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlak gelişimi için eğitime gereksinimi vardır. İnsanın doğuştan getirdiği yeteneklerini geliştiren en önemli araç eğitimdir (Akyüz, 2001: Parag. 1) .

Eğitim hakkı gerek uluslararası sözleşmelerde gerekse ulusal mevzuatlarda kendine yer bulmuş bir haktır. Bu konudaki ilk düzenlemeler, 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin içinde yer almıştır. Söz konusu bildirgenin 26. maddesine göre; "*Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmeli ve yükseköğretim, başarıya göre, herkese tam bir eşitlikle açık olmalıdır.*" Aynı maddenin ikinci fıkrasında ise eğitimin amacı vurgulanmıştır. Buna göre; "*Eğitim, insan kişiliğinin tam gelişmesini, insan haklarıyla temel özgürlüklere saygının güçlenmesini amaç olarak almalıdır. Eğitim bütün uluslar, ırklar ve dini topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu güçlendirmeli ve Birleşmiş Milletler'in barışın sürdürülmesi yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir.*"

Eğitim hakkı ile ilgili diğer uluslararası sözleşme Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'dir. Sözleşmenin 28. maddesine göre; sözleşmeye taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul eder ve bu hakkın gerçekleştirilebilmesi için;

- İlköğretimi herkes için zorunlu ve parasız hale getirirler,
- Orta öğretim sistemlerinin genel olduğu kadar mesleki nitelikte de olmak üzere çeşitli biçimlerde örgütlenmesini teşvik ederler ve bunların tüm çocuklara açık olmasını sağlarlar ve gerekli durumlarda mali yardım yapılması ve öğretimi parasız kılmak gibi uygun önlemleri alırlar,

- Uygun bütün araçları kullanarak, yükseköğretimi yetenekleri doğrultusunda herkese açık hale getirirler,
- Eğitim ve meslek seçimine ilişkin bilgi ve rehberliği bütün çocuklar için elde edilir hale getirirler,
- Okullarda düzenli biçimde devamın sağlanması ve okulu terk etme oranlarının düşürülmesi için önlem alırlar.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 29. Maddesi ise, çocuğa verilecek eğitimin aşağıdaki amaçlara yönelik olmasını vurgular;

- Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi,
- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere, Birleşmiş Milletler Antlaşmasında benimsenen ilkelere saygının geliştirilmesi,
- Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, dil ve değerlerine, çocuğun yaşadığı veya geldiği menşe ülkenin ulusal değerlerine ve kendisininkinden farklı uygarlıklara saygının geliştirilmesi,
- Çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması,
- Doğal çevreye saygının geliştirilmesi

Eğitim hakkının yer aldığı diğer bir sözleşme Birleşmiş Milletler Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi'dir. Söz konusu sözleşmenin 13. maddesi, sözleşmeye taraf devletlerin herkesin eğitim hakkını tanıdığını ifade eder. Taraf Devletler, eğitimin, insanın kişiliğinin ve onur duygusunun tam olarak gelişmesine yönelik olacağı ve insan hakları ile temel özgürlüklere saygıyı güçlendireceği hususunda mutabıktırlar. Sözleşmede eğitimin, herkesin özgür bir topluma etkin bir şekilde katılmasını sağlayacağı, tüm uluslar ve tüm ırksal, etnik ve dinsel gruplar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu geliştireceği ve Birleşmiş Milletlerin barışın korunmasına yönelik faaliyetlerini güçlendireceği vurgulanmıştır.

Türk Hukuk Sisteminde de uluslararası mevzuata paralel olarak eğitim hakkı yer almaktadır. Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası'nın 42. Maddesinde, "*kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz"* ibaresi yer almaktadır. Aynı maddede "*Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar*" denilmektedir. Ayrıca 82 Anayasası'nın 90. Maddesi, usulünce onaylanmış uluslararası sözleşmelerin kanun niteliğinde olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla Türkiye, taraf olduğu uluslararası sözleşmelerde geçen eğitim hakkını da kabul etmiştir.

3. AFET DÖNEMLERİNDE EĞİTİMİN SÜRDÜRÜLMESİ

Eğitim insanların en temel haklarından biri olmanın yanı sıra diğer hakların kullanılabilmesi için de vazgeçilmez bir araçtır (Sinclair, 2007:52). Afetler, eğitim hakkının kullanılması açısından elverişsiz koşulların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Özellikle uzun süre geçici yerleşimin sağlandığı kamplarda yaşamak durumunda kalan çocukların eğitimlerine devam edememesi önemli bir sorundur. Eğitim, çocuklar için afet

döneminde bir lüks ve kaynak olup olmamasına bağlı olarak gerçekleştirilecek ikincil bir hak değildir. Bu nedenle afet sonrasında eğitim hem kurtarma ve koruma, hem de rehabilitasyon ve gelişimi destekleyici bir araç olarak görülmeli ve tüm afet ve insani yardım çalışmalarının öncelikli faaliyeti olmalıdır (Türmen, 2011:15).

Afetlerin eğitim üzerindeki etkisi iki türlü olur. Birincisi; eğitimin sürdürüldüğü fiziki mekanların afet nedeniyle zarar görmesi sonucu eğitimin kesintiye uğramasıdır. İkincisi ise; okul çağındaki çocukların afet bölgesini terk ederek başka bir bölgeye yerleşmesi durumunda çocuğun okuluna devam edememesidir ki bu durum birinciye göre çok daha ciddi ve karmaşık bir sorundur. Birinci durumda afet bölgesine zarar gören eğitim mekanları yeniden inşa edilerek ve çocuklara eğitim malzemesi yardımı yapılarak eğitimin devamı sağlanabilir. İkinci durumda ise yani çocukların aileleri ile beraber, yaşadıkları bölgeyi terk ederek başka bir bölgeye taşındıkları ve çoğu zaman geçici yerleşim birimleri olan kamplarda yaşadıkları durumda eğitimin devam ettirilebilmesi için yapılması gerekenler daha komplikedir.

Türkiye'de afet sonrasında kurumlar tarafından yapılacak yardımları düzenlemek amacıyla çıkarılan 88/12777 sayılı Afetlere İlişkin Acil Yardım Teşkilatı ve Planlama Esaslarına Dair Yönetmeliğin (Resmi Gazete, Tarih: 08.05.1988, Sayı: 19808) 61. maddesinde, Milli Eğitim Bakanlığına afet nedeniyle zarar gören eğitim kurumlarının hızlı bir şekilde eğitime yeniden başlamaya uygun hale getirilmesi görevi verilmiştir. Bunun dışında eğitimin aksamaması için gerekli bütün tedbirleri almak ve yurt içinden ve yurt dışından yardım amacıyla gelen eğitim malzemelerinin okullara dağıtılmasını sağlamak Bakanlığın diğer görevleri arasında sayılmıştır.

Ulusal mevzuatta afet sonrasında, doğrudan bireylere yapılacak eğitim yardımları ile ilgili özel düzenlemeler yer almamakla birlikte söz konusu yardımlar yoksulluk kapsamında değerlendirilmiştir. İlköğretim ve Ortaöğretimde Parasız Yatılı veya Burslu Öğrenci Okutma ve Bunlara Yapılacak Sosyal Yardımlara İlişkin Kanun'un uygulanması amacıyla çıkarılan, Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumlarında Burs, Parasız Yatılılık ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği'nin 10. maddesinde doğal afet, savaş ve olağanüstü durumlar nedeniyle korunmaya muhtaç duruma düşmüş çocuklara, yönetmelikte belirtilen diğer şartlara bakılmaksızın sosyal yardımda bulunulacağı belirtilmiştir.

Doğal veya insan kaynaklı afet nedeniyle insanların yaşadıkları bölgeyi terk ederek başka bir bölgeye yerleşmeleri, ya ülke içinde başka bir şehre taşınmak ya da başka bir ülkeye sığınmak şeklinde olmaktadır. Afetzedelerin toplu olarak başka bir ülkeye sığınmaları genellikle savaş ve iç karışıklıklar gibi insan kaynaklı afetlerde görülen bir durumdur.

Afet nedeniyle ülke içinde başka bir şehre taşınan kişilerin okul çağındaki çocukları gittikleri şehirlerde okuluna devam edebilmektedir. Ancak afetin ve yaşanılan yeri terk etmenin etkisiyle çocuklarda yeni ortama adaptasyon sağlayamama sorunu görülebilir. Bu durum hem çocuğa hem de çocuğun yeni okulundaki arkadaşlarına yapılacak rehberlik çalışmaları ile çözülmeli ve bir an önce çocuğun yeni eğitim ortamına alışması sağlanmalıdır.

Başka bir ülkeye iltica eden kişilerin okul çağındaki çocukların eğitimine devam edebilmesinin önündeki başlıca engeller ise, hukuki statü, anadil sorunu, denklik ve uygunsuz yaşam koşullarıdır. Bunların

dışında yoksulluk da eğitimin önündeki engellerden biridir. Söz konusu engeller, çeşitli uluslararası sözleşmeler ile kaldırılmaya çalışılmış ve eğitimin herkes için erişilebilir olması amaçlanmıştır.

Devletlerin insan hak ve özgürlüklerini sağlama yükümlülüğü ilkesel olarak sadece kendi vatandaşları ile sınırlı değildir. Devletler, kendi yetki alanında bulunan herkese uluslararası sözleşmelerde güvence altına alınan hak ve özgürlükleri tanımak zorundadır. Ancak bu durumun istisnası siyasi haklardır. Siyasi haklardan yararlanmak "vatandaş" olma durumuna bağlıdır (Tüzün, 2009:38). Eğitim hakkı da uluslararası sözleşmeler ile güvence altına alınmış haklardan biridir. Bu nedenle devletler, hiçbir ayrım gözetmeksizin ülkelerindeki okul çağında bulunan çocukların eğitimine olanak sağlamalıdır.

İltica eden kişilerin hukuki statüleri ile ilgili Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından uluslararası bir anlaşma imzalanmıştır. 28 Temmuz 1951 tarihinde imzalanan "Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme", 22 Nisan 1954 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Türkiye bu sözleşmeyi 29 Ağustos 1961 tarihinde onaylamıştır.

Söz konusu sözleşmenin 22. Maddesine göre taraf devletler, temel eğitim konusunda vatandaşlarına uyguladıkları muamelenin aynısını mültecilere de uygulamakla yükümlüdürler. Bunun yanı sıra sözleşme, ilköğretim dışındaki eğitim hakkı bakımından, taraf devletlerin mümkün olduğunca, mültecilerin yabancı devletlerce verilmiş öğrenim belgelerini, üniversite diploma ve belgelerini tanımasını, mültecileri harç ve resimlerden muaf tutmasını ve eğitim burslarından yararlandırmasını ve genel olarak her durumda ülkedeki diğer yabancılara eşit uygulamalar gerçekleştirmesini öngörmektedir.

Eklemek gerekir ki mülteci kavramı ile sığınmacı kavramı birbirinden farklı anlamları ifade etmektedir. Sığınmacı; bir ülke sınırlarına giren ancak henüz o ülkede kalmak için yasal bir başvuruda bulunmayan veya başvuruda bulunduğu halde henüz kendisi ile alakalı karar verilmemiş kişiyi ifade etmektedir. Mülteci ise; sığınma talebi kabul edilen ve o ülkede kalmasına izin verilen, dolayısıyla bir takım hakları elde etmiş kişilerdir (Türk, 2013: Parag. 4). Bu bağlamda Mültecilerin Hukuki Statüsüne Dair Sözleşmede belirtilen eğitim hakkı bütün sığınmacıları kapsamamakta yalnızca mültecilerin eğitimi konusunda devletlere bir sorumluluk yüklemektedir. Ancak Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesinin uygulanmasını denetleyen Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesine göre eğitim hakkı, vatandaşlık bağından bağımsız olarak düşünülmeli ve devletin sınırları içerisindeki bütün okul çağındaki çocukları kapsamalıdır. Yani ülke sınırlarında yaşayan her çocuk, ister yasal yollardan ülkeye giren mülteciler olsun isterse kaçak yollarla ülkeye giren göçmen veya sığınmacı olsun eğitim hakkından yararlanabilmelidir. Devlet, bütün çocuklarının eğitime erişebilmesine olanak sağlayacak düzenlemeleri yapmakla mükelleftir (Komite Genel Yorum 13).

Her ne kadar mevzuatta, doğal veya insan kaynaklı afetler nedeniyle başka bir devlete sığınan kişilerden okul çağında bulunan çocukların eğitim haklarından yararlanmasına olanak sağlanması güvence altına alınmış olsa da uygulamada bunu gerçekleştirmek oldukça güçtür. Örneğin; Suriye'de yaşanan iç karışıklık nedeniyle yaklaşık 200 bin kişi Türkiye'ye sığınmıştır (AFAD, 2013). Dahası Türkiye, Suriye'de yaşanan olayları iç meselesi olarak görmüş ve "açık kapı politikası"[234] uygulamıştır. Bunun sonucunda Türkiye'de Suriyeli sığınmacılar için oluşturulan kamplarda kalan kişilerin sayısı giriş-çıkışlar ile birlikte sürekli olarak değişmiştir.

[234] Açık kapı politikası: Türkiye, Suriye sınırında bulunan 877 km'lik sınırı Suriye vatandaşlarının giriş çıkış yapabilmesi için açık tutmuştur. Böylelikle Suriye'deki iç karışıklıktan kaçan Suriyeliler Türkiye'ye sığınmışlardır.

Bu kamplarda, okul çağında bulunan binlerce çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklarının eğitimlerine, mevcut eğitim kurumlarında devam etmeleri mümkün değildir. Bu nedenle sığınmacıların yaşamlarını sürdürdükleri kamplarda eğitimlerine devam edebilmeleri için okullar açılmıştır.

Afetlerin eğitim üzerinde yol açtığı bu olumsuz etkiler sonucu Birleşmiş Milletler kuruluşları ile bazı sivil toplum kuruluşları, afet dönemlerinde okul çağındaki çocukların eğitimleri için asgari standartları belirlemeyi amaçlamışlardır. Uluslararası Kızılay ve Kızılhaç Örgütlerinin sivil toplum kuruluşları için hazırladığı, Afete Müdahalede Asgari Standartlar (Sphere Project), söz konusu çalışma için kaynak teşkil etmiş ve sonuç olarak Acil Durumlarda Eğitimin Asgari Standartları (MSEE) oluşturulmuştur.

Söz konusu standartlara göre afet sonrasında çocuklara verilecek eğitimin özellikleri (INEE, 2013);

- Eğitim kapsamında verilen bilgiler çocuğun olumsuz koşullardaki günlük hayatında kullanabileceği türden olmalı
- Eğitim yakın ve ücretsiz olmalı yani erişilebilir olmalı
- Afete maruz kalmış çocukların ihtiyaçlarının bilincinde olan yetişmiş öğretmenler olmalı
- Eğitim, durum ve ortam değişikliklerine uyum sağlamalı, gerektiğinde taşımalı eğitim veya uzaktan eğitim kullanılmalı
- Eğitim insan onuruna ve insan haklarına uygun olmalı.

Bunun dışında, doğal afetler ve insan kaynaklı afetler çocuğun ruhsal yaşamında derin bir travmaya yol açmaktadır. Bu durumda verilecek eğitimin yönelmesi gereken bir diğer hedef, çocuğun bu travmayı atlatması ve normal koşullarda yaşayan çocuklar gibi geleceğe hazırlanması, kişilik bütünlüğünün korunması ve geliştirilmesi olmalıdır. Afet durumlarında çocuk sadece koruma ve yardım bekleyen aciz durumda bir birey olarak değil, fikirleri olan, karar verme mekanizmalarına katılıp katkıda bulunabilecek bir birey olarak görülmelidir (Türmen, 2011:13). Bu görüşün benimsenmesi sonucu, çocuklar hem afet sırasında hem de afetlerden sonraki süreçlerde aktif rol alarak afetin travmatik etkisinden daha kolay kurtulabilirler.

SONUÇ

Eğitim hakkı, çocuğun en temel haklarından biridir ve çocuğun diğer haklarını kullanabilmesi için de bir araçtır. Gerek uluslar arası sözleşmeler gerekse ülkelerin anayasaları çocuğun eğitim hakkından yararlanabilmesi için devletlere sorumluluk yüklemektedir. Ancak buna rağmen dünya genelinde 72 milyon çocuk eğitim hakkından yararlanamamaktadır. Eğitim hakkından yararlanamayanların ise yarısı, doğal veya insan kaynaklı afetler nedeniyledir. Afetler, çok kısa bir sürede çocukların hayatının normal akışını, eğitimini sağlayan ailelerini, öğretmenlerini ve okullarını yok ederek, eğitimi aksatabilir veya tamamen durdurabilir. Ancak afet gibi toplum üzerinde çok ciddi yıkımlara yol açan durumlarda dahi olsa çocuğun eğitim hakkı engellenemez. Dahası çocuğun afet nedeniyle bozulan normal yaşantısının tekrar eski haline gelebilmesi için eğitim çok önemli bir araçtır.

Afetlerin eğitim üzerindeki etkisinin iki şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Birincisi afet nedeniyle, çocuğun genel hayatıyla birlikte eğitim gördüğü fiziki yapıların da zarar görmesidir. Bu durumda yapılacak olanlar, yıkılan eğitim kurumlarının hızlı bir şeklide yeniden inşa edilmesidir. Yeniden inşa süresince eğitimin

aksamaması için, konteynır okullar sıklıkla uygulanan bir yöntemdir. Ayrıca afet bölgesine öğretmen takviyesi ve eğitim malzemesi yardımı yapılmalıdır.

Afetlerin eğitim üzerindeki ikinci etkisi ise, afet nedeniyle yaşadığı yeri terk ederek başka bir şehre veya başka bir ülkeye giden çocukların eğitimlerine devam edememesidir. Bu durum ilkine oranla çok daha ciddi ve karmaşıktır. Özellikle silahlı çatışma ve savaş gibi insan kaynaklı afetlerde çok sayıda çocuk, aileleriyle beraber yaşadıkları ülkeyi terk etmekte ve başka bir ülkeye iltica etmektedir. Genellikle geçici yerleşim birimleri olan kamplarda yaşamak durumunda kalan bu çocuklar, uygunsuz yaşam koşullarında hayatlarını sürdürmenin yanı sıra eğitim hakkından da yararlanamamakla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durum, Birleşmiş Milletler bünyesinde faaliyet gösteren Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Yardım Fonunun (UNİCEF) ve Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliğinin (UNHCR) ilgi alanlarından birini oluşturmaktadır.

Çocuklar için eğitim, her ne koşul altında olursa olsun yerine getirilmesi gereken bir hak olarak görülmeli ve eğitimin sürdürülebilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır. Afet meydana gelmeden önce olası bir afetin eğitim üzerinde oluşturacağı yıkımlar düşünülerek acil durum planlamaları yapılmalıdır. Yapılan planlarda eğitim mekanından, eğitim malzemesine kadar bütün ayrıntılar düşünülmelidir. Diğer taraftan kanunlarda, afet sonrasında çocuklara yapılacak eğitim yardımlarının çerçevesi iyi çizilmelidir. Mülteci ve sığınmacı çocukların eğitimi ise sadece sığınılan ülkeye bırakılmamalıdır. Bu bağlamda Birleşmiş Milletler kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve devletler eşgüdüm içinde mülteci ve sığınmacı çocukların eğitimini gerçekleştirmelidir.

KAYNAKÇA

88/12777 sayılı Afetlere İlişkin Acil Yardım Teşkilatı ve Planlama Esaslarına Dair Yönetmelik (Resmi Gazete, Tarih: 08.05.1988, Sayı: 19808).

Akyüz, Emine. (2001), Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı, http://www.egitim.aku.edu.tr/eakyuz1.htm, erişim: 12.04.2013.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi.

Birleşmiş Milletler Ekonomik Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi.

İstanbul İl Afet ve Acil Durum Müdürlüğü. (2009), *Afetlerde Psikolojik İlk Yardım*.

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumlarında Burs, Parasız Yatılılık ve Sosyal Yardımlar Yönetmeliği (Resmi Gazete, Tarih: 10.07.2008, Sayı: 26932).

Mültecilerin Hukuki Durumuna Dair Sözleşme.

Penrose, Angela and Takaki, Mie. (2006), "Children's rights in emergencies and disasters", *Lancet*2006; 367: 698–699.

Pigozzi, Mary Joy. (1999), *Education in Emergencies and for Reconstruction: A developmental Approach*, United Nations Children's Fund Working Paper Series, New York.

Sinclair, Margaret. (2007), *Education in Emergencies,* Commonwealth Education Partnerships 2007, Nexus Strategic Partnerships, s. 52-56.

Şahin, Cemalettin ve Sipahioğlu Şengün. (2003). *Doğal Afetler ve Türkiye*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

Türk, Mehmet Sezai, Türkiye'de Mülteci Sorunu,

http://www.caginpolisi.com.tr/130/22-23-24-25-26.htm, erişim 14.04.2013.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (Kanun No: 2709, Kabul Tarihi: 7.11.1982).

Türmen, Tomris. (2012), *Afet Zamanlarında Eğitim*, Eğitim İzleme Raporu 2011 Önsöz, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.

Tüzün, Işık. (2009), *Eğitim Hakkı ve Eğitimde Haklar Uluslar arası İnsan Hakları Belgeleri Işığında Ulusal Mevzuatın Değerlendirilmesi*, Eğitim Reformu Girişimi, Yelken Basım, İstanbul.

Ulusal Medikal Kurtarma Ekibi. (2010), Kurs Notları, Bursa.

Yavaş, Hikmet. (2005a), *Doğal Afetler Yönüyle Türkiye'de Belediyelerde Kriz Yönetimi*, Orion Yayınevi, Ankara.

Yavaş, Hikmet. (2005b), "Türkiye'de Doğal Afetlerin Merkez-Yerel İlişkiler Açısından Yönetim Sorunları", *Dokuz Eylül Dergisi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:7, Sayı:3, 2005, s. 280-301.

Yavuz Ömer ve Laçiner Vedat. (2012), "Afetler Sonrası Yapılan Sosyal Yardımlar: Van Depremi Örneği", *14. Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 25-27 Mayıs 2012, İstanbul, s. 205-245.

Yılmaz Abdullah. (2003), *Türk Kamu Yönetiminin Sorunlarından Biri Olarak Afet Yönetimi*, Pegema Yayıncılık, Ankara.

http://www.afad.gov.tr/TR/IcerikDetay1.aspx?ID=16&IcerikID=747, erişim: 13.04.2013.

http://www.ineesite.org/en/minimum-standards/handbook erişim: 11.04.2013.

TÜRKİYE'DEKİ ÜNİVERSİTELER BÜNYESİNDE BULUNAN AFET UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

THE EVALUATION OF THE DISASTER APPLICATION AND RESEARCH CENTERS WITHIN THE UNIVERSITIES IN TURKEY

Hüseyin Koçak [a,b], Ömer Yavuz [b], Cüneyt Çalışkan [a,b], Kerim Hakan Altıntaş [c]
[a] Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enst., Afetlerde Sağlık Yönetimi Yüksek Lisans Programı, Öğrenci
[b] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Bölümü, Arş. Gör.
[c] Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, Prof. Dr.

ÖZET

Birleşmiş Milletlerin tanımına göre afet; insanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olayların doğurduğu sonuçlar olarak tanımlanmaktadır. Afet farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını gerektiren karmaşık bir olgudur.

Afet alanında sağlık, eğitim, mühendislik, hukuk, güvenlik, yönetim gibi farklı disiplinlerin çalışma konuları vardır. Bu açıdan bakıldığında üniversiteler bünyesinde bulunan afet uygulama ve araştırma merkezleri bu farklı disiplinleri afet özelinde bir araya getirerek çalışmalarını sağlayan şemsiye birimler niteliğindedir. Bütünleşik afet yönetimi kapsamında afet uygulama ve araştırma merkezlerine önemli görevler düşmektedir. Bu çalışma Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinin internet adreslerine girilerek ve anahtar kelimeler resmi gazete üzerinden belirli anahtar kelimeler taranarak yapılmıştır. Türkiye'de 14 üniversite bünyesinde yer alan uygulama ve araştırma merkezlerinin isimlerinde "afet" kelimesi bulunmaktadır. Bunların %92,8'i (n=13) devlet üniversitesi bünyesindedir. Bu alanda ilk kurulan merkez Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesindedir.

Sonuç olarak bu 14 merkezin daha çok mühendislik/fen, sosyal bilimler alanında kurulu olduğu görülmüştür. Bu durumda özellikle sağlık alanı ile ilgili olanların sayıca artırılmasında yarar olacaktır.

Anahtar kelimeler: Afet, Afet Eğitimi, Afet Uygulama ve Araştırma Merkezi, Afet Yönetimi

ABSTRACT

According to the definition of the United Nations, disaster is the results of natural, technological or human-induced events that lead to physical, economic, and social loss and affect communities by disrupting and discontinuing the ordinary order of life and human activities. Disaster is a sophisticated concept that requires the joint study of different disciplines.

Different disciplines such as health, education, engineering, law, security, management have various subjects of study on disaster. In this respect, the disaster application and research centers within universities serve as an umbrella unit, bringing together these different disciplines with the case of disaster and enabling them to work together. Disaster application and research centers have important tasks as a part of integrated disaster management. This research has been conducted by utilizing the internet addresses of public and private universities in Turkey and by scanning certain key words through the official gazette. The names of application and research centers within the 14 universities of Turkey have the word of "disaster". Of them, 92.8 % (n=13) are within the structure of the state university. The first established center in this field is within the structure of Middle East Technical University

In conclusion, the 14 centers have been observed to be mainly established in the fields of engineering / science, social sciences. In this respect, the improvement in number of those related to the field of health would be beneficial.

Key Words: Disaster, Disaster Training, Disaster Application and Research Center, Disaster Management

1. GİRİŞ

Birleşmiş Milletlerin tanımına göre afet; insanlar için fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, normal yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplulukları etkileyen doğal, teknolojik veya insan kaynaklı olayların doğurduğu sonuçlar olarak tanımlanmaktadır (Eryılmaz, 2005,s.10). Afet farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını gerektiren karmaşık bir olgudur. Türkiye, jeolojik yapısı ve iklim özellikleri nedeniyle deprem, sel, heyelan, kuraklık gibi insanlar için afet sonucu doğuran tehlike ve tehditlerle sık sık karşılaşmaktadır. Bunun yanı sıra patlamalar, ulaşım kazaları, kimyasal, biyolojik ve radyolojik tehlike gibi teknolojik afetlere açık bir ülkedir. Bu nedenle afet öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak olan bilimsel uygulama ve araştırmalar yaralanma, ölüm ve ekonomik hasarların azaltılması açısından önemlidir.

Afet araştırmalarının doğası gereği multidisipliner bir yaklaşım gerektirir. Günümüzde afet araştırmaları coğrafya, jeoloji, mühendislik, ekonomi, sosyoloji, psikoloji, kamu yönetimi, kent planlaması, antropoloji, tıp ve halk sağlığını içeren büyük bir disiplindir. Söz konusu bilim dallarının afetlerle ilgi alanlarına bakıldığında örnek olarak Coğrafyacılar ve jeologlar insan yerleşimleri ile tehlikeler (fay hattı, toprak kaymaları ve sel alanları vb) arasındaki ilişkiyi, mühendisler afetin neden olduğu yapısal hasarın boyutunu araştırır. Ekonomistler afetlerin ekonomik ve finansal etkisini, sosyolog ve psikologlar afet risklerine ve afetlerden sonra insanların verdiği davranışsal yanıtı değerlendirir. Sağlık profesyonelleri ise afette ilk olarak insanların sağlığı ve afetin genel sağlık sistemi üzerindeki etkisi ile ilgilenir (Kano,2011,s.9). Afet fenomeninin boyutunun çeşitliliğinden dolayı, afet araştırmalarının çıktılarının aralığı ve araştırmalarındaki bağımlı değişkenler oldukça geniştir.

2. AFET VE AFET UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ İLİŞKİSİ

Üniversiteler, profesyonel olarak acil durum ve afet yönetiminde entegre bir rol oynar. Üniversitelerin bu rolü farklı disiplinler tarafında belirli bir amaç için bir araya gelen uygulama ve araştırma merkezleri veya enstitüler aracılığı ile bilimsel/akademik çalışmalarını gerçekleştirir (Capolla 508-509). Yükseköğretim kanunu'na göre Uygulama ve Araştırma Merkezi, Yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretimin desteklenmesi amacıyla çeşitli alanların uygulama ihtiyacı ve bazı meslek dallarının hazırlık ve destek faaliyetleri için eğitim - öğretim, uygulama ve araştırmaların sürdürüldüğü bir yükseköğretim kurumudur (YÖK Kanunu, 2547). Bu kurumlar afet gibi doğasında birden fazla disiplinin işbirliğini gerektiren bir alanda şemsiye kuruluş görevini üstlenmektedir. Bu sayede farklı disiplinler aynı amaç için bir araya gelerek afet konusunu her açıdan ele alabildiği bilimsel/akademik bir ortamdır. Bu merkezlerde yapılacak olan çalışmalar, bütünleşik afet yönetiminin dört evresi olan hazırlık, zarar azaltma, müdahale ve iyileştirme evlerinde yapılacak bilimsel araştırma, eğitim ve uygulamalarla sistemin daha iyi bir noktaya gelmesine katkı sağlar. Aynı zamanda dünya'da var olan bilginin transfer edilmesi ile afet yönetimi bilgisini ve uygulamalarını geliştirir (Capolla, 2012, s.508-509). Üniversiteler afetler açısından toplumda " Güvenli Yaşam Kültürü"'nün oluşmasında önemli rol oynar. Sonuç olarak üniversiteler bünyesindeki afet ile ilgili birimler(araştırma merkezleri) tehlike, acil durum ve afetler hakkında bilgi merkezidir. Bu bilgiyi çok geniş kitlelere internet aracılığı ile dağıtabilir.

Ayrıca Ulusal Deprem Stratejisi ve Eylem planında da üniversitelere multi disipliner olarak afetlerle ilgili çalışmalar yapılması görevi verilmiştir. Böylelikle yasal olarak ta uygulama, araştırma ve eğitim görevinde bu merkezlere önemli görevler düşmektedir (AFAD, 2013).

Dünya'da üniversiteler bünyesinde afetlerle ilgili çalışma yapmak amacıyla ilk merkez 1963 yılında E.L.Quarantelli, Russell Dynes ve Eugene Haas tarafından Ohio Devlet Üniversitesinde kurulmuştur. Bu merkez günümüzde "Disaster Research Center" ismiyle Delaware üniversitesi bünyesinde faaliyetlerine devam etmektedir. Merkez çalışmaları multidisipliner, ,disiplinler arası ve çapraz disiplinler arasında yapılan çalışmalar şeklinde sürdürmektedir. (Delaware, 2013).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışma Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerin Yükseköğretim Kurumu'nun web sitesinde bulunan üniversite internet adresi linklerine girilerek ve anahtar kelimeler (Afet, Afet Eğitimi, Afet Uygulama ve Araştırma Merkezi, Afet Yönetimi) resmi gazete üzerinden taranarak yapılmıştır. Araştırma kapsamında merkezlerinin hangi üniversite bünyesinde bulunduğu, kuruluş yılı, bulunduğu şehir, bulunduğu bölge, internet sitesi bulunma durumu, merkezin ilgilendiği bilimsel çalışma alanları, kongre, konferans, sempozyum, panel, kitap, dergi, bülten, araştırma raporu, kurs, ulusal proje, uluslararası proje, ulusal mesleki kuruluşlara üyelik, uluslararası kuruluşlara üyelik incelenen değişkenlerdir.

4. BULGULAR

Türkiye'de 14 üniversite bünyesinde yer alan uygulama ve araştırma merkezlerinin isimlerinde "afet" kelimesi bulunmaktadır. Bunların %92,8'i (n=13) devlet üniversitesi bünyesindedir (Tablo1.). Bu alanda ilk kurulan merkez Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesindedir. Bu merkez 1997 yılında Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı ve Türkiye Cumhuriyeti Hükümetince ortaklaşa yürütülen Türkiye'nin Afet Yönetim Sisteminin İyileştirilmesi (TUR/94006) programı kapsamında kurulmuştur (Odtü).

Bu merkezlerin %50'si Ankara ve İstanbul illerindeki üniversitelerdedir. Merkezlerin % 85,7'si teknik bilimler, %14,3'ü sağlık bilimleri ağırlıklıdır. Araştırma kapsamında incelenen bütün merkezlerin eğitim ve sosyal bilimler alanında çalışmalar yapacağı görülmektedir (Tablo 1.).

Araştırma kapsamında incelenen uygulama ve araştırma merkezlerinin %78,5'i kurumsal bir web sitesine sahiptir. Afet uygulama ve araştırma merkezleri tarafından en fazla yapılan iki faaliyet sırası ile %33,3 ile konferans, %23,9'u araştırma raporu oluşturmaktadır. Araştırmada yapılan toplam faaliyetlerin türlerine göre farklı çalışmalar yapan ilk üç merkezi %28,6 ile Orta Doğu Teknik Üniversitesi Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, %19 ile İstanbul Teknik Üniversitesi Afet Yönetimi Merkezi, %14,3 ile Hacettepe Afet Tıbbı Uygulama ve Araştırma Merkezi oluşturmaktadır (Tablo 2.).

Araştırma kapsamında incelenen merkezlerin gerçekleştirdiği projelerin %50'si (n=3) uluslararası projedir (Tablo 3.). Araştırma merkezleri arasında afet alanında uluslararası bir örgüte üyelik durumu bakıldığında sadece Hacettepe Afet Tıbbı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin "Emergency Management and Disaster Medicine Academy (EMDM)" üyesidir (Tablo 3.).

.

Tablo 1. Türkiye'de Üniversiteler Bünyesinde Adında "Afet" Kelimesini İçeren Uygulama ve Araştırma Merkezleri, (Ankara, 2013)

	Üniversite	Merkezin Adı	Kuruluş Yılı	Şehir	Bölge	İnternet Sitesi	İlgilendiği Bilimler
1	ODTÜ	Afet Yönetim Merkezi (DMC)	1997	Ankara	İç Anadolu	Var	Eğitim, Sosyal, Teknik, Yönetim
2	Fırat Üniversitesi	Doğal Afetler Araştırma Merkezi	2000	Elazığ	Doğu Anadolu	Yok	Eğitim, Teknik,
3	Boğaziçi Üniversitesi	Afet Yönetimi Araştırma ve Uygulama Merkezi CENDİM	2001	İstanbul	Marmara	Var	Eğitim, Sosyal, Teknik, Yönetim
4	İTÜ	Afet Yönetim Merkezi (AYM)	2001	İstanbul	Marmara	Var	Eğitim, Teknik, Yönetim
5	Dicle Üniversitesi	Doğal Afetler Araştırma ve İnceleme Merkezi	2005	Diyarbakır	Güneydoğu	Var	Eğitim, Teknik, Yönetim
6	Dokuz Eylül Üni.	Akademik Acil Tıp ve Afet Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi	2006	İzmir	Ege	Var	Eğitim, Sağlık
7	Hacettepe Üniversitesi	Afet Tıbbı Araştırma ve Uygulama Merkezi (HAMER)	2008	Ankara	İç Anadolu	Var	Eğitim, Sağlık, Sosyal, Yönetim,
8	Hacettepe Üniversitesi	Doğal Afet Araştırma ve Uygulama Merkezi (HÜDAM)	2008	Ankara	İç Anadolu	Var	Eğitim, Teknik
9	Marmara Üniversitesi	Doğal Afetler Araştırma ve Uygulama Merkezi	2009	İstanbul	Marmara	Var	Eğitim, Teknik
10	Aydın Üniversitesi	Afet Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (AFAM)	2010	İstanbul	Marmara	Var	Eğitim, Sosyal, Teknik
11	Artvin Çoruh Üni.	Doğal Afetler Araştırma ve Uygulama Merkezi	2012	Artvin	Karadeniz	Var	Eğitim, Teknik
12	Bülent Ecevit Üni.	Afet Araştırma ve Uygulama Merkezi	2012	Zonguldak	Karadeniz	Var	Eğitim, Teknik
13	Van Yüzüncü Yıl Üni.	Afet Yönetimi ve Deprem Araştırma Uygulama Merkezi	2013	Van	Doğu Anadolu	-	Eğitim, Sosyal, Teknik, Yönetim
14	Muş Alparslan Üni.	Afet Yönetimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2013	Muş	Doğu Anadolu	-	Eğitim, Teknik

Tablo 2. Türkiye'de Üniversiteler Bünyesinde Bulunan Afet Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi (Ankara, 2013)

	Üniversite	Kongre	Konferans	Sempozyum	Panel	Kitap	Dergi	Bülten	Araştırma Raporu	Kurs	Toplam Sayı	Yüzde
1	ODTÜ	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	6	28,6
2	Fırat Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	-	0,0

3	Boğaziçi Üniversitesi	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	2	9,5
4	İTÜ	Yok	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	4	19,0
5	Dicle Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	-	0,0
6	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	-	0,0
7	Hacettepe Üniversitesi	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	3	14,3
8	Hacettepe Üniversitesi	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	1	4,8
9	Marmara Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	-	0,0
10	Aydın Üniversitesi	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Var	Yok	3	14,3
11	Artvin Çoruh Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	-	0,0
12	Bülent Ecevit Üniversitesi	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	2	9,5
13	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	-	0,0
14	Muş Alparslan Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	-	0,0
	Sayı	-	7	2	2	2	-	1	5	2	21	
	Yüzde	0,0	33,3	9,5	9,5	9,5	0,0	4,8	23,9	4,8		100,00

Tablo 3. Afet Uygulama ve Araştırma Merkezlerinin Proje ve Mesleki Kuruluşlara Üyelik Açısından Değerlendirilmesi (Ankara, 2013)

	Üniversite	**Ulusal Proje**	**Uluslararası Proje**	**Uluslararası Kuruluşlara Üyelik**	**Toplam Sayı**	**Toplam Yüzde**
1	ODTÜ	Var	Var	Yok	2	28,6
2	Fırat Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0
3	Boğaziçi Üniversitesi	Var	Var	Yok	2	28,6
4	İTÜ	Var	Var	Yok	2	28,6
5	Dicle Üniversitesi	Yok		Yok	-	0,0
6	Dokuz Eylül Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0
7	Hacettepe Üniversitesi	Yok	Yok	Var	1	14,4
8	Hacettepe Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0
9	Marmara Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0

10	Aydın Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0
11	Artvin Çoruh Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0
12	Bülent Ecevit Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0
13	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	Yok	Yok	Yok	-	0,0
14	Muş Alparslan Üniversitesi	-	-	-	-	0,0
	Toplam Sayı	3	3	1	7	
	Toplam Yüzde	**50**	**50**	**-**		100,0

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkiye'de 1999 Marmara depremi ülkenin afetlere bakışında önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu araştırmanın konusu olan Afet uygulama ve araştırma ve uygulama merkezlerinin kuruluş yıllarına bakıldığında %92,8 (n=14)'i 1999 sonrasında kurulduğu, bunlardan 4 'ü de Kasım 2011 Van Depremi sonrasında kurulduğu görülmektedir. Bu yaşanılan afetlerin afet uygulama ve araştırma merkezlerinin kurulması açısından olumlu katkı sağladığını göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen merkezlerin %85,7'sinin teknik bilimler ağırlıklı çalışmalar üzerine odaklandığı %14,3'ünün sağlık bilimleri alanına odakladığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre afet tıbbı konusunda uygulama ve araştırma merkezi sayısı teknik bilimlerde çalışma yapanlara göre daha azdır.

6. ÖNERİLER

- Türkiye'de üniversiteler bünyesindeki Afet Araştırma ve uygulama merkezlerinin sayısı artırılmalıdır.
- Afet tıbbı konusunda araştırma ve uygulama merkezi sayısı artırılmalıdır.
- Bütünleşik afet yönetimi sisteminin dört evresinde bilimsel ve akademik çalışmaların yapılması için Afet ve Acil Durum Başkanlığı ve Müdürlükleri, Sağlık Bakanlığı, Kızılay, İtfaiye ve Sivil Toplum Kuruluşlarının üniversitedeki bu merkezler ile işbirliği içerisinde yapılan projelerin sayısı artırılmalıdır.
- Uygulama ve araştırma merkezleri tarafından daha fazla yazılı yayınların sayısı artırılmalıdır.
- Afetlerle ilgili düzenli olarak akademik bilgilerin paylaşılabileceği kongre, konferans, panel, sempozyum gibi etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
- Merkezlerin internet sitelerinin merkez hakkında ve yapılan etkinlikler hakkında daha fazla açıklayıcı bilgi içermelidir.
- Merkezlerin sosyal medya ortamlarını kullanarak daha fazla kişilerle bilgi paylaşımı sağlayabilir.

7. SINIRLILIKLAR

Yapılan araştırma üniversiteler bünyesinde isminde "afet" kelimesi içeren merkezlerle sınırlıdır. Bu da afet isimlerine göre özel açılan örneğin deprem, sel, heyelan uygulama ve araştırma merkezleri kapsam dışında kalmıştır.

Araştırma sadece uygulama ve araştırma merkezlerinin resmi internet sitelerindeki bilgiler ile sınırlıdır.

Araştırmada yapılan etkinliklerin sürekliliğine ve sayısına bakılmamıştır.

KAYNAKLAR

Eryılmaz, M., Dizer, U. (2005). Afet Tıbbı. (Afet tanımı, s. 10.) , Ünsal Yayınları, Ankara.

ODTÜ. Afet yönetimi uygulama ve araştırma merkezi tanıtım broşürü. Erişim: 15.03.2013. http://dmc.metu.edu.tr/

Coppola, P., D. (2012). Introduction to International Disaster Management (s.32). Butterworth-Heinemann and Elsevier Press.

Boğaz içi Üniversitesi Afet Yönetimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Erişim: 20.02.2013. http://www.cendim.boun.edu.tr/

Megumi K., Wood, M., M., Siegel, M., J. ve Bourque, L., N. (2011). Disaster Research and Epidemiology. Disaster Medicine (s.3-4).

AFAD, (2013). Ulusal Deprem Stratejisi Eylem Planı 2023.Türkiye Cumhuriye Başbakanlık Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Ankara.

Delaware Universitesi. Afet Araştırma Merkezi Hakkında Erişim: 05.04.2013 http://www.udel.edu/DRC/aboutus/index.html

2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu. (1981). Resmi Gazete, 17506,1981

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ HEMŞİRELİK BÖLÜMÜ 1. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ACİL DURUMLARA VE AFETLERE KARŞI KİŞİSEL HAZIRLIK HAKKINDAKİ BAZI DAVRANIŞLARININ SAPTANMASI

THE DETERMINATION OF SOME ATTITUDES OF 1ST AND 4TH GRADE NURSING STUDENTS IN THE UNIVERSITY OF HACETTEPE ON PERSONAL PREPAREDNESS IN CASE OF EMERGENCIES AND DISASTERS

Hüseyin KOÇAK[1], Kerim Hakan ALTINTAŞ[2]
Adres: [1]Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afetlerde Sağlık Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi, ANKARA
huseyin.kocak@hacettepe.edu.tr
Adres: [2] Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, Doç. Dr., ANKARA
hakana@hacettepe.edu.tr

ÖZET

Afetler toplumun olağan yaşam düzenini bozarak, büyük miktarlarda can ve mal kaybına yol açan ekolojik olaylardır. Acil durum;ise, acil durum ekipleri tarafından yanıt verildiğinde ekiplerin kapasitesini aşmayacak kadar küçük bir tehlikenin can, mal, ve çevre üzerinde yarattığı kötü etkilerdir. Günümüzde dünyada insan eliyle (trafik kazaları, yangınlar vb) ve teknolojik (nükleer, biyolojik, kimyasal, ağır sanayi kazaları vb) nedenlere bağlı olarak oluşabilecek acil durum ve afet riskleri giderek artmaktadır. Afetler sonrasında ilk 72 saat çok önemlidir. Bu altın saatlerde hayatta kalabilmek için acil durum ve afetlere karşı sessiz dönemlerde hazırlık yapılmalıdır.

Bu araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik bölümü 1. ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma tanımlayıcı tipte epidemiyolojik bir araştırmadır. Araştırma için hazırlanan anket formu Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine dağıtılarak gözlem altında uygulanmıştır. Araştırmaya katılanların yaşları 17-26 yaş aralığındadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21,9±2,3 yıldır. Katılımcıların %33,2'si (n=26) acil durum, %60,5'i (n=46) afet yaşadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılanların %19,5'i (n=15) afetlerle ilgili gönüllü bir sivil toplum kuruluşuna üye olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %68,4'ü (n=52) acil durum ve afetlerle ilgili bir eğitim aldığını belirtirken eğitim alanlar içerisinde %92,3 (n=48) en fazla ilk yardım eğitimi aldığını, %15,8'i (n=12) yangın güvenliği eğitimi aldığını belirtmiştir. Katılımcıların %59,2'si(n=45) afetlerle ilgili bir eğitim almak istediğini belirtmiştir.

Sonuç olarak; ilerde afet sağlık yanıtında önemli görevler üstlenecek hemşirelik öğrencilerinin bu konularda daha fazla eğitim almaya gereksinimleri olduğu anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü bunun farkındadır.

Anahtar Kelimeler: Acil Durum, Afet, Afet Eğitimi, Afete Hazırlık, Kişisel Hazırlık

ABSTRACT

Disasters are ecological events that bring about a tremendous loss of life and property by disrupting the ordinary order of life of a community. Emergency is the adverse effects on life, property, and environment of a small risk that does not exceed the capacity of emergency crews when it is answered by emergency crews. Today, the risk of emergency and disaster that could occur due to human-made reasons (traffic accidents, fires etc.) and technological reasons (nuclear, biological, chemical, heavy industrial accidents etc.) have been gradually increasing. The first 72 hours after disasters are very crucial. Some preparations about emergencies and disasters should be made in silent periods in order to survive during these golden hours.

The population of this study is comprised of 1st and 4th Grade Nursing students of the University of Hacettepe. The research is a descriptive epidemiological study. The questionnaire prepared for this research has been distributed to 1st and 4th Grade Nursing students of the University of Hacettepe and carried out under

observation. The ages of participants range from 17 to 26. The mean age of the participants is 21, 9±2, 3. 33.2 % (n=26) of the participants have stated their experience of emergency while 60.5 % (n=46) of them have reported their experience of disaster. 19.5 % (n=15) of the participants have stated that they are a member of a voluntary non-governmental organization about disasters. Whereas the participants 68.4 % (n=52) of which have pointed out that they had a training on emergency and disaster, 92.3 % (n=48) of them have reported that they have experienced first aid training at the utmost. On the other hand, 15.8 % (n=12) of them have stated that they had fire safety training. 59.2 % of the participants (n=45) have indicated that they would like to get an education on disasters.

In conclusion, it has been revealed that nursing students that will undertake critical duties on health responses to disasters in future should have a further education about these issues. The majority of the students having participated to the research are aware of this requirement.

Key Words: Emergency, Disaster, Disaster Training, Disaster Preparedness, Personal Preparedness

1. GENEL BİLGİLER

Afetler toplumun olağan yaşam düzenini bozarak, büyük miktarlarda can ve mal kaybına yol açan ekolojik olaylardır (Eryılmaz, 2005, s.22-28). Birey afetten fiziksel olarak az bir hasarla kurtulmuş olsa bile yaşadığı psikolojik travma yıllar boyunca sağlığını etkileyebilir (Aker, 2006, s.204-212).

Afetler toplumlarda fiziksel, ekonomik ve sosyal kayıplar doğuran, günlük yaşamı ve insan faaliyetlerini durdurarak veya kesintiye uğratarak toplumları etkileyen, etkilenen toplumun kendi imkan ve kaynaklarıyla üstesinden gelemeyeceği ve genellikle dış ülkelerden yardım gereksinimi duyulan doğal, teknolojik, veya insan kökenli olaylar ve bunların doğurduğu sonuçlardır (Eryılmaz, 2005, s.22-28).

Bir başka tanıma bakıldığında afet, etkilenen bölgedeki yaralıların (fiziksel, ruhsal, sosyal) idaresi için, o anda mevcut kaynaklar ile tıbbi yanıt kapasitesi (tıbbi bakım ve halk sağlığı) arasında dengesizlikle sonuçlanan bir olay olarak tanımlanmaktadır (Altıntaş, 2006, s.636).

Acil durum;ise, acil durum ekipleri tarafından yanıt verildiğinde ekiplerin kapasitesini aşmayacak kadar küçük bir tehlikenin can, mal, ve çevre üzerinde yarattığı kötü etkilerdir. Örneğin yerel imkanlarla yanıt verilebilecek düzeyde meydana gelen bir trafik kazasına ambulans, itfaiye ve polis ekiplerince yanıt verilmesi acil durum olarak nitelendirilebilir (Eryılmaz, 2005, s.22-28).

Türkiye coğrafik, meteorolojik ve topoğrafik özellikleri nedeniyle doğal afetlere (deprem, sel, çığ, heyelan, kuraklık, yangın vb) açık bir toplumdur (Eryılmaz, 2005, s.22-28). Günümüzde dünyada insan eliyle (trafik kazaları, yangınlar vb) ve teknolojik (nükleer, biyolojik, kimyasal, ağır sanayi kazaları vb) nedenlere bağlı olarak oluşabilecek acil durum ve afet riskleri giderek artmaktadır (Boğaziçi, 2005),(Petal, 2003). Afetlere hazırlık yalnızca kamu kurum ve kuruluşlarına ait bir sorumluluk değildir. Afetlerle baş edebilmek için toplumların bütün kesimlerinin aktif olarak katılımı ve acil durumlarda ve afetlere hazırlık için farkındalık ve davranış değişikliği oluşturulması gerekmektedir. Bu nedenle afetlerin zararlarının azaltılması için gerekli hazırlığın yapılması ve önlemlerin öncelikle bilinçli bireyler tarafından alınması toplumun afetlere karşı incinebilirliğinin azaltılabilir (Petal, 2003).

Türkiye de, afetler karşısında psikolojik ve kültürel yapıdan kaynaklanan yetersizlikler vardır. Doğal afetler sık yaşanmasına rağmen ülkemizde afetlere hazırlıklı olma, önlem alma konularındaki yetersizlikler, afetlere hazırlık kültürünün olmaması toplumun afetler karşısında dayanıklılığını azaltan bir durumdur. Kişisel düzeyde, bilinçsizlik, güvenliğe önem verilmemesi, ekonomik nedenlerden dolayı, bunun getireceği ek maliyetlerden kaçınılması; yapıyı projelendiren mimar ve mühendisin konuya gereken duyarlılığı göstermemesi, yapıyı inşa eden ustanın güvenlik endişesi olmaması, bilgisizliği ve eğitimsizliği diğer sorunlardır (T.C. İstanbul Valiliği Afet ve Acil Durum Müdürlüğü, 2009).

Evlerde sabitlenmeyen eşyaların, mobilyaların, beyaz eşyaların altında kalarak yaralanabilir. İş yerlerinde ise yüksekte stoklanmış ürünlerin düşmesiyle yaralanabilinir veya can kaybına uğrayabilir. Yaşanan tüm depremlerde yapılar sallanır ve bu yüzden yapıların içinde boyutları itibari ile devrilebilecek durumda olan tüm eşya ve elektronik cihazlar devrilebilir. Bu tip tehlikeli konumda bulunan eşyaların çevresinde bulunan insanlar ve hayvanlar yaralanabilir ya da yaşamını yitirebilir (T.C. İstanbul Valiliği Afet ve Acil Durum Müdürlüğü, 2009).

Marmara depremindeki yaralanmaların %50'si, ölümlerin % 3 'ü sadece yapısal olmayan malzemelerin yer değiştirmesinden kaynaklanmıştır.(Petal, 2003) Yani bizler sadece evdeki elbise dolaplarını, vitrinlerin, büyük beyaz eşya cihazlarını veya elektronik cihazlarını basit yöntemlerle sabitlemekle, deprem sonrası yaraların % 50 si ve ölümlerin %' 3 ü azaltabilir.

Yapılan çalışmalarında gösterdiği gibi, afetlerde ilk saatlerde herkes kendi başınadır. Bu saatlerde bizi sadece kendimiz ve çevredeki bilinçli komşularımız koruyacaktır. Hiçbir acil durum veya afet müdahale ekibinin dünyanın hiçbir yerinde bütün bireylere anında ulaşması mümkün olmayacaktır. Afetler sonrasında ilk 72 saat bizim için çok önemlidir. İşte bu altın saatlerde hayatta kalmamız için acil durum ve afetlere karşı bilgi edinerek sessiz dönemlerde hazırlık yapılmalıdır. Afetlere hazırlık yalnızca devletin, ve bu konu ile ilgili çalışanların değil toplumun topyekün olarak yapması gereken aktivitelerdir. Şunu hiçbir zaman unutmayalım ki bilinçli komşular en iyi kurtarıcılardır (T.C. İstanbul Valiliği Afet ve Acil Durum Müdürlüğü, 2009).

Toplum " güvenli yaşam" kültürünün oluşabilmesi için acil durumlara ve afetlere hazırlık bilinci bireylerin yaşam kültürü olmalıdır. Güvenli yaşam, bilgili bireylerin öğrendikleri bilgileri davranışa dönüştürerek hayatının bir parçası haline getirmesidir. Bunun için depremler, sel, heyelanlar, yıldırım çarpması, orman yangınları, çığ, şiddetli fırtınalar gibi doğal afetlerin yanı sıra savaşlar, terörizm, göçler gibi insan kaynaklı ve nükleer, kimyasal kazalar gibi teknoloji kaynaklı riskler hakkında ki temel bilgiler öğrenilmeli ve herkese öğretilmelidir (T.C. İstanbul Valiliği Afet ve Acil Durum Müdürlüğü, 2009).

Sağlık alanında hizmet veren bütün çalışanlara afet sonrası dönemde çok önemli işler düşmektedir. Bu alanda çalışanlarında hizmet üretebilmeleri için kendilerinin ve ailelerinin güvende olması gerekmektedir. Bunun için afet öncesi dönemde öncelikle hazırlanması ve etrafında yaşayan insanlarda örnek olmak gibi bir sorumluluğu vardır.

Hemşire olarak çalışan personele acil durumlarda ve özellikle afetlerde sağlık sektöründe ihtiyaç duyulan en önemli meslek gruplarından birisidir. Özellikle afetler sonrasında yaralılara acil bakım için acil servislerde ve sahra hastanelerinde daha sonrasında da halk sağlığı hizmetlerinin verilmesinde ve toplumun

sağlık düzeyinin artırılmasında önemli bir role sahiptir. Bu hizmeti afet sonrasında hızlı bir şekilde sunmaları kendilerinin ve ailelerinin güvende olmalarına bağlıdır. Bu nedenle sağlık sektöründe çalışanlar yaşadıkları coğrafyadaki muhtemel tehlikeler ve doğal afetler hakkında bilgi edinmeli, gerekli hazırlıkları ailesi ile birlikte yapmalı ve etrafındaki insanlarda bu konularda bilgi vermeli ya da onların nasıl bilgi sahibi olacağı konusunda yönlendirmelidir. Aynı zamanda Hemşirelerin acil durumlara ve afetlere karşı hazırlanması ve etrafındaki insanlara da bu konularda eğitim almalarını teşvik etmesi beklenebilir. bu çalışma bu nedenlerle geleceğin hemşire adaylarının acil durumlara ve afetlere karşı bireysel hazırlık hakkındaki bazı davranışlarını değerlendirmek ve onlarda farkındalık oluşturmak amacıyla yapılmıştır (T.C. İstanbul Valiliği Afet ve Acil Durum Müdürlüğü, 2009) (JİCA, 2006).

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın evrenini Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümünde 2011-2012 eğitim- öğretim yılında 1. Ve 4. Sınıfta okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesinde 2011 Nisan ve Mayıs ayları içerisinde yapılmıştır. Araştırma için fakülte dekanlığından yazılı ve sözlü, derse giren öğretim üyelerinden de sözlü izin alınmıştır. Araştırma için hazırlanan anket formu Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerine dağıtılarak gözlem altında uygulanmıştır. Bu araştırma tanımlayıcı tipte epidemiyolojik bir araştırmadır.

Veri toplamak üzere, "Hemşirelik Bölümü 1. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Acil Durumlara ve Afetlere Karşı Kişisel Hazırlık Durumları Hakkındaki Bazı Davranışları Saptanması anket Formu" oluşturulmuştur (EK-1). Ankette 4 adet sosyo-demografik özellikler, 2 adet geçmişte acil durum veya afet yaşama durumu, 4 adet geçmişte afetlerle ilgili eğitim alma durumu ve 12 adet acil durum ve afetlere karşı bireysel hazırlık hakkındaki davranışlarla ilgili olmak üzere toplam 23 soru mevcuttur. Ankette 1 adet açık uçlu soru bulunmaktadır.

Araştırmanın analizi SPSS 15 istatistiksel analiz programı tarafından yapılmıştır. Araştırmada Frekans dağılım ve Ki kare analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik bölümü 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin acil durumlara ve afetlere hazırlık hakkındaki bazı davranışlarının saptanması amacıyla Nisan-Mayıs 2011 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırma bu süre içerisinde toplam 141 öğrenciden ulaşılabilen 76 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılım %53,9 dur.

1. Katılımcıların bazı sosyodemografik özellikleri,
2. Katılımcıların acil durum ve afetle ilgili bir olay yaşama ile ilgili geçmişleri,
3. Katılımcıların geçmiş yaşamlarında acil durum ve afet ile ilgili herhangi bir eğitim alma durumu,
4. Katılımcıların acil durum ve afetlere karşı bireysel hazırlıktaki bazı davranışları,
5. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri ile acil durum ve afetlere karşı bireysel

hazırlık hakkındaki davranışları arasındaki ilişkisini içermektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Bazı Sosyodemografik Özellikleri (Ankara, 2011)

Özellik	Sayı	Yüzde
Cinsiyet		
Erkek	6	7,9
Kadın	40	92,1
Yaş		
22 altı	32	42,1
22 üstü	44	47,9
Ortalama±SS: 21,93±2,271, **Ortanca:** 23, **En küçük**:17, **En büyük:** 26		
Sınıf		
1.Sınıf	27	35,5
4.Sınıf	49	64,5
STk Üyeliği		
Evet	15	19,7
Hayır	61	80,3

Araştırmaya katılanların yaşları 17-26 yaş aralığındadır. Katılımcıların yaş ortalaması 21,93±2,271 yıldır. Katılımcıların % 64,5'i 22 yaş üstünde, %92,1'i kadın, %64,5'i 4. Sınıftır (Tablo 1).

Tablo 2: Katılımcıların Acil Durum ve Afetler Hazırlık Konusundaki Önermelere Verdiği Cevapların Dağılımı (Çanakkale, 2011)

Cümleler	**Evet**		**Hayır**		**Cevapsız**	
	Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde		
10. Ev halkı ile acil durumlar ve afetler konusunda neler yapmamamız gerektiğini tartıştığımız bir toplantı yaptık.	14	18,4	62	81,6	-	-
11. Afetin meydan gelmesinden sonra aile bireyleri ile nerede buluşacağımı biliyorum	17	22,4	58	76,3	1	1,3
12. Ev telefonunun yanına acil durumlarda aranacak numaraları içeren bir kağıt yazdık.	15	19,7	61	80,3	-	-
13. Cep telefonuma acil durum numaralarını kaydettim.	17	22,4	59	77,6	-	-
14. Evimizdeki tüm tesisatların yerini biliyorum.	46	60,5	30	39,5	-	-
15. Evimizdeki tesisatların ne şekilde kapatılması gerektiğini biliyorum.	51	67,1	24	31,6	1	1,3
16. Olası bir acil durumun ve afetin ardından, dışarıdan yardım gelinceye kadar kendimize yeterli olmamıza yardımcı olacak bir acil durum seti hazırladım.	4	5,3	71	93,4	1	1,3
17. Afet sonrasında etrafı aydınlatmak için odamda el feneri bulundururum.	17	22,4	58	76,3	1	1,3
18. Devrilmesi halinde ortamda bulunanları yaralayabilecek veya zarar verebilecek mobilya, buzdolabı vb malzemeleri uygun şekilde sabitledik.	20	26,3	54	71,1	2	2,6
19. Dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirdik.	31	40,8	42	55,3	3	3,9
20. Yaşadığım evde yangın tüpünün bulunması benim için önemlidir.	42	55,3	27	35,5	7	9,2
21. Yaşadığımız binanın inşaat yönetmeliklerine uygun yapılıp yapılmadığını "inşaat uygunluk belgesi" ne bakarak öğrendim.	11	14,5	62	81,6	3	3,9
22. Yaşadığım evde doğal afet sigortası (DASK) yaptırdık.	18	23,7	54	71,1	4	5,3

N=76

Katılımcıların %67,1'i (n=76) evimizdeki tesisatlarının ne şekilde kapatılması gerektiğini bildiğini, %60,5'i evlerdeki tüm tesisatlarının yerini bildiğini, %55,3'ü yaşadığı evde yangın tüpünün bulunmasının önemli olduğunu, %40,8'i dolaplar içerisinde ağır malzemeleri alt raflara yerleştirdiğini belirtmiştir (Tablo 2).

Katılımcıların %93,4'ü olası bir afet ve acil durum ardından, dışarıdan yardım gelinceye kadar kendimize yeterli olmamıza yardımcı olacak bir acil durum seti hazırlamadığını, %81,6'sı ev halkı ile acil durumlar ve afetler konusunda neler yapılması gerektiğine dair bir toplantı yapmadığını ve yaşadığı evin inşaat yönetmeliklerine uygun yapılıp yapılmadığını "İnşaat Uygunluk Belgesi"'ne bakarak öğrenmediğini, %80,3'ü ev telefonunun yanına acil durumlarda aranacak numaraları içeren bir kağıt yazmadığını belirtmiştir (Tablo 2).

Araştırmaya katılanlardan 4. Sınıf öğrencilerinin %79,6'sı (n=39) evlerindeki tesisatların nasıl kapatılması gerektiğini bildiğini belirtirken bu yüzde 1. Sınıf öğrencilerinde %44,4 (n=12) tür. 4. Sınıf öğrencilerinin evdeki tesisatların nasıl kapatılacağını bilme durumu 1. Sınıflara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 9,742, p<0,005). Eğitim aldığını belirtenlerin %75,0'ı (n=39) evlerindeki tesisatların nasıl kapatacaklarını bildiklerini belirtirken bu yüzde eğitim almayanlarda %50,0'dır (n=12). Eğitim aldığını belirtenlerin evdeki tesisatların nasıl kapatılacağını bilme durumları eğitim almayanlara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 9,380,p<0,05). Afet yaşadığını belirtenlerin %80,4'ü (n=37) evdeki tesisatların ne şekilde kapatılması gerektiğini belirtirken bu yüzde afet yaşamayanlarda %46,7'dir (n=14). Afet yaşayanların evdeki tesisatların nasıl kapatılacağını bilme durumları afet yaşamayanlara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 9,380, p<0,005). Eğitim alma isteği olanların %77,8'i (n=35) evdeki tesisatların nasıl kapatılacağını bildiğini belirtirken bu yüzde eğitim almak istemeyenlerde %52,8'dir (n=16). İlk yardım eğitimi alanların %79,2'si (n=38) evdeki tesisatların nasıl kapatılması gerektiğini bildiğini belirtirken bu yüzde ilk yardım eğitimleri almayanlarda %46,4'tür.

Araştırmaya katılanlardan 4. Sınıf öğrencilerinin %30,6'sı (n=15) afet sonrası etrafı aydınlatmak için odasında el feneri bulundurduğunu belirtirken bu yüzde 1. Sınıf öğrencilerinde %7,4'tür (n=2). 4. Sınıf öğrencilerinin odada el feneri bulundurma durumları 1. Sınıflara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 5,398, p<0,05). Araştırmaya katılanlardan afet yaşadığını belirtenlerin %32,6'sı (n=15) afet sonrasında etrafı aydınlatmak için odamda el feneri bulundurduğunu belirtirken bu yüzde afet yaşamayanlarda %6,7'dir (n=2). Afet yaşayan öğrencilerin odalarında el feneri bulundurma durumları afet yaşamayanlara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 7,037, p<0,01).

Katılımcılar arasından 4. Sınıf öğrencilerin % 49,0'ı (n=24) dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirdiğini belirtirken bu yüzde 1. Sınıf öğrencilerinde %25,9'dur (n=7). 4. Sınıf öğrencilerinin dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirme durumları 1. Sınıf öğrencilerine göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 3,831, p<0,50). Araştırmaya katılanlarından eğitim alma isteği olanların % 57,8'i (n=26) dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirdiğini belirtirken bu yüzde eğitim alma isteği olmayanlarda %16,1'dir (n=5). Eğitim alma isteği olanların dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirme durumları eğitim alma isteği bulunmayanlara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 13,183, p<0,000). İlk yardım eğitimi alanların %50,0'si (n=24) dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirdiğini belirtirken bu yüzde ilk yardım eğitimi olmayanlarda %25,0'dır (n=7). İlk yardımı eğitimi alanların dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirme durumları ilk yardım eğitimi almayanlara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 4,576, p<0,05).

Araştırmaya katılanlar içerisinde eğitim alma isteği olanların %68,9'u (n=31) yaşadığım evde yangın tüpünün bulunması benim için önemli derken bu yüzde eğitim isteği bulunmayanlarda %35,5'tir (n=11). Eğitim

isteği bulunanların yaşadıkları evde yangın tüpü bulunmasının önemlilik durumu eğitim isteği olmayanlara göre anlamlı olarak fazladır (Ki kare: 8,285, p<0,005)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik bölümü 1. ve 4. Sınıf öğrencilerine, acil durum ve afetlere hazırlıkları hakkındaki bazı davranışlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma bu konuda yapılmış ilk çalışmalardandır.

Acil durum ve afete karşı bireysel hazırlık durumu, bu durumların meydana getireceği zararı azaltma veya yok etme açısından önemlidir. Özellikle afetler sonrasında halk tarafından en fazla talep edilecek olan sağlık hizmeti personelinin ve ailesinin bireysel hazırlık durumu önemlidir. bu nedenle afetlerde görev alacak sağlık personeli yetiştiren okullarda afetlere bireysel hazırlık, ilk yardım, basit arama kurtarma gibi dersler verilmelidir.

Acil durum ve afet hallerinde çalışacak personel olay yerine gelmeleri ve etkin bir şekilde çalışmaları beklenir. Ancak bu beklenti bu kişilerin kendisinin ve ailesinin olaydan zarar görmemesi durumunda doğrudur. Kişinin kendisinin ve birinci derecede yakınlarının olaydan zarar görmesi durumunda, kişilerin önce kendisini ve birinci derecede yakınlarını kurtarması olağan bir durumdur. Ondan sonra görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi doğanın ve aklın gereğidir (Akdur, 2001, s.41-42)

Hemşirelik bölümü öğrencileri geleceğin hemşireleri konumundadır. Bu öğrenciler lisans eğitimi boyunca 3. Sınıf'ta afetlerle ilgili bir ders almaktadır. Bu nedenle 1. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencileri arasında farklılıklar beklenmektedir.

Katılımcıların en fazla olumlu davranışı sırası ile % 67,1 ile tesisatların yerini bilme, %60,5 ile tesisatların nasıl kapatılacağını bilme durumları çıkmıştır. Bu durum yaşamsal tesisatların günlük faaliyetler içerisinde aktif kullanılması ile açıklanabilir. En fazla olumsuz olarak yanıtlanan davranış ise %93,4 ile acil durum seti hazırlama, %81,6 aile afet ve acil durum planı toplantısı ve evlerinin inşaat yönetmeliklerine yapılıp yapılmadığına dair davranış, %80,3'ü ev telefonunun yanına acil durum numaralarını içeren kağıt yazılmaması olmuştur.

Hemşirelik bölümü öğrencilerinden araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir bölümü bayandır. Bu nedenle cinsiyete bağlı olarak analiz yapılamamıştır.

Yaş ile evdeki tüm tesisatların yerini bilme durumu (Ki kare: 4,311, P<0,05) istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar yaşın artmasıyla kişilerin daha deneyimli oldukları ve afet ve acil durumlar konusunda olumlu davranış geliştirdiklerini göstermektedir. Ancak 2003 yılında Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesinin çeşitli polikliniklerine başvuran 198 hasta veya hasta yakınına yapılan çalışma çalışmamızın sonuçları ile örtüşmemektedir. Akdeniz Üniversitesi'nde yapılan çalışmada tam tersine yaş ortalaması düşük olanlarda afet ve acil durumlara karşı hazırlıklı olma arasında olumlu bir ilişki görülmüştür. Akdeniz üniversitesindeki çalışmada yaş ile olan ilişki yaş ortalaması düşük olanların eğitim düzeyi düşük olduğu için genel olarak eğitim durumu ile ilişkilendirilmiştir(Dedeoğlu, 2005).

Sınıf ile evdeki tesisatlarının yerini bilme durumu (Ki kare: 9,671, P<0,01), tesisatların ne şekilde kapatılması gerektiğini bilme durumu (Ki kare: 9,742, p<0,005), afet sonrası etrafı aydınlatmak için odada el feneri bulundurma durumu (Ki kare: 5,398, p<0,05), dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirme durumları (Ki kare: 3,831, p<0,50) istatistiksel açıdan anlamlı olarak fazla bulunmuştur. Bu durum 4. Sınıf öğrencilerinin 3. Sınıfta aldıkları afetlerde hemşirelik bakımı ve ilk yardım dersi ile açıklanabilir. Bu afet öncesinde verilen eğitimin olumlu bir katkı sağladığını göstermektedir.

Katılımcıların eğitim alma durumları ile, tesisatların yerini bilme durumları (Ki kare: 5,222, p<0,05), tesisatların ne şekilde kapatılmasını bilme durumları (Ki kare: 9,380,p<0,05) istatistiksel açıdan anlamlı olarak fazladır. Bu durum araştırmanın temelindeki amaca uygun olarak çıkmıştır. Afetlere karşı bireylerin eğitilerek olumlu davranışların kazandırılması sağlanabilir.

Afet yaşama durumu ile evdeki tesisatların yerini bilme durumu (Ki kare:6,132, p<0,05), tesisatların ne şekilde kapatılması gerektiğini bilme durumu (Ki kare: 9,380, p<0,005), afet sonrası etrafı aydınlatmak için odada el feneri bulundurma durumu (Ki kare: 7,037, p<0,01) istatistiksel açıdan anlamlı olarak fazladır. Bu sonuçlar önceki çalışmalar ile uyumludur. Kocaeli 112 acil yardım birimlerinde çalışan personel ile Çanakkale 112 personeline yapılan çalışmalarda da kişilerin herhangi bir acil durum veya afet yaşaması ile acil durumlara hazırlıkta olumlu davranış geliştirme arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Çakmak ve ark., 2010).

Eğitim alma isteği ile evdeki tesisatların nasıl kapatılacağını bilme durumu (Ki kare:15,547, p<0,001), dolapların içerisine ağır malzemeleri alt raflara yerleştirme durumu (Ki kare: 13,183, p<0,000), yaşadığım evde yangın tüpü bulundurma durumu istatistiksel açıdan anlamlı olarak fazladır.

İlk yardım eğitimi alma durumu ile evdeki tesisatların yerini bilme durumu (Ki kare: 8,372, p<0,005), evdeki tesisatların ne şekilde kapatılması gerektiğini bilme durumu (Ki kare: 8,582, p<0,005), dolaplar içerisindeki ağır malzemeleri alt raflara yerleştirme durumları (Ki kare: 4,576, p<0,05) istatistiksel açıdan anlamlı olarak fazladır.

Sonuç olarak; afet ve acil durumlara hazırlık sadece devlet ve yerel yönetimlerin görevi değildir. Afetlere hazırlıkta bireye önemli görev ve sorumluklar düşmektedir. Bireyin afet ve acil durumlara karşı öncelikle kendisi ve ailesini koruması temel görev ve sorumluluğudur (Çakmak ve ark., 2010). Özellikle gelecekte hemşire olarak çalışacak olan personelinin bireysel olarak afete hazırlanması hem kendisine hem de başkalarına örnek oluşturması açısından toplumsal sorumluluğu vardır. Bizim yaptığımız çalışmada ve daha önce yapılan çalışmalarda sağlık personelinin bireysel olarak afetlere hazır olmadığı görülmüştür (Koçak, 2004). Yaptığımız çalışma sonucunda hemşirelik okullarında bu tarz eğitimlerin geliştirilmesi ve artırılması gerekmektedir. Kişiler ve özellikle sağlık çalışanlarına afet ve acil durumlara hazırlık konusunda eğitilmelidir. Bununla birlikte eğitim müfredatlarına afet ve acil durumlara hazırlık konularına daha fazla önem verilmelidir.

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları vardır. Bu nedenle araştırmaya 1. Ve 4. Sınıfta okuyan 141 öğrenciden sadece 76'sı (% 53,9) katılmıştır. Çalışma akademik takvimin son haftasında yapılmıştır. Bu nedenle araştırmaya beklenenin altında bir katılım gerçekleşmiştir. Öğrencilerin davranışlarını etkileyebilecek diğer faktörler (ekonomik durum, medeni durum, doğum yeri, afetlerde birinci derecede yakınını kaybetme durumu vb) sorulmamıştır.

VI. ÖNERİLER

- Acil durumlarda ve afetlerde en fazla talep edilen hizmetlerden bir tanesi sağlık hizmetidir. Bu nedenle burada görev alacak personelin acil durumlara ve afetlere karşı bireysel hazırlık konusundan özel eğitimler verilerek kendilerinin ve ailelerinin acil durum ve afetlere karşı hazırlanması sağlanmalıdır.
- Hemşirelik bölümlerinde Acil durumlara ve afetlere hazırlık hakkında uygulamalı dersler oluşturulmalı ve "Güvenli Yaşam" kültürünün oluşturulması sağlanmalıdır.
- Birincil korumaya önem verilerek acil durum veya afetler meydana gelmeden önce mevcut tehlikelerin farkına varılarak alınması gereken önlemlerin belirlenerek insanlar sağlamken bu tedbirleri almaları sağlanmalıdır.
- Toplumun acil durum ve afetlere karşı olan kaderci bakış açısı pozitif bilimlerle yer değiştirmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

Eryılmaz M. Terminoloji Sözlüğü. Afet Tıbbı Kitabı.Ünsal Yayınları. 22-28 2007 Ankara

Aker TA 1999 Marmara Depremleri: Epidemiyolojik Bulgular ve Toplum Ruh Sağlığı Uygulamaları Üzerine Bir Gözden Geçirme. Türk Psikiyatri Dergisi.2006: 17(3):204-212

Altıntaş KH Afetler ve Afet Tıbbı. Halk Sağlığı Temel Bilgiler. Hacettepe Üniversitesi Yayınları. Editörler: Güler Ç, Akın L. 2006: (12) 635-682

B.Ü.Kandilli Rasathanesi ve deprem araştırma enstitüsü,Afetlere Hazırlık Eğitim Birimi, Yapısal Olmayan Tehlikelerin Azaltılması El kitabı, İstanbul , 2005.

Petal, Marla. Causes of Deaths and Injuries in the August 17th, 1999 3:02 a.m. M=7.4 Kocaeli Earthquake, Research Report, Bo¤aziçi Üniversites‹, CENDIM, Istanbul, 2003

T.C. İstanbul Valiliği Acil Durum ve Afet Yönetim müdürlüğü, Toplumun Afetlere Hazırlık Eğitim Materyalleri, Birey ve Aile Depremde için ilk 72 saat kitapçığı, İstanbul, 2009

Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Bölümü Misyonu Erişim: 12.02.2012 http://www.hemsirelik.hacettepe.edu.tr/misyon.shtml

Altun, İ. (2005). Depremin Etkilerinde Hemşirenin Sorumlulukları. 23-25 Mart 2005 Deprem Sempozyumu.

Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Bölümü Lisans Eğitim Programı Erişim: 12.02.2012 http://www.hemsirelik.hacettepe.edu.tr/lisans/HEm328.shtml

Akdur R. Afetlere Hazırlık Ve Afet Yonetimi. Afetlerde Sağlık Hizmetleri

Yonetimi Kurs Notları. Ankara: 2001: 41-2.

N.Dedeoğlu. Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı Anabilim Dalı Antalya, Deprem Sempozyumu Bildiri Kitabı; Afetlere Niye Hep Hazırlıksız Yakalanıyoruz ? Bir Antalya Araştırması. Kocaeli, 2005

Çakmak H ve ark. Kocaeli İli 112 Acil Yardım Birimlerinde Çalışan Personelin Marmara Depreminden Etkilenme ve Olası Afetlere Hazırlık Durumlarının Saptanması. Akademik Acil Tıp Dergisi. 2010-2:83-8

Koçak H. Bir Doğal Afet Olarak Depreme Hazırlıklı Olma Bilinci ve Katılım: ABD, Japonya ve Türkiye (Afyon İl Örneği). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitütsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara. 2004

Whetzel E. Ve ark. Emergency Nurce Perceptions of Individual and Facility Emergency Preparedness. Journal of Emergency Nursing.2011

BÖLÜM 29

ÇEVRE EĞİTİMİ
ENVIRONMENTAL EDUCATION

OKULÖNCESİ DÖNEMDE ÇEVRE EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Abdullah KARATAŞ
Ankara Üniversitesi
abdullahkaratas3@gmail.com

ÖZET

Günümüzde küresel seviyede yaşanan çevre sorunları tüm canlıların geleceğini tehdit eden boyutlara ulaşmaktadır. Bu olumsuz tablonun oluşmasında ise insanların birinci derecede sorumlu olduğu söylenebilir. Ancak hızlı ve çarpık kentleşme faaliyetleri, doğanın sınırsızca tüketilmesi, artan kirlilik, yok olan türler ve çölleşen ormanlar karşısında artık doğanın taşıma kapasitesi de tükenmektedir. Daha büyük çevresel felaketlerle karşılaşmadan insanların doğayla uyumlu birlikteliği bir an önce yakalamaları gerekmektedir. Bu konuda insanlara çevre eğitimi rehberlik edebilecektir. Özellikle okulöncesi dönemde çevre eğitimiyle doğa sevgisi kazandırılan çocuklar ileriki yaşamlarında birer doğa dostu ve çevre gönüllüleri olarak yaşadıkları çevrelerini korumak ve geliştirmek adına ellerinden gelen gayreti gösterebilecek, yaşanan küresel çevre sorunlarının çözümüne ışık tutabileceklerdir. Okulöncesi dönemin, her bireyin akademik hayatının temelini oluşturan bir dönem olduğu göz önüne alındığında, bu dönemde çocukları doğayla buluşturacak, onlara doğa dostu tutum ve davranışları kazandırabilecek bir çevre eğitiminin gerekliliği ve önemi de ortaya çıkabilecektir. Çevre eğitiminin okulöncesi dönem çocukları için önemini teorik olarak vurgulamayı amaçlayan bu çalışmaya ait veriler, konuyla ilgili literatür taraması sonucu elde edilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Okulöncesi Dönem, Doğa Sevgisi, Çocuklar

ABSTRACT

Today, global environmental problems threaten the future of all living things. It can be said that people are primarily responsible for the formation of this negative situation. In the face of rapid and unplanned urbanization activities, unlimited consumption of the nature, increased pollution, disappearing species and desertification nature's carrying capacity is being depleted. Before facing bigger environmental disasters, people should capture harmony with nature. At this point, environmental education.will be able to guide people. Especially, the preschool children who are given the love of nature through environmental education, will shed light on the solution of global environmental problems in the future as eco-volunteers. Preschool period can be considered as the basis of each individual's academic life, so giving love of nature to the children through environmental education in this period is necessary and is of great importance. This theoretical study is based on literature review and it aims to emphasize the importance of environmental education for preschool children.

Key Words: Environmental Education, Preschool Period, Love of Nature, Children

1. GİRİŞ

Günümüzde çölleşen ormanlar, yok olan türler, kirlilik ve değişen iklim koşulları gibi küresel çevre sorunlarının, insanın doğayla girmiş olduğu yanlış ilişkiler neticesinde ortaya çıktığı söylenebilir. İnsan bir parçası olduğu doğayı üretim için bir araç konumuna indirgemekte, ona yabancılaşarak adeta vahşileşmektedir. Böyle bir yabancılaşma da doğal kaynakların acımasızca yok edilmesine olanak tanımaktadır. Bu olumsuz tablo karşısında öncelikle doğaya hükmeden ve insanı merkeze alan görüşlerin terk edilerek, insanın doğanın efendisi değil de onun bir parçası olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Çünkü tüm canlıların yaşamlarını

sürdürebilmelerinde elverişli çevre şartları birinci derecede önem taşımaktadır. Yaşamak için tüm canlılar temiz hava, su ve besine ihtiyaç duymaktadır. Çevrenin korunarak sürdürülebilirliğinin sağlanması bu nedenle acil olarak yapılması gerekenler arasında birinci sırada yer almaktadır. Bu bağlamda insanların çevre değerlerinin önemi konusunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu bilinçlendirmenin çocuklara yapılması daha güvenli yarınlar için önemli bir adım olacaktır. Çünkü bugünün küçükleri olan çocuklara yarınlar emanet edilecektir. (Karataş ve Aslan, 2012: 260). Okul-aile işbirliği içerisinde okulöncesi dönem çocuklarına verilecek doğayı sevgisi onları hayatları boyunca etkileyebilecektir. Bu konuda okulöncesi dönem öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çocukları bilinçli bir çevre dostu yapabilmek için onlara doğanın tanıtılması, doğa içinde uygulamalı çalışmalar yapılması yararlı sonuçlar alınmasını sağlayabilecek, çocukların ilgi ve meraklarının bu yöne doğru kaymasına yardımcı olabilecektir. Ailelerin de çevre konusunda yapılacak uygulamalı etkinliklere katılması, çocukların daha fazla isteklerini artırabilecek, çevre eğitiminin amacına ulaşmasını destekleyebilecektir. Okulöncesi dönemden başlamak üzere akademik yaşamın her alanında çevre bilinci verilen nesiller, küresel anlamda yeryüzünün geleceğini tehdit eden çevre sorunlarını çözüme kavuşturabileceklerdir. Çevre eğitimiyle bilinçlendirilen ve doğa sevgisi kazandırılan çocuklar, toplumda sadece insanı merkeze alan ve doğayı insan amaçları için basit bir kaynak olarak gören bakış açısını değiştirebilecek ve gelecekte daha güvenli ve sağlıklı bir çevrede yaşamanın garantisi olabileceklerdir.

2. ÇEVRE ve ÇEVRE EĞİTİMİ KAVRAMLARI

Tüm canlılar yaşamak için çevrelerine muhtaçtırlar. Çevre, canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı olarak etkileşim içinde bulundukları biyolojik, fiziksel, sosyal, ekonomik ve kültürel ortamı olarak tanımlanabilir (T.C. Çevre Kanunu). Çevre; bir canlı organizmayı veya bir canlı topluluğunu yaşama süresince etkileyen her türlü biyotik ve abiyotik (sosyal, kültürel, tarihsel, iklimsel, fiziksel) faktörlerin tümüdür (Yücel ve Morgil, 1998: 84). Çevre kavramı, insanın diğer insanlarla karşılıklı ilişkilerini, insanların bu ilişkiler sürecinde birbirlerini etkilemesini, insanın kendi dışında kalan tüm canlı varlıklarla, yani bitki ve hayvan türleriyle olan karşılıklı ilişkilerini ve etkileşimini, insanın canlılar dünyası dışında kalan ama canlıların yaşamlarını sürdürdükleri ortamdaki tüm cansızlarla, yani hava, su, toprak, yeraltı zenginlikleri ve iklimle olan karşılıklı ilişkilerini ve bu ilişkiler çerçevesinde etkileşimini anlatmaktadır (Keleş vd., 2009: 52). Canlılar için önemi tartışılamayacak kadar büyük olan çevre üzerinde insan merkezli bakış açısının büyük etkileri bulunmaktadır. Gün geçtikçe daha da kirlenen doğa, değişen iklim koşulları ve asit yağmurları bu durumu en şekilde gözler önüne sermektedir. Ancak insanlar doğayı kendi menfaatleri doğrultusunda bir araç konumuna indirgeyerek sömürmeye tüm hızıyla devam etmektedirler.

Doğanın insan amaçları için yok edilmesinin, özellikle Sanayi Devrimi ile beraber büyük bir hız kazandığı söylenebilir. Günümüzde küresel çevre sorunları artık tüm canlıların geleceğini tehdit eden boyutlara ulaşmaktadır. İnsan kaynaklı faaliyetler doğada geriye dönülmesi mümkün olmayan zararlara neden olmaktadır. Doğal dengeyi korumak yerine, insan eliyle sarsmak ancak bilinçsiz davranışlarla açıklanabilecektir (Alpagut, 1997: 118). İnsan da her canlı gibi doğanın bir parçasıdır ve doğaya karşı yaptığı her tahribatı aslında yine kendisine yapmaktadır. Yani bir anlamda kendi bindiği dalı kesmektedir. Bu nedenle insanların doğayla ilişkilerinde bilinçsiz davranışlarını bir yana bırakarak doğayla uyumu bir an önce yakalamaları ve bilinçlenerek, çevreye karşı olumlu tutum ve davranışları kazanmaları gerekmektedir. Bu konuda yapılacak faaliyetlere çevre eğitimi rehberlik edebilecektir. Çevre eğitimi ile bilinçlendirilen nesiller gelecekte çevre sorunlarının çözümünün

bir parçası olabileceklerdir. Çevre eğitimi, bireylerin içinde yaşadıkları çevre hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerini yükseltmek için girişilen eğitim çabaları olarak ifade edilebilir (Gülay ve Önder, 2011: 47). Çevre eğitimi,bireylerin çevrelerinin farkında olmalarını sağlayan, gelecek kuşaklar için çevre ve çevresel sorunları çözmeye yönelik bilgi, beceri, değer, tutum ve deneyim kazanmalarını hedefleyen sürekli bir öğrenme süreci olarak da tanımlanabilir (Kahyaoğlu, 2011: 68). Çevre eğitimi; bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma, dengeleme, geliştirme, koruma gibi süreçleri içermekte ve insanlarda bu yönde davranışlar oluşturmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesini de hedeflemektedir. UNESCO ile Başbakanlık Çevre Müsteşarlığı'nın düzenlediği Türkiye Çevre Eğitimi ve Öğretimi Ulusal Çevre Strateji ve Uygulama Planları Semineri'nde Çevre İçin Eğitim; bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, çevreye duyarlı, olumlu, kalıcı davranış değişikliklerinin kazandırılması ve doğal, tarihi, kültürel, sosyoestetik değerlerin korunması, aktif katılım sağlanması, sorunların çözümünde görev alma olarak tanımlanmaktadır. 1977 yılında Tiflis'te yapılan Çevre Eğitimi Konferansı'nda ise, başarılı bir çevre eğitiminin, insanı, yaşadığı ortamın farkında olan, daha çok sorumluluk duyan, daha bilgili, daha deneyimli, daha becerikli ve daha katılımcı bir duruma taşıması gerektiği vurgulanmaktadır (Güler, 2009: 32). Okulöncesi dönemin, her bireyin akademik hayatının temelini oluşturan bir dönem olduğu göz önüne alındığında, bu dönemde çocukları doğayla buluşturacak, onlara doğa dostu tutum ve davranışları kazandırabilecek bir çevre eğitiminin gerekliliği ve önemi de ortaya çıkmaktadır.

3. ÇEVRE EĞİTİMİNİN OKULÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARI İÇİN ÖNEMİ

Okulöncesi dönem, öğrenmenin en yoğun olduğu, temel alışkanlıkların kazanıldığı ve bilişsel yeteneklerin hızlı gelişip biçimlendiği 0–6 yaş (0–72 ay) çocuklarını kapsayan bir dönemdir (Günindi ve Giren, 2011: 354). 0-72 ay arasındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin ve uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal yönlerden gelişmelerini destekleyen, toplumun kültürel değerleri doğrultusunda çocukları en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içinde yer alan ilk eğitim süreci olan okulöncesi eğitimde (Kocabıyık, 2011: 3) öğretmenlerin öğrencilerini doğayla bütünleştirmeleri onlara derslerinde canlılara karşı ilgi ve sevgiyi vermeleri gerekmektedir. Çünkü ilgi sevgiyi, sevgi de korumayı öğretmekte ve neticede insanlar da ancak sevdiklerini korumaktadırlar (Erten, 2012: 99). Çevre eğitiminde ve çevreye yönelik tutumların şekillenmesindeokulöncesi dönem anahtar bir rol oynamaktadır.Okulöncesi dönemde çocuklara sağlanamayan çevre eğitimi ileriyaşlarda verilse dahi olumlu çevre tutumu geliştirmede beklenilen etkiyi yaratmayabilecektir (Taşkın ve Şahin, 2008).

Bugünün küçükleri yarınların büyükleri olan çocuklara etkin çevre eğitimiyle kazandırılacak çevre bilinci ve doğa sevgisi, onların gelecekte çevre dostu vatandaşlar olarak çevreye karşı sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayabilecektir. Eğitim sisteminin temel olarak okulöncesi dönemden başladığı ve kademeli olarak arttığı göz önüne alınırsa okulöncesi dönem çocukları için çevre eğitiminin önemi daha iyi anlaşılabilecektir. Anne ve babalarından koparak eğitim için öğretmenlerine teslim edilen minik yavrulara çevre eğitimi ile doğayı, canlıları tanıtarak ve sevdirerek yapılacak her türlü faaliyet, onları tüm yaşamları boyunca etkileyebilecek, gelecekte çevre bilincine sahip nesiller olarak çevre sorunlarının çözümünün bir parçası yapabilecektir. Çocuklara doğa sevgisinin verilebilmesi, çevre eğitimi kapsamındaki çeşitli etkinlikler vasıtasıyla gerçekleştirilebilir.

Çocukların erken dönemde gelişim özellikleri dikkate alındığında verilecek çevre eğitimi, çocukların bilişsel gelişimlerine (sorgulama, keşfetme vb.) katkıda bulunabilir. Çocuklar sorularının yanıtlarına zengin bir araştırma ortamı olan doğayı keşfederek ulaşabilirler. Sonuç olarak, doğa çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimlerini destekleyen üstü açık bir sınıf olarak tanımlanabilir. Örneğin, mevsim farklılıkları çocukların çevrelerindeki canlıların nasıl değiştiklerini inceleme olanağı verebilir. Yapraklarda, ağaçlarda, toprakta, suda vb. meydana gelen farklılıklar gözlenip sınıf ortamında tartışılabilir. Arazi gezileri düzenlenerek çocukların farklı yaşam alanlarını tanımaları sağlanabilir. Sınıfta yetiştirilecek farklı bitki ve akvaryumdaki balık türleri karşılaştırılabilir. Sınıf etkinliklerinin dışarıya taşınması gibi yöntemler çocukların çevre ile olan etkileşimlerini artırırken aynı zamanda yaşamı daha canlımerkezli (biyosentrik) algılamalarına yardımcı olabilecektir (Taşkın ve Şahin, 2008).

"Ağaç yaşken eğilir." atasözünü doğrularcasına, çocukların doğa ile etkileşimleri ne kadar erken başlarsa, bu etkileşimin ileriki yaşamları için de o kadar etkili olacağı söylenebilecektir. Bu bağlamda, okulöncesi dönem büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde öğretmenlerin öğrencilerini doğayla bütünleştirmeleri onlara derslerinde canlılara karşı ilgi ve sevgiyi vermeleri gerekmektedir. Erten'e göre (2012) ilgi sevgiyi, sevgi de korumayı öğretmekte ve neticede insanlar da ancak sevdiklerini korumaktadırlar. Doğada yapılacak çevre eğitimi faaliyetleri, okulöncesi dönem çocuklarının doğayı ve canlıları tanımalarını ve sevmelerini sağlayabilecek, onları hayatları boyunca çevreye yönelik olarak olumlu yönde etkileyebilecektir. Okulöncesi eğitimde, sözel ağırlıklı, öğretmen odaklı, çocukların edilgen olduğu, sıkıcı öğrenme yaklaşımları yerine, çocuk merkezli, yaşantılar yoluyla ve yaparak yaşayarak öğrenmeye ağırlık veren ve çocuğun toplumsal uyumuna katkı sağlayan yaklaşımların uygulanması gerekmektedir (Gültekin, 2005: 73). Bu çerçevede, çocukların doğaya karşı ilgi ve merakını artırarak yapılacak çevre eğitimi faaliyetleri, onların gelecekte birer doğa dostu olarak toplumda söz sahibi olmalarını sağlayabilecektir.

4. SONUÇ

Günümüzde, çoğu yerde çevre sorunlarının içinden çıkılmaz bir durum almasının nedeni, bireylerin ilgisizliği, duyarsızlığı veya kendi çıkarları için doğaya karşı egoistçe davranışları olabildiği gibi, temelde insanların yeterli bir çevre bilgisine sahip olmamalarıdır. İnsanlar çoğu zaman, çevreye verdikleri zararın farkında olamamakta veya önemsiz gibi görünen bir çevre kirliliğinin küresel olarak ne boyutlara ulaşabileceğini kavrayamadan yaşamlarını sürdürmektedirler (Özdemir ve Yapıcı, 2010: 49). Bu nedenle,çevre sorunlarına karşı insanların bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bilinçlendirme ise eğitim ile gerçekleştirilebilecektir. Okulöncesi dönemden başlamak üzere akademik yaşamın her alanında çevre bilinci verilen nesiller, küresel anlamda yeryüzünün geleceğini tehdit eden çevre sorunlarını çözüme kavuşturabileceklerdir. Öğretmenlerinin gözetiminde ailelerinin de desteğini alarak çocukları doğayla buluşturacak çevre eğitimi etkinliklerine ağırlık verilmesi öğrencilerin doğa sevgisini artırabilecektir. Bu bağlamda, öğrencilere çevredeki bitki ve ağaçları isimleriyle tanıtmak, onlarla birlikte okul bahçesini yeşillendirmek, öğrencileri doğada yürüyüşe çıkarmak ve doğada oyunlar oynatmak gibi çeşitli etkinlikler çevre eğitimi kapsamında yapılabilir. Yarınların umutları olan çocukların böyle faaliyetler çerçevesinde doğa ile etkileşimlerinin sağlanması gelecekte doğa dostu bireyler olmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Kendisinde gerçekten doğa sevgisi ve çevre bilinci olan öğretmenler, bu bilinç ve sevgiyi öğrencilerine gerçek anlamda aktarabilecektir. O halde öğretmenlerin eğitim hayatlarında birer öğretmen adayı iken almış oldukları

çevre eğitimi dersleri onlara tüm meslek hayatlarında rehberlik edebilecek, onlara öğrencilerini nasıl yetiştirebilecekleri konusunda gerekli olan donanımı kazandırabilecektir. Böylece, çevre bilincine sahip öğretmenler mesleklerine başladıklarında, çok küçük yaşlarda kendilerine teslim edilen çocuklara doğa sevgisini aşılayabileceklerdir. Çevre eğitimiyle bilinçlendirilen ve doğa sevgisi kazandırılan çocuklar da toplumda sadece insanı merkeze alan ve doğayı insan amaçları için basit bir kaynak olarak gören bakış açısını değiştirebilecek ve gelecekte daha güvenli ve sağlıklı bir çevrede yaşamanın garantisi olabileceklerdir.

KAYNAKLAR

Alpagut, B. (1997). Doğal Çevre ve İnsanın Evrimi (Editör: Ruşen Keleş), İnsan Çevre Toplum, İmge Kitabevi, Ankara.

Erten, S. (2012). Türk ve Azeri Öğretmen Adaylarında Çevre Bilinci, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 166, s. 88-100.

Gülay, H. & Önder, A. (2011). Sürdürülebilir Gelişim İçin Okulöncesi Dönemde Çevre Eğitimi, Nobel Yayınları, Ankara.

Güler, T. (2009). Ekoloji Temelli Bir Çevre Eğitiminin Öğretmenlerin Çevre Eğitimine Karşı Görüşlerine Etkileri, Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt:34, Sayı: 151, s. 30-43.

Gültekin, M. (2005). Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Öğrenme Yaklaşımları (Editör: Mustafa Sağlam), Özel Öğretim Yöntemleri içinde, TC. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1487, Eskişehir.

Günindi, Y. ve Giren, S. Y. (2011). Aile Kavramının Değişim Süreci ve Okulöncesi Dönemde Ailenin Önemi, Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 31, s. 349-361.

Karataş, A. ve Aslan, G. (2012). İlköğretim Öğrencilerine Çevre Bilincinin Kazandırılmasında Çevre Eğitiminin Rolü: Ekoloji Temelli Yaz Kampı Projesi Örneği, Zeitschrift für die Welt der Türken, Vol. 4, No. 2, s. 259-276.

Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri İle Çevre Eğitimi Öz-Yeterlikleri Arasındaki İlişki, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt:1, Sayı: 2, Aralık, s. 67-82.

Keleş, R., Hamamcı, C., Çoban, A., (2009), Çevre Politikası, İmge Kitabevi, Ankara. Kocabıyık, F. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı ve Okulöncesi Eğitimi, Eğitime Bakış Dergisi, Yıl: 7,Sayı: 20, Nisan-Mayıs-Haziran, s. 3-5.

Özdemir, A. ve Yapıcı,E. (2010). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Farkındalık ve İlgi Düzeylerinin Karşılaştırılması, Anadolu Doğa Bilimleri Dergisi,1(1), s. 48-56.

Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). "Çevre" Kavramı ve Altı Yaş Okulöncesi Çocuklar, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 23 (1).

T.C. Çevre Kanunu. 2872 Sayılı Çevre Kanunu, http://www.mevzuat.adalet.gov.tr/html/631.html, Erişim Tarihi: 25.02.2013.

Yücel, S. A. ve Morgil, F. İ. (1998). Yükseköğretimde Çevre Olgusunun Araştırılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14: 84-91.

İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVREYE YÖNELİK TUTUM VE BAŞARILARININ İNCELENMESİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

AN EXAMINATION OF 3RD AND 4TH GRADE PRIMARY STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS THE ENVIRONMENT IN RELATION TO STUDENT ACHIEVEMENT (SAMPLE OF CANAKKALE CITY)

Ramazan Karatay[a], Fatih Doğan[b], Büşra Akkiren[c]

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, ÇANAKKALE

a ramazankaratay@comu.edu.tr, b. fatihdogan@comu.edu.tr, c. busraakkiren@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, verilen eğitimler ile öğrencilerin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarında meydana gelebilecek değişimlerin belirlenmesidir. Bu çalışmada, deneysel yaklaşım kullanılarak, çevre konusu ile ilgili hazırlanan etkinlikler on üç günü kapsayacak şekilde 21 kişilik örneklem grubuyla yürütülmüştür. Öğrencilerde meydana gelecek değişimlerin belirlenmesi amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında başarı testi ve likert tipi tutum ölçeği uygulanmıştır. Yapılan ön test ve son testlerde alınan puanlar hem betimsel olarak yorumlanmış hem de puanlar üzerinde t-Testi yapılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonrasında hem başarı testinden hem de tutum ölçeğinden alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilere çevre için verilecek eğitimlerin yaparak ve yaşayarak olduğunda etkili ve kalıcı olduğunu, öğrencilerin başarı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, çevre eğitimi, tutum

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of environmental training given to 3rd and 4th grade elementary school students' on the knowledge and attitudes towards the environment. In this study, the previously designed environmental activities were used on a group of 21 students over a thirteen day period. The study employs the experimental approach. A five-point Likert-Type scale was used to measure the attitudes along with an achievement test to determine the possible changes between before and after treatment. Descriptive statistics and t-tests were used to interpret the differences observed between pre-test and post-test scores. The results revealed significant differences between pre-and-posttests scores both for the attitude and achievement measures. These results show that, activities designed by using learning by doing and experiential learning positively affects students' achievement as well as their attitudes towards the environment where they belong.

Keyword: Environment, environmental education, attitude

1. GİRİŞ

Çok geniş kapsamda ve çeşitli şekillerde ifade edilen "çevre" kavramını Güney (2004), canlı varlıkların yaşamsal bağlarla bağlı bulundukları, etkiledikleri ve çeşitli yollardan etkilendikleri alanlar olarak tanımlamaktadır. Keleş ve Hamamcı (1998)'nın tanımına göre ise, çevre; fiziksel, kimyasal, biyolojik ve

toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamı ve insan faaliyetleri ile canlı varlıklar üzerinde dolaylı ya da dolaysız etkide bulunabilecekleri ortam olarak ifade edilmiştir. Özey (2001)'de çevreyi en basit olarak insanın veya herhangi bir canlı türünün yaşadığı ortam olarak tanımlamıştır.

Çevre konusu günümüzde tüm insanların gündeminde yer almakta ve karşı karşıya kaldığımız en önemli problemlerden biri de şüphesiz çevre sorunları olmuştur (Akıllı ve Yurtcan, 2009). Yaşam boyu öğrenmenin temel noktalarından biri doğal çevreye saygı duymayı öğrenmek, çevreye önem vermek ve onunla birlikte nasıl var olunabileceğini bilmektir (Tung, Huang, ve Kawala, 2002). Çevrenin öneminin daha da arttığı günümüzde birçok etmenle birlikte ortaya çıkan çevre sorunları da önem arz etmektedir. Bu noktada şüphesiz en büyük görev, çevreye en çok zarar veren canlı olan insana düşmektedir.

Çevre sorunlarının artarak devam etmesi ile birlikte, her bir bireyde çevre bilinci geliştirme ve çevreye yönelik farkındalık oluşturma konuları önem kazanmıştır. Bu düşünceyle birlikte okullarda da çevre konuları ile ilgili bilgiler verilerek çevre bilincine sahip bireylerin erken yaşlardan itibaren yetiştirilmesi amaçlanmıştır. MEB (2005; 2013)'de yaptığı öğretim programlarında özellikle fen bilimleri, hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi derslerde çevre konularına geniş yer ayırmaktadır.

Ayvaz (1998) çevre eğitimini; birey ve toplum olarak, günümüz problemlerinin çözümüne ve gelecekte yaşanabileceklerin önlenmesine yönelik çalışmaları gerçekleştirecek bilgi, tutum, davranış, güdü ve becerilere sahip bir dünya toplumu yaratma süreci olarak tanımlamaktadır.

Dünyada çevre ile ilgili çalışmalara bakıldığında ilk hareketlerin Stockholm'de 1972'de başladığı ve çevre eğitimi düşüncesinin ilk olarak İsviçre'de geliştirildiği görülmektedir. Belgrad'ta 1975 yılında yapılan Uluslararası Çevre Eğitimi Çalıştayı ve 1978'de yayımlanan Tiflis Bildirgesi'nde çevre eğitiminin genel amacı; "Çevre ve çevreyle ilgili problemlerin bilincinde, bilgi, beceri, tutum, motivasyon ve yorumlara sahip olarak bireysel ve toplu şekilde mevcut problemlerin çözümüne ve yenilerinin oluşmasını önlemeye çalışan bir dünya toplumu geliştirmek" şeklinde belirtilmiştir (UNESCO-UNEP, 1976; Aktaran: Darner, 2007). Türkiye'de ise öğrencilere doğrudan verilen bir "çevre eğitimi" yoktur. Kişisel ya da kurumsal kampanyalar veya projeler ile çevresel olaylar insanlara duyurulmaya ve insanlar bilinçlendirilmeye çalışılmaktadır. Yapılan projeler ve etkinlikler her ne kadar bilinçlenme seviyesini artırsa da, insanları tam anlamıyla çevre problemlerini çözebilecek seviyelere getirmemektedir. İstenen seviyede bir nesil için çevre eğitimi her okul türünde verilmelidir (Tuncer, Ertepinar, Tekkaya ve Sungur, 2005). Bu noktada insanların sadece bilinçlenmesi yeterli görülmemeli, mevcut problemlere çözüm üretebilecek, gelecekte aynı olumsuz durumların oluşmasına engel olabilecek tutuma ve beceriye sahip bireyler yetiştirmek önemli görülmeli ve amaçlanmalıdır.

Çevre bilincinin çocuklarda oluşmasında, doğa sevgisi ve çevre korumacılığının kalıcı davranışlara ve de yaşam biçimine dönüşmesinde eğitimin rolü çok önemlidir. Eğitim; mantık, düşünce ve hoşgörünün biçimlendirdiği çağdaş çevreciliğe geçişi belirleyicilerin başında gelmektedir. Harvey'e göre çevre için eğitimin temel amacı "eğitim ve öğretim sürecinden geçen kişilerin, çevre konularında sorumlu davranışlar sergileyebilmelerini sağlayan ve teşvik eden bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişebilmelerine yardımcı olmaktır" (Ergun, 1993: 38).

Çevre eğitiminin ülkemizde kullanılan çeşitli tanımlamaları bulunmaktadır. Tanımlamalara genel olarak bakıldığında bireye çevre eğitimini vermek için öncelikle uygun ortamın sağlanması gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Özellikle eğitimin erken yaşlarda verilmesinin kalıcılığı ve etkililiği üzerinde durulmuş olduğu görülmektedir. Ayrıca bireye sadece çevre eğitiminin verilmesinin, bakış açısının değiştirilmesinin, tutumlarının olumlu hale getirilmesinin yeterli olamayacağı, bunların kesinlikle davranışa dönüştürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Doğan, 1997; Erten, 2004; Uzunoğlu, 1996).

Erol ve Gezer (2006)'e göre, çevre eğitimi ile bireylerin ekolojik dengeyi ve denge içindeki yerini, rolünü kavrayarak uyum içinde nasıl yaşayabileceğine ilişkin görüş geliştirmeleri ve gerekli becerileri kazanmaları da amaçlanmaktadır. Çevre eğitiminin temel amacı eğitim ve öğretim sürecinden geçen bireylerin çevre konusunda sorumlu davranışlar sergileyebilmelerine olanak sağlayıcı, teşvik edici bilgi, beceri ve değer yargıları ile donanmış vatandaşlar olarak yetişmelerine yardımcı olmaktır (DPT, 1994:36).

Çevre, eğitim için hem konu hem de bir eğitim ortamı olmalıdır (Geray, 1997: 334). Çevre için eğitimin, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçları, bireylerin ekolojik kültürünü, çevre okuryazarlığını arttırmak, duyuşsal alandaki amaçları ise çevre ve çevre sorunlarına karşı değer, davranış ve tutumları oluşturmaktır (Doğan, 1997: 1).

Çevre için eğitimin verilmesinin gerekliliği çevrede yaşanan bozulmalar ve etkilenen çevrenin canlı yaşamını da olumsuz etkilemesi ile daha ön plana çıkmıştır. Artık çevre ile ilgili sorunlar görmezden gelinemez olmuş ve her bireyin çevre bilinci ile yetiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. İnsanlarda erken yaştan itibaren çevre bilincinin, sorumluluğunun ve olumlu tutumun geliştirilmesi artık her platformda vurgulanmaktadır. Watson ve Halse (2005)'e göre; dünyanın yüz yüze olduğu bu önemli problem üzerinde insanların etkisi çok büyüktür ve bu etki; en başta küresel ısınma, yağmur ormanlarına zarar verilmesi, ozon tabakasının zarar görmesi ve biyolojik çeşitliliğin tehdit altında olması gibi konularda eşi görülmemiş bir şekilde ilerleyerek kendisini göstermektedir.

Çevre sorunlarında kalıcı çözümlere ulaşmak için eğitim faaliyetlerinin ne kadar önemli olduğu bilinmektedir. Bilinçli ve duyarlı bireyler yetiştirmek, çevre sorunlarının çözümü için ene etkili yol olarak görülmektedir. Bu noktada, çevre sorunlarını çözmede ve önlemede, verilecek eğitimin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmakta ve başarının yolu ancak toplum bireylerinde olumlu tutum ve davranış oluşturmaktan geçmektedir. Eğer bu gerçekleşmez ise, çevreye karşı olumsuz tutuma sahip bireylerin çevre sorunlarına duyarsız olacağı ve doğal olarak çevreye sorun yaratmaya devam edeceği şüphesizdir (Uzun ve Sağlam, 2006).

Çevreye yönelik olumlu yönde tutumların geliştirilmesi için çeşitli öneriler bulunmaktadır. Surbrook (1997)'a göre "Çocuklar bilgilerini yaşadıkları deneyimler yoluyla kazandıklarından dolayı, çocukların çevresel tecrübelerini arttırmak için onlara doğa deneyimleri sağlanmalıdır ve bu sayede çevrelerine karşı pozitif tutumlar geliştirebilmektedirler". Şahin (1998) bu noktada şunu belirtmektedir, "Çocuklar, tutumlarını değiştirebilmek için yetişkin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu, onların doğadaki olaylar ve kavramlar arasında mantıklı ilişkiler kurmalarına; aynı zamanda, günlük hayatta karşılaşabilecekleri birçok probleme daha bilimsel açıdan yaklaşma becerisi kazanmalarına da yardımcı olacaktır" görüşünü ortaya koymaktadır.

Yapılan birçok çalışmaya göre, çocuklar çevreyi etkin katılım gerektiren çalışmalarla daha iyi öğrenmektedirler. Yine ilgili çalışmalardan elde edilen sonuçlar yaparak yaşayarak öğrenmenin öğrenciler için

daha anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır (Wilson, 1996; Lindeman- Matthies, 2002; Özdemir ve Uzun, 2006; Bowker, 2007). Bireylerin öncelikle tutumlarının tespit edilerek buna göre eğitim verilmesi, çevre ve çevreye yönelik konular üzerinde olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir aşama olarak görülmektedir. yapılan literatür çalışmasında konuya ilişkin çeşitli çalışmalara rastlanmaktadır (Şama 2003; Yılmaz ve diğ., 2004; Alp ve diğ., 2006; Erol ve Gezer, 2006; Uzun ve Sağlam, 2006).

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının ve çevre bilgi düzeylerinin verilen eğitim ile değişip değişmeyeceğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Günümüzde yaşanan çevre sorunlarının gün geçtikçe artması nedeniyle, sorunları çözme adına çalışmalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalardan en önemlisi de bireylerin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesidir. Çünkü sorunların temelinde yatan nokta birey ve bireyin çevreye karşı duyarlılığıdır. Bireyin tutumları bilindiği takdirde, bireyin tutumunu olumlu yönde geliştirmek amacıyla uygulanacak yöntemlerin seçimi de kolaylaşacaktır. Bu sayede zamandan ve kaynaklardan tasarruf da sağlanarak daha kalıcı ve etkin bir çevre eğitimi verilebilecektir.

Çevre sorununun oldukça yaygın yaşandığı ülkemizde, Çanakkale ilinde de bu alanda yapılmış çalışmalara ihtiyaç duyulmakta ve öğrencilerin çevreye yönelik tutum, görüş ve farkındalıklarının belirlenmesi önemli görülmektedir. Literatür incelendiğinde ise, Çanakkale ilinde bu alanda yapılan çalışmaların yükseköğrenim öğrencileri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Timur ve Yılmaz, 2011; Timur, Timur ve Yılmaz 2012; Okur ve Özdilek, 2012). Bu araştırma ile ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları hakkında bilgi edinilerek yapılacak uygulamaların nasıl olması gerekliliği konusunda görüşler ortaya konulacaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, deneme öncesi modellerden tek grup ön test - son test modeli kullanılmıştır. Hem deney öncesi (ön test) hem de deney sonrası (son test) ölçmelerin olduğu bu modelde, gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişkenin uygulanması söz konusudur (Karasar, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki ilkokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem ise, bu okulların 3. ve 4. sınıflarında okuyan amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 21 öğrenciden oluşturulmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, bir tutum ölçeği ve bir de çoktan seçmeli başarı testi kullanılmıştır.

Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan tutum ölçeği ilk olarak Maloney ve diğ. (1975) tarafından 45 tutum maddesi olarak oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması 5'li likert tipi olup, Aslan ve diğ. (2008)'ları tarafından yapılmıştır. Yapılan uygulama ve analizler sonrası ölçekte 21'i olumlu, 3'ü olumsuz olmak üzere 24 tutum maddesi kalmıştır ve çevre tutum ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı α=0,860 olarak bulunmuştur. Araştırmada kullanılan çevre tutum ölçeği 3'lü likert tipi olup, "Katılıyorum", "Kararsızım" ve "Katılmıyorum" cevaplarından oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise, Yüksek (2010) tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli başarı testidir. Her biri 4 şıktan oluşan 30 maddelik başarı testininKR 20 güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumları değiştirmek amacıyla on üç günlük bir eğitim programı belirlenmiştir. Bu program çerçevesinde öğrenciler eğitmenlerin rehberliğinde çevre ve geri dönüşüm etkinliklerine katılmışlardır. Programın ilk gününde öğrencilere, kullanılacak veri toplama araçları ön test olarak yapılmıştır. Öğrencilerde farkındalık yaratmak, tutumlarını olumlu yönde değiştirmek ve bunları davranışa çevirerek kalıcı hale getirmek için yapılan etkinlikler sonunda da anlamlı bir değişme olup olmadığını ölçmek amacıyla, veri toplama araçları öğrencilere son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Toplanan verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 18.0 paket programı kullanılmıştır. Çevre tutum ölçeğinin değerlendirilmesinde olumlu maddeler için katılıyorum 3, kararsızım 2, katılmıyorum 1 ve olumsuz maddeler için katılmıyorum 3, kararsızım 2, katılıyorum 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Öğrencilerin tutumları ise 1.00 – 1.65 katılmıyorum (olumsuz), 1.66 – 2.35 kararsızım ve 2.36 – 3.00 katılıyorum (olumlu) şeklinde kategorize edilmiştir. Ayrıca çevre tutum ölçeğinden alınabilecek en yüksek toplam puan 72, en düşük toplam puan ise 24 olarak belirlenmiştir.

Çevre bilgisi başarı testinin değerlendirilmesi doğru cevaplar için 1 puan, yanlış cevaplar için 0 puanlama şeklinde olmuştur. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 30 iken, en düşük puan 0 olabilecektir.

Veri girişleri ardından istatistiksel analizlere geçilmiştir. Çevre tutum ölçeği ve çevre bilgisi başarı testi için maddelerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak ön test ve son test arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Ayrıca, her iki ölçek için de ön test ve son test arasındaki ilişkilere bakmak için t-Testi yapılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinden Aldığı Puanların Değerlendirilmesi

Araştırmaya katılan ilkokul öğrencilerinin, her bir madde için çevreye yönelik tutumlarının ön test ve son testteki aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeği Ön test ve Son testlerinden Aldıkları Puanların Ortalama ve Standart Sapmaları*

	N	Ön test		Son test	
		$\overline{X}$	SS	$\overline{X}$	SS
1. Hayvan yaşamını korumak için bazı ürünlerin alımını durdurmak isterim.	21	2.71	0.56	2.57	0.75
2. Enerji tasarrufu için ayarlı lamba kullanmak isterim.	21	2.95	0.22	2.90	0.30
3. Çevre bilincini artırmak için kapı kapı dolaşırım.	21	2.05	0.86	2.38	0.80
4. Kirliliği azaltmaya yardım için insanlara mektup yazmak isterim.	21	2.62	0.59	2.67	0.48
5. İnsanlara geri dönüşümü öğretmek için kapı kapı dolaşırım.	21	2.14	0.91	2.62	0.67
6. Çevre sorunlarına nasıl yardım edebileceğimle ilgili ailemle konuşurum.	21	3.00	0.00	3.00	0.00
7. Su tasarrufu için dişlerimi fırçalarken lavaboya boşa akan suyu kapatırım.	21	3.00	0.00	3.00	0.00
8. Enerji tasarrufu için kullanılmadığı zaman evdeki ışıkları kapatırım.	21	2.90	0.44	3.00	0.00
9. Kullandığımız bazı şeylerin geri dönüşümünü ailemden isterim.	21	2.52	0.68	2.81	0.40
10. Kirliliği azaltmak için ne yapabileceğimi diğer insanlara sorarım.	21	2.43	0.75	2.57	0.60
11. Gerekli olmadığı sürece suyu musluktan boşa akıtmam.	21	3.00	0.00	3.00	0.00
12. Geri dönüşüm için evimde atık nesneleri ayrıştırırım.	21	2.86	0.36	2.95	0.22
13. İnsanların çevreyle ilgili dikkatsizliklerini düşünmek beni korkutur.	21	2.62	0.59	2.95	0.22
14. Çevreye zarar veren kirleticilere kızarım.	21	2.62	0.80	2.90	0.44
15. İnsanların kullanılmış şişe, teneke kutu ve kâğıtları geri dönüştürmesi beni mutlu eder.	21	2.86	0.48	3.00	0.00
16. Hayvanlar üzerinde ürünlerini deneyen kuruluşları düşündüğümde kızarım.	21	2.43	0.81	2.90	0.44
17. İnsanların enerjiyi koruma çabalarını görmek beni mutlu eder.	21	2.95	0.22	3.00	0.00
18. Suyun boşa akması beni üzmez.	21	2.95	0.22	2.90	0.44
19. Çevre problemleri hakkında endişelenmem.	21	2.57	0.68	2.90	0.30
20. Kirliliğin ailem üzerine olan etkileri beni korkutmaz.	21	2.81	0.51	2.67	0.66
21. İnsanların geri dönüşümü olan nesneleri attığını gördükçe üzülürüm.	21	2.29	0.85	2.43	0.87
22. Hayvanların yaşadıkları yerlerde evler yapıldığını görmek beni üzer.	21	2.62	0.74	2.86	0.48
23. Ne kadar enerjinin boşa harcandığını görmek beni endişelendirir.	21	2.71	0.46	2.90	0.44
24. İnsanların çok fazla su kullandıklarını görmek beni üzer.	21	2.86	0.48	2.90	0.44
Genel Ortalama	21	2.69	0.51	2.83	0.37

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinde ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 2.69 (olumlu) ve standart sapması 0.51 bulunmuştur. Son testten alınan puanlara bakıldığında aritmetik ortalamanın 2.83 (olumlu) ve standart sapmanın 0.37 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin genel itibariyle çevreye yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu söylenebilir. Ayrıca ön test ve son test arasındaki aritmetik ortalama farkına bakıldığında öğrencilerin aldıkları eğitim sonucunda tutumlarında olumlu yönde bir artışın olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinin ön testinde verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. *"Çevre sorunlarına nasıl yardım edebileceğimle ilgili ailemle konuşurum."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

2. *"Su tasarrufu için dişlerimi fırçalarken lavaboya boşa akan suyu kapatırım."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

3. *"Gerekli olmadığı sürece suyu musluktan boşa akıtmam."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinin ön testinde verdikleri cevaplarda en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. *"Çevre bilincini artırmak için kapı kapı dolaşırım."* ($\overline{X}$ = 2.05, SS = 0.86)

2. *"İnsanlara geri dönüşümü öğretmek için kapı kapı dolaşırım."* ($\overline{X}$ = 2.14, SS = 0.91)

3. *"İnsanların geri dönüşümü olan nesneleri attığını gördükçe üzülürüm."* ($\overline{X}$ = 2.29, SS = 0.84)

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinin son testinde verdikleri cevaplarda en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. *"Çevre sorunlarına nasıl yardım edebileceğimle ilgili ailemle konuşurum."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

2. *"Su tasarrufu için dişlerimi fırçalarken lavaboya boşa akan suyu kapatırım."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

3. *"Enerji tasarrufu için kullanılmadığı zaman evdeki ışıkları kapatırım."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

4. *"Gerekli olmadığı sürece suyu musluktan boşa akıtmam."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

5. *"İnsanların kullanılmış şişe, teneke kutu ve kâğıtları geri dönüştürmesi beni mutlu eder."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

6. *"İnsanların enerjiyi koruma çabalarını görmek beni mutlu eder."* ($\overline{X}$ = 3.00, SS = 0.00)

Araştırmaya katılan öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğinin son testinde verdikleri cevaplarda en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1. *"Çevre bilincini artırmak için kapı kapı dolaşırım."* ($\overline{X}$ = 2.05, SS = 0.86)

2. *"İnsanların geri dönüşümü olan nesneleri attığını gördükçe üzülürüm."* ($\overline{X}$ = 2.29, SS = 0.84)

3. *"Hayvan yaşamını korumak için bazı ürünlerin alımını durdurmak isterim."* ($\overline{X}$ = 2.57, SS = 0.75)

4. **"***Kirliliği azaltmak için ne yapabileceğimi diğer insanlara sorarım."* ($\overline{X}$ = 2.57, SS = 0.60)

Öğrencilerin Çevre Tutum Ölçeğine verdikleri cevapların puanları toplandığında en düşük değerin ön testte 58 puan, son testte ise 61 puan olduğu görülmektedir. Hem ön testten hem de son testten alınan maksimum değerler ise 72 puan olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2.*Öğrencilerin "Çevre Tutum Ölçeğinden" Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	21	64.48	3.82	20	4.49	.000*
Son test	21	67.57	3.06			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2'ye bakıldığında, Çevre Tutum Ölçeğinden alınan puanların ortalamalarının, ön testte 64.48 puan ve son testte 67.57 puan olduğu görülmektedir. Her iki teste bakıldığında son test lehine 3.09 puanlık bir fark söz konusudur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-Testi sonucunda, ön test ile

son test puanları arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu gözlemlenmiştir ($t_{(20)}$=4.49, p=.000). Bu sonuca göre, ön test ile son test arasında uygulanan yöntemin öğrencilerin tutumunda olumlu etki gerçekleştirdiği söylenebilir.

3.2. Öğrencilerin Çevre Bilgisi Başarı Testinden Aldığı Puanların Değerlendirilmesi

Öğrencilerin Çevre Bilgisi Başarı Testinden aldıkları puanlara bakıldığına en düşük puanın ön testte 15 puan, son testte 13 puan ve en yüksek puanların ön testte 28 puan, son testte ise 30 puan olduğu görülmektedir.

Tablo 3.*Öğrencilerin "Çevre Bilgisi Başarı Testinden" Aldıkları Puanların t-Testi Sonuçları*

Ölçüm	N	$\overline{X}$	SS	Sd	t	p
Ön test	21	23.71	3.81	20	4.06	.001*
Son test	21	25.71	4.20			

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin ön test ve son test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında son test lehine 2.00 puanlık bir fark olduğu dikkat çekmektedir. Bu farkın anlamlılığını bulmak amacıyla yapılan t-Testi sonucunda iki test arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{(20)}$=4.06, p=.001). Öğrencilerin başarı testinden aldıkları sonuçlara göre de, yapılan uygulamaların amacına ulaştığı ve başarılı olduğu sonucuna varılabilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma ile Çanakkale ilindeki ilkokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ile bilgi durumları belirlenmeye ve bu tutumlar ile bilgilerin uygulanan eğitimler doğrultusunda olumlu yönde geliştirilmesine çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, çevreye yönelik tutumları ile bilgi düzeylerinin aritmetik ortalamalarına bakıldığında olumlu düzeyde oldukları görülmüştür. Benzer çalışmalarda öğrencilerin olumlu tutumlara sahip olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Bonett ve Williams, 1998; Kuhlemeier ve diğ., 1999; Eagles ve Demare, 1999; Tuncer ve diğ., 2004; Alp ve diğ., 2006; Gökçe ve diğ., 2007; Tecer, 2007; Kasapoğlu ve Turan, 2008; Özpınar, 2009; Şahin ve Erkal, 2010; Aydın ve Kaya, 2011; Aydın ve diğ., 2011; Timur ve Yılmaz, 2011). Bununla birlikte ön test sonrası verilen eğitimin öğrencilerin hem tutumlarında hem de bilgi düzeylerinde pozitif yönde bir anlamlılık oluşturduğu, son test sonuçlarıyla gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin araştırmada, çevre tutum ölçeğindeki maddelere verdiği cevapların aritmetik ortalamalarına bakıldığında özellikle son testteki altı maddede (6, 7, 8, 11, 15 ve 17. maddeler gibi) tam puan aldıkları dikkat çekmektedir. Ortalaması yüksek maddelerin çoğunun özellikle suyun ve elektriğin boşa kullanımıyla alakalı (2, 7, 8, 11 ve 18. maddeler gibi) olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalaması düşük puanlar incelendiğinde ise birçoğunun kapı kapı dolaşmak gibi (3 ve 5) bireysel fedakârlık gerektiren maddelerden oluştuğu fark edilmektedir.

Genel olarak, Çanakkale ili ilkokul öğrencilerinin çevreye ilişkin olumlu tutuma ve yeterli bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç, çevre sorunlarının engellenmesi ve gelecekte daha yaşanabilir bir çevre oluşturulması için ümit vericidir. Ayrıca, ilkokulda öğrencilere verilen çevre eğitiminin başarılı olduğu, yine bu eğitimlerin kapsamının arttırılarak ve özellikle öğrencilerde davranışa dönüştürmeyi başararak daha etkin ve

kalıcı bir eğitim sağlanması önemli görülmektedir. Bu nedenle öğrencilere, çevrelerine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirecek eğitimlerin gerek ders içi gerekse ders dışı etkinliklerle verilmesi amaçlanmalı ve buna yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aksi durumda ise öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının olumsuz olacağı ve bu olumsuz tutumların çevre ve çevre sorunları açısından büyük sorunlar ortaya çıkarabileceği unutulmamalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara ek olarak şu öneriler verilebilir:

1. Bu araştırma Çanakkale ilinde yapılmış olup, ülkemizde diğer yerleşim birimlerinde de öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve bilgileri incelenebilir, elde edilen veriler karşılaştırılabilir.

2. Öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve bilgileri her ne kadar olumlu görünse de, öğrencilerin eksik ya da daha olumsuz tutum ve bilgileri incelenerek bunları giderme adına uygulanabilecek yöntemler araştırılabilir. Bu uygulamaların ders içi ya da ders dışı eğitimlerin hangisiyle gerçekleştirilebileceği tartışılabilir.

3. Çevre ile ilgili bireylerin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını olumlu geliştirmek amacıyla öncelikle doğru eğitim yöntemleri benimsenmeli ve bireyin yapılacak her türlü çevre etkinliğinde sorumluluk bilinci kazanması sağlanmalıdır.

4. Son olarak, çevre eğitimi belli bir süreyi kapsayan bir süreç değil yaşam boyu öğrenme şeklinde gerçekleşen ve hayatın her alanında yer alan bir konu olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKLAR

Akıllı, M. ve Yurtcan, M. T. (2009). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi.* 11 (2), 119-131.

Allport, G. (1935). *"Attitudes" in A Handbook of Social Psychology*. Worchester : Clark University Press.

Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya C. and Yilmaz, A. (2006). A Statistical Analysis of Children's Environmental Knowledge and Attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education,*15(3), 210 – 223.

Aslan, O., Sağır, Ş. U. ve Cansaran, A. (2008). Çevre Tutum Ölçeği Uyarlanması ve İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Tutumlarının Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 25,* 283 -295.

Atasay E. ve Ertürk H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi.* 10 (1), 105-122.

Aydın, F. ve Çepni, O. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Karabük İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.* 18, 189-207

Ayvaz, Z. (1998). *Çevre Eğitiminde Temel Kavramlar El Kitabı*, İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları No:5.

Geray, C. (1997). "Çevre İçin Eğitim"**,** *İnsan Çevre Toplum*, Yayıma Hazırlayan: Ruşen Keleş, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Bowker, R. (2007), "Childrens' Perceptions and Learning About Tropical Rainforests, An Analysis Their Drawings". *Environmental Education*, 13 (1), 75–96.

Darner, R. L. (2007). *The Use of Self-Determination Theory to Foster Environmental Motivation in an Environmental Biology Course*. Doktora Tezi. San Diego: San Diego State University, Mathematics and Science Education.

Devlet Planlama Teşkilatı (1994). "Çevre Eğitimi, İnsan Gücü ve Katılım Planlaması". Ankara: *VII. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu*. 33-38

Doğan, M. (1997). *Türkiye Ulusal Çevre Stratejisi ve Eylem Planı Eğitim ve Katılım Grubu Raporu*, Ankara: DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı.

Ergun, L. (1993). "Ortaöğretimde Çevre İçin Eğitim", *Çevre Eğitimi*, Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.

Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Prospective of Elementary School Teachers' Attitudes Toward Environment and Environmental Problems. *International Journal Of Environmental and Science Education*, 1(1), 65 – 77.

Erten,S. (2004). Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?, *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı.* 65.

Güney, E. (2004). *Çevre Sorunları Coğrafyası*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (24. Baskı).* Ankara: Nobel

Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim***.** Ankara: İmge Kitabevi.

Lindeman- Matthies, P. (2002), "The İnfluence of an Educational Program on Children's Perception of Biodiversity". *The Journal of Environmental Education*, 33 (2), 22-31.

Maloney, M P., Ward, M. P., and Braucht, G. N. (1975). A Revised Scale for the Measurement of Ecological Attitudes and Knowledge. *American Psychologist.* 30, 787-790.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Programı.* Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Newhouse, N. (1990). Implications of Attitudes and Behavior Research for Environmental Conservation. *The Journal of Environmental Education*, 22 (1), 26–32.

Okur, E. ve Özdilek, Ş. Y. (2012). Environmental Attitude Scale Developed by Structural Equation Modeling. *Elementary Education Online*. 11(1), 85-94.

Özdemir, O., Uzun N. (2006), "Yeşil Sınıf Modeline Göre Yürütülen Fen ve Doğa Etkinliklerinin Ana Sınıfı Öğrencilerinin Çevre Algılarına Etkisi", *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 12–20.

Özey, R. (2001). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Surbrook, A.N. (1997). *Children's Exposure To The Natural Environment And Their Environmental Attıtudes.* Yüksek Lisans Tezi, Michigan : Michigan State University Department of Family And Child Ecology.

Şahin, F. (1998). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.

Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 99-110.

Timur, S. ve Yılmaz, M. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 31. (1),303-320

Timur, S., Timur, B. ve Yılmaz, M. (2012). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Davranışlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.32(3), 777-793

Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya C. & Sungur, S. (2005): Environmental attitudes of young people in Turkey: effects of school type and gender. *Environmental Education Research*. 11 (2), 215-233.

Tung, C.Y., Huang, C. C. & Kawala, C. (2002). The Effects of Different Environmental Education Programs on The Environmental Behavior of Seventh-Grade Students and Related Factors. *Journal of Environmental Health*. 64 (7), 24-29.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 30, 240-250.

Uzunoğlu, S. (1996). Çevre Eğitiminin Amaçları, Uğraşı alanları ve Sorunları. *Ekoloji Dergisi*. 21, 7-12.

Watson, K. & Halse, C.M. (2005). Environmental Attitudes of Pre-service Teachers: A Conceptual and Methodological Dilemma in Cross-culturel Data Collection. *Asia Pasific Education Review*. 6 (1), 59-71.

Yılmaz, O., Boone, W. J., and Andersen, H. O. (2004). Views of Elementary and Middle School Turkish Students Toward Environmental Issues. *International Journal of Science Education*, 26(12), 1527-1546.

Yüksek, R. (2010). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım" Ünitesi Öğrenme Öğretme Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Öğrencilerin Çevre Bilgisi, Çevreye Karşı Tutumları ve Bunların Kalıcılık Düzeylerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

BÖLÜM 30

MÜHENDİSLİK EĞİTİMİ
ENGINEERING EDUCATION

DÜNYADA VE TÜRKİYE'DE ORMAN ENDÜSTRİ MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

FOREST INDUSTRY ENGINEERING EDUCATION AND ITS IMPORTANCE IN THE WORLD AND IN TURKEY

Ayşin AŞKIN[1], Yıldız ÇABUK[2], Selman KARAYILMAZLAR[3]

[1]Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Biga MYO, aysinaskin@comu.edu.tr

[2]Bartın Üniverstesi Orman Fakültesi,Bartın,yildizcabuk@yahoo.com

[3]Bartın Üniversitesi Orman Fakültesi, Bartın, selmankzku@yahoo.com

ÖZET

Orman Ürünleri Endüstrisi gerek dünyada, gerekse ülkemizde ürettiği odun kökenli orman ürünleri ile birçok sanayi kollarına hammadde sağlamakta ve istihdam artışında etkin rol oynamaktadır. Teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği günümüz şartlarında bilim ve teknoloji alanlarında önemli değişimler yaşanmaktadır. Ülkelerin gelecekleri de bu yeniliklere ayak uydurabilmelerine bağlı olarak değişmektedir. Hızlı gelişen teknoloji döneminde gelişmiş ülkelerin seviyesine ulaşabilmek için eğitilmiş insan gücüne ihtiyaç vardır.

Orman Endüstri Mühendisliği eğitim-öğretimi Kuzey Amerika ve Avrupa'da yüzyılın başında, ülkemizde ise 1971 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi (KTÜ) Orman Fakültesi bünyesinde eğitim ve öğretim faaliyetine başlamıştır. Mezuniyet durumları ve tercih eden öğrenci sayıları göz önüne alındığında yaklaşık olarak 4500 Orman Endüstri Mühendisinin bulunduğu tahmin edilmekte ve gelecekte bu oranın daha da artacağı düşünülmektedir.

Gelecek yıllarda Orman Endüstri Mühendisliği Eğitiminde de dünyadaki teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim şeklini ve içeriğini etkileyecek değişimler yaşanacaktır. Çağdaş bir eğitimin temelini araştırma geliştirme faaliyetlerine önem veren, gelişime açık bireyler yetiştirme faktörü oluşturmaktadır. Bu nedenle geleceğin işgücünü hazırlamada üniversitelere büyük iş düşmektedir.

***Anahtar kelimeler**: Orman Endüstri Mühendisliği, Eğitim, Üniversite*

ABSTRACT

Industry of forest products supply raw materials of wood based forest products to various industrial areas both in the world and in Turkey. It also plays an important role in the improvement of employment levels. Today significant changes have been taking place in the fields of technology and science due to the conditions of fast technological changes. Futures of countries depend heavily on whether or not they adapt to these changes. In this fast developing technological age highly qualified human force is required in order to reach the levels of developed countries.

Forest industry engineering education and training was first started in the beginning of the century in North America and Europe. This field was first started in Turkey in 1971 in Karadeniz Technical University (KTU) in 1971 in the Faculty of Forest. When the graduation and applications of students are considered it is estimated that there are 4500 forest industry engineers and this number is expected to rise.

Changes which will effect context and model of forest industry engineering education will be seen in the next years parallel to the developments in technological fronts in the world. Fundamentals of a contemporary education consist of factors that give importance to research and development activities and training individuals who are open minded for improvement. Therefore, universities are expected to do great job in preparing future labor force.

***Key Words:** Forest Industry Engineering, Education, University*

1.GİRİŞ

Eğitim kavramı öğretim kavramını da içine alan geniş bir ifade olup, kişilerin zihinsel, bedensel ve duygusal yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan ve hayat boyu süren çalışmalardır. Bu çalışmalar okul, okuma-yazma gibi faaliyetler ile kişilere bilgi, beceri kazandırma, öğretme çalışmalarının tümünü içine alan bir bütündür (Akyüz, 2012).

Eğitim sisteminin temel amacı araştıran, teorik bilgilerinin yanısıra öğrendiği bilgileri uygulamalı olarak gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmektir. Gelişen dünyamızda çağın beklentilerine cevap verebilmek için gelişmeye ve yeniliklere açık, araştıran bireylerin yetiştirilmesi ancak eğitimle gerçekleştirilebilir (Erdem, 2005).

Tüm dünyada ve ülkemizde çağın gerektirdiği değişime uyum sağlayabilmek amacıyla eğitim sistemlerinin geliştirilmesi ile ilgili çok sayıda çalışmalar yapılmaktadır (Çelen ve Ark., 2011).

Yükseköğretim kurumları da ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli olan bilgilerin üretilmesini, geliştirilmesini ve insanların yetiştirilmesini sağlayarak en önemli kurumlardır. Bu açıdan eğitim sisteminin en önemli yapı taşı olan üniversiteler öğrencilerin zihinsel ve kişisel gelişimlerini sağlayarak bilginin üretilmesini ve kullanılmasını sağlayan, çeşitli toplumsal ve ekonomik gelişmelerin değerlendirilmesine, yeni bilgilerin insanlığa kazandırılmasında, bilimsel yeterliliklerin artırılmasında, tam donanımlı bireyler yetiştirilmesinde ve bunların korunmasında önemli görev ve sorumluluklara sahip kurumlardır (Gedikoğlu, 2005 ve Küçükcan ve ark.,2009).

2. MÜHENDİSLİK EĞİTİMİ

Mühendislik bilimsel bilgiye dayanan bir meslektir. Bilim yoluyla elde edilen bilgilerin akıl ve deneyim ile birleştirilerek elindeki kaynaklardan en verimli şekilde yararlanılmasını sağlayarak endüstri ve teknoloji için yeni fikirler ortaya sunar ve toplumların gelişmesine katkıda bulunur (Gençoğlu. ve ark.,2005).

"Mühendis" kelimesi, İngilizcede "engineer" ve Latince "ingenuity" kelimesinden türetilen ve ingilizce karşılığı to create olan ve bu da Türkçe de "yaratmak" kelimesine karşılık gelen bir ifadedir (http://itubirlik.org.tr).

Mühendislik kavramı ile ilgili kişi ve kuruluşlar tarafından çeşitli tanımlar yapılmaktadır; Türk Dil Kurumu'na göremühendis,insanların her türlü ihtiyacını karşılamaya dayalı; çeşitli yapılaryol,köprü,bina,peyzaj,çevregibi şehircilik ve imar dışı alanların ilkeleri, bayındırlık;tarım,beslenmegibigıda;fizik,kimya,biyoloji,elektrik,elektronikgibifen;uçak, gemi,otomobil,motor,iş makinelerigibiteknikvesosyalalanlarda uzmanlaşmış, belli bir eğitim görmüş kimsedir (http://tr.wikipedia.org.).

Modern anlamda ise mühendis, bilim insanları tarafından üretilen teorik bilgiyi tekniker ve teknisyenlerin uygulayabileceği pratik bilgiye dönüştüren kişidir (Peker, 2011).

Dünyada yaşanan hızlı değişimler işletmelerde rekabeti artırarak verimliliği daha da önemli hale getirmiştir. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği çağımız gelişen teknolojiyi kullanabilme ve uyum sağlayabilme açısından eğitim faktörünün önemini artırmaktadır. Bunun yanı sıra teknolojideki bu hızlı değişim tüm sanayi sektörlerinde çalışan nitelikli eleman sayılarının artmasına yol açmıştır.

Gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşabilmek ve endüstrinin gereksinimlerine cevap verebilmek için konusunda uzmanlaşmış, iyi yetişmiş mühendislere ihtiyaç duyulmaktadır (Kayır, 2005).

Mühendislik eğitiminin başlaması 1880 lü yıllara kadar uzanmaktadır. O dönemlerde sınırlı sayıda yetişen mühendislerin sayısında yeni okulların açılmaya başlandığı 1940'lı yıllardan sonra artış meydana gelmiştir. Mühendislik eğitimi alanında çok iyi eğitim veren köklü üniversiteler mevcut olmakla birlikte, özellikle son dönemlerde yeni açılan üniversite sayılarının hızla artmasıyla birlikte yeni gelişen bu okullarda verilen mühendislik eğitiminin yeterli olup olmadığının araştırılması gerekmektedir (Gençoğlu ve Cebeci, 1999).

Mühendislik eğitiminin uygulama biçimleri ülkemizde ve dünyada farklılıklar göstermektedir.

Dünyada mühendislik eğitimi ülkelerin gelişmişlik düzeylerine paralel olarak değişiklikler göstermektedir. Genellikle lisans düzeyinde mühendislik eğitiminde; temel bilimler (matematik, fizik, kimya), temel mühendislik bilimleri, temel mesleki bilgiler (her mühendislik için kendine özgü), ileri mesleki bilgiler ve uygulamalar konularını esas alan eğitimler verilmektedir (Gençoğlu ve Cebeci 2005). Lisans eğitimi sürelerinin farklı olmasının yanı sıra üretim açısından gelişmiş bazı ülkelerde mühendislik eğitiminin devam ettiği süreçte veya öncesinde ya da sonrasında mühendis adayının bir pratik eğitimden de geçmiş olması istenmektedir. Yani mezun olduktan sonra projelere ve tasarımlara imza atma yetkileri sınırlıdır. İmza yetkilerini elde edebilmek için çeşitli şartları sağlamış olmaları istenmektedir. Bu şartlar ülkelere göre değişmekte olup genel olarak belirli bir iş tecrübesi kazanmış olması ve çalıştığı alandaki sınavlarını geçerek yeterli bilgi düzeyine ulaşmış olması şartını sağlaması gerekmektedir (Baradan ve Çalış 2007).

Mühendislik eğitimi süresi ülkemizde genellikle tüm programlarda 4 yıldır. Mühendislik eğitimindeki ders müfredatlarına bakıldığında aynı bölümleri içeren farklı üniversitelerdeki ders müfredatlarının farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Üniversitelerdeki mühendislik eğitiminde dersler çoğunlukla teorik derslerden oluşmaktadır. Bu durum mühendislik eğitiminin temel amacı olan gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayabilen, kendine güvenli, özgür düşünebilen, liderlik vasfına ve iletişim yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek faktörlerine ters düşmekte, öğrencileri daha çok ezberci bir yaklaşıma yönlendirmektedir http://www.e-kutuphane.imo.org.tr/pdf/16542.pdf

Ülkemizde eğitim sistemi ile gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemi arasındaki fark ortadadır. Teknolojinin çok hızlı geliştiği çağımızda gelişmiş ülkeler seviyesine ulaşabilmek daha çok üretmek gerekmektedir. Bu durumda bu teknolojileri kullanabilen elemanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle her yıl yüzlerce mezun veren üniversitelerimizde mühendislik ile ilgili ulaşılmak istenen hedefler belirlenmeli ve bu okullarda gerekli alt yapıların oluşturulması gerekmektedir.

3. TARİHSEL SÜREÇ İÇERİSİNDE ORMANCILIK VE ORMAN ENDÜSTRİ MÜHENDİSLİĞİ EĞİTİMİ

3.1 Dünyada ki Gelişimi

Ormancılık eğitiminin gelişimi oldukça eskilere dayanır. Ancak ormancılık eğitimi denildiğinde ilk akla gelen eğitimi en eski dönemlere kadar uzanan Orman Mühendisliği akla gelse de aslında Ormancılık eğitiminde

önemli bir yere sahip olan Orman Endüstri Mühendisliği eğitiminin başlangıcının da Avrupa'da oldukça eskilere dayandığı bilinmektedir.

Ormancılık eğitimi Almanya'da 1925 yılında bir teknik okul seviyesinde kurulmuş ancak bu okul 1953'te mühendislik eğitimi vermeye başlamıştır. Fransa'da ise odun işleyen endüstri kollarına uzman mühendis yetiştirilmesi amacıyla 1934 yılında odun teknolojisi yüksekokulu açılmıştır. İngiltere'de ise çeşitli bölümlerden mezun olmuş mühendisler odun işleyen tesislerde ve laboratuarlarda çalışma imkânlarına sahipti. Amerika Birleşik Devletlerinde ise odun teknolojisi fakültesi bulunmayıp endüstriye eleman yetiştirilmesi üniversitelere göre farklılıklar göstermekteydi.

Artık günümüzde bu alanda bir çok ülkede lisans ve lisans üstü eğitim veren üniversiteler mevcuttur. Orman Endüstrisinde meydana gelen değişiklik ve yeniliklerle birlikte bu alan daha da önemli hale gelecektir (Yıldız, 2010 ve http://www.journals.istanbul.edu.tr).

3.2. Türkiye'de ki Gelişimi

Ülkemizde Ormancılık ile ilgili çalışmalar 19.yüzyılda başlamış ve Ormancılık öğretimin de ilk olarak 19. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmıştır. Bu tarihten daha önceki dönemlerde gerçekleştirilen ormancılık faaliyetleri, padişah fermanı, emir, vilayet yasaları vb gibi yerel yaptırımlarla süregelmekteydi (Başkaya, 2010).

1839 yılında merkezi İstanbul'da olan Orman Müdürlüğü kurulmuştur. İlk ormancılık yüksek öğretimi ise Fransız ormancı uzman Louis Tassy yönetiminde 17 kasım 1857 de İstanbul'da açılan orman okulunda başlamıştır (Tokstoy ve Ark.2001,http://www.foresteconomics.org/yetkiyasa.pdf)

O tarihten bu yana ülkemizde bugüne kadar yaşanan süreçte ormancılık eğitimi sırasıyla;

- (1857-1880) Orman Okulu: Öğretim dili Fransızca olup, ortaokul çıkışlılarının kabul edildiği, 2-4 yıl eğitim verilen ve "Rütbe-i Rabia" unvanı ile mezun veren bir okuldur.

- (1880-1893) Orman ve Maden Okulu: Ortaokul çıkışlılarının kabul edildiği, öğretim süresi 4 yıl olan ve Orman Mühendisi unvanı ile mezun vermiş bir okuldur.

- (1893-1903) Halkalı Tarım ve Orman Okulu: Ortaokul çıkışlarının kabul edildiği ve öğretim süresi 4 yıl olan bir okuldur.

- (1903-1910) Halkalı Tarım ve Orman Yüksek Okulu: Ortaokul ve lise çıkışlılarının kabul edildiği okulun öğretim süresi 4 yıl olup, mezunlarına Tarım Bakanlığının onayladığı bir icazetname verilmiştir.

- (1910-1934) Orman Yüksek Okulu: Öğretim süresi 1917 yılına kadar 2 yıl, daha sonra 3 yıl olan, lise ve dengi okul çıkışlılarının kabul edildiği bir okuldur. 1929 yılına kadar mezunlarına "Orman Fen Memuru" unvanı, daha sonra "Orman Mühendisi" unvanı verilmiştir.

-Yüksek Ziraat Enstitüsü Orman Fakültesi (Ankara) 1934-1948 yılları arasında yürütülmüştür. (Özdönmez ve Ekizoğlu,1996 ve Başkaya, 2010).

Son yıllarda ülkemizde eğitim veren orman fakültelerinin sayılarında bir artış görülmektedir. Günümüzde Ormancılık eğitimi Orman Mühendisliği, Orman Endüstri Mühendisliği ve Peyzaj Mimarlığı olmak üzere üç bölümden meydana gelmektedir (Eroğlu, 2008).

Tablo1. 1948 yılından sonraki dönemlerde ülkemizde ormancılık eğitimi gelişimi (Aytekin, 2005).

İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi (1948-….)	Orman Mühendisliği-Orman Endüstri Mühendisliği- Peyzaj Mimarlığı
Karadeniz Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi (1963-…) 1971-1972 eğitim-öğretim yılında öğrenci alarak eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır.	
Bartın Orman Fakültesi (1992-…)	
Düzce Orman Fakültesi (1992-…)	
K.Maraş Orman Fakültesi (1992-…)	
SDÜ Orman Fakültesi (1992-…)	
Kastamonu Orman Fakültesi (1992-…)	
Artvin Orman Fakültesi (1993-…)	
Çankırı Orman Fakültesi (1994-…)	Orman Mühendisliği - Peyzaj Mimarlığı
Bursa Teknik Üniversitesi Orman Fakültesi (2010-…)	(Orman Mühendisliği- Orman Endüstri Mühendisliği Öğrenci alımı yapılmamaktadır)
Karabük Üniversitesi (2012-…)	Orman Mühendisliği- Orman Endüstri Mühendisliği- Peyzaj Mimarlığı
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Orman Fakültesi (2010-…)	Orman Mühendisliği- Orman Endüstri Mühendisliği- Peyzaj Mimarlığı

Yıldız,Ü.C, 2010 yılında yaptığı çalışmada 2009–2010 eğitim-öğretim yılı itibariyle bu okulların kabul ettiği toplam öğrenci sayısı 570 olarak tespit etmiş ve ilk mezun orman endüstri mühendisleriyle birlikte günümüzde yaklaşık 4500 adet orman endüstri mühendisinin bulunduğu tahmin edildiğini belirtmiştir. Yeni açılan üniversitelerinde katılması ile birlikte önümüzdeki yıllarda bu sayıların oranlarının artacağı açıktır (Yıldız, 2010).

Orman Endüstri Mühendisliğinin, Orman Mühendisliği ve Ağaç İşleri Endüstri Mühendisliği hakkında mevzuatta yer alan Kanuna göre tanımı şöyledir; Orman Endüstri Mühendisliği; odun hammaddesinin yarma, kesme, soyma, biçme, şekil değiştirme işlemlerini yapmak, odun hammaddesini yongalayarak veya liflere ayırarak ve yapıştırıcı maddeler kullanarak ya da kullanmadan presleme, buharlama, kurutma ve emprenye etme gibi işlemlerle yapısını değiştirmeden veya fiziksel ve kimyasal yollarla değiştirerek işlemek, kereste, ağaç kaplama levha, kâğıt, selüloz ve benzeri yarı mamullerini üreten ve bunları kullanan, orman ürünleri fabrikalarında, ahşap olmak kaydıyla mobilya ile sabit ve hareketli mobilyalar, doğramalar, kapı, pencere, yer döşemeleri, ahşap yapılar ve elemanların üretim faaliyetlerini yapan, odun dışı orman ürünlerini işleyen tesislerde; kalite kontrol, maliyet hesaplama, stok kontrolü ve tasarım faaliyetleri yapmak görevlerine sahiptir (http://www.ormansu.gov.tr).

Kanunda belirtilen tanımından da anlaşıldığı üzere Orman Endüstri Mühendisleri sektör içerisinde çeşitli birimlerde farklı görevlerde istihdam edilebilmektedir. Bu nedenle orman endüstri mühendisliği eğitiminin de sektörün ihtiyaçlarına cevap verebilecek doğrultuda verilmesi ve eğitim süreleri boyunca öğrencilerin mesleklerini sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi gerekmektedir.

Ülkemizin kalkınma sürecine ormancılık ve orman ürünleri sektörünün geliştirilmesi önemli bir yer tutmaktadır (http://web.ogm.gov.tr). Orman ürünleri sektöründeki işletmeleri çoğunlukla küçük ve orta ölçekli işletmelerin oluşturmaktadır. Sektörün beklentileri ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde işletmelerde yaşanan en önemli sorun olarak iyi eğitilmiş iş gücü ihtiyacının her geçen gün daha da artması olarak görülmüştür (Demirci, 2005).

Üniversitelerdeki Orman Endüstri Mühendisliği ders müfredatları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okutulan derslerin ve saatlerinin değişiklik gösterdiği görülmüştür. Özellikle son yıllarda ülkemizde orman ürünleri sanayi içerisinde büyük bir yere sahip olan mobilya endüstrisinin gelişmesine yönelik olarak geçmişte uygulanan ders müfredatlarında okutulan termodinamik, statik, fizikokimya, analitik kimya gibi derslerin yerini ahşap yapı mobilya yüzey işlemleri, mobilya endüstrisi, mesleki yabancı dil vb gibi dersler almıştır (Eroğlu, 2008).

Ülkelerin gelişmişlik düzeyinin en önemli göstergesi sanayideki gelişimleri ile bilgi düzeyleri ve teknolojik açıdan ilerleme durumlarıdır. Bunu sağlayacak kurumların en önemlisi üniversiteler olmaktadır. Çünkü üniversitelerden mezun olan öğrenciler sanayinin yeni girdilerini oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda üniversiteler ile işverenler işbirliği içerisinde bulunarak ihtiyaç duydukları elemanların niteliklerin belirlenmesini sağlarlarsa mesleklerin gerekleri doğrultusunda yetiştirilen bireyler olarak iş hayatına atılacaklar böylece iş bulma imkânları artacak ve işverenler ise istedikleri kriterlere uygun elamanları daha kolay istihdam edebileceklerdir http://www.destekegitimi.com/mobilya-sektorunde-kalifiye-isgucu-2.html

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ormanlar, çok eski çağlardan beri insanlar tarafından kullanılan en önemli bir geçim kaynağı olmuştur. Ormanın esas maddesi olan ve yüzlerce kullanım alanı bulunan odun hammaddesine olan talep her geçen gün artmaktadır. Hızlı değişen teknoloji ile birlikte diğer sektörlerde olduğu gibi orman ürünleri sektöründe de teknoloji gelişimine paralel olarak her geçen gün önemli değişimler ve gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler dinamik bir yapıya sahip olan orman ürünleri sektörünü de etkilemektedir.

Küreselleşen dünyamızda ülkeler ayakta kalabilmek, ekonomik olarak gelişmek ve gelişmiş ülkeler seviyelerine ulaşabilmek için üretim güçlerini artırmaları gerekmektedir. Ülkemizde orman ürünleri sanayi sektörü çok sayıda küçük ve orta ölçekli işletmelerden oluşan bir sektördür. Kullanılan hammaddeye göre ve odunun işlenmesine göre alt sınıflara ayrılan bu sanayi dalının imalat sanayi içerisindeki yeri ve önemi büyüktür. Bu bağlamda ülkemiz orman ürünleri sektörü de uluslararası pazarda rekabet edebilecek durumdadır. Ancak

bu şatların sağlanabilmesi için sektörde iyi yetişmiş Orman Endüstri Mühendislerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Ülkemizde geçmiş yıllarda dönemlerde az sayıda üniversitelerde olan Orman Endüstri Mühendisliği bölümünün faklı üniversitelerde açılmasıyla sayıları gün geçtikçe artmaktadır. Bu durumda bu üniversitelerden mezun olan-olacak öğrencilerinde sayılarını artıracaktır. Ülkemizde Orman Endüstri Mühendisliği eğitimi veren üniversiteler incelendiğinde her birinin eğitim öğretime devam ettiği ders müfredatlarının farklı olduğu görülmektedir. Mezun sayılarında ve kontenjanlarında her yıl artış görülen bu mesleğin, üniversite ve sanayi kuruluşlarının sahip olduğu teknoloji, bilgi ve imkânların bir araya getirilerek üniversite sanayi işbirliği

doğrultusunda çalışmalar yapılarak alt yapısının oluşturulması sağlanmalı ve mesleki eğitim standartlarının belirlenmesi gerekmektedir.

Bu standartlar belirlenirken; Orman Endüstri Mühendisliği eğitiminin amacı, sistemi, niteliğinin ne olduğu ortaya çıkarılarak Orman Endüstri Mühendislerinin fonksiyonları ve yetkileri belirlenmeli ve böylece eğitim ile istihdam edilebilme durumları arasında ki ilişki güçlendirilmelidir http://www.journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/orman/issue/archive.

Ülkemizde Yükseköğretim sisteminde üniversitelerin durumlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılırken üniversite sayılarının değil bunun yerine mevcut üniversitelerdeki eğitim faaliyetleri ve eğitimi veren akademik personelin yeterli olup olmadığı incelenmelidir.

Üniversite sanayi iş birliği çerçevesinde sanayinin aradığı şartlarda eleman yetiştiren akademik personelin endüstri tecrübelerinin çok yeterli olmadığı yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Bu nedenle akademik personelin de kendilerini bu alanda kendilerini geliştirilmelerini sağlamaları için fırsatlar yaratılmalı ve desteklenmelidir. Bu işbirliği çerçevesinde Orman Endüstri Mühendisliğinde ders müfredatlarının yeniden iyileştirilmesi sağlanmalı öğrencilerin endüstriyel ortamdaki uygulamaları birebir görmelerine imkân tanınmalıdır. Bunun yanı sıra akademik personelin çalışmalarının işletmeler ile ortak yapılmasına imkân tanınmasının sağlanması onların hem akademik anlamda hemde sanayideki gelişmeleri takip etmeleri açısından kendilerini geliştirmelerini sağlayarak sürekli canlı tutacaktır.

Bilim ve teknoloji çağında yaşanan hızlı değişimlerin orman ürünleri sektöründe de çok hızlı yaşandığı dünyamızda bu sektörde faaliyet gösteren işletmeler ayakta kalabilmek ve devamlılıklarını sağlamaları için sürekli bir rekabet halindedirler. Bu nedenle ihtiyaç duyulan elemanların yetiştirilmesini sağlayan üniversitelerinde bu değişime ayak uydurabilmeleri için öğrencilere en temel bilgilerin verilmesi gerektiği ve eğitim öğretimlerinde -dersler, araştırma olanakları, laboratuar, staj ve uygulama şartları gibi konulara ağırlık verilmesi ve revize edilmesi gerekmektedir. .

Orman Ürünleri Endüstrisi gerek dünyada, gerekse ülkemizde genel imalat sanayi içerisinde en hızlı gelişen sektörden biri durumundadır ve toplam istihdam içerisinde önemli bir paya sahiptir. Gelecek yıllarda Orman Endüstri Mühendisliği Eğitiminde de dünyadaki teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim şeklini ve içeriğini etkileyecek değişimler yaşanacaktır. Çağdaş bir eğitimin temelini araştırma geliştirme faaliyetlerine önemi veren, gelişime açık bireyler yetiştirme faktörü oluşturmaktadır. Bu nedenle geleceğin işgücünü hazırlamada üniversitelere büyük iş düşmektedir.

KAYNAKLAR

AKYÜZ Y. (2012) "Türk Eğitim Tarihi" M.Ö. 1000-M.S. 2012 , Pegem Akademi, Isbn:9758792399

ERDEM, A. R. (2005) "Üniversitenin var oluş nedeni (Üniversitenin Misyonu)", Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi, 17, 104–116 ,

ÇELEN F. K., ÇELİK, A., SEFEROĞLU S.S.,(2011). "Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları", Akademik Bilişim, İnönü Üniversitesi, Malatya

GEDiKOĞLU T., (2005). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:1, Sayı:1, Haziran

KÜÇÜKCAN T., GÜR S. B., (2009). ”Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz”, Seta Yayınları, 238 sayfa, ISBN:6054023035,

GENÇOĞLU,M.T., GENÇOĞLU,E.(2005). Mühendislik Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar (I), Kaynak Elektrik, 195, 89-93, Ağustos, 2005 AB-GATS Mühendislik Alanına Etkileri Semp., İstanbul

http://itubirlik.org.tr/wp-content/uploads/t%C3%BCrkiyede-m%C3%BChendislik-nihat-y%C3%BCz%C3%BCg%C3%BCll%C3%BC.pdf, erişim tarihi 04.04.2013

(http://tr.wikipedia.org/wiki/M%C3%BChendislik), erişim tarihi 04.04.2013

PEKER İ.,(2011). Türkiye’de ve Dünya’da Çevre Mühendisliği Eğitimi, TMMOB Çevre Mühendisleri Odası 2. Çevre Mühendisliği Eğitimi ve Melsek Alanındaki Gelişmeler Çalıştayı 25-26 Mart 2011, ANTALYA

KAYIR, Y.Z., (2005).KOBİ İşletmelerinde Makina Mühendîsliği'nîn Önemi KOSGEB’in Makina Mühendisliği Eğitimine Desteği ve AB İle Gümrük Birliği Sonrası KOBİ'lerin Durumu, http://arsiv.mmo.org.tr/pdf/10329.pdf

GENÇOĞLU,M.T., CEBECİ (M.,1999). Türkiye'de Mühendislik Eğitimi ve Öneriler, Mühendislik-Mimarlık Eğitimi Sempozyumu, 73-80, İSTANBUL, Ekim, 1999

BARADAN,S.,ÇALIŞ,G.,(2007)"Yurtdışında Yetkin Mühendislik Uygulamaları: Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere Örnekleri", 4. İnşaat Yönetimi Kongresi, İstanbul,

GENÇOĞLU,M.T., GENÇOĞLU E., (2005). “Mühendislikte Lisans Eğitimi ve Başarı Ölçütleri, TMMOB Mühendislik Eğitimi Semp., Ankara,

http://www.e-kutuphane.imo.org.tr/pdf/16542.pdf

FIRAT,F., Orman ürünleri sanayi ile ilgili öğretim ve Eğitim,İ.Ü. Orman Fakültesi Dergi Seri B, Cilt 19, sayı: 2, http://www.journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/orman/issue/archive

YILDIZ,Ü.,C.,(2010). Orman Endüstri Mühendisliği Eğitim-Öğretim Programında YenilikGereksinimi ve Akreditasyon Olanakları, III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, Cilt: V Sayfa: 1899-1915

BAŞKAYA,Ş.,(2010) Türkiye’de Yaban Hayatı Lisans Eğitiminin GelişimindeOrman Mühendisliği’nin Yeri ve Önemi, III. Ulusal Karadeniz Ormancılık Kongresi, Cilt: I Sayfa: 37-44

TOKSOY, D., , AYYILDIZ,H, ÖZDEN S.,(2001) Türkiye'de Bazı Orman Mühendisliği Bölümü Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Özellikleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Analiz Seri B, Cilt 51, Sayı 2,ISSN: 1309-6257

http://www.foresteconomics.org/yetkiyasa.pdf

ÖZDÖNMEZ, M.,EKİZOĞLU. A., (1996) "TÜRKİYE'DE ORMANCILIK YÜKSEK ÖĞRETİMİNİN BAŞLANGICINDAN BU YANA MEZUNLARA VERİLEN UNVANLAR VE DİPLOMALAR."*İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*,Seri B, Cilt 46, Sayı 1-2-3-4

EROĞLU,H., (2008). Ormancılık Eğitiminin 150. Yıldönümünde Orman Ve Orman Endüstri Mühendisliğinin İlk 36 Yılından Bazı İzlenimler Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, Seri: A, Sayı: 1, Yıl: 2008, ISSN: 1302-7085, Sayfa: 16-23

AYTEKİN,A.,(2005) Bartın Orman Fakültesinin Diğer Orman Fakülteleri ile Bazı Kriterlere Göre Karşılaştırılması, ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi, Cilt:7 Sayı:8,

http://www.ormansu.gov.tr/osb/Files/mevzuat/mevzuatss/Kanunlar/5531%20Orman%20M%C3%BChendisli%C4%9Fi%20Kanunu.pdf

http://web.ogm.gov.tr/birimler/merkez/egitim/disiliskiler/Dokumanlar/temeldokumanlar/temelbelge1b-raporozeti-turkce.pdf

BÖLÜM 31

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ
CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

ÇOCUĞUN OYUN HAKKI
CHILD'S RIGHT TO PLAY

Kısmet Deliveli
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, MUĞLA
dkismet@mu.edu.tr
Didem Güven
Sami Sipahi Ortaokulu, ESKİŞEHİR
didemguven1981@gmail.com

ÖZET

Oyun yaşamın oyunlaştırılması, çocuğun evrensel bir etkinliği ve kendisini ifade biçimidir. Oyun aynı zamanda gelecekte toplumun gerek fiziksel ve gerekse ruhsal açıdan sağlıklı bireylerden oluşmasına katkıda bulunan en önemli eğitim ve öğretim aracıdır. Oyunun bütün çocuklar için, özellikle oyun döneminde bulunan çocuklar için pek çok yararı bulunmaktadır. Günümüzde oyunun çocuğun gelişim alanlarına olumlu etkileri olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Her şeyden önce, oyun bütün çocuklar için hem doğal bir ihtiyaç, hem de sosyal bir haktır. Dolayısıyla bu hak "çocuğun oyun hakkı" şeklinde uluslararası düzeyde sözleşmelerle korunaklı hale getirilmeye çalışılmıştır. Çocuğun oyun ve oyun alanları hakkını kapsamak üzere çocuk haklarıyla ilgilenen UNICEF (UNESCO) ve IPA (International Play Association) olmak üzere iki uluslararası kuruluş vardır. Bu iki kuruluş genel yasal düzenlemeler ve toplantılarla çocuğun oyun hakkı konusunda önemli çalışmaları başlatmış ve sürdürmektedir. Tarihsel süreç içerisinde değerlendirmek gerekirse; uluslararası alanda çocukların korunmasına ilişkin bir örgütün kurulması düşüncesini ilk olarak 1894 yılında Jules de Jeune ortaya atmıştır. Ancak bu alandaki en önemli gelişme, 1920'de Cenevre'de "Uluslararası Yardım Birliği"nin kurulmasıdır. Bu örgütün ve "Uluslararası Kadınlar Meclisi"nin çabaları sonucu Milletler Cemiyeti 26 Eylül 1924 yılında "Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi" adı altında bir beyanname yayınlanmıştır. Çocuk haklarını konu alan ikinci önemli uluslararası belge 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca kabul edilen ve on maddeden oluşan "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi"dir. Bu çalışmalarla çocuğun oyun oynama hakkı en doğal haklardan biri olarak kabul edilmiştir. Çocuğun oyun hakkı ve oyun alanları konusunda en önemli çalışma Malta Deklarasyonu'dur. Dünya Çocuk Yılı nedeniyle 1977 yılında yayınlanan, "Çocuk Oyun Hakları Malta Deklarasyonu"nda, oyunun beslenme, sağlık, barınma ve eğitimin yanı sıra her çocuğun gelişim potansiyeli için yaşamsal önemi olduğu vurgulanmıştır. Yine 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Kongresi tarafından yenilenen "Çocuk Hakları Bildirgesi" ile çocuğun oyun hakkı güvence altına alınmıştır. Türkiye'de de çocuk hakları konusunda çeşitli çalışmalar başlatılmış ve halen sürdürülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de çocuğun oyun hakkı konusunda bazı yasal düzenlemeler de bulunmaktadır. Ancak çocuğun oyun hakkının korunmasından ve geliştirilmesinden sorumlu olanlar sadece, devletler, uluslararası ve ulusal örgütler, kurum ve kuruluşlar değil, toplumu oluşturan tüm bireylerdir. Bu nedenle oyunun çocuk için önemi konusunda, toplumun temeli olan bireylerin farkındalık düzeyinin geliştirilmesine ve tüm bireylerin duyarlı hale getirilmesine gerek vardır. Bu çalışmanın amacı, çocuğun oyun hakkı konusu, bu konudaki yasal düzenlemeleri değerlendirerek ve oyunun çocuğun gelişim alanlarına olumlu etkilerini vurgulayarak toplumu bilinçlendirmeye çalışmaktır.

Anahtar Sözcükler: çocuğun oyun hakkı, oyunun gelişim alanlarına etkisi, çocuğun oyun hakkı konusunda yasal düzenlemeler

ABSTRACT

To play is the dramatization of life, a universal event of the child and self expression. At the same time play, is one of the most important education tools that contribute to the cummunity to be formed by healthy individulas whether physically or physchologically.Play has many us efor children, especially fort he children in playing period. Today, it is accepted that, play has positive effects for the children's evolution. Above all things, play is both a natural need for all children and a social right. Thereby this right is protected by international agreements as "child's right to play" . There are two international foundations, UNICEF (UNESCO) and IPA, that deals with child's right to play and right of play ground. Those two foundations has started important studies about child's right to play with general legal arrangements and meetings and they continue doing that. When it is evaluated in historical process, we see that Jules de Jeune has found an international child protection foundation in 1894. But the most important development in this field is the foundation of "International Help Union" in Geneva in 1920. As a result of this foundation's and "International Women Assembly"'s efforts League Of Nations has published a manifesto named, Geneva "Children's Right Charter". Second important international document is "United Nations Children Rights Charter" which was accepted by Assembly General and has ten items. In those studies, child's right to play and right of play grounds are accepted as one of the most natural rights. The most important study about child's right to play and play right of play ground is "Malta Declaration" . Published in 1977, because of World Year Of Child, in the "Child's Right To Play Malta Declaration", it was emphasized that, apart from play's importance in feeding, health, shelter and education it is also vitally important for child's development potential.. In 20 November 1989, child's right to play has been secured by "Childrern Right Charter" by United Nations. In Turkey, various studies have been and are being made in Turkey. In this respect, in Turkey, there are some legal arrangements about child's right to play. But, the people who are responsable from protection and improvement of child's right to play are not just goverments, national and international organizations but all of the individuals that forms the society. Therefore, the individula's awareness degree must be improved and all of the individuals should be aware of the importance of child's right to play. The purpose of this study, is to try to raise awareness in society about the topic of the child's right to play by emphasizing positive effects of child's developement by playing.

Key words: Child's right play, child's development area, plays skills

1. GİRİŞ

Oyun yaşamın oyunlaştırılması, çocuğun evrensel bir etkinliği ve kendisini ifade biçimidir. Oyun aynı zamanda gelecekte toplumun gerek fiziksel ve gerekse ruhsal açıdan sağlıklı bireylerden oluşmasına katkıda bulunan en önemli eğitim ve öğretim aracıdır. Oyunun bütün çocuklar için, özellikle oyun döneminde bulunan çocuklar için pek çok yararı bulunmaktadır. Günümüzde oyunun çocuğun gelişim alanlarına olumlu etkileri olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Her şeyden önce, oyun bütün çocuklar için hem doğal bir ihtiyaç, hem de sosyal bir haktır.

Çocuklar için oyun oynamak bitmek bilmeyen bir eylemdir. Sütünü içerken, mamasını yerken hep oyun halindedir. Çocuk, bu hareketlerin tümü iyi niyet ve araştırma, öğrenme içgüdüsü ile yapmaktadır. Mama olarak önüne gelen nesneyi, malzemeyi tanımak, onun tadı olduğu kadar kokusu, katı veya yumuşak oluşu, dokusu, alabileceği türlü biçimler üzerinde keşifler yapmak, araştırmak ve beynine tüm bu bilgileri ulaştırmak içgüdüsünden kaynaklanan merak duygusundan yapmaktadır. Çocuklar için oyun oynamak;

- Amaçsız ya da anlamsız bir iş değildir,
- Ciddi bir iştir.

- Sonucunda ürün olan bir eylem değildir.
- Çok büyük haz aldıkları ve heyecan duydukları bir eylemdir.
- Öğrenme yaşantılarını genişleten, zenginleştiren bir eylemdir.
- Çocuk için gelişimdir.

Genel olarak oyun; motivasyon, yaratıcılık ve öğrenmenin yüksek seviyelerde gerçekleşmesine olanak veren eylemlerde, aktivitelerdir. Bireyler bu aktiviteler ya da eylemlerle kendini gösterebileceği gibi yalnızca etrafı dağıtmakla da eş anlamlı olarak kullanılabilmektedir (Tüfekçioğlu, 2004). Oyununa ilişkin birçok fazla tanımlamalar mevcuttur. Aşağıda birkaç tanım yer almaktadır.

> *"oyun çocuk için yetişkinlerin çalışmaları kadar ciddi, o denli önemli bir uğraştır; çocuk için gelişimin bir yoludur ve onun oyun oynamak gereksinimi vardır. Tıpkı ipek böceklerinin sürekli olarak yaprakları yemeleri gerektiği gibi"(Carlotto Lombroso,1896).*
>
> *"haz ve mutluluk verici, kendi adına yapılmış olan ve zihinlerde belirli bir sonuca varmak amacıyla bulundurmadan yapılan aktiviteler"(Dewey,1913).*
>
> *"oyun, çocukların bilgiyi topladığı ve işlemlediği, yeni becerileri öğrendiği, eski becerilerin alıştırmasını yaptığı temel yoldur."(Spodeck,1986).*
>
> *"oyun yaparak öğrenmenin en üstü düzeyde gerçekleştirilmesidir."(Feeney, Christensen ve Moravcik,1996).*

Yukarıda alanyazında yer alan tanımlamalarda en belirgin ortak nokta çocuğun gelişimine sürekli destek de bulunduğudur, çocuğun vazgeçilmezi olan bir olgu gerçeği olduğudur. Tüm bu açıklamalar ve tanımlar çocuğunu oyun hakkının korunması gerçeğini doğurmuştur. Bu korunma hakkı 1959'da Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'nde "Çocukların…. Dinlenme olduğu gibi, diğer kültürel ve sanatsal faaliyetlere yaşlarına uygun olan dinlence faaliyetlerine katılma ve oyun oynama hakkı vardır." İfadesiyle tüm dünyaya korunması gerektiği bir hak olduğu duyurulmuştur.

Oyun çocuğun hayatındaki en önemli işidir. Dolayısıyla çocuk için belli başlı bir takım işlevleri de vardır. Örneğin; oyun, çocukların tüm alanlardaki gelişimlerine katkı getirmekte; fiziksel olarak sağlıklı olmalarına ve fiziksel bakımdan koordinasyon geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Çocuklar oyun oynarken sürekli hareket etmektedirler ve oyun süresince duygularını göstermektedirler. Çocuklar, oyun oynarken bedenlerini fiziksel olarak kontrol etmeyi öğrendikçe, oyunları da hareketlenmektedir. Oyun, yoluyla birey hayatta kalma becerilerini öğrenmekte ve içinde olduğu karmaşık dünyaya ilişkin bir düzen aramakta ve bulmaktadır. Ayrıca çevresindeki somut dünyayı araştırmakta ve keşfetmektedir. Çocuk bu somut dünyaya ilişkin bilgiler toplamakta ve düşünmeyi öğrenmektedir. Yine çocuk oyun aracılığıyla duygusal sorunlarını dışa vurmakla birlikte ilkel davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmektedir. Dolayısıyla çocuk sosyal bir varlık olmakta ve sosyal kabulünü gerçekleştirmektedir. Çocuk benmerkezcilikten toplumsallaşmaya doğru hareket etmektedir. bu bilgiye dayanarak çocuk ruh sağlığına getirdiği katkıya da açıklık kazandırmak gerekmektedir. Çocuk psikoterapisti Winnicott (1971)'a göre oyun, sağlığın göstergesidir, evrenseldir ve oyun oynamak bir

deneyimdir. Curry ve Arnaud (1984), ise oyuna farklı bir işlevine vurgu yapmaktadır. Çocuklar temel yaşam süreçleri olan doğum, ölüm, kaza, sevgi, nefret gibi çocukları derinden etkileyen durumlara vurgu yapmaktadırlar. Çocuklar bu gibi travmatik durumları oyun içinde canlandıracaklarını ve duruma göre oyun ortamında da baş edebilecekleri durumlara getirebileceklerini belirtmektedirler. Dolayısıyla oyunun çocuk için pek çok işlevi olduğu gibi oyun sayesinde olumsuz durumlarla da baş edebildiğini söylenebilmektedir. Alanyazında pek çok farklı işlevden bahsedildiği kadar oyunun çocuğa sağladığı yarardan bahsetmek de mümkündür. Tüfekçioğlu (2004), oyunun yararlarını şu şekilde maddeleştirmiştir:

- Çocuk kontrolün kendisinde olduğunu hissetmektedir. Çocuk kendisini gerçek yaşam ile denemeler, deneyler yapma ve onu dönüştürme konusunda kendisini özgür hissetmektedir. Oyun sayesinde çocuklar, yaşamda kolay baş edilebilir hale getirebilmektedirler.
- Çocuk, aile yaşamının çeşitli yönlerini ve uğraşlarını denmektedir ve bu uğraşlara, rollere ilişkin anlayışlar geliştirmektedir.
- Çocuk, çevresinde kendisine yakın kişilerle insanlararası ilişkiler için gerekli becerileri araştırmakta, denemekte ve keşfetmektedir.
- Çocuk farklı kimlikleri, kişilikleri rol oyun içinde denemekte; özellikle model aldığı kişiler olduğu gibi korktuğu ve sevmediği kişiyi de canlandırmayı denemektedir.
- Çocuk, oyun içinde "iyi adam" ve "kötü adam" rollerini deneyerek, gerçek yaşamdan uzakta ve güvenli bir biçimde insanların iyi insanlara ve kötü insanlara nasıl tepki verdiklerini yaşayarak keşfetmektedir.
- Çocuk, iyilik, kötülük, adalet gibi yaşamın yanıtlanması güç kavramları araştırmaktadır. Çocuklar, bu kavramlara ilişkin fikirlerini kullanmaktadırlar ve böylelikle oyun içinde bu kavramları derinlemesine düşünmek fırsatı bulmaktadırlar.
- Özellikle travmatik olay yaşamış olan çocuklar, oyun içinde bu acı olay ile duygusal bakımdan mücadele etmeyi öğrenmektedirler.
- Çocuklar, oyun sayesinde gülüp şakalaşma konusunda cesaretlenmektedirler ve spor anlayışlarını geliştirmektedirler.
- Çocuk, oyunla aynı zamanda çok eğlenmektedir.
- Çocuğun, oyun sayesinde plan yapma becerileri gelişmektedirler.
- Çocuk, diğer çocuklarla hep beraber olup, iyi vakit geçirdikleri ve kendilerini iyi hissetmektedir. Ayrıca fikir geliştirmekleri ve yaratıcı düşünmeleri de gelişmektedir.

Oyun olgusu tanımlarda, yararlarında ve işlevlerinde ortaklık gösterdiği kadar temel özellikler bakımında da ortaklık göstermektedir. Rubin, Fein ve Vandenburg (1983),

- Oyun içsel motivasyonla güdülenmiştir.
- Oyun, oyun oynayanlar tarafından serbestçe seçilmiştir.
- Oyun eğlenceli ve haz vericidir.
- Oyunda gerçeklere tıpkısı gibi bağlı kalınmaz.
- Oyunu oynayanlar oyuna aktif bir biçimde katılır.
- Oyun bir süreçtir.

- Oyunda çocuk kendi kendini yönetir, şeklinde temel özellikleriyle tanımlamaya çalışırken; Fromberg (1999),
- Sembolik (-mış gibi veya ..olsaydı.. şeklinde)
- Anlamlı (deneyimlerle ilişkili)
- Kendinden ve içsel motivasyonu olan
- Kurallarla yönetilen
- Episodlar halinde gibi temel özelliklere vurgu yaparak tanımlamaya çalışmıştır. Son olarak Vygotsky (1978), ise oyun olgusunun tanımlamasında kullandığı temel özellikler aşağıdaki şekildedir:
- Hayali durumdadır
- Kurallara boyun eğme söz konusudur
- Durumun ve ortamın getirdiği sınırlılıklardan bağımsız ve hür olma söz konusudur
- Rollerin tanımlanması temel özelliklerine vurgu yapmaktadır.

Alanyazında oyun olgusuna ilişkin yer alan farklı yararlar, farklı temel özelliklere bağlı olarak farklı tanımlamalar yapılmıştır. Aynı şekilde farklı gelişim kuramları da oyun olgusunu farklı gerekçeler göstererek açıklamaya çalışmıştır. Bu gerekçeler, aşağıdaki gibidir:

- Mutluluk sağlanmasının dayanak alınması
- Davranışçı yaklaşımın dayanak alınması
- Tedavi edici özelliğinin dayanak alınması
- Bilişsel yaklaşımın dayanak alınması
- Ekonomik yaklaşımın dayanak alınması şeklindedir. Sonuç olarak, oyun olgusu farklı tanımlamalar bu tanımlamaların temel aldığı özellikler, gerekçelerle ve yararlarıyla açıklanmaya çalışılmaktadır. Hatta BM Çocuk Hakları Bildirgesi(1959)'da başlayan süreçle de yasal çerçevesi çizilerek bir "hak" olarak bildirilerek koruma altına alınmaya çalışılmıştır. Oyun olgusuna hangi açıdan bakılacak olunursa olunsun; tanımı ne şekilde yapılırsa yapılsın, çocuğun doğum süreci ile birlikte var olmaktadır ve bireyin yasal hakkı olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, çocuğun oyun hakkı konusu, bu konudaki yasal düzenlemeleri değerlendirerek ve oyunun çocuğun gelişim alanlarına olumlu etkilerini vurgulayarak toplumu bilinçlendirmeye çalışmaktır.

3. ANALİTİK ÇALIŞMA

Bu çalışma, çocuğun oyun ihtiyacı ve oyun hakkı konularını yasal düzenlemeler ışığında ele alarak toplumdaki her bir bireye ulaşmayı ve toplumu oluşturan üyeleri bilinçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç için, çocuğun oyun ihtiyacı konusu ve oyunun çocuğun gelişim alanlarına etkisi ile ilgili görüşler, çocuğun oyun hakkı konusu ve bu konudaki yasal düzenlemeler incelenerek değerlendirilmiştir. Bu yolla çocuğun oyun hakkının korunmasından ve geliştirilmesinden sorumlu olanların sadece, devletler, uluslararası ve ulusal örgütler, kurum ve kuruluşlar değil, toplumu oluşturan tüm bireyler olduğuna dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

4.BULGULAR VE YORUM

4. 1. Çocuğun Oyun Hakkı Tarihçesine Bakış

Günümüzde oyunun çocuğun gelişim alanlarına olumlu etkileri olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Her şeyden önce, oyun bütün çocuklar için hem doğal bir ihtiyaç, hem de sosyal bir haktır. Dolayısıyla bu hak "çocuğun oyun hakkı" şeklinde uluslararası düzeyde sözleşmelerle korunaklı hale getirilmeye çalışılmıştır. Çocuğun oyun ve oyun alanları hakkını kapsamak üzere çocuk haklarıyla ilgilenen UNICEF (UNESCO) ve IPA (International Play Association) olmak üzere iki uluslararası kuruluş vardır. Bu iki kuruluş genel yasal düzenlemeler ve toplantılarla çocuğun oyun hakkı konusunda önemli çalışmaları başlatmış ve sürdürmektedir.

Tarihsel süreç içerisinde çocuğun oyun hakkını değerlendirmek gerekirse; uluslararası alanda çocukların korunmasına ilişkin bir örgütün kurulması düşüncesini ilk olarak 1894 yılında Jules de Jeune ortaya atmıştır. Ancak bu alandaki en önemli gelişme, 1920'de Cenevre'de "Uluslararası Yardım Birliği"nin kurulmasıdır. Bu örgütün ve "Uluslararası Kadınlar Meclisi"nin çabaları sonucu Milletler Cemiyeti 26 Eylül 1924 yılında "Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi" adı altında bir beyanname yayınlanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Atatürk'ün de dikkatini çeken ve altına Türkiye Cumhuriyeti'nin de imza attığı bu beyanname, çocuğun gelişmesi, korunması, tedavi görmesi, eğitilmesi, istismardan korunması, en önce yardım görmesi, kardeşlik ve barış ruhu içerisinde büyütülmesi prensiplerini içeren beş maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler;

1. Çocuk, bedenen ve ruhen tabii bir sürette neşvünuma bulmağa (gelişmeye) müsait şartlar içinde bulundurulmaktadır.
2. Acıkan Çocuk beslenmelidir, hasta Çocuk tedavi edilmelidir, fikren geri kalan Çocuk teşei edilmelidir (şevklendirilmelidir), yoldan çıkmış Çocuk doğru yola getirilmelidir, terk edilmiş çocuk himaye altına alınmalı ve yardım görmelidir.
3. Çocuk hayatını kazanabilecek bir hale getirilmelidir ve her türlü istismara karşı siyanet edilmelidir.
4. Çocuk felaket zamanında en evvel yardım görmelidir.
5. Çocuk en mutena meziyetlerin kardeşlerinin hizmetine vakf edilmesi lazım geleceği hisleri ile büyütülmelidir."

Çocuk Haklarını konu alan ikinci önemli uluslararası belge 20 Kasım 1959 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca kabul edilen ve on maddeden oluşan "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi"dir. Beyanname; Türk hukuk sistemini de etkilemiştir. Çocuk Hakları Beyannamesi açıklayıcı bir önsözle başlayarak çocuklara yönelik net ifadeler kullanmaktadır. Bildirgenin önsözünde;

"Birleşmiş Milletler Hakları'nın, insan temel haklarına ve insan haysiyet ve değerine olan inançlarını teyit ettiklerini ve sosyal ilerlemeyi ve daha geniş hürriyetler içinde daha iyi hayat koşullarını geliştirmeye karar verildiği; Birleşmiş Milletler'in ırk, cinsiyet, dil, din, siyasi ve diğer herhangi bir akide, milli veya sosyal meşe, servet, doğum veya başka halleri dolayısıyla herhangi bir fark gözetmeksizin, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde ilan ettikleri haklardan ve hürriyetlerden herkesin istifade edeceğini; Bedeni ve Fikri olgunluğunun eksikliğinden dolayı, doğumdan sonra olduğu kadar doğumdan evvel de, çocuğun, yeterli hukuki koruma dâhil, güvenliğe ve bakıma ihtiyacı olduğunu; Bu özel güvenliğe olan ihtiyacın 1924 Cenevre Çocuk

Hakları Bildirgesi'nde ifade edildiğini ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde ve çocukların esenliği ile ilgili ve milletlerarası kuruluşların tüzüklerinde kabul edilmiş olduğu" ifadelerine yer verilmiştir.

Ayrıca Bildirge'de "İnsanlığın, sahip olduğu en iyi şeyleri çocuğa vermekle yükümlü olduğu nazara alarak, Genel Kurul, Çocuğun mesut bir çocukluk devresine sahip olmasını temin ve gerek kendi, gerekse toplum çıkarı bakımından burada belirtilen haklardan istifade etmesi için bu Çocuk Hakları Bildirgesi'ni ilan eder ve ana-babaları, erkek ve kadınları, fert olarak; özel kuruluşları, mahalli makamları ve milli hükümetleri bu hakları kabule ve aşağıdaki ilkelere göre konulacak kanunlara ve alınacak tedbirlerle onların uygulanmasına gayret sarfetmeğe çağırır" denilmekte ve kapsam 10 temel ilke açıklanmaktadır: Buna göre;

İlke 1:

Çocuk, bu Bildirge'de yer alan haklardan istifade etmelidir. Her çocuk, kendisinin ya da ailesinin ırkı, rengi, cinsiyeti, dili, dini, siyasi veya herhangi bir akidesi, milli veya sosyal menşei, serveti, doğumu veya herhangi bir hali dolayısıyla hiçbir fark veya ayrıcalık gözetmeksizin ve istisnasız bu Bildirge'deki haklara sahip olmalıdır.

İlke 2:

Çocukların, özel bir korumadan yararlanabilmeleri; ona hürriyet ve haysiyet içinde sıhhatli ve normal şekilde bedensel, fikri, ahlaki, ruhsal ve sosyal yönden gelişmesini sağlayacak imkan ve kolaylıklar kanun ve diğer vasıtalarla temin edilmelidir. Bu maksatla hazırlanan kanunlarda çocuğun çıkarları önemle göz önünde bulundurulmalıdır.

İlke 3

Çocuk, doğduğu andan itibaren bir isim ve vatandaşlık sahibi olmağa hak kazanmalıdır.

İlke 4

Çocuk, sosyal güvenlikten istifade etmelidir. O sıhhatli bir şekilde büyümek ve gelişmek hakkına sahip olmalıdır. Bundan dolayı, çocuk ve anası, doğumdan önce ve sonra uygun özel bakıma ve himayeye hak kazanmalıdır. Çocuğun yeterli beslenmeye, meskene, dinlenmeye ve tıbbi bakıma hakkı vardır.

İlke 5

Bedeni, fikri ve sosyal bir ileten muzdarip bir çocuk, özel durumun icap ettirdiği, özel tedavi, eğitim ve ihtimam görmelidir.

İlke 6

Kişiliğin tam ve ahenkli bir tarzda gelişebilmesi için çocuğun sevgi ve anlayışa ihtiyacı vardır. Çocuk mümkün olduğu kadar ana-babasının ihtimam ve sorumluluğu altında ve herhalde hissi bir bağlılık ve ahlaki ve maddi bir güvenlik ortamı içinde büyümek imkanına sahip olmalıdır. Küçük yaştaki çocuk, istisnai durumlar dışında, anasından ayrılmamalıdır. Toplum ve kamu makamları, ailesiz ve muhtaç durumda olan çocuklara özel bakım göstermekle yükümlüdür. Çok çocuklu ailelere Devlet'in ödenekleri ve şayanı arzudur.

İlke 7

Çocuk, hiç olmazsa ilköğretim derecesinde ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almağa hak kazanmalıdır. Çocuğa, genel kültürünü ilerletecek yeteneklerini, şahsi muhakemesini, ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirecek ve topluma faydalı bir üye olmasını sağlayacak eşit imkânlar esasına dayanan bir eğitim verilmelidir.

Çocuğun çıkarları, onun eğitimi ve ona rehberlik sorumluluğunu taşıyanlar için yol gösterici ilke olmalıdır. Bu sorumluluk herkesten evvel çocuğun ana babasına aittir.

Çocuğa eğitimle aynı amaca yöneltilmiş oynama ve dinlenme fırsatı verilmeli; toplum ve resmi makamlar bu haklardan istifadeyi geliştirmeye gayret sarf etmelidirler.

İlke 8

Çocuk, her türlü koşulda ilk koruma ve yardım gören olmalıdır.

İlke 9

Çocuk ihmalin, zulmün ve istismarın her çeşidine karşı korunmalıdır. Çocuk, hiçbir şekilde ticaretin konusu olamaz. Çocuk uygun asgari bir yaştan önce istihdam edilmemeli ve sıhhatine veya eğitimine veya bedeni, fikri, ahlaki gelişmesine engel teşkil edecek bir meslek veya işte istihdama zorlanmamalı veya istihdamına müsaade edilmemelidir.

İlke 10

Çocuk, ırki, din veya başka ayrıcalıkların (küçük düşürücü durumların) gerektirdiği muamelelere karşı korunmalıdır. Enerjisi ve yeteneklerini hemcinslerinin hizmetine adayabilmesi için çocuk, anlayış, sabır, evrensel barış, dostluk, evrensel kardeşlik ruhu ve düşüncesi içinde yetiştirilmelidir.

1959 yılında Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Yasası ile bağlantılı olarak hazırlanan Çocuk Hakları Bildirge'sinin 7.maddesinde de: *"Çocuğa eğitimde olduğu gibi, oyun oynamada da tam fırsat tanınmalıdır; toplum ve kamusal otorite bu hakkı yerine getirmeye çalışmalıdır"* ifadesine yer verilerek, "çocuğun oyun hakkı" konusuna dikkat çekilmektedir. Ayrıca 20 Kasım 1959 tarihli "Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirisi" 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Kongresi tarafından "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" olarak yenilenmiş ve kapsamı genişletilmiştir. Bunun sonucunda "1, 3, 6 ve 31." maddeleriyle yasal anlamda çocuğun oyun hakkı güvence altına alınmıştır. Değerlendirmek gerekirse bu maddelerde;

"Madde 1: …. on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.

Madde 3: … çocukları ilgilendiren bütün faaliyetlerde, çocuğun yararı temel düşüncedir.

Madde 6: …. taraf devletler, çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için mümkün olan azami çabayı gösterirler.

Madde 31: Taraf Devletler, çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama ve yaşına uygun eğlence (etkinliklerinde) bulunma ve kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını tanırlar" açıklamalarına yer verilmiştir.

Böylece bu çalışmalarla çocuğun oyun oynama hakkı en doğal haklardan biri olarak kabul edilmiştir. Günümüzde Türkiye'de dahil olmak üzere "Birleşmiş Milletler"e üye olan 197 devlet, birleşmiş milletlerin aldığı bütün kararlara uymak zorundadır. Özetle üye devletler, "Çocuk Hakları Bildirgesi"nde alınan kararlar doğrultusunda, toplumsal bir bilinç oluşturmakla sorumludurlar. Söz konusu beyanname "ayrımcılığın önlenmesi, çocukların ad ve vatandaşlığa sahip olma hakkı, sağlık ve sosyal güvence hakkı, özürlülerin ve korunmaya muhtaç çocukların özel olarak korunması, eğitim hakkı, korunmada öncelik hakkı, istismardan korunma, ayrılık yaratan baskılardan uzak tutulma ve kardeşlik ruhu içinde yetiştirilme" konularında başta ilkelerle ortaya koymuştur.

Son olarak Türkiye'nin de taraf olduğu Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi'ne değinmek gerekmektedir. Strazburg'da 25.1.1996 tarihinde kabul edilmiştir. Avrupa Sözleşmesi önsöz ile birlikte iki bölümden oluşmaktadır. Aşağıda Önsöz ve 1. Bölümde yer alan açıklamalar doğrudan aktarılmıştır.

Önsöz

"Avrupa Konseyi'nin üye Devletleri ve bu Sözleşmeyi imzalayan diğer Devletler, Avrupa Konseyi'nin amacının, üyeleri arasında daha sıkı bir birlik kurmak olduğunu göz önüne alarak, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesini ve özellikle, bu Sözleşme'nin Taraf Devletlerin yasal, idari ve Sözleşme ile tanınan diğer hakları uygulamaya geçirmelerini isteyen 4'üncü maddesini dikkate alarak; Parlamenter Meclis'in çocuk haklarına ilişkin 1121 (1990) sayılı Tavsiye Kararı'nın içeriğini kaydederek, Çocukların haklarının ve yüksek çıkarlarının geliştirilmesi gerektiğine ve bu vesileyle çocukların özellikle kendilerini ilgilendiren ailevi işlemlerde olmak üzere, bu hakları kullanma olanağına sahip olmaları gereğine inanarak, Çocukların haklarının ve yüksek çıkarlarının geliştirilmesi için gerekli bilgiler edinmeleri ve çocukların görüşlerinin usulüne uygun şekilde ele alınması gerektiğini teslim ederek, ailelerin çocuklarının hakları ile yüksek çıkarlarının korunmasında ve geliştirilmesindeki rolünün önemini teslim ederek ve lüzumu halinde Devletlerin de bu koruma ve geliştirmeye iştirak etmeleri gerektiğini göz önüne alarak, Bununla birlikte, anlaşmazlık durumunda, ailelerin sorunu bir adli mercinin önüne getirmeden çözüm bulmayı denemelerinin uygun olacağını göz önünde tutarak, aşağıdaki hususlarda mutabık kalmışlardır"

Bölüm I - Sözleşmenin **Uygulanma Alanı, Amacı ve Tanımlar**

Madde 1 - Sözleşmenin uygulanma alanı ve amacı

1) Bu Sözleşmenin amacı, 18 yaşına ulaşmamış çocukların yüksek çıkarları için, haklarını geliştirmek, onlara usule ilişkin haklar tanımak ve bu hakların, çocukların doğrudan ve diğer kişiler veya organlar tarafından bir adli merci önündeki, kendilerini ilgilendiren davalardan bilgilendirilmelerini ve bu davalara katılmalarına izin verilmesini teminen kullanılmasını kolaylaştırmaktır.

2) Bu Sözleşmenin amaçları açısından, bir adli merci önündeki, çocukları ilgilendiren davalar, özellikle çocukların ikameti ve çocuklarla şahsî ilişki kurulması gibi velayet sorumluluklarına ilişkin davalardır.

3) Her Devlet, imza sırasında veya onay, kabul, uygun bulma ve katılma belgesinin tevdii sırasında, Avrupa Konseyi Genel Sekreterine muhatap bir beyanla, bir adli merci önünde bu Sözleşmenin uygulanacağı en az üç çeşit aile uyuşmazlığını belirlemelidir.

4) Tarafların her biri, ek bir beyanla, Sözleşme'nin uygulanacağı ilave aile uyuşmazlıklarının belirtebilir veya 5'inci madde, 9'uncu maddenin 2'nci paragrafı, 10'uncu maddenin 2'nci paragrafı ve 11'inci madde ile ilgili bilgi verebilir.

5) Bu Sözleşme Tarafların çocuk haklarının geliştirilmesi ve kullanılmasında daha elverişli kurallar uygulamalarını engellemez.

Yasal yükümlülük ve uluslararası antlaşmaların temel hakları ve buna bağlı olarak çocuğun oyun hakkının korunmasına ilişkin tarihsel açıklanmalardan sonra çocuğun oyun hakkı ve oyun alanları konusunda en önemli çalışmalardan bir diğeri de "Malta Deklarasyonu"dur. 1977 yılında "Dünya Çocuk Yılı" nedeniyle yayınlanan, "Çocuk Oyun Hakları Malta Deklarasyonu"nda, "oyunun beslenme, sağlık, barınma ve eğitimin yanı sıra her çocuğun gelişim potansiyeli için yaşamsal önemi" olduğu vurgulanmıştır. Çocuğun gelişiminin temeli oluşturan oyun olgusu ve buna yönelik yapılan çalışmalar sadece belirtilen bu deklarasyonla kalmamıştır. Bu çalışmalara ek olarak bir sivil toplum örgütü olan IPA 1977'de çocuğun oyun hakkı konusunda çalışmasından sonra 1979'da uluslar arası çocuk yılı hazırlığını gerçekleştirmiştir.IPA'nın bu çalışması 1982'de Viyana'da ve 1989'da Barselona'da tekrar gözden geçirilmiştir. Bu çalışmalar özünü Çocuk Hakları BM Sözleşmesi çocuk eğlence, oyun ve katılım hakkına sahip olduğunu bildiren, (BM Genel Kurulu 20 Kasım 1989 yılında kabul edilen) Madde 31 ile birlikte anılmalıdır.

Çocuk haklarının korunmasına ilişkin çalışmalar çok kısa süren aralıklarla devam etmiştir. Çalışmalar ilerleyen yıllarda da devam etmiş; 30 Eylül 1990 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Merkezi'nde "Çocuklar İçin Dünya Zirvesi' toplanmıştır ve bu zirvenin tek konusu "Çocuk"tur. Bunun neticesinde "Çocukların Yaşatılmaları, Korunmaları ve Geliştirmelerine İlişkin Dünya Bildirgesi" ile Birleşmiş Milletler Örgütü "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"yi temel alan bir küresel hareketi başlatmış ve bu bildirgenin uygulanması için 2000 yılına kadar bir eylem planı benimsemiştir. Çocukların MAGNA CARTA'sı olarak nitelendirilen Sözleşme dünyanın neresinde yaşarlarsa yaşasınlar bütün halklar için aynı anlamı taşımaktadır ve ırk, dil, cinsiyet, din, etnik ya da toplumsal farklılık, mülkiyet, özürlülük, doğum ya da başka farklılık gözetilmeksizin bütün çocuklar için eşit ölçüde geçerlidir. Böyle bir sonuç uzun görüş alış verişleri ile elde edilmiştir. Bu görüşmeler sırasında, farklı toplumsal ve ekonomik sistemlere sahip, yaşam konusunda değişik kültürel ve dinsel yaklaşımlar taşıyan ülkelerin temsilcileri, her yer için geçerli olacak bir dizi ortak değer ve amaç ortaya çıkartabilmek için sivil toplum kuruluşları ve Birleşmiş Milletler örgütleriyle birlikte çalışmışlardır (Müftü,2001). Bu bildirgenin, dikkat çekici noktalardan biri de yine çocuğun oyun hakkına ilişkindir.

"Çocuklar, dinlenecek ve oynayacak zamana ve kültürel ve sanatsal faaliyetlere katılımda eşit olanaklara sahip olmalıdırlar..."

Yapılan bu çalışmalar özellikle "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme", ulusal ve uluslararası düzeyde, çocuk haklarının gündeme gelmesini ve bu konunun öneminin kavranmasını sağlamıştır. Dolayısıyla sözleşmeyi onaylayan bütün devletlerin, çocuklarla ilgili yükümlülüklerini yerine getirmelerinde ana-babalara ve diğer

sorumlu kişi ve kuruluşlara yardımcı olacak yasal, yönetsel ve yapısal her türlü önlemi alma zorunluluğu doğmuştur. Böylece Birleşmiş Milletlere üye olan ülkelerin katkılarıyla çocuğun oyun hakkı güvence altına alınmıştır.

Türkiye'de de çocuk hakları konusunda çeşitli çalışmalar başlatılmış ve halen sürdürülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde çocuğun oyun hakkı konusunda bazı yasal düzenlemeler de bulunmaktadır. Nitekim Türkiye "Çocuk Haklarına Dair Sözleşme"yi 14 Eylül 1990'da imzalamış, 9 Aralık 1994'de 17, 29, 30. maddelerine Anayasa ve Lozan Antlaşması çerçevesi gereğince; Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde onaylamıştır. Sözleşme 27 Ocak 1995 tarih ve 22184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak 4058 sayılı yasa olarak yürürlüğe girmiştir.

Ayrıca bu sözleşme Anayasamızın 90. maddesi uyarınca da adı uyulması gereken zorunlu bir hukuk maddesine dönüşmüştür. Anayasanın 90. Maddesinde, "Türkiye Cumhuriyeti adına yabancı devletlerle ve milletlerarası kuruluşlarla yapılacak antlaşmaların onaylanması, Türkiye Büyük Millet Meclisinin onaylamayı bir kanunla uygun bulmasına bağlıdır….."ifadesiyle, "Milletlerler arası andlaşmaları" hükümlerinin geçerli olma nedenleri ve nasıl uygulanacağı ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir (TC 1982 Anayasası).

Sivil toplumun günümüz dünyasında aktif rol alması ve toplumların değişimine çok büyük etkilerde bulunmaktadır. Uluslar arası boyutta çocuk ve haklarını korumaya yönelik en yaygın olarak bilinen sivil toplum kuruluşu Unicef ve IPA'dır. Bu organizasyonları International Institute for Children Right and Development (IICRD) ve Kids Rights aslı sivil toplum kuruluşları izlemektedir. IICRD, Birleşmiş Milletler'in çocuk haklarına dair sözleşmesini temel alarak çocukların her türlü hakkını korumayı ve geliştirmeyi temel almaktadır. ayrıca belli başlıklar altında gelişmemiş ülkelerde çocukların haklarını korumaya ve geliştirmeye yönelik projeler gerçekleştirmektedirler.

"Kids Rights" adlı bir diğer uluslar arası sivil toplum kuruluşu, dünyanın her yerindeki 0-18 yaş arası tüm çocukların haklarını korumayı kendisine amaç edinmiştir. Bu amaçla dünyanın her yerinde farklı projelerle çocukların haklarını korumayı kendisine amaç edinmiştir. Çocuğun oyun hakkını korumak amacıyla da farklı projeler gerçekleştirmektedirler.

Türkiye'de diğer çocuk hakları gibi çocuğun oyun hakkı konusu da UNICEF desteği ve işbirliğiyle çeşitli kurum ve kuruluşlarca desteklenmektedir Türkiye de ise devlet yönetimi boyutunda çocuk haklarına yönelik yapılan ilk çalışma Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde, Çocuk Hakları ile ilgili yapılan çalışmaları kurumsal bir yapıya kavuşturmak için bir adım daha atılmış ve tüm siyasi parti gruplarından temsilcilerin yer aldığı Çocuk Hakları İzleme Komitesi 2008 yılında kurulmasıdır. Bu çalışmanın kökenini de BM Genel Kurulu tarafından 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni imzalayan ilk ülke olması oluşturmaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi, 09/12/1994 tarihli ve 4058 sayılı Kanun ile Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu'nda kabul edilmiş ve 27 Ocak 1995 tarihinde resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Dolayısıyla TBMM Çocuk Hakları İzleme Komitesi çalışmalarına başlamıştır.

Sivil toplum boyutunda ise Türkiye'de çocuğun oyun hakkını da kapsayan çocuk haklarını duyurmaya çalışan ilk organizasyon Çocuk Vakfı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çocuk Vakfı ilk kez 2011 yılında I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresini gerçekleştirmiştir. Kongre oldukça geniş katılımlı gerçekleşmiştir.

Yakın zamanda ise, devlet kademesinde gerçekleşecek olan ve bir boyutu ile çocuk haklarını incelemeyi amaç edinen bir diğer ulusal zirve ise 21. yüzyıl Dünya Çocuk Eğitimi Zirve'sidir. Bu zirveye dünya devletlerinin katılımı söz konusudur. Amaç çocuk eğitimini çok boyutlu değerlendirmek ve tartışmaktır.

Görüldüğü gibi gerek uluslar arası gerekse uluslara düzeyde çocuk hakları kapsamında çocukların oyun hakkı yasalarla güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Ulusal ve uluslar arası platformlarda çocuğun sağlıklı, sosyal ve fiziksel, duygusal gelişimi için bir gereksinme olan oyun hakkının korunmasından ve geliştirilmesinden sorumlu olanlara, görevleri ve bu görevlerin gerekleri ilgili yasal düzenlemeler anlatılmıştır. Ancak bütün bu çalışmalara rağmen çocukların bu haklardan yararlanması konusunda sorumluluğu olanların görevlerini yeterince yerine getiremediği de bir gerçektir. Bu nedenden bu konuda sorumluğu olanların farkındalık düzeylerinin geliştirilmesine gerek vardır. Bu konuda hazırlanan yasal düzenlenmelerin uygulama boyutunda yeterli olmadığı açıktır. Bu nedenle oyunun çocukların gelişim alanlarına etkisinin incelenmesi, çocuğun oyun hakkı konusunda sorumlu olanların bilinç düzeylerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Ayrıca çocuğun oyun hakkı konusunda kimlerin birinci derecede sorumlu olduğunun ortaya konması ve bu sorumlulukların neler olduğunun da altının çizilmesi gereklidir.

4. 2. Oyunun Çocukların Gelişim Alanlarına Etkisi

Oyun, çocuğun hem etkili anlatım aracı ve dili, hem de baş uğraşı ve işidir. Oyun çocuk için en büyük ihtiyaçtır. Çocuk çevresinde yaşanan olayların bilincine oyunla kavuşur. Bu nedenlerle çocuğun dünyaya açılan ilk pencerelerinden biri olan oyun, çocuk eğitiminde kurulan ilişkilerden en önemli ve etkili olanıdır. Oyunun çocuk için değeri düşünüldüğünde motor, dil, bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyici ve hayata hazırlayıcı en etkili bir araç olduğu görülmektedir. "çocuk oynadıkça duyguları kesinleşir, yetenekleri serpilir, becerisi artar. Çünkü oyun çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır. Duyduklarını, gördüklerini, sınayıp denediği, öğrendiklerini pekiştirdiği bir deney odası durumundadır (Çalışkan ve Karadağ, 2005; 23-24).

Oyun, çocuğun bütün gelişim alanlarını etkilediği günümüzde yaygın olarak kabul edilmektedir. Oyun amaçlı ya da amaçsız, kurallı veya kuralsız gerçekleştirilebilen bir eylem olsa da, hemen her durumda çocuğun hoşlanarak yer aldığı bir en etkinliktir. Ayrıca, aynı zamanda gerçek hayatın bir parçası da olan oyun fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, bir öğrenme aracıdır. Böyle olunca oyun, olumlu özelliklerin kazanılıp- pekiştirildiği ve geliştirildiği bir öğrenme ortamıdır. İncelemek gerekirse;

4. 2. 1. Çocuğun Fiziksel Gelişiminde Oyunun Etkileri

Çocuklar oyun yolu ile hareket ederek ve fazla yorgunluk hissetmeden bedenlerini çalıştırır. Çocuğun hareket etmesi, diyaframın, solunum yollarının, kalp çalışmasının (oyun sırasında kalp çalışması, sonulunum sayısını artırır, kan havadan bol miktarda oksijen alır ve kan dolaşımının hızlanması dokuların daha çok besin almasını sağlar) beslenmenin, büyük küçük kasların gelişmesinde yardımcı olur

Koşma, atlama, sıçrama, tırmanma, sürünme gibi fizik güç gerektiren oyunlar da çocuğun solunum, dolaşım, sindirim ve boşaltım gibi sistemlerinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Açık havada oynanan oyunlar, çocuğun güneşten ve temiz havadan yararlanmasını sağlar ve bedensel gelişimini hızlandırır; Çocuk açık havada

oynarken beden gelişimi için gerekli olan ögeleri, farkında olmadan ve en doğal biçimde edinir (Seyrek, Sun 1991; 48-49: Baykoç ve Dönmez; 1992; 27-28).

Oyun sırasında çocuğun bazı hareketleri sürekli olarak tekrarlaması onun doğal olarak kas gelişimini hızlandırır. Örneğin; bisiklete binme, hayvan yürüyüş taklitleri, tırmanma ve ip atlama gibi oyunların sürekli olarak tekrarlanması çocuğun kas gelişimini hızlandırır ve güçlendirdiği bilinmektedir.

4. 2. 2. Çocuğun Psiko-Motor Gelişiminde Oyunun Etkileri

Çocuklar doğduklarında, tepkiye hazır olma, hız, durgun hareket, eşgüdüm, dinamik dikkat ve esneklik gibi pis-komotor yeteneklere sahiptir. Oyun ortamında bu yetenekler sağlıklı bir şekilde gelişir (Poyraz, 2003; 41). Dolayısıyla bebeklerin doğduklarında ilk hareketleri tepkiseldir. Beyin ve merkezi sinir sisteminin gelişmesiyle istemli hareket de gelişmektedir (İnan,2004).

Oyun sayesinde çocuğun psiko-motor becerileri, gücü, tepkisi, dikkati artar. Büyük, küçük kaslarını denetim altına alır, organları eş güdüm ve denge içinde çalışır, hareketlerde esneklik ve çeviklik kazanır (Seyrek, Sun 1991; 51-53).

Psiko-motor gelişim, fiziksel büyüme ve gelişme ile birlikte, beyin, omurilik gelişimi sonucunda organizmanın isteme bağlı olarak hareketlilik kazanmasıdır. Çocukların yürüme, koşma, atlama, tırmanma, kayma, inme, çıkma, fırlatma, yakalama, sıçrama, zıplama, sürükleme, sallanma gibi eylemlerle sürekli hareket halinde olmaları, onların büyük kas motor gelişimini destekleyerek, etkiler. Birinci yılından sonra hızlanan, el ve parmak kaslarının gelişimi olan küçük kasların gelişimi ise tutma, koparma, kesme, bağlama, çözme, düğmeleme, yoğurma, delme, boyama, dikme, örme ve geçirme gibi etkinliklere dayalı oyunlar sırasında artmakta ve bunun sonucu olarak günlük yaşamda kullanılan birçok becerinin kazanılması sağlamaktadır. Ayrıca bu beceriler ise el-göz koordinasyonunu da geliştirmektedir. (İnan,2004). Psikolojik olarak eylem ayarlamasından hareketin bilişsel olarak düzeltilen ayarlaması anlaşılır. Hareket gelişiminde bilişsel eylem ayarlamalar seviyesinden başka daha üst ve alt ayarlamaları da vardır. Hareketlerin otomatikleşmesinin sonucu hareketler, ekonomiklik, kararlılık, serbestlik ve esneklik kazanır (Nelson,1995).

4. 2. 3. Çocuğun Duygusal Gelişiminde Oyunun Etkileri

Çağdaş eğitim anlayışına göre günümüzde öğrenen merkezli bir anlayış benimsenmiş ve yaşantılara öncelik verilmesi yaygın olarak kabul görmeye başlamıştır. Bu bağlamda öğrenme sürecinin çevresel etkenlerin dolaysız ürünü olmadığına içsel ve bilişsel bir süreç olduğuna inanılmaktadır. Bu yönüyle oyun, çocuğun kendi içinde olduğu kadar dış dünya ile iletişim kurmasına da yardımcı olan önemli bir etkinliktir. Oyun yoluyla dünyayı algılayan, tanıyan, deneyim kazanan çocuk, gelecekteki yaşamına da oyun yoluyla hazırlanır. Oyuna duyguları, duyuları ve bedeni ile katılan çocuk oluşturduğu kendine özgü dil ile yine oyun sayesinde dış dünya ile doğrudan iletişim kurar. Oyun aracılığıyla çocuk dünyayı yeniden kurgular, kendisi olur, başkası olur, başka boyutlara geçer. Kısaca oyun tamamen çocuğun dünyası ile ilgili, ona özgü, ona ait bir şeydir (Kuyumcu, 2007; 7).

Çocuklar oyun sırasında, anne, baba, abla, kardeş, öğretmen, doktor gibi roller üstlenerek insanlar arası duygusal ilişkileri ve tepkileri, sorumluluklar alarak, kurallara uymayı, mutluluk, sevinç, acıma, korku, kaygı,

dostluk, düşmanlık, kin, nefret, sevgi, sevmek, sevilmek, güven duyma, bağımlılık, bağımsızlık, ayrılık ölüm gibi birçok duygusal tepkileri öğrenirler. Böylece duygusal tepkilerini kontrol etme ve denetim altına almayı başarmaktadırlar.

Özellikle okulöncesi dönem doğal olarak çocukların benmerkezci olduğu bir dönemdir. Paylaşmak istemeyen, başkalarıyla iletişim kurmakta sıkıntı yaşayan, ancak iletişim kurduğunda o ortamdan ayrılmak istemeyen, yeni ortamlardan korkan, utangaç ve aşırı duyarlı bir özelliğe sahiptir. Okulöncesi dönemde çocukların benlik kavramı henüz gelişme aşamasındadır. Bu dönemde oyun sırasında çocuğun özgüven gelişimi ön plana çıkmakta ve bu oyunla geliştirilebilmektedir. Bu kritik dönemde bireyin özgüven geliştirmesinde oyun temel etkendir. Oyunun çocuğun duygusal gelişimine etkisini özetleyecek olursak, Çocuk;

- Bütün etkinliklere istekle katılır.
- Kendini oyun yoluyla ifade etme olanağı bulur.
- Arkadaşlarının duygularını ciddiye alır.
- Empati duygusu gelişir.
- Paylaşım ve işbirliği ruhu gelişir.
- Başarmanın kendine verdiği güvenin hazzına varır.
- Dans, ritim eğilimi ve oyun içerisinde utanma duygusunu yener.
- Bireyde akranlarına yardım duygusu gelişir.
- Bireysel amaçlara ulaşmak için bağımsız çalışmayı öğrenir.
- Akranları arasında hak ve sıra kavramını öğrenir.
- İnsanları sevmeyi öğrenir.

Dolayısıyla oyun çocuk için sadece eğitsel yönden değil, onun ruh sağlığı açısından da büyük önem taşımakta ve duygusal ilişkilerin başlatılması için en iyi ortamları hazırlamaktadır. Çocuğun duygusal yaşantısı ile oyun arasındaki ilişki ilk defa Freud (1920) tarafından ortaya konmuştur (Özdoğan, 1997; 109). Buna göre, çocuk oyun sırasında kendi başına buyruk ve kendi dünyasında özgür hareket ederek duygusal olarak rahatlamaktadır. Böylece oyun yoluyla çocuk, gerçek yaşamda kendisini rahatsız eden durumları veya diğer kişilerle paylaşamadığı olumsuz duyguları ifade edebilir ve bu olayları sembolik olarak oyununa yansıtabilir. Freud gibi diğer Psikoanalitik kuramcılar da oyun kavramını çocuğun endişesini hafifletici bir yol olarak göstermişler ve oyunu gerçeğin baskısından, geriliminden ve çatışmalarından kurtulma ve aynı zamanda da, haz verici aktiviteleri tekrarlama ve yasaklanan güdüleri ifade edebilme olarak tanımlamışlardır (Fişek ve Sükan 1983; 114-115).

4. 2. 4. Oyun Çocuğun Sosyal Gelişimine Etkisi

Çağdaş eğitim yaklaşımlarında öğrenen insanın gözüyle öğrenme sürecine ve yaşantılara öncelik verilmektedir (Adıgüzel, 2006; 32). Çocuk oyunlarının hemen hepsi sosyal bir yapı içermektedir. Dolayısıyla her oyunun çocuğun sosyal gelişiminde az ya da çok etkisi vardır. (Aral ve diğerleri; 2001). Özellikle erken yaşlarda en önemli sosyalleşme araçları; aile, yakın akraba, arkadaşlar ve belki de öğretmenlerdir (Terekli,2004) ve bu ilişkilere bağlı oyunun çocuğun sosyal gelişimindeki etkileri kısaca şu şekilde özetlenebilir; Çocuk oyunda üstlendiği ana-baba, kız-erkek çocuk gibi rollerle cinsel kimliğini kazanabilir, aile içindeki rolleri üstlenerek ve

yaşayarak görevleri, sorumlulukları, davranış biçimlerini ve kişiliklerini öğrenebilir kendine uygun gördüklerini tekrarlayarak, pekiştirebilir. Ayrıca oyun yoluyla çeşitli meslek gruplarının rolleri üstlenerek, o rolün gerekli kurallarını öğrenebilir.

Oyunun çocuğun kendine güven, kendini denetleme, çabuk karar verme, işbirliği yapma, doğruluk ve disiplin gibi kişisel ve toplumsal alışkanlıklar kazanmasında en etkili bir yöntem olduğu eğitimcilerce kabul edilmektedir. Bu nedenle çocuklar oyun oynarken, diğer insanlarla iletişim kurmayı, gözlem, işbirliği yapmayı ve yardımlaşma duygularını geliştirebilir. Çocuklar oyun yoluyla, sözel olmayan (teşekkür etme, günaydın, iyi geceler deme, sırasını bekleme, konuşan birisini dinleme, trafik kurallarına uyma, telefonla konuşma) gibi sosyal kuralları, (doğru-yanlış, iyi-kötü, güzel-çirkin, haklı-haksız) gibi ahlaki kavramları öğrenirler.

Terekli (2004)'de, okul öncesi sosyal gelişime vurgu yaparak bu evrede çocuktaki gelişim özelliklerini şu şekilde gruplamıştır:

- Arkadaşlarıyla oyuncaklarını ortaklaşa kullanarak hem kendisinin hem de arkadaşlarının oyuncaklarını korumayı öğrenir.
- Grup etkinliklerinde arkadaşlarıyla uyum içinde oynar.
- Grup içinde kontrollü hareket ederek arkadaşlarına saygılı davranmayı öğrenir.
- Eğer bir sınıf ortamındaysa sınıf düzenine uymayı öğrenir.
- Arkadaşlarıyla birlikte oynayarak oyunun amacına ulaşmayı sağlar.
- Oyunda sorumluluk olmayı öğrenir.
- Yenme ve yenilme duyguları arasındaki farkı kavrar.

4. 2. 5. Çocuğun Zihinsel Gelişiminde Oyunun Etkileri

Oyun sırasında çocuğun duyuları çok iyi çalışır hareket becerileri zeka ve mantık yürütme, anlama becerileri gelişir. Piaget oyun gelişimiyle zihinsel gelişim arasında yakın bir ilişki olduğunu savunur. Piaget bilişsel gelişim dönemlerine göre oyun oynama dönemlerini alıştırma, sembolik ve kurallı oyunlar olmak üzere üç aşamada ele almakta bu aşamalar, çocuğun bilişsel gelişimi ile paralellik göstermektedir (Özdoğan 1997; 107). Gerçekten de oyunlar, çocuğa çevresini araştırma, objeleri tanıma ve problem çözme imkânı sağlamaktadır. Çocuk bu yolla büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekân, uzaklık, uzay gibi pek çok kavramı ve eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi birçok zihinsel işlemleri öğrenebilmektedir. Böylece oyunlar çocuğun zihinsel gelişimine katkıda bulunmaktadır.

Bilişsel gelişim, hareketlerin öğrenilmesi, çevre ve insanın çevre içerisindeki konumu ile ilgili bilgilere dayanır. Gelişimin ilk başlarında çocuk konuşkan, yaşam dolu ve öğrenemeye açıktırlar. Uğraşıları oyuna yönelik olmaktadır. Oyunlarında akranlarını aramaktadırlar. Oyunda her çeşit kavramı ve nesneyi tanıyarak, onları kullanma özellikleri ve görevlerini öğrenmektedirler. Dolayısıyla bu öğrenme zihinde bir bilgi birikiminin ve bilişsel gelişimin bir göstergesi olmaktadır. Bilişsel gelişim bağlamında değerlendirmek gerekirse oyun yoluyla çocuk;

- Vücudunun çeşitli yerlerini kullanarak, nesneleri çeşitli yerlere ya da hedefine yönlendirir.

- Vücudunun çeşitli yerlerini nasıl hareket ettireceğini ve denge de tutacağını, kullanabileceğini ve geliştirebileceğini anlar.
- Hayal kurar ve yaratıcı yeteneklerini geliştirir.
- Ortamda farklı uyarıları algılar.
- Dikkat ve odaklanma becerisini geliştirir.
- Özgürce hareket ettiği için rahatlar ve zihinsel enerjisini daha etkili kullanır.
- Farklı hareketlerde bulunmak için çeşitli yolar arar ve dener.
- Gücü yaratarak gücü nasıl kullanacağını anlar.
- Hareket ederken doğru olan yolu araştırır, bulur ve kullanır.
- Oyun arkadaşıyla hareket ederken oyun alanını akıllıca kullanır.
- Nesnelerin büyük, küçük vs. olduğunu anlar.

4. 2. 6. Çocuğun Dil Gelişiminde Oyunun Etkileri

Piaget bilişsel gelişim ile dil gelişimi arasında da paralellik kurmuştur. İncelenirse çocuk oyunlarının birçoğunun dilin kullanımını gerektirdiği görülür. Bu nedenle çocuk oyunları çocuğun dil gelişimlerini destekleyici niteliktedir. Çocuk doğası gereği oyun oynama ihtiyacındadır. Oyun sırasında çocuk hem kendisini ifade etmek hem de karşısındakini anlamak zorunda kalır. Böylece yaşamın ilk yıllarında dinlemeyle elde edilen kazanımlar ifade edici dil şekline dönüşmeye başlar. Özellikle sembolik oyunların dil gelişimdeki rolü çok büyüktür. Sembolik oyunlar dilin ortaya çıkışıyla aynı dönemde başlayıp, gelişmektedir. Alanyazın dildeki sembolik becerileri yansıttığını düşünmektedirler. Dil ve oyun bilişsel fonksiyonların iki ayrı yönünü oluşturmaktadır ve birbirlerine paralel olarak gelişmektedirler. Oyundaki etkileşim yoluyla çocuklar, dili ve işlevsel özelliklerini değiştirmeyi ve kullanmayı öğrenmektedirler. Oyun çocukların anlamları öğrendikleri bilişsel etkinliklerdir. Ayrıca çocuklar nesnelerin farklı kullanımları ve bu kullanımların farklı anlamları olduğunu anlamaktadırlar. Bu farklılıkların adlandırılması ise daha sonra gelmektedir (Özen,2004).

Çocuklar oyun yoluyla; sözlü olarak ifade edilenleri anlama ve yeni sözcükler kazanma becerilerini geliştirirler. Oyunlar yoluyla çeşitli zaman (fiil) çekimleri kullanma ve soru sorma- cevap verme, akıl yürütme ve komut vermeyi öğrenirler. Ayrıca zihinsel değerlendirmeler yaparak ve hayali durumları ifade edebilirler. Böylece dili duygu ve düşüncelerini anlatma, problemi çözme ya da tahminde bulunma, bilgileri birbirine aktarma, nesnelerin, araç-gereçlerin adlarını, işlevlerini ve kullanımlarını öğrenme gibi amaçlar için kullanırlar. Bu nedenle oyun, çocuk için yaşamın kendisi, doğal bir ihtiyaç ve sosyal bir haktır.

2. Çocuğun Oyun Hakkı Nasıl Korunur?

Bir toplumu oluşturan tüm birey ve kurumların sorumlulukları, çocuğun sosyalleşmesi, yaratıcılık ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, kişiliğinin ve öz disiplinin güçlendirilmesi, kendini ifade edebilmesi ve sağlıklı bir birey olarak toplumunda var olabilmesinde önemli rolü olan oyun hakkının korunmasını sağlamaktır. Bu nedenle çocuğun oyun hakkından yararlanmasından toplumdaki bütün bireyler ve kurumlar sorumludur. Bu konuda birinci derecede sorumlu olanlar; başta aileler olmak üzere, eğitimciler, okul yöneticileri, yerel yönetimler ve üniversitelerdir. Öncelikle aile eğitimleri verilerek, ailelere çocuğun belirli yaşlarda oyuna duyduğu ve aslında oyunun çocuğun diğer gelişim alanlarını desteklediği anlatılmalıdır. Çünkü aileler,

çocukların devam ettikleri okulları başarıyla bitirebilmeleri ve ileriye yönelik hedef oluşturabilmeleri için, oyunu çok fazla önemsememektedirler.

Bir diğer vurgulanması gereken nokta bu bilincin öğretmenlere kazandırılması gerekliliğidir. Okullarda verilecek eğitimin, çocuğun, çevresini anlamaya yönelik bilgi edinmesini sağlama ve bir düşünce sistemi geliştirmesine yardım etmesi gerekir. Bu özelliklerin gelişmesinde öğretmenin rolü büyüktür. Çocuğun kendini ve çevresini anlama sürecinde etkileşimlere ihtiyacı vardır. Bu etkileşimler için oyun önemli bir ihtiyaçtır. Çocuklar, zamanlarının çoğunu okullarda geçirmektedir. Uzun süren ders saat saatleri, ödevler ve öğrenciden beklenen sorumluklar nedeniyle, oyun bazen ikinci plana atılabilmektedir. Hatta bazı okullarda çocuklar oyun oynayabilecekleri alanlar olmadığından yeterince oyun oynayamamaktadırlar. Bu nedenle okul yöneticileri, çocukların oyun oynayabilecekleri alanları arttırmaları ve nitelikli hale getirmeleri önemlidir. Diğer yandan, yerel yönetimler çocukların oyun oynayabilecekleri (parklar, oyun bahçeleri, sportif faaliyetler için alanları) yerleri gözden geçirerek, onların ihtiyacına cevap verecek nitelik ve sayıda olması yönünde çalışmaları başlatmalıdırlar. Son olarak, üniversitelerde akademisyenler bu konunun önemine dikkat çeken çalışmalar, araştırmalar yaparak, toplumun dikkatini çekmeye çalışmalıdırlar.

Sivil toplum ve toplumsal hareketlilikler yapılan çeşitli ulusal ya da uluslararası projelerle başta çocuğun hakları olmak üzere çocuğun oyun hakkı tüm dünyada seslendirilmeye çalışılmaktadır, kendisine destekçi bulma çabaları içerisindedir. Uluslar arası boyutta çocuğun oyun hakkı denilince IPA ilk olarak akla gelen sivil toplum örgütüdür. Sonrasında "Rigth to play" adlı organizasyon gelmektedir. Diğer bilinen organizasyonlar "Free the Children, Nelson Mandela Children Fund" gibi örgütlerdir. Sivil toplum örgütleri bu konuda yaptıkları projelerle çok az sayıda insana ulaşmaktadır. Sorumluluğun bir boyutu bu uluslararası örgütlerde kalmaktadır ve yetersizdir. Dolayısıyla ulusal boyutta da organizasyonların desteklenmesi ve yerel oluşumlarla toplumlar bilinçlendirilmeye çalışılmalıdır.

Çocuğun doğuştan gelen en temel hakkı oyun olduğu ve toplumun en küçük çekirdek birimi aile olduğu düşünüldüğünde aileler, gerek evlilik öncesi gerek evlilik sonrasında çocukların temel haklarına yönelik eğitimlerle bilinçlendirilmelidir. Dolayısıyla çocuğun en kısıtlanmayacak hakkının oyun olduğunu, oyunla çocuğun gerçek dünyayı tanıdığını, gelişimini sürdürdüğünü bilmelidir. Toplumda sağlıklı bireylerin olması adına sağlıklı ailelerin olması gerekmekte ve sağlıklı ailelerin sağlıklı çocuk yetiştirmeleri önemlidir. Kısacası, oyunla başlayan süreç sağlıklı toplum olmaya kadar gittiği unutulmamalıdır. Bu konuda aile eğitimlerine önem verilmelidir.

Çocuğun oyun hakkı her ne kadar bilimsel boyutuyla ele alınsa da temelde toplumun özünü ilgilendiren bir kavram ve ilk hakkıdır. Çocuk mutluluğunu, neşesini oyunda paylaştığı kadar yaşadığı travmaları gördüğü şiddeti de oyun içinde bir şekilde dile getirmektedir. Dolayısıyla çocuk uğradığı taciz, tecavüz ya da aile içinde yaşanan ensest problemlerini de oyunda yansıtmaktadır (TBMM Araştırma Komisyonu,2010). Bu durumların analizi, çocuğun iç dünyasının keşfedilmesi adına çocuk oyun oynamalıdır. Oyunun çocuk hayatındaki belirleyici bir olgu olduğunu unutmamak adına devlet gerek kamu spotlarıyla gerekse medya kanalıyla çocuğun oyun hakkına ve çocuğun oyunun ne kadar belirleyici olduğu konusunda farkındalık arttırılmalıdır.

Yukarıda sözü edilen, yasal metinlerle çocuğun oyun hakkı güvence altına alınmıştır. Ancak çocuğun oyunun hakkının kâğıt üzerinde kalmaması gerekir. Bu belgeler incelendiğinde, Türk eğitim kurumları ve bu

kurumların bağlı olduğu üst kurumların, çocuğun oyun hakkının sağlanmasından, gerekli önlemlerin alınmasından ve ortamların hazırlanmasından sorumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorumluluğun paylaşımında eğitimcilere büyük görev düşmektedir. Ayrıca oyun alanlarının standartlara uygun planlanması ve yapılandırılması yetkililerin önlem alması önemlidir. Tüm kamu ve özel kurum ve kuruluşları ve oyun hakkından sorumlu olan tüm merkez ve taşra birimleri ve çalışanlarıyla, yasalarda yer alan ilgili maddelerin hayata geçirilebilmesi için gereken önlemleri almalıdırlar (UNESCO, Türkiye Milli Komisyonu, 2005; 3-8-9).

Çağdaş eğitim anlayışına göre, oyun çocuk için, en doğal ihtiyaçtır. Çocukluk dönemi çocuğun bütün yönleriyle geliştiği yaşları içermesi bakımından önemlidir. Bu nedenle çocuğun gelişim alanlarının, bütün boyutlarıyla desteklenmesi gerekir. O halde çocuğun sağlıklı, sosyal ve fiziksel, duygusal gelişim açısından bir gereksinme olan oyun hakkının korunmasından ve geliştirilmesinden birinci derecede sorumlu olanlara, görevleri çeşitli platformlarda anlatılmalı bu yolla bilinç düzeyleri yükseltilmeye çalışılmalıdır.

3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, çocuğun oyun hakkı konusu, bu konudaki yasal düzenlemeleri değerlendirerek ve oyunun çocuğun gelişim alanlarına olumlu etkilerini vurgulanmaya çalışılmıştır. İnceleme sonucunda, gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde örgüt, devlet, kurum ve kuruluşun çabasıyla çocuğun oyun hakkının güvence altına alınmaya çalışıldığı anlaşılmıştır.

Ancak çocuğun oyun hakkının korunmasından ve geliştirilmesinden sorumlu olanlar sadece, devletler, uluslararası ve ulusal örgütler, kurum ve kuruluşlar değil, toplumu oluşturan tüm bireylerdir. Bu nedenle oyunun çocuk için önemi konusunda, toplumun temeli olan bireylerin farkındalık düzeyinin geliştirilmesine ve tüm bireylerin duyarlı hale getirilmesine gerek vardır. Bu nedenle gerek ailelerin, gerekse eğitimcilerin, oyunun çocuğun doğal bir ihtiyaç olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte özellikle eğitimcilerin, çocuğun bu haktan yararlanabilmesi için, ona fırsatlar yaratması önemlidir. Benzer şekilde çocuğun gelişimin sürecini destekleyecek herkesin çocuğun oyun ihtiyacını karşılayacak ortamı sağlaması da önemlidir. Bu bağlamda, çocuğun gelişiminde oyunun önemi konusunda, toplumsal bir bilinç oluşuncaya özellikle çocuk eğitimi konusunda çalışan akademisyenlerin, bu konunun önemine dikkat çekecek araştırmalar yapması, araştırma sonuçlarını duyurması, toplumu bilinçlendirme çabalarına katkı getirecektir.

Özetle, yakın dönemde çocuk haklarının 20.yılı kutlanmıştır. Ancak bu kutlamaların sadece uluslararası organizasyon boyutunda olması gerçekte oyun oynayamayan mutsuz çocuklara ulaşılamaması belki de durumun en acı boyutunu oluşturmaktadır. Toplumun en küçük biriminden en büyük birimlerine kadar, gerek yasal gerekse yasal olmayan boyutuyla çocuğun oyun oynama gereksinimiyle doğduğu ve bunun öncelikle doğuştan gelen bir hak olduğu konusunda politikacılar ve devlet kademesindeki tüm görevliler üstüne düşen yasal yükümlülükleri yerine getirmelidir.

KAYNAKÇA:

Aral, N. ve diğerleri (2001). *Çocuk Gelişimi.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaşantılara dayalı öğrenme, yaratıcı drama ve süreçsel drama ilişkileri. *Ankara Üniversitesi Yaratıcı Drama Dergisi,* (1)1,

Çalışkan E. ve Karadağ, N. (2005). *İlköğretimde Drama.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Fişek, O. G ve Sükan, Z. (1983). *Çocuğunuz ve Siz:* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Kuyumcu, N. (2007). *Oyun ve Ders.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Şti.

Müftü, G. (2001). Çocukların Hakları.Milli Eğitim, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi,* (151), www.meb.gov.tr/yayimlar/151/muftu.htm. (10.04.2013).

Nelson, M. A.(1995). Gelişimsel beceriler ve çocuk sporları. *Spor ve Tıp Dergisi, (1)* İstanbul: Logos yayıncılık.

Özdoğan, B. (1997). *Çocuk ve Oyun: Oyunla Çocuğa Yardım*. Ankara: Anı Yayıncılık

Özen, A. (2004). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi.(Ed. Ü. Tüfekçioğlu).* Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 163–181.

Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak* (2. Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık.

Seyrek, H ve Sun, M. (1991). *Çocuk Oyunları.* İzmir: Mey Yayınları.

Terekli, S. (2004). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi.(Ed. Ü. Tüfekçioğlu).* Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 223-234.

Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası.

Tüfekçioğlu, Ü. (2004). *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi.(Ed. Ü. Tüfekçioğlu).* Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1-34.

UNESCO(2005). Çocuğun Oyun ve Spor Hakkı. *Türkiye Milli Komisyonu: Beden Eğitimi ve Spor İhtisas Komitesi Çalıştayı.* Ankara.

(26 Eylül 1924). *Milletler Cemiyeti Cenevre Çocuk Hakları Beyannamesi.*

(20 Kasım 1959). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Beyannamesi.*

(1977). *Çocuk Oyun Hakları Malta Deklarasyonu.*

(20 Kasım 1989). Birleşmiş Milletler Kongresi Çocuk Hakları Bildirgesi.

(30 Eylül 1990).*Dünya Bildirgesi ve Dünya Bildirgesinin Uygulanması İçin Faaliyet Planı.* B.M. New York.

www.cocukvakfi.org.tr (11.04.2013).

http://ipaworld.org/about-us/declaration/ipa-declaration-of-the-childs-right-to-play/ (12.04.2013).

http://www.unicef.org/rightsite/index.html. (13.04.2013).

http://www.nelsonmandelachildrensfund.com. (12.04.2013).

http://www.freethechildren.com/. (12.04.2013).

http://www.righttoplay.com. (13.04.2013).

ÇOCUĞUN KİŞİLİK GELİŞİMİNDE VE MESLEK SEÇİMİNDE ANNE FAKTÖRÜ: ELAZIĞ ÖRNEĞİ

FACTOR OF MOTHER IN THE CHILD'S DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND THE CHOICE OF JOB: EXAMPLE OF ELAZIĞ

Pelin BUDAK

Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ELAZIĞ

pelinbudak-23@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırma, çocuğun, ahlaki ve ruhsal eğitimi, kişilik gelişimi ve meslek seçimi açısından anne faktörünün ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaya çalışacaktır. Araştırma, annenin çocuk eğitimi konusundaki hassasiyeti, ebeveynin yetişme tarzı ve kişilik özelliklerinin çocuk yetiştirme yaklaşımına etkisi, babanın bu etki ilişkisindeki rolü ile ilgili olarak annenin bakış açısı, geleneksel algılayış da çocuk kişilik gelişimi ve meslek seçiminin yeri ve etkisi ile değişen sosyo-ekonomik ve kültürel toplumsal koşullar ile artan eğitimli olma algısının günümüzde çocuğun hem kişilik gelişiminde hem de meslek seçimlerinde ebeveynin bakış açısını nasıl etkilediği üzerindeki gibi hususları irdeleyen birtakım sorular çerçevesinde yapılacaktır.

Çocuklar yaş ve cinslerine, kişilik özelliklerine, anneve babalarının beklentilerine uygun olarak aile sahnesinde yerlerini alırlar. Ayrıca anne babanın da içinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik koşullarla şekillenen aile yapısı da ortak yaşamı şekillendirmekte ve çocuğu etkileyebilmektedir. Çocuk eğitiminde öncelikli sırayı anne almaktadır. Annenin çocuk üzerinde ne denli etkili olduğu çeşitli yaklaşımlar ve araştırmalar tarafından da ifade edilmektedir. Çoğu kez, çocukların gelişimi ve eğitimiyle ilgili görev ve sorumluluklar anneye bırakılmaktadır. Yine baba faktörü, çocuğun kişiliğinde ve meslek seçimi üzerindeki etkisi ve özdeşim modeli olması nedeniyle önem arz etmektedir. Bu önem de baba rolüne annenin bakış açısıyla değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Bu araştırma ile, aile içi ilişkilerde annenin çocuk üzerindeki etkisi Elazığ Örneği ile değerlendirilmeye çalışılacak, bu konudaki literatür, gözlem ve görüşme formunun verileriyle ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırma, çocuğun yetiştirilmesinde, kişilik gelişiminde ve meslek benimseme/sevme ve seçme de annenin rolünü ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, Elazığ'da yaşayan ailelerle sınırlandırılmıştır. Araştırmada ele alınan değişkenlere ait verilerin toplanması, araştırma tekniği olan anket soruları ve gözlemler ile sınırlıdır.

Sonuç olarak, çocuğun yaşadığı toplumda öz güvenli ve sağlıklı bir kişilik oluşturup, yeteneklerini geliştirebileceği doğru meslekler edinmesinde ebeveynin özellikle de anne faktörünün önemli bir rolü vardır. Bu açıdan hem geleneksel hem de modern zamanların kültürel kodlarını taşıyan aile yapısının nasıl bir çocuk profili çizdiği ve bu sosyo-kültürel değişme ve dönemlerin farklılaştırdığı ama aynı zamanda önemle arttırdığı kişilik ve eğitim vurgusu çocuğun ilk öğretmeni olan "anne" faktörü tarafından ele alınıp değerlendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kavramlar: Anne, çocuk eğitimi, kişilik gelişimi, meslek seçimi, ebeveyn rolü, sosyal değişme ve anne-çocuk ilişkisi

ABSTRACT

This studyof the child, moral and spiritualeducation, personality development andin terms ofcareer choice,parentswill tryto demonstratehow effectivefactor. The researchaboutaccuracy ofthe mother'schild education, the parent's growing style and personality traits approach to child-rearing the influence, themother'sviewpoint of this effect on as the role ofthe father, the traditionalperception ofthe place andthe effect

ofthechild's personality development and career choice, withthe changing socio-economic and cultural and social conditions today with thegrowingperceptionof beingtrained of the child's in personality developmentandtheir choice of profession the parent'spoint of viewas well ashow it affectswill be madewithin the framework ofexamininga number of questionsonsuch asissues.

Children age and sex, personality traits, sometimes in accordance with the their parents expectations, take their place in the family. İn addition parents are resides in social, cultural and economic conditions shaped by family structure also in shaping common life in and may affect the children. Children'seducationisa priorityorder in whichthe mother. How effectiveisthe motherof the childis expressedbya varietyof approaches andresearch. Most of the times, the motheris left tothe duties and responsibilitiesrelated tochildren's developmentandeducation. Again, the father factor and the impact on the child's personality and career choice is also important due to the identification model. Thisemphasis onthe role ofthe fatherwill be evaluatedfrom the perspective ofthe mother.

With this research, the effect on the child of the mother's family relationships to work Elazig evaluated by Example, literature of this subject, interview and observation data in the formwill be presented. Researcha child's upbringing, personality developmentand professionaladoption/likingand selectionaims to explorethe role ofthe mother. The studyis limited tofamiliesliving inElazığ. Dealt withthe studyof variablesin data collection,research techniquesand observationsare limited tothesurvey questions.

As a result,the child is livingin the societyownpersonalityto createa safe and healthy, abilities to develop of selection of the right occupations are the important role of parents, especially the mother. In this respect,the cultural codes ofboth traditional andmodern times,how the structureof a familydrawn bya childprofile and this socio-cultural change and periods that diversity, but also the importance of increase the emphasis on personality and education to the child's first teacher, "mother" factor will be evaluated on by.

Keywords: Mother, children's education, personality development, career choice, the role ofparents, social change, and the mother-child relationship

1. GİRİŞ

Aile, toplumun çekirdeği olarak tanımlanır. Anne, baba ve çocuklardan oluşan bu birimin, yasalarla belirlenen görevleri yanı sıra geleneksel olarak da belirlenen birçok görevleri vardır. Aile, içinde bulunduğu toplumun yapısını, kültür ve değerlerini üzerinde taşır. Ayrıca ailenin, bir iç yapısı ve kendine özgü kuralları olan bir iç yapılanması da vardır. Ailenin toplum içinde önemli işlevleri vardır. Çocukların yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması bu işlevlerin başında gelir ki bunun başka kurumlarda gerçekleşmesi pek mümkün değildir. Bu açıdan da aile, en etkin eğitim kurumu olarak kabul edilmektedir. Kişilik ailede gelişir. Toplumun kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılması ailede başlar, çevre ve okulda sürüp gider. İlgili literatüre göre aile, çocuğun beslenme, bakılma, korunma, sevilme ve eğitim gereksinimlerini karşılar. Ebeveyn, severek, özenli bir bakım vererek çocuğa bir güven ortamı yaratır, onun sağlıklı büyümesini güvence altına alır. Yeteneklerinin gelişmesine yardım eder. Ona yol göstererek, kuralları öğreterek, davranışlarına yön vererek, güç durumlarda da yanında olarak onu destekler. Gerektiğinde de denetler, sınırlandırır, cezalandırır ve kurallara uymasını sağlar. Doğruyu ve yanlışı öğretir. Çocuğun içinde yetiştiği aile tipi, onların yaşayacakları toplumsal ilişki türünü ve sayısını büyük ölçüde belirleyecek, bu ilişkiler de çocuğun hem kişilik gelişimini hem de toplumsal davranışlarını büyük ölçüde etkileyecektir (Özensel, 2004).

Çocuklar, aile ortamında, insan ilişkilerinin bütün karmaşıklığını gözlemler ve yorumlarlar. İnsan ilişkilerini belirleyen anlaşma, bağlılık ve iş birliği gibi öğelerle anlaşmazlık, çekişme ve çatışma gibi olumsuz durumlarda da takınacakları tutumu aile ortamında öğrenirler. Çocuğun ilk dönemleri anne ve babanın baskın

etkisi altında geçer. Çocuk keskin bir gözlemcidir. Aile bireylerinin birbirleriyle ilişkilerini sürekli gözlemler ve değerlendirir. Bu nedenle aile ilişkilerinin temelini anne ve babanın birbirlerine karşı tutumları oluşturur (Özensel, 2004).

Çocuk, ilk sosyal deneyimlerini ailede yaşamakta ve kazanmaktadır. Çevresindeki insanlara karşı nasıl davranması gerektiğini, karşılaşabileceği sorunlarla nasıl başa çıkabileceğini aile içindeki etkileşim sürecinde öğrenir. Bu anlamda aile, zengin bir ilişki ve etkileşim ortamı içermesi bakımından, çocuk için toplumu en iyi şekilde temsil eden güçlü bir örnektir. Ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkiler toplumun inşasında temel unsurlardan biridir. Çocuğun gelişiminde anne-babaların kişilik özellikleri ile kültürel özellikleri son derece önemlidir. Ebeveynler, çocuk için model oluşturup çocuğun toplumsallaşmasında etkili bir rol oynarlar (Aslan,Arslan Cansever, 200).

Bir çok psikolog, çocuğa uygulanan eğitim yöntemlerinin çocuğun kişilik gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Mead, ilkel toplumlarda çocuk yetiştirme yöntemleri ile ilgili incelemeler yaparak kişilik çözümlemelerine gitmiştir. Locke "Çocuklar, uygarlaştırılması gereken biçimlenmemiş yetişkinlerdir." diye görüşünü belirtirken Freud'da çocuk ile ailesi arasındaki ilk etkileşimlerin, çocuğun ileride ulaşacağı yetişkin tipini belirlemede kesin bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bir bebeğin dünyaya gelmesiyle aileye yeni bir üye katılmakta, ailenin ve soyun devamı sağlanmaktadır. Türkiye'nin tüm bölgelerinde kültürel kimliğin bir parçası olarak görülen çocuk sahibi olma ve çocuk yetiştirme süreci çeşitli gelenek, görenek ve inançları da beraberinde getirmektedir (Başal, 2006).

Anne-babaların insanın içindeki mükemmel yaratılıştan habersiz, çocuğunu adam etmeye çalışma içerisine girmenin yanlış bir yol olduğu belirtilir. Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren 'mükemmel bir adam' olduğunu dile getiren Güneş, şöyle konuşuyor: "Önemli olan, o 'aziz misafirin' eksiksiz yaratılışını zarara uğratmamak. Zira çocuk tamamen ebeveynin insafına terk edilmemiş. Çocuklar bir program dâhilinde içlerinden gelen buyruğa boyun eğerek insan olmaya hazırlanıyor. Bu sessiz ve derin yolculuk da çocukluk sırrı içinde yer alan buyurucu iç kılavuzdan başkası değil. Ödüllendirerek veya cezalandırarak çocuktan birtakım davranışlar sergilemesi istenmemelidir. Çocuk, yapacağı davranışları vicdanında duymalı, duygu dünyası ile kendisinden arzu edileni anlayıp kabul etmelidir. Çocuk ne ise o olmasına izin verilmeli. Çocuğun benlik inşası için ebeveyn müdahale etmek yerine rehber olmalıdır. Müdahale edilmesi durumunda çocuk, öğrenmeyi iç kılavuzunun yol göstermesiyle değil dış müdahalelerin tesiriyle gerçekleştirir. Bu da merak duygusunu köreltir. Günümüzdeki yaşanan öğrenme güçlüğünün en büyük sebebi, gereksiz müdahalelerdir. Diğer çocuklarla kıyaslanmamalı, hiçbir çocukla yarış içerisine sokulmamalıdır (Güneş, 2012).

1980'li yıllardan itibaren ise meslek gelişimine aile sistem yaklaşımının uygulanması ile mesleki karar verme sürecinde ailesel faktörlerin üzerinde durulmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda sosyoekonomik düzeyinin, aile genişliğinin, kardeş sayısının, yaşam yerinin çocukların meslek seçimi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Son yıllarda ise aile sistem yaklaşımı temel olan kuramcılar gençlerin mesleki karar verme sürecinde ergenin duygusal olarak ailesinden bağımsızlaşması, aile ilişkileri ve bu süreçte anne babaların sergiledikleri tutumlar üzerinde durmaktadırlar. Eigen, Hartman ve Hartman (1987) aşırı katı ve esnek tutum sergilenen ailelerde yaşayan ergenlerinin sağlıklı bir şekilde mesleki karar veremeyeceğini öne sürmüşlerdir. Bu görüşe göre çok katı ya da esnek kuralların yer aldığı aile ortamı ergenin bireyselleşmesini önlemekte ve

dolayısıyla bireyin karar verme becerisi gelişememektedir. Bunun bir sonucu olarak bireyler ailelerinin onlar için seçtiği bir ya da iki meslekten birine yönelebilmektedir. Bu konuda yapılan çalışmada da demokratik anne baba tutumu ile ergenin mantıklı ve bağımsız karar verme stili arasında olumlu, kararsız olma durumu ile olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Bir başka araştırmada ise annelerini aşırı koruyucu olarak algılayan öğrencilerin, annelerini bağımsız olma yönünden teşvik edici olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla mesleki kararsızlık yaşadıkları belirlenmiştir (Hamamcı, Hamurlu, 2005).

Anne babalar ergenlerin mesleki ve eğitsel planlarını etkileyen en önemli kişilerdir. Anne babalar yalnızca aile ilişkilerinde sergiledikleri demokratik, otoriter ve kabul edici gibi tutumları değil, mesleki gelişimini destekleyici tutum ve davranışları da çocuklarının mesleki gelişim süreçlerini ve mesleki karar verme davranışlarını etkileyebilirler. Örneğin anne babalar mesleki gelişimine yardımcı olmak amacıyla çocuklarını meslekleri tanımaya yönlendirebilir, elde ettikleri bilgileri onlarla tartışabilir, onlarla ilgi duyduğu meslekler hakkında konuşabilir, çocuklarının yetenek ve ilgilerini fark etmeleri ve geliştirmeleri için değişik etkinlikler de bulunabilirler. Aynı zamanda anne babalar meslek seçim süreci, meslek seçiminde yetenek, ilgi değerler gibi faktörler ve meslekleri tanıma konularında bilgi düzeyleri artıkça daha olumlu tutumlar sergileyebilir. Bunun bir sonucu olarak çocuklar da daha az mesleki kararsızlık yaşayabilirler (Hamamcı, Hamurlu, 2005).

Kişi birçok içsel ve dışsal durumların etkisi altında, bir mesleğe girmeyi ve o meslekte ilerlemeyi düşünmektedir. Benzer deyişle kişinin mesleksel gelişim olanaklarını belirleyen pek çok etken bulunmaktadır. Meslek rehberliği hizmetlerinin başarılı olması, kişinin mesleksel gelişiminin belirleyicilerinin gereği gibi tanımaya ve bunlara uygun bir karara varmaya bağlı bulunmaktadır. Mesleksel gelişimin yönünü ve düzeyini belirleyen aşağıdaki gibi 6 kümede toplanabilir.

1. Ekonomik etken: Ailenin ve toplumun ekonomik düzeyi, aile ve toplum yaşamını etkileyen özdevinsel ve teknik gelişmeler, kişinin mesleksel gelişimini belirleyen ekonomik etkenlerinin belli başlılarıdır. Bir toplumda gereksinim duyulan mesleklerin sayısını ve niteliklerini genelde o toplumun ekonomik, kültürel ve teknik gelişim düzeyi belirlemektedir.

2. Politik etken: Çocuk ve gençlerin eğitimi ve bir işyerinde çalıştırmaları ile ilgili yasaları, politik güç düzenleyip yürütüyor. Bu nedenle politik güç, bireylerin mesleğe girmelerinde ve mesleksel gelişimlerinde, temel belirleyicilerden biri olarak varlık göstermektedir.

3. Bedensel etken: Bu etkenleri çocuğun özellikle beden yapısı, bedensel yeterlilik düzeyi, yaşı, boyu, ağırlığı, konuşması, sesi, güç düzeyi, cinselliği, görme ve işitme duyuları ile ilgili özellikler oluşturmaktadır. Kişinin bir mesleğe girmesi için, salt ilgi duyması ve bilişsel yetenek göstermesine yetmemekte; aynı zamanda bedensel özelliklerinin de o mesleğe girmesi elverişli olması gerekmektedir.

4. Toplumsal ruhsal etken: Toplumsal ruhsal etken denildiğinde ailenin toplumsal ekonomik yapısı, kültürel yapısı, aile içi ilişkileri; çocuğun genel ve özel yetenekleri, duygusal gelişim durumu, arkadaş ve akrabaları ile ilişkileri, içinde yaşadığı grupların beklentileri anlaşılmaktadır.

5. Edinilmiş olan deneyim: Öğrencinin genel ve mesleksel eğitimini; başarı düzeyi, ders dışı etkinliklerine katılma derecesi, girdiği işlerdeki başarısı, özel becerileri, merakları da doğrudan etkilemektedir.

Bunların yanı sıra, öğrencinin aile bireyleri ile; aile dışındaki bireyleri kabul etmesi ve onlarca kabul edilmesi, onun dışındaki gruplara katılımı ile ilgili deneyimleri de genel ve mesleksel eğitimde etken olmaktadır.

6. Rastlantısal etken: Doğal yıkımlar, savaşlar, piyangodan çıkan para, ölüm gibi umulmadık bir zamandaki edinme ve yitirmeler, önceden kestirilemeyen etkenler olarak, mesleksel gelişimin yönünü belirleyebilmektedir (Bakırcıoğlu,1994; http://www.pdr.gen.tr/mesleki-rehberlik/mesleksel-gelisimi-belirleyen-etkenler, 2007).

2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ GENEL BİLGİLER

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çocuğun gerek kişilik gelişiminde annenin genel olarak yaklaşım tarzlarını gerekse de meslek sevme/benimseme veya seçme hususunda annenin ne kadar etkili olabildiğini ortaya koymaya çalışmaktadır. Aile içi ilişkilerin çocuğun kişiliği üzerinde etkili olup olmadığı, babanın çocuklarıyla ne kadar ilgilendiği, çocukların rol-model olarak kimi örnek aldığı, annenin çocuklarıyla ilgili meselelerle nasıl ilgilendiği, annenin çocukları için arzuladığı bir meslek var ise çocuklarının tutum/davranışlarının nasıl olduğu gibi konular değerlendirilecektir.

2.2. Araştırmanın Yöntem ve Tekniği

Araştırma çocuğun kişilik ve meslek ile ilgili gelişim süreçlerinde anne faktörünün değerlendirmektedir. Araştırmada konunun genel akışı itibariyle önce kavramsal çerçevesi üzerinde durulmuştur ve daha sonra konu bütün yönleriyle, birbirleriyle ilişkileri, belli bir sıra düzeni içinde incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada bilgi ve veri toplamak için ise araştırma tekniği olarak anket formları uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler SPSS 16,0 istatistik analiz programı kullanılarak bu şekilde elde edilen bilgilerin tablolaştırılması ve yorumlanması sağlanmıştır. Araştırmadaki bilgi toplama aracı olarak kullanılan anket formunda araştırmanın hipotezlerini sınamak için sorular yer almaktadır.

2.3. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Elazığ ili oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Elazığ ilindeki sosyo-ekonomik düzeyleri arasında fark olduğu bilinen iki mahalledeki okullarda okuyan çocukların annelerine rehber öğretmenleri işbirliğiyle ulaşılmaya çalışılarak seçilmiş 90 anne olarak belirlenmiştir. Bu okulların seçildiği mahallelerden biri Sanayi Mahallesi diğeri ise Üniversite Mahallesidir. Araştırmada seçilen örneklem bölgelerini kıyaslamadan ziyade bu örneklem ile "anne" faktörünün çocuğun kişilik gelişimleri ile meslek sevdirme/seçme temelli başarı durumları, eğitimleri hususundaki çabaları ile bu örneklem bölgelerinden elde edilen toplam anne meslek ve okur-yazarlık durumları ile ekonomik durumlarının çocuklarının eğitimsel ve başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığı gibi konuları tespit etmeye çalışmak hedeflenmiştir.

3. ARAŞTIRMA BULGULARININ YORUMLANMASI

Buaraştırma, çocuğun genel de gerek kişilik gelişimi gerekse mesleki tercihlerinde özelde de kişiliğine etki edecek aile içi problemlerin, rol-model olarak örnek aldığı kişilerin, okul başarı durumlarının anne

tarafından nasıl değerlendirildiği ve geleneksel bir mesleki algılayışın hala devam edip etmediği gibi araştırma konuları hazırlanan anket formlarının anneler tarafından cevaplandırılmasıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Tablo 1: Örneklem grubunun genel olarak çocuklarıyla ilgili kişilik değerlendirmeleri

Kişilik Değerlendirmesi	**Sayı**	**Yüzde**
Silik ve Çekingen	1	1,2
Atılgan ve Girişken	4	4,4
Saldırgan	1	1,2
İçine Kapanık	2	2,2
Efendi/Hanımefendi	26	28,9
Atılgan ve Girişken+Hırslı	15	16,6
Silik ve Çekingen+İçine Kapanık	1	1,2
Efendi/Hanımefendi+Hırslı	15	16,6
İçine Kapanık+Efendi/Hanımefendi	7	7,7
Efendi+Atılgan ve Girişken	9	10
Silik ve Çekingen+Efendi	8	8,8
Silik ve Çekingen+Saldırgan	1	1,2
Toplam	90	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi örneklem grubunun genel olarak çocuklarıyla ilgili kişilik değerlendirmeleri yer almaktadır. En çok ve en az elde edilen oranlardan bahsedecek olursak "Efendi/Hanımefendi" diyenlerin oranı % 28,9 ile 26 kişi, "Atılgan ve Girişken ve Hırslı" diyenlerin oranı %16,6 ile 15 kişi, Efendi/Hanımefendi ve Hırslı diyenlerin oranı %16,6 ile 15 kişidir. En az orana sahip olanlar ise %1,2'lik dilimle silik ve çekingen, saldırgan, silik ve çekingen ve içine kapanık ile silik ve çekingen ve saldırgan cevapları oluşturmaktadır. Annelerin çocuklarıyla ilgili olarak yaptıkları bu kişilik değerlendirmelerinden daha çok anlaşılan kendi çocuklarının efendi/hanımefendi, hırslı ya da atılgan ve girişken kişilik yapılarına sahip olduğudur.

Tablo 2: Çocuklarda baskın olan kişilik özelliğiyle okul başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olup olmadığı

Kişilik ile Okul Başarısı Arasındaki İlişki	**Sayı**	**Yüzde**
Evet	72	80
Hayır	18	20
Toplam	90	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi örneklem grubuna sorulan çocuklarda baskın olan kişilik özelliğiyle okul başarısı arasında doğrudan bir ilişkinin olup olmadığı soruya verilen cevaplardan "Evet" diyenlerin oranı %80 ile 72 kişi iken "Hayır" diyenlerin oranı %20 ile 18 kişidir. Bunlardan evet diyenler şu sebeplerden dolayı evet demiştir: Özgüveni yüksek olduğundan başarısına da yansıyor, hırslı ve atılgan/girişken bir karakterde olduğu için derslerine de bu yansıyor ve başarılı oluyor, düzenli olan başarılı oluyor dağınık olan başarısız oluyor, içine

kapanık olduğu için sorulara cevap vermede çekiniyor, çekingen olduğundan derslerde konuşamıyor, çocuk nasılsa derslerine de buna yansıyor, duygusal yapıları derslerini de etkiliyor, çok hareketli olduğu için dikkatini veremiyor şeklindedir.

Hayır diyenler ise ilişkili olmadığını düşünmektedirler. Derslerde ki başarıya kişilik özellikleri etki etmemektedir. Okul dersleri ve sınavlar başarıya odaklı olduğu için çocuk baskın kişiliği her ne ise onu derslere yansıtmıyor, çalışması gerektiği için çalışıyor. Daha çok sadece efendi/hanımefendi kişilik cevabını verenler içinden hayır cevabı çıkmıştır. Bu kişiliğin daha çok sevilme beğenilme üzerinde etkisi var denilmektedir. Başarılı olma ile bir ilişki kuramamıştırlar diyebiliriz. Yine eğitimde istek ve bilinç düzeyinin başarıya etki ettiğini kişiliğin buna göre daha az etkili olabildiğini söylemişlerdir. Okul hayatının ayrı bir yeri olduğundan bahsedilmiştir.

Tablo 3: Çocuğun rol-model olarak örnek aldığı kişi

Rol-Model	**Sayı**	**Yüzde**
Annesi	4	4,5
Babası	10	11,1
Dayısı	4	4,5
Amcası	2	2,2
Teyzesi	2	2,2
Öğretmeni	5	5,5
Diğer	17	18,8
Anne+Baba	5	5,5
Baba+Öğretmen	8	8,8
Amca+Öğretmen	2	2,2
Anne+Teyze	1	1,2
Anne+Öğretmen	6	6,6
Anne+Dayı	1	1,2
3 kişi ve dahası	23	25,7
Toplam	90	100

Tablo 3'de görüldüğü gibi anneye göre çocuğun rol-model olarak örnek aldığı kişilerden 3 ve daha fazlası cevabı verenlerin oranı % 25,7 ile 23 kişidir. Bu 3 ve daha fazlası olarak belirtilen kişiler daha çok anne+baba+öğretmen, anne+baba+abla/ağabey, baba+amca+dayı, baba+hala+öğretmen, amca+teyze+öğretmen, dayı+teyze+öğretmen, anne+baba+kuzen şeklinde cevaplardan oluşmaktadır. %18,8 ile 17 kişi ise diğer cevabını vermiştir. Diğer grubunda ise kuzen, abla/ağabey, ilgi duyduğu meslekten insanlar, komşular, sevdiği kişiler ve hiç kimse şeklinde cevaplar verilmiştir. Daha sonra artandan azalana bir sırayla %11,1 ile 10 kişi baba, %8,8 ile 8 kişi baba+öğretmen, %5,5 ile 5 kişi öğretmen cevaplarını vermiştir.

Tablo 4: Anneninçocuğunun rol-model olarak kimi örnek almasını istediği

Rol-Modelin Kim Olması Gerektiği	**Sayı**	**Yüzde**
Annesi	6	6,6

Babası	4	4,4
Dayısı	4	4,4
Teyzesi	2	2,2
Öğretmeni	14	15,7
Diğer	12	13,4
Anne+Baba	12	13,4
Baba+Öğretmen	6	6,6
Amca+Öğretmen	2	2,2
Anne+Öğretmen	4	4,4
3 kişi ve dahası	24	26,7
Toplam	90	100

Tablo 4'te görüldüğü gibi annenin çocuğunun rol-model olarak örnek almasını istediği kişilerden 3 ve daha fazlası cevabını verenlerin oranı %26,7 ile 24 kişidir. Bu 3 ve daha fazlası olarak belirtilen kişiler daha çok anne+baba+öğretmen, anne+baba+abla/ağabey, baba+amca+dayı, baba+hala+öğretmen, amca+teyze+öğretmen, dayı+teyze+öğretmen, anne+baba+kuzen, anne+baba+abla/ağabey+amca şeklinde cevaplardan oluşmaktadır. Çocuğun rol-model olarak örnek aldığı kişilerle paralel cevaplar verilmiştir. %15,7 ile 14 kişi öğretmenini demiştir. Anne çocuğu için doğru bir model olarak öğretmenlerini uygun görmektedir. %13,4 ile 12 kişi anne+baban ve diğer cevaplarını vermiştir. Diğer grubunda ise kuzen, abla/ağabey, ilgi duyduğu meslekten insanlar, komşular, sevdiği kişiler, çok başarılı olan kişiler, benim doğru bulduğum insanlar ve Hz. Muhammed (s.a.v.) şeklinde cevaplar verilmiştir. Diğer verilen cevaplar ve oransal olarak birbirine yakınlık göstermektedir.

Tablo 5: Annenin çocuklarıyla gerek okul gerekse özel meseleleri hakkında nasıl ilgilendiği

Annenin Çocuğuyla Nasıl İlgilendiği	**Sayı**	**Yüzde**
İlgili değilim, kendi haline bırakıyorum	4	4,4
İlgiliyim ancak her zaman düzenli bir şekilde ilgilenemiyorum	19	21,1
İlgiliyim ve elimden geldiğince de düzenli takip ediyorum	57	63,4
İlgiliyim fakat elimden hiçbir şey gelmiyor	3	3,3
İlgiliyim fakat bu yeterli değil	5	5,6
Diğer	2	2,2
Toplam	90	100

Tablo 5'te görüldüğü gibi annenin çocuğuyla nasıl ilgilendiği sorusuna % 63,4 ile 57 anne "ilgiliyim ve elimden geldiğince de düzenli takip ediyorum" demiştir. %21,1 ile 19 anne "ilgiliyim ancak her zaman düzenli bir şekilde ilgilenemiyorum" demiştir. %5,6 ile 5 kişi "ilgiliyim fakat bu yeterli değil" demiştir. %4,4 ile 4 kişi "ilgili değilim, kendi haline bırakıyorum" demiştir. %3,3 ile 3 kişi "ilgiliyim fakat elimden hiçbir şey gelmiyor" ve %2,2 ile 2 kişi de diğer cevabını vermiştir. Diğer cevabını verenlerden genelde çok fazla ilgim bazen onları sıkıyor, sadece ilgiliyim, arkadaş gibiyim şeklinde cevaplar verilmiştir.

Tablo 6: Anneye göre babanın çocuğuyla yeteri kadar ilgilenip ilgilenmediği

Babanın Çocuğuna Karşı İlgisi	**Sayı**	**Yüzde**
Hiç ilgili değil	5	5,7
Çok az ilgili	16	17,7
İlgili fakat düzenli bir takibi yok	32	35,5
Çok ilgili	36	40
Diğer	1	1,1
Toplam	90	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi anneye göre babanın çocuğuyla yeteri kadar ilgilenip ilgilenmediği sorusuna %40 ile 36 kişi "çok ilgili", %35,5 ile 32 kişi "ilgili fakat düzenli bir takibi yok", %17,7 ile 16 kişi "çok az ilgili", %5,7 ile 5 kişi "hiç ilgili değil", %1.1 ile 1 kişi de diğer cevabını vermiştir. Anneye göre genel olarak baba çocuğuyla ya çok ilgili ya da ilgili fakat düzenli bir takibi yok. Diğer cevabını veren anne babanın vefat etmiş olduğunu belirtmiştir. Genel olarak bakılacak olunursa babanın düzenli olmasa bile ilgili olduğu söylenilmiştir. Yarısından daha azı babanın ilgili düzeyinin düşüklüğünden bahsetmiştir.

Tablo 7: Çocuklarınızla onların meseleleri hakkında günde ortalama olarak kaç saat konuşursunuz?

Konuşma Sıklığı	**Sayı**	**Yüzde**
Hiç	6	6,6
1 saatten az	37	41,4
1-2 saat	32	35,5
2-3 saat	8	8,8
3-4 saat	7	7,7
Toplam	90	100

Tablo 7'de görüldüğü gibi annenin çocuklarının meseleleri ile ilgili günde ortalama olarak kaç saat konuştuğuna ilişkin %41,4 ile 37 anne "1saatten az", %35,5 ile 32 anne "1-2 saat", %8,8 ile 8 anne "2-3 saat", %7,7 ile 7 anne "3-4 saat" ve %6,6 ile 6 anne de "hiç" cevabını vermiştir. Anneler çoğunlukla çocuklarıyla ya 1 saatten az konuşmakta ya da 1-2 saat konuşmaktadır. Çocuğun gününün bir kısmını okulda geçirmesi okuldan gelince de ya ders çalışıyor olması ya da başka aktivitelerde bulunmuş olması veya annenin çocuk sayısının her biri için ancak belli bir süre için konuşma imkanı vermesi nedeniyle anne çocuğuyla/çocuklarıyla 1 saatten az ya da 1-2 saat kadar konuşabiliyor. Hiç cevabını verenlerle ilgili olarak, anneler ya daha çok günlük konuşma fırsatı bulamayıp haftalık olarak ancak 1-2 saat kadar konuşabilen ya da çocuğun anneyle konuşmaktan uzak olup arkadaş/akraba ile konuşmayı tercih edenlerden oluştuğu şeklinde bahsedilebilir.

Tablo 8: Çocuklarınızın en çok diyalog kurduğu kişi kimdir?

Kimle Diyalog Kurduğu	**Sayı**	**Yüzde**
Annesi	62	68,8
Babası	12	13,4
Diğer	16	17,8
Toplam	90	100

Tablo 8'de görüldüğü gibi anneye göre çocuğun en çok diyalog kurduğu kişinin kim olduğuna dair %68,8 ile 62 kişi "annesi", %17,8 ile 16 kişi "diğer" ve %!3,4 ile 12 kişi "babası" cevabını vermiştir. Tablo 6'da ortaya çıkan baba ilgi düzeyiyle Tablo 8'i kıyaslayacak olursak babanın çocuğuyla ilgilense dahi çocuğun her türlü meseleler hakkında diyalog kurduğu kişi annesi olmaktadır. Babanın çalışıyor olması ve daha az evde olması nedeniyle baba burada dezavantajlı iken, büyük çoğunluğunu ev hanımlarının oluşturduğu annelerin çocuklarıyla gün içinde daha çok diyalog kurma fırsatına sahip olmaları anneleri bu konuda avantajlı konuma geçirmektedir.

Tablo 9: Aile içindeki huzursuzluk veya ekonomik sıkıntıların çocuğunuzun kişilik/karakter özelliklerini etkilediğini düşünüyor musunuz?

Huzursuzluk veya Ekonomik Sıkıntıların Çocuğun Kişiliğini Etkileyip Etkilemediği	**Sayı**	**Yüzde**
Evet	55	61,2
Hayır	35	38,8
Toplam	90	100

Tablo 9'da görüldüğü gibi aile içindeki huzursuzluğun veya ekonomik sıkıntıların çocuğun kişilik/karakter özelliklerini etkileyip etkilemediği sorusuna %61,2 ile 55 anne "evet", %38,8 ile 35 anne de "hayır" cevabını vermiştir. Evet diyen anneler bu sorunların ister istemez çocuğu da etkilediğinden, gizlemenin bir yere kadar ancak sürebildiğinden, çocukların anne ve babanın hareketlerinden anlayabildiğinden, ekonomik sıkıntından dolayı çocuğun isteği/ihtiyaçları karşılanamaz duruma gelince çocuğun da huzursuz/huysuz/durgun olabildiği ve psikolojilerini bozduğundan, her şeyin onların gözünün önünde olmasından ve çocuklarında her şeyi paylaşarak büyüyor olduğundan bahsetmişlerdir. Hayır diyenlerin büyük çoğunluğu ise yansıtmadığından bahsetmişlerdir. Ayrıca çocuğun kişilik özelliklerinin bu etki ile bir ilişkisi olmadığını ve aile içinde mutlu olduklarını belirtenlerde hayır cevabını vermişlerdir.

Tablo 10: Çocuğunuzu ideal bir şekilde yetiştirmek için hangi kaynaklardan yararlanırsınız?

Çocuk Yetiştirmede Tercih Edilen Yol	**Sayı**	**Yüzde**
Anne babamdan öğrendiklerimi uygularım	40	44,4
Gelişim kitapları okurum	13	14,4
Gelişim programları izlerim	18	20
Halk eğitim merkezleri ya da valiliğin anne eğitim seminerlerine katılırım	12	13,4
Yakın akraba ya da komşulardan yardımlar alırım	7	7,8
Toplam	90	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi annelerin çocuklarını yetiştirme konusunda tercih ettikleri yol sorusuna %44,4 ile 40 kişi "Anne babamdan öğrendiklerimi uygularım", %20 ile 18 kişi "gelişim programları izlerim", %14,4 ile 13 kişi "Gelişim kitapları okurum", %13,4 ile 12 kişi "Halk eğitim merkezleri ya da valiliğin anne eğitim seminerlerine katılırım" ve %7,8 ile 7 kişi "Yakın akraba ya da komşulardan yardımlar alırım" demiştir. Anneler daha çok kendi ebeveynlerden öğrendikleri metotlarla çocuklarını yetiştirmektedirler. Geleneksel bir devam etme durumu söz konusudur diyebiliriz. Anneler hem kendi yetişme usullerinde ki eksiklikleri görerek

kendi çocuğuna da öyle davranmamak için hem de kendi ebeveynlerinin çocuk yetiştirme konusunda sahip oldukları tecrübelere önem verdikleri için böyle düşünmektedirler. Bunun yanı sıra anneler eğitim konusunda gelişim kitapları ve programlardan da yararlanmaktadırlar.

Tablo 11: Çocuğunuzun olmasını istediğiniz/arzuladığınız bir meslek dalı var mı?

Meslek	**Sayı**	**Yüzde**
Yok	18	20
Var	72	80
Toplam	90	100

Tablo 11'de görüldüğü gibi annenin çocuğu için istediği/arzuladığı bir mesleğin olup olmadığı sorusuna %80 ile 72 kişi "var", %20 ile 18 kişi "yok" şeklinde cevap vermiştir. Bunlardan "var" şeklinde cevap veren anneler, çocuğun daha iyi meslekler edinmesi için, daha iyi yerlere gelmesi için, çocuğun o mesleği sevmiş olduğu için, ideal meslekler olduğunu düşündüğü için, daha çok para kazandıran meslekler daha iyi bir hayat sunacağı için, rahat edip başarılı meslek olduğunu düşündüğü için, iyi bir kariyeri olması için, bazı mesleklerin daha kutsal olduğu düşünüldüğü için, kendi okuyamadığından çocuklarının okumasını istediği için şeklinde sebepler sıralamışlardır. "Yok" diyen anneler ise çocuğunun kendi tercihinin daha önemli olduğunu ve kendisinin sevmesinin daha doğru olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 12: Çocuğunuzun olmasını istediğiniz/arzuladığınız meslek hangisidir?

Annenin Hangi Mesleğin Arzu Edildiği	**Sayı**	**Yüzde**
Doktor	40	44,5
Eczacı	7	7,8
Avukat/Hakim	6	6, 7
Öğretmen	16	17, 7
Akademisyen	5	5,6
Diğer	16	17,7
Toplam	90	100

Tablo 12'de görüldüğü gibi anneye sorulan çocuğunun olmasını istediği/arzuladığı meslek hangisidir sorusuna %44,5 ile 40 kişi doktor, %17,7 ile 16 kişi öğretmen ve diğer, %7,8 ile 7 kişi eczacı, %6,7 ile 6 kişi avukat/hakim ve %5,6 ile 5 kişi de akademisyen cevabını vermiştir. Diğer cevabını verenler çoğunlukla polis, askeri meslekler, hemşire, mühendislik gibi meslekleri belirtmiştir. Ayrıca çocuğunun kendi tercihine bırakanlar da diğer cevabını verenler içersinde yer almaktadır.

Tablo 13: Çocuğunuz için arzuladığınız bir meslek var ise bunu çocuğunuza hangi sıklıkla belirtirsiniz?

Annenin Arzuladığı Mesleği Çocuğuna Belirtme Sıklığı	**Sayı**	**Yüzde**
Nadiren	29	32,2
Hemen hemen hiç	6	6,7

Her fırsatta	30	33,3
Her zaman	25	27,8
Toplam	90	100

Tablo 13'de görüldüğü gibi annenin çocuğunun olmasını istediği mesleği çocuğuna hangi sıklıkla belirttiği sorusuna %33,3 ile 30 kişi her fırsatta, %32,2 ile 29 kişi nadiren, %27,8 ile 25 kişi her zaman ve %6,7 ile 6 kişi hemen hemen hiç cevabını vermiştir. Anneler çoğunlukla çocuğu için bir meslek arzulasalar bile bunu çocuğuna her fırsatta söylemezler. Çocuğuna olmasını istediği mesleği vurgulayan anneler daha çok çocuğunun iyi bir kariyere ve maddiyata sahip olmasını arzuladıkları için sıklıkla vurgulamaktadır. Çocuğuna bunu daha az vurgulayan anneler ise ya çocuğu için arzuladığı bir meslek olmadığından ya da olsa dahi çocuğunun kendi tercihinin daha önemli olduğunu düşündüğünden nadiren ve hemen hemen hiç olarak vurgulamaktadır.

Tablo 14: Çocuğunuzun olmasını arzuladığınız meslek ile ilgili olarak çocuğunuzun tavrı/tutumu nasıldır?

Çocuğun Tutumu	**Sayı**	**Yüzde**
Onaylayıcı	44	48,9
İsteksiz ve reddedici	1	1,1
İlgili fakat kendi tercihi baskın	40	44,5
İlgisiz ve isteksiz	2	2,2
Diğer	3	3,3
Toplam	90	100

Tablo 14'de görüldüğü gibi annenin çocuğu için olmasını arzuladığı meslek ile ilgili bunu çocuğuna vurgulamasına karşılık çocuğun tutumunun ne olduğuna ilişkin soruya %48,9 ile 44 kişi "onaylayıcı", %44,5 ile 40 kişi "ilgili fakat kendi tercihi baskın", %3,3 ile 3 kişi "diğer", %2,2 ile 2 kişi "ilgisiz ve isteksiz" ve %1,1 ile 1 kişi "isteksiz ve reddedici" şeklinde cevap vermişlerdir. diğer grubunda yer alan anneler çocuğu için arzuladığı bir mesleğin olmadığını belirtenlerdir. Çocukların hemen hemen yarısı kendileri için arzuladıkları meslekleri vurgulayan annelerinin bu davranışlarını onaylamaktadır. Yine çocukların yarıya yakını bu davranışa karşı ilgili olsa da kendi tercihi baskın olmaktadır.

Tablo 15: Çocuğunuza yeteneklerine göre bir meslek seçme konusunda nasıl yardımcı oluyorsunuz?

Annenin Çocuğuna Yeteneklerine Göre Bir Meslek Seçme Konusunda Nasıl Yardımcı Olduğu	**Sayı**	**Yüzde**
Rehber öğretmeniyle ortak hareket ediyorum	14	15,6
Ona nasihatlerde bulunuyorum	57	63,3
Ben cahil bir kadınım nasıl yardımcı olabilirim ki	1	1,1
Öğretmenlerin bu konuda benden daha çok yardımcı olduğunu düşündüğümden benim yardımıma ihtiyacı olduğunu sanmıyorum	9	10
Diğer	9	10
Toplam	90	100

Tablo 15'de görüldüğü gibi annenin çocuklarına bir meslek seçme konusunda nasıl yardımcı olduğu sorusuna %63,3 ile 57 kişi "ona nasihatlerde bulunuyorum", %15,6 ile 14 kişi "rehber öğretmeniyle ortak hareket ediyorum", %10 ile 9 kişi " öğretmenlerin bu konuda benden daha çok yardımcı olduğunu düşündüğümden benim yardımıma ihtiyacı olduğunu sanmıyorum", %10 ile 9 kişi "diğer" ve %1,1 ile 1 kişi " Ben cahil bir kadınım nasıl yardımcı olabilirim ki" cevabını vermiştir. Diğer cevabını veren anneler ise bu

konuda hiçbir şey yapmama, çocukların kendi sevip yapabileceği meslekleri seçmesi için tavsiyede bulunma, hem nasihat etme hem de rehber öğretmeniyle ortak hareket etme ve annenin değil de eşinin ilgili olması şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 16: Çocuklarınızı gerek kişilik gerekse eğitim başarısı bakımından kardeşleriyle ya da başkalarıyla kıyaslar mısınız?

Çocuklar Anne Tarafından Başkalarıyla/Kardeşleriyle Kıyaslanıyor mu	**Sayı**	**Yüzde**
Evet	39	43,3
Hayır	51	56,7
Toplam	90	100

Tablo 16'da görüldüğü gibi annenin çocuklarını kardeşleriyle ya da başkalarıyla kıyaslayıp kıyaslamadığı sorusuna %56,7 ile 51 kişi "hayır", %43,3 ile 39 kişi "evet" cevabını vermiştir. Hayır diyenler genel olarak herkesin kapasitesinin ve her bireyin kişiliğinin farklı olduğu için, çocuğunun daha iyi olup başkalarına örnek olması gerektiğini düşündüğü için, kıyaslamanın yanlış bir tutum olduğu, çocuğuna güvendiği için kıyaslama yapmadığı, çocuğu zaten başarılı olduğundan kıyas yapmadığını belirtip, kıyasın bir tür baskı olduğunu, çocuğunun hoşlanmadığını bildiği için, çocuğu kötü etkilediği ve kendini ezik ve kötü hissettiği için bu cevapları vermiştir.

Evet diyenler de, ona örnek olabilecek kişilerin iyi olduğu düşündükleri için, onları geçmesi için, tembellik yaptığı için, daha çok ilerleyip başarısını attırması için, daha çok hırslanması için, başarılı kişileri görüp başarmaları için, yanlış olduğunu bile bile yine de kıyaslama yaptığını, yaşam standardı kötü olanları gösterip onlarla kıyaslama yapmayı olumlu düşündükleri için, iyi ve başarılı kişileri örnek alması için, etkili bir yol olduğunu düşündükleri için bu cevapları vermiştir.

Tablo 17: Çocuğunuzun başarılı olması için yaptığınız çabalar onun başarısını etkiliyor mu?

Annenin Çabalarının Çocuğun Başarısını Etkileyip Etkilemediği	**Sayı**	**Yüzde**
Evet	78	86,7
Hayır	12	13,3
Toplam	90	100

Tablo 17'de görüldüğü gibi annenin çabalarının çocuğunun başarısında etkili olup olmadığı sorusuna %86,7 ile 78 kişi "evet" ve %13,3 ile 12 kişi de "hayır" cevabını vermiştir. Evet diyen annelerin ailenin yaşadıkları zorlukların çocuklarını etkileyip çalışmaya sevk ettiğini, anne olarak çocuğunun iyi bir eğitim alması için çalışması (el işi ürünler yapıp satma, temizliğe gitme vs. gibi) çocuğunu daha çok gayretlendirdiği, neyi eksikse onu almaya çalışmak çocuğun bunun farkında olmasını sağladığı, annenin çabalarının çocuğa örnek olduğu, çocukların annenin fikirlerini önemsediği, çocuğun da zorlukların farkında olması başarması gerektiğini ona gösterdiğinden bu cevabı vermişlerdir.

Hayır diyen anneler ise daha çok başarının çocuklarının kendi gayret, çaba ve istekleri ile bağlantılı olduğunu, derslerine katkı bakımından annenin bir katkı yapamadığı, çocuğun annenin çabalarını görmezden geldiği için başarılı olmasına etki edemediği, maddi imkansızlık çok fazla olduğu için iyi bir destek olunamadığı gibi sebeplerden dolayı bu cevabı vermişlerdir.

KAYNAKÇA

"Meslek Gelişimini Belirleyen Etkenler", 25.02.2013, Anahtar Kavram: Meslek gelişimi, http://www.pdr.gen.tr/mesleki-rehberlik/mesleksel-gelisimi-belirleyen-etkenler/

"Meslek Seçimi ve Gelişimi İle İlgili Kuramsal Görüşler", 25.02.2013, Anahtar Kavram: Meslek kuramları, http://www.pdr.gen.tr/mesleki-rehberlik/meslek-secimi-ve-gelisimi-ile-ilgili-kuramsal-gorusler/

"Super'in Mesleki Gelişimi Kuramı", 25.02.2013, Anahtar Kavram: Meslek kuramı, http://www.egitimpusulasi.net/?Syf=15&cat_id=1074&baslik_name=U3VwZXLigJkgaW4gTWVzbGVraSBHZWxpxZ9pbSBLdXJhbcSx

ARSLAN, K. (2002). "*Üniversiteli Gençlerde Mesleki Tercihler ve Girişimcilik Eğilimleri*", Doğuş Üniv. Dergisi, 2002/6, 1-11

ASLAN, N. ARSLAN CANSEVER, B. (2007). "*Okuldaki Sosyal Etkinliklere Katılımda Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi (Kültürlerarası Bir Karşılaştırma)*", Ege Eğitim Dergisi, (8)1: 113-130

BAŞAL, H. (2006). "*Türkiye'de Doğum Öncesi, Doğum ve Doğum Sonrası Çocuk Gelişimi ve Eğitimine İlişkin Gelenek, Görenek ve İnançlar*", Eğitim Fakültesi Dergisi XIX (1), 2006, 45-70

GÜNEŞ, A.(2012). Çocukluk Sırrı, İstanbul: Nesil Yayınevi

HAMAMCI, Z. HAMURLU M. K. (2005). "*Anne Babaların Meslek Gelişimine*

Yardımcı Olmaya Yönelik Tutumları ve Bilgi Düzeylerinin Çocuklarının Mesleki Kararsızlıkları İle İlişkisi", Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 6 Sayı: 10, s.55- 69

ÖZENSEL, E. (2004). "*Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Annenin Rolü: Konya İli Örneği*", Değerler Eğitimi Dergisi, 2(6), 77-96

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN ÇOCUK İSTİSMARINA YÖNELİK FARKINDALIKLARININ BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF PRE-SCHOOL TEACHERS' AWARENESS FOR CHILD ABUSE

Yrd.Doç.Dr.Haydar DURUKAN
ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi
durukanh@yahoo.com.tr
Atiye Kevser SARIBAŞ
Müjde Babuşçuoğlu Anaok. Öğr
atiyekevsersaribas@hotmail.com

ÖZET

Okul öncesi dönem, çocuğun 0-6 yaş dönemini kapsar. Bu dönem, çocuğun kişiliğinin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesi açısından ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biri olarak görülmektedir. Dünyada her yıl milyonlarca çocuk fiziksel, cinsel ve duygusal zorbalığa hedef veya şahit olarak maruz kalmaktadır. Çocuğa kötü muamele kurbanların fiziksel ve ruhsal sağlığı ve gelişimi üzerinde hayat boyu süren ciddi bir sorundur. Bu araştırma: çocuk istismarının tanılanmasında önemli rolü olan, okul öncesi öğretmenlerinin konuya ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama niteliğindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmenlerin fiziksel istismar belirtilerinin farkında oldukları, cinsel ve duygusal istismar belirtilerinin de kısmen farkında oldukları saptanmıştır. Öğretmenler istismarla karşılaşma durumunda bildirim yapma konusunda sorumlu olduklarını ve bunun bir zorunluluk olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin istismar belirtilerini saptamaları ile farklı eğitim düzeyi ve hizmet süresi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin duyusal ve fiziksel istismarın davranışsal belirtilerinin farkında olma düzeylerinde hizmet-içi eğitim alma durumlarında anlamlı farklılık gözlenmemektedir; ancak cinsel istismar belirtilerini saptamada hizmet-içi eğitim almalarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmektedir. Öğretmenlerin duygusal ve fiziksel istismarın davranışsal belirtilerinin farkında olma düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Tüm bulgular sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özellikle bildirim ve erken tanı konusunda hizmet-içi ve hizmet-öncesi eğitim programlarında bu doğrultuda değişikliklerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuğa kötü muamele, Çocuk istismarı, Farkındalık, Okul öncesi öğretmenler, Çocuk

ABSTRACT

The period of pre-school is between the ages 0-6. This period isconsidered as one of the most critical periods of life since it has a great impact on the following years as the child starts to shape his/ her personality and gain the basic abilities and habits and develops..them. Millions of children are exposed to physical, emotional or sexual abuse as victims or witnesses every year. This situation is a serious problem which has a life-long effect on the victim's physical and spiritual health. This research is done in order to find out the existing awareness of pre-school teachers, whose role in discovering the abused children is great, about the subject. The research has the quality of scanning. After the analysis of the data, it has been discovered that the teachers are aware of the symptoms of physical abuse; however, they are partially aware of sexual and emotional abuse. The teachers say that they know that they are responsible for informing the authorities in the event of

child abuse. There is no big difference between teachers' recognizing the symptoms of child abuse, and different educational levels and experience. In- service training does not have a direct effect on the level of awareness about the behavioral symptoms of emotional and physical abuse; yet, it largely affects the level of awareness about the behavioral symptoms of sexual abuse. The level of awareness about the abuse differs in accordance with the gender, educational background and experience level of the teachers Considering findings of the study, it is thought that pre- school teachers do not have the adequate knowledge on child abuse. There should be changes in the in- service training given to the teachers, especially about the informing the authorities and early diagnosis of child abuse.

Keywords: Child abuse, Awareness, Pre-school teachers, Child

1.GİRİŞ

Herşeyin hızla değişip geliştiği ve yaşam koşullarının gittikçe karmaşıklaştığı günümüzde, toplumların geleceği olan çocuk ve gençlerin her yönden sağlıklı olarak yetiştirilmelerinin önemi büyüktür.

Topluma ve kendine yararlı bireyler yetiştirilmesi, erken yaşlarda verilen eğitim ile kalıcı bir düzeye ulaşabilir.Çocukların yetişkinlik yaşantılarındaki davranışlarının temelini okul öncesi dönem oluşturmaktadır.Okul öncesi dönem aynı zamanda bireyin gelişiminde bazı kritik dönemleri de içine almaktadır.Bu dönemlerde kazanılamayan davranışlar çocuğun gelişiminde eksikliklere veya yetersizliklere yol açabilmektedir.Ayrıca okulöncesi dönemde edinilen olumsuz tutumlar ileriki yıllarda düzeltilmesi zor durumlara sebep olmaktadır.Çocuğun bu dönemi en iyi biçimde geçirebilmesi, aile eğitiminin yanında iyi bir okul öncesi eğitim ile mümkündür.

Günümüz çocuklarının yaşadığı en önemli sorunlardan biri çevrelerinde gördükleri ve yaşadıkları her türlü şiddet ve ihmal olaylarıdır. Tarihi ilk çağlara kadar uzanmakta olan bu sorun, günümüzde de artarak devam etmektedir. Teknolojide son yıllardaki gelişmeler çocuk sağlığına, eğitimine ve bakımına olan önemi arttırmasına rağmen dünyanın pek çok ülkesinde çocuklar hala ebeveynleri, bakıcıları veya çevreleri tarafından fiziksel, duygusal ve cinsel olarak istismara uğramaktadır. Uğradıkları istismar çocukların; ruhsal, fiziksel ve psikolojik sağlığına zarar vermektedir.

Toplumu oluşturan bireylerin, sağlıklı yetişmesi ve büyümesi çok önemlidir.Çocuk istismarını görmezlikten gelmek, gelecek nesiller açısından büyük sorunlar doğurabilmektedir.Bu nedenle toplumun sağlıksız yapılanmasının önüne geçmek için, çocuk istismarı belirtilerini taşıyan çocukları saptamak gerekmektedir.

Araştırmalara göre örselenen çocukların üçte ikisi okul öncesi çağı çocuklarıdır. Çünkü bu çocuklar savunmasızdırlar, isteklerini ve dertlerinin kolaylıkla dile getiremezler, ev ortamından uzaklaşmayı kolaylıkla başaramazlar, sürekli örseleyici anne ya da baba ile birliktedirler. Yedi yaşından büyük çocuklar ise, okula başladıktan sonra, diğer yetişkinler ve öğretmenleri tarafından örselenmektedirler (Polat, 2007).

Çocuk istismarı konusunda yapılacak çalışmaların ve önleme programlarının işlerlik kazanması için öncelikle, yaşanılan toplumda nelerin istismar ve ihmal olarak değerlendirildiği konusunda algılarının ortaya çıkarılması gerekmektedir (Bilir ve ark.,1991).

Çocuklarla her gün bir arada olup onları sürekli olarak gözlemleme olanağına sahip olan öğretmenler, çocukların davranışları ya da görünümlerindeki en ufak değişikliği bile fark edip nedenini anlama konusunda özel bir öneme sahiptirler (Turhan, 2007).Bu konuda öğretmenlerimiz ne kadar bilgili ve farkındalıkları yüksek olursa istismar ve ihmalin tanısı ve çözümünde o kadar yol kat edilmiş olur. Bu amaçla çocuklarla yakın etkileşim halinde olan ev hariç en çok birlikte zaman geçirdikleri bireyler olan öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarının artırılması, durumun fark edilmesi ve erken müdahale açısından önemlidir(Pala, 2011:3). İstismara uğramış çocuğun en çok ihtiyaç duyacağı şey güvenebileceği bir yetişkin sesi duymaktır.Burada öğretmenlerin başlangıç noktası çocuklara güveni hissettirebilmek ve onlara inanmaktır. Güven inşa etmek, istismarın etkilerinin azaltılması ve giderek çocuğun iç bütünlüğe kavuşmasının önünü açar (Kavgacı, 2010).

1.1.Problem Durumu

Toplumun geleceğinde etki payı yüksek olan yeni nesillerin fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı olmaları, kendi değerlerinin farkında olarak yetişmeleri, bu değerleri insanlığın yararına kullanabilmeleri, içinde bulundukları koşullarla yakından ilgilidir. Çocuğun birey olarak çıkarını gözeten ve çocuğun çıkarını toplumun çıkarı ile bütünleştiren yaklaşım, çocuğun, toplumun geleceği olduğu düşüncesine anlam kazandırmaktadır. Çocukların sağlıklı, sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bir birey olarak yetiştirilmesi, toplumun bugünü ve geleceği ile örtüşmektedir (Akçay ,2008:1) Bu nedenle çocuğun uzun bir süre korunması, desteklenmesi ve yönlendirilmesi gerekmektedir. Aile başta olmak üzere çevrenin sevgisi, bakımı, ilgisi ve rehberliği ile çocuğun sağlıklı büyüme ve gelişme göstermesi mümkündür.

Bloom' un araştırma sonuçlarına göre, çocukların 18 yaşına kadar gösterdikleri başarının %33'ü okul öncesindeki, %42'si ilköğretim devresindeki, %25'i ise ortaöğretim devresindeki başarıları ile açıklanabilmektedir. Eldeki bulgular bize, öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim kademesindeki başarı farklılıklarının büyük bir kısmının okulöncesi ve ilköğretim dönemlerindeki öğrenmeleri ve eğitimleri ile ilgili olduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 2001).

Yukarıda bir kısmı verilen araştırma sonuçları insan yaşamında 0-18 yaş arasında özellikle okul öncesi ve ilköğretim döneminde bireyin içinde yaşadığı çevrenin ve bu çevrede kazandığı yaşantıların, kısacası aldığı eğitimin onun sonraki yaşamını biçimlendirmede can alıcı bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönem insan yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bu dönem, çocuğun etkin olarak çevresine yöneldiği, çok değişik uyarıcılarla dolu dış dünyayı keşfetmeye çalıştığı, insan yaşamının en temel becerilerinin kazanıldığı önemli yıllardır. Çocuk yetişkin desteğine en çok bu dönemde ihtiyaç duymaktadır. Özellikle bu dönemde ailesinden gördüğü sevgi ve ilgi sağlıklı bir birey olmasının önemli koşulunu oluşturmaktadır. Buna karşın çocuklar kendilerini en güvende hissetmeleri gereken aile ortamında şiddet görmektedirler. Toplumsal yaşamın içine sinmiş olan çocuğa ve kadına yönelik şiddetin varlığı her an karşılaşılan bir olay niteliğindedir. Öte yandan bu sorun bir aileye, bir kültüre, bir topluma ait olmayıp, evrensel bir sorun niteliğindedir (Polat, 2007:14).

Çocuk istismarı geçmişten beri var olan, tüm dünya çocuklarının yaşadığı genel bir sorundur. Yaygınlığı ve türler farklı olsa da her toplumda çocuk istismarı ve ihmaline rastlanmaktadır. Gerek ailenin gerekse toplumların en değerli kaynağı olan çocukların her yönden sağlıklı yetiştirilmeleri, çocuk istismarı ve ihmali konusunun bireysel ve toplumsal boyutta ciddi bir şekilde ele alınmasını gerekli kılmaktadır (Tuna, 2010:17).

Çocuk istismarının farklı türleri vardır. Literatürde tanımlanan bu türler; fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve ekonomik istismar olarak gruplandırılmıştır. Tüm bu istismar türlerinin saptanmasında ve önlenmesinde farklı bilim dallarının alanda araştırmalar yapması ve sorun hakkında çözüm üretmeleri gerekmektedir. Çocuklarla her gün ilişki içinde olan öğretmenlerin, aileleri tarafından istismar edilen çocukları saptamada ve bu çocuklarla ilgili koruyucu önlemleri almada önemli rolleri bulunmaktadır (Erol, 2007:2). Çocuklarla aileleri dışında en fazla vakit geçiren öğretmenlerimizin bu konudaki farkındalıkları ne kadar yüksek olursa, çocukların bu konudaki erken tanı ve tedavilerinde çok büyük yol kat edilmiş olur. Araştırmada okul öncesi dönem öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri çocuk istismarı belirtilerini saptayabilmekte midir?

a) Okul öncesi öğretmenleri duygusal istismar belirtilerini saptayabilmekte midir?

b) Okul öncesi öğretmenleri fiziksel istismar belirtilerini saptayabilmekte midir?

c) Okul öncesi öğretmenleri cinsel istismar belirtilerini saptayabilmekte midir?

2. Okul öncesi öğretmenleri çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin farkında mıdır?

a) Okul öncesi öğretmenleri çocukta duygusal istismarın davranışsal belirtilerinin farkında mıdır?

b) Okul öncesi öğretmenleri çocukta fiziksel istismarın davranışsal belirtilerinin farkında mıdır?

c) Okul öncesi öğretmenleri çocukta cinsel istismarın davranışsal belirtilerinin farkında mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenleri istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapacakları kurumları saptayabilmekte midir?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal, fiziksel, cinsel çocuk istismarı belirtilerini saptayabilme düzeyleri,

- Cinsiyet
- Eğitim durumu
- Hizmet süresi
- Hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal, fiziksel, cinsel çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin farkında olma düzeyleri,

- Cinsiyet
- Eğitim durumu
- Hizmet süresi
- Hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, verilerin toplanması ile toplanan verilerin analizinde kullanılan istatiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarını belirlemektir. Araştırmada nicel yöntem ve tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar,2007). Survey, Sosyal Bilimlerde ve Sosyolojide çok yaygın kullanılan veri toplama tekniklerinden biridir ve birçok farklı alanda kullanılmaktadır (Kuş, 2003).

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan tüm okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Balıkesir merkez ve ilçeleri genelinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise bu evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen Edremit, Burhaniye, Gönen, Havran ve İvrindi ilçeleri ile Balıkesir merkezden seçilen ilköğretim okulu bünyesindeki 200 anasınıfı öğretmeninden oluşmaktadır.

3.BULGULAR

3.1.Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı belirtilerini (duygusal, fiziksel ve cinsel istismar faktörlerinde) saptayabilme düzeyleri incelenmektedir.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) Belirtilerine Yönelik Görüşleri

Faktör	Madde		Evet	Kısmen	Hayır	$\overline{X}$	S
Duygusal İstismar Belirtisi	Arkadaşlık kurmada zorlanma	f	66	72	12	2,36	,63
		%	44,0	48,0	8,0		
	Çok pasif ve kendi halinde olma	f	76	61	13	2,42	,65
		%	50,7	40,7	8,6		
	Yabancılara yaklaşmak istememe	f	93	41	16	2,51	,68
		%	62,0	27,3	10,7		
	Yeme bozuklukları olma	f	26	74	50	1,84	,70
		%	17,4	49,3	33,3		
	Alıngan olma	f	40	83	27	2,09	,67
		%	26,7	55,3	18,0		
	Alt ıslatma, tırnak yeme, parmak emme gibi davranış bozuklukları gösterme	f	84	62	4	2,53	,55
		%	56,0	41,3	2,7		
	Kendine güvensiz olma	f	86	54	10	2,51	,62
		%	57,3	36,0	6,7		
Fiziksel İstismar Belirtisi	Yüzde, dudakta ve ağızda açıklanamayan morluklar	f	133	15	2	2,87	,37
		%	88,7	10,0	1,3		
	El ve ayakta yanıklar	f	97	50	3	2,63	,53
		%	64,7	33,3	2,0		
	Ağızda, dudaklarda ve gözlerde açıklanamayan yaralar ve zedelenmeler	f	134	16	0	2,89	,31
		%	89,3	10,7	,0		

	Vücudun herhangi bir yerinde ısırmaya ilişkin izler	f	126	22	2	2,83	,41
		%	84,0	14,7	1,3		
	Vücutta farklı tonlarda morluklar	f	118	30	2	2,77	,45
		%	78,7	20,0	1,3		
	Vücutta halka şeklinde çürükler	f	126	22	2	2,83	,41
		%	84,0	14,7	1,3		
	Bilek ve boyunda kordon, ip v.b izler	f	139	11	0	2,93	,26
		%	92,7	7,3	,0		
	Vücütta kemer, elektrik kordonu gibi obje izleri	f	145	4	1	2,96	,23
		%	97,7	2,7	,6		
Cinsel İstismar Belirtisi	Çocukta yeme ve uyku bozuklukları	f	36	83	31	2,03	,67
		%	24,0	55,3	20,7		
	Altını ıslatma, parmak emme, tırnak yeme gibi davranış sorunları	f	55	86	9	2,30	,58
		%	36,7	57,3	6,0		
	Sık ve devamlı cinsel oyun	f	88	51	11	2,51	,63
		%	58,7	34,0	7,3		
	Mide bulantısı şikayetleri	f	35	71	44	1,94	,73
		%	23,4	47,3	29,3		
	Yabancılardan korkma	f	71	65	14	2,38	,65
		%	47,3	43,3	9,4		
	İçe kapanık ve çekingen olma	f	64	72	14	2,33	,64
		%	42,7	48,0	9,3		

3: Evet; 2: Kısmen; 1: Hayır

Tablo 1'de belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı belirtilerine yönelik görüşleri duygusal, fiziksel ve cinsel istismar faktörlerine göre şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmenleri duygusal istismar belirtisine yönelik "Yeme bozuklukları olma" ($\overline{X}$ =1,84) ve "Alıngan olma" ($\overline{X}$ =2,09) maddelerine kısmen düzeyinde cevap vermektedirler. Duygusal istismar belirtisine yönelik diğer maddelere "evet" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Öğretmenler yeme bozuklukları olma ve alıngan olmayı kısmen duygusal istismar belirtisi olarak görmektedir. Duygusal istismar ve ihmale maruz kalan çocuklarda birçok duygusal, davranışsal, gelişimsel ve sosyal bozukluklar ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda duygusal istismara uğrayan 2-3 yaş çocuklarında yeme bozukluklarına rastlanmaktadır. Ayrıca duygusal istismara uğrayan çocuklar, aile ilgisi ve sevgisinden yoksun oldukları için daha fazla alıngan olarak, çevresindekilerin ilgisini kendi üzerlerine çekmek istemektedirler.

Duygusal istismarın çocuklardaki olası göstergeleri depresyon, geri çekilme, düşük benlik saygısı, yüksek kaygı düzeyi, korku dolu olma, fiziksel, ruhsal ve duygusal gelişimde gecikmeler, saldırganlık, kendine zarar verici davranışlar, uyku bozukluğu, yaşa ve gelişimine uygun olmayan davranışlar, tıbbi temelli olmayan fiziksel şikayetler ve aşırı derecede bağımlı olma v.b biçiminde ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri fiziksel istismar belirtisine yönelik tüm maddelere "evet" düzeyinde görüş belirtmektedirler.

Okul öncesi öğretmenleri cinsel istismar belirtisine yönelik "Sık ve devamlı cinsel oyun" ($\overline{X}$ =2,51) ve "Yabancılardan korkma" ($\overline{X}$ =2,38) maddelerine "evet" düzeyinde cevap vermektedirler. Cinsel istismar belirtisine yönelik diğer maddelere "kısmen" düzeyinde görüş belirtmektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler en fazla fiziksel istismarı saptama konusunda yeterlidir. Cinsel istismar ve duyusal istismarı saptamada kararsızlıklar yaşamaktadırlar. Bu sonuçlar da öğretmenlerin istismar konusunda bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir.

3.2.İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (duygusal, fiziksel ve cinsel istismarın davranışsal belirtileri faktörlerinde) farkında olma düzeyleri incelenmektedir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) Davranış Belirtilerine Yönelik Görüşleri

Faktör	Madde		Evet	Kısmen	Hayır	$\overline{X}$	s
Duygusal İstismarın Davranışsal Belirtisi	Çocukta ''ben yapamam'' gibi yetersizlik duygusu olması	f	76	60	14	2,41	,66
		%	50,7	40,0	9,3		
	Çocuğun oyunlarda pasif davranması, grup oyunlarından çok yalnız oyunları tercih etmesi	f	69	69	12	2,38	,63
		%	46,0	46,0	8,0		
	Çocuğun oyunlarda lider rolü üstlenmesi	f	12	37	101	1,41	,64
		%	8,0	24,7	67,3		
	Çocuğun okulda öğretmeninden aşırı ilgi beklemesi	f	31	86	33	1,99	,66
		%	20,7	57,3	22,0		
	Çocuğun yeme bozuklukları göstermesi	f	31	87	32	1,99	,65
		%	20,7	58,0	21,3		
	Çocuğun dikkatinin kolayca dağılması ve derslerinde kötü olması	f	49	76	25	2,16	,69
		%	32,7	50,7	16,7		
	Çocuğun arkadaşlık kurmada zorlanması	f	58	83	9	2,33	,59
		%	38,7	55,3	6,0		
Fiziksel İstismarın Davranışsal Belirtisi	Çocuğun ağrı verici uyaranlara aşırı tepki göstermesi	f	80	64	6	2,49	,58
		%	53,3	42,7	4,0		
	Çocuğun okula erken gelmesi ve okuldan ayrılmak istememesi	f	55	75	20	2,23	,67
		%	36,7	50,0	13,3		
	Çocuğun oyunlarında çocuklara karşı fiziksel şiddet uygulaması	f	88	58	4	2,56	,55
		%	58,7	38,7	2,6		
	Çocuğun yetişkin etkileşiminden kaçınması	f	65	76	9	2,37	,60
		%	43,3	50,7	6,0		
	Çocuğun sürekli ağrılarından şikayet etmesi	f	76	65	9	2,45	,61
		%	50,7	43,3	6,0		
	Çocuğun saldırganlık, geri çekilme gibi uç davranışlar sergilemesi	f	93	54	3	2,60	,53
		%	62,0	36,0	2,0		
Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtisi	Çocuğun resimlerinde erkek ve bayan objelerin cinsel organlarını karalaması	f	114	33	3	2,74	,48
		%	76,0	22,0	2,0		
	Resimlerinde siyah ve gri tonları çok fazla kullanması	f	57	72	21	2,24	,68
		%	38,0	48,0	14,0		

Oyunlarında cinsel içerikli hareketler ve sözler kullanması	f	71	70	9	2,41	,60
	%	47,3	46,7	6,0		
Oyunlarda lider rolü üstlenmesi	f	7	32	111	1,31	,55
	%	4,7	21,3	74,0		
Çocuğun dikkatinin kolayca dağılması ve derslerinde kötü olması	f	33	85	32	2,01	,66
	%	22,0	56,7	21,3		
Çocuğun yabancılara yaklaşmaktan çekinmesi	f	63	79	8	2,37	,58
	%	42,0	52,7	5,3		

3: Evet; 2: Kısmen; 1: Hayır

Tablo 2'de belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarının davranışsal belirtilerine (duygusal, fiziksel ve cinsel istismarın davranışsal belirtileri faktörlerinde) yönelik görüşleri şu şekildedir:

Okul öncesi öğretmenleri duygusal istismarın davranışsal belirtilerine yönelik "Çocukta ben yapamam gibi yetersizlik duygusu olması" ($\overline{X}$ =2,41) ve "Çocuğun oyunlarda pasif davranması, grup oyunlarından çok yalnız oyunları tercih etmesi" ($\overline{X}$ =2,38) maddelerine "evet" düzeyinde; "Çocuğun oyunlarda lider rolü üstlenmesi" ($\overline{X}$ =2,41) maddesine "hayır" düzeyinde cevap vermektedirler. Duygusal istismarın davranışsal belirtilerine yönelik diğer maddelere "kısmen" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Okul öncesi öğretmenleri fiziksel istismarın davranışsal belirtilerine yönelik "Çocuğun okula erken gelmesi ve okuldan ayrılmak istememesi" ($\overline{X}$ =2,23) maddesine "kısmen" düzeyinde cevap vermektedirler. Fiziksel istismarın davranışsal belirtilerine yönelik diğer maddelere "evet" düzeyinde görüş belirtmektedirler. Aileleri tarafından evde fiziksel istismara uğrayan çocuklar, kaygı verici ortam olmasından dolayı oraya tekrar geri dönmek istemezler. Evden uzaklaşmak için sebepler ararlar ve okula erken gelirler ve geç ayrılmak isterler. Okul öncesi öğretmenleri cinsel istismarın davranışsal belirtilerine yönelik "Çocuğun resimlerinde erkek ve bayan objelerin cinsel organlarını karalaması" ($\overline{X}$ =2,74), "Oyunlarında cinsel içerikli hareketler ve sözler kullanması" ($\overline{X}$ =2,41) ve "Çocuğun yabancılara yaklaşmaktan çekinmesi" ($\overline{X}$ =2,37) maddelerine "evet" düzeyinde cevap vermektedirler. Diğer maddelere yönelik ''kısmen'' ve ''hayır'' cevaplarını vermişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin fiziksel istismarın davranışsal belirtilerine yönelik farkındalıkları en yüksektir. Çocukların cinsel istismarı ve duygusal istismarı belirtilerini saptamada kararsız kalmışlardır. Fiziksel istismar belirtilerinde kesin cevaplar verirken, cinsel istismar ve duyusal istismar davranışsal belirtilerine yönelik ''kısmen'' ve ''hayır'' cevapları ağırlıktadır.

3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenleri istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapma sorumluluk düzeyleri incelenmektedir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstismar İle Karşılaşma Durumunda Bildirim Yapma Sorumluluklarına Yönelik Görüşleri

Madde		Evet	Emin Değilim	Hayır	$\overline{X}$	s
Çocuk istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduğunuzu düşünüyor musunuz?	f	135	15	0	2,90	,30
	%	90,0	10,0	,0		
Öğretmen olarak çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?	f	148	2	0	2,99	,11
	%	98,7	1,3	,0		
Ahlaki anlamda çocuk istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?	f	150	0	0	3,00	,00
	%	100,0	,0	,0		

3: Evet; 2: Emin Değilim; 1: Hayır

Okul öncesi öğretmenleri istismarı şüphesi durumunda kendilerinin bu durumu bildirmelerinde ahlaki anlamda ($\overline{X}$ =3,00) ve bir öğretmen ($\overline{X}$ =2,99) olarak sorumlu olduklarını ve bunun bir zorunluluk olduğu ($\overline{X}$ =2,90) yönünde görüş belirtmektedirler.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin İstismar İle Karşılaşma Durumunda Bildirim Yapacakları Kurumlara Yönelik Görüşleri

Sıralama Numarası	Kurum adı	$\overline{X}$	S
1.	Okul Aile Birliği	4,10	1,78
2.	Sağlık Müdürlüğü	3,95	1,08
3.	Sosyal Hizmetler Müdürlüğü	3,68	1,36
4.	Polis	3,47	1,46
5.	Milli Eğitim Müdürlüğü	2,78	1,06
6.	Okul Yönetimi	1,09	,42
*	Diğer	4,00	2,55

Tablo 4'de belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerin istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapmayı düşündükleri kurumların başında '' Okul Aile Birliği'' gelmektedir. Bunu sırasıyla Sağlık Müdürlüğü, Sosyal Hizmetler Müdürlüğü, Polis, Milli Eğitim Müdürlüğü ve Okul Yönetimi izlemektedir. Ayrıca diğer başlığı altında belirtilen kurumlarda ön planda tercih edilmektedir. Türk eğitim sistemi içinde çocuk ihmal ve istismarının bildirilmesi ve ihbarı ile ilgili ayrı bir yönetmelik yer almamaktadır, çocukların korunmasına ilişkin hükümler disiplin yönetmeliği içinde bulunmaktadır. Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da ise eğitim politikaları içinde açık ve kesin kurallar yer almaktadır. Yasalarla aile içinde yaşanan vakalar da dahil, tüm çocuk istismarı ve ihmali çeşitlerini bildirmek zorunluluk haline getirilmiş olup gönüllülüğe bırakılmamıştır. Ayrıca ilk bildirim basamağı olarak da okul yönetimi gösterilmiştir. Ülkemizde eğitim sistemi içinde özel bir yönetmeliğin olmaması büyük bir eksikliktir.

Araştırma sonuçları da göstermektedir ki ülke çapında çocuk istismarının önlenmesi amacı ile bildirime yönelik açık ve ayrı düzenlemeler getirilmesinin yanı sıra okullardaki öğretmenlerin de konu ile ilgili hizmet-içi eğitimleri gerekmektedir.

3.4.Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı belirtilerini (duygusal, fiziksel ve cinsel istismar faktörlerinde) saptayabilme düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Tablo 5. Çocuk İstismarı Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) – Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin İstatistikler-Ranks-

Faktör	Cinsiyet	n	Mean Rank	Sum of Ranks
Duygusal İstismar	Kadın	141	77,45	10920,50
	Erkek	9	44,94	404,50
	Toplam	150		
Fiziksel İstismar	Kadın	141	76,83	10833,50
	Erkek	9	54,61	491,50
	Toplam	150		
Cinsel İstismar	Kadın	141	76,97	10853,00
	Erkek	9	52,44	472,00
	Toplam	150		

Tablo 5'de belirtildiği gibi; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal çocuk istismarı belirtilerini saptayabilme düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (U=359,5; p<.05). Kadın öğretmenlerin duygusal çocuk istismarını saptayabilme düzeyleri erkek öğretmenlere oranla anlamlı derecede fazladır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı Belirtilerini (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) Saptayabilme Düzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 6. Çocuk İstismarı Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) – Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin İstatistikler-Ranks-

	Eğitim Durumu	n	Mean Rank
Duygusal İstismar	Kız Meslek Lisesi	2	14,50
	Önlisans	12	65,54
	Lisans	128	77,81
	Lisansüstü	7	69,00
	Diğer	1	66,50
	Toplam	150	
Fiziksel İstismar	Kız Meslek Lisesi	2	75,25
	Önlisans	12	63,38
	Lisans	128	78,03
	Lisansüstü	7	60,79
	Diğer	1	1,00
	Toplam	150	
Cinsel İstismar	Kız Meslek Lisesi	2	35,50
	Önlisans	12	61,21
	Lisans	128	77,36

	Lisansüstü	7	84,57
	Diğer	1	26,00
	Toplam	150	

Tablo 7. Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b) - Çocuk İstismarı Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) ile Eğitim Durumu Değişkenleri arasındaki Faklılığın İncelenmesi

	Duygusal İstismar	**Fiziksel İstismar**	**Cinsel İstismar**
Chi-Square	5,195	5,759	4,895
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,268	,218	,298

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Eğitim Durumu

Test sonuçlarına göre, farklı eğitim düzeylerindeki okul öncesi öğretmenlerinin duygusal çocuk istismarı (x^2=5,195; p>.05), fiziksel çocuk istismarı (x^2=5,759; p>.05) ve cinsel çocuk istismarını (x^2=4,895; p>.05) saptayabilme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir**.** Sonuçlar arasında anlamlı farklılık olmamasının nedenin, Açıköğretim Fakültesi yayınlarından olan ‘’Çocukta Ruh Sağlığı ve Uyum Bozukluğu’’ kitabının 5. Ünitesinde ‘’Çocuk İhmali ve İstismarı’’ başlıklı bölümün bulunması ve adayların buradan bilgilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakültesi dersleri çok kaynaklı kitaplardan işlenmekte ve konudan bahsetmek öğretim üyesinin inisiyatifinde bulunmaktadır. Ülkemizde birkaç üniversitede istismar konusu seçmeli ders olarak eğitim programlarında yer almaktadır. Ayrıca medya ve internet sayesinde öğretmenlerimizin istismar konusunda bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı Belirtilerini (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) Saptayabilme Düzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 8. Çocuk İstismarı Belirtileri (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) – Hizmet Süresi Değişkenlerine İlişkin İstatistikler-Ranks-

Hizmet Süresi		n	Mean Rank
Duygusal İstismar	0-5 yıl	60	84,63
	6-10 yıl	42	68,46
	11-15 yıl	25	68,44
	16-20 yıl	15	66,47
	21 yıl ve üstü	8	82,94
	Toplam	150	
Fiziksel İstismar	0-5 yıl	60	75,95
	6-10 yıl	42	76,63
	11-15 yıl	25	69,56
	16-20 yıl	15	78,33
	21 yıl ve üstü	8	79,44
	Toplam	150	

Cinsel İstismar	0-5 yıl	60	85,03
	6-10 yıl	42	62,63
	11-15 yıl	25	70,94
	16-20 yıl	15	70,90
	21 yıl ve üstü	8	94,50
	Toplam	150	

Tablo 9. Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b) - Çocuk İstismarı Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) ile Hizmet Süresi Değişkenleri arasındaki Faklılığın İncelenmesi

	Duygusal İstismar	**Fiziksel İstismar**	**Cinsel İstismar**
Chi-Square	5,358	,712	8,657
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,252	,950	,070

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Hizmet Süresi

Tablo 9'daki test sonuçlarına göre, farklı kıdemlerdeki okul öncesi öğretmenlerinin duygusal çocuk istismarı (x^2=5,358; p>.05), fiziksel çocuk istismarı (x^2=,712; p>.05) ve cinsel çocuk istismarını (x^2=8,657; p>.05) saptayabilme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. İstismar konusunda son yıllarda kamuoyunda oluşan duyarlılık ve ilgi, halkın bu konuda bilinçlenmesini ve üniversitelerin eğitim programlarının yenilenmesini sağlamıştır. Birçok eğitim fakültesinde istismar konusunda seçmeli dersler programlara eklenmiştir. Bunun sonucunda 0-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin lisans döneminde istismar konusunda eğitim aldıklarını söyleyebiliriz. Hizmet süreleri fazla olan öğretmenlerin de yaşadıkları deneyimleri sayesinde veya hizmet-içi eğitimlere katılarak istismar konusunda bilgilendikleri düşünülebilir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı Belirtilerini (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) Saptayabilme Düzeylerinin Hizmet-içi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 10. Çocuk İstismarı Belirtilerini (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismar Faktörlerinde) Saptayabilmeye İlişkin Okul Öncesi Öğretmeni Görüşlerinin Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)

Faktör	**Hizmetiçi Eğitim**	**n**	$\overline{X}$	S	**sd**	**t**	**p**
Duygusal İstismar	Evet	95	2,3699	,42628	148	1,668	,097
	Hayır	55	2,2416	,49934			
Fiziksel İstismar	Evet	95	2,8605	,23340	148	1,553	,122
	Hayır	55	2,8000	,22387			
Cinsel İstismar	Evet	95	2,3175	,45029	148	2,351	,020*
	Hayır	55	2,1364	,46269			

*P<,05

Araştırma sonuçlarına göre hizmet-içi eğitim alan öğretmenler daha kesin ifadelerle görüş belirtirken, hizmet-içi eğitim almayan öğretmenlerin kararsız oldukları saptanmıştır.

3.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (duygusal, fiziksel ve cinsel istismarın davranışsal belirtileri faktörlerinde) farkında olma düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet süresi ve hizmet-içi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtilerinin (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) Farkında OlmaDüzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 11. Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) – Cinsiyet Değişkenlerine İlişkin İstatistikler-Ranks-

Faktör	Cinsiyet	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Duygusal İstismar	Kadın	141	76,68	10811,50
	Erkek	9	57,06	513,50
	Toplam	150		
Fiziksel İstismar	Kadın	141	77,71	10957,00
	Erkek	9	40,89	368,00
	Toplam	150		
Cinsel İstismar	Kadın	141	75,85	10694,50
	Erkek	9	70,06	630,50
	Toplam	150		

Tablo 12. Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) ile Cinsiyet Değişkeni arasındaki Faklılığın İncelenmesi Mann-Whitney U Testi Sonuçları (a)

	Duygusal İstismar	Fiziksel İstismar	Cinsel İstismar
Mann-Whitney U	468,500	323,000	585,500
Wilcoxon W	513,500	368,000	630,500
Z	-1,325	-2,492	-,392
Asymp. Sig. (2-tailed)	,185	,013*	,695

a Grouping Variable: Cinsiyet *P<.05

Tablo 12'de belirtildiği gibi; okul öncesi öğretmenlerinin duygusal çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin farkında olma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır (U=468,5; p>.05).

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtilerinin (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) Farkında OlmaDüzeylerinin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 13. Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) – Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin İstatistikler-Ranks-

	Eğitim Durumu	n	Mean Rank
Duygusal İstismar	Kız Meslek Lisesi	2	54,25
	Önlisans	12	64,04
	Lisans	128	77,36
	Lisansüstü	7	72,00
	Diğer	1	41,50
	Toplam	150	
Fiziksel İstismar	Kız Meslek Lisesi	2	40,50
	Önlisans	12	83,08
	Lisans	128	76,56
	Lisansüstü	7	63,64
	Diğer	1	1,50
	Toplam	150	
Cinsel İstismar	Kız Meslek Lisesi	2	45,50
	Önlisans	12	56,83
	Lisans	128	78,91
	Lisansüstü	7	61,43
	Diğer	1	22,00
	Toplam	150	

Tablo14. Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b) - Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtileri (Duygusal, Fiziksel ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) ile Eğitim Durumu Değişkenleri arasındaki Faklılığın İncelenmesi

	Duygusal İstismar	**Fiziksel İstismar**	**Cinsel İstismar**
Chi-Square	2,244	5,275	6,351
Df	4	4	4
Asymp. Sig.	,691	,260	,174

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Eğitim Durumu

Tablo 14'deki test sonuçlarına göre, farklı eğitim düzeylerindeki okul öncesi öğretmenlerinin duygusal çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (x^2=2,244; p>.05), fiziksel çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (x^2=5,275; p>.05) ve cinsel çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (x^2=6,351; p>.05) farkında olma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sonuçlar arasında anlamlı farklılık olmamasının nedenin, Açıköğretim Fakültesi yayınlarından olan ''Çocukta Ruh Sağlığı ve Uyum Bozukluğu'' kitabında ''Çocuk İhmali ve İstismarı'' başlıklı bölümün olması ve adayların buradan bilgilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakültesi dersleri çok kaynaklı kitaplardan işlenmekte ve konudan bahsetmek öğretim üyesinin inisiyatifinde bulunmaktadır. Ülkemizde birkaç üniversitede istismar konusu seçmeli ders olarak eğitim

programlarında yer almaktadır. Ayrıca medya ve internet sayesinde öğretmenlerimizin istismar konusunda bilgi sahibi oldukları düşünülmektedir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtilerinin (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) Farkında OlmaDüzeylerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 15. Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) – Hizmet Süresi Değişkenlerine İlişkin İstatistikler-Ranks-

Hizmet Süresi		N	Mean Rank
Duygusal İstismar	0-5 yıl	60	77,56
	6-10 yıl	42	69,37
	11-15 yıl	25	76,84
	16-20 yıl	15	66,70
	21 yıl ve üstü	8	104,56
	Toplam	150	
Fiziksel İstismar	0-5 yıl	60	76,08
	6-10 yıl	42	78,30
	11-15 yıl	25	65,34
	16-20 yıl	15	66,33
	21 yıl ve üstü	8	105,38
	Toplam	150	
Cinsel İstismar	0-5 yıl	60	75,99
	6-10 yıl	42	73,27
	11-15 yıl	25	73,52
	16-20 yıl	15	71,00
	21 yıl ve üstü	8	98,13
	Toplam	150	

Tablo 16. Kruskal- Wallis H Test Statistics(a,b) - Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtileri (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) ile Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Faklılığın İncelenmesi

	Duygusal İstismar	**Fiziksel İstismar**	**Cinsel İstismar**
Chi-Square	5,279	6,133	2,559
Df	4	4	4
Asymp. Sig.	,260	,189	,634

a Kruskal Wallis Test

b Grouping Variable: Hizmet Süresi

Tablo16'daki test sonuçlarına göre, farklı kıdemlerdeki okul öncesi öğretmenlerinin duygusal çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (x^2=5,279; p>.05), fiziksel çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (x^2=6,133; p>.05) ve cinsel çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin (x^2=2,559; p>.05) farkında olma

düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çocuk istismarı konusunda son yıllarda kamuoyunda oluşan duyarlılık ve ilgi, üniversitelerin de eğitim programlarına ‘’Çocuk İstismarı ve İhmali’’ ile ilgili seçmeli dersler koymaları öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının artmasına neden olmuştur.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtilerinin (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) Farkında OlmaDüzeylerinin Hizmet-içi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Tablo 17. Çocuk İstismarının Davranışsal Belirtilerini (Duygusal, Fiziksel Ve Cinsel İstismarın Davranışsal Belirtileri Faktörlerinde) Farkında Olmaya İlişkin Okul Öncesi Öğretmeni Görüşlerinin Hizmet-içi Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılıkları (Independent Sample t Test)

Faktör	Hizmetiçi Eğitim	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Duygusal İstismar	Evet	95	2,2692	,42596	148	,175	,862
	Hayır	55	2,2571	,37131			
Fiziksel İstismar	Evet	95	2,5035	,36545	148	2,197	,030*
	Hayır	55	2,3606	,41421			
Cinsel İstismar	Evet	95	2,4228	,39411	148	,565	,573
	Hayır	55	2,3879	,30774			

*P<,05

Tablo 17’de belirtildiği gibi; okul öncesi öğretmenlerin duygusal çocuk istismarının davranışsal belirtilerinin farkında olma düzeyleri hizmet-içi eğitim almalarına göre anlamlı derecede bir farklılık göstermemektedir ($t_{(148)}$=,175; p>,05). Öğretmenlerin görüşleri “kısmen” düzeyinde olmaktadır.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarına yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin, fiziksel istismarın belirtilerinin ve davranışsal belirtilerinin farkında oldukları görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler ankette yer alan ifadelerin çoğunluğuna büyük oranda ‘’istismar belirtisidir’’ yanıtını vermişlerdir. Ancak duygusal istismar belirtileri ve cinsel istismar belirtilerine yönelik çoğunlukla kararsız kalmışlar ve ‘’kısmen istismar belirtisidir’’ yanıtını vermişlerdir. Kenny (2001)’nin Amerika’da yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin %77’si çocuk ihmalini tanımlamada yetersiz olduklarını belirtirken, %54,5’i cinsel istismarı, %81’i ise fiziksel istismarı tanımlamada hazırlıksız olduklarını belirtmişlerdir. Tanımlamada en fazla hazırlıklı oldukları istismar türü ise cinsel istismar (%14,5) olarak belirlenmiştir. Bunu fiziksel istismar %10,5 takip etmektedir. Bu değerler bizim bulduğumuz sonuçlarla paralel değildir. Kocaer (2006) tarafından hekim ve hemşirelerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelendiği çalışmada hekimlerin çocuk istismarı ve ihmalini tanımlamada aldıkları puan 3.92, hemşirelerin ise 3.74’tür. Hekim ve hemşirelerin aldıkları genel ölçek puanları çalışmamızı destekler niteliktedir.

Bu araştırma çocuk istismarı konusunda okul öncesi öğretmenlerinin gerek bildirim, gerekse bilgi konusunda eksiklikleri olduğunu ortaya çıkartmıştır. Genel oranda öğretmenlerin fiziksel istismar belirtilerinin farkında oldukları ancak, cinsel istismar ve duygusal istismarı tanımlarken kendilerine güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerin istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapacakları kurumları

bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin istismar durumu ile karşılaştıklarında, ilk olarak bildirim yapmayı düşündükleri kurumların başında ‘’Okul Aile Birliği’’ gelmektedir. Öğretmenlerin istismar ile karşılaşma durumunda bildirim yapma sorumlulukları incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini istismarı ahlaki anlamda bildirmekten %100 sorumlu gördükleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmen olarak ve kanunlara göre de istismarı bildirmekten sorumlu oldukları görüşüne katıldıkları ortaya çıkmıştır.

Abrahams ve arkadaşlarının (1992), öğretmenlerin çocuk istismarı ve önlenmesi konusundaki bilgi ve tutum ve inançları konulu çalışmalarında, öğretmenlerin çocuk istismarını ihbar etme yükümlülükleri konusunda bilgi düzeyleri ve bu konuda bilgilendirilmeleri için yapılacaklar, verilecek hizmet içi eğitim ve genel eğitimin niteliği, okullarda fiziksel cezaların uygulanması ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin ne sıklıkta ihbarda bulundukları ve çocuk istismarı olaylarını ihbar ederken karşılaştıkları engellerin neler olduğu araştırılmıştır. Katılan öğretmenlerden 568 tanesi çocuk istismarı konusunda yetersiz eğitim sağlandığını ifade etmiştir.

Erol’un 2007’ nin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları konulu araştırmasına göre; okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel istismar belirtilerini saptamada yetersiz oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin fiziksel istismar bulgularını saptamaları ile hizmet süreleri, mezun oldukları okul ve konu hakkındaki bilgi durumları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Genel olarak 5 yıl ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin fiziksel istismarı saptamada diğer hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha duyarlı olduğu görülmektedir. Fiziksel istismar belirtilerini saptamada deneyimin önemli olduğu sonucunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Pala (2011)’nın geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri konulu araştırma; çocuk ihmali ve istismarının tanılanması ve önlenmesi konusunda önemli rolü olan öğretmenlerin henüz eğitimleri aşamasında iken konuya ilişkin bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçmek amacıyla planlanmıştır. Çalışma sonucunda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili hiç bir ders almadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak, araştırmaya katılan öğretmen adayları kanunlara göre, milli eğitim politikalarına göre ve ahlaki anlamda çocuk istismarı ile karşılaşma durumunda bildirim gerekliliğine inanmaktadırlar. Pala (2011)’in çalışması bu yönüyle çalışmamızı destekler niteliktedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer sonuç ise, bayan öğretmenlerin duygusal ve fiziksel istismarı tanımlamada erkek öğretmenlere göre daha dikkatli olduklarıdır. Bayan öğretmenlerin daha detaycı düşündükleri sonucuna varabiliriz.

5.ÖNERİLER

Çocuk istismarı toplumda her geçen gün artan bir olaydır. Son yıllarda çocuk istismarı ve önleme konusunda birçok araştırma yapılmış, ülkemizde önlemeye yönelik çocuk koruma kanunları çıkarılmıştır. İstismara uğrayan çocuğa erken müdahale ile çocuğun ileriki yaşamında yaşayacağı sorunlar engellemiş olur. Bu konuda çocuğun evinden koparak ilk sosyalleşmeye başladığı kurumlar olan okul öncesi eğitim kurumlarına ve okul öncesi öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında, çocuk istismarı konusunda öğretmenlere yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir.

- İstismar belirtileri konusunda okul öncesi öğretmenlerine hizmet-içi ve okul öncesi öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimler verilmelidir. Bu eğitimler tüm illerde önemle uygulanmalıdır.
- Eğitim fakültelerinin programlarına, öğretmenleri istismar konusunda bilgilendirecek derslerin konulması gerekmektedir. Ulusal ve uluslararası normlarda benimsenen hukuksal ve ahlaki yaklaşımlar ayrıntılı biçimde eğitim programlarına dâhil edilmelidir ve öğretmen adayları istismar konusunda bilinçlendirilmelidir.
- İstismara uğrayan çocuklarda, ileriki yaşamlarında çeşitli problemler (madde bağımlılığı, intihar v.b) görülebileceğinden, istismara uğrayan çocukların tedavisine yönelik çeşitli kurumlar oluşturulmalı, bu kurumlar ülke geneline yayılmalıdır.
- İstismar vakası ile karşılaşıldığı takdirde bildirim yapılabilecek kurumlar, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere ve velilere hizmet-içi eğitimler ve veli toplantıları ile anlatılmalıdır.
- Çocuk istismarını bildirim yapacakları kurumlar konusunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler için eğitim ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler zorunlu bildirim prosedürleri oluşturulduktan sonra kanuni zorunluluklarını ve görevlerini anlayacak şekilde eğitilmelidir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından eğitimcilere ve ana-babalara yönelik; çocuk istismarı konusunda broşürler hazırlanmalı, bilgi verici konferanslar düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

Akçay, Ş. (2008). *İstanbul Üniversitesine Bağlı Tıp Fakültelerinde Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalları ile Travma ve Acil Cerrahi Birimlerinde Görev Yapan Son Dönem Tıpta Uzmanlık Öğrencilerinin Çocuk İhmali ve İstismarı Konusunda Bilgi, Deneyim ve Davranışlarını Belirleme Araştırması* (Tıpta Uzmanlık Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Abrahams, N., Casey K., Daro, D. Teachers' Knowledge,Attitudes and Beliefs About Child Abuse and Its Prevention,,*Child Abuse and Neglect*, 16(2),1992, 229-238.

Bilir, Ş., Arı, M., Dönmez N.B., ve Güneysu, S. (1991). *4-12 Yaşlar Arasında Çocukta Örselenme Durumları ile İlgili Bir İnceleme*, Çocuk İstismarı ve İhmali, Ankara.

Erol, D. (2007). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardaki Fiziksel İsitsmar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları* (Eskişehir İl Örneği) (Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karasar, N. (2007).*Araştırmalarda Rapor Hazırlama,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuş, E. (2003). *Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Kenny, M. (2001). *Child Abuse Reporting: Teachers' Perceived Deterrents,* Child Abuse and Neglect.

Kocaer, Ü. (2006). *Hekim ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri*, (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Pala B. (2011). *Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri*, (Tıpta Uzmanlık Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Polat, O. (2007). *Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1 Tanımlar***,** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2001). Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar ve Eğitim Sorunları*, Milli Eğitim Dergisi*,151.

Turhan, E. SangüN Ö.,İnandı T.(2006). Birinci Basamakta Çocuk İstismarı ve Önlenmesi, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(15),153-157.

Tuna, S. (2010). *Aile içi Çocuk İstismarı: Annelerin Bazı Risk Faktörleri Açısından İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yalçın, N. (2011). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Çözüm Önerileri*, (Yüksek Lisans Projesi), Beykent Üniversitesi, İstanbul.

BÖLÜM 32

EĞİTİM SOSYOLOJİSİ
EDUCATIONAL SOCIOLOGY

ÖĞRENCİ ALGISINA GÖRE OKUL BAŞARISINA İLİŞKİN EBEVEYNLERİN İLGİ VE DESTEK DÜZEYİ

LEVEL OF CARE AND SUPPORT RELATED TO ACADEMIC SUCCESS ACCORDING TO STUDENT PERCEPTION

Burcu YAPAR
Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, Manisa,yaparburcu@gmail.com
Yard. Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN
Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması Anabilim dalı, Manisa,
abdurrahmanilgan@gmail.com
Salih Zafer YAPAR
Buca Halk Eğitim Merkezi İngilizce Öğretmeni, İzmir,
zaferyapar@gmail.com
Metin BULUT
Altıntepe İlköğretim Kurumları Müdürü, İzmir,
metinb35@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı akademik başarıyı etkileyen temel bir faktör olan aile değişkeninin öğrenci görüşlerine göre yeterliği ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı İzmir ili Menderes ilçesinde ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim okullarında öğrenim gören 747 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Karasar'a göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Ölçme aracı, ilgili literatür taraması ve öğrencilerle yapılan açık uçlu kompozisyonlardan elde edilen ifadeler kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı alan uzmanları ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda düzenlenerek uygulanmıştır. Ölçme aracında ailenin çocuğuna karşı sergilediği davranışların sıklık düzeyi 5'li Likert şeklinde ölçülmüştür. Öğrencilere ait demografik değişkenlerin (sınıf düzeyi, okul türü, anne ve babasının ne iş yaptığı, anne ve babanın beraber yaşayıp yaşamadığı, ailenin aylık geliri, öğrencinin sağlık probleminin olup olmadığı, kardeş sayısı, sporcu lisansının olup olmadığı, okul takımında oynayıp oynamadığı, sosyal faaliyetlere katılıp katılmadığı, annesinin ve babasının hayatta olup olmadığı ve ailesi ile yaşayıp yaşamadığına) ailelerinin sunduğu destek ve aile ortamını etkileyip etkilemediğine ilişkin analizlere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci Algısı, Okul Başarısı, İlgi ve Destek Düzeyi

ABSTRACT

The purpose of this resarch is to find out the sufficiency of family variant which is one of the main factors that effects academic success according to students' perceptions. The sample of research includes 747 students' from secondary and high schools in İzmir, Menderes town in 2012-2013 education year.In this research scanning (descriptive) model has been used. According to Karasar, scanning models aim to describe a present or past situation which has been going on. Mesuring instrument has been improved by literatur scanning and answers of open-ended questions that have been asked students. Improved measuring instrument has been regulated and processed according to branch experts and teachers' opinions. In measuring instrument the frequency of family behaviours to their children has been measured by 5 options Likert. It has been analysed that if demographic variants (grade level, school kind, parent's proficiency, family unity, family monthly income, student's health problems, number of brothers and sisters, sport licence, participating in a school team, participating in social activities, existance of parents, living together with family) effect family support and situation or not.

Key Words: Student Perception, School Success, Level of Care and Support.

GİRİŞ

Eğitim ailede başlar. Kişilik yapısının temel davranışları büyük ölçüde ailede elde edilir. Bunların sonradan değiştirilmesi çok güç olur. Tembel-çalışkan, doğrucu-yalancı, pısırık-girişken, bencil-diğercil benzeri ikilemlerin kazanılması ailede başlar, gelişir, çoğu zamanda pekişir (Başar,1999).

İlk eğitim ailede başlamakta, kişilik yapısının temel davranışları burada alınmaktadır. Ailede alınan kazanımlar, okulda verilen eğitim sürecinde çocuğun niteliklerinin gelişmesinde belirleyici bir etkendir. Ailede başlayan eğitim okulda devam etmektedir. Fakat öğrenci okula başladıktan sonra ailenin, çocuğunun akademik yaşantısını desteklemesi son derece büyük önem taşımaktadır.

Aileler çocuklarını eğitim kurumlarına teslim ettikten sonra vazifelerinin tamamlandığı şeklinde bir algıya sahiptir. Birçok aile çocuklarının öğretmenlerini ya hiç tanımamakta ya da çocuklarının anlattıklarıyla tanımaktadır. Bu durum temelde çocuğun başarısını önemli derecede etkilemektedir (Vural, 2004, 131). Eğitim faaliyetler sürecidir. Takibi olmayan bir faaliyetten başarı beklenmesi doğru görülmemektedir.

Çocuğun aile yaşantıları sonucu elde ettiği bilgi, beceri ve tutumları, okul başarısını etkiler. Bu nedenle aile yaşantılarının okul yaşantılarını desteklemesi beklenir. Çocuğun başarılı olabilmesi için aile ile eğitim kurumlarının sürekli iş birliği yapması gerekir (Türkoğlu,1997). Başaran (1997)'a göre aile ortamının eğitime elverişli olması için, ailede bulunması gereken koşullar şunlardır: 1) Ailenin öğrenciyi öğrenmeye ve başarılı olmaya güdülemeleri, 2) ailede öğrenciye ödevlerinde kılavuzluk edecek kişilerin olması, 3) ailenin (kitaplık, çalışma yeri gibi) eğitime elverişli yerleri hazırlaması, 4) çocuğun oyun, eğlenme gibi etkinlikleriyle birlikte ödevlerini yapmaya elverişli bir çalışma programı yapmasına ve bu programı izlemesine yardım edilmesi, ve 5) çocuğun düşüncelerine saygı gösterilmesi, düşüncelerin, düzgün ve doğru bir dille anlatmasına yardım edilmesidir.

Hakan'ın (2001) ilköğretim okulu öğrencilerinin başarısında aile faktörünün etkisini incelediği araştırmasında da akademik başarısı yüksek olan öğrenci velilerinin okul-öğretmen ilişkilerinin iyi olduğu, çocuklarının eğitim durumlarıyla yakından ilgilendikleri, onlar için gerekli eğitim-öğretim ortamı hazırladıkları belirlenmiştir. Diğer yandan akademik başarıları orta düzeyde olan öğrenci velilerinin ise okula ve çocuğa olan ilgileri azalmakla birlikte devam etmektedir. Akademik başarısı düşük olan öğrenci velilerinin ise çocukların eğitimiyle ilgili yeterince ilgilenmedikleri ortaya çıkmıştır.

Varlıklı ve eğitimli aile ortamında yetişen çocuklar daha rahat bir gelişme evresi geçirirken, gelir düzeyi düşük aile ortamından gelen çocuklar daha olumsuz kişilik gelişimi gösterebilirler. Anne ve babanın otoritesi altında yetişen çocuklar ailenin gelir şartlarına bağlı olarak büyürler. Gelir düzeyi yüksek çevrelerde çocukların düşüncelerine değer veriliyorsa, önemseniyorsa çocuk büyükler gibi düşünmeye başlar, geleneksel davranışlardan kurtularak özgür düşünmeyi öğrenir. Hindistan'da yapılan bir araştırma da, ortaokula devam eden 432 öğrencinin okul başarısı incelenmiştir. Gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin ders notları ortalamaları, orta ve düşük gelir gruplarına göre daha Yüksek bulunmuştur (Akt: Türkoğlu, 2008, 33). Yine Aslan-Akan'ın (1994) araştırmasında üst ve ortasosyo-ekonomik düzeydeki aileler Çocuklarına daha iyi yaşam koşullarını sağlamada,

çocuklarıyla iletişiminde, disiplin tekniklerini uygulamada, okuldaki etkinliklere katılımında, öğretmenleriyle iletişiminde alt soyso-ekonomik düzeye sahip ailelerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Üst ve orta sosyo-ekonomik koşullara sahip ailelerin çocukları alt sosyo-ekonomik koşullara sahip ailelerin çocuklarına göre okulda çoğunlukla başarılı oldukları görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı öğrenci algılarına göre öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen aile faktörünün yeterlik (uygunluk) düzeylerinin belirlenmesidir. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğrenci algısına göre ailenin öğrenciye sağladığı destek ve ortamın uygunluk düzeyi nedir?

2. Öğrenci algısına göre ailenin öğrenciye sağladığı destek ve ortamın uygunluk düzeyi; öğrencinin okumakta olduğu sınıf düzeyi, ebeveynlerin hayatta olup olmadığı, ebeveynlerin çalışma durumları, ebeveynlerin beraber olup olmadıkları, ailenin aylık geliri, sağlık probleminin olup olmadığı, öğrencinin sahip olduğu kardeş sayısı, çeşitli faaliyetlere katılıp katılmadığına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır. Karasar'a (28) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu araştırma kapsamında öğrenci algılarına göre; ailenin öğrenciye sunduğu destek düzeyi, okulun öğrenciye sunduğu yaşantının yeterlik düzeyi ve kişisel faktörlerin yeterlik düzeyi belirlenmeye çalışıldığı (mevcut durumun ortaya konulmaya amaçlandığı) için bu araştırma betimsel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İzmir ili Menderes ilçesi ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim okullarında okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Evrende yer alan okullarda toplam 3184'ü ortaokul, 1978'i ortaöğretim olmak üzere toplam 5162 öğrenci öğrenim görmektedir. Balcı (2010, 102) % 95 güven düzeyi ve % 5 hata içi 50.000 kişilik bir evren için 381 kişilik örneklemin yeterli olacağını belirtmiştir. Örneklemin alınması aşamaları şu şekilde gerçekleşmiştir: Öncelikle okullar ve sınıflar birer küme olarak düşünülmek suretiyle küme örnekleme (Karasar, 2000, 115) alınmıştır. Her bir okul ve sınıf birer küme olarak alındıktan sonra, her sınıfın listesindeki 6. 12. ve 18. öğrenci örnekleme alınmıştır. Sınıf sayısının 18'i geçmesi durumunda varsa 24. öğrenci yoksa sınıf listesindeki son öğrenci örnekleme alınmak suretiyle sistematik örneklem (Karasar, 2000, 129) tekniğiyle örneklem alınmıştır. Okul, sınıf ve öğrenci listeleri Menderes İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü izniyle e-okul sistemi üzerinden elde edilmiştir. Sonuç itibariyle, Menderes ilçesini temsilen 747 öğrenci örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencinin akademik başarısını etkileyen; aile değişkenine yönelik ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı, ilgili literatür taraması ve öğrencilerle yapılan açık uçlu kompozisyonlardan elde

edilen ifadeler kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı alan uzmanları ve öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda düzenlenerek uygulanmıştır. Ölçme aracında ailenin çocuğuna karşı sergilediği davranışların sıklık düzeyi 5'li Likert şeklinde ölçülmüştür. Bu ölçeğin yanında öğrencinin demografik özelliklerine yönelik çeşitli sorular da yer almıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi) tekniği ile incelenmiştir. Bu teknikle, her ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediğine, başka bir deyişle tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında kullanılan ifadelerin seçenekleri 5'li Likert şeklindedir. İfadelerin puanlamaları; 1-1,79 arası hiç; 1,80-2,59 ara sıra; 2,60-3,39 bazen; 3,40-4,19 çoğu zaman ve 4,20-5,00 arası ise her zaman şeklinde belirlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait kişisel (demografik) bilgiler, frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. Akademik başarıyı etkileyen aile desteği ve ortamı faktörünün betimlenmesinde; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Öğrencilerin aile faktörleri ölçeğine ilişkin puanlarının demografik değişkenlere göre karşılaştırılmasında t-testi ve tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizlerinde ortaya çıkan farkların kaynağının bulunmasında, varyansların eşit olduğu durumda Tukey HDS; varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C testi kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde α=.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Karşılaştırılan grup sayıları arasında büyük farklar olması durumunda t-testinin nonparametrik karşılığı Mann Whitney U testi, ve tek yönlü varyans analizinin nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Öğrenci algısına göre ailelerin öğrencilere sunduğu destek ve aile ortamının her zaman (X= 4,20) düzeyine tekabül ettiği ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle öğrenci algısına göre aileler çocuklarına gereken destek, ilgi ve uygun aile ortamını son derece olumlu bir düzeyde sunmaktadırlar. Ailenin sunduğu destek ve aile ortamı ölçeğinde, öğrenci algısına göre ailenin en çok sergilediği davranışların, 'ailem temel ihtiyaçlarımı (beslenme, barınma, giyim, harçlık) karşılar' (X= 4,78), 'ailem başarılı olmam için beni destekler' (X= 4,71) ve 'ailem bana güvenir' (X= 4,63) şeklinde ortaya çıkarken; en az sergiledikleri davranışların ise, 'ailem başarısız olduğum zaman beni eleştirir' (X= 2,77 / 3,22), 'ailem ben ödev yaparken televizyon (dizi, maç, film) seyreder' (X= 2,39 / 3,56) ve 'ailem beni anlamıyor' (X= 2,30 / 3,68) şeklindeki ifadelerin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci algısına göre ailelerin en az sergiledikleri davranışların dil bilgisi açısından anlam olarak olumlu olmakla birlikte, (ölçme aracındaki diğer ifadelerin tersine) ailelerin belirtilen davranışları sıklıkla sergilemelerinin çocuklarına sundukları destek ve aile ortamı bakımından olumsuz bir durum arz etmektedir. Ailelerin çocuklarının temel fizyolojik ihtiyaçlarını yüksek düzeyde karşılıyor olmaları, başarılı olmaları konusunda destek olmaları ve onlara güvenmeleri insani ve eğitsel anlamda son derece olumlu bir durumdur. Ölçme aracının genel ortalamasına bakıldığında -aile gelirlerinin görece düşük olmasına rağmen- ailelerin çocuklarının başarılı olması için uygun ortamı, desteği ve psikolojik yapıyı sunduğunu ifade etmek mümkündür. Bunun yanında ailelerin çocuklarının başarısızlığı durumunda bazen düzeyine tekabül eden eleştirme davranışı sergilemesi olumsuz bir durum arz etmekle birlikte toplum değerleri açısından değerlendirildiğinde beklenen bir sonuçtur.

Araştırmanın ortaokul ve liselerde yürütülmesi dolayısıyla, 6 ve 12. Sınıf düzeylerinde öğrenciler örnekleme girmişlerdir. Sınıf düzeyine göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: 6. Sınıf (N= 151; X= 86,4; ss= 8,5); 7. Sınıf (N= 144; X= 86,2; ss= 10,7); 8. Sınıf (N= 158; X= 84,9; ss= 10,2); 9. Sınıf (N= 104; X= 83,3; ss= 13,3); 10. Sınıf (N= 69; X= 80,6; ss= 11,87); 11. Sınıf (N= 71; X= 80,5; ss= 14,4) ve 12. Sınıf (N= 44; X= 77,4; ss= 16,6). Sınıf düzeyine göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(6-734)}$ = 6,66; p< .05]. Buna göre, 6. Sınıf öğrencileri 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 7. Sınıf öğrencileri ise 10 ve 12. Sınıf öğrencilerine oranla, aile desteği ve ortamının daha uygun olduğu algısına sahiptirler. Okul düzeyine göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: İlkokul (N= 91; X= 88,02; ss= 10); ortaokul (N= 366; X= 85,2; ss= 9,75); lise (N=290; X= 81,09; ss= 13,8). Okul düzeyine göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır [$F_{(2-744)}$ = 16,77; p< .05]. Buna göre, ilkokullarda öğrenim gören 2. kademe öğrencileri, ortaokul ve lise öğrencilerine; ortaokul öğrencileri de lise öğrencilerine oranla, aile desteği ve ortamının daha uygun olduğu algısına sahiptirler.

Babanın yaptıkları işe göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarına ait betimsel istatistikler şu şekildedir: Çalışmıyor (N= 70; X= 79,8; ss= 11,34), memur (N= 112; X= 85,34; ss= 11,81) ve serbest meslek (N= 537; X= 84,2; ss= 11,65). Babanın yaptığı işe göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır [$F_{(2-716)}$ = 5,34; p< .05].

Annenin yaptığı işe göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için -karşılaştırılan grup sayıları arasında büyük farklar olması dolayısıyla- tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Çalışmıyor (N= 500; Sıra ort. = 368,37), memur (N= 40; Sıra ort. = 407,81) ve serbest meslek (N= 190; Sıra ort. = 349,03). Annenin yaptığı işe göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$X_{(2)}$ = 2,87; p > .05].

Öğrencilerin sağlık problemleri olup olmamasına göre aile desteği ve ortamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Sağlık problemi olanlar (N= 56; Sıra ort. = 294,20), sağlık problemi olmayanlar (N= 669; Sıra ort. = 368,76). Sağlık problemi olan öğrencilerin, sağlık problemi olmayan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (U = 14879; p< .05).

Anne ve babanın birlikte olup olmamasına göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Annesi babası birlikte olan (N= 674; Sıra ort. = 369,57), annesi babası ayrı olan (N= 53; Sıra ort. = 293,19). Annesi babası birlikte olan öğrencilerin, annesi babası ayrı olan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (U = 14108; p< .05).

Öğrencinin, ailesiyle birlikte yaşayıp yaşamadığına göre aile desteği ve ortamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Ailesiyle birlikte yaşayan (N= 713; Sıra ort. = 369,16), ailesinden ayrı yaşayan (N= 17; Sıra ort. =

212,09). Ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin, ailesinden ayrı yaşayan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (U = 3452,5; p < .05).

Öğrencilerin sağlık problemleri olup olmamasına göre aile desteği ve ortamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Sağlık problemi olanlar (N= 56; Sıra ort. = 294,20), sağlık problemi olmayanlar (N= 669; Sıra ort. = 368,76). Sağlık problemi olan öğrencilerin, sağlık problemi olmayan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır (U = 14879; p< .05).

Ailenin tek çocuğu (N= 57; X= 87,74; ss= 12,07), 2 kardeş (N= 340; X= 85,58; ss= 11,24), 3 kardeş (N= 196; X= 83,09; ss= 11,45), 4 kardeş (N= 66; X= 81,65; ss= 11,3) 5 kardeş (N= 41; X= 78,91; ss= 13,31) ve 6 kardeş ve üzeri (N= 30; X= 74,94; ss= 11,86). Kardeş sayısına göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır [$F_{(5\text{-}724)}$ = 8,5; p < .05].

Öğrencinin herhangi bir spor branşında lisansı olup olmadığına göre aile desteği ve ortamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Spor lisansı var (N= 176; X= 83,78; ss= 12,62) spor lisansı yok (N= 568; X= 83,97; ss= 11,55). Buna göre öğrencilerin spor lisanslarının olup olmaması onların aile desteği ve ortamına ilişkin algılarını farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(742)}$ = ,18; p > ,05).

Öğrencinin okul takımında oynayıp oynamadığına göre aile desteği ve ortamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Okul takımında oynayanlar (N= 154; X= 84,31; ss= 10,68) okul takımında oynamayanlar (N= 586; X= 83,8; ss= 12,14). Buna göre öğrencilerin okulun takımında oynuyor olup olmamaları onların aile desteği ve ortamına ilişkin algılarını farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(738)}$ = ,657; p > ,05).

Öğrencinin herhangi bir sosyal etkinlik (sinema, tiyatro, resim, müzik, spor vb.) yapıp yapmamasına göre göre aile desteği ve ortamına ilişkin algının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan t-testine ilişkin betimsel istatistikler şu şekildedir: Etkinlik yapanlar (N= 474; X= 84,45; ss= 11,52) etkinlik yapmayanlar (N= 273; X= 83,1; ss= 12,22). Buna göre öğrencilerin herhangi bir sosyal etkinlik yapıyor olup olmamaları onların aile desteği ve ortamına ilişkin algılarını farklılaştırmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(745)}$ = ,133; p > ,05).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf düzeyine göre yapılan analiz sonucunda; 6. Sınıf öğrencileri 10, 11 ve 12. Sınıf öğrencilerine; 7. Sınıf öğrencileri ise 10 ve 12. Sınıf öğrencilerine oranla; aile desteği ve ortamının daha uygun olduğu algısına sahiptirler. Babası çalışmayan öğrencilerin, babası memur ve serbest meslek icra eden öğrencilerin babalarına oranla, aile desteği ve ortamının daha yetersiz olduğu algısına sahiptirler. Annesi hayatta olan öğrencilerin, annesi hayatta olmayan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Annesi babası birlikte olan öğrencilerin, annesi babası ayrı olan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ailesi ile birlikte yaşayan öğrencilerin, ailesinden ayrı yaşayan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Sağlık problemi olan öğrencilerin, sağlık problemi olmayan öğrencilere oranla aile desteği ve ortamına

ilişkin algılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Kardeş sayısına göre öğrencinin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Ailede tek çocuk olan öğrencinin 4, 5 ile 6 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere oranla; 2 kardeşi olan öğrencilerin, 5 ile 6 ve daha fazla kardeşi olanlara oranla; 3 kardeş olanların ise 6 ve daha fazla kardeşi olan öğrencilere oranla; aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin aile desteği ve ortamına ilişkin algılarının; annenin yaptığı işe; ailenin aylık gelirine; babanın hayatta olup olmamasına; öğrencilerin spor lisanslarının olup olmamasına; öğrencilerin okulun takımında oynuyor olup olmamalarına; öğrencilerin herhangi bir sosyal etkinlik yapıyor olup olmamalarına göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

ÖNERİ

1) Öğrencilerin başarısız olmaları durumunda aileleri tarafından ara sıra düzeyinde eleştirildikleri ortaya çıkmıştır. Ailelere başarısızlığın olası bir durum olduğu ve bundan dolayı öğrencilerin eleştirilmemeleri gerektiği konusunda farkındalık meydana getirilmesi uygun olacaktır.

2) Sınıf düzeyi arttıkça aile ilgisi ve ortamının uygunluğuna ilişkin puanların düştüğü ortaya çıkmıştır. Özellikle ortaöğretim düzeyinde öğrencilere ailenin öğrenciye verdiği desteği artırmaya yönelik farkındalık meydana getirilmesi uygun olacaktır.

3) Arkadaşlarına göre aile desteği ve ortamı bağlamında dezavantajlı konumda bulunan şu öğrencilere yönelik aile destek sistemini artırmaya yönelik çalışmaların yapılması uygun olacaktır. Bunlar: Babası çalışmayan; annesi hayatta olmayan; anne ve babası ayrı olan; ailesinden ayrı yaşayan; sağlık problemi olan ve kardeş sayısı 4 ve üzerinde olan öğrenciler.

KAYNAKLAR

Alkan C. (1998). Eğitim teknolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Aslan-Akan, F. G. (1994). İlkokul öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarında aile faktörü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2010). Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler: Ankara: Pegem Yayıncılık

Başar H. (1997). Sınıf yönetimi. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Başaran İ. E. (1997). Eğitim psikolojisi. Ankara: Özkan Matbaacılık Sanayi Ltd. Şti.

Butler-Por, N., (1985). Underachievers in school: issuesandintervention. New York: John Willey&Sons.

Cruickshank, D. L.,Bainer, D. L. &Metcalf, K. K. (1999). Theact of teaching(2nd Edition). Boston: McGraw-Hill.

Donald, R. (1986). Productive and effective schools. Chicago, Illinois: The Annual Conference of TheAmerican Finance Assocation.

Erdoğdu, Y.M. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. Sosyal Bilimler Dergisi, 5(17) : 95-106.

Garbarino, J. (1985). Adolescentdevelopment : anecologicalperspective.Columbus: Charles E. Merill.

Güçlü, N. (2001).İletisim. Ankara., Nobel Yay. Sayı: 20, s.82.

Hakan, A. (2001). İlköğretim okulu öğrencilerinin başarısında aile faktörü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

ızal A.(1990). Çağdaş eğitim teknolojisinden ne anlaşılmalıdır. Eskişehir Eğitim Fakültesi Dergisi C: 16 S.1.

Hızal A. (1991). Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler. Eğitim Teknolojisi II Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Hoge, D., Smit, E., & Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. Educational Research Quarterly, 21(2): 27- 42.

Jensen, R. A. &Kıley, T.J. (2000). Teaching, leadingandlearning: becomingcaringprofessionals. Boston: HoughtonMifflinCompany.

Karasar, N. (2000). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel YayınDağıtım.

Kıncal, R. Y.(1996).Eğitim bilimlerine giriş. Erzurum: Güven Ofset Matbaacılık.

Koç M., Yavuzer Y., Demir Z. ve Çalışkan M. (2001).Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.

Korkmaz, H.,& Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının İlköğretim öğrencilerinin akademik başarı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 91-97.

Ma, H. K., Shek, D. T. L., Ping, C., & Lam, C. O. (2000). Parental, peer and teacher influences on the social behavior of Hong kong, Chinese adolescents. Journal of Genetic Psychology, 161 (1), 65- 79.

Mınor, L. C., Onwuegbuzıe, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. Journal of EducationalResearch, Vol. 96 (November-December), No. 2, 116-127.

Perrott, E. (1982). Effectiveteaching: A Practical Guide to İmproving your teaching. London Longman.

Selehattin, Ş. (2002). 'Çocuk Sağlığı Karne ve Tatil TR. Net', http://www.maxisaglik.com/21-Karne_ve_Tatil.html erişim tarihi 28.02.2013

Tan H.(1989).Psikolojik danışma ve rehberlik. İstanbul: İstanbul Milli Eğitim Basımevi.

Türkoğlu, A.(1997). 99 Soruda eğitim bilimlerine giriş. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.s.78-82.

Türkoğlu, Ö. (2008). Ailenin eğitim ve gelir düzeyinin öğrencinin derse olan tutumuna ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Vural, B. (2004). Okul başarısında ailenin rolü ve önemi. İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Vural, B. (2004). Öğrencinin başarısı için okul – aile birlikteliği. İstanbul: Hayat Yayınları.

Woolfolk, A. E. (1993). Educational psychology(5. Edition). Boston: Allynand Bacon.

Yavuzer, H. (2003). Çocuğu tanımak ve anlamak. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yılmaz, A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne – baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

MEVLANA ÖĞRETİLERİNİN İNSAN EĞİTİMİNE YANSIMALARI

REFLECTIONS OF MAWLANA TEACHINGS TO HUMAN EDUCATION

Fatma SOLMAZ

Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ELAZIĞ

fatma2389@hotmail.com

ÖZET

Bu çalışma, eğitim tarihinde çok uzun bir dönemde etkili olan insan anlayışı ve insanın eğitimi üzerindeki temel fikirleri, Mevlana'nın perspektifinden okuyabilmektir. Mevlana'nın yaklaşık sekiz yüzyıl önce insanın mükemmelliğe ulaşma yolundaki daimi öğütleri insan eğitimine olan bakış açısını belirlemektedir.

Mevlana'nın mesnevide belirttiği gibi, eğitimin amaçlarından biri, kişinin olgunlaştırılmasıdır. Çünkü olgunlaşma sağlanmadan bilgi ve hüner bir işe yaramaz. Kişide olgunluk esastır; bilgisizlik, olgun bir kişide bilgi ve hüner ise, bilgisizlik ve hünersizliğe dönüşür. Aynı zamanda bir insan ne kadar zeki ve becerikli olsa da eğitilmelidir. İnsanın yetişmesinde mutlaka bir eğitici, bir usta, bir yol gösterici gereklidir. Nasıl ki bir demirden istenildiğinde ayna yapılabiliniyorsa, insan da eğitilip olgunlaştırılarak ayna gibi berrak bir insan yetiştirilebilinir. Yani demirin cila tutması gibi insan bedeni de cila tutabilir. İşte eğitim, insan gönlünün akıl ve bilgi ile cilalanmasıdır.

Toplumların insan yetiştirme biçimlerinin incelemesini yapan araştırmalarına baktığımız zaman, sadece eğitim kurumlarının açılış, kapanış, ders programları ve oradaki faaliyetlerin dışarıdan, üstünkörü bir tasvirini vermek, gerçeğin anlaşılmasına yetmeyebilir. O zamanın, o mekanın, o toplumun insan anlayışına, insanı nereye götürmek istediğine ve ihtiyaçlarına da bakmak gerekebilir. Yani eğitimin toplumdaki insanlar üzerindeki etkisi ve eğitimin davranışa yansımasının nasıl olunabilirliği üzerinde durmak önem arz edebilir. Bu çalışmada da eğitimdeki "insan" modelinin sosyal alanlarda edindiği bilgilerin hayata geçirilme potansiyelinin topluma yansımaları ifade edilecektir.

Konuya ilişkin yayınlanmış kitaplar ve makaleler, rapor ve araştırmalar incelenerek hazırlanan bu bildiride, "Mevlana öğretileri" temel alınarak insanın eğitimiyle birlikte kendi yaşantısıyla ve toplumsal yaşantısıyla olan ilişkisi üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mevlana, Mevlana Öğretileri, İnsan Eğitimi

ABSRACT

This study means to be able to read the basic ideas on humanity and human education that were effective for a long time in the history of education from the perspective of Mevlana. His constant advices for people to reach the perfection from eight centuries ago specifies his point of view to education of humanity.

As Mevlana stated in Mesnevi, the aim of education is bringing a person to maturity, for knowlegde and skill is nothing without the maturity. It is essential for a person to be mature; no matter how clever or skillful a prson is, he should be educated. For education of a person, an educator, a master or a leader is needed. As a mirror can be made from iron so a person can be grown up brilliantly like a mirror by bringing him to maturity. In other words as iron is polished so a person can be polished. So education is polishing the soul of a person with mind and knowledge.

When it is looked at resarches about educating styles of some societies, just a superficial description of the educational institutions, their programmes and the activities done there may not be sufficient to show the actual situtation. It may be necessary to look at that society, place and time for understanding the needs, the aims of the humanity and the humanity itself. So it is important to lay stress on how education affects humans in the

society and how education reflects on the human behaviour. In this study, the reflections of that "human" model's potential of actualising knowlegde acquired in social areas to the society is going to be explained.

In this paper, prepared based on the books, articles, reports and researches on this topic, human education along with the relationship between human education, human life and social life is emphasized based on "Mevlana Teachings".

KeyWords: Mevlana, Mevlana Teachings, Human Education

MEVLANA VE EĞİTİM

Mevlana eğitimde ve eğitimin tanımında insanı, merkez olarak ele almıştır. Özel çabalarla, insanın arzu ettiği yerlere ulaşamayacağını, ulaştığında ise gerçek mutluluğu yaşayamayacağını belirleyerek devreye ilahi eğitimi sokar. İnsanı değirmene benzetir. Değirmene ne konursa onu öğütür, un haline getirir. Değirmenin, mısırdan buğday unu veremeyeceğini, buğdaydan da mısır unu vermesinin imkânsızlığını açıklayarak öğrenciyi, marangozun elindeki bir tahtaya benzetir. Şekil ve biçim kazanmasında verilen eğitimin, kullanılan malzemenin ve ortaya çıkarılan sanatın önemine işareteder.

Mevlana'ya göre: "eğitim, her eksiği tamama doğru çekip götüren faaliyettir. Her bitkiye hayat veren akarsu gibi, eğitim de insana manevi yaşayış veren bir eylemdir. Eğitim, eğitimden yoksun olanlara can kaynağından arklar açma sanatıdır. Gönlü, canı aşkla sevgiliye kavuşması için harekete geçiren güç eğitimdir. Zira gönül dereye, gam da ateşe benzer. O aşkın ateşinde yanmak eğitimden geçmektir. Eğitim, öze yönelme, özü görme, kuru olan özleri yağlayıp yumuşatma sanatıdır. Eğitim, bir bakıma değişimdir, olgunlaşmaktır, olgunlaşmak için pişmektir. Eğitim korumaktır, takip etmektir, yücelmektir. Eğitim, solan gülleri yeşertip canlandıran bir bahardır."

Toplumların insan yetiştirme biçimlerinin tarihî olarak incelemesini yapan eğitim araştırmalarında, Mevlana Celaleddin-i Rumi'nin günümüzde evrensel bir ilgi odağı olmasının en önemli sebeplerinin başında, insana verdiği değer ile sevgi ve hoşgörü anlayışı gelir. Onun merkeze Allah'ı alarak kainatı kuşatan sevgi anlayışı, farklılıkları değil, benzerlikleri on plana çıkaran birleştirici görüş acısı üzerinde en çok durulan konulardır. Eserleri, geleneksel anlayışın dar kalıpları dışına çıkılarak değerlendirilip, sözleri de günümüz terminolojisi ile bağdaştırıldığı zaman onun insana bakış acısının yalnızca dini, tasavvufi ve ahlaki yönlerle sınırlı olmadığı görülür. Mevlana aynı zamanda kişisel gelişim, girişimcilik, değişim ve zaman yönetimi gibi günümüzde önem kazanmış olan konulara dair asırlar öncesinden bugüne uyarlanabilecek tavsiyeler de vermiştir.

Mevlânâ, düşüncesinin ve eğitim anlayışının temeline insan fıtratını koymuştur. Fıtrat kanununa ters düşen ve onu esas olarak almayan eğitim uygulamalarının doyurucu ve verimli neticeler veremeyeceğine dikkat çekmiştir. Mevlânâ, insanın ham kabiliyetlerle dünyaya geldiğini ve bu kabiliyetlerin potansiyel bir güç taşıdıklarını görmüş, bu gücün kendiliğinden değil de eğitimle ortaya çıkacağına inanmıştır. Eğer insandaki bu hamlık olmasaydı eğitime temel bulmamız imkansız olacaktı. O, bitkinin yağmura olan ihtiyacını, insanın eğitime olan ihtiyacına benzetmiştir. Hamlık noksanlığı ifade eder; noksanlık da giderilme ihtiyacını doğurur. Hamlık ancak bilgi ve sevgi sayesinde olgunlaşır. Onu da ancak eğitim verebilir. İnsan olgunlaştıkça, eğitime ne

kadar ihtiyacı olduğunu hisseder ve anlar. İnsanı yüceltmek, karakterine şekil vermek, benliğinden sıyırmak dediğimiz eğitimin hedefleri ancak eğitim sayesinde gerçekleşebilir (Usta,2010;9)

Mevlana'ya göre insan sadece dışını değil ondan daha fazla içini temiz tutmalıdır. Ancak o zaman olgun bir insan olabilir. O bu konuda şunları söylemiştir :

Tanrı, sizin şekillerinize ve amellerinize bakmaz, kalbinize ve niyetlerinize bakar(Eflaki I:624-625; Arslanoğlu ,7-8):).

İnsan bir kap, bir çanak gibidir. Onun dışını yıkamak vacipse de içini yıkamak daha vaciptir.

Dışını yıkamak farzsa içini yıkamak daha farzdır. Kur'anda Tanrı "Benim evimi temizleyin" buyurmaktadır(Eflaki I:465-466)

Eğitimle elde edilen bilgi ve beceri sahibine üstünlük verir, gelişmesini sağlar. Oyle ki kopek bile eğitim alınca değişir; eğitimli kopek yaban eşeği avlarken, eğitimsiz olanı körlerin peşinden koşar (Mesnevi, II/2360–2364).

Ünlü psikologlardan J. Piaget' nin , "zihinsel gelişim kuramı" nın son merhalesi, Mevlânâ'nın , "benlik ve gurur kafesinde insan, uzun vadeli düşünemez ve uzağı göremez, eğitim onu bu kafesi kıracak hale getirir ve ona uzun vadeli görüş ve uzun vadeli düşünme sanatını öğretir" görüşüne yaklaşmaktır. İnsan, Mevlânâ için en büyük değerdir. O'na göre insan, taşıdığı ruh gereği en büyük değere sahiptir. O, her şeyin değerini hürriyet içinde yapılmasında aramıştır. Hürriyeti insanın iç aleminde görmeye çalışan Mevlânâ, sahte ve geçici bağlarla bağlanmanın insanın hürriyetini zedeleyeceğini savunmuştur. İç ve dış bağlardan sıyrılma şeklinde tanımladığı hürriyetin düşünce için çok önemli bir değer olduğunu görmüştür (Usta,2010;14)

Mevlânâ bir başka yerde insanın üstün yönünü mutlak düşünce ibaresiyle değil, "o düşünce" ibaresiyle nitelemektedir. Çünkü her düşünce kutsal,yüce ve üstün bir yöne sahip olamaz. Nitekim ırkçı, sömürgeci ve bencil teoriler de bir tür düşüncedir. Ancak üstün ve kurtarıcı mıdır? Mevlânâ, "o düşünce" ibaresini Fîhi Mâ Fîh'te şöyle açıklamaktadır:

Birisi şu beytin anlamını sordu:

"Kardeşim sen o düşüncesin ancak; ondan başka neyin varsa kemik ve kıldır"

(Mesnevî, c. II, beyit nu.: 277).

Buyurdu ki: Sen şu anlama bak; o düşünce sözü, o özel düşünceye bir işarettir. Anlamı genişletmek için "düşünce" dedik ona; gerçekte o düşünce değil; olsa bile insanların anladıkları bu cinsten düşünce değildir. Düşünce sözünden maksadımız buydu.

Yine o, insanın büyüklüğünün onun görünen cismine (bedenine) değil, hakikati arayan ruhuna bağlı olduğunu ve insanın hakikatinin "görme/görüş" olduğunu söylemektedir:

Ey görünüşte zerre olan, Zühal'i gör; topal bir karıncasın, git Süleyman'ı gör.

Sen şu beden değilsin, sen o gözsün; canı görmüş olsan bedenden kurtulursun.

(Mesnevî, c. VI, beyit nu.: 810-811)

Mevlana'ya göre gerçek bilgi , canlı bir duygusallığa, en küçücük olasılığı bile dışlamayan görüş kabiliyetine, büyük bir algılama gücüne, yaşam aşkına, sınırsız bir insan sevgisine sahip olmayı gerektirir. Mevlana felsefesine göre, medrese öğrenimi ile elde edilen bilgiler, insanı okumuş hatta bilgin yapabilir. Fakat okumuş olmak, bilgin olmak, tek başına insanı yaşamın gerçeklerine ulaştırması için yeterli değildir.İster okumak, ister dinlemek ve isterse de öğrenmekle edinilen dışsal bilgiler, içtenlikli görüşler ve sezgilerle zenginleştirilmişlerse, güçlendirilmemişse insan tam manasıyla ‘’Ham Sofu’’ olur, çıkar.

Mevlana der ki:

İlim sevgilisi olmak ile alim olmak farklıdır.

Nice alimler sadece bilgi hamalı oldular.

Sen ilim sevgilisi olmaya bak.’’

İnsan okuyup, öğrenilen bu dışsal bilgiler yanında ‘ bilmediğini anlamağa, nefsini eğitmeye, gerektiğinde çile çekmeye tahammül’ gösterip kendini bulma noktasına gelebilirse, işte o insan , o zaman, gerçeğe varışın, kendini bilmenin ya da en azından bu yolda olduğunun farkındalığını yaşamaya başlar.

“Pişmek, Olgunlaşmak’’ ya da kendine varış olarak adlandırılan bu çabayı, Mevlana ‘nın ön gördüğü ve kayda geçirdiği her satırında , her sözünde görmek olasıdır (Benazus ,2010;117-118)

Şunu asla unutmamak gerekir ki, gerçek manada ‘’insan’’ olmanın, güzel bir ahlak sahibi olmanın , kısacası insan gibi insan olmanın temeli, böyle büyük bir bilgi birikimine sahip olmak ve bu güçle düşünceye olumluluklar paralelinde hükmetmesini bilmekten geçer. Bilgi, her zaman sorumluluklar yükler. Eğer herhangi bir konuda bir bilgiye sahipseniz, o konunun sorumluluğunu da taşımak durumunda kalırsınız. Kuşkusuz ,o konuda bilgi arttıkça da , sorumluluğu da bir o kadar artacaktır. Çünkü bilgiyi insanın tükenmek bilmeyen hazinesi olarak görürsek, böyle bir bilgiyi düşüncelerimiz yoluyla uygulama safhasına sokmak ve olumlu sonuçlar üretmek , o hazineden insanlar ve toplum çıkarına yararlar sağlamak gerekir (Benazus,2010;119)

Mevlana'ya göre, gerçeklerle donanmış bilgiler düşüncede doğru eylemler, davranışlar, yorumlar ve dolayısıyla olumlu sonuçlar oluşturur. Gerçeklerle dolu bilgilere sahip bireylerin üretecekleri bütün düşünceler de, en güzel örneklikleri yaratır. Gerçekleri düşünce potasında eritmek, bireye düşüncesinde, yorumlarında ve hatta uygulamalarında bir yığın sorumlulukları da yükler. Bu bir yerde insan olmanın da evrimidir. Ancak bundan sonradır ki, düşünceler hep doğru görüntüler ve kararlar üretir. Bu durumda unutmamak gerekir ki, gerçek bilgilerle donanmış bir insanın hayatında yenilgiye pek yer yoktur. İşte bu noktada insan gerçek manası ile ‘’Kendini Bilme ‘’kademesine ulaşmış olur.

Bu konuda Mevlana: **‘’Bazı alimler, bilgilerin yüz binlerce türünü bilir de kendisini bilmez.’’** (Benazus,2010;121)

Yaşadığımız tüm güzellikleri , kabullenmeleri, hoşgörüleri, sevinçleri insan olma sorumluluğu güçlendirir. Bu güçlülük bir yerde içimizdeki insan olma güdüsünün tam bir akışa geçişidir. Mevlana ‘ya göre ,şefkat, anlayış, hoşgörü duyguları tarafından zulümden, her türlü baskılardan, çıkar hesaplarından arındırılmış insancıl duygular, her zaman herhangi bir geçici hevesten, yapmacık bir heyecan gösterisinden daha güçlü, daha yüce ve dolu dolu bir sevinç kaynağıdır. Bu duygular içinde kendini adeta insanlığa adamış bir insanın, kendini, çevresini, toplumunu, dünyayı ve hatta evreni gerçeklerle bezenmiş bir şekilde görebilmesi için, artık ne göze, ne de ışığa gereksinim kalmıştır. Onun ruhuna akseden görüntüleri, gönül kapısının aralığından ışır (Benazus,2010; 264-265)

Mevlana ahlak konusundaki düşüncelerinin hareket noktasını, iyi ile kötü kavramlarının rölatifliği üzerine dayandırdığını ifade edebiliriz. Bu değerler bir ve aynı aslın değişik görünüşlerinden ibarettir.Bir diğer ifadeyle süjenin bünyesine veya değer yapısına bağlıdır. Mevlana’ ya göre, iyi ve kötü kavramlarının değer ölçüsü insanın bizzat kendisidir. Ahlaki fiiller açısından rölatiflik de zaten buradan kaynaklanmaktadır. Rölatifliğin insandan kaynaklanması gerçeği bize toplum fertleri arasında bir takım fikir ayrılıkları doğurabileceğini düşündürtse de, fertlere verilecek eğitim ve onlara kazandırılacak müşterek güzel ahlaki vasıflar sağlıklı ve mutlu bir toplumun yüksek ahlaki değerlerle donanmış kendilerine müspet istikametler kazandırılmış fertlerden meydana geleceği tabiidir. İşte böyle bir gerçekten hareket eden Mevlana, ‘’teorik bir ahlaki felsefesi kurmak yerine pratik çareler önermektedir. Bu ahlaki kaideler onun yeni bir toplum önerisini gerçekleştirecek kaidelerdir. Bu kaidelerin odak noktasını fertlerin iyi bir şekilde eğitilmeleri teşkil eder’’. Eğitimde itidalliği savunan Mevlana, eğitimcilerin de ehil olması gerektiğini belirterek , optimistik(iyimser) bir ahlak anlayışı sergiler (Yakıt, 2000;165)

Mevlana eğitim uygulamalarında muhatap alınan topluluğun eğitim seviyesini son derece önemsemekte, bireylerin kabiliyetlerine göre eğitim verilmesini, soru-cevap ve anlatım şeklinde değişik yöntemlere başvurulmasını istemektedir (Özdemir,2011;7)

Mevlana eğitimin gücünden tam olarak yararlanmak için, öğrencinin tam bir teslimiyetle eğiticiye bağlanmasını istemektedir:

“Hizmet harmanında, yüce köy ağasına bir saman çöpü kesilseydin bir kehribar yapardı seni”(Divan-ı Kebir,C.6, b.111).

Hizmet harmanı eğitim faaliyetidir. Köy ağası da eğitimcidir. Gelişebilmek için öğrenci benliğinden sıyrılmalıdır. Gururunu terk etmelidir. Kendinde bir varlık gören öğrenci, eğitimden istifade edemez.

İnsan ne kadar kabiliyete ve bir takım üstün özelliklere sahip olsa da her zaman bir eğiticinin eksikliğini hissedecektir.

Sosyal çalkantılar ve bunalım yaşayan toplumda, Mevlana öğretilerinin insan eğitimiyle bütünleşerek önemli bir yol gösterici olarak çıkmaktadır. Mevlana ‘ ya göre ahlaki fiillerin sergilenmesiyle hakikate, güzele ve

insan-ı kamil mertebesine ulaşılır. Toplumdaki bireylerin ‘’ ham’’ bir eğitimle donatılmamasını, yaşamları boyunca karşılaştıkları zorluklar, sıkıntılar karşısındaki yaklaşımlarının bilinçli ve ahlaki değerlerle ilişkili olması gerektiğini ifade etmek yanlış olmaz. Bu anlamda Mevlana değerler ölçüsünde alınmış eğitimin toplumdaki kaosların çözümlenmesinde bir nevi ilaç gibi tesirli olduğu sonucuna ulaştırır.

Mevlana, eğitimi bir ihtiyaç olarak görmektedir. Bu ihtiyacı da ancak iyi bir eğitimcinin karşılayacağına inanmaktadır. Mevlana, eğitimi bir ihtiyaç olarak gören ve eğitimin gücüne inanan biri olarak, eğitimcide bulunması gerekli özellikler ve öğretim yöntemleri ile ilgili olarak ortaya koyduğu sürekli uygulama alanı bulabilecek görüşleri ile evrensel bir şahsiyet olma özelliğini taşımaktadır. Mevlana’nın eğitim ile ilgili yaklaşımı toplumun esas eğitim sisteminde de uygulanabilirlik kazandırılarak sosyal yaşamdaki bir takım düzensizliklerin, anlaşmazlıkların da önüne geçilebilir. Önemli olan verilen eğitim sistemindeki öğretilerin insan eğitimi üzerindeki kalıcılığı ve bunu toplum içerinde sosyal ilişkilerini düzenlerken pozitif bir yönde kullanma kararlılığıdır.

KAYNAKLAR

ASLANOĞLU , İ (2009),Mevlana’nın Aşk Ve İnsan Felsefesi

MEVLÂNÂ,(1990), Fîhi MâFih, Çev. Meliha Ülker Anbarcıoğlu, İstanbul

MEVLÂNÂ, (1990),Mesnevi, Çev. Veled İzbudak, M.E.B. Yayınları, C. I-VI, İstanbul

ÖZDEMİR, Ş.(2011), Mevlana’nın Eğitimci Kişiliği, F.Ü İlahiyat Fakültesi Dergisi 16:1 , SS.1-13.

USTA, M. (2010)Divan-ı Kebir’de Mevlana’ nın Eğitim Görüşü

YAZOĞLU, R. (2002), Hümanizm ve Mevlana , A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi , Sayı 20, Erzurum.

YENİTERZİ, E.(1997), Mevlana Celalettin Rumi, Ankara, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

YAKIT, İ (2000), Batı Düşüncesi ve Mevlana İstanbul Ötüken yay

BENAZUS, H.(2010), Çağlar Ötesini Aydınlatan Işık Mevlana Felsefesi , İstanbul , Bizim Kitaplar yay.11. baskı

BİLGİ TOPLUMUNDA EĞİTİMİN DURUMU

THE STATE OF EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY

Aysel TEKGÖZ

Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, ELAZIĞ

sociologist_aysel1453@hotmail.com

ÖZET

Günümüzde dünya çok hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadır. Bu değişim gündelik alışkanlıklarımızda, aile ortamımızda, eğitimsel ortamda, iş ortamında, sosyal-kültüre-psikolojik durumumuzda ve hatta özel ilişkilerimizde bile kendini göstermektedir.

İşte hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı bu çağ "Bilgi Çağı" olarak adlandırılmaktadır. Yine bilgi teknolojisinde de hızlı değişimler yaşanmakta ve bu değişimler toplumsal yapıların yeniden şekillenmesine neden olmaktadır. Bu süreçte meydana gelen ve bu tür değişimleri bünyesinde barındıran topluma da "Bilgi Toplumu" denilmektedir.Bilgi toplumunda bilgi üretim yerleri olarak karşımıza; okullar, üniversiteler, akademik araştırma merkezleri ve çeşitli araştırma enstitüleri çıkar.

Bilgi toplumunda önemli olan bilimsel bilgidir ve bu açıdan bakıldığında bu bilginin üretim yerleri olan eğitimsel ortamlar son derece büyük bir öneme sahiptir. Eğitim çağın gereklerine uyum sağlayabilmelidir. Çünkü; Bilgi çağına uyum sağlayabilmek için en önemli alt yapılardan birisi eğitimdir. Bilgi toplumunda bilgi, çok hızlı üretilmekte ve teknolojik araçlar sayesinde hızlıca yayılma olanağı elde etmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretimde bilgi aktarılmaktan daha çok bilgiye nasıl ulaşılacağı üzerinde durulmaktadır.

Bilgi toplumunda eğitim ve öğretim kurumlarının niteliğinin değişime uğraması kaçınılmazdır. Bu toplum tipinde bireysel yetenekler, kendini geliştiren üyeler, girişimci kişilikler ve üretici bireyler ön planda çıkmaktadır. Bu toplum tipi bireylerin temel teknolojik bilgilerle(bilgisayar,internet,tekno-iletişim…) donatılmış olmasını gerektirir. Okullar da bilgi üretebilen, çevreye açık olan, bireyselliğe yer veren, çeşitliliğin barındırıldığı ve yaratıcılığın önemsendiği yerler olmayı gerektirir. Öğrencilere bilgi öğretmenin yanında bilgiye ulaşma yolları ve bilgiye ulaşabilecekleri teknolojileri kullanabilmeleri de öğretilmelidir. Çünkü bu toplum tipinde okulların asıl işlevi öğrencilerinin öğrenme kapasitelerini geliştirmek olacaktır.

Yine okullar, teknolojik değişikliklerle iç içe yaşamayı benimsemiş, değişikliklere direnmeyip, onun gereklerini severek yerine getiren, zekâsını sonuna kadar kullanıma açan, öğrenmekten hoşlanan kişiler yetiştirmelidir. Bilgi toplumunda geleneksel öğretmen kavramları da değişebilmektedir. Öğretmen bilgi toplumunu anlayıp yorumlayabilmelidir. Eğitim teknolojisindeki çağdaş yaklaşımları ve bunları eğitim ortamında nasıl kullanabileceğini bilmelidir. Öğretmen bilgi teknolojileri konusunda da bilgi sahibi olmalıdır.

İşte kapsamlı bir literatür taraması yapılarak hazırlanan bu araştırmanın amacı; bilimsel bilgiyi bir yaşam tarzı haline getiren ve yukarıda bahsedilen özelliklere sahip bir bilgi toplumunda eğitimin durumunu Türk eğitim sistemi bağlamında ele alarak irdelemektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Bilgi, Bilgi Toplumu, Türk Eğitim Sistemi

ABSRACT

Today the world is experiencing a very rapid change and transformation.This change show itself, in our daily habits, our family, educational environment, the business environment, social-cultural-psychological case, and even in our special life.

So,this area named as “information area ”,because of experiencing a rapid process of change.The rapid changes taking place in information technology and this changes leads to new shapes again,in social

structures.The society called as "information society",occurs in this process and incorporates the changes.The information manufacturing locations; schools, universities, academic research centres and research institutes, İn the information society.

The scientific information that is important in the information society, and from this perspective the educational environments of information production places have enormous importance. Education must compliance with the requirements of the era.Because; Information age is the most important sub-structures to adapt to any education. The information in the information society,is producted very fast and can be spread because of the technological tools.Therefore, training-education, emphasis is placed on how to access more information rather than transfer theinformation.

Alteration of the quality of education and training institutions in the information society is inevitable.Individual abilities, this community of self-improvement,entrepreneurial personalities and manufacturer members, are existing in this society.Basic technological information of individuals in this community type (computer, internet, techno-contact ...) requires that equipped. Schools are also open to the environment, which can produce information that is hosted on the diversity and creativity, individuality, and order requires places. In addition to teach the information to the students,the ways of the knowladge and using the technologies for reach the information.Because,

The principal function of the schools in this community is developing the student's capacity to learn.

Also, schools have to train the person who adopted the changes with the technological changes,accept to the changes, would be happy to live fulfilling it'srequirements,use their brain and willing to learn. The traditional concepts of teachers is change in the information society. Teacher have to understand and make some camment about the information society.And teacher have to have some information about the tecnology of knowladge.

So, prepared with a comprehensive literature survey,this study's aim is;maket he scientific information a life style and the above mentioned features in the context,make a study about the statues of the information society based on the State of the Turkish education system.

Keywords: Education, Information, Information Society, Turkish Education System

1.Bilgi Toplumu Kavramı Ve Ortaya Çıkışı

Günlük hayatta çok kullanılmasına rağmen bilgi tanımlanması zor bir kavramdır.Farklı disiplinler bilgiyi, alanlarının özelliklerine göre farklı tanımlamaktadır. Bilgitanımı sadece disiplinlere göre değil, zamana göre de değişmektedir. Bilgi, oluşumuna,niteliğine, etkisine ve uygulama alanına göre farklı türler altında gruplandırılmaktadır.

Birbirleriyle en çok karıştırılan kavramlar veri (data), enformasyon (information) ve bilgi (knowledge)'dir. Veri, işlenmemiş, düzenlenmemiş ya da ham bilgi olarak tanımlanabilir. Enformasyon ise, verinin işlenmiş hali, ya da düzenlenmiş hali denilebilir. Enformasyonların anlaşılabilir hali ya da yorumlanmış, ilişkilendirilmiş hali de bilginin tanımına karşılık gelmektedir(Bhat, 2001;Yükseltürk,2010;501-512). Bunlara birer örnek verecek olursak; öğrencilerin sınav sonuçları veri, bu sınav sonuçlarının aritmetik ortalamalarının hesaplanması enformasyon, bu ortalamaya bakarak sınıfın genel başarı düzeyi hakkında yorum yapmak ise bilgidir. Enformasyon hayatta kalmamızın bir gerekliliğidir.Çevremiz ile kendimiz arsındaki zorunlu değiş-tokuşlara izin verir(Kumar,1995:19).

Daha sonraki aşamada ise karşımıza enformasyon(bilgi) topumu şeklinde kendini gösterir. Bilgi toplumu, bilgi teknolojileri üretiminin sanayi toplumunun sınırlarını zorlaması ile ortaya çıkmıştır. Bilim ve teknolojide ileriye ulaşan gelişmeler "bilgi sektörü" denilebilen yeni bir sektörün doğuşun hazırlamıştır(Doğan,2002:242).

Bu gelişmeler aynı zamanda geleneksel sanayide önemli değişmelere neden olmuştur. Dolayısıyla sanayinin karakterize ettiği toplumsal yapı çözülmeye, yapının temel üniteleri sanayi işçilerinden başlayarak yeni bilgi işçilerinin dolduracağı yeni bir örgütlenme biçimine bırakmaya başlamıştır. Bundan böyle muhtemel sanayide çalışan nüfus önemli sayıda azalacak fakat sanayi üretimim toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya devam edecektir. ”Sanayi işçisi yerine bilgi işçisi diyebileceğimiz farklı bir insan tipi önem kazanacaktır. Bilgi işçisi üst seviyede eğitim görmüş bağımsız çalışmaya yatkın bir yapıda olacaktır”(Kaymakçalan:16;Doğan,2002:242).

Tüm zamanlarda insanların hayatta kalmasında, gelişiminde, düşünce ve davranışlarının şekillenmesinde en önemli unsur olan bilgi, günlük hayatta çok yaygın kullanılmasına rağmen, tanımlanmaya geldiğinde, işin içinden çıkılması zor bir kavrama dönüşmektedir. Bilgi her şeyde olduğu gibi önceleri sadece felsefenin ilgi ve tartışma alanında yer alırken, zamanla bilimsel alanların ortaya çıkışıyla tüm bilim dallarının konusu haline gelmiştir Her ne kadar bilgiye değişmez bir olgu gözüyle bakılsa da, yapılan tanımların zaman içinde gösterdiği değişiklik dikkate alındığında, bilginin sadece bilim dallarına göre değil, zamana ve değişen koşullara göre de değişen bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim önceleri insanı şekillendiren, haber değeri taşıyan bir olgu olarak tanımlanırken, bugün bilginin bir ürün olduğu, alınıp satılma özellikleri üzerinde durulmaktadır (Uçak,2010;705-722).

İnsanlığın tarihsel süreçte geçirdiği tarım ve sanayi toplumlarının bir sonraki aşaması olduğu varsayılan "bilgi toplumu" terimi, 1970'li yılların çok önemli bir tartışma konusu olmuştu. O yıllarda öne sürülen bazı savlara göre, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin yaygın kullanım alanı bulacağı ve bilginin en önemli meta olacağı bilgi toplumunda, insanlığın yararına çok köklü siyasal, ekonomik ve toplumsal gelişmeler ortaya çıkacaktı. Bu değişimlerin eğitimsel yaşantıyı de derinden etkileyeceği söylenebilir.

“Bilgi toplumu" terimi XX.yüzyılın ikinci yarısından beri sıkça kullanılmaktadır ve üzerinde çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Bazı düşünürlere göre, bilgi teknolojisindeki gelişmelerin doğal sonucu olarak ABD, Japonya ve Batı Avrupa ülkelerinde sanayi toplumu aşamasından bilgi toplumu aşamasına geçilmektedir. Bu yeni toplumda en önemli meta bilgidir. Geleneksel ağır sanayinin yerini de bilgi teknolojisi almaktadır. Bu düşünürler, bilgi toplumunun insanlık için siyasal, toplumsal ve ekonomik anlamda radikal ve o ölçüde olumlu değişikliklere yol açaçağını ileri sürmüşlerdir(BelI,1973; Masuda 1981; Toffler 1981;Çelik,53-59).

Daniel BelI (1973), Yoneji Masuda (1981) ve Alvin Toffler (1981) gibi düşünürler tarım ve sanayi toplumlarından bütünüyle farklı bir "bilgi toplumu"nun ortaya çıkmakta olduğunu ve bu toplumsal aşamada insanlığın daha özgür bir ortama kavuşacağını ileri sürdüler. Onlara göre, buhar makinesi insanın fiziki gücünü nasıl katlamışsa, bilgi teknolojileri insan aklının gücünü öylesine katlamışlardır. Buhar makinesi ekonomik ve toplumsal gelişmeleri nasıl etkilediyse, günümüzde de bilgisayar ve iletişim teknolojileri insan ilişkilerinde devrimci bir etki yaratmaktadır (Splichal,I994:59;Çelik,53-59).

"Endüstri ötesi toplum", "kapitalizm ötesi toplum" gibi terimlerle de adlandırılan bu yeni toplum biçiminde, değişim özellikle toplumsal yapıda olacak, devlet-toplum-birey arasındaki ilişkiyi maddi değerler değil, bilgi belirleyecektir (Mowlana 1994). Bilgi toplumu kuramcılarına göre bu toplumun temeli bilgiye, bilgi işçilerine ve bilgi sektörüne dayalıdır. Toffler (1996:278) örneğin ABD toplumunun bilgi toplumu olma yolunda önemli bir mesafe aldığını, çünkü nüfusun büyük çoğunluğunun artık ne çiftçi ne de fabrika işçisi olduğunu, çoğunluğun bilgi sektöründe istihdam edildiğini belirtmektedir.(Çelik,53-59)

Naisbitt (1984: 128)'e göre ise, bilgi teknolojisindeki gelişmeler merkezi yapıları kırmakta böylelikle siyasette, ticarette, kültürel yaşamda yerelleşme eğilimi güçlenmekte, bilgiye dayalı bir toplumsal yaşam ortaya çıkmaktadır. Çalışma yaşamında ise, işin merkeziyetçi yapısı ortadan kalkacağı için pek çok toplumsal etkinliğin elektronik olarak yapılabilmesi olanaklı hale gelecek; çalışmak için ofise, eğitim için okula, alışveriş için markete, finansal işler için bankaya gitmek gerekmeyecek, fabrikalardaki işçilerin yerini robotlar alacaktır. Oturduğumuz ev, sanayi öncesi toplumda olduğu gibi, üretim merkezi konumuna gelecektir. Yani sanayi devriminin evlerinden uzakta çalışmaya zorladığı insanların evlerine geriye dönüşlerini bilgi devrimi sağlayacaktır (Forester 1996;Çelik,53-59). Ayrıca işte geçirilen süre çok azalacak, insanların zamanının büyük çoğunluğu eğlenceye ve yaratıcı etkinliklere ayrılacaktır.

Bilgi toplumunda nesnenin üretimi yerine bilginin üretimi ön plana çıkmaktadır.Nesnenin değerinden çok bilgi ve becerinin değeri çok olmaktadır.Dolayısıyla bu yeni kabul ve yaklaşımlar yeni bir yaşam tarzını ön palana çıkartmaktadır.Burada bir ürünün en iyi nasıl kullanılabileceğinin bilgisi,giderek o nesnenin üretiminin önemini de geride bırakmaktadır.Burada birey geleneksel toplumun tek boyutlu yanını bir tarafa bırakarak kendi manevra serbestisini bu manevra yeteneklerinin kullanılması doğrultusunda tasarruf edecektir.Bu itibarla bilgi toplumu bireye feodal toplumun ve sanayi toplumunun sınırlılıklarını aşarak tüm aktivitesini kullanabileceği bir toplumsal platform vaad etmektedir(Doğan,2002:243).

1970'lerde ortaya atılan bu görüşler "işçisiz fabrika", "kağıtsız ofis", "parasız toplum", "elektronik ev" ve "tele demokrasi" gibi kavramların kısa sürede toplumsal yaşamda ağırlık kazanacağını öngörmekteydi.Günümüzde, her gün yeni bir teknolojik ürün insanların kullanımına sunulmakta, bu ürünler insan hayatını kolaylaştırmaktadır (Sarıhan, 1998: 17;Şeker,378). Tarıma dayalı geleneksel toplum yapısından sanayi toplumuna geçiş uzun yıllarda gerçekleşmesine rağmen, bilgi toplumu ilk on yılında önemli ve köklü değişiklikler getirmiştir. Bu hızlı dönüşümün temel nedeni, yeni teknolojik gelişme hızı ile insanların bu teknolojilere uyum esnekliğinin yüksek olmasıdır.

İnsanlar, teknolojik yenilikler konusunda önceki sürece göre daha bilinçlidir ve daha geniş olanaklara sahiptirler (Özçağlayan, 1998: 16-22; Şeker,378). Sanayi toplumunda insanlar zorunlu ve kültürel ihtiyaçlarını maddi ürünlerle karşılarken, bilgi tolumu aşamasında bilginin üretimi ve kullanımı yaygınlaşmıştır. Bilgi toplumu insanların yeteneklerini ortaya koyabilmesi ve kendini ispatlayabilmesi için önemli fırsatlar sunmuştur. Bilgi toplumunda bilginin temel özellikleri, sürekli üretilebilmesi ve artış göstermesi, iletişim ağları içinde taşınabilir, bölünebilir ve paylaşılabilir olması şeklinde özetlenebilmektedir (Öğüt, 2001: 25-31;Şeker,378). Teknolojik gelişim açısından gelinen düzeyin, toplumsal ilişkiler açısından da önemli etkileri bulunmaktadır.

Bilgi çağını oluşturan ve biçimlendiren öğelerin başında, hızla gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, rekabetin küresel bir boyuta taşınması ve ulusal gelenekleri aşan uluslararası ve etkileşimli bir kültür gelmektedir. Günlük yaşamı kolaylaştıran önemli uygulamalar bu dönemde gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardan bazıları, elektronik posta, kişisel, mobil bilgisayarlar, elektronik banka işlemleri, internet olarak sıralanabilir (Öğüt, 2001: 9;Şeker,378).

Burada bilgi toplumu ve medya ilişkisi de önemli olabilmektedir.Bilgi toplumunun temel belirleyicicilerinden olan medya yarışma ve rekabeti empoze etmektedir.Dolaysıyla bu yeni etkileşim dünyasından soyutlanmak mümkün değildir.Etkileşim giderek dünyanın globalleşmesi gerçeğini rasyonalize

etmektedir.Çünkü elektronik altyapı ve dijital teknoloji sayesinde gerçekleştirilen bilgi işlem merkezleri bilgi ve iletişimin baş döndürücü alışkanlığına ivme kazandırmaktadır(Doğan,2002:243).

2.Bilgi Çağında Bilginin Niteliği

Yıldırım'ın da dediği gibi bu dönemde artık bilgisayarlar bilgiyi etkiliyor, hatta üretiyor. Böylece bilgi amaç değerin kaybederek araçsallaşıyor, bir mal gibi üretilip satılıyor. Ona göre bilginin bu şekilde amacını kaybederek araçsallaşması ve her ortamda kolayca üretilip satılması sonuç olarak "bilginin kirliliği" ni doğuruyor. Bu bilgi de post modern aşamada büyük anlatılardan kopmaktadır. Bir post-modernist olarak Lyotard'a göre; "Mutlak bir bilgi yoktur,bilgi doğrunun en iyi tahminidir"(Yıldırım,2007:83).

Lyotard‟ a göre özellikle 1950‟ lerden sonra teknoloji dilbilim ve iletişim alanlarına etki etmeye başlamıştır. Ayrıca bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler ve bilgisayarların kullandığı kodlar da farklı dilsel alanların oluşumuna yol açmıştır. Teknolojik dönüşümler, herhangi bir olgunun araştırılması ve bu araştırma sonucu elde edilen bilginin aktarımı hususunda önemli dönüşümleri meydana getirmiştir. Bilgi ileri endüstriyel toplumlarda metalaşma sürecine girerek herhangi bir mal gibi üretilip tüketilebilen bir forma bürünmektedir"(Lyotard, 2000: 15-22).

Bilgisayar çağında, bilgi sorunu şimdi daha çok bir hükümet sorunudur (Lyotard, 2000: 28). Lyotard‟ ın vurguladığı nokta özelikle günümüzde bilimin meşruluğunun ne derece ve nasıl sağlanabildiğine yönelik bir tartışmayı da önümüze koymaktadır. Günümüzde bilimin çeşitli kuruluşlar (ilaç şirketleri, askeriye, gıda üretim şirketleri) tarafından kullanıldığı görülmektedir. Kapitalizm mantığına göre işleyen işletmeler ise Weber‟ e göre: Sürekli, ussal kapitalist peşinde; hep yenilenen kazancın peşinde;„verimlilik peşindedir‟. Böyle olmak zorundadır. Bütün bir ekonomik sistemin kapitalist düzeni içinde verimliliğe ulaşma olanağı taşımayan bir işletme batmaya mahkûmdur… ve bu sistem kendi özel yasalarını izler (Weber, 1997:17). Bilimsel araştırma amacıyla kurulan bir şirketin günümüzde en büyük amaçlarından biri özellikle kar etme ve verimliği arttırmadır. Bu durumun meşruluğa yönelik sorunsalları özellikle Herman‟ ın "düzmece bilim" olarak adlandırdığı ifade ettiği bir aldatma siyasetini de gösterir görünmektedir. İlaç ve gıda şirketleri geliştirdikleri formüllerle ortaya koydukları ürünlerin sağlık denetimini tam yapmadıkları ve ürünlerinin sağlığa aykırı bir durumu tespit edilince de satış verimliliğinin düşmemesi için bunları açıklamadıkları görülmektedir. Denetleyici kurumlarında bunun üzerine yaptıkları denetimin yetersizliği ve meydanında bu durumu yayımlamaktan çekinmesi özellikle bilimsel çalışmaların meşruluğuna yönelik birçok soru işareti oluşturmaktadır (Herman, 2007: 78-111).

Böyle bir durumda bize bilimsel çalışmaların herhangi bir ilerlemeye değil günümüzde verimliliğin yanında kar amaçlı olarak üretildiğini göstermektedir Büyük anlatıların meşrululuğuna yönelik en temel noktalar özellikle yukarıda da açıklanmaya çalışılan bilginin doğasındaki-dönüşümdür.Lyotard‟agöre bilginin insanların yetiştirilmesinde ve zihinlerin kazanılmasına hizmet ettiğine yönelik inancın artık ortadan kalktığı görülmektedir. Günümüzde bilgi daha çok bir meta haline gelerek satılacak bir ürün haline gelmektedir.

Bilgitoplumunda, öğrenen organizasyon olma yolunda bilgi ve bilgi yönetiminin öneminin daha da arttığı görülmektedir. Bilişim teknolojisindeki gelişmelerle üretilen ve paylaşılan bilgi artmakta ve bilgi birikimi oluşmaktadır.

3.Bilgi Toplumu ve Eğitim

Günümüzün yükselen değerleri olan bilimsel bilgi, teknolojik gelişme ve hızlı değişim, formal eğitimin önemini artırmaktadır. Bireyin bu toplumsal aşamada arzu ettiği şekilde yaşayabilmesi, geçmişten daha fazla bilgi donanımına sahip olmasına bağlıdır. Bu nedenle, bireysel ve toplumsal yaşamı doğrudan etkileyen süreç olarak eğitime büyük roller düşmektedir.

Enformasyon toplumu sürecindeki bilimsel bilgi ve teknolojide elde edilen gelişmeler, onu kendinden önceki toplumsal aşamalardan farklı kılmaktadır. Yakın tarihlerde başta iletişim teknolojisi olmak üzere teknolojideki ve bilimsel bilgideki olağanüstü ilerlemeler, "bilgi"ye büyük güç kazandırmıştır/kazandırmaktadır. Elde edilen gelişmelerle, bugün "bilgi", ekonomiden siyasete birçok alanı sıkıştırmakta ve onlara şekil vermektedir. Yüzyıllar önce Francis Bacon'ın "Bilmek, egemen olmaktır." sözü, günümüz gerçeğiyle bire bir örtüşmektedir. Bu gerçekten hareketle toplumlar, başta eğitim olmak üzere tüm kurum ve anlayışlarını yeni gelişmelere uyarlamaya çalışmaktadırlar(Şentürk,2008).

Bireyi ekonomik ve sosyal hayata hazırlayan kurum olan eğitimin üzerine aldığı işlevleri yerine getirebilmesi için dünyadaki gelişmeleri dikkate alması, kendini teknolojik ve bilimsel değişmelere uyarlaması gerekir. Nitekim, günümüzün güçlü ekonomik ve sosyal yaşantısına sahip ülkeler, tüm kazanımlarını eğitime verdikleri önem ve eğitim kurumlarını günün koşullarına göre yeniden yapılandırmalarına borçludurlar (Şentürk,2008).

Bilgi toplumu bireyin ve bireysel yeteneklerin esas olduğu bir toplumsal yapı dönüşümü gerçekleştirilmektedir. Dönüşümün başarılı olması bireyde ön görülen davranış değişikliğinin sonuç vermesine bağlıdır. Burada bütün amaç her bir sorunun çözümünü araştırmada arayan bireyin ortaya çıkarılmasıdır. Bu da araştırmaya dönük, araştırma eğilimli bireyler topluluğu demektir. Şu halde bilgi toplumu olma sürecinin merkezi sorunu araştırmacı ruh ve kimliğinin kazandırılmasıdır. Böyle bir sorunun birey ve toplum planında hayata geçirilmesi birinci derecede araştırma eğiliminin geleneksel kurumlarını sorumluluğundandır. Bunların başında eğitim sistemi ve üniversiteler gelmektedir (Doğan,2002:251)

Bilgi toplumunda eğitimin gelişen özellikleri şunlardır:

- Bilgi toplumu içinde ve bilgi toplumu için yapılan eğitimin sosyal bir amacı olacaktır. Değerlerden yoksun bir eğitim olmayacaktır.

- Eğitim sistemi açık bir sistemdir. Kökenleri varlık durumları ya da önceki öğrenimleri ne olursa olsun yeterli ve başarılı kimseler için eğitim yolları ve eğitim aracılığıyla toplum içinde yükselme yolları açık olmalıdır.

- Bilgi toplumunda "bitmiş eğitim" diye bir şey yoktur. Bilgi toplumunda ileri düzeyde eğitim görmüş kişilerin tekrar tekrar okula geri gelmeleri gerekir. Devamlı, hayat boyu eğitim.

- Eğitim artık okullarla sınırlı kalamaz. İşveren durumundaki her kurumun öğretmenlik yapması gerekir(Doğan,2002:253).

Marshall McLuhan televizyonun " küresel köy" ü doğurmasını bekliyordu; dünyanın tüm bölgelerini bağlantılandırmada iletişim uyduları çok daha başarılı oldu. Uyduların, televizyonun, fiberoptik kablonun ve mikroelektronik bilgisayarın bileşimi dünyayı birleşik bir bilgi ağı halinde iç içe geçirdi.

Bilgideki artış yalnızca nicel değil, aynı zamanda niteldir. Eski kitle iletişim araçları standartlaştırılmış mesajları yeknesak bir izleyici kitlesine aktarıyordu. Yeni iletişim kanalları hem kablolu ve şifreli yayıncılığa hem de canlı yayıncılığa elverişlidir. Bu durumda enformasyon en uzmanlaşmış, en bireysel ihtiyaçlara göre işlenebilir, seçilebilir ve elden geçirilebilir (Toffler,1981:165,Bell,1980:529;Kumar,1995:23).

Yeni enformasyon alanı küresel bir bağlamda iş görür. Herhangi bir yere gitmeye gerek yok; enformasyon evinize ya da büronuza getirilebilir. İlke olarak herkese, her yerde istendiği anda açık olan dünya çapında bir elektronik kütüphaneler, arşivler ve veri bankaları şebekesi doğmaktadır. "Kongre Kütüphanesindeki kitapların tamamı, bir buzdolabından daha büyük olmayan bir bilgisayarda toplanabilir" (Sussman,1989:61; Kumar,1995:23).

Bugün, milyonlarca insan internet vasıtasıyla bilgiye kolay, ucuz, hızlı ve güvenilir bir şekilde ulaşabilmektedir . Bilgiye erişimde tüm bireylerin eşit haklara sahip olması, hem toplumdaki bireyler hem de bölgeler açısından önemli sonuçlar doğurmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin toplumsal açıdan eşitleyici olması, dünyadaki herkesin bilgiye ve birbirlerine ulaşmada eşit duruma gelmesi anlamını taşır. Bu eşitçilik ekonomik açıdan da geçerlidir, gelişmiş ülkelerde ortaya çıkan yeniliklerle ilgili bilgiler dünyadaki herhangi bir ülkeye taşınabilir, dağıtılabilir. Bilginin bu şekilde aktarımı,gelişmekte olan ülkeler ile gelişmişler arasındaki dengesizlikleri gidermektedir(Geray, 1994: 83-84;Şeker,385).

Bilgi açıklarının kapanması ve gerçek anlamda bir bilgi toplumu düzeyine ulaşmak için insanların dört engeli aşması gerekmektedir (Bonfadelli, 2002: 81;Şeker,387):

1. Temel bilgisayar kullanım yeteneklerinde hâlâ bir eksikliğin bulunması ve özellikle yaşlı ve az eğitimli insanlar arasında internete karşı negatif tutum ve kalıcı korkuların mevcut olması.

2. İnsanların temel bilgisayar becerilerini kazanmaları durumunda bile bilgisayar ve internet teknolojisinin çok pahalı olmasından kaynaklanan ulaşım engeli.

3. İnternet kullanıcısının dostça muamelesinin eksikliğinden kaynaklanan engeller.

4. İnternetin kullanım amacıyla ilgili eğitimsel farklılıklar.

Bu doğrultuda internetin eğlence fonksiyonlu kullanımının diğer kullanım alanlarından daha mı baskın olduğu veya toplumdaki gelişmeleri takip etmek için yararlı bir şekilde kullanımının mümkün olup olamayacağı üzerinde durulmalıdır.

Sarıhan (1998: 177-179;Şeker,389) ise, Türkiye'nin gerçek anlamda bir bilgi toplumu olabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Araştırmacı ilk olarak, üniversite, yüksekokul ve araştırma merkezlerinin bilgi teknolojilerinin kullanımında yetkin kurumlar olması ve uluslar arası elektronik kurum niteliğine kavuşması gerektiğini belirtmektedir. Etkileşimli uzaktan eğitim programı ile verilen hizmetin küçük yerleşim alanlarına dek yaygınlaştırılması bilgi toplumu olma yolunda atılacak ikinci önemli adımdır. Yine bilgi teknolojilerini

kullanarak yerel ya da uzak bir kütüphaneye erişimin mümkün olması ve bilgi edinmenin hızlı ve ucuz olarak gerçekleştirilmesi de önemlidir. Son olarak, bilgi teknolojilerinin üretim ve ticaret alanında verimliliği ve rekabet gücünü arttırıcı etkileri incelenmeli, elektronik ticaret uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır. Türk eğitim sistemi izin de bütün bu gerekliliği göz önüne alması gerekir.

4. Küresel Sistemde Bilgi Toplumuna Geçişte Başarılı Ülke Örnekleri

Yeni küresel yapılanmada bilgi, bilim ve teknolojiye ulaşanlar bu güçlü konumlarını diğerleri aleyhine rahatça kullanabiliyorlar. Bu nedenle insanlar, sosyal gruplar, kentler, bölgeler, uluslar ve uluslar üstü bloklar, yeni teknolojilerin avantajlarını daha etkin kullanarak, başkaları karşısında daha üstün bir konum edinme uğraşı ve yarışı içindedirler. Ayrıca her ülke bu yarışta geçilmemek ve geri kalmamak için, tüm potansiyellerini yeni yapılanan "küresel sistemde Bilgi Toplumu olmaya" harcamaktadır.

Küresel sistemde bilgi toplumu olmanın öncülüğünü Japonya ve ABD yapmıştı. Japonya, doğal kaynaklar açısından yoksul olmanın yarattığı zayıflık ve dezavantajı teknolojide güçlenerek aşdı. Bu nedenle sürekli olarak AR-GE'ye ağırlık ve öncelik veren Japonya, bilgi toplumu projesini daha 1970'li yıllarda Masuda'nın çalışmalarıyla gündeme getirdi. Japonya'da, AR-GE çalışmalarında devletin destek ve yönlendirmesinde özel sektörün ağırlığı vardır. Özel sektör yenilik ve AR-GE'nin özellikle geliştirme alanına ağırlık vererek ve teknoloji üretimini ticarileştirerek atılım yaptı. 1970 ve 1980'li yıllarda da Japonya'nın dünya piyasalarındaki gücü buradan kaynaklanmıştır. Japonya'da AR-GE'ye mili gelirden ayrılan pay %3'ün üzerinde olup Japonlar için eğitim-öğrenim oldukça önemli ve geleceğe yatırımdır. Kansai ve Tsukuba gibi bilim kentleri ve gelişmiş önemli teknokentler yanında Güneydeki Adaların hepsi teknopark ilan edildi.(Erkan ve Erkan,2007)

5.Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Türkiye ve Türk Eğitim Sistemi

Bilindiği gibi bilgi toplumu, tamamlanmış bir olgu değildir. Hızla değişmekte olan bir süreç. Türkiye gibi henüz gelişmekte olan bir ülkenin bilgi çağının neresinde olduğunun ortaya konulması için, şüphesiz ilk incelenmesi gereken boyutunu, bu toplumun "olmazsa olmaz" koşulu olan eğitim, bilim ve teknoloji oluşturmaktadır. Eğitim, bilim ve teknoloji, endüstri toplumunda yaşanan yapısal dönüşümün arkasındaki en önemli etkenlerin başında gelmektedir.Bu nedenle özellikle eğitim, bilgi çağında ülkemiz açısından da özel bir önem arz etmektedir. Türkiye'de eğitimin durumuna baktığımız zaman, bilgi toplumlarının oldukça gerisinde olduğumuzu görüyoruz. Sayısal yönden hâlâ okuma yazma bilmeyenlerin oranı %13,5 düzeyindedir. Oysa bu oran gelişmiş ülkelerde %5'in çok altındadır.19 Öte yandan dünya rekabet sıralamasında Türkiye genel olarak 22 ülke arasında 21'incidir. Özellikle de bilim, teknoloji ve insan gücü açısından Türkiye en son sırada yer almaktadır. Bunun yanında eğitimde insan başına 25 dolar harcama ile durumu kötü ülkelerdendir.

Yaygın inanç; bugün hâlâ eğitim sistemimizin düşünmeyi değil, söyleneni yerine getirmeyi öğreten, tekdüze insanlar yetiştirdiği şeklindedir. Bunun yanında sistem herkesi eşitve aynı olarak görmek istemekte ve buna göre yapılanmaktadır.Rekabeti değil standartlaşmayı teşvik etmektedir. Oysa bilgi toplumun temel karakteristiği, endüstri toplumundaki gibi standartlaşmaya ve çalışma hayatında belirli rutinlere dayanmamaktadır. Bunun yanı sıra diğer birçok alanda olduğu gibi, eğitim alanında rekabetin tesis edilmemesi, gençlerin potansiyellerini, daha iyi kullanmalarını engellemektedir. Çalışma hayatında rekabetçi bir düzen yerine az gelişmiş ülkelerde sıkça rastlanan geleneksel toplumların "kayırıcılık" ilkesinin geçerliliğine olan inanç,

insanların eğitim sürecinde çalışmak için gerekli istekliliklerini kırmaktadır. Gençlerin önemli bir kısmı için diplomaya sahip olmak, iyi eğitim almaktan daha önemli hâle gelmektedir. Özetle sayısal açıdan olduğu gibi, kalite açısından da Türkiye'de eğitim, bilgiyi esas alarak örgütlenen yeni toplumların oldukça uzağındadır.

Bilgi toplumunun başka bir boyutunu da bilim ve özellikle de bilgi teknolojileri alanındaki gelişmeler oluşturmaktadır. Her ne kadar çağdaş sosyal teoriye ters düştüğü iddia edilse bile mevcut gelişmelerin arkasında büyük ölçüde yüksek teknoloji alanındaki gelişmelerin yattığına inanılmaktadır. Yeni teknolojiler, oldukça geniş kullanım alanı ile bir taraftan ulusal düzeyde üretim biçiminden, çalışma ve yaşam biçimine kadar birçok alanda değişiklikler yaparken diğer taraftan da en zenginin en yoksuluna küreselleşme sürecinde dünyayı, elektronik bir köy hâline getirmektedir,elektronik köyde (bilgi çağında), güç ve zenginliğin yolu, büyük ölçüde yeni teknolojilerin bir üst düzeyinde üretimi bilgisinden geçmektedir.Bu da doğal olarak iyi eğitim görmüş, yüksek vasıflı bilim adamlarının varlığını gerekli kılmaktadır.

Türkiye'de e-dönüşüm projesinin eş güdümünü sağlamak üzere 2003 yılında DPT bünyesinde Bilgi Toplumu Dairesi (BTD) kurulmuştur. Kaliteli ve hızlı kamu hizmetini sunma iddiasındaki bu projenin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

1. Bilgi ve iletişim teknolojileri politikaları ve mevzuatının, öncelikle Avrupa Birliği müktesebatı çerçevesinde gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi, bu konuda e-Europe kapsamında aday ülkeler için öngörülen eylem plânının ülkemize uyarlanması,

2. Vatandaşın, bilgi ve iletişim teknolojileri yardımıyla, kamusal alandaki karar alma süreçlerine katılımını sağlayacak düzeneklerin geliştirilmesi,

3. Kamu idaresinin, şeffaf ve hesap verebilir hâle getirilmesine katkıda bulunulması,

4. Kamu hizmetlerinin sunumunda, bilgi ve iletişim teknolojilerinden azamî ölçüde yararlanılarak iyi yönetişim ilkelerinin hayata geçirilmesine katkıda bulunulması,

5. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının yaygınlaştırılması,

6. Bilgi ve iletişim teknolojisi alanında kaynak israfını azaltmak amacıyla, kamunun mükerrerlik arz eden veya örtüşen ilgili yatırım projelerinin bütünleştirilmesi, izlenmesi, değerlendirilmesi ve yatırımcı kamu kuruluşları arasında gerekli eş güdümün sağlanması,

7. Sektördeki özel sektör faaliyetlerine yukarıdaki ilkeler ışığında yol gösterilmesidir.

Bugün Türkiye mevcut dönüşümün belirleyicisi olarak içinde olmasa bile, bilgi çağının sonuçlarından çok büyük ölçüde etkilenen bir ülke konumundadır. Türkiye'nin bilgi toplumu hâline gelebilmesi için, önünde ciddî engeller var. Bunların başında çok nitelikli insan gücüne olan gereksinim var. Yeni teknolojileri üretecek ve kullanacak bu insan gücünün üretilmesi bazen bir nesil gerektirebilir. Ayrıca bu insan gücünü yetiştirmek kadar elinde tutabilmek de güç hâle gelmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin bilgi çağını yakalaması büyük ölçüde bu hızla artan nüfusunu yeni gelişmeler doğrultusunda "iyi eğitebilmesine" bağlıdır.

Türkiye'de rekabetten uzak, ezbere dayanan eğitim düzeni önemli bir sorundur. Hem sayısal hem de kalite olarak bilgi toplumunun gerekleri doğrultusunda eğitime ağırlık verilmesi anahtar bir unsur olacaktır. Bilgi çağı, yaratıcı, eleştirel düşünen, yenilikçi, hoşgörülü ve sorgulayan beyinlere sahip bir insan gücüne ihtiyaç duymaktadır. Ayrıca mümkünse tersine beyin göçünü sağlayacak gerekli düzenlemeler önem arz etmektedir.

Türkiye bilgi çağına uyum sağlamak için, er veya geç bilgi alt yapısını kurmak zorundadır. Bunun çok maliyetli bir iş olduğu gerçektir; ancak, bu alanda bütünüyle tüketici olarak kalındığı müddetçe önümüzdeki dönemde ödenecek bedel çok daha fazla olacaktır. Öte yandan bilgi toplumuna geçiş sürecinde, teknolojik dönüşüm kadar, bireylerin zihniyetlerindeki dönüşüm de büyük önem taşımaktadır. Bunun için toplumda bilginin talep edilen bir ihtiyaç hâline getirilmesi gerekir. Aksi takdirde, bilgi çağının alt yapısını oluşturan bilgi teknolojilerinden, gerektiği şekilde faydalanılamayacaktır.

Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişikleri gerektirmiştir.Bu süreçte eğitimin yeni tanımı şöyle yapılabilir(http://www.beyaznokta.org.tr):

"Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci."(Genç ve Eryaman;89-102).

Tablo 1: Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması ve Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması (Hesapçıoğlu, 2001; Genç ve Eryaman;89-102).

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	**Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması**
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen İçerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Tarihi süreç içinde okul sisteminin değişik unsurları değişik zamanlarda oluşmuştur. Örgün eğitim kurumlarının ana özellikleri olan program, sınıf, dershane, ders kitabı, öğretim metodu gibi unsurlar Ortaçağda oluşmuştur. Sanayi devriminden sonra bu unsurlara laboratuar, sınav ve işyeri uygulaması da katılmıştır. İlkokullar ve üniversiteler Ortaçağın, ortaöğretim ve mesleki-teknik öğretim sanayi devriminin ürünüdür (Ergün, 1989:112; ; Genç ve Eryaman;89-102). Bugün bilgi toplumunun gelişen trendlerine cevap vermenin çok uzağında olan okulun yeni bir yüze ve kimliğe ihtiyacı vardır. Bilgi toplumunun en büyük sermayesi olan eğitimli insana şekil verecek kurum olarak okulun işlevi, içeriği ve amaçları yeniden düşünülmelidir. Ekonominin bilgiye dayandığı bu yeni toplumda okulların performanslarından ve sorumluluklarından da beklentiler farklılaşmaktadır.

Her ne kadar bunun için geçerli tek bir standart çözüm yoksa da Drucker (1993: 278) bu konuda şunları ileri sürmektedir:

- Bilgi toplumunun ihtiyacı olan okul, yüksek düzeyde evrensel okuryazarlık sağlamak zorundadır.
- Her düzeyde ve her yaştaki öğrencilere öğrenme motivasyonunu ve öğrenmeye devam etme disiplinini aşılamalıdır.
- Hem yüksek düzeyde eğitim almış insanlara hem de herhangi bir nedenle erken yaşlarında ileri eğitime ulaşamamış insanlara açık olmalıdır.
- Bilgiyi hem içerik hem de süreç olarak aktaran okullara ihtiyaç vardır.
- Kapitalist ötesi toplumda eğitimin tüm topluma nüfuz etmesi, her türlü kuruluştan yararlanması gerekir.

Bilgi artık her yerdedir. Onu sınırları belli kurumlara hapsetmek mümkün değildir. Bu nedenle okulların artık bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarılıp bilgi üretebilen ve bireylere anlama, analiz etme ve problem çözme gibi becerileri kazandırır hale getirilmesi gerekmektedir. Örgütsel öğrenme kuramına göre, örgütlerde tıpkı canlı organizmalar gibi öğrenirler ve öğrenmenin temelinde bilginin bir şekilde algılanması şarttır (Şimşek;1997:89; ; Genç ve Eryaman;89-102).

Bilgi toplumunda bilgi üretim yerleri; üniversiteler ve akademik araştırma merkezleridir. Bilgi toplumunun temelini teknoloji oluşturmakta ve bilginin kaynağını bilimsel düşünce ve bilişim teknolojisi oluşturmaktadır (Erkan 1994). Bilgi toplumunun özellikleri öğrenilebilir insan davranışlarıdır. Can'a göre (1998) bunlar; bilim dünyasının verilerini anlamak, yorumlamak, kullanmak, yenilerini ortaya koymak problem çözme yeteneği kazanmak gibi özelliklerdir.Bilgi toplumunda bireylerin yaratıcılığı önemlidir. Bilgi toplumunda bireyler; kendini gerçekleştiren, girişimci, yaratıcı ve üretici olmaya yöneliktir. Bilgi toplumunda bireyler, temel bilgisayar becerileriyle donatılmış ve siyasal, sosyal, tarihsel sistemlerle tanışık olmalıdır (Özdemir 1997).

Bilgi çağına uyum sağlayabilmek için en önemli alt yapılardan birisidir, eğitim. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü değişmektedir. Bilgi çağının eğitimi, yaratıcı ve yenilikçi insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmektedir. Bilgi çağında bilgiler aktarılmakla öğretilemeyecek kadar çoğalmakta ve bu nedenle eğitim-öğretimde bilgi aktarılmaktan daha çok bilgiye nasıl ulaşılacağı üzerinde durulmaktadır (Erdoğan 2000). Açıkalın'a göre (1995); geleneksel yaş sınırlaması geçerliliğini yitirecek, zira sona ermiş bir eğitim olmayacak, iş yerleri de çalıştırdıkları insanları, öncelikle de yöneticileri yetiştirme ve geliştirmenin sorumluluğunu yüklenmiş olacaklardır. Bugün bilgi toplumunun gerektirdiği eğitim sistemi henüz hiçbir ülkede kurulmamıştır.

Eğitim ve öğretim kurumlarının niteliği değişime uğrayacaktır. Eğitimli kişinin tanımı değişmektedir. Okullar çevreye açık olan, bireyselliğe yer veren, çeşitliliğin barındırıldığı yerlerdir(Erdoğan;2000). Okullar, bilgi üretebilen yerler olmaktadır. Öğrencilere bilgiye ulaşma yolları ve bilgiye ulaşabilecekleri teknolojileri kullanabilmeleri öğretilmelidir. Okulların asıl işlevi, öğrencilerin öğrenme kapasitesini geliştirmek olacaktır. Okul, örgütsel kültüründe önemli değişiklikler gösterecektir. Bu kültür, bilimsel gelişme ve yeniliğe açık, insan

kaynaklarına değer veren, bireyin kendini gerçekleştirmesine yardım eden örgütsel kültür olmalıdır ve bireysel yetenekler üzerinde yoğunlaşmalıdır (Çelik,1997). Okullar, teknolojik değişikliklerle iç içe yaşamayı benimsemiş, değişikliklere direnmeyip, onun gereklerini severek yerine getiren, zekâsını sonuna kadar kullanıma açan, öğrenmekten hoşlanan kişiler yetiştirmelidi.Okullar arasında rekabet olacak ve kendi performanslarını yargılamaya zorlayacaktır. Öğrencilerin, nedensel düşünen, düşünce üreten, zihinlerini kullanabilmeyi öğrenmiş olarak mezun olmaları beklenmektedir.

Bilgi toplumunda geleneksel öğretmen kavramları da değişmektedir. Öğretmen bilgi toplumunu anlayıp yorumlayabilmelidir. Eğitim teknolojisindeki çağdaş yaklaşımları ve bunları eğitim ortamında nasıl kullanabileceğini bilmelidir. Öğretmen bilgi teknolojileri konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Can'a göre (1998) öğretmenlerin etkililik, kalite gibi değer ve davranışları kazanan ve özümseyen bireyler olması önemli beklentidir. Meslekte başarı; uzmanlık, sürekli kendini yenileme, değişen teknolojiye uyum sağlama ve amaçlarını başarma yeteneğine bağlı olacaktır. Açıkalın'a göre (1995); bilgi toplumunda geleneksel öğretmen ve öğrenci kavramları, bilgi toplumunun iletişim nesnesi konumuna düşmekte; öğretme becerisi salt öğretmenlere özgü bir uzmanlık olmaktan çıkmakta, eğitim görmüş yetişkinlerin tümü öğrenmeyi ve öğretmeyi de öğrenmiş olmaktadır. Öğretmenler girişken, karar alma yeteneğine sahip, değerleri yorumlayabilen, lider özellikleri olan, iletişim, araştırma, yaratıcılık becerileri gelişmiş kişiler olmak zorundadırlar. Öğretmenler, bilgi toplumunun özelliklerini, değer ve davranışlarını kazanmalıdırlar; çünkü bu şekilde bilgi toplumunun insanın yetiştirmek mümkün olacaktır.Bilgi toplumunda yaratıcılık ve zekâ önemli olup "öğrenmeyi öğrenme" yaşamanın gereği olacaktır.

Bilgi toplumunda öğretmen ve öğrenci arasındaki çizgi belirsizleşmektedir. Öğretmenler bundan böyle tartışmasız tek doğruya sahip olması beklenen kişiler olmayacaklardır. Onlardan beklenen öğrencinin merakını canlandırması, onu araştırmaya yöneltmesi ve sistemli çalışmasına yardımcı olmalarıdır. Bilgi toplumunda bilginin tek kaynağının öğretmen olmadığı gerçeği hemen her eğitim ortamında kendini hissettirmektedir. Burada öğretmen merkezli değil öremen-öğrenci hatta kimi anlamda öğrenci merkezli bir eğitim olanağından bahsetmek mümkün olabilmektedir.

Post-endüstriyel toplumda öğretmenler öğrencilerine yerel olaylara odaklanmaktan çok global düşünmeyi, dünya vatandaşı olmayı, bilinçlerini genişletmeyi ulusal ve kültürel sınıflara kapanmanın ötesinde daha ilgili bireyler olarak küresel köyde başkalarını kucaklamayı öğretecekler (Prokash ve Esteva; 1998: 25). Öğrenciler bir olay hakkında geniş boyutlu düşünebilme ve bir alandaki problemi çözerken başka alandaki bilgilerini kullanabilme becerisini kazanmalıdır. Bilgi toplumunda öğrenciler sınırlıda olsa farklı söylemler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bunlara eleştirel olarak bakabilmelidir. Eleştirel düşüncenin Ennis'e göre bazı özellikleri şöyledir; konuya odaklanma, tartışmaları analiz etme, açıklayıcı ve meydan okuyucu sorular sorma ve cevaplama, kaynağın güvenirliği sorgulama, verileri yargılama ve sonuç çıkarma, tahminleri değerlendirme ve başkalarıyla iletişim kurmadır (Enis,1997:10). Öğrenciler farklı fikirleri karşılaştırabilmelidir. Çünkü mukayese edilmeyen veriler tek başına gerçekçi bilgiler vermekten uzaktır. Farklı bakış açılarından izlenen bir konuda daha objektif yorumlar yapmak mümkün olabilir(Genç ve Eryaman;89-102).

Küreselleşme eğilimi, ülkelerin ekonomik alo ıda olduğu gibi eğitim alanında da biraraya gelmelerini, birbirlerinin deneyimlerinden yararlanmalarını ve ortak projeler üretmelerini zorunlu kılmaktadır. Özellikle

Avrupa Birliği ERASMUS, COMMETT, TEMPUi ve CEDEFOP gibi projelerle eğitimde yenileşmeye gitmiş ve bu ala ıda verimliliği artırmayı amaçlamıştır. Gelişmiş ülkeler sanayi toplumu yenine bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Bilgi toplumunun en beliğin özelliği ise bilgisayarların her alanda yaygın olarak kullanılmalıdır. Bilginin üretildiği, sunulduğu ve öğretildiği yerler olarak eğitim örgütleri,bilgi toplumunun vazgeçilmez kurumlardır(Çelik,1995).

Eğitim alanında ülkeler arasında ortak anlayışlar geliştirmek amacıyla işbirliğiyle uygulamaya konan öğrenci değişimi projesi de bu çabalar arasında yer almaktadır. Yakın zaman öncesinde Avrupa ülkeleri arasında başlatılan ve şu anda ülkemizin de üye olduğu Avrupa Topluluğu ERASMUS eğitim projesi kapsamında öğrenci değişimi yapılmaktadır. Bu projeye göre öğrenciler, öğrenimlerine ara vermeden bir sömestrde istedikleri üniversitelerden dersler alabilmekte, bir başka sömestrde başka ülkeleri seçebilmektedirler. Böylece öğrenciler, değişik kültürleri tanıma, farklı görüş ve düşüncelerden istifade etme şansı yakalamaktadırlar. Söz konusu bu proje ile milyonlarca öğrenci, ülkeler arasında rotasyona tabi tutulacak, böylece ülkeler arasında bütünleşmenin temelleri atılacaktır (Tezcan, 2002, 58;Balay;2004).

Sanayi toplumunda sadece üst düzey yönetici sınıfın bilincinde ve denetiminde olan bilgi, enformasyon toplumunda erişim imkânı olan herkesin elinin altındadır. Dolayısıyla enformasyon toplumunda bilgi ülke, bölge, toplum, grup, din ve sınıf üstü konuma gelmektedir. Bu sonucu, yakın tarihlerdeki iletişim teknolojisindeki son yenilikler ortaya çıkarmaktadır. Bilimsel bilgi ve teknoloji arasındaki sinerji ile şekillenen enformasyon toplumunda, insanların azımsanmayacak bir bölümü tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar bilgi ağlarıyla sarmalanmaktadır(Şentürk;2008).

Sosyal değişmenin odak noktasını oluşturan eğitim örgütleri de bu hızlı değişmeden payını almıştır. Kuşkusuz eğitim yöneticisinin böyle bir değişmeden etkilenmemesi mümkün değildir. Eğitim yöneticisinin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlaması, kendisinden beklenen rolleri oynayabilmesine bağdır. Eğitim yöneticisi bir yanda n kendi alanındaki gelişmeleri yakından izlemek, diğer yandan hızlı değişim sonucu toplumun eğitim örgütlerin: len beklentilerini karşılamak zorundadır. Bugün birçok alanda olduğu ;gibi eğitim yönetimi alanında da çok sayıda araştırma yapılmakta ve araştırmalardan elde edilen bulgular eğitim yönetiminin kuramsa ve pratik temellerini şekillendirmektedir. Ayrıca yönetim bilimi alanındaki gelişmeler de doğrudan doğruya eğitim yönetimini etkilemektedir(Çelik,1995).

Uygulamalı bir sosyal bilim dalı olarak eğitim, bilginin gerek edinilmesi ve gerekse yayılmasıyla hemen her alanda yapılması gereken değişme ve gelişmelerin temel aracıdır. Bu bağlamda, ifade dildiği gibi eğitimi toplumun diğer alanlarındaki (sosyal, siyasal, ekonomik vb.) değişmelerden ayrı düşünmek mümkün değildir. Bilgi toplumunda egemen olan "üretim paradigması" bilgi tabanını değiştirdiği gibi eğitimli insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin yaklaşımları da etkilemektedir. Eğitimin amacı ve okulların işleyişini yeniden tanımlamanın bir zorunluluk haline gelmesinin temelinde toplumsal yapıdaki "inanç, değer ve tekniklerin" değişmesi vardır. Bu değişmeler yeni paradigmalar doğurmuştur. Khun, birbiriyle yarışan farklı bilimsel yaklaşımlara "paradigma" adını vermiştir (Özden, 1999: 16; Genç ve Eryaman;89-102).

Bu alandaki başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının "öğrenme" den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek kişinin olmadığını ortaya çıkarmıştır. Eğitimde

ilgi odağının öğrenmeden yana kaymasında toplumsal yapıda meydana gelen değişmeler de etkili olmuştur(Özden, 1999: 20; Genç ve Eryaman;89-102).

Mevcut haliyle müfredat etkisiz kalmıştır: Müfredat ve ölçme değerlendirme araçlarımız okur-yazarlık, ezberleme, kelime hazinesi, genel anlayış, kalıp algılama vb. yetenekleri geliştirmeye programlanmıştır. Bireysel yetenekler, iletişim becerileri, ekip çalışma yeterliği, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yetenekleri ne programlarda yer almakta, ne de test araçlarımızca ölçülmektedir. Oysa günümüzde bu tür yetenekler değer kazanmaktadır. Bu yüzden, müfredatımızın ve ölçme değerlendirme araçlarının bu yeni değerlere yer vermesi gerekmektedir. Bugünkü müfredat düşünmeyi engellemektedir: Düşünme; gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaşma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir. Düşünme "mevcut bilgilerden başka bir şeye ulaşma" ve "eldeki bilgilerin ötesine gitme" şeklinde de tanımlanmaktadır. En çok bilinen düşünme şekilleri arasında eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel düşünme, analitik düşünme, hüküm çıkarmaya yönelik (tümevarım, tümdengelim) düşünme ve ilişkisel düşünme sayılabilir. Her öğretim düzeyinde ders, içerik ve sunumu, öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretecek şekilde düzenlenebilir(Genç ve Eryaman;89-102).

American LibraryAssociation (ALA), eğitimin yeni model bir öğrenmeye gereksinimi olduğunu ileri sürmektedir. Bu öğrenme modeli gerçek hayatın bilgi kaynaklarına dayalı olup, pasif ve parçalanmış değil, aktif ve bütünleşik bir öğrenme sürecini esas almaktadır. Birçok eğitmen, okul yönetici ve konu uzmanları, öğrenciye hazır olarak sunulan dersler, ders kitap ve materyalleri, testlerin aktif ve kaliteli bir öğrenme deneyimi ortaya çıkarmadığı konusunda birleşmektedir. Bunun ötesinde, yüksek öğretim düzeyinde yapılan çalışmalar, öğrencilerin kendilerine birçok bilgiyi unutma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu düşünceyi ortaya çıkaran araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin hemen dersten sonra, ders notlarını kullanarak test ettikleri ve dersin özetinin verildiği durumlarda içerikten elde ettikleri bilginin % 50'sini birkaç ay içerisinde unuttuklarını göstermektedir. Daha ilgi çekici bir sonuç ise, en iyi koşullarda dahi öğrencilerin, derslerde aldıkları bilgilerin en fazla % 42'sini hatırladıklarıdır. Öğrencilerin dersten bir hafta sonra test edildiği durumlarda ise öğrencilerin dersin ancak % 17'sini hatırladığıgörülmüştür (Saatçıoğlu ve arkadaşları, 2002:292). Dolayısıyla, öğretmenin ders anlattığı ve öğrencinin dinlediği klasik eğitim sisteminde, öğrenci açısından bilginin zihinde kalma süresi oldukça kısadır. Bu süreyi uzatmak ve öğrenci potansiyelinin performansa dönüşebilmesi için, aktif katılımlı ve araştırmaya dayalı bir eğitim modeline gereksinim bulunmaktadır. "Proje merkezli" öğrenim modeli, bu ihtiyaçtan doğmuştur. Söz konusu öğrenme modeli, öğrencinin kendine karşı saygı kazanmasına, problem çözme yeteneğini geliştirerek akademik başarısını artırmasına, dersle ilgilenmesine ve motive olmasına olanak tanımaktadır. Yapılan çeşitli uygulamalı araştırmalar, bu düşünceleri güçlendirmektedir.(Şentürk;2008).

Bilgi toplumuna geçişte önemli rol oynayan unsurlardan biri, tek doğrulu ve mutlak mantığa dayalı pozitivist bakış açısından, pozitivizm sonrası bir döneme geçilmiş olmasıdır. Pozitivizm sonrası oluşan anlayışta, eğitimde ezberciliğin içi boşalmış, ezbercilik anlamsız ve faydasız bir uğraş haline gelmiştir. Bilimsel bilgi, mutlak gerçekliği yansıtmıyorsa, ezberletilmesinin bir anlamı yoktur (Özden, 2002;Çalık ve Sezgin;2005).

Enformasyon toplumunda eğitim, deneyimin önüne geçmiştir. Hızlı değişen ve ilerleyen teknolojiye uyum sağlayan, kendini sürekli yenileyebilen, analitik düşünme ve sorgulama yeteneği kazanan, dünya gerçeklerini algılayarak gerekli değişiklikleri içselleştirebilen, dinamik ve hareket kabiliyeti yüksek birey veya

işgücünün, enformasyon toplumunda iyi gelir ve arzu ettiği yaşam standardını elde edebilme olasılığı daha fazladır. Nitelikleri ve kazanımları sınırlı olan birey veya işgücü ise, düşük gelir seviyesi ve yaşam standardına razı olmaktadır. Bu anlamda eğitimi, bilgisi, becerisi ve niteliği sınırlı/sınırlandırılmış olan bireyler; yeni değerlerin, önceliklerin ve kabullerin şekil verdiği enformasyon toplumunun "zayıf halkası" nı oluşturmaktadır. Bugün birçok ülke için, ücretleri düşürerek rekabete girişmek olanaksız görünmektedir. Bunun yerine, kalifiye işgücü yaratarak, teknolojisi ve düşünsel girdisi daha yüksek sektörleri hedeflemek, kısa sürede daha iyi sonuç vermektedir. Bu durum, eğitimin önemini artırmaktadır(Şentürk;2008).

Her şey bir yana, yeni teknolojinin her geçen süre ortaya çıkardığı yenilikler ve bu yeniliklere ilişkin ihtiyaçlara cevap verebilme, onlara uyum sağlayabilme bile (Winner, 2002:149;Şentürk;2008) ileri düzeyde bir eğitimi, yeteneği ve donanımı zorunlu kılmaktadır. İnternetin, Networkun, mikro işlemcinin ve her an sürümü değişen bilgisayarın belirleyici olduğu bir toplumsal aşamada, kendine nitelik kazandırma, kendini geliştirme ve yetiştirme görevi bireyin kendisine düşmektedir. Dolayısıyla enformasyon toplumunun üyesine, daha önceki aşamalarda olmadığından fazla kişisel görev ve sorumluluk yüklenilmektedir. Çünkü, çocuğun veya bireyin eğitiminde ailenin yönlendirme etkisi daraldığı gibi, mevcut eğitim kurum, sistem ve yöntemleri üzerinde de büyük tartışmalar yapılmaktadır. Eğitim üzerinde yapılan tartışmalar ise mevcudun tekrar gözden geçirilmesi veya sorgulanmasını gündeme getirmiştir. Eğitim sistem ve anlayışlarının paradigma değişimine ihtiyacıbulunmaktadır. Eğitim, bireysel ve toplumsal yaşantıyı doğrudan etkileyen bir süreçtir. Bir ülkenin kalkınması, o ülkede yaşayan insanların eğitilmesi, onlara ülke hedeflerine ve dünya gerçeklerine uygun yeteneklerin kazandırılması, yeni teknolojilerin geliştirilmesi ve bu teknolojik yeniliklerin her alanda değerlendirilmesiyle olanaklıdır (Türk, 1999:1-2;Şentürk;2008).

Günümüz toplumunda, okulun, ders programlarının, öğretmenlerin, anne-babaların ve hatta öğrencilerin tanımı değişmiştir. Okul, sadece belirli bilgi ve becerilerin verildiği bir kurum değil, aynı zamanda toplumu şekillendiren ona yön ve biçim veren bir kurum olmak zorundadır. Ders programları, öğrencilere sadece basmakalıp bilgileri aktaran bir anlayış içerisinde değil, onları gerçek hayata hazırlayan, hayatın gerçeklerinin sentezlendiği bir anlayış içinde düzenlenmelidir. Öğretmenlerin görevi, sadece bilgiyi aktarmak değil, öğrencilere yön gösteren bir rehber ve lider olmaktır. Aynı zamanda, anne-babaların okula ve ders programlarına ilişkin daha fazla katılımı ve birlikteliği desteklenmelidir. Artık, eğitimin merkezindeki olgu, öğrencidir, öğrenen bireydir. Elbette mevcut bilgi, birikim, kültürel değerler ve olgular öğrencilere aktarılacaktır. Ancak, bunda amaç, hazır bilgileri ezberlemek değil, öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmalarına yardımcı olmaktır.

Eğitimin her toplumda özel bir önemi olmuştur. Eğitim bir yandan geçmişe bakmayı, ama ona takılmamayı, diğer yandan geleceğe bakarak, insanın yaratıcılığını keyifli bir arayış ve gezintiye çıkarır. Bu anlamda eğitim, insan ve toplum için bir yeniden inşa aracıdır. Dünya döndükçe insandaki merak ve öğrenme isteği bitmeyeceğine göre, insan ve toplumun kendini yeniden üretmesinde eğitime çok iş düşecektir. İnsanlık hızla yürüdüğü kaygan zeminde düşmeden yürümeyi, bunu başarabilmek için de sürekli değişen yol haritasını güncellemeyi öğrenmelidir.

KAYNAKLAR

BALAY, Refik:" Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 61-82

BEST, Steven ve KELLNER, Douglas: Post Modern Teori, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul, 1991

ÇAKIR:Buket:"*Diyalektik Ve Tarihsel Maddecilik Açısından Bilgi Toplumu Kavramının, Bilginin Ve Teknolojinin Anlamı",*Sosyal Bilimler Dergisi 2011, (1), 127-142

ÇALIK, Feridun ve SEZGİN, Feridun:" *Küreselleşme, Bilgi Toplumu Ve Eğitim",* Mart 2005 Cilt:13 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 55-66

ÇELİK, Vehbi:"*Eğitim Yöneticisinin Vizyon Ve Misyonu* ",Eğitim Yönetimi , Yıl : 1 , Sayı : 1 , Kış 1995

ÇELİK, Ahmet:*"Bilgi Toplumu Üzerine Bazı Notlar*", Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 15 / Sayı: 1, ss. 53-59

DENİZCİ, Mert: *"Bilişim Toplumu Bağlamında İnternet Olgusu ve Sosyo-psikolojik Etkileri"* Marmara İletişim Dergisi, Sayı 15,Temmuz 2009,İstanbul,47-63

DOĞAN; İsmail: Sosyoloji: Kavramlar Ve Sorunlar, Pegem Yayıncılık,Ankara,2002, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,1-10

GENÇ, Salih Zeki ve ERYAMAN M. Yunus**:"** *Değişen Değerler Ve Yeni Eğitim Paradigması"* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi,89-102

İZCİ, Ferit ve ARSLAN; Nagehan Talat:*" Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Örgütsel Yapıda Meydana Gelen Değişimler: Bilişim Teknolojisi Örgütsel Yapı İlişkisi",* I.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi,No:30 Mart 2004,31-50

KUMAR, Krishan: Sanayi Sonrası Toplumdan Post-Modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları, Dost Yayınevi, Ankara,1995

KUTANİŞ, Rana Özen ve ALPARSLAN, Sümeyra: *"Sanayi ve Bilgi Toplumu Yönetim Metaforlarının Karşılaştırılması",* Akademik İncelemeler, Cilt:2,Sayı:2,Yıl:2007

PARLAK, Zeki:**"** *Sanayi Ötesi Toplum Teorilerinin Eleştirel Bir Değerlendirmesi",* Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2004 / 2 : 95-125

ŞAYLAN, Gencay: Postmodernim, Ankara, İmge Kitapevi,Ankara,1999

ŞEKER, Tülay Bektaş:" *Bilgi Teknolojilerindeki Gelişmeler Çerçevesinde Bilgiye Erişimin Yeni Boyutları*",378-391

ŞENTÜRK, Ünal:" *Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri",* Türk Eğitim Bilimleri Dergisi

TANRIVER, Nihal ve BİNGÖL, Yılmaz:" *Bilgi Çağında Değişen Sosyal Hareketler: Sanal Eylemler",* Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 308-318

UÇAK, Nazan Özenç: "*Bilgi: Çok Yüzlü Bir Kavram"*, Türk Kütüphaneciliği 24, 4 (2010), 705-722

Yaz 2008, 6(3), 487-506,İletişim 2003/18

YILDIRIM, Ergün: Bilginin Sosyolojik Teorileri, Ankara,2007

YILMAZ, Bülent:" *Bilgi Toplumu": Eleştirel Bir Yaklaşım* ",Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 15 / Sayı: 1 / ss.147-158

YÜKSELTÜRK, Erman ve ÇAKIR, Recep:" *Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi Ve E-Öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme",* Kastamonu Eğitim Dergisi, Mayıs 2010,Cilt:18,No:2 501-512

BÖLÜM 33

MEDYA OKURYAZARLIĞI
MEDIA LITERACY

MEDYADAKİ CERN'İN 9. SINIF FEN LİSESİ ÖĞRENCİLERİNE OLAN ETKİSİ ÜZERİNE

Sebahat Sağlık 1, Zeynep Gürel 2, K. Gediz Akdeniz 1
1 İstanbul Üniversitesi, Fizik Bölümü, Istanbul, Turkey,
gakdeniz@istanbul.edu.tr
1 İstanbul Üniversitesi, Fizik Bölümü, Istanbul, Turkey,
sebahatsaglik@gmail.com
2 Marmara Üniversitesi, Fizik Eğitimi, Turkey,
zgurel@marmara.edu.tr

ÖZET

Bu bildiri de İsviçre'nin Cenevre şehrinde bulunan Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi'ndeki Büyük Hadron Çarpıştırıcısı deneylerinde (BHÇ) proton-proton çarpışmaları ile standart modelin eksik kaldığı noktaları araştırmak için yapılan deneylerle ilgili medyada yer haberlerin fen lisesi öğrencileri üzerine etkisi incelenmiştir. Bu haberlerle lise öğrencilerinin deney hakkında neler düşündükleri araştırılmaya çalışılmıştır.

CERN Deneylerini öğrenmede medyanın etkisini araştırmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir fen lisesinde eğitimlerini sürdüren 9. sınıf öğrencilerine yarı açık uçlu on iki sorudan oluşan nitel bir anket uygulanmıştır. Anket soruları son üç yılda en çok okunan ulusal gazete ile popüler karikatürler arasından taranarak hazırlanmıştır. Anketin pilot çalışması on bir ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Anket soruları araştırmacıların pilot çalışmanın sonuçlarını değerlendirmesiyle son halini almıştır. Anketten elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. İkinci aşamada basın yayın organlarında sık rastlanan ifadeler tarama yöntemiyle çıkartılmış, son aşamada ise karşılaştırmalı analiz gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 9. Sınıf Fen Lisesi öğrencilerin Higgs Parçacığıyla hakkındaki bilgilerinin, yazılı basında reyting amacıyla yapılan sansasyonel haberlerin etkisi altında biçimlendiği ortaya konmuştur.

Bir önceki çalışmamızda ise medyadaki CERN'nin fizik mezunu öğretmen adaylarına olan etkisini incelenmiştir [Sağlık, Gürel ve Akdeniz, 2012]. Aynı yöntemle yapılan bu çalışmada da fizik mezunu öğretmen adayların CERN'de yapılan Higgs Bozonu (Tanrının Parçacığı) deneyi hakkında sahip oldukları bilgilerin daha ziyade medya kaynaklı oldukları görülmüş ve deneyi bu bilgilerle değerlendirdikleri anlaşılmıştır.

Bu çalışmanın sonuçların da fizik mezunu öğretmen adaylarındakine [Sağlık, Gürel ve Akdeniz, 2012] benzer özellikler göstermesi dikkat çekicidir. Her iki araştırma sonuçlarında da CERN Deneyleri hakkındaki görüşlerin bir kısmının kendi içinde tutarsızlık içerdiği de gözlenmiştir. Lise Öğrencilerin okul bilgisinin daha az olması, fizik mezunu öğretmen adaylarının ise öğretim yaşamlarının son aşamasında olması göz önünde bulundurularak sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları bu olumsuzlukların giderilmesi yönünde yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fizik Eğitimi, Medya ve Eğitim, CERN ve Medya,

ABSTRACT

In Genevre, Switzerland the LHC experiments are carried out in European nuclear research center. In these experiments proton-proton collisions and missing points of the standard model has been investigated. In this declaration impact of the news in the media about the LHC experiments on science high school students has been examined. With this news we have tried to understand what the studet think about the experiments.

CERN experiments have been used to investigate the impact of the media in learning. Therefore, under the Ministry of National Education, 9. Grade students in a science high school were given qualitative questionnaire consisting 12 semi-open-ended questions. The survey questions has been prepared by scanning from the last three years, the most widely read national newspaper and popular cartoons. A pilot study on the survey carried out by secondary school students. survey questions was shaped by the researchers after evaluation of the results of the pilot study. The data obtained from the survey were analyzed with descriptive analysis technique. In the second stage frequently encountered statements in media organs was removed with screening method and ın the final stage comparative analysis was used. As a result of research 9 Grade Science High School students were seen to have information about the Higgs particle. It is obvious that this information was shaped under the influence of the sensational news revealed in the print media.

In the a previous study we investigated the effect of the CERN in media on students, studying physics[Sağlık, Gürel ve Akdeniz, 2012]. In this study carried out in the same way, teacher candidates' knowledge about the Higgs Boson experiment of CERN was obtained from the media and it is understood that they evaluate the experiment with this knowledge.

The results of this study show striking similarities in the physics graduate candidate teachers[Sağlık, Gürel ve Akdeniz, 2012]. Both part of the research results about CERN Experiments has been observed to contain discrepancy. High school students have less knowledge, candidate teachers studying physic is in final stage of their lives to studying was took into account the assessment of the results. The results of this study will shed light on efforts to overcome these adversities.

Key Words: Physic Education, Media and Education, CERN and Media

1.GİRİŞ

Teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte iletişimde de büyük gelişmeler yaşanmıştır. Bunun sonucu olarak günümüzde bireyler, bilimden, kültür ve sanata her alanda yaşanan gelişmelerden anında haberdar olmaktadırlar. Özellikle bugün radyo, televizyon, gazete, e-gazete, dergi, e-dergi gibi görsel, yazılı ve e-yazılı basın organlarını anlatmak için kullanılan bir terim olan medyanın bilgi kaynağı ve dağıtıcısı durumunda olması oldukça önemlidir. Medya kişilere güvenilir bilgi taşısa da kimi zaman bireylerin güvenilmeyen bilgi edinmelerine de sebep olmaktadır.

İletişim teknolojinin böylesine hızla ilerlemesi sonucunda bilgilerin sayısına ve hızına erişmede ve bunların kişide kalıcı davranış değişikliği oluşturmasında ders kitaplarının yanı sıra planlı eğitim ortamları kimi zaman yetersiz kalabilmekte ve kitle iletişim araçları ya da medya ortamları bilginin kişiye ulaşmasında önemli bir yere sahip olmaktadır. CERN deneyleri örneğinde görüldüğü gibi bilimsel ve teknolojik gelişmeler konusunda bireyin anında bilgilenmesinde elektronik ve sosyal medya olağanüstü başarı sergilemektedir. Ayrıca yaşam boyu eğitimin önem kazanmasıyla birlikte çeşitli amaçlarla internet yoluyla medyaya yönelim de artmıştır (Rutbil,2004). Bu yüzden yaş sınırlaması yapmadan bugün elektronik ve sosyal medyanın, kimi zaman postmodern bir eğitimin öğretmeni rolünü üstlendiği de yadsınamaz.

İsviçre ile Fransa sınırında bulunan CERN bir parçacık hızlandırıcıları (parçacık fabrikaları) sitesidir. Bunlardan en büyük olanı 27 km'lik bir çember üzende ve yerin 100 m altında bulunan Large Hadron Collider (Büyük Hadron Çarpıştırıcısı, (BHÇ)) hızlandırıcısıdır. BHÇ deneylerine 2009 başlanmıştır. Bu deneylerde atom altı fizik bilimi için çok önemli bir yere sahip olan Standart Modelin doğruluğu araştırılmaktadır. Bunu için de ilk hedef Higgs Alanı ile maddeye kütle kazandıran ve geçtiğimiz günlerde deneysel olarak bulunduğu açıklanan Higgs Bozonun (Tanrı Parçacığı) keşfi olmuştur. Bu deneylerde protonlar çarpıştırılarak evrenin Big Bang'den sonraki ilk anlarındaki enerji seviyesine ulaşılmasına çalışılmaktadır.

CERN deneyleri 2008 yılından bu yana kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Özellikle deneyler hakkında yapılan spekülatif haberler ve deneylerin başta sağlık olmak üzere hayatımızın çeşitli alanlarında getirdiği ve getireceği yenilikler, deneylerde büyük patlamanın gerçekleştirilebileceği söylenmesi, Tanrı

Parçacığı'nın aranması CERN deneylerin medyada ön plana çıkmasında etkili olmuştur. Bu nedenle gerek örgün eğitim süresince gerekse örgün eğitim sonrasında bireylerin BHÇ deneyleri hakkında edindikleri bilgileri çeşitli medya kanallarından öğrenme dereceleri merak uyandırıcıdır. Ayrıca deneylerde yüksek enerjili parçacıklar kullanıldığı ve deneyler medyada Big Bang deneyleri olarak geçtiği için ve bunun sonucunda CERN deneylerinin Dünyamıza ve Evrene zarar vereceğinden korkulmasından CERN, medya ve insanlar için oldukça dikkat çekici hale gelmiştir. Öyle ki deneyler dünyanın en popüler bilimsel araştırması haline gelmiştir. CERN'deki en ufak bir gelişme bile tüm dünyada haber değeri taşımaktadır. Bunun belki de en önemli nedeni, bu araştırmanın çeşitli bilimsel keşiflerin yanında teknolojide de yenilikler getirmesidir.

Geçen yıl TFD'nin 29. Kongresinde yaptığımız sunumda [Sağlık, Gürel ve Akdeniz, 2012] fizik öğretmen adaylarının CERN deneylerini anlamasında medyanın etkisini ele almıştık. Bu çalışmada da CERN hakkında çeşitli medya organları tarafından yapılan haberler ve görsel öğeler aracılığıyla ortaöğretimde fizik eğitimi almakta olan öğrencilerin (fen lisesi 9. Sınıf öğrencileri) deneyleri bilimsel olarak öğrenmelerine etkisi betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir.

Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir fen lisesinde eğitimlerini sürdüren 9. Sınıf öğrencileri örneklem olarak seçilerek deneylerin bu öğrenciler tarafından nasıl ve hangi medya araçları ile öğrenildiği araştırılmıştır. Böylece yazılı ve görsel basında çıkan BHÇ deneylerinin ortaöğretim fen lisesi öğrencilerini nasıl etkilediğine açıklık getirilmiştir. Öğrencilerin CERN deneyleri hakkında en çok bilgi aldıkları medya araçları, bu deneyler ile ilgili görüşleri ve deneye olan ilgileri gibi değişkenler de ortaya çıkarılmıştır. Bu amaçla iki bölümden oluşan bir CERN Deneyleri Medya Anketi (CDMA) oluşturulmuş ve öğrencilere uygulanmıştır. CDMA, verilerin güvenliğini arttırmak için araştırmacı tarafından ders ortamında uygulanmıştır. Öğrencilerin soruları cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir. Yarı yapılandırılmış açık uçlu soru tekniğine göre hazırlanan anket soruları öğrencilerin seçeneklerine göre verdikleri yanıtlar frekans aralığı ile öğrencilerin kendi yazdığı ifadeler ise tümevarımsal analiz ile değerlendirilmiştir. CDMA'nın şıklara göre değerlendirmesinde ise normatif analize göre yapılmış, her bir şıkka ait frekans değerleri görsel olarak grafiklerle sunulmuştur. Uygulanan anketin sonuçlarından yararlanılarak öğrencilerin medya ve medyadan edindikleri bilgiler arasında çeşitli ilişkiler kurulmuştur. Bunların fizik öğretmen adaylarına [Sağlık, Gürel ve Akdeniz, 2012] benzer şekilde deneyleri daha çok basından öğrendikleri görülmüştür. Çalışmamızda öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yola çıkarak deneye ve fiziğe bakış açıları anlaşılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

1.Birinci Soru

Aşağıdaki ifade Hürriyet Gazetesinde 21.11.2006 da çıkmış olan bir haberden

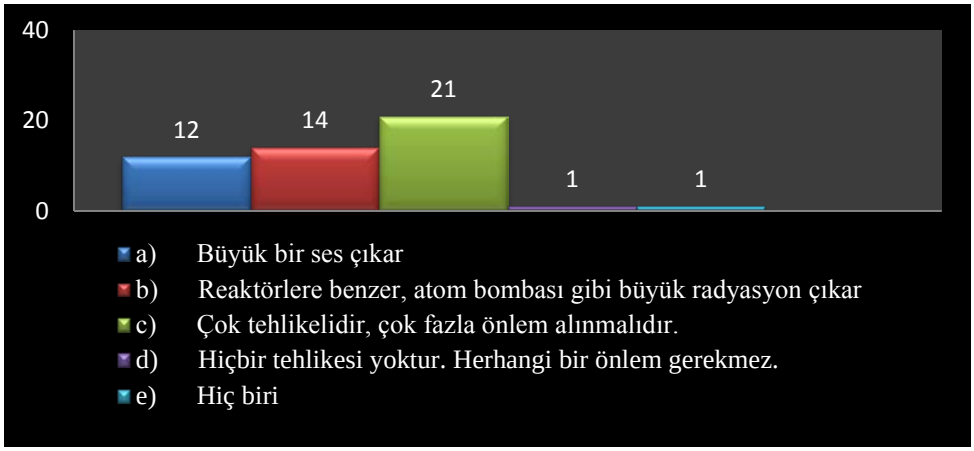
*''İsviçre'de Cenevre'nin batısından Fransa sınırına kadar uzanan yeraltındaki dev CERN laboratuvarında önümüzdeki mart ayında asrın en iddialı bilimsel deneyi gerçekleştirilecek. 27 km'lik tünele yerleştirilen Dev Parçacık Hızlandırıcı adlı cihazda ışık hızıyla hareket eden protonlar 800 milyon kez çarpıştırılarak "Büyük Patlama" elde edilecek. İşte bu patlama sonunda ortaya çıktığı varsayılan "Tanrı'nın zerrecikleri" böylece ispatlanabilecek.''***alınmıştır.**

Protonlar yukarıda bahsedilen haberdeki gibi bir hızla çarpışınca ne olur?(Birden fazla şıkkı işaretleyebilirsiniz)

a) Büyük bir ses çıkar
b) Reaktörlere benzer, atom bombası gibi büyük radyasyon çıkar
c) Çok tehlikelidir, çok fazla önlem alınmalıdır.
d) Hiçbir tehlikesi yoktur. Herhangi bir önlem gerekmez.
e) Hiç biri

Benim Düşüncem:

9. sınıf fen lisesi öğrencilerinin birinci soruya verdikleri yanıtların şıklara göre normatif analizi TABLO 1 de gösterilmiştir. Tablo 1 her bir şık renkli çubuklara karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.



Grafik 1: 9. Sınıf Fen Lisesi Öğrencilerinin 1. Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Göre Dağılımları

2.İkinci Soru

Bir önceki soru hakkındaki düşüncelerinizin oluşmasında etkili olan faktör nedir? Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

a) CERN deneyleri ile ilgili gazetelerde okuduğum yazılar
b) Deneyler hakkında yapılan televizyon haberleri
c) Bu deneylerin anlatıldığı belgeseller
d) Bu deneyi konu alan televizyon programları
e) Gazetelerde bu konu hakkında okuduğum haberler
f) CERN deneyleri hakkında kendi yaptığım araştırmalar
g) Derste öğrendiğim bilgiler
h) CERN deneylerini ilk kez bu anketle öğrendim. Bu nedenle yukarıda okuduğum gazete haberiyle düşüncem şekillendi.
i) DİĞER

9. sınıf fen lisesi öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri yanıtların şıklara göre normatif analizi TABLO 2 de gösterilmiştir. Tablo 2 her bir şık renkli çubuklara karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.



Grafik 2: 9. Sınıf Fen Lisesi Öğrencilerinin 2. Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Göre Dağılımları

3. Üçüncü Soru



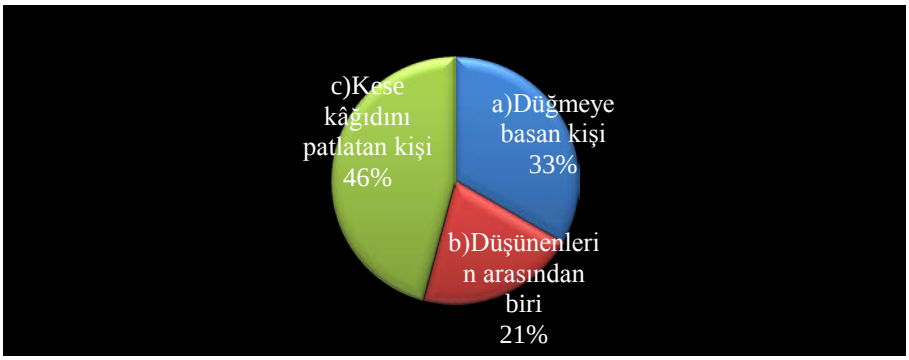
Yukarıdaki karikatür İbrahim Özdabak'a aittir. CERN deneyleri(halk arasında Big Bang (Büyük Patlama) olarak bilinen deney) ile ilgilidir.

Siz bu karikatürdeki bilim adamlarından hangisi olmak isterdiniz? Açıklayınız.

a) Düğmeye basan kişi
b) Düşünenlerin arasından biri
c) Kese kâğıdını patlatan kişi

Neden Bu Cevabı Verdiğinizi Açıklayın.

9. sınıf fen lisesi öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri yanıtların şıklara göre normatif analizi TABLO 3 de gösterilmiştir. Tablo 3 her bir şık renkli çubuklara karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.



Grafik 3: 9. Sınıf Fen Lisesi Öğrencilerinin 3. Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Göre Dağılımları

4.DÖRDÜNCÜ SORU

Kanal D haberin 13.12.2011 tarihinde yayınlanan CERN Deneyleri ile ilgili haberi şu şekildedir:

''Peter Higgs'e göre evren bir çeşit enerjiden doğdu. Bu enerjiye fizikte ''Higgs Field'' (Higgs Alanı) dendi. Bu enerji, Büyük Patlama (Big Bang) sonrası ortaya çıkan parçacıklarla etkileşime girdi. Bu etkileşim sonucu ''Higgs boson'' diye anılan parçacıklar açığa çıktı. Söz konusu parçacıklar ise maddeye kütle kazandırdı. ''Bosonlar'' olmasa ya da farklı bir şekilde ortaya çıksalardı, belki de yıldızlar, gezegenler ve yaşam oluşmayacaktı. Bosonlar, Büyük Patlama sonrasında ortaya çıkmışlardı ve artık mevcut değillerdi. Bu nedenle bilim adamları, 6 milyar sterlin harcayarak laboratuvarda ''Big Bang'' ortamı yarattılar.''

Ve 21.11.2006 tarihinde yapılmış Hürriyet gazetesinin haberinde ise:

''Yaklaşık 8 milyar dolara mal olması planlanan muazzam proje kapsamında gerçekleştirilecek deneyler esnasında minyatür kara deliklerin ortaya çıkması ve evrenin sürekli genişlemesine neden olan "kara enerji"ye dair yeni ipuçlarının elde edilmesi hedefleniyor.''

Yer almaktadır. Bu haberlere göre:

Yukarıdaki gazete haberini okuduğunda "Higgs Bosonu" kelimesi sence neyi ifade ediyor?

9. sınıf fen lisesi öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri yanıtların şıklara göre normatif analizi TABLO 4 de gösterilmiştir. Tablo 4 her bir şık renkli çubuklara karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.



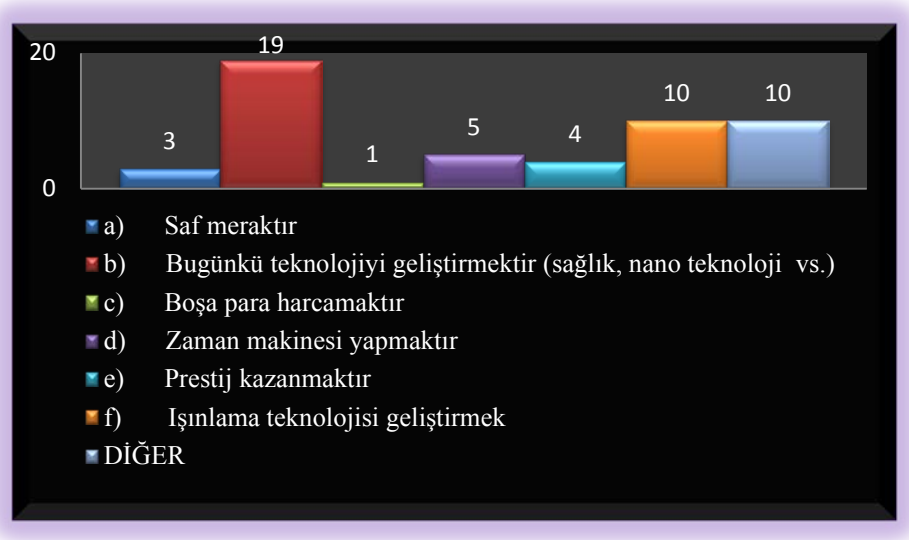
Grafik 4: 9. Sınıf Fen Lisesi Öğrencilerinin 4. Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Göre Dağılımları

4. BEŞİNCİ SORU

Sence bu deneyler neye hizmet ediyor? Birkaç şık işaretleyebilirsin?

a) Saf meraktır
b) Bugünkü teknolojiyi geliştirmektir (sağlık, nano teknoloji vs.)
c) Boşa para harcamaktır
d) Zaman makinesi yapmaktır
e) Prestij kazanmaktır
f) Işınlama teknolojisi geliştirmek
g) DİĞER

9. sınıf fen lisesi öğrencilerinin ikinci soruya verdikleri yanıtların şıklara göre normatif analizi TABLO 5 de gösterilmiştir. Tablo 5 her bir şık renkli çubuklara karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir.



Grafik 5: 9. Sınıf Fen Lisesi Öğrencilerinin 5. Soruya Vermiş Oldukları Cevaplara Göre Dağılımları

Avrupa Nükleer Araştırma Merkezi'nde (CERN) yapılan BHÇ deneyleri öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından çok tehlikeli nükleer reaksiyonların yapıldığı aynı zamanda Büyük Patlama'nın gerçekleştiği bir

merkez olarak algılanmaktadır. CERN'in nükleer bir merkez olarak algılanması, isminde de geçen nükleer ifadesine bağlanabilir ve bu ifadenin öğrenciler tarafından doğru algılanmadığı sonucu çıkarılabilir. Deneylerin, basında ''Büyük Patlama'' deneyleri olarak ifade edilmesinden ötürü öğrencilerin %48'nin deneylerde Büyük Patlamanın gerçekleştiğine inandıkları görülmüştür. Deneylerin basında ''Büyük Patlama'' deneyleri olarak geçmesi oldukça yer edici bir bilgi olduğu söylenebilir.

9. sınıf fen lisesi öğrencilerinin CERN'de yapılan BHÇ ile ilgili sahip oldukları bilgilerin büyük bir kısmını medya araçlarından öğrendikleri görülmüştür. Bu, daha önce fizik öğretmen adayları üzerine yaptığımız araştırmaya benzer bir durumdur. CERN Deneyleri konusunda her iki gurup da öğretmen olarak medyayı gördükleri sonucu çıkarılabilir. Ancak 9. Sınıf fen lisesi öğrencilerinin fizik öğretmen adaylarına nazaran deneylerle ilgili belgeselleri daha çok takip etmeleri ilginç bir noktadır.

Higgs Bozonu ile ilgili soruya 9. sınıf fen lisesi öğrencilerinin, fizik öğretmen adaylarına benzer yakınlıkta cevaplar verildiği gözlenmiştir. Öğrencilerin bu soruya yaptıkları yorumlar medya kanallarında sıkça geçen ifadelere benzer nitelikte olması dikkat çekicidir.

CDMA ile öğrencilerin atom altı parçacıklar ile ilgili sahip oldukları bilgiler dolaylı olarak araştırılmıştır. İzmir'de CERN deneyleri ile ilgili çeşitli yaşlarda ve mesleklerde bulunan heterojen bir guruba verilen bir seminer öncesi uygulanan CDMA sonucunda bu bireylerin deneyleri medyadan daha az takip etmelerine rağmen bazı sorulara diğer guruplardan daha doğru yanıtlar verdiği görülmüştür[Sağlık, Gürel ve Akdeniz, 2012]. Bu da bir öğretmen görevi üstlenen medyanın kimi zaman doğru bilgi verme özelliğinin yanında kimi zamanda yanlış bilgilendirdiğini de göstermektedir.

Bu araştırmayla televizyon, gazete, internet gibi medya ortamlarının haber verme, eğlendirme gibi vasıflarının yanında CERN deneyleri gibi bilimsel gelişmelerde öğretmen rolünü üstlendiği görülmektedir.

Problem durumu

Medya toplumu şekillendirmede, yönlendirmede, bilgilendirmede oldukça önemli bir konuma sahiptir. Gün geçtikçe yazılı ve görsel medya teknolojik ilerleme ve gelişmelerle beraber kişiler üzerinde eğitim kurumlarından daha büyük bir etkiye sahip olmuştur. Hatta yazılı ve görsel basın, eğitim kurumlarının yerini almaya başlamıştır. Kısacası iletişim araçları öğretmenlerin yerini almaktadır.

Bu çalışmada dünya kamuoyunun dikkatini çeken CERN deneylerinin fen lisesi 9. Sınıf öğrencilerinin bu deneyler hakkında özellikle yazılı basından ne şekilde etkilendiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

KAYNAKLAR

SAĞLIK S., GÜREL Z. ve AKDENİZ K. G. (2012). ''Medyadaki CERN'in Fizik Öğretmen Adaylarına Etkisi Üzerine", Türk Fizik Derneği 29. Uluslar arası Fizik Kongresi, Muğla, Bodrum,

SAĞLIK S., GÜREL Z. ve AKDENİZ K.G., 2013, ''CERN ve Aydınlar'' Yayına hazırlanıyor.

RUTBİL, E. (2004), Bazı Kimyasal Olayların Günlük Yaşama Etkileri ve Bunların Medyadaki Yansımasının Kimya Eğitimine Katkıları, Yükseklisans, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enst.

YENİ MEDYA: ETİK VE HUKUK

Yrd.Doç.Dr. Ebru Gülbuğ EROL

Cumhuriyet Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, SİVAS

egerol@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, Yeni Medya ve denetimi idari denetim, yargısal denetim, gönüllü kuruluşlar yoluyla denetim, özdenetim, ortak denetim, sansür ve oto sansür başlıkları altında araştırılmaktadır. Yeni Medyada özdenetimin dünyada nasıl uygulandığına dair örnekler incelenmiştir. İkinci olarak, demokrasi, insan hakları, ifade ve haber alma özgürlüğü, kültürel mirasın korunması ve geliştirilerek Avrupa'ya yayılması gibi üst değerleri benimsemiş olan AB'nin, "yeni medya" olgusuna bakış açısı ve "yeni medyanın" Konsey'in üst değerlerine sunabileceği olanaklar incelenecektir, Avrupa Konseyi'nin temel politikaları içerisinde görsel-işitsel medya politikalarının önemi araştırılacaktır.

Yürütülen bu çalışmada bir kuram inşası yapılmayacak ancak genel hatları ile kavramsal tanımlama ve sınıflandırmalara dayalı betimsel bir araştırma yapılması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında yer alan kimi kavramların ilişkilileri niteliksel düzeyde bir tartışmayla ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yeni medya, Düzenleme, Öz-Denetim

ABSTRACT

In this paper new media and their control mechanisms have been examined under the topics of regulatory and supervisory authorities, self-regulation and co-regulation practices, and censorship. Some samples on which the control mechanisms are applied new media have been analyzed throughout the world. Secondly, naturalizing precious values like democracy, human rights, freedom of the press and the utterance, protection of cultural heritage and its diffusion to Europe, EU's perspectives on new media whose opportunities could contribute EU's values.

There will not be any theoretical base ground yet it is aimed at doing a descriptive research based on conceptual definitions and classifications. Several concepts of germaneness that are located in this paper are tried to be put forwarded by a qualitatively discussion.

Key Words: New media, Regulation, Self-control.

1. YENİ MEDYA ÜZERİNE

Eski çağlardan beri insanlığın iletişime ihtiyacı kitle iletişim araçlarının geliştirilerek yaygın biçimde kullanılmasına neden olmuştur. Gelişen teknoloji, kitle iletişim araçlarının çeşitlenmesine yol açmış; basın, radyo, televizyon, internet yeniliklerin etkisiyle büyümüş, ticarileşmiş, profesyonelleşmiştir. Yayıncılık sektörü dönüşüm içindedir. Teknolojik sayısallaşma, kitle iletişim araçlarını dönüştürmektedir. Bu değişimin öncüsü

teknolojiler dünyada kabul görmüş, ülkemizde kullanılmaya başlanmıştır. 2000'lerde yeni medya gündelik yaşantımızın parçası olmuştur.

1970'lerden beri kullanılagelen Yeni Medyanın tanımında birlik sağlanamamıştır. 1990'larda internet teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla kavramın anlamı değişmiştir. Bazı araştırmacılar, yeni medyayı CD-ROM, HTML, gerçek zamanlı veri akışı, sayısal video düzenleme, web uygulamaları, DVD-video gibi teknolojileri kapsayacak biçimde tanımlar. Bazıları yeni medyayı radyo, televizyon, film gibi kitle iletişim araçlarından ayrı tutar. Üçüncü grup, yeni medyayı sayısal medyayla ilişkili olarak tanımlar (Wardrip-Fruin & Montfort: 2003:16-23).

Hangi kitle iletişim araçları yeni medyaya dahil edilmektedir?

İnternet TV "internet üzerinden video"dan; geleneksel televizyon içeriğinin paket anahtarlamalı ağlar üzerinden gönderilmesidir. İnternet Protokollü Televizyon (IPTV) *yeni yayıncılık teknolojileri* içinde en son geliştirileni ama en net tanımlanmış olanıdır. Mobil televizyon; "farklı iletim ortamları ile hareketli alışa imkan sağlayan televizyon yayını"dır. Mobil televizyon pek çok farklı cihazı yani cep telefonu, cep televizyonu, PDA vb. ve iletim teknolojisini kapsamaktadır. Cep telefonu Üzerinden TV Yayını: tek noktadan çok noktaya iletim hizmetidir (http://www.itu.int/publ/T-PROC/en).

2. YENİ MEDYADA DENETİM: ETİK VE HUKUK

Literatürde denetim kavramı, değişik bilimsel alanlar için farklı şekillerde tanımlanmıştır. Medyadaki denetim için kullanılan regülasyon; bir işlemin, faaliyetin veya sürecin belirlenen kurallara tabi tutularak düzenlenmesi, denetlenmesi ve yönlendirilmesi işlevlerini içinde barındırır. Regülasyon, oyunun kurallarının belirlenerek düzenlemesi, bu kurallara riayetin sağlanması yani denetim ve alanın düzenli bir yapıya doğru yönlendirmesi faaliyetlerinin tümüdür (Ulusoy, 2003: 21-22).

Sosyal yaşamın hiçbir alanında sınırsız özgürlük yoktur, dolayısıyla medya belli düzenlemelere tabi tutulmuştur. Medyanın düzenlenmesinde ve denetlenmesindeki amaçlar, halkın haber ve bilgi alma özgürlüğünü, bireysel hak ve özgürlüklerin organizasyonunu ve fırsat eşitliğini sağlamak olarak ifade edilebilir. Yayıncılığın ekonomik yönünün olması, kültürel üretimi doğrudan etkilemesi ve politik yönlendirme aracı olma potansiyeli taşıması bu alandaki düzenlemeleri zor ve tartışmalı bir konu haline getirmiştir.

Birçok ülkede yazılı medyanın denetimi için basın konseyleri, meslek ilkeleri, ombudsmanlık gibi informel yollar kullanılırken, görsel-işitsel medyanın denetimi için yasal, idari ve siyasi bakımdan formel denetim kullanılmaktadır. Bireyi, toplumu medyanın zararlı etkilerinden korumak, sorumsuzca yayın yapılmasını önlemek, kamu kaynaklarının verimli şekilde kullanılmasını sağlamak, yayıncılık alanında tekelleşmeyi önlemek gibi amaçlarla yayıncılık denetime tabi tutulmuştur. Toplumsal olaylarda medyanın kitleleri etkileme, yönlendirme, gündem belirleme, kamuoyu oluşturmadaki önemlerinin fark edilmesi, siyasal iktidarların medyayı denetim altına alma ihtiyacını ortaya çıkarmış, medya için çeşitli düzenleme, denetleme biçimleri geliştirilmiştir (Öztekin, 2007: 31-32).

Medya frekansların sınırlı olması, kamu yararı, endişe-korku, yayınlarda sürekliliğin, tutarlılığın sağlanması gibi gerekçelerle düzenlenmekte, denetlenmektedir (Işık, 2002: 52).

Medyanın denetlenmesine ilişkin görüşler iki ana bakış açısı altında toplanabilir. İlk bakış açısı "Medya bir aynadır" görüşünü savunur. Bu görüşe göre medyada yansıtılanlar zaten toplumda var olan ve toplum tarafından istenen şeylerdir, bu nedenle medyadan yansıyan olumsuzlukların asıl sorumluluğu medya alıcı/tüketicilerine aittir. Dolayısıyla alıcılar/tüketiciler medyayı yönlendirdiği için medyanın yozlaştırma etkisinden söz edilemez. Diğer bakış açısına göre ise "Medya belirleyici ve yönlendiricidir". Bu görüşü savunanlara göre medyanın olumsuz etkileri genel olarak ticari kaygılar neticesinde gerçekleşir. Medyanın reyting endişesiyle gerçekleştirdiği yayınların insanları magazine alıştırdığı, aşağı seviyelere çektiği hatta zararlı eğilimlere yönlendirdiği öne sürülür. Hatta görüş sahipleri medyanın mutsuzluğa yol açtığını iddia ederler. Dolayısıyla medyadan yansıyan olumsuzlukların ve bunların etkilerinin sorumluluğu yayıncılara aittir. Medyanın belirleyici ve yönlendirici etkisi "eğitmek, yol göstermek, aydınlatmak" gibi yararlı fonksiyonlar için kullanıldığında olumlu neticelerin ortaya çıkarması muhtemeldir. Bu durum medyanın reytingden vazgeçmesini gerekli kılabilir.

Bu iki görüş medyanın denetlenmesine ilişkin genel sınıflandırmaya işaret ederek, liberal ve sosyal sorumluluk kuramlarının fikri alt yapısını ortaya koymaktadır. Sosyal sorumluluk yaklaşımının, medyanın denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşü "Medyayı denetlemek gerekir, ama bunu kim yapmalıdır?" sorusunu ortaya (Işık, 2002: 60-61) çıkarmıştır. Bu soruya cevap olarak da aşağıdaki maddeler sıralanmaktadır.

* Medya çalışanın kendisi tarafından yapılan denetim,

* Medya kuruluşları tarafından yapılan denetim,

* Devlet tarafından yapılan denetim,

* İzleyici tarafından yapılan denetim

Yeni düzenleyici-denetleyici yaklaşımların geliştirilebilmesi için öz-denetim anahtar kelimedir. Yeni medya hizmetlerinin karmaşık yapısı düşünüldüğünde, tek biçimli yaklaşım sürekli değişen ve farklılaşan yeni iletişim ortamlarında, düzenleyici bağlamda, çözüm sunmaz. Sayısal hizmetler için geliştirilecek özdenetim merkezli düzenleyici yaklaşım, birbirini tamamlayan eylemler, araçlar, mekanizmalardan oluşmalıdır.

Günümüzde görsel-işitsel medyadaki düzenleme ve denetlemeler Sosyal Sorumluluk Kuramı'na uyar. Kuramın ortaya koyduğu yaklaşım, kitle iletişim araçlarının denetiminde beş düzeyi içinde barındırmaktadır:

İDARİ DENETİM:

Devlet Denetimi sınırlamalar ve yükümlülüklere ilişkin denetimin devlet eliyle gerçekleştirildiği denetim modelidir. İdari denetim, idari otoritenin düzenleyici, kural belirleyici ve müeyyide uygulayıcı olduğu modeldir. Bu nedenle idari otorite tüm bu düzenleme ve denetlemeleri idari otoritenin devlet politikası

doğrultusunda kullanabilir. Görsel-işitsel medya, kamusal hizmet niteliğinde bir faaliyet yürütmekte olduğu için idari denetimin konusudur (Gözübüyük, 2001: 295).

Ülkenin siyasal sistemine bağlı olarak yasal bir çerçeve belirir ve yayıncılar bu yasal çerçeve içindeki kuralları kabul ederek yayın yapmak zorundadırlar. Belirlenmiş bu kuralları ihlal etmenin çeşitli müeyyideleri bulunmaktadır (Işık, 2002: 66-67).

Devlet Denetimi, kapsamında iki tür denetimden söz edilebilir. Bunlardan ilki düzenleyici ve denetleyici bağımsız idari otoriteler ve ikincisi ise bağımsız mahkemeler tarafından yerine getirilen denetim faaliyetleridir. Bağımsız idari otoritelerin denetim alanındaki ana fonksiyonu yerine getirdikleri görülmektedir. Yapısı ve işleyiş mekanizması, kamu yönetimindeki kuvvetler arası işbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş, gerektiğinde yaptırım uygulama yetkisine sahip bağımsız idari otoriteler tarafsız, özerk ve bağımsız kamu tüzel kişileridir (Ulusoy, 2003: 15). Yayıncılık sektörü dahil olmak üzere bankacılık, enerji, sermaye piyasası, rekabet gibi birçok sektörde devlet denetimi genel olarak bağımsız idari otoriteler olarak adlandırılan kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir.

Görsel-işitsel medya alanında bağımsız idari otorite tarafından gerçekleştirilen denetim, belirlenmiş olan düzenlemelere riayetin sağlanması amacıyla yapılan kontrol ve gerektiğinde yaptırımların uygulanmasını ifade etmektedir. Ülkelerdeki uygulamalara bakıldığında, görsel-işitsel alandaki ana denetim fonksiyonun bağımsız idari otoriteler tarafından yerine getirildiği görülebilir. ABD'de FCC, İngiltere'de OFCOM ve Fransa'da CSA, Türkiye'de RTÜK görsel-işitsel iletişim alanında, düzenleyici denetleyici fonksiyonları yerine getiren özerk kurumlardır.

YARGISAL DENETİM:

Radyo ve Televizyon Üst Kurulu ve Denetim: RTÜK'ün anayasal zemine oturtulmuş en temel görevi kamu yararının gözetilmesi ve korunmasıdır. 6112 sayılı Kanun'da ifade edilen RTÜK'ün görev ve yetkileri, düzenlemeye ve denetlemeye ilişkin olanlar şeklinde ikiye ayrılabilir.

RTÜK tarafından yerine getirilen denetim faaliyetleri; yayın içeriklerinin denetlenmesi, yayıncı kuruluşların mülkiyet yapısı ve teknik standartlara ilişkin olan teknik-yapısal denetim ve yayıncı kuruluşların ticari iletişim gelirlerinin aktarımına ilişkin mali denetim olarak sınıflandırılabilir. Yayın hizmetlerini izlemek ve denetlemek, mevzuata aykırılık halinde gerekli müeyyideleri uygulamak, içerik denetimine ilişkin görev ve yetkiler arasında sayılabilir.

Yaptırımlar:

Yayın hizmeti ilkelerini ihlal eden kuruluşlara ilişkin yaptırımlar 6112 sayılı Kanun'un 10'uncu bölümünde "İdari Yaptırımlar" ve "Adli Yaptırımlar" olmak üzere iki ayrı başlık altında düzenlenmektedir. İdari yaptırımlar, yayın içeriğine ilişkin konuları kapsamakta ve idari para cezası, idari tedbir, uyarı, yayının durdurulması, yayın lisansının iptali gibi müeyyideleri içermektedir. Adli yaptırımlar ise yayın tekniği, yayın

izni ve kaçak yayınlar konularına ilişkin hükümler içermekte ve hapis, adli para cezası, yayın tesis ve cihazlarının mühürlenerek kapatılması gibi müeyyideler öngörmektedir. Yayın ilkelerini ihlal eden kuruluşlara, 6112 sayılı Kanun'un 32'nci maddesi kapsamında Üst Kurul tarafından uygulanan idari yaptırımlar belirlenmiştir.

Devlet denetimi çerçevesi içinde değerlendirilebilen Yargı Eliyle Denetim hukuki kurallara ve bu kurallar ihlal edildiğinde gerekli yaptırıma tabi olmayı gerektirmektedir (Gözübüyük, 1999: 313).

Televizyon yayıncılığı alanında uygulanan yargı denetimi, yayın yoluyla gerçekleşen özellikle kişilik haklarına saldırı, sövme ve hakaret, iftira suçları gibi suç niteliğindeki eylem ve fiiller nedeniyle adli yargıda hak aramaya da imkan tanımaktadır (Öztekin, 2007:52).

Başta en üstün hukuk normu olan anayasa olmak üzere ilgili diğer yasalar ve yönetmelikler, bir yandan bireysel hakları ve yasakları düzenlerken, bir yandan da kurumların işleyişini ve kurumlarla bireylerin ilişkilerini düzenlemektedir. Yasaların tanıdığı özgürlük alanı sayesinde yayıncılık hizmeti sunan kuruluşlar, faaliyete geçtiklerinde yasaların kendileri için getirdiği sınırlılıkları ve yükümlülükleri de kabul etmiş sayılırlar. Yayıncı kuruluşlar, yayın faaliyetlerini bu yasal düzenlemeler içinde sürdürmek zorundadır. Aksi halde, yargı kararıyla da çeşitli yasal müeyyidelere maruz kalabilirler (Işık, 2002: 69).

GÖNÜLLÜ KURULUŞLAR YOLUYLA DENETİM:

Kamu yönetiminde "kamu denetçisi" olarak ifade edilen ombudsmanlık mekanizması, idarenin çeşitli alanları için denetim fonksiyonunu yerine getirmektedir. İzleyici temsilciliği ve okur temsilciliği mekanizması medya alanındaki ombudsmanlık olarak ifade edilebilir.

İzleyici temsilcileri, yayınlara ilişkin izleyicilerden aldıkları istek, şikâyet, fikirleri değerlendirmek ve bunları yayın yöneticilerine, yapımcılara iletmekle görevlidir. Bu değerlendirmeler neticesinde oluşan görüşler yönlendirici niteliği itibariyle yayıncı kuruluş için bir denetim işlevi görür. İzleyici temsilciliği izleyicilerin görüşlerini içeren bir geri bildirim aracı işlevine sahip olduğu için, hem yayıncılar hem de yapımcılar için önemli bir rehber ve başvuru kaynağı olarak da düşünülebilir. Oto-kontrol mekanizması sayesinde izleyici istekleri ve şikâyetleri doğrultusunda yayıncı daha sağlıklı bir yayın politikası belirleyebilme imkanına sahip olabilmektedir.

Ombudsmanlığın, İsveç Modeli ve Amerikan Modeli olmak üzere iki tür uygulaması vardır. İsveç Modeli'nde bağımsız olarak seçilen ombudsman kendisine bağlı bir sekretarya aracılığıyla o ülkedeki medya kuruluşları üzerinde denetim gerçekleştirir. Amerikan Modeli'nde ise yayın kuruluşunun kendi bünyesi içinden tecrübesine, görüşlerine ve tarafsızlığına güvenilerek seçilen bir kişinin gerçekleştirdiği o yayın kuruluşu ile sınırlı bir denetim söz konusudur (Özgen, 2002).

ÖZDENETİM: Öz-denetim, bir sektörün kendi kendisini belirli amaçlar doğrultusunda ve sınırlar dahilinde denetlemesidir. Bu denetim, kamu otoritesinin yaptığı düzenlemelere ek olarak veya mevcut boşluğun doldurulmasına yönelik olarak yapılabilir. Öz-denetimin amacı, içsel kontrol mekanizmaları gelişmiş, özgür ve

toplumsal sorumluluğunun bilincinde medya yapısı oluşturarak otoritenin müdahalesini gereksiz kılmaktır (Kılıç, vd. 2006:161).

Öz-denetim uluslararası alanda mevzuatlarda, AB Konseyi'nin Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi'nde yer almakta; uygulanması teşvik edilmektedir.

Etik Kodlar öz-denetimin hangi ilkelere göre yapılacağını, bu ilkelere uyulmadığı durumlarda hangi yaptırımların hayata geçirileceğini söyler. Kodlar, uluslararası normlar, mevcut yasalar bağlamında sektör ve ilgili paydaşlar tarafından ortaya konmuş ilkelerdir. Yayın kuruluşlarının kendi belirledikleri kurumsal ilkeler ve kurumsal standartların yanı sıra, yayın kuruluşunun uymayı taahhüt ettiği diğer yayıncılık ilkeleri esas alınarak denetim gerçekleştirilir (Işık, 2002: 76).

Öz-denetim kuruluşları, gönüllülük esasıyla hareket etmektedirler. 2007'de kurulan Medya Etik Konseyi medyanın tüm alanlarına yönelik özdenetim faaliyeti yürütülmektedir. Görsel-işitsel medyaya yönelik öz-denetimde RTÜK ve ulusal televizyon kanalları arasında varılan mutabakat neticesinde belirlenen Yayıncılık Etik İlkeleri esas alınmaktadır. Konseyin ana hedefi şikayetlere bağlı denetimden öte, başta etik olmak üzere her yönüyle öz-denetimin gerçekleştirilmesi olarak belirtilmiştir (http://www.medyaetikkonseyi.com).

ORTAK DENETİM: Ortak-denetim, idari otorite, sivil toplum örgütleri ve yayıncılar işbirliğinde gerçekleştirilen denetim uygulaması olarak tanımlanabilir. Ortak-denetim modeli öz-denetim ve geleneksel idari denetim unsurlarının aynı potada birleştirilmesiyle oluşan modeldir. Ortak-denetim, öz-denetim, yasal düzenlemelerin bileşiminden oluşturulan hükümlerin uygulanmasının bağımsız bir kurul tarafından denetlenmesidir (EUMAP, 2005:92). Ortak-denetimde denetimin hedefleri ve yaptırımlar kamu düzenleyicisi tarafından belirlenir. Sivil topluma düşen rol, hedefler doğrultusunda ilkelerin belirlenmesine katkıda bulunmaktır (Avşar & Demir, 2005:90).

AB Konseyi'nin Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi'nin 36'ncı maddesinde ortak-denetim için şu ifadeler kullanılmaktadır: "Ortak-denetim, asgari düzeyde, üye devletlerin hukuki geleneklerine uygun olarak özdenetim ve ulusal kanun koyucu arasında yasal bir bağlantı oluşturur. Ortak-denetim, amaçların karşılanmadığı olaylarda devlet müdahalesi olasılığına izin vermelidir. Üye devletlerin mevzuatı uyarlamayla ilgili resmi yükümlülükleri saklı kalmak kaydıyla, bu özdenetim ve ortak-denetimin kullanımını teşvik etmektedir. Bu durum, ne üye devletleri ortak ve/veya öz-denetim rejimleri oluşturmaya zorunlu tutmalı ne de üye devletler içinde hâlihazırda yürürlükte olan ve etkin bir şekilde çalışan ortak ve/veya öz-denetim girişimlerine zarar vermeli veya tehlikeye sokmalıdır." (www.rtuk.gov.tr).

Filtreleme teknikleri özellikle küçüklerin korunması noktasında kullanıcılar açısından önemli bir öz-denetim mekanizması olarak öne çıkmaktadır. Ne tür içeriğin erişilebilir olduğunu belirleyen filtreleme işlemleri çok farklı şekillerde yapılabilmektedir. Herhangi bir kullanıcıya ait PC'den, internet erişimi sağlayan hizmet sağlayıcılara (ISP) kadar farklı düzeylerde filtreleme gerçekleştirilebilmektedir.

İhbar hatları, internetin düzenlenmesi noktasında, dünya genelinde etkin biçimde kullanılması gereken bir öz-denetim uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Siber Suçlar Sözleşmesi ve ek protokolünde değinilen içerik bağlantılı suçlardan çocuk pornografisi ve ırkçılık başta olmak üzere yasadışı ve/ya zararlı

içerikle mücadeleye odaklanan söz konusu ihbar hatları, bu süreci hizmet sağlayıcılar (erişim, uygulama, vb. hizmet sağlayıcılar) ve emniyet birimleri başta olmak üzere tüm paydaşlarla işbirliği içinde sürdürmeye çalışmaktadır.

3. AB'NİN "YENİ MEDYA"YA BAKIŞI

Uluslararası yayıncılık düzenlemeleri genelde üç hedefe ulaşmak için hazırlanmıştır: İfade özgürlüğünü ve medya çoğulculuğunu korumak, Ulusal medya piyasalarının ve uluslararası ticaretin düzenlenmesini güvence altına almak, Uydu, internet, kablo ve diğer iletişim kanallarında oluşabilecek tıkanıklıkları önlemek (EUMAP, 2005: 89).

1989'da kabul edilen Avrupa Sınır Ötesi Televizyon Sözleşmesi üye ülkelerce kabul edilen bağlayıcı nitelikli temel düzenlemedir. Yönerge, güncelleme takvimine tabiidir. 1997'de uluslararası düzeyde yürürlüğe giren Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi, Avrupa Sınırsız Televizyon Yönergesi'nin yenilenmesinin sonucudur. Avrupa Komisyonu Aralık 2005'de Sınırsız Televizyon Yönergesi'nin yenilenmesini istemiş ve iki yıllık çalışma sonunda Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi Aralık 2007'de yürürlüğe girmiştir. Yönerge, görsel-işitsel medya hizmetlerinin sağlanmasına ilişkin belirli yasal, düzenleyici, idari hükümlerden ibarettir. Yönergenin Sınırsız Televizyon Yönergesi'nden farkı içerik tanımının program yerine görsel-işitsel medya hizmeti olarak değiştirilmesidir. Geleneksel televizyon yayıncılığı doğrusal hizmet, farklı teknolojik platformlar aracılığıyla dağıtılan istek-üzerine-video hizmetlerini ifade etmek için doğrusal olmayan hizmet kavramları kullanılmıştır. Bu hizmetlerin nasıl düzenleneceğinin belirlenmesi için iki temel ölçüt benimsenmiştir: Kullanıcı içerik üzerinde kontrol sahibi olması ve medya hizmet sağlayıcısının içeriğin dağıtımı ve sınırlandırılmasında kontrole sahip olması. İki, görsel-işitsel ticari iletişim kavramının getirilerek reklam ve program üretim sektörlerinin güçlenmesini hedeflenmiştir (www.rtuk.gov.tr).

1991'de Kıbrıs'ta düzenlenen Kitle İletişim Bakanlar Konferansı'nda yeni medyanın hukuki, sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik etkilerine dikkat çekilmiştir. Konferansta ulusal düzeyde farklı sosyo-ekonomik gruplar arasında tutarlı bir yaklaşım sergilemek için sayısal uçuruma izin verilmemesi gerektiği ve bunun dengeli hale getirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Kararda, iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin, kişisel ve kitlesel iletişime önemli katkılar sağladığı; endüstriyel, ekonomik, kültürel gelişime fayda sağladığı söylenmiştir. Yeni iletişim teknolojilerinin bütün olarak Avrupa'nın dünya çapında rekabet gücünü artırıcı potansiyel taşıdığı, bu potansiyelin, üye ülkeler arasında, ekonomik, kültürel, sosyal, coğrafi nedenlerle dezavantajlı duruma düşen, ülke, bölge ve gruplar arasında var olan dengesizliği artırıcı biçimde istismar edilmemesi gerektiği hatırlatılmıştır. Üye ülke ve grupların yeni iletişim teknolojilerine ulaşımının sağlanması söylenmiştir.

Konferans genel olarak Avrupa halkının televizyon yayını, yayın içeriklerinin değişimi, teknolojinin alınması, yeni iletişim teknolojilerine ulaşımının teşvik edilmesi üzerinedir. Kararlarda, Konseye üye ülkelerin kendi aralarında ve üye ülkelerin içlerinde meydana gelebilecek farklılıkları önlemek için yeni iletişim teknolojilerinin kültürel, sosyal, ekonomik ve eğitimsel anlamda etkilerini dikkate alan bir takım politikaların gözetilmesi önerilmektedir. Geniş halk kitlelerinin yeni iletişim teknolojilerine ve hizmetlerine erişimi noktasında temel eğitimlerin teşvik edilmesi öne çıkmıştır (3rd EMC).

1992'de Avrupa'daki görsel işitsel yapımlar hakkında bilgi toplamak ve yaymak için kurulan Görsel-İşitsel Gözlemevi'nin, 2 görevi vardır: Avrupa'daki görsel işitsel sektörü gözlemek ve medya çalışanlarına veri sağlamak; İnternet alanında yaşanan gelişmeler ve diğer teknolojik yenilikler sayesinde gittikçe uluslararası hale gelen alanda gözlemleme görevi üstlenmek (www.europa.eu.int).

5. Kitle İletişim Bakanlar Konferansı, (11-12 Aralık 1997) Evrensel Toplum Hizmeti kavramının ne olduğu ve nasıl uygulanacağının ortaya konduğu bir zirvedir. Buna göre, kamusal erişim düzeyi bireysel erişime nazaran hızlı geliştirilebilir ve kamusal erişim düzeyinin artırılması için üye ülkelere öneriler sunulmaktadır. Hükümetlere kamusal erişim noktaları olarak kütüphaneler, okullar, toplu konutlar, alışveriş merkezleri, metro ve tren istasyonları, terminaller, havaalanı, postanelerin uygun olduğu bildirilmiştir. 5. Kitle İletişim Bakanlar Konferansının İlke Kararı'nda, Avrupa'ya yayılmış demokrasi ve insan hakları için, yeni iletişim teknolojilerinin ve servislerinin yayılmasının teşvik edilmesi gereği ifade edilmektedir. Kullanıcılar, servis sağlayıcılar ve operatörlerin, yeni teknolojilerin kullanımında sorumluluklarının olduğu, bunun demokratik toplumun devamını sağlayan insan hakları ve farklı değerlerin korunmasında önem taşıdığı ve üye devletlerce bu önemin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Karar metninde yeni teknolojilerin, insan hakları, insan onuru, demokratik değerlerin korunması konusuna aykırı bir ideolojinin yayılması halinde üye devletlerin bu durumu kınamaları söylenmiştir (5th European Ministerial Conference). Ayrıca gazetecilik kapsamında ifade özgürlüğünün ve genel anlamda haber alma ve ifade özgürlüğünün yeni medyada korunması gerektiğinin altı çizilmektedir. Yerel, ulusal kamu otoritelerinin elinde bulunan bilgiye farklı araçlardan ulaşma hakkı sabit kalmak şartıyla kamunun yeni teknolojiler üzerinden bu bilgilere ulaşabilmelerinin teşvik edilmesinin gereği vurgulanmıştır. Konferansta, kültürel çoğulculuğun sağlanması konusunda, kültür ve eğitim alanındaki Avrupa eserlerinin yeni teknolojiler kullanılarak üretilmesi, farklı bölgeler ve ülkeler arasında değişiminin temin edilmesi noktasındaki teşviklere atıfta bulunulmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin ve servislerinin gelişimini devam ettirerek her bireye daha ileri hizmetin, toplumun demokratik kültürüne ve bireylere fayda sağlayacak biçimde sunulması gerektiği söylenmiştir (a.g.k.). Yeni teknolojilerin ve hizmetlerin kullanımının insan onuruna, demokratik haklara, diğerlerinin, özellikle çocukların haklarına zarar vermemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kararda yasadışı olarak, çocukların zihinsel, fiziksel ve ahlaki gelişimini zedeleyecek türden zararlı içeriklerle ilgili ulusal ceza yasalarındaki farklılıklar dikkate alınarak, sözkonusu içeriğin zararlı olarak anılacağı ifade edilmektedir (On Self-Regulation…)

Araştırmalar, siber alemin büyümesinin organize suç gelişimini teşvik ettiğini göstermektedir. Bugün bir virüs, tüm dünyayı etkileyebilmektedir. 1985'de bilişim suçlarının hukuki yönünü belirtmek amacıyla konuyla ilgili uzmanlar bir toplantı düzenlenmiş, 1989'da Bakanlar Komitesi, Bilgisayarla İlişkili Suçlar üzerine tavsiye kararı yayınlamıştır. Tavsiye kararında, bilgisayarla ilişkili suçların sınırötesi özellik taşıdığı, bilgisayar suçlarına ilişkin planlama yapması, yasalar çıkartılması için uluslararası işbirliği geliştirmenin önemi ifade edilmiştir. AK, üye ülkelerin bilgisayar suçlarıyla ilgili olarak ortak çalışma yapmasına ve söz konusu suçlara karsı yakın işbirliği içinde mücadele edilmesine karar vermiş ve 1997 yılında siber suçlara karsı uluslararası bir sözleşmenin ortaya koyulması için çalışma başlatmıştır (Karaca, 2003: 27). Sonucunda 8.10.2001 tarihinde resmen kabul edilen Avrupa Siber Suçlar Sözleşmesi, 23.10.2001 tarihinde Macaristan'ın başkenti Budapeşte'de imzaya açılmış ve 1.7.2004'de yürürlüğe girmiştir. Bugüne 39 AK üyesi olmak üzere 43 ülkenin imzaladığı sözleşmeyi, Türkiye, 10.10.2010'da imzalamıştır. Sözleşme, sözkonusu suçlara yönelik soruşturma ve

kovuşturmaları, işlenen suçlara delil teşkil edebilecek verilerin toplanmasını, saklanmasını, araştırılmasını, el konulmasını içermektedir. 2003 Ek Protokol'de, taraf devletlerin bilişim sistemleri yoluyla ırkçı ve yabancı düşmanlığı içeren içeriğin propagandasını suç saymalarının gerekli olduğu vurgulanmış "ırkçılık ve yabancı düşmanlığı" suçunun tanımı yapılmaktadır (Additional Protocol, 2003).

Bakanlar Komitesi İnternette İletişim Özgürlüğü (2003) bildirisinde, internet ve bilgi toplumu üzerine öneriler getirilmektedir. Bildiride, internette ifade özgürlüğü ve serbest bilgi akışının vurgulanmasının gerekliliğinin altı çizilmiş, demokratik prensiplere aykırı politik veya diğer nedenlerle kamunun, internet iletişimine erişimini kısıtlayıcı girişimlerin endişeyle karşılandığı üzerinde durulmuştur. Bireylerin internete erişimlerinin önündeki engellerin kaldırılması, internetten hizmet sağlama özgürlüğünün, kullanıcıların yerli ve yabancı kaynakların oluşturduğu çoğulcu içeriğe erişim haklarının garanti altına alınmasına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Ayrıca internet iletişiminde özgürlüğün, insan onuruna, insan haklarına ve diğer kişilerin, özellikle küçüklerin temel haklarına zarar vermemesi vurgulanmakta, yasadışı içeriğe karsı kamu otoriteleriyle işbirliği yapılması tavsiye edilmektedir (Freedom of Communication on The Internet). AK'nin yürüttüğü çalışmaların temel çıkış noktası, yeni iletişim teknolojilerinin sunduğu fırsat ve olanaklara herkesin eşit düzeyde ve gerçek anlamda ulaşabilmesidir. Konseyin misyonuyla doğru orantılı olarak, sözkonusu yeni eşitsizlik olgusuna evrensel toplum hizmetinin teşvik edilmesiyle karşı durmak amaçlanmıştır.

Bakanlar Komitesi'nin 2003'de internet iletişiminin genel hatlarıyla özgür olması için üye hükümetlere çeşitli tavsiyelerde bulunduğu İnternet İletişiminde Özgürlük konulu bildirisinin ardından (Freedom of Communication on The Internet) 2007'de Komite, Yeni Bilgi ve İletişim Ortamında Haber Alma ve İfade Özgürlüğünün teşvik edilmesi üzerine tavsiye kararı kabul etmiştir. İnternet içeriğinin risklerine karşı uyarılar yer almıştır. Vatandaşların internet üzerinden kamu hizmetlerine ulaşabilmesi, demokratik yaşama katılabilmeleri için, üye devletlerin internet için kamu erişim noktalarını güncellemeleri, kamu otoritelerinin sundukları çevrimiçi hizmetlerde şeffaflık sağlamaları, herkesin kamuya ait bilgilere erişebilmesinin sağlanması tavsiye edilmiştir (Promoting Freedom of Expression…)

İzlanda'da Mayıs 2009'da yapılan Medya ve Yeni İletişim Hizmetleri 1. Avrupa Bakanlar Konferansı'nda alınan karar gereği kurulan Yeni Medya Uzmanlar Grubu ilk toplantısını Strazburg'da Eylül 2009'da yapmıştır. Toplantıda yeni aktörlerin insan hakları ve demokrasinin korunmasında nasıl bir rol oynayacakları, hangi imtiyazlara ve sorumluluklara sahip oldukları ve bunlardan haberdar olup olmadıkları, insan hakları ve demokrasinin korunması bağlamında bu aktörlere ne gibi koruma önlemlerinin sağlanacağı hususunun masaya yatırılmış olduğu görülmektedir. (Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 1. Toplantı Resmi Raporu, 2009). İsteyen herkesin söz konusu yeni iletişim ortamlarında istediği konuda haber yapabilme olanağının kamu yararı ve ortak değerler noktasında sorunlar doğurabileceği, yapılan haberin arkasında gerçekte kim olduğunun bilinebilmesinin gerektiği ifade edilmiştir. Yeni medyanın özellikle internetin demokratik hakların sonuna kadar kullanılabilmesi sonucunda ortaya çıktığı söylenmiştir (a.g.k.)

2009'da Dubai'de IPTV ve Mobil TV Forumuna RTÜK de katılmıştır. Toplantıda günümüzde telekomünikasyon idarelerinin IPTV, Mobil TV yayıncılığı, GSM TV-Mobil TV yayıncılığı ve internet TV gibi televizyon yayınlarından sorumlu olduğu söylenmiştir. Forumda teknolojilerin, pazar imkanlarının tanıtılmış

olmasına rağmen bu ortamlardan iletilecek TV yayınlarının düzenleyici yönden ele alınması hususunun cihaz üreticilerinin ve iletimden sorumlu isletmecilerin gündemini meşgul ettiği söylenmiştir (Erentürk, 2009).

2. Toplantı Resmi Raporunda öne çıkan konular ise, İfade ve Haber Alma Özgürlüğü ve Özel Hayatın Mahremiyeti Bağlamında Sosyal Ağlar Hakkındaki Tavsiye Kararı- İfade ve Haber Alma Özgürlüğü ve Özel Hayatın Mahremiyeti Bağlamında Arama Motorları Hakkındaki Tavsiye Kararı-Ağ Tarafsızlığı Hakkındaki Taslak Bildirge metni üzerinde çalışma ve tartışmalardır (Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 2. Toplantı Resmi Raporu, 2010).

AK, Eylül 2011'de İnternet Yönetişiminin Prensipleri Bakanlar Komitesi Bildirisi yayınlayarak "İnternetin, Açıklığının, Bütünlüğünün, Evrenselliğinin Korunması ve Geliştirilmesi" konulu tavsiye kararı (http://www.coe.int) alınmıştır.

Yeni Medya Kavramı Hakkındaki Tavsiye Kararı taslağının tartışıldığı 3. toplantıda taslak metnin kapsamlı olması üzerinde durulmuş, sayısallaşmanın ve yakınsama sürecinin geleneksel medyayı yeniden şekillendirdiği söylenmiştir. Geleneksel ve yeni medya ortamının tanımlanması açısından önemlidir (Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 3. Toplantı Resmi Raporu).

Mart 2011'de gerçekleştirilen Uzmanlar Grubunun 4. toplantısında yeni iletişim ortamlarında medyanın yeniden tanımlanması ihtiyacı vurgulanmıştır çünkü medya demokratik hayatta önemli rol üstlenmiştir. Toplantıda çoğulcu, çeşitliliğe saygılı, farklı fikirlerin kamusal alanda kendine yer bulabildiği vurgulanmış, temel insan haklarının olduğu demokratik toplumda medyanın hayati rol üstlendiği; yeni medya ortamındaki sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gerçeklerin göz önüne alınması söylenmiştir (Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 4. Toplantı Resmi Raporu, 2011).

Eylül 2011'deki Uzmanlar Grubunun son toplantısında Tavsiye Kararlarında kişisel bilgilerin gerekli olan sürelerden daha uzun şekilde kayıt altında tutulmaması gerektiği, bilgilerin geri dönülemez biçimde anonimleştirilebilmesi ve silinebilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kullanıcıların, kişisel bilgilerine kolaylıkla ulaşabilmeleri, istedikleri şekilde düzeltebilmeleri, silebilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Toplantıda, özellikle gençlerin yeni medya ortamında bilinçli hareket etmelerini sağlayacak tarzda zenginleştirilmiş medya okuryazarlığı etkinliklerine katılımının önemi vurgulanmıştır. Sosyal ağların, ifade ve haber alma özgürlüğünün hayata geçirilmesi aşamasında önemli olduğu ifade edilmiştir. Sosyal ağların kullanımda, özel hayatın mahremiyeti bağlamında, kişisel bilgilerin korunması gereği ifade edilmiş, kişisel bilgilerin toplanması, işlenmesi, kullanılması süreçlerinde şeffaflığın temel alınması ve kişisel bilgilerin meşru amaçlar doğrultusunda kullanılması gerektiği ortaya koyulmuştur (Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 5. Toplantı Resmi Raporu, 2011).

4. SONUÇ YERİNE

Yeni medya içinde birçok hizmeti barındıran, bireylerin ihtiyaçlarına uygun içeriği merkezsiz, zamandan bağımsız sunabilen bir iletişim ortamı; yeni medya ifade ve haber alma özgürlüğünün geldiği yeni noktada etik ve hukuk düzenlemeleri… Büyük bir dönüşüm süreci içindeki medya bugünden itibaren insanoğlunun 6. duyusu olmuştur. Yatırımların bu yönde biçimlendiği küresel dünyada yeni yayıncılık

teknolojisi zorunlu olarak kendine özgü denetim biçimlerini de gündeme getirmiştir. Her alanda var olan denetim, görsel-işitsel medya için de halkın haber alma özgürlüğü, bireysel hak ve özgürlüklerin organizasyonu, fırsat eşitliği, yayınlarda süreklilik ve tutarlılık, frekansların sınırlı olması, yayınların kamuoyunu etkilemesi nedenlerinden ötürü sözkonusudur. Ülkeler, uluslararası temelde idari, yargısal denetimi mevzuatlar aracılığı ile sağlarken gönüllü kuruluşlar ve yayıncılık kuruluşları meslek ahlak ilkeleri doğrultusunda üzerine düşen görevleri yerine getirmektedirler.

Türkiye'de yeni medya alanında hukuki düzenlemeler devam etmektedir. Cankaya ve Yamaner'in çocuk pornografisi, ırkçı söylemler olarak ikiye ayırdığı içerik suçlarına çözüm olarak AB tarafından çeşitli uygulamalar görülmektedir (2012: 252-266). Türk internet hukukuna bakıldığında web tabanlı yayınların içeriğini düzenlemek için 2007'de 5651 sayılı yasa çıkmış ve internet yoluyla işlenen suçlarla mücadele başlamıştır (Cankaya ve Yamaner, 2012: 268).

Dünya çapında bir ortam olan yeni medyanın denetimi elbette ki oldukça zor ve kapsamlı fakat uluslararası yayıncılık düzenlemeleri ifade özgürlüğünü korumak, çoğulcu düzeni sağlamak, ulusal medya piyasalarını dengede tutmak, uluslar arası ticareti düzenlemek ve iletişim kanallarında olası tıkanıklıkları önlemek amacına hizmet etmek üzere planlanmıştır.

AB'nin de benzer hedefleri bulunmaktadır. AB, insan hakları, hukukun üstünlüğü, demokrasi gibi üst kavramların geliştirilmesi ve tüm Avrupa sathına yayılması çerçevesinde politikalar ortaya koymaktadır. AB politikalarında kitle iletişimi olgusuna önem verilmektedir çünkü elektronik iletişim, iletilerin kitlesel anlamda üretim ve dağıtımı olarak gerçekleşmektedir. AB medya alanını temel bir insan hakkı olarak değerlendirmektedir. Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinin 10. maddesinde hüküm bulan düşünce ve ifade özgürlüğü hususu, Konseyin bütün medya politikalarının temelini oluşturmaktadır. AK organlarının medya alanına ilişkin olarak ortaya koydukları tüm hukuki metinlerde özellikle bu başlığına atıf yapılmaktadır.

Bağlayıcı nitelikli temel sözleşme AB Görsel-İşitsel Medya Hizmetleri Yönergesi (2007) içeriğe erişimde kontrolün kullanıcıda olduğunun ama editoryal sorumluluk ve etkin kontrolün medya hizmet sağlayıcısında olduğunun altını çizmektedir. Üye devletler arasında sayısal uçurumun olmamasını amaçlayan AB, kıta genelinde Pazar şartlarıyla belirlenmeyen bir düzende yeni iletişim teknolojilerini vurgular.

AK bünyesinde kitle iletişimi ile ilgili olarak yürütülen faaliyetleri, Kitle İletişim Politikaları Hakkında Avrupa Bakanlar Konferansları, Kitle İletişim Uzmanlar Grubu (CAHMM), Kitle İletişim Yürütme Komitesi (CDMM), Medya ve Yeni İletişim Hizmetleri Yürütme Komitesi (CDMC), Medya ve Bilgi Toplumu Yürütme Komitesi (CDSI), Avrupa Sınırötesi Televizyon Sözleşmesi Daimi Komitesi'nin yürüttüğü çalışmalar seklinde sıralamak mümkündür. Buna ek olarak Kitle İletişim alanında yürütme görevi gören farklı dönemlerde kurulmuş olan Yürütme Komiteleri periyodik olarak kitle iletişim konularında Avrupa Bakanlar Konferansları düzenlemektedir. Bu Konferansların amacı, Konseye üye ülke hükümetlerinin medya alanındaki gelişmeler hakkında bilgi alışverişinde bulunmaları, ortak politikalar üretmeleri ve işbirliği sağlamalarıdır. Şimdiye kadar 7 Avrupa Bakanlar Konferansı düzenlenmiştir.

YENİ MEDYA UZAMANLAR GRUBU (CDMC) çalışmalarına Haziran 2005'de başlamış ve bugüne dek on dört toplantı yapmıştır. Yapılan toplantılar sonucunda ortaya koyulan hukuki metin taslaklar çalışmaları

ve diğer çalışmalar AB'nin medya politikalarının oluşturulması noktasında yol gösterici olmuştur. 2009'da yapılan ilk toplantıda yeni medyanın demokratik bir hak olduğu ancak kamu yararı ve ortak değerler noktasında içeriğin kime ait olduğunun bilinmesinin şart olduğu ifade edilmiştir. Geleneksel ve yeni medya ortamlarının tanımlanması, çeşitliliğe saygı, yeni medya ve sosyal ağların kullanımında medya okur-yazarlığının önemi diğer toplantıların ana temalarıdır.

AK, medya alanını, demokratik toplumun ve bu çerçevede kamuoyunun oluşması noktasında en önemli aktörlerden birisi olarak kabul etmektedir. AB, bireylerin ve toplumların birbirleriyle "iletişim" halinde olmalarını hedeflemiş, yeni medyanın demokrasinin gelişmesi, katılımcılık ve müzakerecilik gibi üst değerlerin yaygınlaşması için çaba sarfetmiş, bu alanda konferanslar ve bildirilerle tavsiyelerde bulunmuştur.

Yeni dünyanın haberleşme ve iletişim ortamında, AK'nin üye ülkelerinde bilgi alışverisinde bulunulabilecek ve ortak paydaları tanımlayabilecek forum niteliği taşıyan bir yapının var edilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur. Uzmanlar Komitesinin görevi demokratik ve çoğulcu bir toplumda medyanın işlevini yansıtmak için bir forum olarak hizmet etmek olarak belirlenmiştir. Komitenin, üye devletlere, bu alana ilişkin ortak Avrupa ideallerinden esinlenerek, taslak mevzuatlarını ve kendi medya politikalarının oluşturulması noktasında, çalışmalar, raporlar ve analizler aracılığı ile yardımcı olacağı ifade edilmiştir. Komite içinde bugüne kadar birçok uzmanlar grubu kurulmuş, çeşitli çalışmalar yürütülmüş, birçok tavsiye ve ilke kararının taslak metinleri hazırlanmıştır.

AK, medyada, kadın-erkek eşitliği, çocukların ve gençlerin korunması, ırkçılığa karşı mücadele, alkol, sigara ve uyuşturucuya özendiren yayınlar, terör zamanlarında yayıncılık, azınlık hakları, medya pazarı, cevap-düzeltme hakkı, şeklinde sıralanacak konular olmak üzere birçok başlıkta medya politikası üretmiş ve uygulamıştır.

Yeni Medya Uzmanlar Grubunun çalışma süresi tamamlanmıştır ama Konsey'in yeni medya için çalışmaları devam etmelidir. Görsel-işitsel medya alanına ilişkin olarak birçok hukuki metin üretmiş ve üretmeye devam eden Konsey'in son derece tutarlı metinleri üzerinde çalışmaların yapılması ve bu metinlerin dolaşıma sokulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

Avşar, Z. & V. Demir (2005). *Düzenleme ve Uygulamalarla Medyada Denetim,* Ankara: Piramit.

Cankaya, Ö. & M.B. Yamaner (2012). *Kitle İletişim Özgürlüğü*, İstanbul: Beta.

Erentürk, İ., *IPTV ve Mobil TV Forumu Katılım Resmi Raporu*, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara, 15.12.2009.

Gözübüyük, A.Ş. (2001). Türkiye'nin Yönetim Yapısı, Ankara: Turhan Kitabevi.

Gözübüyük, A.Ş. (1999). Yönetim Hukuku, Ankara: Turhan Kitapevi.

Işık, M. (2002). *Dünya ve Türkiye Bağlamında Kitle İletişim Sistemleri*, Konya: Eğitim.

Karaca, K. (2003). *Guarding the Watchdog-the Council of Europe and the Media,* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Kılıç, L., N. Bayram, A. Altunay, İ. Cangöz, F. Uztuğ, E. Gökalp (2006). *Toplum ve İletişim*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Özgen, M. "Gazetecilikte Özdenetim Mekanizmaları", Yerel Medya Eğitim Seminerleri, Yerel Gazetecilikte Meslek İçi Eğitim, Batman, 2002, www.tgc.org.tr/ybs/25-18.htm.

Öztekin, H. Radyo ve Televizyon Alanının Düzenlenmesi ve Denetlenmesinde Yeni Eğilimler ve Yönelimler, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kayseri. 2007.

Ulusoy, A. (2003). *Bağımsız İdari Otoriteler*, Ankara: Turhan.

Wardrip-Fruin,N. &N. Montfort (2003). *The New Media Reader*, MIT Pres.

EUMAP Türkiye Koordinatörü İstanbul Politikalar Merkezi, Avrupa'da Televizyon: Düzenleme, Politikalar ve Bağımsızlık, *EU Monitoring And Advocacy Program İzleme Raporu,* Desen Matbaacılık, Ankara, 2005.

3rd European Ministerial Conference on Mass Media Policy, Resolution No. 2 New Channels and Means of Mass Communication in Europe, Nicosia, 9 and 10 October 1991.

5th European Ministerial Conference on Mass Media Policy, The Information Society: A Challenge for Europe Resolution No. 1 The Impact of New Communications Technologies on Human Rights and Democratic Values, Thessaloniki, 11 And 12 December 1997.

Committee of Ministers, *Concerning Problems of Criminal Procedure Law Connected with Information Technology*, Recommendation No. Rec(95)13, 23.07.1995.

Committee of Ministers, *On Self-Regulation Concerning Cyber Content*, Recommendation No. Rec(2001)8, 05.09.2001.

Committee of Ministers, *Freedom of Communication on The Internet*, Declaration, 28.05.2003.

Committee of Ministers, *Promoting Freedom of Expression and Information in The New Information and Communications Environment*, Recommendation No. Rec(2007)11, 26.09.2007.

Additional Protocol To The Convention on Cybercrime, Concerning The Criminalisation of Acts of A Racist and Xenophobic Nature Committed Through Computer Systems ETS No. 189, Strasbourg, 28.01.2003.

Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 1. Toplantı Resmi Raporu, RTÜK, Ankara, 19.10.2009.

Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 2. Toplantı Resmi Raporu, RTÜK, Ankara, 13.04.2010.

Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 3. Toplantı Resmi Raporu, RTÜK, Ankara, 07.10.2010.

Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 4. Toplantı Resmi Raporu, RTÜK, Ankara, 28.04.2011.

Yeni Medya Uzmanlar Grubunun 5. Toplantı Resmi Raporu, RTÜK, Ankara, 10.10.2011.

http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/media/MC-S-CI/default_en.asp

http://www.rtuk.gov.tr

http://www.itu.int/publ/T-PROC/en

http://www.medyaetikkonseyi.com

http://www.europa.eu.int

TÜRKÇE ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIRLANMIŞ DİL ORTAMLARI

Yrd. Doç. Dr. Mehmet TOK
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
mehmetttok@gmail.com

Arş. Gör. Mazhar BAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı,
balmazhar@gmail.com

Özet

Bireyler, bir yandan ana dillerini doğal ortamlar yoluyla edinirlerken diğer yandan Türkçe dersleri bağlamında oluşturulan dil ortamlarında öğrenimlerini devam ettirmektedirler. Türkçe dersleri için oluşturulan bu ortamlarda öğrencilerin temel beceri alanları olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir. Ancak bu ortamların öğrencileri, Türkçe dersine karşı ne kadar motive ettiği, temel beceriler için sınıf ortamlarının ne kadar uygun olduğu, materyaller bakımından ne kadar zengin olduğu vb. tartışma konusudur. Ana dili dersleri, bireylerin düşünme, problem çözme, bakış açısı kazanma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri açısından önem taşıdığı için bu dersler için oluşturulmuş dil sınıflarının da nitelikli olması beklenmektedir.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Çanakkale merkezinde yer alan 26 ortaokulda Türkçe sınıflarının durumu dil becerilerine yönelik uygunluğu bakımından ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bazı okullarda Türkçe sınıfları yer almazken yer alanlarda ise dil ortamına ilişkin birçok sorunun varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla stajyer öğretmenlerden Türkçe sınıflarını gözlemlemeleri istenmiş, Türkçe sınıfları ile ilgili olarak ise öğrenciler ve öğretmenlerle görüşülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, dil ortamları, temel dil becerileri

1.Giriş

Okul ve sınıf öğrencilerin yaşamlarında ayrı bir yere sahiptir. Kıran'a (2005, s. 5) göre sınıfların, bireylerin hayatında ailelerinden sonra gelen ikinci önemli ilişkiler sistemi olması ve ayrıca çocukların, belirli bir zamana kadar, ailesinden, evinden sonra zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği yerlerin, olması, okulun ve sınıfın önemini arttırmaktadır. Bu nedenle bu ortamları niteliklerini artırmak ve bu ortamlardan en iyi şekilde yararlanmak gerekmektedir.

Sınıflar, öğrencilerin sosyal anlamda gelişimlerini sağladığı gibi öğrenme açısından da büyük öneme sahiptirler. Kıran'a (2005, s. 5), göre sınıflar, öğrenme isteğinin teşvik edildiği yerlerdir bu yüzden sınıflar oluşturulurken bu özellik göz önünde bulundurmalıdır. Yani, öğrenci sınıfa girdiğinde sınıfın fiziksel görüntüsü hoşuna gitmeli, sınıftayken kendini rahat ve huzurlu hissetmeli, sınıf içerisindeki ilişkiler öğrencileri okuldan soğutmamalı aksine iyi ilişkiler kurulması sağlanarak okula ve dolayısıyla öğrenmeye karşı istek uyandırılmalıdır. Sınıf ortamı, içinde bulunduğu duruma göre öğrencide olumlu ya da olumsuz birçok davranışa yol açabilir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Havalandırılmamış, ısısı ve ışığı çok az ya da çok fazla olan bir sınıf ortamı öğrencilerin dikkatini dağıtır. Sınıfın ve sınıftaki panoların rengi ise öğrencinin dikkatini çekeceği için güdülenmeyi arttırır ve sınıf yönetimini kolaylaştırır (Moore, 2000, s. 189).

2. Bir sınıfta etkili bir öğrenme-öğretme ortamı yaratılmak isteniyorsa ders, eğitimin amaçlarına, dersin şekline ve türüne göre yapılandırılmalıdır. Eğer sınıf ortamı bu özelliklere dikkat edilerek yapılandırılmazsa öğrencilerin güdülenmeleri bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenir (Aydın, 2008, s. 35-36).

3. Sınıf ortamında yer alan her bir değişken eğitim-öğretim için olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahiptir. Bu yüzden sınıfta bulunan her şeyin düzeni ve görüntüsü eğitim açısından önemlidir ve aynı zamanda öğrencilerin güdülenmesini, öğretmen- öğrenci ilişkisini de etkiler (Başar, 2003, s. 37-38).

Genel olarak eğitimde kullanılan sınıf ortamları bu özelliklere sahipken her branşın kendine özgü sahip olması gereken birtakım özellikleri vardır. Türkçe sınıfları da bireyin ana dilini geliştirmesi açısından temel dil becerilerini harekete geçirecek şekilde düzenlenmelidir.

1.1. Türkçe Öğretiminde Dil Ortamları

Anadili edinimi, bireyin doğumdan önceki sürecinden başlayıp yaşamının tümünü kapsayan bir devamlılıktır. Bireyin anadili edinimi, ailede ve yakın çevresinde plansız bir şekilde kültürleme yoluyla başlar, okullarda ise kasıtlı ve dilin kuralları öğretilerek belli bir amaca yönelik olarak kazandırılmaya çalışılır (Demirel, 2004, s.7). Anadili bireyin hem kişiliğinin gelişmesi hem de topluma uyum sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır (Ünalan, 2004, s. 7) Bir toplumun geçmişini ve kültürünü içinde barındıran anadili, millet olma bilincinin de ayrılmaz bir parçasıdır (Çavuşoğlu, 2006, s. 41).

Ana dili bireylerin dünya algısı, bakış açısı ve zihinsel süreçlerin tamamında etkisi olması nedeniyle eğitim-öğretim hayatında merkeze alınmaktadır. Bu nedenle Türkçe derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimi diğer derslerdeki akademik başarıyı etkilediği gibi bütün bir hayatı da etkilemektedir. Dolayısıyla ana dili eğitiminin gelişmesi için program, ders kitapları, materyaller, öğretmen yetiştirme gibi unsurların güncellenerek niteliğini artırmak gerekmektedir. Bunun yanında üzerinde özellikle durulması gereken unsurlardan biri de ana dili için oluşturulmuş sınıfların ya da diğer bir ifadeyle dil ortamının nitelikli hale getirilmesidir.

Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki ana dili dışındaki sınıf ortamlarında da bazı temel özelliklerin bulunması eğitim-öğretimin verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için önemlidir. Etkili bir sınıf ortamı oluşabilecek tüm olumsuz davranışları engeller ve ulaşılmak istenen amaçlara daha güzel ve kolayca ulaşmayı sağlar. Dil öğretiminde de istenen amaçlara ulaşabilmek için birbiri ardına gelen öğretim etkinliklerini belirli yöntem ve tekniklere göre planlamak ve yürütmek gerekir (Kavcar, Oğuzkan, Sever 1995, s. 16).

Kişilerin ana dillerini etkili kullanabilmeleri için yazma, okuma, konuşma, dinleme becerilerini dengeli ve bilinçli bir şekilde kazanmaları gerekir. Bu dil becerileri, öğretim süreci sırasında birbiriyle ilişkili olarak oluşturulan etkinliklerle geliştirilir (Karatay, 2011, s. 22-23). Temel dil becerilerinin birbirinden ayrı olarak işlenebilmesi doğru bir yaklaşım olmadığı gibi pek mümkün de değildir. Yazma becerileri ayrı bir etkinlikle ele alınabileceği gibi okuma etkinlikleri içerisinde de yazma becerilerini kullanmak mümkündür. Dinleme etkinliği ile konuşma etkinliği sürekli iç içe yapılmaktadır. Bütün bu becerilerin gelişiminde dil ortamının uygun olması, hem öğrenci-öğretmen ilişkisini hem de öğrenci-içerik ilişkisini etkileyecektir. Bu nedenle burada temel dil becerileri açısından dil ortamlarına bakmak yerinde olacaktır.

Konuşma, insanın doğuştan getirdiği bir yetisini içinde bulunduğu toplumun diline göre şekillendirdiği, insanın sosyalleşmesinde büyük önemi olan bir beceridir (Doğan 2009, s. 187). Doğuştan getirilen bu yetinin etkili ve güzel kullanımı ancak eğitimle mümkündür (Kurudayıoğlu 2003, s. 291). Doğan'a (2009, s.194) göre bu konuda öğretmenlere büyük pay düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Ayrıca geleneksel eğitim sistemi yerine etkinliklere dayalı, öğrenciyi derse katan bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Drama, beyin fırtınası, anlatma teknikleri, soru cevap yöntemi, tartışma, söz korosu gibi teknikler kullanılabilir, bununla birlikte grafik ve resim gibi tüm görsel materyallerden yararlanabilir ama sınıfın düzeyine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Özbay 2005, s. 4). Uçgun'a göre (2007, s. 61) teyp, kaset, radyo, bilgisayar, televizyon gibi araçların ders esnasında kullanılması konuşma eğitimini olumlu yönde etkiler.

Yazma, öğrencilerin özellikle zorlandığı, diğer becerilere göre nispeten daha çok uğraş gerektiren bir alandır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin bilişsel ve psikolojik olarak hazır olmaları önemlidir (Yazma ve Yazarlık Becerileri Programı, 2012, s. 3). Bu nedenle özellikle öğrencilerin psikolojik olarak yazmaya hazırlanmalarında farklı yöntemlerin kullanılması ve dil ortamının fiziki olarak bunu destekler şeklinde olması önemlidir. Sözgelimi duyulardan hareketle yazmak için sınıfta görsellerin ve sesin kullanılabileceği teknolojik desteğin sağlanması, yazarken uygun ve rahat ortamın oluşması önemlidir.

Yazma becerisi, öğretim sürecindeki proje, ödev gibi öğrencinin sorumluklarını yerine getirmesinde, yazılı sınavlardan başarılı olunmasını ve kendini ifade etmenin temelidir (Karatay 2011, s. 23). Demirel'e (2004, s.102) göre öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak etkinlikler yapılmalıdır, yazma eğitimi, konuşma eğitimiyle bağlantılı olarak verilmelidir, yazma için ayrı bir ders saati yapılmalıdır ve ayrıca öğrencilerin yazmaya istek duyacağı bir sınıf ortamı oluşturulmalı, öğrencilerin çalışmaları oluşturulan gazete ve dergilerde paylaşılmalıdır.

Paylaşılan bu yazılar, öğrencilerin kendilerine güven duymasını sağlayacak ve dolayısıyla yazmaya karşı onlarda istek uyandıracaktır.

Herhangi bir konuyla ilgili konuşanın seslerini duymak, söylediği şeyleri anlamak, söylediklerinin içinde gerekli şeyleri ve ilerde gerek olabilecek şeyleri almak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmak, dinleme olarak tanımlanmıştır (Calp 2005, s. 135). Diğer tüm becerilerde olduğu gibi dinleme becerisinde de ortam önemlidir. Etkili bir dinleme ortamı için sınıf havalandırılmış olmalı, dışardan ses gelmemeli, yazı tahtasında dikkat dağıtıcı bir renk ya da yazının olmaması, ısı ve ışığın çok az ya da çok fazla olmaması gerekir ve ayrıca öğretmen derse başlamadan önce öğrencilerin durumlarını gözetip onları derse güdülemelidir (Yıldız 2008, s. 188). Sınıf ortamının fiziki şartları yanında sınıf içi iletişim de çok önemlidir. Sınıfta, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri bir ortam yaratılmalıdır.

Grabe ve Stoller'e (2002) göre okuma, *okunan bir metinden anlam çıkarma ve bunu yorumlamadır* (akt. Razı 2008, s. 15). Bir metinden anlam çıkarma ve yorumlama çoğu zaman önceki okumalarımızın çokluğu ve aralarında ilişki kurmakla ilişkilidir. Bu nedenle orta ilk ve ortaokul yıllarında okuma alışkanlığının kazandırılması oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında, küçük yaşlarda etkili eğitim ve sınıf ortamı başlıca rol oynar. Bu konuda aileye ve öğretmenlere büyük pay düşmektedir. Öğretmenler okuma alışkanlığını kazandırmak için kitap tartışması, açık oturum, haftanın ya da ayın kitabı veya okuyucu, sınıf kitaplığı düzenleme, kitap okumayla ilgili kısa oyunlar, kitap sergileri, kütüphane gezileri gibi etkinlikler düzenleyebilir ve bu etkinlikleri kitap ağırlıklı ödüllerle de desteklemelidir (Calp, 2005, s. 95).

Yıldız'a (2008) göre çocuklar için teşvik edici bir okuma ortamı hazırlanmalıdır, bunun içinde çocukların yardımı istenmelidir; her okulda okuma köşeleri, kütüphaneler, sınıf kitaplıkları olmalıdır; çocukların okumaya karşı ilgisini arttıracak eserlerden oluşturulmasına dikkat edilen sınıf kitaplığı ve kütüphanelere öğrencilerin istedikleri zaman ulaşabilecekleri sağlanmalıdır; çocuklara okudukları sunma imkânı verilmelidir. Böylece çocuklar, okuma alışkanlığı kazanacaklar, kütüphaneler ve kitaplar onların gözünde bir rahatlama, dinlenme yeri vazifesi görecektir.

1.2. Günümüzde Dil Sınıfları

Bugün Avrupa ve Amerika'da gerek anadil eğitimi gerekse yabancı dil eğitimi modern ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Teknolojinin olanaklarından yararlanılarak oluşturulan laboratuvarlarda dil eğitimi etkili bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Eaton'a (2010, s. 10) göre modern yabancı dil programlarının 1940'ların sonu ile 1950'lerin başında üniversitelerde ve orta öğretimde bir disiplin olarak başlaması ile varlığını gösteren dil laboratuvarları 20. yy 'da ortaya çıkmıştır. Bugün özellikle Avrupa ve Amerika'da dil laboratuvarları üst düzeyde verim alınabilecek şekilde düzenlenmekte ve dersler materyallerle zenginleştirilmektedir. Kullanılan materyaller dil eğitimini daha zevkli bir hale getirmektedir.

Günümüzde Türkiye, dil öğretiminde hala geleneksel yöntemlerden sıyrılamamıştır. Gerek ana dili gerekse yabancı dil eğitiminde ilköğretim çağlarında alınan eğitimin önemi büyüktür. Fakat ne yazık ki bugün okullarda belki imkânsızlıklardan ya da başka nedenlerle istenilen verim alınamamaktadır. Sınıf ortamları, dil eğitimi için daha uygun bir şekilde zenginleştirilememektedir. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, tüm dersler için ortak kullanılan "şube sınıfları" ile her ders için ayrı olan "branş sınıfları" uygulaması olmak üzere iki sistem mevcuttur.

Şube sınıflarında her ders için belirli materyallerin sınıfta yer aldığı, dolayısıyla karmaşık bir yapının söz konusu olduğu sınıf düzenidir. Öğrencilerin sabit olarak sınıfta kaldığı branş öğretmenlerinin sınıfları dolaştığı bu sistemde öğretmenler çoğu zaman materyallerini sınıf sınıf taşımak zorunda kalmaktadır. Branş sınıflarında ise öğretmen kendi sınıfında sabit kalmakta ve sınıfını istediği şekilde tasarlayabilmektedir. Türkçe sınıfı şeklinde adlandırılan bu sınıflarda öğretmenler öğrencilerle birlikte onları derse motive edebilecek ve temel dil becerilerinin gelişimine imkân sağlayacak birçok unsuru oluşturabileceklerdir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Çanakkale merkezinde yer alan 26 ortaokulda yer alan ana dili ortamlarının durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda şu alt problemler oluşturulmuştur:

1. Türkçe dersi için kullanılan dil sınıflarının işlevsel olarak kullanılma durumları nedir?

2. Türkçe dersi için hazırlanmış dil sınıflarının öğrencilerin tutumlarına etkisi nasıldır?

2. Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (case study) olarak desenlenmiştir. Nitel bir durum çalışmasını en temel özelliği, bir ya da birkaç olayın derinlemesine incelenmesidir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya koymaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek 2006: 77).

2.1. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışmaya 27 tane Türkçe öğretmeni, 24 tane de Türkçe öğretmen adayı katılmıştır. Katılan Türkçe öğretmenlerinin 3'ünün bulunduğu okulda şube dersliği, diğer 3'ünün okulunda ise branş dersliği uygulanmaktadır. Katılımcıların cinsiyetleri ve öğretmenlerin çalışma yılları Tablo 1'de şu şekilde sunulmuştur:

Tablo 1. *Katılımcıların Cinsiyet ve Mesleki Kıdemlere Göre Dağılımları*

		Cinsiyet		Mesleki Kıdemleri		
Katılımcılar	n	Kız	Erkek	1-5	6-10	10 +
Türkçe Öğretmenleri	27	16	11	3	16	32
Türkçe Öğretmen Adayları	24	14	10	-	-	-
Toplam	51	30	21	3	16	32

2.2. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracını, öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler; öğretmen adaylarına uygulanan gözlem formları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe sınıfları hakkındaki görüşlerini almak amacıyla görüşme formu hazırlanmış, uzman görüşleri alındıktan sonra son şekli verilmiş ve görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına ise yapılandırılmış gözlem formları verilerek gittikleri okullardaki Türkçe sınıflarını gözlemlemeleri istenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemiyle incelenerek yorumlanmıştır. Yapılan görüşmeler sonunda, öğretmenlerin görüşleri yazıya aktarılmış. Öğretmenlere birden fazla cevap verme hakkı tanınmış, verilen cevaplar alt problemlere göre tablolaştırılmış ve frekans dağılımına göre değerlendirilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Türkçe Sınıflarının İşlevsel Olarak Kullanılma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çanakkale merkezde yer alan okullarda "branş sınıfları" sayısı çok azdır. Merkezde yer alan 26 okulun sadece 5 tanesinde "branş dersliği" bulunmaktadır. Geri kalan okullarda ise teknolojinin olanaklarından yararlanılmayan ve öğretmen merkezli bir sistemin hâkim olduğu "şube sınıfları" ile dil eğitimi verilmeye devam edilmektedir.

Bu bölümde Türkçe sınıflarının etkili bir şekilde kullanıp kullanılmadığı ile ilgili tespitlerde bulunulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2. *Türkçe Dersi İçin Kullanılan Sınıfların İşlevsel Olarak Kullanılma Durumları*

Kategoriler	f
Branş sınıflarına duyulan ihtiyaç	25
Sınıfların yeterli materyale sahip olma durumu	2
Sınıfların dersin işleyişine olan etkisi	19
Sınıfların dil gelişime etkisi	23
Sınıfların okuma becerilerine etkisi	22
Sınıfların yazma becerilerine etkisi	21
Sınıfların dinleme becerilerine etkisi	12

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı üzere, okullarında "branş dersliği" olan öğretmenler de olmayan öğretmenler de "branş dersliği" uygulamasının olması gerektiği konusunda hemfikirdir. Gerekli olduğunu düşünmelerine rağmen bu konuda maddi anlamda yeterli destek olmadığını ve materyalleri geliştirme konusunda öğretmenlere büyük sorumluluklar yüklendiğini dile getirmektedirler. Öğretmenlerden ikisi hariç hepsi Türkçe dersleri için ayrı bir sınıfın olmasının, öğrenciyi derse daha hazır hissettirdiğini, o dersin özel bir ortamda olduğunu hissettiği için bu durumun ders işleyişi açısından olumlu olduğunu söylemektedirler. Görüşüne başvurulan öğretmenlerden sadece dördü Türkçe sınıflarının öğrencilerinin dil gelişimine etkisinin olmadığını düşünmektedir. Dil becerileri açısından bakıldığında "okuma ve yazma" konusunda tüm öğretmenler, olumlu etki yaptığını düşünmektedir; fakat "dinleme ve konuşma" becerileri açısından bu sayı düşmektedir. Özellikle konuşma becerisi açısından öğretmenler, Türkçe sınıflarının çok da etkili olmadığını düşünmektedir. Bu durum onların, geleneksel yaklaşımdan uzaklaşamadığının ve "dinleme ve konuşma" becerisinin tıpkı diğer iki beceri gibi geliştirilmesi gereken beceriler olarak görmediklerinin göstergesidir. Bunun sebebi, öğretmenlerin bu iki beceriyi "insanda zaten var olan beceriler" olarak görmelerindendir. Bu konuda öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir:

"…Ben çok fazla Türkçe sınıflarının katkı sağladığını düşünmüyorum, sonuçta şube dersliğinde de aynı şeyi anlatıyoruz, Türkçe sınıflarında da."(G4)

"…Derslik sisteminde belirli bir ortamın olması, öğretmenin derse hazırlığını kolaylaştırmaktadır. Dersle ilgili her türlü donanım hazır konumda bulunacağından hem kolaylık hem de verimlilik sağlanacaktır."(G15)

"…Sınıf sadece Türkçeye ayrıldığı için sınıfın her yerinde sadece Türkçe ile alakalı öğrencilerin kendi çalışmalarını görmesi ve diğer materyalleri görmesi onların kendilerini rahat hissetmesini, kendilerine güven duymasını sağlıyor. Bu durum onların dil gelişimlerini olumlu etkilemektedir." (G16)

"…Türkçe sınıfları, öğrencileri okumaya, araştırmaya, tartışmaya, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmelerine olanak tanıdığı için dil gelişimlerini olumlu etkilemektedir." (G21)

"…Okuma açısından Türkçe sınıfımızda öğrenci seviyesine uygun zengin bir kütüphane var. Aynı zamanda öğrencileri yazmaya yönlendirebileceğimiz kartlar ve fotoğraflar var. Fakat ben materyaller hazırlarken onlardan yardım istiyorum, duvarlarda çocukların yaptığı etkinlikler yer almaktadır. Bu da onların yazma becerisine katkıda bulunmaktadır."(G23)

Türkçe sınıflarının işlevlerine uygun olarak kullanılma durumları stajyer öğrencilerin gözlemlerine de yansımıştır:

"Türkçe sınıfı beni tam manasıyla hayal kırıklığına uğrattı. Diğer sınıflardan bir farkı yoktu. Sınıfa bakarak buranın Türkçe için hazırlanmış olduğunu söylemek mümkün değildi. Kitaplıkların ve kitapların olmadığı, duvarlarda yapılan çalışmaların sergilenmediği, gazete ya da dergi köşelerinin olmadığı sıradan bir sınıftı…" (Öğrenci Gözlem Formu 1).

"Türkçe sınıfı olduğunu birkaç panodan anlamak mümkündü ama dikkat çekici bir unsur yer almıyordu. Sadece öğretmenin ders kitaplarını koyarak işini kolaylaştıran bir dolap vardı…" (Öğrenci Gözlem Formu 11).

"Sınıfta iki kitaplık vardı. Ancak kitaplar eski olduğu için ilgi çekmiyordu. Bazı yabancı kökenli kelimelerin Türkçelerinin yer aldığı "Türkçesi Varken!" panosu vardı. Sınıf düzeni ise klasik sistemdeydi. Sınıfta projeksiyon ve ses sitemi yoktu… " (Öğrenci Gözlem Formu 18).

Türkçe sınıfının yer aldığı okulda uygulamalarını yapan öğrencilerden Türkçe sınıflarının özelliklerini anlatan gözlemlerini ve düşüncelerini yansıtan yazılar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersi için kullanılan sınıfları yetersiz gördüğü, sınıfların dil becerilerine gelişimine katkı verecek şekilde düzenlenmediğinde hemfikir oldukları anlaşılmıştır.

3.2. Türkçe Dersi İçin Hazırlanmış Dil Sınıflarının Öğrencilerin Tutumlarına Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Türkçe dersi için hazırlanmış sınıfların öğrencilerin tutumlarına etkisine ilişkin tespitlerde bulunulmuştur. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Türkçe Dersi İçin Kullanılan Sınıfların Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi*

Kategoriler	f
Öğrencileri derse hazırlamaya etkisi	21
Öğrencileri güdülemeye etkisi	18
Öğrencilerin dikkatini çekmeye etkisi	16

Öğretmenler, genel olarak dil sınıflarının öğrencilerin tutumlarına olumlu yönde etkisi olduğunu; altı tanesini ise dil sınıflarının öğrencilerin derse karşı tutumlarında hiçbir değişiklik yapmadığını düşünmektedir. Diğer öğretmenler dil sınıflarının öğrencileri, derse hazırlamada, güdülemede, dikkatini çekmede, derse karşı tutumlarında olumlu etki yaptığını söylemişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin dikkatini derse çekmede, onları güdülemede ve dersi onları sevdirme konusunda öğretmenlerin yükünün azaldığı söylenebilir. Öğrenciler zaten Türkçe dersi işleyecek olmanın farkındalığı ile derse girmektedir ve sınıftaki her bir parça Türkçe dersine ait olduğu için öğrencilerin tamamına hitap etmektedir; diğer türlü ders esnasında öğretmen her ne kadar tüm öğrencileri derse karşı güdülemeye ve dikkatlerini çekmeye çalışsa da tam anlamıyla yeterli olamaz. Bu konuda öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir:

> *"…Türkçe sınıflarında öğrenciler derse daha kolay güdüleniyor ve derse hazırlanmalarında onlara büyük katkıda bulunuyor."*(G12)

> *"…Ben temalara göre köşeler hazırlıyorum, haftalık hazırladığım bu temalar çocukların dikkatini çekiyor. O hafta neredeyiz, ne yapıyoruz konusunda öğrencilere bilgiler veriyor."*(G13)

> *"…Türkçe dersinin sevilmesinde, Türkçe sınıflarının kullanıyor olmasının etkisi büyüktür. Çünkü ders daha verimli geçmektedir. Aradıkları her türlü imkânı bulabilmektedirler ve sıkılmadan öğrenmektedirler."*(G15)

Öğretmen adaylarının gözlemlerinde branş sınıflarının olmadığı Türkçe derslerine ilişkin olarak öğrencilerin tutumlarına etkisi konusunda şu düşünceleri belirtmişlerdir:

> *"Bu sınıf Türkçe dersi için olumlu tutum geliştirmeyi bırakın hiçbir ders için uygun değildi."* (Öğrenci Gözlem Formu 9).

> *"Öğrencileri motive edecek, onların dikkatini çekecek unsurlar yer almadığı için dersler verimli geçmiyordu."*(Öğrenci Gözlem Formu 12).

Öğretmenler, Türkçe sınıflarının öğrencilerin tutumlarına olumlu olarak yansıyacağı görüşündedirler. Ancak yaptıkları faaliyetlerin ve oluşturdukları dil ortamlarının öğretmen adayları tarafından öğrencilerin tutumlarına etki edemeyeceği şeklinde yorumlandığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Dil edinme doğal ortamlarda gerçekleşmektedir. Dile ait farkındalık, doğru kullanımlar ve dil becerilerin gerçekleşmesinde ise dil öğretiminin etkisi büyüktür. Ana dili eğitimi de öncelikle dinleme ve okuma işlemlerinin onları izleyerek de konuşma ve yazma çalışmaları ile gerçekleştirilmektedir. Elbette bu işlemlerle birlikte dili edinecek ve dille ilgili becerileri kazanacak olanların yoğun bir biçimde ve sürekli olarak *dil ortamlarında* bulunmaları önem arz etmektedir (Cemiloğlu, 2009). Bu nedenle bireylerin zorunlu eğitimde dört temel beceriyi kullanarak gündelik hayatta iletişim kurabilecek ve işlerini görebilecek her türlü okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine sahip olmasını sağlayacak dil ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

Eğitimde, hedeflere kısa sürede ulaşmada, öğrenmenin kalıcı olmasında araç ve gereçlerin önemli rolü vardır. Bu nedenle öğretmenlerin, çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmaları, sınıf içinde çoklu ortam

oluşturmaları gerekmektedir (Demirel, 2004: 129). Ancak yapılan çalışmada Türkçe dersi için hazırlanmış sınıf ortamlarının materyal açısından yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin çoğu Türkçe için hazırlanmış branş sınıflarının öğrenmeyi kolaylaştıracağı ve öğrencilerinin tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği görüşünde oldukları halde bu sisteme geçemedikleri görülmüştür. Nitekim Çanakkale'de merkez ortaokullar içinde (*f*= 26) sadece 6 okulda Türkçe sınıflarının yer aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının gözlemleri ise bu 6 okulun Türkçe sınıfı olmaktan oldukça uzak olduğu görüşündedirler.

Türkçe sınıfları temel dil becerilerinin geliştirilmesi için donanımlı hale getirilmelidir. Örneğin sınıflarda, bir duvarı kitaplıklarla doldurulduğu ve içinde yeni kitapların yer aldığı, sınıfın "U" şeklinde düzenlendiği, öğrencilerin yazılarının yayımlandığı duvar gazetelerinin olduğu, Türkçe ile ilgili poster, afişler, Türkçeyi iyi kullanan yazar ve şair resimlerinin vb. yanı sıra günümüzde zorunlu bir ihtiyaç halini alan projeksiyon, ses sitemi, bilgisayar destekli bir ortamın oluşması hem öğrenciyi hem öğretmeni olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu çalışma öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldığını, Türkçe sınıflarını yeterli bir düzeyde öğretime hazır hale getirmediklerini göstermiştir. Dolayısıyla okullardaki branş derslikleri sadece fiziki anlamda şube dersliklerinden ayrılmaktadır.

Çalışmanın kavramsal bölümünde ifade edildiği üzere derslerde kullanılan materyaller o ülkenin gelişmişliğinin de göstergesi olmaktadır (Avrupa Dil Öğrenme Materyalleri Çalışması Birleştirilmiş Raporu, 2000). Bu çalışmada Türkçe sınıflarının çağın gereklerine uygun olarak donatılmadığı, ders öğretmenlerinin de Türkçe sınıfı için yeterli çalışmalar ortaya koymadığı görülmüştür. Sonuç olarak, ana dili ile düşünen, sorgulayan, olayları analiz, sentez eden ve okuduklarını, dinlediklerini yorumlayan ve yeni metinler üreten bireylerin temel dil becerilerinin gelişmesinde önem arz eden ortamların yetersiz olduğu açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır.

Türkçe dersi için hazırlanmış dil ortamlarına ilişkin olarak bu çalışmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Milli Eğitim Bakanlığı, branş sınıfları ile ilgili bir yönetmelik yayınlamalıdır veya bu konuyla ilgili seminerler düzenlemelidir. Branş sınıfları uygulamasından tam olarak ne beklenildiği öğretmenlere anlatılmalıdır.
- Üniversitelerdeki akademisyenlerle Türkçe öğretmenleri arasında işbirliği sağlanmalıdır. Türkçe sınıflarının önemi ve Türkçe sınıfları için neler yapılabileceği öğretmenlere aktarılmalıdır. Akademisyenlerin çalışmaları, öğretmenlere kılavuzluk etmelidir.
- Branş dersliklerinin geliştirilmesi amacıyla okullara ödenekler ayrılmalıdır. Böylece öğretmenlerin üzerindeki maddi kaygı ortadan kalkar ve daha verimli çalışmalar ortaya koyulabilir.

KAYNAKÇA

Aydın, A. (2008). *Sınıf yönetimi* (9. Bsk.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Başar, H.(2003). *Sınıf yönetimi* (10. Bsk.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (2. Bsk.). Konya: Eğitim Kitabevi.

Cemiloğlu, M. (2009). *Bil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi.* Bursa: Alfa Akademi Yayınları.

Çavuşoğlu, A. (2006). *Ana dili, önemi ve geliştirilmesi,* İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 1, 37-46.

Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi* (6. Bsk.).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(11), 185-204.

Eaton, S.E. (2010). *Global trends in language learning in the twenty-first century.* Calgary: Onate Press.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri. Özbay M'nin içinde, *Yazma Eğitimi* (1. Baskı) (s. 22-23). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kavcar, C., Oğuzkan F. & Sever S. (1995). Türkçe öğretimi Türkçe ve sınıf öğretmenleri için (1. Bsk). Ankara: Engin Yayınevi.

Kıran, H (2005). Etkili sınıf yönetimi (1. Bsk). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* S 13: 287-309.

Moore, Kenneth D. (2000). Öğretim Becerileri (Edt: Ersin Alataş, Çev: Nizamettin KAYA). Ankara: Nobel Yayınları.

Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. (2012). Ankara.

Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University,* 16.

Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi* (1. bsk.). İstanbul: Kriter Yayınları.

Uçgun, D. (2007). *Konuşma eğitimini etkileyen faktörler.* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1.

Ünalan, Ş. (2004). *Dil ve kültür.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A. & Şimşek H. (2006) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, C. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (2. Bsk.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.